

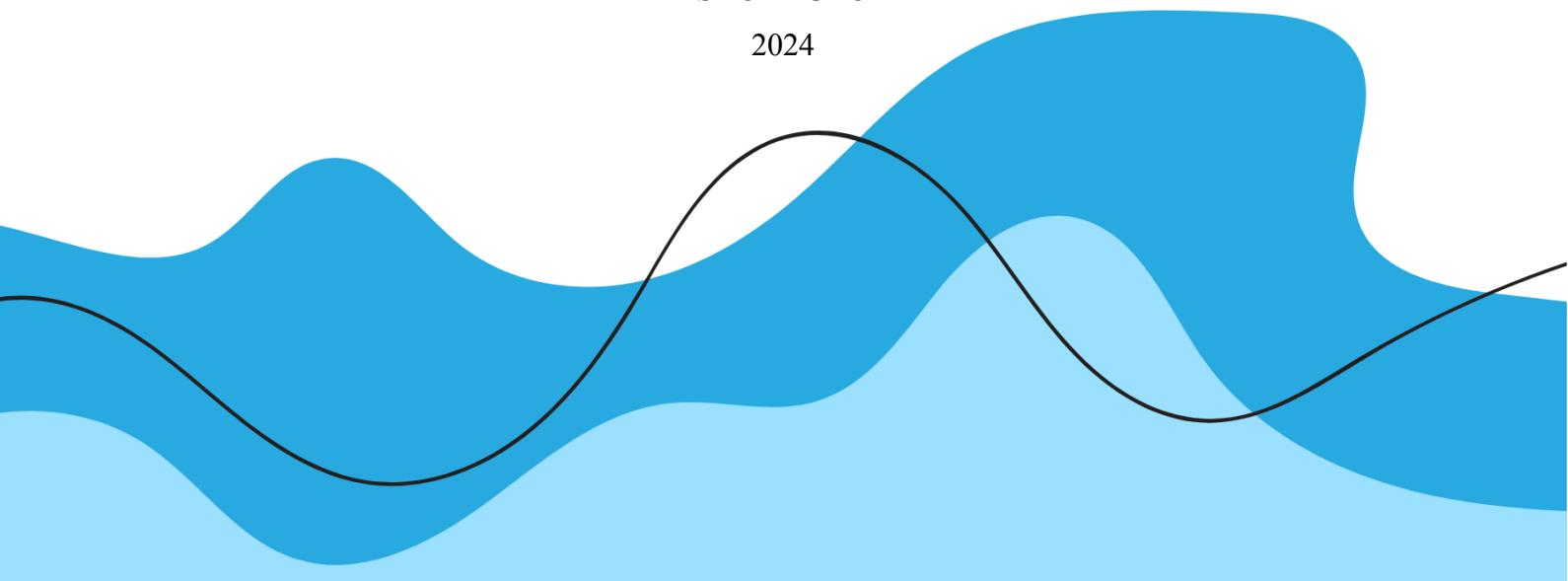
UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
ESCOLA DE COMUNICAÇÕES E ARTES
DEPARTAMENTO DE ARTES CÊNICAS

MATHEUS FERREIRA FERRO

AS HISTÓRIAS QUE O MAR NOS CONTA:
a interseção entre os jogos populares e a experimentação teatral

SÃO PAULO

2024



MATHEUS FERREIRA FERRO

**AS HISTÓRIAS QUE O MAR NOS CONTA:
a interseção entre os jogos populares e a experimentação teatral**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao
Departamento de Artes Cênicas da Escola de
Comunicações e Artes da Universidade de São
Paulo para obtenção do grau de licenciado em
Artes Cênicas.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Lúcia de Souza
Barros Pupo

SÃO PAULO

2024

MATHEUS FERREIRA FERRO

**AS HISTÓRIAS QUE O MAR NOS CONTA:
a interseção entre os jogos populares e a experimentação teatral**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao
Departamento de Artes Cênicas da Escola de
Comunicações e Artes da Universidade de São
Paulo para obtenção do grau de licenciado em
Artes Cênicas.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Lúcia de Souza
Barros Pupo

Aprovado em:

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Maria Lúcia de Souza Barros Pupo
Universidade de São Paulo

Prof. Dr. Luvel García Leyva
Universidade de São Paulo

Dedico este trabalho aos meus alunos, que carinhosamente embarcaram comigo neste mar de histórias. Que nossas experiências continuem a inspirar novas aventuras e brincadeiras.

AGRADECIMENTOS

À minha mãe, Generosa, ao meu pai, Jovenil, e ao meu irmão, William, que navegam comigo pelas águas da vida com amor e apoio.

À minha orientadora, Maria Lúcia de Souza Barros Pupo, que me guiou generosamente nas marés de dúvidas e desafios, tornando possível a travessia rumo à realização deste trabalho.

Aos meus queridos alunos, as estrelas que iluminam meu percurso e fazem fluir novas histórias e aprendizados.

À escola onde tive a oportunidade de desenvolver este TCC, com cada parede ecoando histórias. Agradeço à professora Adriana Junqueira Zampolli, que me acolheu, compartilhando comigo o espaço de suas aulas e sua sabedoria como um porto seguro para minhas ideias.

Aos colegas residentes de Arte, que tornaram essa experiência ainda mais rica, compartilhando ideias e criando um ambiente de aprendizado colaborativo. Em especial, às minhas amigas Gabriela e Luanda, pelo constante apoio, companheirismo e por compartilharem momentos que enriqueceram profundamente este percurso.

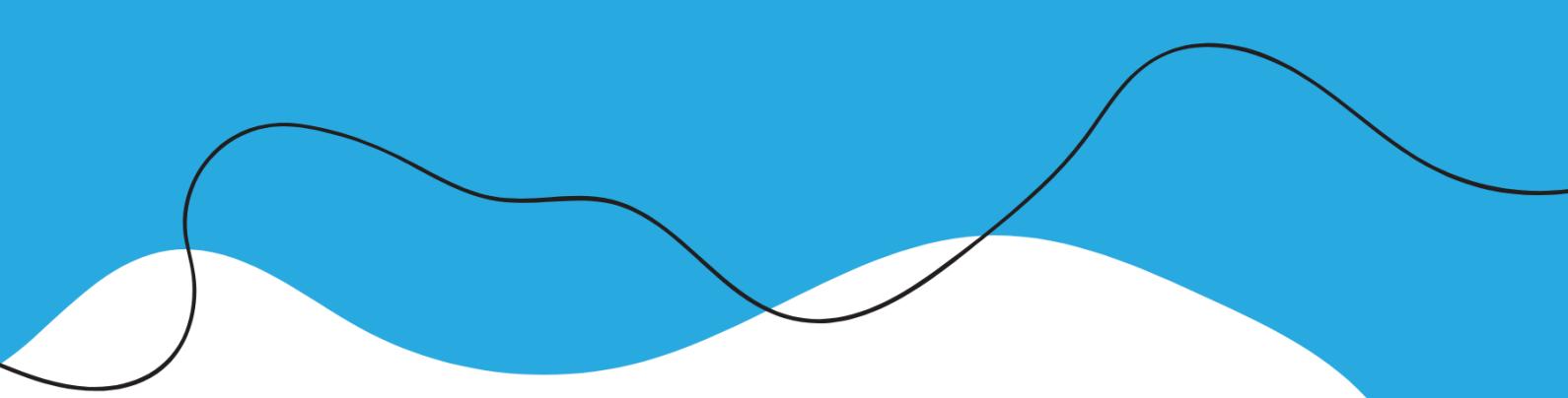
Ao Cursinho Popular Ruth de Souza, onde fortaleci minha certeza no caminho da educação, e a toda a equipe que luta pela educação artístico-popular e pela democratização do acesso à universidade pública. Em especial, ao meu amigo Bento Carolina, pela parceria desde o início.

A todos os meus amigos, que, como ondas de apoio, tornaram o caminho mais leve.

A todos os meus familiares, que sempre foram o leito do meu rio, onde encontrei amor e força para seguir em frente.

Aos professores do Departamento de Artes Cênicas da USP, em especial, Verônica Gonçalves Veloso e Luvel García Leyva, e a todos os educadores que contribuíram para o plantio das sementes do meu aprendizado e para o meu crescimento.

A cada um de vocês, meu sincero agradecimento, pois, juntos, formamos um oceano de histórias, onde cada gota, cada encontro, faz a vida fluir.



Um dos caminhos para fazer frente à realidade congelada e opressiva de muitas escolas e trazer a vida à tona é a busca de uma educação político-estética, que tenha como cerne a visão do ser humano como ser simbólico, que se constrói coletivamente e cuja capacidade de pensar está ligada à capacidade de sonhar, imaginar, jogar com a realidade.

Marina Célia Moraes Dias

RESUMO

Este Trabalho de Conclusão de Curso explora a interseção entre jogos populares e experimentação teatral no ambiente escolar, focando no potencial narrativo e nos elementos da linguagem teatral com crianças do terceiro ano do ensino fundamental (faixa etária de 8 a 9 anos). A pesquisa, realizada em uma escola pública, investiga, portanto, como o brincar, enquanto expressão cultural das crianças, pode ser reconhecido e integrado ao processo educativo. Com esse propósito, foram conduzidas nove aulas práticas, nas quais jogos populares foram adaptados para atividades de criação coletiva e desenvolvimento de narrativas ficcionais, incentivando as crianças a assumirem papéis e a criarem histórias de forma colaborativa, além de vivenciarem acordos que fundamentam a prática teatral.

Palavras-chave: jogos populares; experimentação teatral; contação de histórias; práticas culturais infantis; escola.

ABSTRACT

This Final Paper explores the intersection between popular games and theatrical experimentation in the school environment, focusing on the narrative potential and elements of theatrical language with children in the third year of elementary school (aged 8 to 9). The research, carried out in a public school, therefore investigates how play, as a cultural expression of children, can be recognized and integrated into the educational process. To this end, nine practical classes were conducted, in which popular games were adapted for collective creation activities and the development of fictional narratives, encouraging children to take on roles and create stories collaboratively, as well as experiencing agreements that underpin theatrical practice.

Keywords: popular games; theatrical experimentation; storytelling; children's cultural practices; school.

RESUMEN

Este Trabajo de Fin de Grado explora la intersección entre los juegos populares y la experimentación teatral en el entorno escolar, centrándose en el potencial narrativo y los elementos del lenguaje teatral con niños de tercer curso de primaria (8-9 años). La investigación, llevada a cabo en un colegio público, indaga, por tanto, en cómo el juego, como expresión cultural de los niños, puede ser reconocido e integrado en el proceso educativo. Para ello, se llevaron a cabo nueve clases prácticas en las que se adaptaron juegos populares para actividades de creación colectiva y elaboración de narraciones de ficción, animando a los niños a asumir papeles y crear historias de forma colaborativa, así como a experimentar acuerdos que sustentan la práctica teatral.

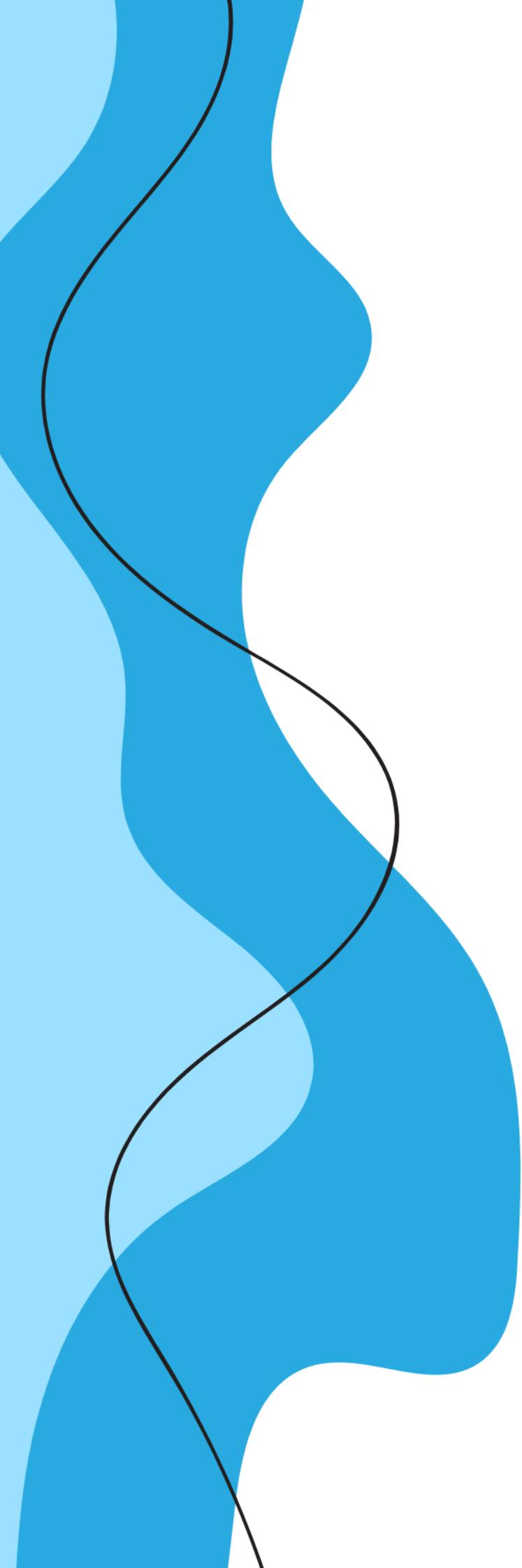
Palabras clave: juegos populares; experimentación teatral; narración de cuentos; prácticas culturales infantiles; escuela.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Instalação Mar de Histórias.....	24
Figura 2: Jogo pega-elementos.....	25
Figura 3: Jogo flecha-céu 1,2,3.....	26
Figura 4: Jogo cidade dorme.....	26
Figura 5: Jogo mãe da água.....	27
Figura 6: Contação da história Mestres Elementais.....	29
Figura 7: Contação da história O céu ameaça a terra.....	29
Figura 8: Criação das histórias das cidades Vulto e São Flecha do Sol.....	30
Figura 9: Contação da história da sereia Kianda de Luanda.....	30
Figura 10: Desenho dos mestres elementais feito por uma aluna.....	31
Figura 11: Desenho da história O céu ameaça a terra feito por um aluno.....	32
Figura 12: Desenho da cidade de São Flecha do Sol feito por um aluno.....	32
Figura 13: Desenho da sereia Kianda feito por uma aluna.....	33
Figura 14: Entrevista com os moradores das cidades.....	40
Figura 15: Dinâmica de caminhada pelo espaço.....	42
Figura 16: Lembranças escritas por alunos nas dobraduras.....	47

SUMÁRIO

MERGULHO PROFUNDO.....	10
1. EXPLORANDO AS PROFUNDEZAS.....	13
1.1. Em qual mar mergulhamos?.....	16
2. NAVEGANDO POR JOGOS POPULARES: CONTAR HISTÓRIAS E CRIAR UNIVERSOS FICCIONAIS.....	19
3. NO MAR DE HISTÓRIAS COM QUE JOGAMOS.....	23
3.1. Dos acordos e das regras dos jogos populares à experimentação teatral.....	31
3.1.1. Experimentar situações dramáticas.....	31
3.1.2. Jogar para desenvolver a história.....	36
3.1.3. Dizer sim ao jogo.....	40
3.1.4. Ser jogador e ser jogador-observador.....	43
PEIXES NADAM, HISTÓRIAS PERMANECEM.....	45
REFERÊNCIAS.....	48
APÊNDICES.....	51
APÊNDICE A: Jogo pega-elementos.....	52
APÊNDICE B: Jogo flecha-céu 1,2,3.....	52
APÊNDICE C: Adaptação da lenda O céu ameaça a terra.....	53
APÊNDICE D: Jogo Cidade Vulto dorme.....	53
APÊNDICE E: Jogo mãe da água.....	54
APÊNDICE F: Adaptação da lenda angolana da sereia Kianda.....	54



MERGULHO PROFUNDO

Neste Trabalho de Conclusão de Curso, busco dividir com você as descobertas, os aprendizados e as reflexões que surgiram ao longo do processo de pesquisa que desenvolvi ao final da minha graduação em Licenciatura em Artes Cênicas pela Universidade de São Paulo (USP).

Objetivando investigar como podemos criar histórias e experimentar a linguagem teatral através de jogos populares com crianças no ambiente escolar, elaborei e conduzi uma proposta de regência com duas turmas do terceiro ano do ensino fundamental (faixa etária de 8 a 9 anos) em uma escola estadual. Ao total, foram necessárias 9 aulas para desenvolvê-la, cada uma com 45 minutos de duração, que ocuparam o espaço da disciplina de Arte.

Em todas as aulas, eu apresentava aos alunos uma história - criada por mim, já existente ou elaborada coletivamente durante a contação. Cada história era narrada de formas variadas, instaurando universos ficcionais que traziam novas possibilidades de criação e exploração. A partir disso, os alunos eram convidados a vivenciar situações dramáticas dessas histórias por meio de jogos populares, adaptados aos desafios enfrentados pelos personagens, aos cenários ou aos conflitos propostos na narrativa.

Cabe ressaltar que optei por não mencionar o nome da escola para resguardar a privacidade da instituição, bem como dos alunos, professores e demais membros da comunidade escolar. Essa medida tem como objetivo evitar qualquer exposição desnecessária e garantir que a análise aqui apresentada se mantenha focada nos aspectos pedagógicos e metodológicos.

Além disso, optei por compartilhar imagens dos alunos, assegurando a devida proteção de sua identidade, de modo que seus rostos não apareçam com nitidez. A utilização das imagens tem o objetivo de ilustrar momentos pedagógicos sem comprometer a integridade dos participantes.

Essa escola está localizada no bairro Rio Pequeno, zona oeste da cidade de São Paulo, e a minha atuação nela está associada ao Programa de Residência Pedagógica (PRP) da CAPES. Nele, fui residente voluntário, de maio de 2023 a março de 2024, e tive a oportunidade de acompanhar aulas de Arte de diferentes turmas do ensino fundamental, colaborando com a professora regente, que foi minha preceptora no programa.

Durante esse período, fui convidado a mergulhar no cotidiano dessa escola, indo cada vez mais fundo para compreender sua específica complexidade, refletida nas diversas relações estabelecidas entre as pessoas que o habitam. Nele, aquilo que eu aprendia nas várias aulas da

faculdade era movimentado, parecia ganhar vida, mas com contornos únicos, que se friccionavam com a realidade que se apresentava.

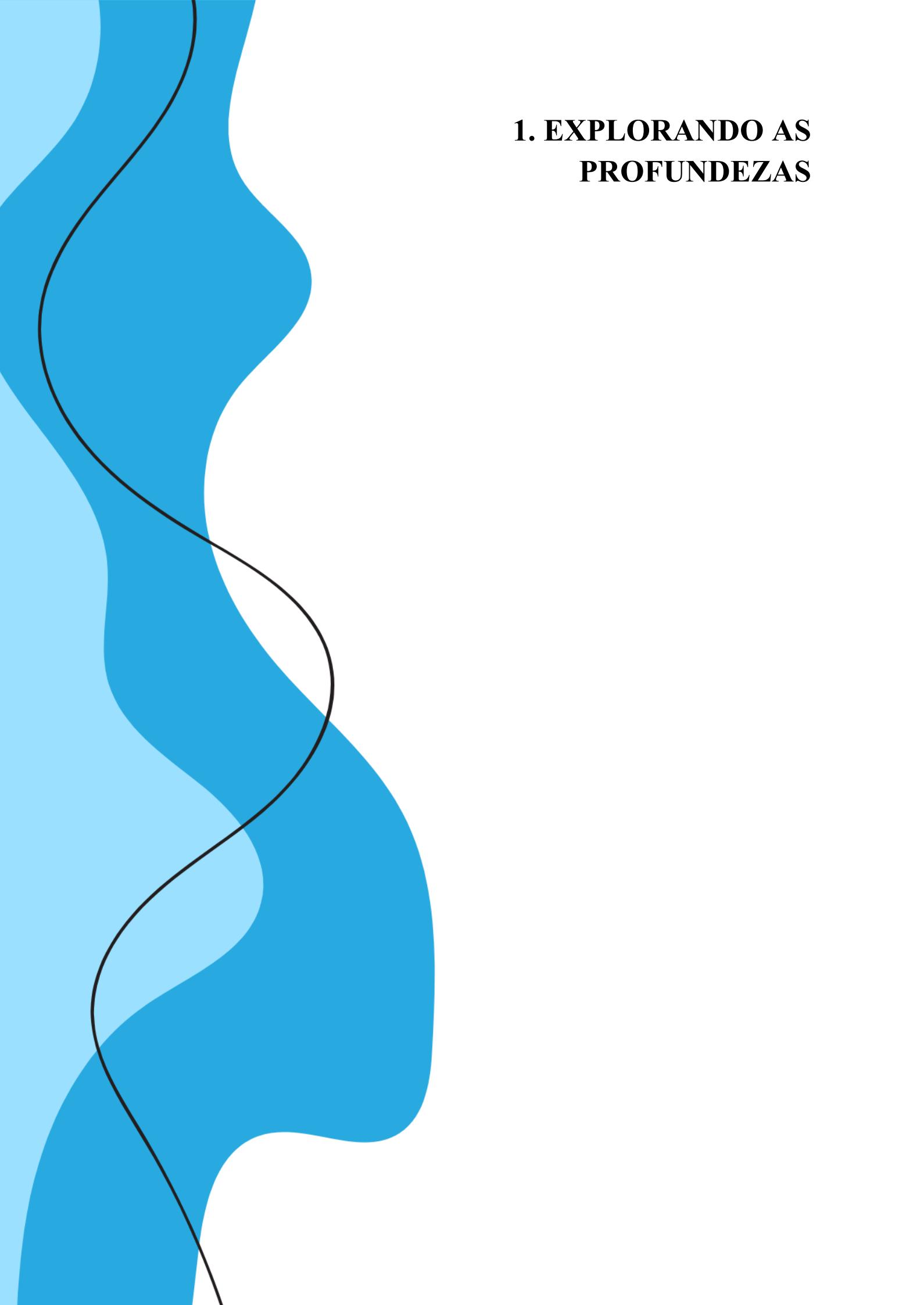
A minha formação enquanto artista, pesquisador e educador se aprofundou e ganhou novas camadas, enriquecida por essa vivência prática, onde teoria e realidade se encontravam, nem sempre de forma harmoniosa, mas sempre provocadora. A quem tiver a oportunidade de participar de um programa como esse, recomendo e incentivo fortemente.

Contudo, a proposta de regência desenvolvida neste TCC não aconteceu no período do PRP, mas sim entre maio e junho de 2024. Nesses meses, permaneci na escola com o vínculo de estagiário e continuei sendo carinhosamente acolhido pela professora de Arte, que seguiu compartilhando comigo o espaço da sua aula.

Mas por que e para que se objetivou investigar como podem se manifestar o potencial narrativo (de contar e criar histórias) e os elementos da linguagem teatral por meio de jogos populares com as crianças nesse contexto? A resposta, eu apresento a você por meio de um convite para um jogo no primeiro capítulo deste trabalho, abordando os conceitos *jogo* e *brincadeira*, em especial a partir dos estudos de Kishimoto (2011).

No segundo capítulo, apresento a constatação que me levou a convidar os alunos com os quais trabalhei a experimentar a linguagem teatral por meio do brincar: jogos populares contam histórias e criam universos ficcionais.

Por fim, no terceiro capítulo, apresento quatro acordos que facilitaram a interseção entre os jogos populares e a experimentação teatral, durante o processo artístico-pedagógico desenvolvido com as crianças: (1) Experimentar situações dramáticas; (2) Jogar para desenvolver a história; (3) Dizer sim ao jogo; e (4) Ser jogador e ser jogador-observador.



1. EXPLORANDO AS PROFUNDEZAS

Para começar, vamos entender a diferença entre *jogo* e *brincadeira*, conceitos que muitas vezes são usados como sinônimos, mas que possuem particularidades importantes de serem reconhecidas para que as discussões sobre o brincar na infância sejam aprofundadas.

De acordo com a professora Tizuko Mochida Kishimoto no livro *Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação* (2011), é difícil elaborar uma definição de jogo que englobe a multiplicidade de suas manifestações concretas, afinal uma mesma conduta pode ser jogo ou não em diferentes culturas:

se para um observador externo a ação da criança indígena que se diverte atirando com arco e flecha em pequenos animais é uma brincadeira, para a comunidade indígena nada mais é que uma forma de preparo para a arte da caça necessária à subsistência (KISHIMOTO, 2011, p. 17).

Sendo assim, cada contexto social constrói uma imagem de jogo conforme seus valores e modos de vida, mas, segundo Kishimoto, há uma forma habitual de vê-los:

um **sistema de regras** permite identificar, em qualquer jogo, uma estrutura sequencial que especifica sua modalidade. [...] Tais estruturas sequenciais de regras permitem diferenciar cada jogo, permitindo superposição com a situação lúdica, ou seja, quando alguém joga, está executando as regras do jogo e, ao mesmo tempo, desenvolvendo uma atividade lúdica (KISHIMOTO, 2011, p. 19-20).

A brincadeira, por sua vez, é a ação que a criança desempenha ao concretizar as regras do jogo, ao mergulhar na ação lúdica - ou seja, o lúdico em ação (KISHIMOTO, 2011).

Sendo assim, proponho a você um mergulho na ação lúdica através do seguinte jogo:

Mais um dia de aula

Objetivo: Imaginar como você, com 8 anos de idade, encararia as situações que serão narradas e responderia às perguntas formuladas.

Regras:

1. Imagine-se como a criança que foi;
2. Responda às perguntas; e
3. Deixe a imaginação fluir

É segunda-feira e você estuda em uma escola estadual, das 13h às 17h50. Lá fora, o dia está ensolarado. Você está com o uniforme do estado e carrega a sua mochila, já saindo de casa.

Quem te leva para a escola? Como você vai para a escola? No caminho, você idealiza o que quer fazer na escola hoje. O que você idealiza?

É mais um dia comum de aula, então você chega na escola, encontra seus amigos no pátio e se junta a eles na fila da sua turma. Ali, você espera o sinal bater, sua professora chegar para buscá-los e o dia letivo começar. *Sobre o que você conversa com seus amigos?* O sinal toca, a professora chega e vocês vão para a sala de aula.

Às 14h30, o sinal toca e as duas primeiras aulas, de Matemática, acabam. Agora, a professora apaga uma lição que passou na lousa para começar a aula de Língua Portuguesa. Nesse meio tempo, o clima fica descontraído. Aproveitando isso, você e seus amigos resolvem brincar, nos seus lugares mesmo. *Do que vocês brincam?*

A professora termina de apagar os escritos na lousa, vê vocês brincando e diz: “Agora é hora de estudar, não de brincar”. *Como você se sente?* Em seguida, ela começa a aula, que antecede o recreio. *O que você planeja fazer no recreio?*

O sinal toca e a aula termina. Você e seus amigos voltam para o pátio, que fica ao lado do refeitório, mas agora para o recreio. Em determinado momento, você começa a brincar de pega-pega com seus amigos, mas logo escuta o assobio do inspetor, que aponta para a placa “PROIBIDO CORRER”. Os vinte minutos de recreio acabam e vocês não brincaram de pega-pega. *Mas deu para brincar de algo?*

É 17h05 e a última aula, de Ciências, vai começar. A diretora bate na porta. *Qual a sua reação? E a reação da turma?* Ela entra e diz que agora não haverá mais um único recreio na escola porque vocês estão sendo muito indisciplinados, assim como os alunos das outras turmas. “Mesmo sabendo que não podem correr, continuam correndo e desrespeitando o inspetor. Um recreio para todo mundo não está funcionando porque a maioria não se comporta. E, além de correr, também brigam”, ela diz. A partir de amanhã, então, haverá um recreio para cada série. *O que isso te causa?*

A diretora sai da sala e, antes de começar a última aula, a professora pergunta, séria: “Quando vocês vão entender que aqui é lugar de estudar, e não de brincar?”.

A aula acaba e você vai, junto de seus amigos e da professora, para a saída da escola. Ali, você espera quem vai te levar de volta para casa. Na volta, você lembra do que tinha idealizado no início do dia. *Você conseguiu fazer tudo o que queria?*

1.1. Em qual mar mergulhamos?

Um jogo surge das necessidades daqueles que o jogam, das circunstâncias em que se encontram e das intenções que possuem. Os estudos sociológicos da infância compreendem o brincar estando diretamente marcado pela cultura e variando de acordo com aspectos sociais, econômicos, étnicos, de gênero e regionais, por exemplo. Por isso, afirma-se que o brincar da criança não é natural, mas sim aprendido nos mais diversos contextos, cada um com diferentes especificidades.

Esta pesquisa não é diferente: ela reflete as necessidades verificadas no contexto específico da escola estadual em questão, ou seja, não está alheia às circunstâncias que o caracterizam e às pessoas que o habitam. O jogo proposto anteriormente cria um episódio fictício, mas dialoga com questões reais desse contexto.

Quando comecei a atuar na escola, notei que brigas violentas entre as crianças eram frequentes, muitas vezes levando alunos à diretoria, o que me impactou nas primeiras semanas. Essas brigas ocorriam principalmente durante o intervalo, geralmente antes das aulas de Arte, o que gerava um clima de desentendimento que precisava ser resolvido na sala de aula. A professora de Arte, então, dedicava parte de suas aulas à mediação de conflitos, o que a sobrecarregava e frustrava.

Além disso, os alunos viam as aulas de Arte como uma oportunidade para extravasar a energia acumulada durante outras disciplinas mais rígidas, tornando difícil captar sua atenção. Diante desse cenário, percebi que o problema não se restringia ao comportamento individual dos alunos, mas refletia questões históricas e sociais que impactam o cotidiano escolar. Ao analisar o contexto, notei que as práticas culturais das crianças eram muitas vezes desvalorizadas e que o brincar era visto como indisciplina, revelando uma visão adultocêntrica que prioriza as decisões dos adultos sobre as perspectivas infantis.

A separação dos intervalos por turmas e a presença de regras restritivas, como a placa de “PROIBIDO CORRER” no pátio dessa escola, demonstravam um controle excessivo do tempo e do espaço das crianças, limitando sua agência social. Embora essas medidas visassem solucionar os conflitos, elas apenas segregavam os alunos, sem abordar as causas dos atritos ou promover uma cultura de convivência e respeito mútuo. Dessa forma, ao não permitir que as crianças interajam livremente e negociem suas próprias relações, a escola lhes nega a oportunidade de exercerem sua autonomia, refletindo normas e expectativas adultas

sobre o comportamento infantil e, assim, tornando-as objetos passivos da cultura escolar, ao invés de agentes ativos em sua construção.

Além disso, é importante compreender que muitas das famílias da comunidade escolar residem nas comunidades do seu entorno. Nesse contexto, ao promover a uniformização e a contenção dos alunos por meio dessas regras rígidas, a escola reforça as desigualdades que essas crianças enfrentam em outros âmbitos de suas vidas. A realidade das crianças negras, pobres e periféricas, marcada por desigualdades e violências estruturais, se reflete diretamente nas dinâmicas escolares, onde a falta de uma abordagem sensível contribui para a exclusão.

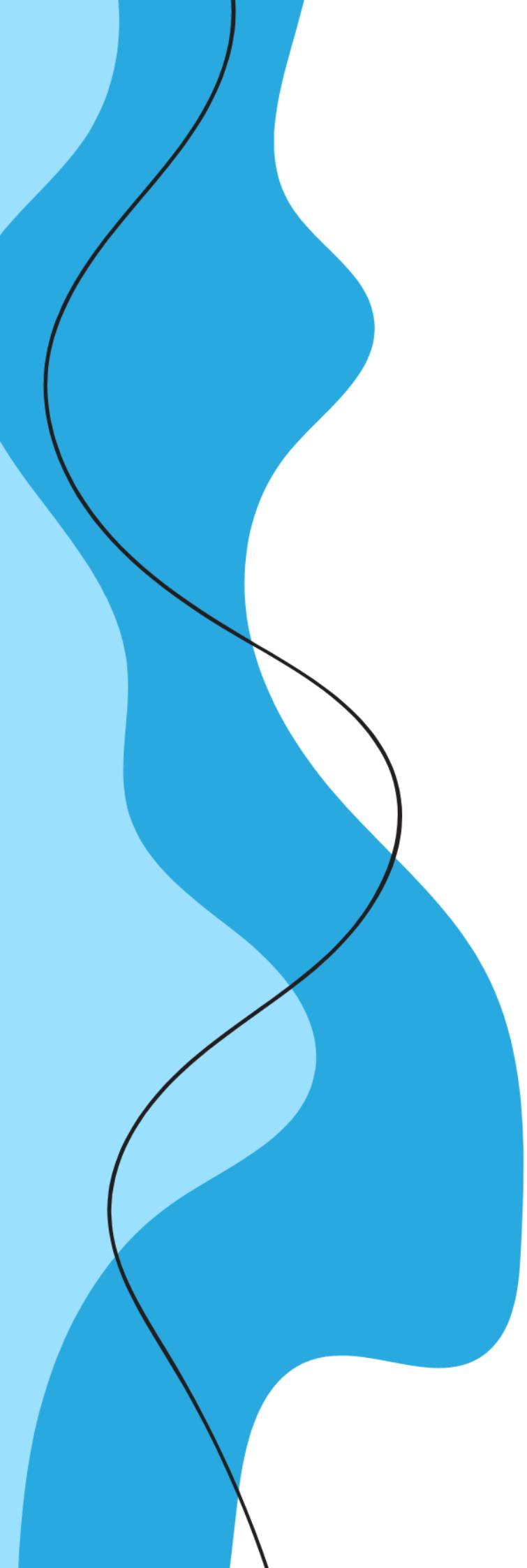
Estudos recentes mostram que essa exclusão também se reflete em dados alarmantes sobre a evasão escolar. De acordo com a QEdu Juventudes e Trabalho (2023), 9,2 milhões de jovens brasileiros estão fora da escola sem concluir a educação básica, sendo 71% deles negros. A taxa de evasão entre jovens negros é de 22,4%, enquanto entre os jovens brancos, é de 13,6%. Portanto, esses números mostram como as práticas escolares, muitas vezes punitivas e excludentes, agravam a situação de vulnerabilidade social desses alunos, reforçando a necessidade urgente de ações que proponham alternativas que considerem o contexto em que estão inseridos.

Em consonância com essa realidade, um dos princípios da Sociologia da Infância¹ nos ajuda a refletir sobre a diversidade das infâncias: a infância não é uma etapa universal, mas uma construção social e histórica, atravessada por múltiplos marcadores sociais (ABRAMOWICZ, 2018). As experiências das crianças são influenciadas por essas diversas dimensões, tornando a infância uma fase plural. Essa diversidade também se reflete no brincar. Embora muitas vezes vista como um momento lúdico e comum a todas as crianças, a brincadeira pode ser inacessível para muitas, devido à falta de tempo, espaço ou à necessidade de lidar com questões familiares e socioeconômicas que as afetam diretamente, por exemplo. Portanto, quando a escola deslegitima essa prática, também contribui para a perpetuação dessas desigualdades.

¹ De acordo com Abramowicz (2018), a Sociologia da Infância foi inaugurada conceitualmente no campo sociológico brasileiro por Florestan Fernandes, sendo uma área de pesquisa relativamente recente, que ganhou maior relevância nos últimos trinta anos. Antes disso, até o final do século XX, a infância não possuía um campo de estudo específico, sendo geralmente abordada dentro da Sociologia da Família e da Sociologia da Educação.

Todas essas questões e constatações me levaram a um dos primeiros aprendizados que tive com esta pesquisa: a metodologia vem das necessidades do contexto, sendo que “o que é fundamental é ter princípios de trabalho que se incorporem em uma atuação própria e intransferível, em coerência com o contexto em pauta” (PUPO, 2010, p. 16).

De um lado, adotei como princípio reconhecer as brincadeiras, especialmente os jogos populares, como manifestações basilares das práticas culturais das crianças, ressaltando a importância de legitimá-las no contexto escolar. De outro, busquei convidar os alunos a experimentarem a linguagem cênica por meio da prática que lhes é própria: o brincar. Dessa forma, reconheço o potencial tanto da linguagem teatral quanto do brincar para contar e criar histórias.



2. NAVEGANDO POR JOGOS POPULARES: CONTAR HISTÓRIAS E CRIAR UNIVERSOS FICCIONAIS

Para reconhecer o brincar como manifestação basilar das práticas culturais das crianças, minha primeira ação foi centrar nele o processo artístico-pedagógico que eu objetivava instaurar neste contexto. Isso quer dizer que comecei a questionar como eu poderia aproximar os jogos populares da experimentação da linguagem teatral nas aulas.

Jogos populares, também chamados de tradicionais, são aqueles que refletem as crenças, valores e modos de vida da cultura popular, sendo transmitidos principalmente por meio da oralidade. Assim, por serem considerados parte da cultura popular, esses jogos carregam a produção espiritual de um povo em determinado período histórico. A cultura não oficial, desenvolvida especialmente de modo oral, não se cristaliza, mas está sempre em transformação, incorporando criações anônimas das gerações sucessivas. Portanto, os jogos populares são transmitidos de geração em geração, através de conhecimentos empíricos, e permanecem na memória infantil (KISHIMOTO, 2011).

Logo, cheguei a uma constatação: jogos populares contam histórias e criam universos ficcionais, assim como o teatro. Para ilustrar essa ideia, faço três perguntas: Qual é a sua brincadeira favorita? Você consegue se lembrar de quando foi a última vez que brincou disso? Ainda era criança ou já adulto?

Ao responder a essas perguntas, é possível que memórias sejam evocadas. Essas lembranças, muitas vezes simples, carregam consigo histórias cheias de vida, trazendo de volta momentos de pura diversão e alegria. Talvez você se lembre do riso fácil de amigos ao seu lado, dos gritos animados correndo pela rua ou do cheiro do quintal da casa dos seus pais.

Cada jogo tinha suas regras, suas peculiaridades e, mais importante, sua capacidade de reunir pessoas em torno da vontade de brincar, de se conectar, de viver o presente. Vínculos se fortaleciam, histórias eram criadas e, muitas vezes, pequenos desafios surgiam, apenas para serem superados com uma boa risada.

Os jogos populares contam histórias porque carregam consigo o legado das gerações anteriores e se transformam em uma história à medida que se concretizam em momentos significativos que nos fazem recordar nossa participação nesse tecido coletivo da cultura brincante.

Mas as práticas brincantes não apenas perpetuam tradições culturais, elas também evidenciam a complexidade da atuação social das crianças no presente, como bem nos indicam os estudos da Sociologia da Infância. Essa perspectiva confronta a visão adultocêntrica de que as

crianças são indivíduos passivos e apenas reprodutores de uma cultura adulta que as prepara para uma vida social futura - uma visão ainda bastante presente em contextos escolares. Sendo assim, os estudos sociológicos da infância reconhecem que, por meio de suas brincadeiras, as crianças expressam seus próprios interesses e exercem um papel ativo na construção cultural:

As crianças são atores sociais e, desse modo, atuam na dinâmica social, transformando a história e a cultura, o que implica dizer que as crianças atuam positivamente e ativamente nos processos de socialização e são, acima disso, produtoras de cultura (ABRAMOWICZ, 2018, p. 379).

E como os jogos populares criam universos ficcionais? Muitos deles são vivenciados a partir do *como se*, como no jogo em que você se imaginou *como se fosse criança*. Dessa forma, no momento do próprio jogo, são criados universos ficcionais através de suas regras, dinâmicas e interações entre os participantes, transformando o brincar em uma narrativa coletiva.

Por exemplo, o jogo popular *cidade dorme* apresenta em sua estrutura mais comum a seguinte premissa: detetives precisam encontrar e prender assassinos que estão à solta pela cidade. Ao longo do jogo, os participantes desempenham papéis e desenvolvem a história juntos, criando um enredo imprevisível e dinâmico. Cada decisão tomada pelos jogadores impulsiona o desenrolar da narrativa, transformando o momento do brincar em uma história compartilhada entre todos.

Assim, a teatralidade², como definida por Patrice Pavis em *Dicionário de Teatro* (1999) e expandida no ensaio *La théâtralité en Avignon* (2000), emerge nesses jogos quando os jogadores transformam o real em ficção através da assunção de papéis, das interações e da criação de um espaço simbólico. Ao assumirmos personagens no jogo, relacionamo-nos dramaticamente e delimitamos espaços que instauram a ficção - e não é isso que também fazemos no teatro?

Contudo, essa interseção entre jogo e teatro é longínqua. Podemos afirmar que está na base da pedagogia teatral, que muito se empenhou a comprovar a origem do teatro na

² Pavis propõe que a teatralidade, aos olhos de um espectador receptivo, tem múltiplas funções e significados, que variam conforme o contexto. Ela pode suavizar o impacto do real, transformando-o em algo estético ou, ao contrário, intensificá-lo para provocar, por exemplo, reflexões políticas. Em outras palavras, a teatralidade não apenas apresenta o real, mas também o transforma e amplifica. Ela pode ultrapassar os limites tradicionais do palco e se expandir para esferas culturais e éticas, assumindo um papel performativo em que a voz, a palavra, o som e a imagem criam e reformulam a percepção do real (FERNANDES, 2009).

manifestação espontânea da criança, presente na forma dramática de suas práticas brincantes (BELINKY, 2021).

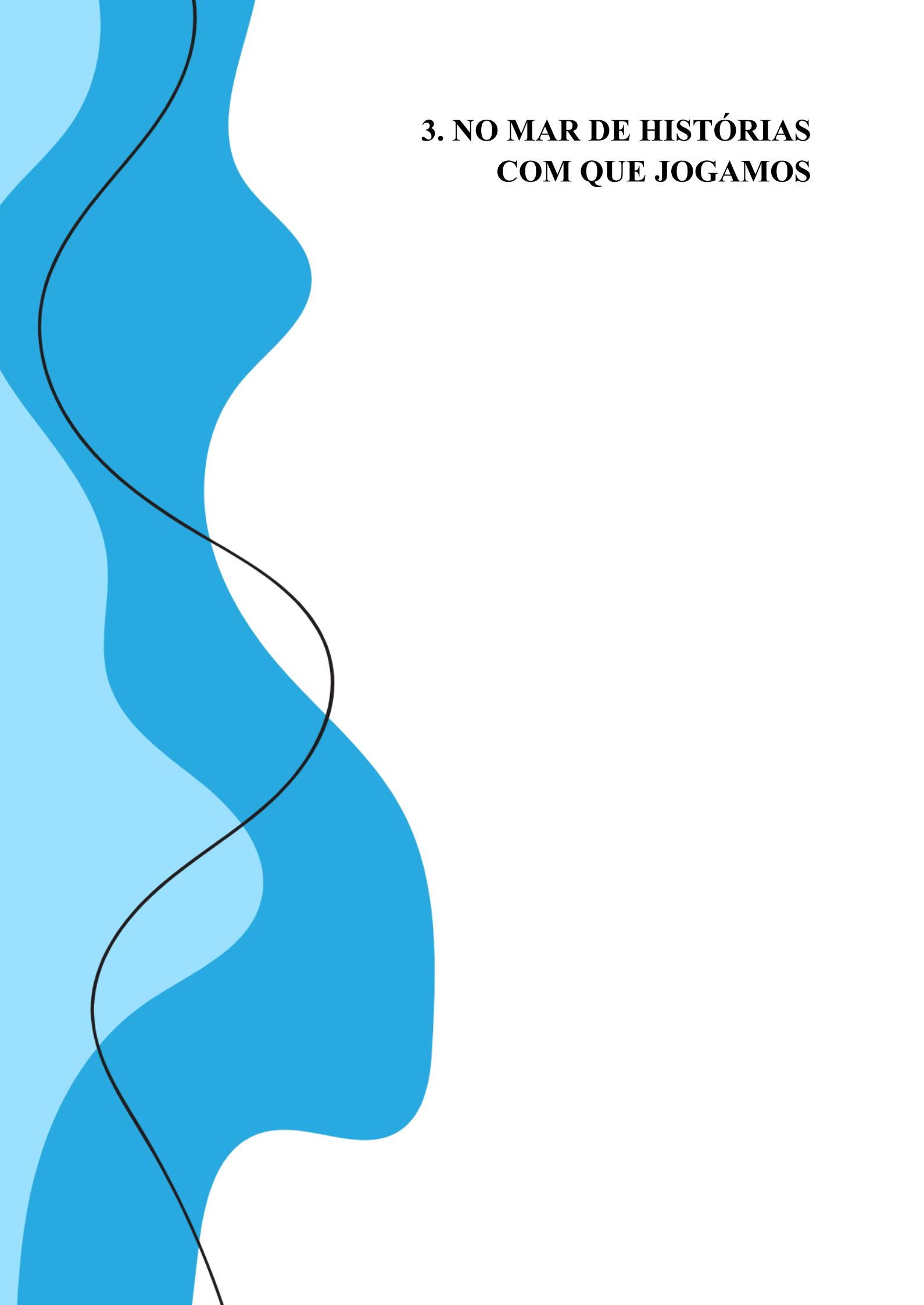
Privilegiando o agir *como se* e a espontaneidade presentes nas brincadeiras das crianças, foram fundamentadas importantes práticas que redimensionaram o fazer e o pensar teatrais, como o sistema de *Jogos Teatrais* de Viola Spolin, o *Drama Infantil* de Peter Slade e os *Jogos Dramáticos* de Jean-Pierre Ryngaert.

Segundo García (2022), essas modalidades lúdicas de improvisação surgiram como uma resposta à visão tradicional do teatro europeu e estadunidense, ainda presente no século XX, que tratava as crianças como “mini-adultos”. Nesse contexto, o teatro nas escolas era frequentemente marcado por uma estética literária e moralizante, priorizando textos que enfatizavam lições morais e a obediência, muitas vezes ignorando as realidades e os imaginários das crianças.

Daí a importância atribuída, na formação teatral, a elementos tais como a declamação, a pronúncia clara e precisa, o domínio das diferentes tendências linguísticas preponderantes no panorama dramatúrgico da época, assim como a elegância e credibilidade na gestualidade. Era um ensino às crianças que intencionava a obtenção de uma determinada estética e códigos de representação seguindo as referências do teatro de adultos (GARCÍA, 2022, p.3).

Com o advento de novas abordagens pedagógicas a partir da segunda metade do século XX, como o construtivismo e a pedagogia libertadora de Paulo Freire, a aproximação do teatro ao universo infantil se intensificou, valorizando ainda mais o jogo e a improvisação nos processos pedagógicos. A pedagogia freiriana, que defende a educação como um processo de transformação social, incentivou a instauração de práticas que promovem a autonomia e a expressão dos educandos, em contraposição a um modelo educacional autoritário e impositivo. Essa mudança no teatro permitiu que as crianças fossem reconhecidas como sujeitos ativos, com suas próprias visões de mundo, tornando-o uma experiência mais comprometida com seus imaginários e vivências, em contraste com a perspectiva tradicional do teatro mencionada anteriormente (GARCÍA, 2022).

Portanto, partir de jogos populares para convidar as crianças à experimentação da linguagem teatral está na esteira de inúmeras práticas artístico-pedagógicas que se centraram no brincar delas, sendo fontes de inspiração para a formulação de novas abordagens e novos métodos nos variados contextos artísticos e educacionais.

A large, abstract graphic on the left side of the page features a series of overlapping, wavy, organic shapes in varying shades of blue (from light to dark) and white. The shapes are contained within a thin black outline that forms a continuous, flowing line.

3. NO MAR DE HISTÓRIAS COM QUE JOGAMOS

Na última aula com as turmas de terceiro ano, criei a instalação *Mar de Histórias*, reunindo registros de todas as nossas aulas anteriores, o que nos permitiu relembrar o processo desenvolvido. Essa experiência imersiva e lúdica evidenciou a metodologia adotada nesta pesquisa: apresentar jogos populares aos alunos por meio de contações de histórias, com o objetivo de destacar as narrativas que emergem a partir dos jogos.

Figura 1: Instalação *Mar de Histórias*



Fonte: Arquivo pessoal, 2024.

As demais oito aulas foram organizadas em quatro módulos, cada um estruturado em torno de uma narrativa e um jogo popular, em consonância com as seguintes habilidades presentes no Currículo Paulista - Arte (Anos Iniciais):

- (EF15AR24) Caracterizar e experimentar brinquedos, brincadeiras, jogos, danças, canções e histórias de diferentes matrizes estéticas e culturais;
- (EF15AR18) Reconhecer e apreciar formas distintas de manifestações do teatro presentes em diferentes contextos, aprendendo a ver e a ouvir histórias dramatizadas e cultivando a percepção, o imaginário, a capacidade de simbolizar e o repertório ficcional; e
- (EF15AR20) Experimentar o trabalho colaborativo, coletivo e autoral em improvisações teatrais e processos narrativos criativos em teatro, explorando desde a teatralidade dos gestos e das ações do cotidiano até elementos de diferentes matrizes estéticas e culturais.

Sendo assim, no primeiro módulo, apresentei aos alunos uma história criada por mim, intitulada *Mestres Elementais*, e realizamos o jogo *pega-elementos*³, uma adaptação do popular *pega-congela*.

Figura 2: Jogo *pega-elementos*



Fonte: Arquivo pessoal, 2024.

No segundo módulo, apresentei uma adaptação da lenda *O céu ameaça a terra*, originária do povo Ikolen-Gavião, que habita a região da bacia do Igarapé Lourdes, além de outros afluentes do rio Machado, no estado de Rondônia, próximo à divisa com o Mato Grosso. Foi por meio da transcrição realizada pela antropóloga Betty Mindlin que conheci essa lenda. Assim, a contação foi seguida pelo jogo *flecha-céu 1,2,3*, uma versão do famoso *batatinha-frita 1,2,3*, também conhecido popularmente como *medusa*.

³ Para mais detalhes sobre as descrições e regras do jogo *pega-elementos*, assim como de outros jogos que serão abordados neste trabalho e que foram adaptados para as nossas aulas, consulte os apêndices. Neles, você também encontrará a adaptação das lendas *O céu ameaça a terra* e *A sereia Kianda de Luanda*.

Figura 3: Jogo *flecha-céu 1,2,3*



Fonte: Arquivo pessoal, 2024.

No terceiro módulo, a contação de histórias foi realizada de maneira colaborativa, permitindo que cada turma criasse sua própria narrativa. Um dos grupos desenvolveu *O mistério da Cidade Vulto*, enquanto outro contou a história *O mistério da Cidade São Flecha do Sol*. O jogo deste módulo foi *cidade dorme*.

Figura 4: Jogo *cidade dorme*



Fonte: Arquivo pessoal, 2024.

Por último, no quarto módulo, compartilhei uma adaptação da lenda angolana da sereia Kianda, oriunda da ilha de Luanda, que conheci através do episódio *Kianda e os Encantos do Kalunga*, disponível no YouTube e narrado por Mafuane Oliveira - pesquisadora, educadora e contadora de histórias. Em seguida, jogamos *mãe da água*, que é uma versão de *mãe da rua*.

Figura 5: Jogo *mãe da água*



Fonte: Arquivo pessoal, 2024.

Note que dos quatro jogos populares selecionados, três são variações de *pega-pega*. Isso se deu porque, a partir de um levantamento inicial, a maioria dos alunos das duas turmas de terceiro ano tinha esse jogo como predileto. Assim, intentou-se, além de despertar o interesse das crianças, evidenciar a diversidade cultural presente nos próprios jogos populares, demonstrando que há múltiplas maneiras de jogar um mesmo jogo, variando de acordo com o contexto.

Além disso, a seleção das histórias foi guiada, de forma cada vez mais intencional, pela premissa de ampliar os repertórios imaginativos dos alunos, apresentando narrativas diversas que incluam diferentes perspectivas culturais e, ao mesmo tempo, incentivem a criação autoral, permitindo que eles expressem sua vívida imaginação. E isso tendo consciência de que é necessário promover

o encontro e a valorização das culturas locais sem compará-las a outras culturas ou fazeres artísticos, pois não se trata de medir o que é melhor ou pior, numa perspectiva dualista e colonial, mas de compreender a importância de todas as culturas e pessoas na construção do que somos, no entendimento da nossa sociedade e na promoção de novas maneiras de ser (RAMOS; SIQUEIRA, 2022, p. 89).

Esse princípio se refletiu nitidamente em uma aula, quando, após a contação da lenda do povo Ikolen-Gavião, surgiram questionamentos dos alunos sobre os elementos da história, revelando uma curiosidade genuína sobre as diferenças culturais e a construção de sentidos a partir de narrativas que não pertencem ao seu universo imediato.

- Professor, como a terra começou a tremer se no Brasil não tem terremoto? - perguntou um aluno.

- *E como as árvores aguentaram o peso do céu se às vezes elas não aguentam nem a força da chuva?*

- *Mas não foram só as árvores que seguraram o céu, né? As montanhas também!* - respondeu uma aluna.

Logo, mais perguntas começaram a surgir:

- *E como o céu de todo o mundo ficou dessa altura se só atiraram as flechas no céu onde o povo Ikolen mora?*

- *Mas as flechas não atravessam as nuvens?*

- *Ô professor, essa história é verdade?*

- *É mito!* - respondeu outro aluno.

Nesse momento, aproveitei para destacar que, embora seja importante reconhecer que se trata de uma lenda, é igualmente essencial entender que essa história foi contada pelo povo Ikolen-Gavião, refletindo suas formas de atribuir sentido ao universo.

Assim, o entendimento de quem conta a história - e de onde essa pessoa ou grupo vem - é fundamental, pois revela como essa cultura, em particular, interpreta a realidade e a compartilha, sem que se precise compará-la com outras. Esse episódio evidenciou a importância de respeitar e valorizar as diversas formas de contar histórias, como um caminho para ampliar os repertórios e as perspectivas culturais dos alunos, sem que haja uma hierarquização entre elas.

Sendo assim, o formato das contações também foi levado em consideração, objetivando experimentar diferentes formas de se compartilhar uma narrativa coletivamente. A primeira história foi contada em roda, formato tradicional e simples que valoriza a oralidade e a imaginação.

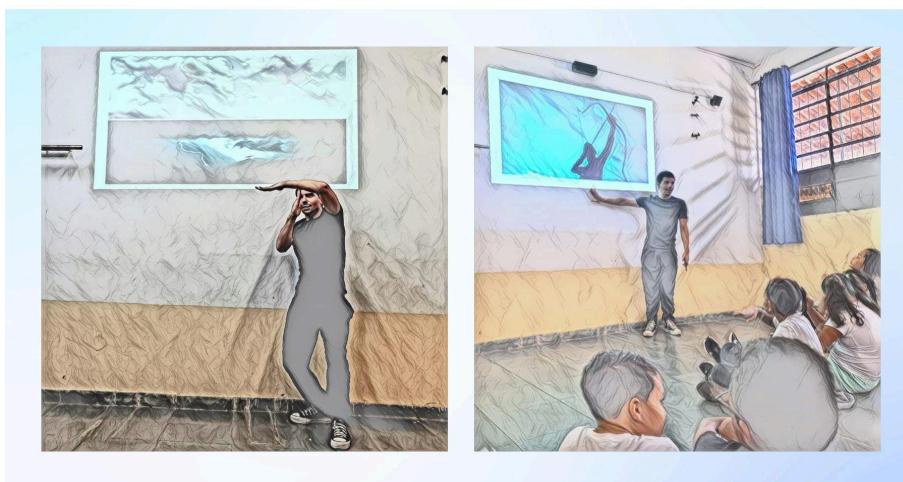
Figura 6: Contação da história *Mestres Elementais*



Fonte: Arquivo pessoal, 2024.

A segunda foi contada com o apoio de imagens e a partir da dramatização que eu realizava de certos trechos, a fim de tornar o momento de fruição da história mais visual e dinâmico.

Figura 7: Contação da história *O céu ameaça a terra*



Fonte: Arquivo pessoal, 2024.

A terceira história foi contada a partir de uma dramatização que fiz, inspirada no *drama* e em uma de suas práticas: *professor-personagem*, “na qual o professor assume personagens durante o processo de construção de uma narrativa cênica pelos alunos” (VIDOR, 2018, p.13). Essa metodologia de ensino do teatro foi desenvolvida nos anos de 1950 pela inglesa Dorothy Heathcote. No Brasil, a principal referência é Beatriz Ângela Vieira Cabral, que escreveu o livro *Drama como método de ensino* (2012).

Ao falar do método *drama*, nos referimos a uma abordagem na qual os alunos se envolvem de forma ficcional em alguma situação, sendo convidados a “responder a ela, realizar ações e

assumir atitudes nem sempre presentes em nosso cotidiano” (CABRAL, 2012, p. 12). Mais além, Vidor (2010) define o drama como “um modo de aprendizado no qual os alunos, através de uma identificação ativa com papéis e situações imaginárias, podem aprender a explorar problemas, eventos e relacionamentos” (p.11).

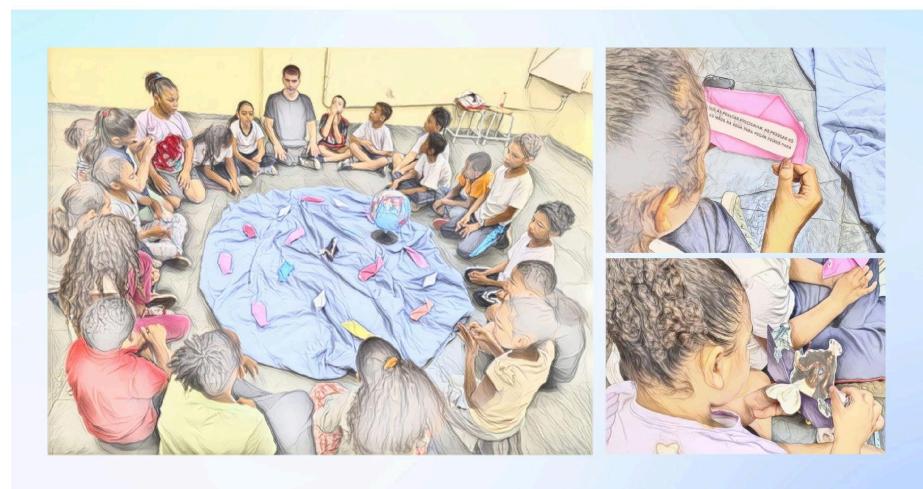
Figura 8: Criação das histórias das cidades Vulto e São Flecha do Sol



Fonte: Arquivo pessoal, 2024.

Por fim, a quarta história foi contada através da instalação que recriei na última aula. Em um lençol azul representando o mar, coloquei 12 dobraduras de peixes com fragmentos da narrativa, que os alunos leram ativamente, dando a impressão de que os peixes contavam a história. Esse formato envolveu interação física com o espaço e os objetos, tornando a contação uma experiência imersiva e fazendo dos alunos coautores da história, ao lerem os fragmentos nos peixes.

Figura 9: Contação da história da sereia Kianda de Luanda



Fonte: Arquivo pessoal, 2024.

3.1. Dos acordos e das regras dos jogos populares à experimentação teatral

Quando lidamos com questões comuns, somos capazes de perceber o outro. Por isso, os acordos e as regras são essenciais nos jogos, como aponta Huizinga em *Homo Ludens: O Jogo Como Elemento da Cultura* (2014).

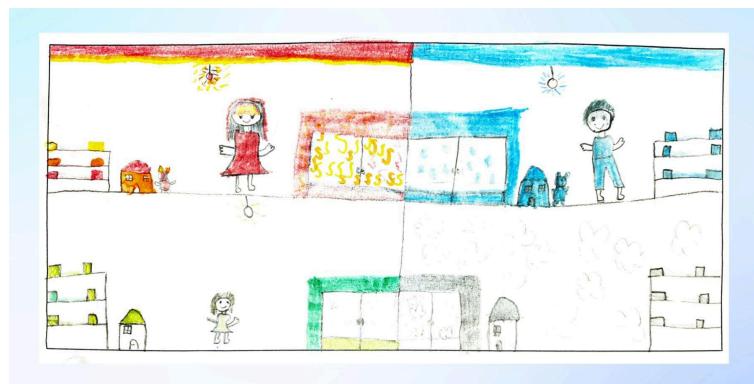
Ele destaca que, embora o jogo seja um espaço de liberdade, depende de acordos que criam uma ordem temporária, sendo “exercido dentro de certos limites de tempo e espaço, segundo regras livremente consentidas, mas obrigatórias” (HUIZINGA, 2014, p. 33). Essas normas não apenas organizam o jogo, mas também promovem a cooperação, o respeito aos acordos coletivos e a resolução de conflitos, garantindo uma experiência justa e harmônica.

Sendo assim, a seguir, iniciei discussões a respeito de quatro acordos que estiveram presentes nos jogos com que brincamos: (1) Experimentar situações dramáticas; (2) Jogar para desenvolver a história; (3) Dizer sim ao jogo; e (4) Ser jogador e ser jogador-observador. Esses acordos tornaram possível a experimentação da linguagem teatral dentro de um jogo popular, promovendo a abertura à experiência sensível.

3.1.1. Experimentar situações dramáticas

Em todos os módulos, universos ficcionais eram instaurados a partir da história que era contada, cada um trazendo novas possibilidades de criação e exploração. No primeiro, os mestres elementais, seres poderosos que controlavam os elementos da Terra para manter o equilíbrio natural, precisavam viver em segredo, escondendo-se dos seres humanos para proteger seu legado.

Figura 10: Desenho dos mestres elementais feito por uma aluna



Fonte: Arquivo pessoal, 2024.

No segundo, uma ameaça iminente surgia quando o céu começou a descer lentamente em direção ao solo, mas foi bravamente contido por um guerreiro Ikolen-Gavião, que, com precisão e coragem, disparou flechas para impedir o céu de colidir com a terra.

Figura 11: Desenho da história *O céu ameaça a terra* feito por um aluno



Fonte: Arquivo pessoal, 2024.

No terceiro módulo, mistérios pairavam sobre as cidades Vulto e São Flecha do Sol, onde os detetives, contratados pelo prefeito, precisavam resolvê-los antes que fosse tarde demais.

Figura 12: Desenho da cidade de São Flecha do Sol feito por um aluno



Fonte: Arquivo pessoal, 2024.

No quarto módulo, a ganância de um pescador, cujas súplicas haviam sido atendidas pela sereia Kianda, o levou à ruína quando, em vez de gratidão, ele foi egoísta e acabou perdendo tudo o que havia conquistado com a ajuda da deusa do mar.

Figura 13: Desenho da sereia Kianda feito por uma aluna



Fonte: Arquivo pessoal, 2024.

Após instaurada a ficção, os alunos eram convidados a experimentar situações dramáticas da história por meio de jogos populares, adaptados de acordo com os desafios enfrentados pelos personagens ou com os cenários e conflitos propostos na narrativa. Por isso, *pega-congela* transformava-se em *pega-elementos*, *batatinha-frita 1,2,3* virava *flecha-céu 1,2,3*, e assim por diante. Logo, a primeira estratégia encontrada para evidenciar a teatralidade de um jogo popular foi conectar-lo ao contexto ficcional da história.

No *pega-elementos*, há duas variações e em ambas os jogadores começam caminhando pelo espaço: na primeira, o mestre da água “congela” uma pessoa ao mostrar a língua, e a mestre do fogo a “descongela” ao piscar. Na segunda, a mestra da terra “prende” o pé de alguém no chão ao mostrar a língua, e o mestre do ar a “desprende” ao piscar. Assim, os alunos experimentam o conflito da história: o mestre da água congelava aqueles que destruíam a natureza, enquanto a mestra da terra os prendia com raízes. Para proteger suas identidades, a mestra do fogo e o mestre do ar desfaziam essas ações.

Já no *flecha-céu 1,2,3*, uma pessoa é escolhida como o guerreiro e as demais como o céu. Quando o guerreiro vira de costas, as pessoas se aproximam lentamente. Ao dizer “flecha-céu 1, 2, 3” e virar de frente, todos devem congelar. Se alguém se mover, o guerreiro “atira” uma flecha e a pessoa deve voltar ao ponto inicial. O jogo termina quando alguém do céu chega ao guerreiro.

Contudo, por mais que esses jogos sublinhem, por exemplo, a noção de personagem e criem uma realidade ficcional na qual os jogadores imergem, o foco principal no momento do jogo é outro. No *pega-elementos*, por exemplo, os jogadores identificados como mestres elementais estão focados em congelar/aprisionar as pessoas e não necessariamente em explorar a criação, o desenvolvimento e a interpretação de personagens.

Sendo assim, embora esses jogos criem uma tensão e um ambiente lúdico, eles nem sempre oferecem a oportunidade específica de explorar as unidades mínimas da linguagem teatral. Por outro lado, nos *Jogos Teatrais* de Viola Spolin, encontra-se maior potencial para trabalhar aspectos como a construção de personagens. Com isso, comecei a refletir sobre como adaptar os jogos populares para que eles mesmos incorporassem os elementos teatrais diretamente, em vez de atuarem apenas como introdução ao jogo teatral, conforme discutido por Koudela (2021) ao tratar da perspectiva de Spolin.

Assim, a estratégia que adotei foi a de evidenciar a improvisação que já existe em um jogo: “nunca se sabem os rumos da ação do jogador, que dependerá, sempre, de fatores internos, de motivações pessoais e de estímulos externos, como a conduta de outros parceiros” (KISHIMOTO, 2011, p. 28). Isso, porém, não se daria neste caso por qualquer espontaneidade, mas pela que está presente na representação dramática: a improvisação teatral.

Na turma em que surgiu a história *O mistério da cidade São Flecha do Sol*, a partir da dinâmica de contação inspirada na abordagem do *drama* e na estratégia *professor personagem*, o jogo *cidade dorme* foi adaptado para refletir o problema proposto pelos alunos: as nuvens estavam desaparecendo porque gaviões as comiam, acreditando ser algodão doce. Por isso, os detetives contratados pelo prefeito precisavam encontrar as aves o mais rápido possível, para que as nuvens voltassem a formar o céu. Sendo assim, para a realização do jogo, os personagens, em vez de assassinos e moradores de uma cidade qualquer, eram gaviões e nuvens da cidade de São Flecha do Sol.

Uma nova regra foi inserida para garantir a representação dramática: cada jogador indicado como gavião precisava se defender da acusação assumindo o papel de nuvem. Isso levou os alunos a rebaterem as acusações de formas criativas, como, por exemplo, representando que voavam por serem nuvens, mas não como pássaros, e, portanto, não poderiam ser gaviões.

O último jogo apresentado, *mãe da água*, destaca a evolução da evidência da teatralidade, que foi sendo realizada a cada jogo por meio da adaptação de suas regras. A progressão vai de um jogo mais espontâneo, o *pega-elementos*, até um em que as unidades mínimas da linguagem teatral são exploradas com maior profundidade.

A seguir, compartilho a descrição do jogo para que seja possível compreender como ele aconteceu e como se relaciona com os aspectos que vou pontuar em seguida:

Jogo *mãe da água*

(Adaptação do jogo *mãe da rua*)

Uma pessoa é escolhida para ser a mãe da água, que fica em um espaço delimitado, no meio da sala. Os demais têm que atravessar de um lado para o outro, seguindo a instrução dada por ela de como atravessar. Para isso, os jogadores devem seguir estas regras:

1. A cada rodada, o grupo decide o que pedirá à mãe da água, sendo que o seu pedido deve ser algo que possa ser encontrado no mar;
2. Grupo chama a mãe da água, dizendo: “Mãe da água, precisamos de ajuda!”;
3. A mãe da água responde, dizendo: “E o que vocês querem?”
4. Grupo responde: “Queremos (pedido decidido coletivamente)”;
5. A mãe da água responde, dando a instrução de como devem atravessar para conseguir a ajuda (exemplo: “Então atravessem pulando de um pé só”).

Observe a existência de um diálogo nesse jogo entre o coro de pescadores e a Kianda. A partir dele, evidenciam-se os elementos de teatralidade presentes. Esse diálogo entre personagens, no qual os pescadores precisam negociar com a Kianda para obter ajuda, constrói uma narrativa coletiva. Como resultado, essa dinâmica possibilita uma imersão no contexto do jogo e revela o potencial da improvisação teatral, pois os jogadores são desafiados a representar e interpretar as personagens de forma criativa. Além disso, as próprias instruções dadas pela mãe da água também criam desafios aos jogadores, reforçando a ideia de estarem imersos em uma cena fictícia.

Por fim, destaco a presença marcante da coralidade durante o jogo. Além da sincronicidade vocal, que se manifesta de maneira essencialmente teatral quando os jogadores falam em uníssono, há também a decisão compartilhada no início de cada rodada, quando o grupo precisa entrar em consenso sobre o pedido a ser feito. Essa dinâmica reflete o envolvimento coletivo de todos na construção da narrativa do jogo. Adicionalmente, a travessia realizada em conjunto, de acordo com as instruções da mãe da água, também configura um elemento significativo de coralidade, pois reforça a cooperação e a união dos participantes em uma ação coletiva.

3.1.2. Jogar para desenvolver a história

Outra premissa que permeou as aulas foi a ideia de que a vivência do jogo popular, além de permitir a experimentação de situações dramáticas da história com a qual nos relacionamos, favorecia o desenvolvimento da narrativa, incentivando os alunos a realizar criações autorais.

Por exemplo, o jogo *pega-elementos* foi apresentado como um convite para investigarmos se os mestres elementais da história seriam revelados pela população, que começava a suspeitar de sua existência, especialmente porque a narrativa se encerrava com esse mistério prestes a ser desvendado. Os acontecimentos do jogo determinavam, assim, as circunstâncias subsequentes da história. Em uma das turmas, nenhum dos jogadores que assumiram o papel de mestres elementais foi descoberto, levantando a questão: se nenhum mestre foi revelado, como a história pode continuar?

Para responder a essa indagação, os alunos participaram de outro jogo, desta vez teatral, conhecido como *Construir Estórias* (SPOLIN, 2021). Em roda, um aluno começava a contar o final da história e, gradualmente, a palavra era passada para todos os outros, seguindo uma direção previamente definida.

Essa dinâmica evidenciou o potencial narrativo do jogo popular, mostrando como ele pode se expandir e enriquecer por meio da criatividade dos alunos. A partir de um simples cenário, os alunos criaram desfechos imprevisíveis, revelando a variedade de possibilidades narrativas que surgem dessa vivência lúdica.

A colaboração entre modalidades lúdicas de improvisação ganhou especial ênfase no terceiro módulo das aulas. Buscando um formato de contação que se diferenciasse dos anteriores e que permitisse que os alunos se tornassem coautores da narrativa desde o início, planejei um processo inspirado na abordagem do *drama*.

O primeiro passo foi definir o *pré-texto*, a atividade introdutória destinada a envolver emocional e intelectualmente os participantes no tema da narrativa dramática, sugerindo personagens e atitudes (DESGRANGES, 2020). O estímulo inicial que propus foi: o prefeito de uma cidade precisa informar aos moradores que algo está desaparecendo. Para descobrir o responsável, ele contratou detetives, mas, como sua memória não é das melhores, precisa da ajuda dos moradores para lembrar das informações.

A partir da estratégia *professor-personagem* e da integração dos alunos com a história, criamos colaborativamente a narrativa dramática, caracterizando o primeiro episódio do processo. Esses *episódios* são fragmentos que compõem a estrutura narrativa do *drama* e configuram cada sessão de aula, possibilitando a imersão das crianças na linguagem teatral (DESGRANGES, 2020).

Sendo assim, o primeiro episódio começou a se desenrolar na interação inicial entre o prefeito e os alunos, que foram convidados a assumir a identidade de moradores da cidade. A seguir, compartilho um exemplo de como essa criação se deu com a turma que desenvolveu a história *O mistério da Cidade Vulto*:

- *Vai ser o Vulto?* - perguntou uma aluna, apontando para o paletó que eu havia trazido para me caracterizar de prefeito.

- *Vai ser o quê?* - perguntei, confuso, pois não entendi o que disse.

- *O Vulto!* - falou outra aluna, rindo.

- *Ué, mas quem é Vulto?* - continuei.

- *O personagem que você vai apresentar!* - respondeu uma aluna.

- *Hum...* - surpreso, reagi com a proposta já trazida pela turma. - *Eu acho que o nome dele é alguma coisa com "Vulto" mesmo!* - afirmei, “dizendo sim” àquilo que a turma já propunha para a ficção que estávamos criando. - *Vocês querem conhecer ele?*

- *Sim!*

Então, fui colocando o paletó na frente dos alunos e assumindo a fisicalidade do personagem: coluna ligeiramente curvada e as mãos apoiadas na barriga. Assim que me caracterizo, os alunos caem na gargalhada.

- *Boa tarde!* - disse o prefeito, que tem uma voz grave. *Olá, queridas e queridos cidadãos desta nossa cidade! Eu sou o Prrrrefeito Sr. Tomas Vulto.*

De repente, o prefeito ficou sério e preocupado. Parecia que ele tinha esquecido o que iria falar. Então, ele começou a chacoalhar com a mão a sua testa, como se, fazendo isso, sua memória voltasse. A turma deu risada da situação.

- *É que eu esqueci o nome desta nossa cidade...* - disse o prefeito. *Como é mesmo?*

- *São Paulo!* - responderam alguns alunos.

- *Não...* - falou o Sr. Tomas.

- *SP!* - disse uma aluna.

- *Não é isso também...* - falou o prefeito.

- *Vulto!* - disse outra aluna.

- *Isso, a cidade Vulto!* - disse o prefeito, animado por ter sido lembrado. *Eu sou o Prrrrefeito Sr. Tomas Vulto da cidade Vulto! E eu convoquei esta rrrreunião com vocês...*

- *Isso é o quê?* - perguntou uma aluna, surpresa.

- *Esta é uma rrrreunião muito importante porque... Por quê?* - perguntou o prefeito, esquecido de mais uma informação.

Os alunos caíram na gargalhada.

- *Tem alguma coisa desaparecendo nesta cidade...* - disse o prefeito, se lembrando.

- *A gente!* - disse uma aluna.

- *Isso mesmo! As pessoas estão desaparecendo! Cadê as pessoas desta cidade?* - disse o prefeito, correndo desesperado pela sala, que estava praticamente vazia, pois muitos alunos faltaram neste dia.

- *Mas eu já sei o que fazer!* - continuou o prefeito. *Por que eu já fiz!* - disse, rindo ao se lembrar. *Eu contratei dois detetives que são muito bons porque eles resolveram todos os casos que já investigaram. Bom, pelo menos foi o que me disseram...*

- *Meus Deus... Esse prefeito é doido!* - disse uma aluna.

- *Mas que falta de rrrrespeito com um Prrrrefeito!* - respondeu o Sr. Tomas, indignado, enquanto a turma dava risada.

- *Enfim...* - continuou o prefeito. *Quando os detetives chegaram aqui na cidade Vulto, eles começaram a conversar com alguns cidadãos e chegaram à hipótese de que as pessoas estavam desaparecendo por causa...* - falou o Sr. Tomas, novamente esquecido.

- *Por causa do vulto!* - disse a aluna que já havia pontuado isso.

- *Mas que tipo de vulto?* - perguntou o prefeito, se amedrontando e indo, aos poucos, se esconder atrás dos armários da sala.

- *Fantasmas!* - disse outra aluna.

- *Esta é uma cidade fantasma?* - perguntou o prefeito, se tremendo de medo.

- *Sim!* - responderam os alunos, rindo.

- *Vocês são fantasmas?* - perguntou o prefeito, preocupado e assustado.

As crianças começam então a fazer sons fantasmagóricos:

- *Uhhhhhhhhhhhhhh.*

- *Eu, Prrrefeito Sr. Tomas Vulto, não serei enganado* - disse, deixando de ter medo. *Sei muito bem que vocês não são fantasmas! E, agora que sabemos que as pessoas estão desaparecendo porque há vultos por aqui pegando elas, convido vocês, junto com os detetives, a descobrirem quem são esses vultos. Vocês topam?*

- *Sim!* - respondeu a turma em uníssono.

- *Então, por ora, me despeço de vocês. Muito obrigado!* - finalizou o prefeito.

Logo, chegamos ao mistério da cidade Vulto: os moradores estavam desaparecendo porque vultos os capturavam, buscando suas almas para se tornarem mais fortes. Os vultos planejavam transformar a cidade em um reino espiritual, dominado por eles. E, se as pessoas capturadas não fossem encontradas a tempo, perderiam suas almas para sempre.

Dessa maneira, a vivência do jogo popular *cidade dorme*, no segundo episódio, adaptado às circunstâncias urgentes desta narrativa, também possibilitou o desenvolvimento dela explicitamente, já que o que ocorreu no jogo definiu a resolução do mistério. Como aponta Desgranges (2020),

“os episódios não se constituem apenas em aglomerado de atividades ajuntadas acerca de uma situação, mas uma sequência em que se percebe uma relação estreita entre uma atividade e outra, em que aspectos de um episódio solicitam um desenvolvimento investigativo, que se efetivará no episódio posterior” (p. 126-127).

Seguindo essa lógica, ao final do segundo episódio, em que os detetives capturaram os vultos e resolveram o mistério, considerei importante finalizar o processo com um convite para que os alunos aprofundassem a experiência com os personagens que já haviam criado ao longo da

narrativa. Esse convite ampliou a vivência do episódio anterior, permitindo que os moradores da cidade, inventados pelos alunos, dessem seus depoimentos e oferecessem perspectivas individuais sobre o que aconteceu, criando, assim, uma conexão direta entre os episódios.

Para isso, recorri ao jogo teatral *Entrevista com Personagem*. Disponibilizei itens para que cada aluno compusesse o figurino de seu personagem e dividi a turma em dois grupos. Um grupo assumiu o papel de plateia, enquanto os alunos do outro se caracterizaram e se sentaram em bancos de frente ao público. Cada personagem foi convidado a responder perguntas feitas por mim e pela plateia, permitindo-nos conhecê-los melhor e compreender suas perspectivas sobre os acontecimentos recentes da cidade.

Figura 14: Entrevista com os moradores das cidades



Fonte: Arquivo pessoal, 2024.

Dessa maneira, essas experiências reforçaram a importância da colaboração e da coautoria na construção de narrativas. Ao integrar jogos populares e teatrais, foi possível que os alunos explorassem com maior profundidade a linguagem teatral. Esse processo evidencia o papel fundamental do coordenador, que, ao encaminhar as atividades, questiona em que medida a prática teatral estimula os participantes a se apropriarem dessa linguagem e a efetivarem a construção de um discurso cênico apurado, como destaca Desranges (2020).

3.1.3. Dizer sim ao jogo

Existe um movimento duplo no jogo: do ponto de vista externo, é necessário um clima que favoreça a ludicidade e, do ponto de vista interno, cada jogador deve aceitar a atividade, aberto à experiência sensível e disposto a *dizer sim* à colaboração, ao diálogo e à exploração

criativa. Esse ambiente colaborativo se constrói por meio de regras que definem os limites do jogo e favorecem a parceria entre os jogadores.

Como Koudela (2011) destaca, “as regras estabelecidas entre os jogadores determinam uma relação de parceria, que implica a observação de determinadas leis que asseguram a reciprocidade dos meios empregados para ganhar” (p. 47). Nesse sentido, as regras são fundamentais para que os jogadores se engajem coletivamente, criando um espaço seguro onde a liberdade de expressão é respeitada. Essa reciprocidade é vital, pois, ao aceitar contribuições dos outros, os jogadores ampliam as possibilidades de criação conjunta.

Contudo, é importante destacar que esse espaço seguro se constrói ao longo do tempo e que *dizer sim* ao jogo é uma habilidade que todos nós precisamos desenvolver. Assim, enquanto coordenadores de jogo, muitas vezes nos deparamos com situações em que precisamos conscientizar os alunos sobre a importância do processo e do esforço coletivo.

Na primeira vez em que jogamos *flecha-céu 1,2,3*, observei que os alunos enfrentaram grandes dificuldades em seguir as regras, especialmente a que exige que o grupo do céu ande lentamente. Durante a avaliação do jogo, os próprios alunos compartilharam suas dificuldades, que incluíam: atirar a flecha imaginária, perceber quem estava se movendo, ficar parado por muito tempo e andar devagar.

Essas dificuldades estão diretamente relacionadas às qualidades de movimento exigidas pelo jogo. Como Viola Spolin enfatiza, “nem sempre o aluno pode fazer o que o professor acha que ele deveria fazer, mas na medida em que ele progride, suas capacidades aumentam. Trabalhe com o aluno onde ele está, não onde você pensa que ele deveria estar” (2021, p. 9). Portanto, considerei necessário conduzir um exercício para lidar com essas dificuldades com as quais os alunos se defrontaram.

No exercício, conhecido no teatro como “caminhada pelo espaço”, os alunos andavam pela sala e realizavam ações a partir de comandos: “céu” (pular), “terra” (agachar) e “flecha” (lançar uma flecha imaginária para alguém). Na etapa final, convidei a turma a andar no ritmo das minhas palmas, alternando entre rápidas e lentas. Essa dinâmica não apenas possibilitou que os alunos praticassem os movimentos necessários, mas também os encorajou a se abrir mais à experiência de jogo e a se familiarizar com as regras de maneira mais fluida.

Figura 15: Dinâmica de caminhada pelo espaço



Fonte: Arquivo pessoal, 2024.

Dessa forma, ao trabalhar a partir das necessidades e capacidades dos alunos, observou-se um salto significativo em sua participação e compreensão das dinâmicas do jogo durante a nova experiência com *flecha-céu 1,2,3*.

Outra questão surge: em um jogo popular, o objetivo frequentemente é ser o vencedor, o que estimula a competitividade. Embora esse aspecto seja natural, ele pode, em certas dimensões, em vez de promover a aceitação da atividade, levar à sua negação, algo que pude constatar ao re-jogar *flecha-céu 1,2,3* com uma das turmas.

Um aluno, mesmo diante das minhas instruções para andar lentamente, continuava a correr para chegar primeiro onde o guerreiro estava. Sempre que isso acontecia, eu pedia que todo o grupo voltasse alguns passos, não apenas para corrigir a velocidade daquele aluno, mas para reforçar a importância de seguir as regras de forma coletiva e garantir que todos participassem do jogo de maneira justa.

Na última rodada, esse aluno, irritado por ter que recuar, saiu do jogo, alegando que não estava correndo e que deveria ter ganho. Isso evidenciou que, quando a competição surge, há um efeito imediato no comportamento dos alunos, que pode se manifestar em atitudes ofensivas e tentativas de justificar suas ações ou culpar os outros. Nesse contexto, seus companheiros se tornam uma ameaça, em vez de parceiros (SPOLIN, 2021).

Assim, para lidar com essa situação, busquei reforçar nos jogos seguintes a importância da coletividade e do espírito de equipe, como no jogo *mãe da água*, que se desenvolve a partir da cooperação e da união dos participantes em ações coletivas. Afinal, é fundamental que os

alunos compreendam que o verdadeiro valor dos jogos não reside apenas em vencer, mas em participar ativamente, respeitar as regras e apoiar uns aos outros, *dizendo sim* à experiência de jogo.

3.1.4. Ser jogador e ser jogador-observador

A plateia é o membro mais reverenciado do teatro. Sem plateia não há teatro. Cada técnica aprendida pelo ator, cada cortina e plataforma no palco, cada análise feita cuidadosamente pelo diretor, cada cena coordenada é para o deleite da plateia. Eles são nossos **convidados**, nossos **avaliadores** e o último elemento na roda que pode então começar a girar. Ela **dá significado** ao espetáculo. (SPOLIN, 2021, p. 11)

A delimitação do espaço que separa a área de jogo da plateia, assim como a alternância dessas funções, esteve presente em todos os jogos, permitindo que as dinâmicas instauradas remetessem à linguagem teatral. Essa separação é essencial, pois, como afirma Spolin, a plateia é o membro mais reverenciado do teatro, sendo o encontro entre ela e os atores o que configura o propósito da experiência teatral.

Uma premissa fundamental de nossas aulas foi que quem está na plateia não deixa de estar jogando, pois, além de construir sentidos àquilo que é representado, influencia diretamente o jogo ao avaliá-lo posteriormente, como nos *Jogos Teatrais*. Para evidenciar isso, convidamos os jogadores-observadores a assumir funções específicas, previamente estabelecidas.

No jogo *pega-elementos*, os espectadores também experimentavam a situação dramática, representando os moradores desconfiados da existência de mestres elementais. Sua função era descobrir quais jogadores eram esses seres poderosos. Ao final de cada partida, a plateia votava no jogador que acreditava ser um mestre elemental e o resultado influenciava o desenvolvimento da história: se a plateia descobrisse ou não a identidade desses seres, isso se refletiria na narrativa.

Na última aula do módulo, os alunos desejaram jogar novamente *pega-elementos*. Devido ao tempo limitado, foi necessário eliminar a divisão entre palco e plateia para que todos pudessem participar como jogadores. No entanto, após a experiência, um aluno fez uma constatação interessante, com a qual os demais concordaram:

- *Era mais legal com plateia, professor* - disse o aluno. *Sem plateia, o mestre da água poderia congelar todo mundo sem medo.*

Dessa forma, a ausência dos jogadores-observadores fez com que o jogo perdesse a camada de mistério e tensão que o caracterizava, já que os mestres elementais não precisavam mais adotar estratégias para se esconder.

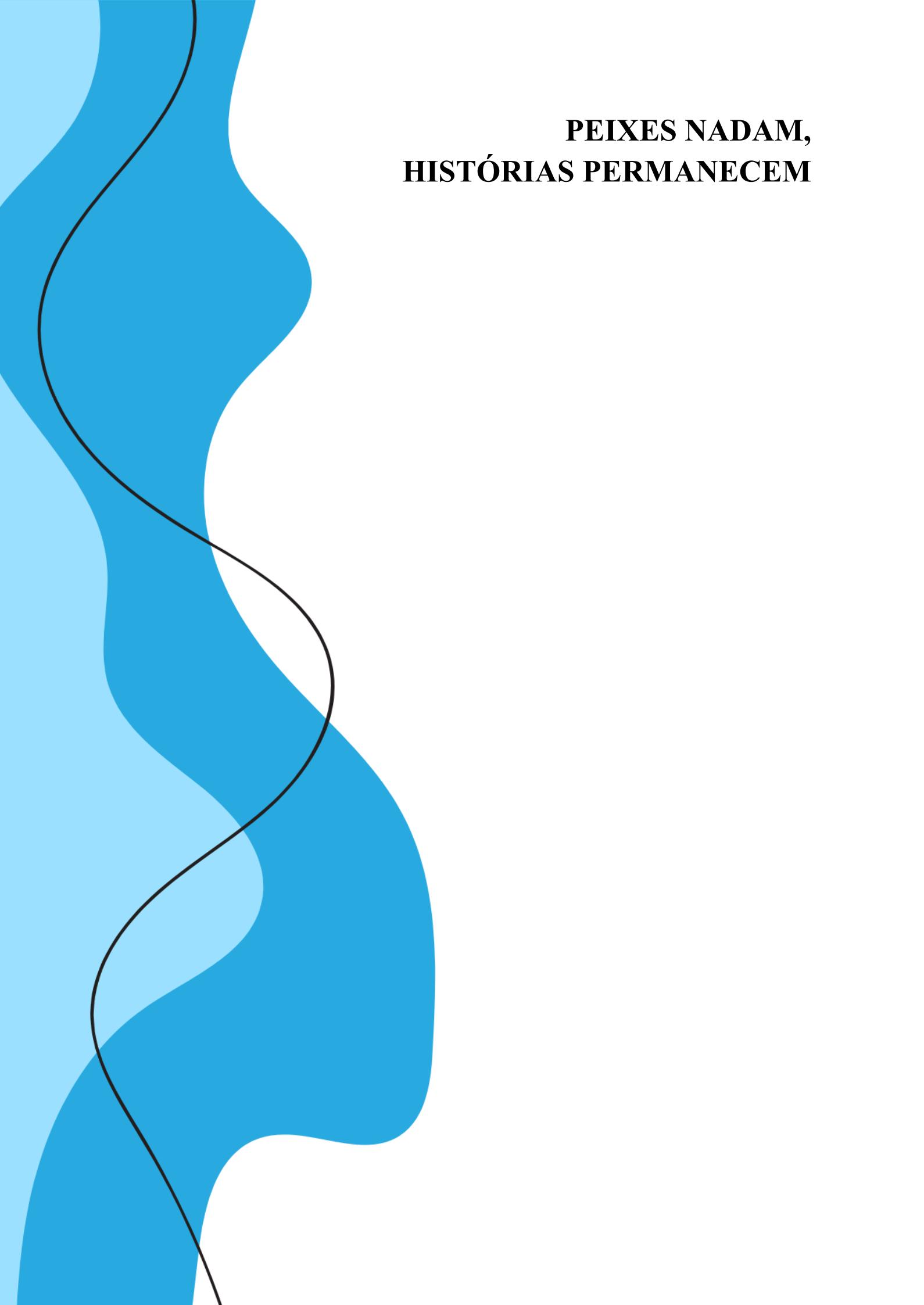
Outra situação que ilustra a importância da plateia ocorreu quando jogamos *flecha-céu 1,2,3*. Após uma das partidas, os jogadores-observadores apontaram que a guerreira estava “roubando”, ao atirar flechas em pessoas que não tinham se movimentado, gerando um conflito. No processo de avaliação, isso levou um aluno a sugerir que tivéssemos mais de um guerreiro para evitar questões de justiça na escolha dos que se moviam, proposta que foi aceita pelo coletivo.

Ao adotarmos essa nova regra, o jogo fluiu melhor e mais alunos puderam assumir o papel de guerreiros. Esse episódio também ressaltou que dizer sim ao jogo envolve a compreensão de que a adaptação e a mudança de regras, promovidas pelos próprios jogadores, são essenciais para que todos se sintam à vontade e dispostos a aceitar a experiência lúdica, levando em consideração que

a reformulação do princípio que a regra estabelece não parte de um sujeito individualmente, mas é possível de transformação, se ela for de expressão da vontade geral. A relação autoritária percebe a regra como lei. Na instituição lúdica, a regra pressupõe o processo de interação (KOUDELA, 2011, p. 49).

Essa situação, em que os alunos propuseram soluções frente a uma dificuldade encontrada em aula a partir da avaliação da plateia, reflete o espaço seguro que buscamos construir. Isso fortaleceu o sentimento de pertencimento ao jogo e estimulou a autonomia e a responsabilidade nas decisões, proporcionando a oportunidade de negociar suas próprias relações - um avanço significativo em comparação à medida da gestão de segregar os alunos em recreios distintos por conta das brigas.

Portanto, o reconhecimento da plateia como elemento ativo e essencial no jogo instigou os alunos a se engajarem mais profundamente nas atividades, cientes de que suas escolhas impactam diretamente a experiência dos espectadores. Ao estabelecer esse espaço, incentivamos a consciência sobre a presença da plateia, valorizando a interação entre todos os participantes e ressaltando a reflexão de que jogar e assistir precisa ser um binômio natural, onde as experiências do espectador e do jogador se entrelaçam e se enriquecem mutuamente (RYNGAERT, 2009).



**PEIXES NADAM,
HISTÓRIAS PERMANECEM**

Ao longo desse processo, testemunhei um avanço significativo em relação ao cenário inicial, onde as práticas culturais das crianças eram frequentemente silenciadas pelas imposições adultas, reduzindo-as a objetos da cultura escolar. Com a negociação coletiva de regras nos jogos populares e o espaço para criação compartilhada, as aulas tornaram-se mais colaborativas, valorizando os alunos em suas individualidades e contribuições para o coletivo.

Assim, por meio dos jogos populares e da experimentação teatral, as crianças não apenas vivenciaram a teatralidade em suas brincadeiras, mas também foram incentivadas a pensar coletivamente suas próprias regras e narrativas, lidando com as questões e dificuldades que surgiam. Esse processo, ao legitimar o brincar na sala de aula, revelou o potencial das práticas culturais infantis como parte integrante do aprendizado, transformando o espaço escolar em um território de trocas e construções coletivas.

Nesse sentido, a interseção entre o contexto e a minha pesquisa ampliou os objetivos iniciais, proporcionando novas direções. Assim, esta pesquisa, acompanhando turmas específicas da escola em questão, pode abrir novas possibilidades para quem se deparar com questões semelhantes, promovendo aproximações, distanciamentos e reflexões a partir das experiências compartilhadas aqui.

As crianças produzem cultura ao exercitar atividades simbólicas e o brincar é uma forma fundamental de agência social, na qual transformam valores e criam sentidos a partir de suas experiências. Ao brincar, elas ressignificam suas vivências, atuando ativamente na construção cultural. Portanto, reconhecer os jogos populares como fundamentais para a cultura infantil implica legitimá-los na escola, um espaço onde as crianças não apenas interagem, mas reinterpretam suas experiências de maneira própria.

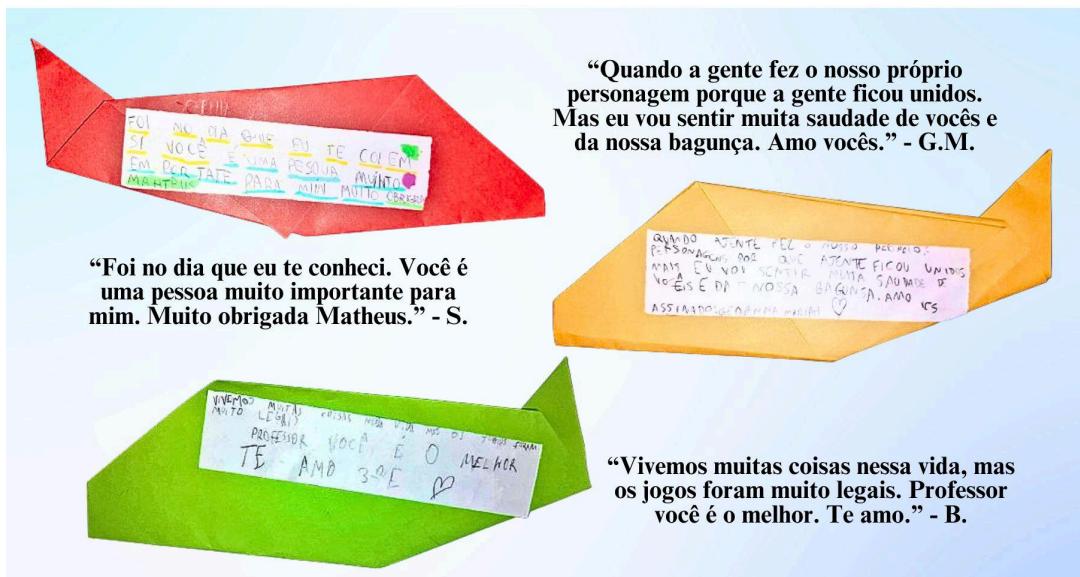
As práticas lúdicas das crianças encontram um terreno fértil no teatro, que se alinha à espontaneidade infantil. Uma descoberta significativa foi a proposta de apresentar jogos populares por meio de narrativas, sejam elas já existentes ou criadas coletivamente. Essa abordagem une a vivência do jogo à narrativa, ressaltando a teatralidade presente nas brincadeiras e permitindo que os alunos experimentem personagens e situações ficcionais, além de vivenciarem acordos que fundamentam a prática teatral.

Na última aula com as turmas do terceiro ano, após a apreciação da instalação *Mar de Histórias*, convidei os alunos a criar dobraduras de peixes, que simbolizavam suas memórias

mais especiais das aulas, onde histórias e brincadeiras se entrelaçaram, formando um espaço de construção de saberes.

As conexões humanas que se formaram nas aulas mostraram-se impactantes, evidenciadas pelas respostas dos alunos, que refletiram o quanto nossos encontros proporcionaram aprendizado e troca. Lembranças como “Amo artes e amei a história e o jogo do mistério da cidade vulto” revelam como nossas brincadeiras se tornaram um meio de conexão e expressão de afetos, agora guardadas nas dobraduras de peixes.

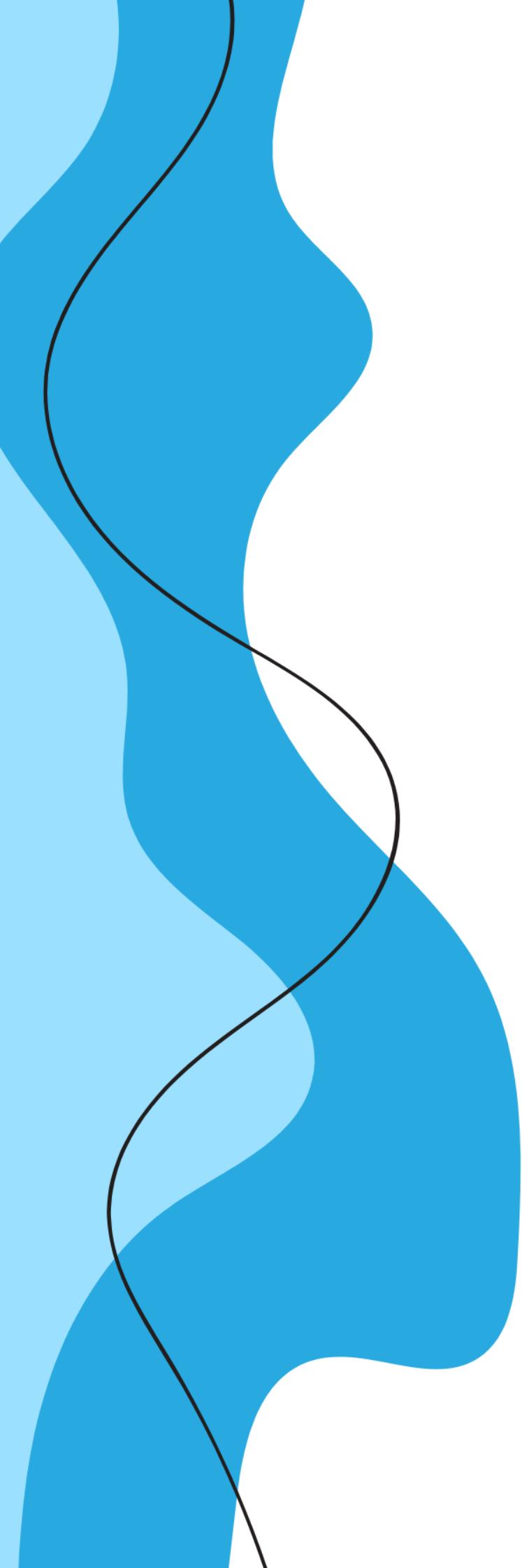
Figura 16: Lembranças escritas por alunos nas dobraduras



Fonte: Arquivo pessoal, 2024.

Assim como os peixes continuam a nadar, levando consigo as histórias que cruzam, as vivências e os aprendizados podem permanecer gravados no imaginário dos alunos. Cada brincadeira e narrativa têm o potencial de se transformar em momentos significativos, formando um legado que se entrelaça com suas histórias. Embora não possamos controlar como cada um absorve essas experiências, as respostas que surgiram sugerem que conseguimos tocar seus afetos e despertar novas perspectivas.

Essas histórias, geradas nas brincadeiras, são gotas de água que irrigam a imaginação, permitindo que novas criações possam fluir e se expandir ao longo de suas vidas. O aprendizado flui como um rio, e, se as histórias que surgiram nesse percurso encontraram eco, já me sinto realizado em ter alcançado meu objetivo. Que possamos, em nossas práticas educativas, encontrar espaço para contar e compartilhar histórias, reconhecendo que cada experiência vivida pode inspirar novas narrativas e aprendizagens.



REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, Anete. **Sociologia da Infância: traçando algumas linhas.** Contemporânea - Revista de Sociologia da UFSCar, v. 8, n. 2, jul.- dez. 2018, pp. 371-383.

BELINKY, Tatiana. **Prefácio.** In: KOUDELA, Ingrid Dormien. *Jogos Teatrais*. São Paulo: Perspectiva, 2021.

CABRAL, Beatriz Ângela Vieira, **Drama como método de ensino.** 2ed. São Paulo: Hucitec, 2012.

DESGRANGES, Flávio. **A pedagogia do teatro: provação e dialogismo.** 5ºed. São Paulo: HUCITEC, 2020.

FERNANDES, Sílvia. **Teatralidade e textualidade: a relação entre cena e texto em algumas experiências de teatro brasileiro contemporâneo.** *Artefilosofia*, Ouro Preto, v. 7,, p. 167-174, out. 2009.

GARCÍA, Luvel. **Da criança atuante à criança performer aos corpos infantis bimediados no contexto latinoamericano.** Pitágoras 500, Campinas, SP, v. 12, n. 00, p. e022006, 2022.

HUIZINGA, Johan. **Homo Ludens: O Jogo como Elemento da Cultura.** São Paulo: Perspectiva, 2014.

KISHIMOTO, Tizuko Morschida (org.) **Jogo, brinquedo, brincadeira e educação.** São Paulo: Cortez, 2011.

KOUDELA, Ingrid Dormien. **Jogos Teatrais.** São Paulo: Perspectiva, 2021.

PAVIS, Patrice. **Dicionário de teatro.** Tradução de J. Guinsburg e Maria Lúcia Pereira. São Paulo: Perspectiva, 1999.

PAVIS, Patrice. **Théâtralité en Avignon.** In: Vers une théorie de la pratique théâtrale: voix et images de la scène. Paris: Presses Universitaires du Septentrion, 2000.

PUPO, Maria Lúcia de Souza Barros. **Teatro e Educação Formal.** In: Coradesqui, Glauber. (Org.). Teatro na Escola: Experiências e Olhares. Brasília: Fundação Athos Bulcão, 2010, p. 10-18.

QEDU JUVENTUDES E TRABALHO. **Retrato das juventudes.** 2023. Disponível em: <https://juventudesetrabalho.qedu.org.br/retrato-das-juventudes/>.

RAMOS, Jarbas Siqueira; SIQUEIRA, Talita de Barros Lima. **ENSINO DE ARTE E EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA: perspectivas pedagógicas e políticas na atuação docente.** MORINGA - Artes do Espetáculo, [S. l.], v. 13, n. 1, 2022.

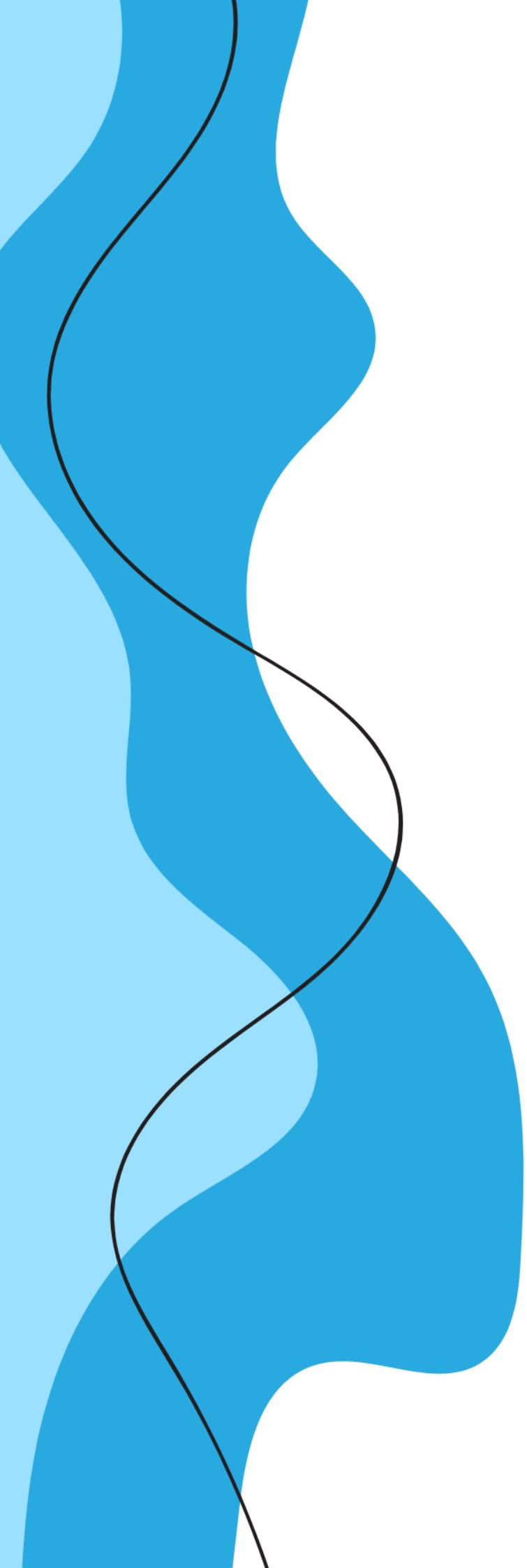
RYNGAERT, Jean-Pierre. **Jogar, representar.** São Paulo: CosacNaify, 2009.

SÃO PAULO. **Curriculum Paulista de Arte - Anos Iniciais.** São Paulo, SP: SEDUC, 2023.

SPOLIN, Viola. **Improvização para o teatro.** São Paulo: Perspectiva, 2021.

VIDOR, Heloise Baurich. **Drama e teatralidade.** 1 ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 2010.

_____. **O professor assume um papel e traz, por que não, um personagem para a sala de aula: desdobramentos do procedimento teacher in role no processo de drama.** Urdimento: Revista de Estudos em Artes Cênicas, Florianópolis, v. 1, n. 10, p. 009–017, 2018.



APÊNDICES

APÊNDICE A: Jogo *pega-elementos*

JOGO PEGA-ELEMENTOS

(ADAPTAÇÃO DO JOGO PEGA-CONGELA)

Variação 1 (Água e Fogo): O jogo começa com todos caminhando. O mestre da água, ao mostrar a língua para alguém, “congela” a pessoa, que deve ficar parada. Já a mestre do fogo, ao piscar para quem está “congelado”, “descongela” a pessoa, que pode voltar a caminhar. Se o mestre da água mostrar a língua para a mestra do fogo, ela não congela. A mestra do fogo apenas pisca para o mestre da água e continua andando.

Variação 2 (Terra e Ar): O jogo começa com todos caminhando. A mestra da Terra, ao mostrar a língua para alguém, “prende” o pé da pessoa no chão, que deve ficar parada. Já o mestre do ar, ao piscar para quem está com os pés “presos”, desprende a pessoa, que pode voltar a caminhar. Se a mestra da terra mostrar a língua para o mestre do ar, ele não fica preso. O mestre do ar apenas pisca para a mestra da terra e continua andando.

Para a realização da brincadeira, a turma é dividida em dois grupos. Na primeira rodada, um grupo brinca de pega-elementos (variação 1), enquanto o outro assiste como se fosse a população que está tentando descobrir quem está congelando as pessoas e, consequentemente, quem está descongelando. Ao final, precisam palpitá sobre quem são os mestres. Na segunda rodada, os grupos invertem e o mesmo acontece, porém a partir da variação 2 da brincadeira.

Fonte: Elaborado pelo autor, 2024.

APÊNDICE B: Jogo *flecha-céu 1,2,3*

JOGO FLECHA-CÉU 1, 2, 3

(ADAPTAÇÃO DO JOGO MEDUSA/BATATINHA-FRITA 1, 2,3)

Uma pessoa é escolhida para ser o guerreiro, enquanto as demais serão o céu. Eles se posicionam em extremidades opostas de um espaço delimitado. Quando o guerreiro vira de costas, as pessoas se aproximam em câmera lenta. Quando o guerreiro vira de frente, dizendo “flecha-céu 1, 2, 3”, elas têm que congelar. Se alguém se mexer, o guerreiro lança uma flecha imaginária na pessoa, que tem que voltar para o ponto inicial. O jogo acaba quando alguém do céu chega onde o guerreiro está.

Para a realização do jogo, a turma é dividida em dois grupos. Na primeira rodada, um grupo joga e o outro assiste.

Fonte: Elaborado pelo autor, 2024.

APÊNDICE C: Adaptação da lenda *O céu ameaça a terra*⁴

O CÉU AMEAÇA A TERRA

(ADAPTAÇÃO DA LENDA DO POVO IKOLEN-GAVIÃO)

Há muitos anos atrás, o mundo quase acabou. Nessa época, as pessoas olhavam para cima e não viam o céu porque ele ficava muito longe da Terra. Até que um dia tudo começou a tremer e lentamente o céu começou a cair. As pessoas ouviam sons que nunca tinham escutado e viam grandes clarões descendo até a terra: eram trovões e relâmpagos. O céu caiu tanto que as pessoas não conseguiam ficar em pé. E ele só não caiu mais porque as imensas árvores faziam muita força para segurá-lo e impedir que ele esmagasse tudo e todos. Dizem que era possível tocar o céu com as mãos de tão perto que ele estava do solo e que ele é muito duro. De repente, um guerreiro teve uma ideia. Ele pegou bambu e *mawir*, penas da ave nambu na língua tupi-mondé, e com isso fez flechas. Então, começou a atirá-las contra o céu. No começo, parecia que nada estava acontecendo. Mas, pouco a pouco, foi possível ver o céu subindo lentamente a cada flechada. Foram necessárias 3 flechadas para que o céu ficasse na altura como ele está até hoje.

Fonte: Elaborado pelo autor, 2024.

APÊNDICE D: Jogo *Cidade Vulto dorme*

JOGO CIDADE VULTO DORME

Personagens: 2 vultos (fantasmas); 2 detetives; e moradores.

Os jogadores ficam em roda e sorteiam uma personagem. A cada rodada, o narrador (professor) dá as seguintes instruções:

1. Cidade dorme (todos fecham os olhos);
2. Vultos acordam (abrem os olhos) e indicam, juntos, uma pessoa que desaparecerá, apontando (sem falar);
3. Cidade acorda (todos abrem os olhos);
4. Narrador comunica quem desapareceu;
5. Cidade dorme novamente (todos fecham os olhos);
6. Os detetives acordam (abrem os olhos) e, juntos, precisam dar um palpite de quem acreditam ser suspeito, apontando (sem falar);
7. Cidade acorda novamente (todos abrem os olhos);
8. Narrador comunica quem foi indicado como vulto pelos detetives.

As pessoas indicadas como vultos passam a ser observadoras, isto é, nas próximas rodadas não precisam mais dormir, mesmo se não forem realmente os vultos da rodada. O jogo acaba quando os detetives descobrem todos os vultos ou quando os detetives são capturados por eles.

Fonte: Elaborado pelo autor, 2024.

⁴ Essa adaptação da lenda do povo Ikolen-Gavião foi livremente inspirada na transcrição realizada pela antropóloga Betty Mindlin.

APÊNDICE E: Jogo *mãe da água*

JOGO MÃE DA ÁGUA

(ADAPTAÇÃO DO JOGO MÃE DA RUA)

Uma pessoa é escolhida para ser a mãe da água, que fica em um espaço delimitado, no meio da sala. Os demais têm que atravessar de um lado para o outro, seguindo a instrução dada por ela de como atravessar. Para isso, os jogadores devem seguir estas regras:

1. A cada rodada, o grupo decide o que pedirá à mãe da água, sendo que o seu pedido deve ser algo que possa ser encontrado no mar;
2. Grupo chama a mãe da água, dizendo: “Mãe da água, precisamos de ajuda!”;
3. A mãe da água responde, dizendo: “E o que vocês querem?”
4. Grupo responde: “Queremos (pedido decidido coletivamente)”;
5. A mãe da água responde, dando a instrução de como devem atravessar para conseguir a ajuda (exemplo: “Então atravessem pulando de um pé só”).

Fonte: Elaborado pelo autor, 2024.

APÊNDICE F: Adaptação da lenda angolana da sereia Kianda⁵

A SEREIA KIANDA DE LUANDA

(ADAPTAÇÃO DA LENDA ANGOLANA)

Há muitos e muitos anos atrás, dizem que a ilha de Luanda, em Angola, era um lugar onde viviam muitos pescadores, pois as águas do mar eram tão abundantes que não deixavam faltar nada às pessoas. O mar dava a elas tudo o que pediam. Bastava esticar as mãos às águas que elas davam peixes para matar sua fome. Isso porque dizem que nas águas do mar viviam seres encantados, como a sereia Kianda, que tinha longos cabelos crespos e escuros e os olhos da cor do mar. Mas nesse lugar em que nada faltava, um dia um pescador, não se sabe o porquê, não conseguia mais pescar nada. Não por preguiça ou porque não trabalhava. Ele simplesmente não conseguia pescar. Jogava a rede no mar e nenhum peixe aparecia. Parecia que a sorte tinha lhe virado as costas. Com isso, ele passou a viver de doações de amigos, mas, depois de um tempo, ele não queria mais viver assim. Foi então que ele foi a sós falar com o mar e implorou por ajuda. E dentre todos os seres encantados que vivem nas águas, Kianda foi quem resolveu ajudá-lo, lhe presenteando com centenas de peixes. A notícia logo se espalhou e chegou em pessoas que, assim como o pescador antes de ser presenteado, precisavam de doações, pois não estavam tendo sorte para pescar. Porém, ele se negou a ajudar as pessoas. Assim, Kianda, que tudo sabe e que tudo vê, ficou furiosa ao saber que ajudou um homem tão egoísta e tomou de volta todos os peixes que havia dado ao pescador. Depois disso, Kianda ficou magoada e ferida e jurou que só ajudaria aqueles que fossem capazes de atender aos seus pedidos antes.

Fonte: Elaborado pelo autor, 2024.

⁵ Essa adaptação da lenda tradicional angolana foi inspirada no episódio *Kianda e os Encantos do Kalunga*, disponível no YouTube, narrado por Mafuane Oliveira - pesquisadora, educadora e contadora de histórias.