



BRINCADEIRAS E JOGOS TRADICIONAIS NA EDUCAÇÃO DO ARTISTA

TRADITIONAL GAMES AND PLAYS IN THE EDUCATION OF ARTISTS

Luiz Sérgio de Oliveira (UFF, CNPq)¹
Associado: Sim

Giovanna Alves de Carvalho (UFF)²
Associada: Não

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo investigar os impactos da introdução de brincadeiras e jogos tradicionais brasileiros no processo de educação do/a artista, tendo o curso de graduação em Artes do Instituto de Arte e Comunicação Social (IACS) da UFF, Niterói, como locus de experimentação. Essas práticas pedagógicas estão sendo aplicadas na disciplina Proposições com Interações Humanas e Ambientais, oferecida para os/as ingressantes no curso de graduação. Com isso, objetiva-se promover práticas colaborativas e colocar em disputa a noção do/a artista como ser isolado no mundo, fechado/a em seu universo próprio de criação. Com a introdução de jogos e brincadeiras tradicionais (peteca, amarelinha, cama de gato, entre outros), busca-se estimular as práticas de trocas e de partilha através da ludicidade e da participação.

Palavras-Chave: Arte. Educação. Práticas partilhadas. Brincadeiras. Jogos tradicionais.

ABSTRACT

The objective of this article is to investigate the impact of the introduction of traditional Brazilian games and plays in the process of artist education, with the undergraduate course in Arts at the Institute of Art and Social Communication (IACS) at UFF, Niterói, as the locus of experimentation. These pedagogical practices are being applied in the course Proposals with Human and Environmental Interactions, offered to newcomers to the undergraduate course. The aim is to promote collaborative practices and challenge the notion of the artist as an isolated being in the world, closed off in their own universe of creation. By introducing traditional games (shuttlecock, hopscotch, cat's cradle, among others), the objective is to stimulate exchange and participation practices through playfulness and engagement.

Keywords: Art. Education. Shared practices. Plays. Traditional games.

¹ Professor Titular do Departamento de Arte e do PPG em Estudos Contemporâneos das Artes da UFF, Niterói. Bolsista de Produtividade em Pesquisa do CNPq (PQ-2).

² Estudante do curso de graduação em Artes da UFF. Bolsista do projeto Proposições de Ações Coletivas em Arte (Programa de Monitoria, UFF, 2025).



Introdução

A noção do moderno foi erguida em torno de mitos e de histórias fabuladas que encontram seu ponto de convergência na centralidade da figura do artista, na ênfase em sua genialidade e singularidade diante das banalidades do mundo. Entre esses muitos mitos, se destaca aquele que sugere o isolamento do artista em seu ateliê, à espera da inspiração e do sopro da criação genial no lugar onde “a beleza é perseguida e encetada sob a bênção dos deuses [...], o lugar de isolamento em que a arte ganha existência, [sendo o ateliê um] importante elemento na composição mítica do artista, solidamente fundada no paradigma inaugurado por Van Gogh” (Oliveira, 2011, p. 112-113).

No ateliê, e na mítica que gira em torno dele, o artista constrói sua obra enquanto modela uma personalidade que, muitas vezes, se torna indissociável de sua produção de arte. Entre tantos outros exemplos, o modelo do isolamento mítico do artista foi capturado por Jean Genet (outro artista, escritor, poeta e dramaturgo) em suas visitas ao ateliê de Alberto Giacometti em Paris (Imagem1): “só quando deixo o ateliê, quando estou na rua, é que percebo que nada mais à minha volta é verdadeiro. Será que o digo? Nesse ateliê, um homem morre lentamente, consome-se, e sob nossos olhos se metamorfoseia em deusas” (Genet, 2001, p. 92).



Imagem 1. Alberto Giacometti em seu ateliê em Paris (circa 1964). Foto: Regan Vercruysse (Fonte: <https://www.flickr.com/photos/rverc/42472835910>. Licença: Creative Commons).



extremos

34º Encontro Nacional *anpap*® FURG Rio Grande/RS

Outros artistas, alguns com certa dose de ironia e de sarcasmo, pareciam se distanciar desse modelo, como que a afirmar que eram “pontos-fora-da-curva” ou que os tempos eram outros. Esse foi o caso de Andy Warhol (Imagem 2), que deslocou sua *factory* por alguns endereços de Manhattan, Nova York, em especial em torno do Village, no qual prevalecia uma política de portas sempre abertas para os amigos, que lá se reuniam em busca de arte, sexo, drogas e dinheiro.

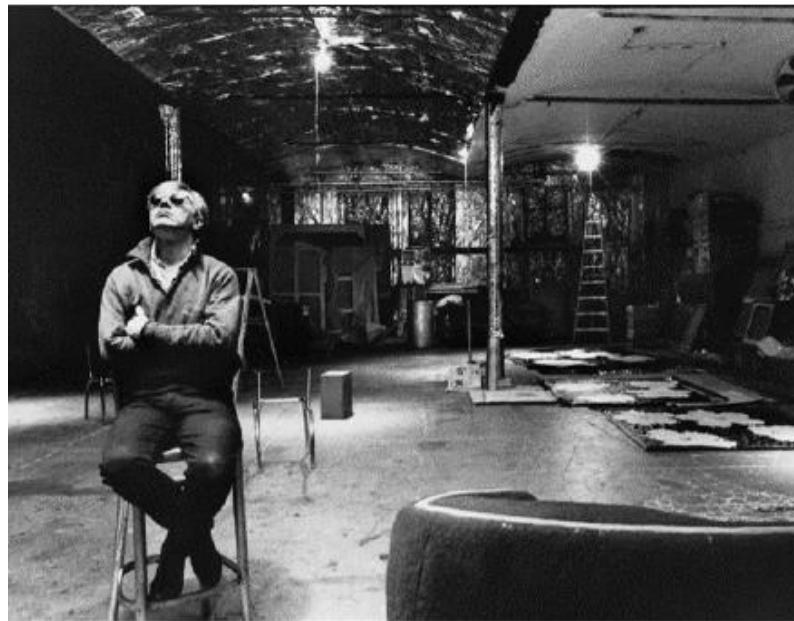


Imagem 2. Andy Warhol na *Factory*, circa 1964-1965. Foto: Ugo Mulas (Fonte: Hughes, 1997, p. 375).



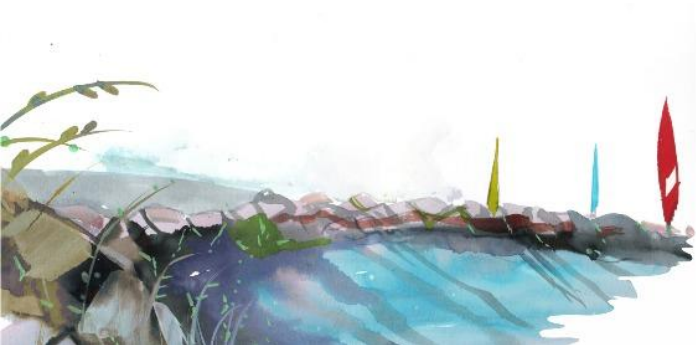
Imagem 3. Assistentes trabalham na produção de pinturas de Jeff Koons no ateliê do artista. Frame do vídeo *How Jeff Koons Manufactures the Most Expensive Art in The World*. (Fonte: <https://youtu.be/VFMbeh1qtll>).



De qualquer forma, o ateliê contemporâneo continua sendo, para muitos artistas, um local de produção, eventualmente de negócios quando visitado por colecionadores e galeristas, mas seguramente se distanciou por inteiro daquele modelo de introspecção, isolamento e concentração, próprio do ateliê moderno (Buren, 1979; O'Doherty, 2002, 2007). O caso mais visível e mais público é o do artista estadunidense Jeff Koons, que trabalha com uma legião de assistentes que parece retomar o sistema fordista de produção em série para criar condições de atendimento ao mercado de arte (Imagem 3). Em 2015, por exemplo, “Koons empregou um formidável exército de mais de 100 pintores para ajudar a completar a série *Gazing Ball* apresentada na Gagosian Gallery” (Halperin; Boucher, 2017).

As práticas desenvolvidas na disciplina Proposições com Interações Humanas e Ambientais do curso de graduação em Artes da Universidade Federal Fluminense, Niterói, têm como objetivos (1) valorizar a colaboração entre participantes; (2) fortalecer o sentido de coletividade nos processos de criação; (3) enfatizar a criação de arte em espaços (públicos) que se situam além dos muros do ateliê; (4) entender o processo de arte onde a arte efetivamente se “materializa”; e, conseqüentemente, (5) desenfatar o objeto estético como resultado (produto) dos processos de criação artística.

O presente artigo é apresentado em duas partes: na primeira, procuramos apresentar brevemente aspectos das práticas colaborativas na arte contemporânea, enquanto na segunda parte, tratamos especificamente da experiência de introdução dos jogos e brincadeiras tradicionais brasileiras como processo de arte e de educação do artista, tendo como lócus e foco a formação de estudantes do curso de graduação em Artes da Universidade Federal Fluminense, na cidade de Niterói, Rio de Janeiro. Para tanto, recorreremos aos recursos metodológicos da observação participante, além de reflexões lastreadas em uma literatura própria e específica e em depoimentos coletados junto aos participantes.



Práticas colaborativas e o espalhamento da arte no cotidiano

Nas práticas colaborativas surge, em destaque, o desmanche do processo tradicional de criação de arte, induzindo os artistas a um processo de colaboração e de contaminação com a alteridade. Além disso, é significativo enfatizar que os projetos de arte colaborativa tendem a acolher e a valorizar extratos sociais negligenciados nas práticas da arte moderna, segmentos sociais que são trazidos para o núcleo central do processo criativo, sempre que práticas colaborativas bem sucedidas se coadunam adequadamente com os contextos sociais.

Enquanto, em algumas situações, o artista é chamado a responder individualmente, em outras a colaboração começa já na organização dos coletivos de artistas, antes mesmo de qualquer chamamento para ações ou projetos em resposta a contextos ou lugares específicos. Esses processos de colaboração em coletivos, em especial quando reúne artistas e não-artistas, podem ser entendidos como oportunidades de alargamento do campo da arte em novas arquiteturas de experiências, consolidando cenários nos quais o artista isolado deixa de ser o eixo central.

Nesses deslocamentos, colaborações e coletivismos, o artista, que abandonou o ateliê para vivenciar os espaços desabrigados do mundo, se vê envolto em processos de diálogos e em práticas de negociações que acabam por balançar um pilar fundamental do sistema e do mercado de arte: a questão da autoria. Trata-se de pedra fundamental sobre a qual se assenta o sistema de arte diante de um questionamento trazido pelas práticas colaborativas, o que dá novos contornos às inquietações de Michel Foucault quando indaga “o que importa quem fala” (Foucault, 2006).

Na soma desses dois problemas, observados a partir do vigor das práticas coletivas de caráter colaborativo no contemporâneo – (1) o questionamento em torno da autoria e do artista-sujeito isolado no processo de criação e (2) o desprestígio da obra de arte como resultado da ação do artista –, tem sido enfrentado o processo de educação do artista a partir da experiência do curso de graduação em Artes da Universidade Federal Fluminense. Um exemplo bem sucedido das práticas de ação coletiva no



âmbito da disciplina Proposições com Interações Humanas e Ambientais é o projeto *Transporte coletivo* (Imagem 4). Performance-criação coletiva de estudantes da disciplina, consistia no deslocamento de cinco estudantes dentro do perímetro criado por uma câmara de ar de pneu de bicicleta. A performance foi realizada apenas duas vezes, como consequência de uma decisão coletiva, ambas em 2014. Na primeira ocasião, cinco estudantes, “acomodados” no espaço exíguo de menos de 1m² do interior do perímetro da câmara de ar, se deslocaram entre o campus da Universidade, em Niterói, até o Museu de Arte do Rio, na Praça Mauá, Rio de Janeiro, provocando a curiosidade e o interesse de quem cruzou com o grupo em trânsito.



Imagem 4. *Transporte coletivo*, 2014. Performance realizada por estudantes da UFF no Centro do Rio de Janeiro (na imagem, esquina das ruas Primeiro de Março e Assembleia). Foto: autoria não identificada; coletivo de estudantes da UFF (Fonte: Acervo dos autores).

A ludicidade nos processos colaborativos da educação do artista

Os jogos e brincadeiras são práticas milenares que persistem até os dias atuais, embora apresentem transformações em função dos avanços históricos, sociais e tecnológicos. Um dos efeitos dessas mudanças é a reconfiguração dos espaços destinados à ludicidade. Até algumas décadas atrás, a rua era o principal local de encontro para as brincadeiras – espaço de liberdade, de convivência e de imaginação. Hoje, diante das novas dinâmicas urbanas e sociais, observa-se a necessidade de adaptar ou reinventar formas de manter essas práticas vivas e acessíveis.



Vale destacar que a própria relação entre as brincadeiras e os espaços públicos vem se transformando ao longo dos séculos. Na Idade Média, por exemplo, não havia uma separação rígida entre as brincadeiras de meninos e meninas, tampouco entre as atividades lúdicas de crianças e adultos. Era comum que homens, mulheres e crianças brincassem juntos de cabra-cega, guerra de bolas de neve, jogos de salão (como os de rima ou mímica), ou que escutassem histórias de fantasmas, lobisomens e do Barba Azul, provocando simultaneamente fascínio e medo nas crianças (Bernardes, 2005).

A ludicidade estava, portanto, profundamente inserida no cotidiano, funcionando como uma forma de expressão e de vivência de sentimentos prazerosos. Essa potência dos jogos e das brincadeiras – de provocar sensações intensas, estimular o coletivo e ampliar a percepção do presente – aproxima-se vertiginosamente do fazer artístico.

Ambas as práticas mobilizam a criatividade, o pensamento simbólico e a conexão afetiva com o outro, motivo pelo qual os jogos também são igualmente utilizados na psicologia. A arte, o jogo e o afeto se entrelaçam nesse campo de experiências sensíveis. Ou, como afirmam Jederson G. Tenório e Cinthia L. Silva (2015, p. 417), “o conceito que se propõe sobre jogo é compreendido como espaço de criação, de vivência compartilhada”.

No Brasil, algumas brincadeiras tradicionais assumem papel central na cultura popular. A peteca é um exemplo expressivo: trata-se de uma brincadeira ancestral, já praticada pelos povos originários muito antes da chegada dos colonizadores. Era comum entre adultos e crianças, utilizando materiais naturais disponíveis como palha de milho, folhas de bananeira, areia e penas. Cada povo denominava a prática em sua própria língua — os Tupis a chamavam de *Pe'teka* (tapear, golpear com as mãos); os Bororos, de *Paopaó*; os Guaranis, de *Mangá*; e os Kaingangs, de *Ñaña*. Conforme anotado por Tizuko M. Kishimoto (2014, p. 81), “o brincar infantil varia em um país com dimensões continentais, decorrente de sua geografia e da multiculturalidade que o caracteriza e que, no entanto, mostra similaridades e diferenças na prática lúdica”.



Embora seja possível jogar sozinho, a peteca é essencialmente colaborativa, assim como a amarelinha e a "cama de gato" – brincadeira com barbantes que formam figuras geométricas nos dedos, sugerindo uma origem chinesa na segunda metade do século XVIII, mas também identificada entre comunidades indígenas brasileiras. Para que sejam efetivados todas as configurações e os desenhos possíveis da "cama de gato", são absolutamente incontornáveis a cooperação e a colaboração ativa de mais de um participante.

Com o passar do tempo, algumas brincadeiras precisaram ser reformuladas para evitar a reprodução de comportamentos racistas ou sexistas. No período colonial, por exemplo, era comum que filhos de senhores "brincassem" com os filhos de pessoas escravizadas de maneira violenta e abusiva. Além disso, impunha-se uma rígida separação de gênero: meninas eram incentivadas a brincar de cuidar da casa e dos filhos, enquanto meninos participavam de brincadeiras mais agressivas e competitivas (Bernardes, 2005).

Sempre que os jogos e as brincadeiras são introduzidos em determinado ambiente, sua recepção é imediata: crianças se envolvem com entusiasmo e adultos experimentam um sentimento nostálgico associado à infância. Essa experiência, marcada por emoção, memória e imaginação, constitui uma forma de vivência artística – performativa, sensível e poética. A valorização da ludicidade persiste hoje em diversas áreas, inclusive na saúde. Jogos e brincadeiras são recomendados como atividades terapêuticas, especialmente para idosos e pessoas com doenças neurodegenerativas, como o Alzheimer. Nessas situações, brincar promove sentimentos de alegria, pertencimento e conexão – uma experiência híbrida entre emoção e imaginação. Esse potencial lúdico é também profundamente artístico.

Essa relação tem sido explorada por artistas contemporâneos que incorporam jogos em seus trabalhos. Um exemplo é a ação performática do artista mexicano Gustavo Artigas, que no ano 2000 realizou a performance coletiva *Reglas del juego / Rules of the game* (Imagem 5) em um ginásio de esportes da cidade de Tijuana, México, no



contexto da mostra internacional inSite_2000. Na ocasião, Artigas criou uma performance com a participação de dois times estadunidenses de basquete e dois times mexicanos de futsal. Ao apito inicial, os dois jogos se desenrolaram simultaneamente na mesma quadra de esportes, ocupando o mesmo espaço, propondo uma convivência criativa entre regras e culturas distintas (Oliveira, 2006). Nesse contexto, a brincadeira não é apenas um meio, o jogo é a arte.



Imagem 5. Gustavo Artigas, *Reglas del juego / Rules of the game*, 2000. Tijuana, San Diego.
(Fonte: <https://gustavoartigas.com/ga/obras/las-reglas-del-juego-2/>.)

Partindo dessa premissa – o jogo e a brincadeira como arte e como prática colaborativa –, o trabalho de Gustavo Artigas foi um dos primeiros projetos/obras partilhados com a turma de ingressantes da disciplina Proposições com Interações Humanas e Ambientais do curso de Artes da UFF no primeiro semestre de 2025. A recepção foi extremamente animadora e encaminhamos, na sequência, a proposta de centrarmos as atividades da disciplina em torno dos jogos e brincadeiras tradicionais brasileiros. Com isso, objetivamos (1) estimular, através da ludicidade, a participação e a colaboração dos/as estudantes nas atividades da disciplina; (2) enfatizar a relevância das práticas pedagógicas colaborativas e coletivas, em oposição à formação do artista ensimesmado e fechado em suas próprias certezas e convicções;



(3) valorizar a experiência dos jogos como prática de arte, dispensando a preocupação em consolidar o processo em um objeto estético; (4) valorizar a tradição e a memória dos jogos tradicionais como prática de arte.

Com isso em mente, o grupo de estudantes partiu para a primeira experiência lúdica com o jogo da peteca. Foram disponibilizadas 12 petecas para que, em pequenos grupos ou em grupos maiores, fosse possível a prática do jogo da peteca na área externa do IACS da UFF (Imagem 6).

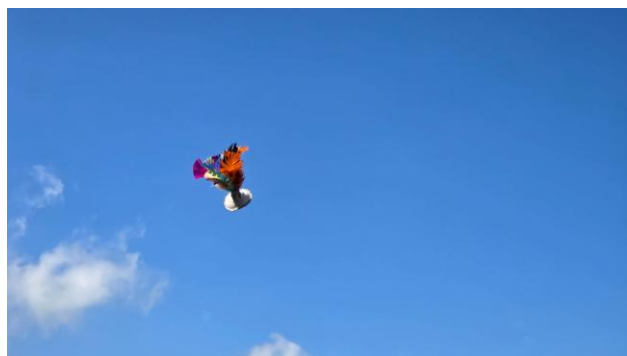


Imagem 6. Jogo de peteca na área externa do Instituto de Arte e Comunicação Social, UFF, campus do Gragoatá, Niterói. Fotos: Cecília Susin (Fonte: Acervo dos autores).

A atividade se alongou por quase duas horas, podendo ser observado que, enquanto inicialmente alguns/as não tinham familiaridade com o jogo, ou a experiência anterior



parecia perdida nos meandros da memória, aos poucos o jogo foi ganhando maior aderência aos corpos praticantes, atraindo a atenção dos passantes e certo contentamento entre os/as participantes.

A segunda atividade envolvendo os jogos tradicionais nas práticas da disciplina foi dedicada à “cama de gato”, brincadeira realizada em duplas em que os/as participantes se alternam na condição de propositor do gesto e aquele/a que aguarda o gesto para, na sequência, intervir com seus próprios movimentos, alternando os papéis. Na experiência do grupo, a geometria de linhas que ia surgindo, como mágica na manipulação dos barbantes pelos dedos dos/as participantes, parecia despertar certo encantamento.

Como a atividade foi definida junto ao grupo com certa antecedência, foi estimulado que os/as estudantes, a partir da monitoria do projeto *Ações de Partilha*, fizessem pesquisas a respeito de como avançar no jogo da “cama de gato” (Imagem 7). Depois da distribuição dos cordões amarrados em pequenos círculos fechados, as duplas se formaram naturalmente e os desafios de avançar nas sucessivas etapas da “cama de gato” foram se impondo, sendo aos poucos vencidos pelo grupo, em soluções que iam sendo partilhados com o auxílio da monitoria e por outros/as estudantes que encontravam as soluções para a superação da fase.



Imagem 7. Pesquisa em torno da “cama de gato” e o jogo da “cama de gato” testado em sala de aula.
Fotos: Giovanna Alves e Luiz Sisinho (Fonte: Acervo dos autores).

Quando todas as etapas do jogo da “cama de gato” foram vencidas, chegando-se a uma situação de *loop* na qual, depois de superada a última configuração das linhas



do barbante, voltava-se ao ponto inicial do jogo, o grupo partiu para um desafio em grande escala que estava previsto para aquela mesma manhã: fazer uma “cama de gato” gigante com 25 metros de elástico na área externa do IACS. Nessa etapa de transposição do jogo para outra escala, os dedos cederam seus lugares para os corpos dos/as participantes, impondo novas dificuldades e novos desafios. O grupo se dividiu em atividades distintas, uma vez que alguns/as emprestavam seus corpos e atuavam dentro da “cama de gato”, enquanto outros/as, de um ponto mais alto de observação, procuravam orientar, com ajuda de barbantes nas mãos, os movimentos daqueles/as envolvidos diretamente na superação das etapas da “cama de gato” (Imagem 8).



Imagem 8. “Cama de gato” em grande escala na área externa do IACS.
Foto: Giovanna Alves (Fonte: Acervo dos autores).

Algumas etapas foram vencidas, sem que, entretanto, fosse possível chegar ao *loop* que se apresentava como objetivo final. Diante de cada fracasso na superação das



sucessivas etapas da “cama de gato”, era necessário voltar ao ponto zero, o que foi feito sucessivamente e com entusiasmo pelos/as participantes, até que certa cansaço emergisse e apontasse para a necessidade de transferência da continuidade do jogo para o encontro seguinte.

Com os ânimos revigorados e com o lastro em novas pesquisas e observações, voltou-se ao jogo da “cama de gato” em grande escala no encontro seguinte e, depois de algumas tentativas infrutíferas, chegou-se finalmente ao *loop* que vinha sendo perseguido. A atividade foi gravada em vídeo e a etapa que apontou a solução do problema até o *loop* final ficou registrada para ser reproduzida quando o desejo dos/as participantes assim apontar.

A terceira atividade realizada no primeiro semestre de 2025 com a turma de ingressantes do curso de Artes da UFF, em Niterói, através da disciplina Proposições com Interações Humanas e Ambientais, foi a brincadeira da amarelinha. Assim como outros jogos e brincadeiras, é difícil definir com precisão a origem da amarelinha, pois são atividades transmitidas principalmente pela oralidade e praticadas há séculos, uma vez que

pode-se dizer que elas [as brincadeiras] incluem a produção cultural de um povo, em certo período histórico, uma cultura não oficial, fluida, caracterizada pela oralidade e sempre em transformação incorporando criações anônimas das gerações que se sucedem. É uma cultura que se caracteriza pelo anonimato, pela tradição de agrupamentos infantis que os reproduzem, especialmente pela oralidade, que ficam gravados na memória das infâncias, que se conservam e se modificam pelo poder criativo do brincante. (Kishimoto, 2014, p. 85)

De qualquer forma, é possível identificar alguns apontamentos sobre a origem da amarelinha. Há quem diga que a brincadeira foi inventada no Império Romano, influenciada pelos treinamentos militares: as crianças observavam as atividades dos soldados e, na sequência, criavam a brincadeira como forma de imitar certos exercícios realizados pelos soldados. Também há quem sugira que a amarelinha tenha sido desenvolvida com base em Dante Alighieri, autor e personagem de *A Divina*



Comédia, em uma relação simbólica entre a escalada do Purgatório para ascender ao Paraíso, leia-se céu.

A amarelinha consiste em um percurso que determina se a pessoa deve pular com um ou ambos os pés. Existem várias variações de modelo e de formato, assim como diferentes nomes; no Brasil, é chamada de amarelinha, sapata, maré ou jogo da pedrinha, entre outros.

Para a terceira atividade do projeto de monitoria *Ações de Partilha*, o grupo brincou de amarelinha na área externa do IACS-UFF, recorrendo aos seguintes materiais: estacas de madeira de 15 cm, um fio de malha na cor laranja, martelo e trena. Foi utilizado um rascunho como guia para o modelo que seria seguido (Imagem 9). A proposta era construir uma amarelinha em que duas pessoas brincassem ao mesmo tempo, juntas. Ou seja, em vez de haver espaços para apenas uma pessoa – como uma área destinada para um único pé – foram criados espaços para dois pés. Onde tradicionalmente seriam colocados dois pés da mesma pessoa nas “casas” da amarelinha, e onde supostamente haveria quatro “casas”, optou-se por colocar apenas três, exigindo que duas pessoas compartilhassem a “casa” central.



Imagem 9. Material e processo de construção da amarelinha no gramado do campus do Gragoatá. Fotos: Giovanna Alves e Luiz Sisinno (Fonte: Acervo dos autores).



O processo teve início com a apresentação da proposta à turma, seguido pela escolha do lugar onde a amarelinha seria instalada; optou-se por uma diagonal que direcionava a ponta da amarelinha (o “céu”) para a orla da Baía de Guanabara. As pessoas se dividiram nas diversas funções: medir o espaço para fincar as estacas, pregá-las com ajuda de um martelo e prender o fio de malha. Alguns estudantes participaram mais ativamente que outros, enquanto alguns imprevistos foram enfrentados, como a quebra de algumas estacas, sendo tudo conduzido com muita conversa, risadas e colaboração, até a finalização da estrutura.

O momento de brincar começou com as duplas pulando de mãos dadas. Essa dinâmica consumiu um tempo significativo, mantendo o jogo clássico de lançar a pedra e evitar pular sobre a casa marcada. Apesar de as regras não serem seguidas à risca, houve muitos erros – próprios de uma reaprendizagem depois de tantos anos sem brincar –, mas também muitas risadas. Depois, começaram a surgir variações: pular a amarelinha com duas pedras (uma para cada pessoa); duas pessoas brincando simultaneamente na amarelinha, porém partindo dos extremos opostos; além de duplas partindo de lados opostos. Após quase-quedas e muitas gargalhadas, chegou-se a substituir a pedra por pessoas, que se deitavam no percurso, exigindo que fossem puladas – como se fossem as pedras da versão tradicional. Com isso, parecia ter sido criada uma brincadeira híbrida entre amarelinha e “carriça”.

Por fim, ficou decidido que a amarelinha seria mantida no gramado, sujeita a intervenções por estar disposta no espaço público (ou semipúblico) de um campus universitário. Mais tarde, foi possível observar outras pessoas brincando em duplas – pessoas que não faziam parte da turma. Dessa maneira, a intervenção artística incentivou a participação de outros/as estudantes, ativando o espaço do campus através da ludicidade, como propunha a atividade.



Imagem 10. A brincadeira da amarelinha no campus do Gragoatá.
Fotos: Luiz Sisino (Fonte: Acervo dos autores).

A respeito da introdução dos jogos e das brincadeiras nas práticas de educação do artista no âmbito da disciplina e do curso de Artes da UFF, foram coletados comentários e observações em rodas de conversas pós-jogos, (1) a respeito da peteca: “desastre, precisamos jogar mais”; “nunca brinquei, mas senti alegria de estar presente, não me distrair com outras pessoas, não deixar a peteca cair...”; “eu não joguei, mas só de olhar... eu sempre joguei na infância e na adolescência; meus filhos jogaram comigo... veio tudo, vieram as lembranças... foi lindo; vou comprar mais petecas (risos)”; “eu vi linhas, quero desenhar”; “as pessoas olhando, foi muito engraçado quando estávamos contando de 10 em 10 e os espectadores riam porque contávamos errado”; “gostei demais do coletivo, às vezes na faculdade é muito



individualizada, focando em você. Trabalho artístico é sobre o outro... eu até esqueci que estava na faculdade”. Sobre a experiência da “cama de gato” (2): “estou revoltada, foi frustrante na 2ª fase dando sempre errado..., mas faz parte do jogo”; “escuta: temos que lidar com o fracasso”; “festejamos e vibramos quando conseguimos passar da 2ª fase, mas quando não conseguimos de novo, foi frustrante”; “anos sem brincar, achei muito legal os corpos”; “não dá pra fazer sozinho”.

Essa pequena amostragem do que foi dito e coletado acerca das experiências dos jogos e brincadeiras, no caso da peteca e da “cama de gato”, apontam para a percepção de que os experimentos pedagógicos e artísticos foram bem recebidos, deflagrando processos de participação e de colaboração que estimulam sua continuidade no âmbito da disciplina.

Considerações finais

A partir dos anos 1990, certa conscientização ganhou aderência nos meios de produção artística apontando para a necessidade de a arte estar mais imbricada e comprometida com as questões do cotidiano. Nesse sentido, era necessário que a arte se tornasse mais dialógica (Kester, 2004), que se aproximasse das comunidades, independentemente de suas constituições, com a perspectiva de escuta e do estabelecimento de parcerias, e que com essas comunidades se relacionasse de uma maneira efetiva nos processos da arte (Bourriaud, 2009). A arte colaborativa tem auxiliado os artistas nas articulações de seus projetos que visam romper o isolamento do ateliê, que buscam sua realização plena no encontro com o mundo, com as coisas do mundo e, acima de tudo, com aqueles/as que habitam esse mundo.

No âmbito das práticas pedagógicas que desafiam as dinâmicas da educação formal do artista, em processos de permanente questionamento e renovação, de maneira a enfrentar o dinamismo da produção de arte contemporânea, um dos grandes desafios é auxiliar os/as estudantes de arte no entendimento de que a arte não se faz isolada



do mundo, de que o/a artista é parte do mundo, e que a consciência do mundo e a visão singular diante da vida precisam estar informadas por noções de coletividade, de interação e de colaboração.

Nos experimentos e práticas pedagógicas desenvolvidos com os/as ingressantes do curso de graduação em Artes da UFF, Niterói, as brincadeiras tradicionais brasileiras (peteca, “cama de gato”, amarelinha, entre outras) têm sido aplicadas como dispositivos no aprofundamento de percepções do mundo, do sentido comunitário e de pertencimento, e no estímulo à imaginação criadora. Conforme apontado por Tenório e Silva (2015, p. 423), “arte e jogo oportunizam, dentre outras coisas, a transmissão de alguns símbolos da cultura de outros povos, a fuga temporária do real, além da possibilidade de solucionar os problemas por meio de situações improvisadas”. Nos processos dessas práticas pedagógicas, a ludicidade tem sido tratada como liga na criação de situações que visam superar a crença de que a arte e a condição de criação artística são dependentes do isolamento do/a artista diante do mundo.

Referências

BERNARDES, Elizabeth Lannes. Jogos e brincadeiras: ontem e hoje. *Cadernos de História da Educação*, n. 4, p. 45-54, jan./dez. 2005.

<https://seer.ufu.br/index.php/che/article/view/384>

BOURRIAUD, Nicholas. *Estética relacional*. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

BUREN, Daniel. The Function of the Studio. In: DOHERTY, Claire (ed.). *From Studio to Situation*. Londres: Black Dog Publishing, 2004. pp. 16-27.

FOUCAULT, Michel. O que é um autor? In: *Ditos e escritos III - Estética: Literatura e Pintura, Música e Cinema*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006. pp. 264-298.

GENET, Jean. *O ateliê de Giacometti*. São Paulo: Cosac & Naify, 2001.

HALPERIN, Julia; BOUCHER, Brian. Jeff Koons Radically Downsizes His Studio, Laying Off Half His Painting Staff. *Artnet*, 20 jun. 2017. <https://news.artnet.com/art->



[world/jeff-koons-radically-downsizes-his-studio-laying-off-half-his-painting-staff-998666](https://doi.org/10.1525/9780520920477-104)

HUGHES, Robert. The Rise of Andy Warhol. In: MADOFF, Steven Henry (ed.). *Pop Art: A Critical History*. Berkeley: University of California Press, 1997. pp. 375-384. <https://doi.org/10.1525/9780520920477-104>.

KESTER, Grant H. Dialogical Aesthetics. In: *Conversation Pieces*. Berkeley, Califórnia: University of California Press, 2004. pp. 82-123.

KISHIMOTO, Tizuko Morchidda. Jogos, brinquedose brincadeiras do Brasil. *Espacios en blanco. Serie indagaciones*, v. 24, n. 1, p. 81-105, 2014.

O'DOHERTY, Brian. *Studio and Cube*. Nova York: Bueli Center/Columbia University, 2007.

O'DOHERTY, Brian. *No interior do cubo branco*. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

OLIVEIRA, Luiz Sérgio de. O despejo do artista. *Concinnitas*, Rio de Janeiro, v. 12, p. 24-37, 2011. <https://www.e-publicacoes.uerj.br/concinnitas/article/view/15254/11555>.

OLIVEIRA, Luiz Sérgio de. A bola: rola: a outra bola: quica: Artigas: os jogos: as regras. In: *inSITE: práticas de arte pública na fronteira entre dois mundos* (Tese de Doutorado em Artes Visuais, PPGAV-EBA-UFRJ), Rio de Janeiro, 2006. https://minerva.ufrj.br/F/?func=direct&doc_number=000720697&local_base=UFR01.

TENÓRIO, Jederson Garbin; SILVA, Cinthia Lopes da. Educação Física escolar e Artes: Experiência Pedagógica a partir de Jogos e Brincadeiras. *SALUSVITA*, Bauru, v. 34, n. 3, p. 417-436, 2015.