



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MODALIDADE PROFISSIONAL**

**A AULA E O JOGO NO ENSINO DE INGLÊS: ESCUTA DE VIVÊNCIAS DE
PROFESSORAS E PROFESSORES DE ENSINO MÉDIO**

Maria Regina Costa de Souza

**Brasília - DF
2022**

MARIA REGINA COSTA DE SOUZA

**A aula e o jogo no ensino de inglês: escuta de vivências de professoras e professores
de Ensino Médio**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – Modalidade Profissional da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação na área de concentração Desenvolvimento Profissional e Educação.

**Brasília – DF
2022**

Ficha catalográfica elaborada automaticamente,
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

CC838a Costa de Souza, Maria Regina
A aula e o jogo no ensino de inglês: escuta de vivências de professoras e professores de Ensino Médio / Maria Regina Costa de Souza; orientador Emília Carvalho Leitão Biato. -- Brasília, 2022.
115 p.

Tese (Mestrado Profissional em Educação) -- Universidade de Brasília, 2022.

1. Jogo. 2. Ensino de Inglês. 3. Vivências. 4. Oficinas de Transcrição. I. Carvalho Leitão Biato, Emília, orient. II. Título.

MARIA REGINA COSTA DE SOUZA

**A AULA E O JOGO NO ENSINO DE INGLÊS: ESCUTA DE VIVÊNCIAS DE
PROFESSORAS E PROFESSORES DE ENSINO MÉDIO**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação –
Modalidade Profissional da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília.

Aprovada em 20 de dezembro de 2022.

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Emília Carvalho Leitão Biato

Instituição: Universidade de Brasília

Presidente

Prof.^a Dr.^a Liliane Campos Machado

Instituição: Universidade de Brasília

Suplente

Prof.^a Dr.^a Larisa da Veiga Vieira Bandeira

Instituição: Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Examinadora Externa

Prof. Dr. Silas Borges Monteiro

Instituição: Universidade Federal de Mato Grosso

Examinador Externo

Sumário

No campo dos milagres	8
RESUMO	9
ABSTRACT	10
Glossário	11
O barro do caminho	13
Boas vindas ao jogo: Percorrendo casas através do estado do conhecimento.....	15
Conhecendo o tabuleiro do jogo	17
1. Primeira casa do jogo: estado do conhecimento	18
2. Segunda casa do jogo: de onde vêm e quais são os estudos	19
3. Terceira casa do jogo: como a estrada está sendo construída	21
4. Quarta casa do jogo: a busca por (uma das) formas de jogar.....	31
5. Quinta casa do jogo: o que leva à reflexão.....	34
Continuação do jogo: Um breve diálogo (e aproximação) com Derrida, Nietzsche e educação	36
1. A différance e a desconstrução: uma breve aproximação da leitura de Jacques Derrida	38
2. O jogo de Derrida e o jogar em sala de aula	43
3. A crítica a moral do rebanho de Nietzsche: o fim da inversão como meio de pensar a sala de aula	46
4. Contribuições para pensar as vivências em sala de aula	49
Caminhando com o jogo: Percursos	52
1. Exercício de olhos, ouvidos e mãos	54
2. Oficinas de Transcrição e método otobiográfico: formas de pesquisar a poética docente.....	61
3. Oficinas de Transcrição: partilha, aprendizagem e vivências	63
Abrindo a caixa de jogos no Centro de Ensino Médio 01	68
1. O começo de um novo jogo.....	70
1. Abrindo a tampa da primeira caixa de jogos: uma apresentação – tabuleiro, pinos, dado, cartas e Darcy Ribeiro	70
1.1.Primeira jogada: o tabuleiro e Darcy Ribeiro como guias das jogadas ..	73
2. Abrindo a tampa da segunda caixa de jogos: uma apresentação – bingo, cartas e Rubem Alves.....	77
2.1.Segunda jogada: de como Rubem Alves caminhou com a didática artística	78
3. Abrindo a tampa da terceira caixa de jogos: a adedonha como forma de diversão e de reflexão	83

3.1. Terceira jogada: o olho flamejante de Heráclito e o olhar como criança voltados para o jogo	84
4. Quarta jogada: quando o UNO se transforma em ONE	88
5. Quinta jogada: o embrulho do ONE se abre e revela mais do que apenas cartas	93
O jogo que nunca acaba.....	96
1. Ainda no jogo: O Programa de Pós-Graduação em Educação Modalidade Profissional – do produto técnico.....	98
2. Faz parte do jogo: as Oficinas de Transcrição e a escrita.....	98
2.1. Os movimentos do jogo	99
3. Jogando e transcrevendo com Derrida, Nietzsche e a didática: o docente como escritor.....	100
4. A última casa desse jogo: o folder e o docente-pesquisador.....	102
Olhando para a tampa do jogo (sem fechá-la).....	106
Referências bibliográficas	109

“Me movo como educador, porque, primeiro, me movo como gente” (FREIRE, Paulo).

Para Jezi e Leonice, pai e mãe. Que me deram o que pessoa alguma pode tirar.

Para os meus alunos e alunas do Centro de Ensino Médio 01 de Sobradinho – aos 1º K, L, M, N, O, P, Q, R, S e T; aos 2º A, B, C, D, E, F, G e H; aos 3º K, L, A, B, C, D, E, F, G e H. Para os meus alunos e alunas do Centro de Ensino Fundamental 03 de Sobradinho – 6º A, B, C, D, E e F.

Para os meus futuros estudantes.

Obrigada por me movimentarem.

No campo dos milagres

Quando Deus me pede que visite um país, obedeço a Sua direção. Assim, quando vi que a funcionária de uma agência de viagens alterou minha rota eu lhe telefonei imediatamente.

– Por que eu devo sair de Sydney para Telavive e depois para a Cidade do Cabo, em vez de partir de Sydney diretamente para a Cidade do Cabo?

– Sinto muito, mas não há um lugar para reabastecimento no Oceano Índico.

– Bem, não posso mudar meus planos. Acho que terei de orar para que Deus faça surgir uma ilha no Índico!

Depois de alguns minutos, ela me liga de volta, dizendo que recebeu um telegrama de Qantas (empresa aérea australiana), anunciando que a companhia conseguiu um ponto de reabastecimento na Ilhas Cocos [oceano Índico] e por isso, agora há um voo direto de Sydney para a Cidade do Cabo.

(TEN BOOM, 2013, p. 201).

Deus, agradeço por ter me dado essa ilha no Índico depois de alguns voos compridos demais para serem suportados. Obrigada pelo descanso e pelo cessar da tribulação. Obrigada por ter me dado mais uma vitória. Tem sido assim desde antes do meu nascimento.

RESUMO

A aula e o jogo no ensino de inglês: escuta de vivências de professoras e professores de Ensino Médio nasceu em meio a questionamentos fomentados acerca do ensino de inglês nas escolas públicas – que, frequentemente, é tido como ineficaz. Observando essa realidade, no presente trabalho discute-se o uso de jogos como maneira de pensar essa aprendizagem enxergando o jogar como estratégia de ensino e, também, como dinâmica das línguas nesse percurso. Para isso, propõe-se a utilização do método otobiográfico como forma de pesquisar e trabalhar e, conjuntamente, acopla as Oficinas de Transcrição á essa pesquisa como meio de escuta de vivências de docentes de Inglês do Centro de Ensino Médio 01 de Sobradinho, Distrito Federal. Com a otobiografia, me coloco como ouvinte das vivências; com as Oficinas de Transcrição, abro caminhos para a artistagem e para a produção de novos sentidos através dos escritos. Dessa forma, chegou-se a percepção de que os docentes, aos estarem em posição de artistadores, pesquisadores e criadores de suas artes em conjunto com seus estudantes, geraram impacto positivo e relevante no processo de aprender inglês. Isso sendo possível por meio de movimentações em seus pensamentos acerca de como os jogos podem ser usados na tarefa de educar – movimentações essas geradas a partir de palavras de Darcy Ribeiro, entrevista de Rubem Alves, vídeo de Fernando Tsukumo, produção de jogos e escritos e escutas sobre a experiência jogar em sala de aula. Em conclusão, a aproximação com conceitos nietzschianos e derridianos aponta para a possibilidade de promover contribuições e mostrar caminhos para o campo da educação por meio do jogo.

Palavras-chave: Jogo. Ensino de inglês. Vivências. Oficinas de Transcrição.

ABSTRACT

The class and the game in teaching English: listening to the experiences of high school teachers was born amid questions about the teaching of English in public schools – which is often considered ineffective. Observing this reality, the present work discusses the use of games as a way of thinking about this learning, seeing playing as a teaching strategy and also as a dynamic of languages in this journey. For this, it is proposed the use of the otobiográfico method as a way of researching and working and, jointly, couples the Oficinas de Transcrição to this research as a means of listening to the experiences of English teachers at Centro de Ensino Médio 01 in Sobradinho, Distrito Federal. With the otobiografia, I place myself as a listener of the experiences; with the Oficinas de Transcrição, we open paths for artistry and for the production of new meanings through writing. Thus, it was reached the perception that the teachers, being in the position of artists, researchers and creators of their arts together with their students, generated a positive and relevant impact on the process of learning English. This is possible through movements in their thoughts about how games can be used in the task of educating – movements generated from the words of Darcy Ribeiro, an interview by Rubem Alves, a video by Fernando Tsukumo, production of games and writings and listening about the experience of playing in the classroom. In conclusion, the approximation with Nietzschean and Derridian concepts points to the possibility of promoting contributions and showing paths to the field of education through the game.

Keywords: Game. English teaching. Experiences. Oficinas de Transcrição.

Glossário

Dominó: qualquer dos diversos jogos com pequenas peças negras e retangulares, divididas em duas partes nas quais se encontram de um a seis pontos coloridos ou brancos, em várias combinações, ou, por vezes, espaços vazios.

Gamificação: “Aplicação das estratégias dos jogos nas atividades do dia a dia, com o objetivo de aumentar o engajamento dos participantes. Ela se baseia no *game thinking*, conceito que abrange a integração da gamificação com outros saberes do meio corporativo e do design” (BALDISSERA, 2021).

Jogo da memória: Jogo formado por peças que apresentam uma figura em um dos lados. Foi criado na China no século 15 e era formado por baralho de cartas ilustradas e duplicadas. Cada figura se repete em duas peças diferentes.

Jogo espontâneo: Jogo onde o objetivo e os brinquedos são escolhidos pela pessoa que joga.

Jogo pedagógico: Jogo que, usado como ferramentas, favorece o desenvolvimento da aprendizagem.

Jogos de linguagem: Jogos que consideram, “de fato, os componentes lingüísticos construídos” (SZUNDY, 2009, p. 276).

Jogos de simulação: Permitem que o jogador se insira no ambiente sugerido pelo software ou site da internet.

Jogos digitais: “Jogos digitais estão intimamente ligados aos computadores, numa visão mais abrangente, como PC’s, consoles de vídeo-game e celulares”. (LUCCHESI; RIBEIRO, 2009).

Jogos educativos: “Os jogos possuem objetivo didático explícito e podem ser mudados para melhor adaptação, apoio e melhor encaixe no processo de ensino aprendizagem”. (DONDI; MORETTI, 2007 *apud* PANOSSO et al., 2015, p. 234).

Jogos eletrônicos: Um jogo eletrônico ou jogo eletrônico, também chamado videojogo ou pelo anglicismo videogame, é um jogo no qual o jogador interage através de periféricos conectados ao aparelho, como controles e/ou teclado com imagens enviadas a uma televisão ou um monitor, ou seja, aquele que usa tecnologia de computador.

Jogos *online*: Na informática, o jogo *online* é um tipo de jogo eletrônico jogado via Internet, onde um jogador com um computador, vídeo game, *gadgets*, televisão ou outros tipos de aparelhos eletrônicos conectado à rede, pode jogar com outros jogadores sem que ambos precisem estar no mesmo ambiente.

Mundos virtuais: é um ambiente imersivo simulado através de recursos computacionais, destinado a ser habitado e permitir a interação dos seus usuários através de avatares (representações personificadas do usuário no ambiente digital).

Realidade aumentada: Designa-se Realidade Aumentada (RA) ou (AR) a integração de elementos ou informações virtuais a visualizações do mundo real através de uma câmera e com o uso de sensores de movimento como giroscópio e acelerômetro. O uso mais popular da realidade aumentada é o entretenimento através dos filtros para fotos em aplicativos móveis de redes sociais e jogos como o Pokémon GO.

Jogo: Para Derrida, o jogo se apresenta como possibilidade de empreender a desconstrução de um significado. Para o filósofo, o jogo é, também, sempre um jogo de ausência e de presença; porém, anterior a isso, é “o ‘ser ’ como presença ou ausência a partir da possibilidade de jogo, e não inversamente” (SANTIAGO, 1976, p. 53).

o barro
toma a forma
que você quiser

você nem sabe
estar fazendo apenas
o que o barro quer.

Paulo Leminski

O barro do caminho

O barro que constrói as cerâmicas do caminho. Constrói o jogo. Moldado para a criação do que há. Tomando forma na criação dos docentes. Essa matéria-prima vinda de vários lugares, mas, aqui, uma pequena amostra do barro, misturado a tantas outras coisas, que vem de Sobradinho na forma de escola.

A cidade serrana que abriga o Centro de Ensino Médio 01 e, também, abriga todos os sonhos de quem sou e de onde tiro o barro para fazer o que quero; e, ele, faz o que quer comigo.

Nesse ponto do caminho, o barro me leva a escrever sobre *A aula e o jogo no ensino de inglês: escuta de vivências de professoras e professores de Ensino Médio*; percorrendo por estradas próprias e dividindo caminhos com outros e outras.

Para marcar o início dessa jornada, é preciso compartilhar as questões da pesquisa – que são pensamentos fomentados pela minha prática pessoal como professora do Ensino Médio: quais são os desafios que vemos e enfrentamos? Como lidamos com esses desafios? O uso de jogos pode nos ajudar a solucionar problemas?

Tomando o estudo de Amorim, Oliveira, Santos e Quadros (2016) como perspectiva, a utilidade dos jogos só acontece se atrelado ao envolvimento e a aprendizagem. Assim como para Araújo (2020) – que acredita que os jogos têm seu valor se usados de maneira adequada.

Por outro lado, ao repensar essa visão de que os jogos só são válidos se ligados à matéria, Santos (1997) afirma que, mesmo que seja algo que abrange só o lúdico, há benefícios que vão além da matéria escolar – trazendo outras facetas importantes dos jogos para a sala de aula.

Portanto, esse estudo pretende apontar saídas, propostas e reflexões iniciais sobre o jogo como estratégia de ensino aprendizagem de língua inglesa e como dinâmica das línguas nesse processo.

Em um primeiro momento, sendo moldada pelo barro, nos deparamos com um estudo do tipo estado da arte. A proposta seria de construir um panorama geral em relação

ao que já vêm sendo estudado sobre o uso de jogos em sala de aula e, assim, através de uma leitura atenta, obter impressões, opiniões e contribuições dos estudos – buscando investigar a capacidade dos jogos de dialogar com a aprendizagem.

Já no segundo capítulo, moldamos o barro para falar sobre a *différance*, a desconstrução e jogo. Abordando a mudança silenciosa; entendendo a desconstrução como forma de operar e recuperar; trazendo o conceito da estrutura do jogo; colocando a didática como algo não-fechado, aberta para a produção poética e artística junto com o novo; mudando as regras do jogo.

Assim, moldamos e somos moldados pelo método – o otobiográfico que, junto com as Oficinas de Transcrição e, também, com a escrituleitura caminharam para a composição dessa perspectiva dentro de várias outras no mundo diverso da educação. Como ouvinte de vivências, levei às Oficinas de Transcrição materiais que serviram de motor impulsionador de inspiração – um momento aberto às interreferências por desencadear movimentos tradutórios livres em relação aos sentidos originais que já possuímos.

Oficinas essas produzidas no Centro de Ensino Médio 01 com a participação de um professor e de uma professora de Inglês; onde procurou-se escutar ativamente as falas; rever práticas educacionais; atentar-se à produção de transcrição e, também, descobrir novas formas de olhar o ensino de inglês em uma escola pública de nível médio. Para, dessa forma, romper com ideias pré-determinadas, quebrar barreiras, estudar, dialogar, falar, escrever, escutar vivências e criar.

Onde, nessas jogadas do jogo vivenciado, fomos acompanhados por Darcy Ribeiro, Rubem Alves, Fernando Tsukumo, vivências, escritas e jogos.

Boas vindas ao jogo: Percorrendo casas através do estado do conhecimento

Conhecendo o tabuleiro do jogo

Já é de longa data a sensação de que o ensino de língua inglesa nas escolas públicas não tem produzido resultados satisfatórios (GIMENEZ, PERIN, SOUZA, 2003). Essa descrença é confirmada nas palavras de professores sobre os estudantes parecerem desmotivados em função de não verem utilidade em aprender inglês (GIMENEZ et al., 2003) – embora o trabalho de Tílio (1979) mostre que os estudantes reconhecem a importância do idioma para o mercado de trabalho e a vida acadêmica.

Ainda acerca do contexto público, Tílio (1979) reconhece que muitos educadores entendem essa desmotivação dos discentes em função da diferença que existe entre o que os aprendizes esperam aprender e o que é ensinado. Embora os docentes tenham interesse em ensinar outras áreas além de gramática e tradução, as circunstâncias são limitadoras; tendo como razão a falta de condições adequadas e o número de horas de aulas. (GIMENEZ et al., 2003).

Os conhecidos fracassos que ainda surgem do processo de aquisição do inglês indicam que ainda há muito a se avançar em direção às melhorias (MOURA FILHO, 2000). Há que se pensar em estudar buscando mudar as relações que envolvem professores e alunos (MOURA FILHO, 2000) e, além disso, as pesquisas educacionais (NUNAN, 1993; EHRMAN & DÖENYEI, 1998 *apud* MOURA FILHO, 2000) e os testemunhos de discentes e educadores indicam que as atividades elaboradas em sala terão maiores chances de sucesso ao privilegiarem situações de dinamismo.

Segundo Estévez (1990, p. 136 *apud* MOURA FILHO, 2000, p. 67), “o jogo relaxa, desinibe e favorece a participação criativa do aluno, uma vez que lhe apresenta um contexto real e uma razão imediata para utilizar o idioma”.

A utilização dessa ferramenta está bastante ligada à ação do professor ou professora em sala: a forma como escolhe as atividades que serão feitas e o entusiasmo com que é proposto podem potencializar a aprendizagem (MOURA FILHO, 2000).

Silvers (1982), relatando suas ações e experiências pessoais em relação à utilização de jogos em sala de aula, escreve que:

[...] estimulam a interação entre os alunos, criando, desse modo, um ambiente não-ameaçador favorável à aprendizagem da língua. À medida que os estudantes sentem-se mais à vontade entre eles e com o professor, começam

a perceber que são parte de um grupo. Como consequência, perdem o medo de cometer erros e parecer ridículos diante dos colegas. Somente quando os alunos começam a perder suas inibições é que eles dão, realmente, o primeiro passo em direção à aprendizagem do inglês. (p. 30).

Existem várias vantagens que decorrem da utilização de jogos em salas de aula de inglês como língua estrangeira (FILHO, 2000). Fawui-Abalo (1987) discorre que as atividades lúdicas promovem novos contextos para a prática de estruturas linguísticas já ensinadas em sala e, também, para a aquisição de novas habilidades.

No presente estudo, como caligrafia pessoal, visa-se estudar, analisar e registrar conhecimentos, perguntas, indagações e dúvidas sobre o uso de jogos no ensino de inglês em escolas públicas de Ensino Médio em Sobradinho, Distrito Federal. Assim, decidiu-se que o começo da criação de (um dos) caminhos será por meio de um “estado de conhecimento” ou “estado de arte”.

Com esse intuito, propõe-se a utilização da metáfora com cerâmicas no título de cada seção do capítulo. A ideia principal é o conceito de uma produção lenta e dedicada de cada parte de um caminho completo, a criação cuidadosa e progressiva do trajeto percorrido rumo ao destino onde se quer chegar.

1. Primeira casa do jogo: estado do conhecimento

O estado do conhecimento se caracteriza pela junção de estudos, artigos, dissertações e trabalhos no meio acadêmico relacionados com o objeto de pesquisa para que sejam analisados, identificados, registrados e, assim, leve os leitores à reflexão acerca de uma área.

Embora esse modelo possa parecer, à primeira vista, como algo meramente teórico, é importante ressaltar que o estado do conhecimento possui muito valor ao ser capaz de fazer com que o pesquisador ou a pesquisadora encontre lacunas, discorde, reflita e dialogue com o que já está sendo dito a respeito de determinado assunto.

Em estudo feito pelas professoras Marília Costa Morosini e Cleoni Maria Barboza Fernandes (2014), podemos destacar a importância do estado do conhecimento em: contribuir para o conhecimento e à inserção na área de conhecimento; construir o objeto de pesquisa, seus limites e possibilidades; relacionar o campo com o espaço tempo político governamental; ajudar no ato de escrever e no ato de refletir sobre sua relação com a construção da pessoa; reconhecer a historicidade da produção no campo científico; construir algo coletivo; e, quebrar pré-conceitos e certezas.

Além disso, é de suma importância quando se trata de uma preparação anterior à pesquisa de campo (MOROSINI, FERNANDES, 2014). É claro que deve-se ir à campo com o pensamento aberto e pronto para absorver o que há no ambiente e nas relações que nele acontecem, mas, como nunca partimos neutros de ponto algum, é relevante situar-se em um quadro teórico e metodológico como referência.

2. Segunda casa do jogo: de onde vêm e quais são os estudos

O objeto desse estado do conhecimento baseia-se na apresentação e reflexões derivadas de textos completos publicados e divulgados pela Rede Scientific Electronic Library Online (SciELO). A SciELO é, segundo documento publicado em seu site oficial, “um modelo para a publicação eletrônica cooperativa de periódicos científicos na Internet”. Onde, em especial, o foco volta-se para a geração de respostas às necessidades de comunicação científica nos países ditos em desenvolvimento. Com o modelo proposto, há “uma solução eficiente para assegurar a visibilidade e o acesso universal a sua literatura científica, contribuindo para a superação do fenômeno conhecido como ‘ciência perdida’”.

Serão apresentados 8 textos durante este estado do conhecimento. De maneira geral, esses trabalhos foram procurados na plataforma digital por meio de expressões consideradas importantes para o entendimento da pesquisa aqui feita como um todo – “jogos no ensino de inglês”, “uso de jogos”, “ensino de inglês escola pública”, “ensino de inglês”, “jogos inglês”, “jogos no ensino aprendizagem”, – e, após, foram selecionados com base na leitura de seus resumos. Além disso, houve um esforço em organizar, em alguma medida, materiais que envolvessem, juntamente com a teoria, a prática. Também, é importante ressaltar que nem todos os trabalhos têm como foco central a língua inglesa; mas, todos, lidam com aspectos positivos e negativos do uso de jogos em sala de aula (sejam eles jogos *online* ou não).

Abaixo, a Tabela 1 propõe-se a organizar esses textos coletados por meio de seus títulos, ano de publicação, instituição em que foram publicados e nomes dos autores e autoras. A proposta, ao final, é que seja feita uma discussão acerca de cada artigo estudado – apresentando os pontos de vista redigidos, focando em aspectos que sejam considerados relevantes para a elaboração do presente trabalho e, também, nas conclusões que explicitam em relação ao uso do jogo.

Número	Ano	Publicação	Título	Autores/Autoras
				20
01	2012	Colombian Applied Linguistics Journal	Teaching english to very young learners through authentic communicative performances	Diana Carolina Guevara; Claudia Lucia Ordoñez
02	2006	Trabalhos em Linguística Aplicada	Reflexão interativa: desvelando e transformando teorias práticas sobre o ensino de inglês na escola pública	Rosane Rocha Pessoa
03	2017	Revista Brasileira de Linguística Aplicada	Análise de jogos digitais em dispositivos móveis para aprendizagem de línguas estrangeiras	Josiane Brunetti Cani; Ivana Queiroz Pinheiro; Maria Elizabete Villela Santiago; Gilvan Mateus Soares
04	2015	RISTI - Revista Ibérica de Sistemas e Tecnologias de Informação	Potencial da aprendizagem baseada-em-jogos: Um caso de estudo na Universidade do Algarve	Tatiana Kikot; Silvia Fernandes; Gonçalo Costa
05	2015	Psicologia Escolar e Educacional	Características atribuídas a jogos educativos: uma interpretação Analítico-Comportamental	Mariana Gomide Panosso; Silvia Regina de Souza; Verônica Bender Haydu

06	2020	Educação em Revista	Artigo – jogos como recursos didáticos na alfabetização: o que dizem as professoras	Liane Castro de Araújo
07	2013	Bolema: Boletim de Educação Matemática	Jogos pedagógicos para o ensino de funções no primeiro ano do Ensino Médio	Lísie Pippi Reis Strapason; Eleni Bisognin
08	2009	Trabalhos em Linguística Aplicada	Jogos de linguagem como gêneros no processo de ensino-aprendizagem de LE para crianças	Paula Tatianne Carréra Szundy

Tabela 1 – Informações sobre os trabalhos catalogados na Rede SciELO

3. Terceira casa do jogo: como a estrada está sendo construída

Começando com o texto de Guevara e Ordoñez (2012), acompanhamos uma discussão sobre o ensino bilíngue.

Revela-se a dificuldade pela qual a Colômbia – país do estudo – passa: como o estudante vai sentir uma necessidade de usar um novo idioma para comunicação em um local onde o inglês não é usado em sociedade? Dessa forma, é entendido que, apenas em escolas particulares, que usam o modelo canadense, consegue-se aprender inglês; pois, nesse contexto, a escola cria a necessidade dentro de sua cultura e, assim, acaba motivando os estudantes a se comunicarem usando uma língua estrangeira.

Tendo em vista todos os problemas que podem aparecer em uma escola bilíngue na Colômbia, essa pesquisa estudou uma instituição que, há 15 anos, vinha tentando fazer com que seus alunos e alunas falassem inglês e, mesmo assim, os resultados eram difíceis de serem obtidos.

Buscando uma melhora, juntaram-se estudiosos com seus olhos voltados para discussões sobre aquisição da linguagem, o currículo usado e documentos teóricos que pudessem esclarecer coisas novas sobre o ensino bilíngue. E, outro diferencial do método usado, é que os aprendizes poderiam voltar à sua língua materna quando precisassem se comunicar usando uma palavra desconhecida no inglês.

Ainda caminhando Guevara e Ordoñez (2012), destaca-se o fato de que os dados do estudo relevaram que a diversidade de jogos utilizados pelos docentes em sala de aula fez com que os estudantes se mostrassem ativos e entusiastas em relação a aprendizagem; ou seja, foi percebida um avanço na produção oral dessas turmas em relação à língua estrangeira.

Dessa forma, os alunos e alunas começaram a participar ativamente de várias formas: resolvendo os problemas que apareciam durante as aulas, conversando uns com os outros e, também, dando ideias aos docentes sobre o que eles e elas gostariam de fazer em sala. Essa mudança mostrou aos membros da escola a importância de tirar de cena a imagem do professor ou da professora que detém todo o conhecimento, mas, reconhece o potencial dos discentes.

Pessoa (2006) nos apresenta um estudo investigativo acerca de reflexões por parte de quatro professores de inglês da escola pública e suas práticas pedagógicas, assim como as consequências desses atos para os alunos e alunas. O foco principal é “nas teorias práticas sobre conteúdo e objetos” (PEDROSA, 2006, p. 1). Ou seja, todas as partes envolvidas nessa pesquisa foram questionadas e transformadas.

Em sua introdução, somos apresentados a um conceito instigante sobre o que seriam as teorias práticas. De forma geral, vemos que a visão da autora nos faz pensar sobre a importância de validar as interações, vivências e pensamentos dos docentes como forma de consolidar saberes da prática em sala de aula – onde, dessa forma, gera-se reflexão crítica.

Os quatro professores, submetidos a sessões de reflexões interativas sobre aulas de 5ª série, levantam temas importantes para o ensino de inglês em escolas públicas. Alguns acreditavam que a leitura era mais importante; ao passo que, outros, acreditavam que a parte oral era a que deveria ser destacada – por mais que todos entendessem que as quatro habilidades são importantes.

Depois de terem seus estudantes avaliados pela pesquisadora, os docentes puderam refletir, e até mesmo discordar, de ideias que defenderam nas sessões anteriores – reparando seus erros, as falhas de seus estudantes, as vontades dos estudantes e refletindo sua forma de ver o ensino de inglês em escolas públicas. Esse movimento pode se observado no trecho destacado a seguir:

Pedro Henrique mostra-se intrigado com essa questão das habilidades orais: “Às vezes, fica tão mecânico que você fala assim, ‘*What’s your name? Repeat! What’s your name? What’s your name?*’ Aí se você fala assim, ‘*My name’s*

Pedro Henrique, eles não vão falar *'My name's Ricardo'*, porque eu falei *'My name's Pedro Henrique'*". Ressalte-se a dificuldade do professor em trabalhar a oralidade, pois ele percebe a ineficácia da repetição mecânica, mas parece não saber o que fazer para que o aluno tenha uma produção espontânea. (PEDROSA, 2006, p. 81).

Ao final, cada professor refez sua prática de acordo com o aprendido entre os outros colegas. Uma das entrevistadas começou a ver o inglês como pano de fundo para ajudar os estudantes em outras matérias. Outro, foi capaz de rever sua relutância sobre usar a tradução para dar aulas. Um outro professor começou a produzir texto e, também, foi capaz de perceber a importância que a música pode ter para o aprendizado da língua estrangeira.

Em suma, a pesquisa nos mostra como é importante essa interação entre docentes e a oportunidade de dividirem conhecimentos, ideias e ajudarem uns aos outros em suas propostas de aula e visões de educação.

No artigo intitulado *Análise de jogos digitais em dispositivos móveis para aprendizagem de línguas estrangeiras* o objetivo foi analisar três aplicativos digitais (Lingualeo, English Grammar All Levels e Learning 2 Talk) voltados para a aprendizagem de língua estrangeira em função de suas potencialidades e limitações.

Para tanto, foram abordados os temas de *gamificação* e aprendizagem de línguas pelo computador (CALL¹) a fim de obter-se um resultado acerca do assunto sabendo-se que as tecnologias digitais podem ser tidas como aliadas para tornar o ensino mais dinâmico, menos tedioso e menos repetitivo.

Olhando a educação e suas necessidades a partir da visão apresentada no estudo, a escola não pode manter distância do contexto social que aponta para a urgência de se letrar digitalmente seus estudantes. Afinal, como aponta o artigo, a *gamificação* pode ser utilizada como uma aliada para a evolução escolar.

Com o intuito de comparar os jogos, o estudo apresenta três tabelas com informações pertinentes sobre as facetas dos aplicativos. São elas: "comparativo entre os jogos", "comparativo entre os aspectos estruturais dos jogos" e "comparativo entre as habilidades, competências e conteúdos trabalhados pelos jogos". Assim, diante dos quadros, pode-se fazer uma análise mais detalhada sobre o objeto de pesquisa.

Percebeu-se que os jogos poderiam envolver maior interação entre os jogadores e jogadoras, não se basear somente na perspectiva behaviorista, trazendo mais contextos

¹ O acrônimo CALL vem do termo *computer-assisted language learning*.

situacionais e mais imersão na língua estrangeira. Reparou-se, também, que há um grande índice de preocupação em relação às normas e estruturas da língua, mas, percebe-se que seria interessante explorar outras facetas do idioma.

É importante ressaltar, no entanto, que em questão de auxiliar com a concentração, raciocínio, ação e interação, trazendo uma forma atrativa, divertida e desafiadora os jogos analisados podem, sim, auxiliar no aprendizado por seu caráter lúdico.

Quando analisamos a pesquisa de Kikot, Fernandes e Costa (2015) observamos, mais uma vez, a importância de estar atento ao novo mundo tecnológico e às novas formas de ensinar frente a tantas mudanças. A ideia é que os estudantes podem aprender na prática e não apenas sendo ouvintes passivos. Logo, nesse artigo, o objetivo é usar de jogos de simulação que podem ser combinados com mundos virtuais ou realidade aumentada na disciplina ‘Simulação de Marketing’ da Universidade do Algarve, em Portugal.

O jogo escolhido para ser utilizado nesse estudo foi o *Cesim SimBrand*, que envolve os discentes em um contexto de empresa onde competem com outras equipes; onde é necessário ter bastante atenção em manejar os seguimentos envolvidos nesse processo. Assim, os estudantes têm uma experiência de seus atos quando convertidos em resultados. E, com o uso do jogo e do trabalho em equipe, percebe-se uma melhor interação com os colegas e um melhor nível de resolução de problemas.

Alguns resultados obtidos por meio dos estudantes revelam que o fato de trabalharem em grupo gerou opiniões diversas – alguns, colocam como vantagem; outros, ficaram insatisfeitos por motivos de irresponsabilidade e capacidade de resolução de problemas entre os componentes do grupo. Outro ponto importante de destacar foi a autonomia por parte dos aprendizes em relação à sua aprendizagem em sala de aula. E, além disso, ao final do experimento, os discentes disseram se sentir satisfeitos; destacam que aprenderam mais do que acreditavam no começo do estudo.

Isso é corroborado com as falas da pesquisa que dizem que os estudantes expressaram vontade de usar jogos para outras disciplinas.

Assim, para concluir, os autores explicam que, com o uso de jogos como ferramenta, o ensino tradicional perde força e dá lugar a uma abordagem mista – envolvendo as duas frentes – com o intuito de minimizar os problemas existentes na educação.

Em *Características atribuídas a jogos educativos: uma interpretação Analítico-Comportamental*, as autoras Panosso, Souza e Haydu (2015) apresentam uma revisão

bibliográfica envolvendo sete pesquisas que usaram jogos educativos para a coleta de dados. O objeto da pesquisa é interpretar as características ditas pelos pesquisadores e estudá-las com base na Análise do Comportamento.

De forma instigante, o trabalho começa explicando sobre como o planejamento do que será ensinado perpassa por várias áreas e por vários locais que precisam de atenção – entre eles, é importante determinar o modo como isso será feito. Obviamente há várias maneiras de se realizar essa tarefa, onde o uso de jogos educativos é uma delas.

Citando Dondi e Moretti (2007 *apud* PANOSSO et al., 2015, p. 234), as autoras reforçam a ideia do uso de jogos educativos. Os jogos possuem objetivo didático explícito e podem ser mudados para melhor adaptação, apoio e melhor encaixe no processo de ensino aprendizagem. Os autores também decorrem sobre a ideia das regras dentro dos jogos e sobre a possibilidade de entretenimento com objetivos e coerência.

Os autores e autoras estudados nesse artigo atribuíram diversos pontos positivos. São eles, assim como descritos: serem estratégias motivadoras a serem usadas no ensino de conteúdos (Canto, & Zacarias, 2009 *apud* PANOSSO et al., 2015, p. 234), a de serem usados como recurso que favorece a tomada de consciência por parte dos estudantes (Cezar, & cols., 2008 *apud* PANOSSO et al., 2015, p. 234) e a de permitirem a tomada de decisão (Fonseca, & cols., 2002 *apud* PANOSSO et al., 2015, p. 234). Outro aspecto importante é o fato de que o uso de jogos dá aos estudantes um ambiente apropriado e diversificado.

Observando os trabalhos selecionados por meio das plataformas SciELO e Pepsic, as autoras puderam encontrar que os jogos são vistos como métodos motivadores, que abrem oportunidade para discussões. Além disso, em suas leituras, viram que as situações de aprendizagem que são estabelecidas pelo jogo também estabelecem relações entre eventos (auxiliando o aprendiz em suas respostas conforme o conteúdo ensinado). Logo, o jogo é tido como uma forma reforçadora no processo de ensino aprendizagem.

Os jogos foram vistos dessa forma pois, nos argumentos estudados nas pesquisas apontadas, viam-se falas sobre alunos e alunas que procuravam jogar, estudantes que esperavam por jogar, reforçados pelo ganho de pontos e pela sensação de êxito de ganhar dez das quinze partidas disputadas, por exemplo.

Outro aspecto levantado pelo trabalho é o fato dos jogos fornecerem regras que podem ser tanto para a resolução de problemas como para a compreensão de como jogar e, também, para o entendimento de conteúdos específicos.

O fato de que esse método envolve situações-problema também é algo positivo para ser destacado, tendo em vista que, dessa forma, os jogadores e jogadoras, na tentativa de acertar, manipulam elementos que os auxiliam a formular uma resposta e, assim, possuem reforço. Na resolução de problemas, encontramos o fator instruções; comportamentos que são descobertos como formas de mudar o ambiente; autoinstrução (as perguntas que fazemos a nós mesmos enquanto envolvidos com algo); formulação de hipóteses; permite a generalização de situações que podem ser encontradas em outras áreas da vida; entre outros.

Ao final, as autoras explicitam a ideia de que os jogos são considerados não apenas como um instrumento para diversão, mas, também, como uma importante ferramenta para ser usada em processos de ensino aprendizagem por apresentarem características positivas em relação às reações no meio dos aprendizes.

O trabalho seguinte, escrito por Strapason e Bisognin (2013), foca seus esforços em alunos e alunas do primeiro ano do Ensino Médio em uma escola pública do Rio Grande do Sul. No entanto, por mais que trate a respeito do ensino de Matemática e o objetivo de verificar se os jogos – aqui, quatro jogos denominados *Trilha do Conceito de Função*, *Dominó com situações-problema sobre função polinomial do 1º grau*, *Jogo de memória sobre a função polinomial do 2º grau* e *Jogo de memória com situações-problema sobre a função polinomial do 2º grau* – são capazes de facilitar a compreensão e aprendizagem nessa área, é garantido que essa pesquisa nos traga contribuições pertinentes quando falamos sobre o uso de jogos no processo de ensino e, também, pode-se fazer um paralelo com a realidade do inglês como matéria.

Visando a melhoria, segundo o estudo, de um quadro crítico em relação ao ensino da Matemática, uma forma de motivar os estudantes foi elaborar quatro jogos contendo como conteúdo atividades e situações problemas que envolvessem funções e seus conceitos.

Para a elaboração dos jogos apresentados durante o texto, foram feitas reflexões a partir de perguntas elaboradas por Flemming e Collaço de Mello (2003, p. 43 *apud* STRAPASON, BISOGNIN, 2013, p. 581) para a análise docente em questão do uso de jogos em sala de aula: “a) Qual é o objetivo que pretendo atingir? Conheço um jogo adequado? b) Vou precisar fazer uma adaptação? c) Quais materiais necessários para aplicar o jogo escolhido? Como aplicá-lo? ”.

Os critérios positivos em relação ao uso de jogos no ensino da Matemática passaram pelo fato de que o jogo é algo realizado em grupo e que deve ter um significado

para os jogadores e jogadoras – seja a diversão pura ou a função educativa. Todavia, nos dois casos, sempre há a busca pela melhor forma para fazer a melhor jogada.

Assim, acentua-se que o jogar faz parte da realidade de vários de nós e acaba por influenciar de forma satisfatória outros campos da nossa vida – como a parte afetiva, física, social e moral – funcionando como um fator de socialização entre indivíduos (STRAPASON, BISOGNIN, 2013) e como forma de aprender regras que ajudam a viver em sociedade, gerando cultura entre os povos envolvidos (ORTIZ, 2005 *apud* STRAPASON, BISOGNIN, 2013, p. 586).

Dessa forma, as autoras concluem que os jogos podem tornar o ensino da matemática em algo interessante e eficaz, onde abandonam o quadro, o giz, e os trocam por atividades que consideram mais motivadoras e mais propícias à aprendizagem.

Assim, chega-se ao tópico onde o papel do docente é discutido quando o assunto é estar presente durante o jogar dos estudantes. Para o artigo, o papel do professor ou da professora é ser um orientador, incentivador e presença para responder dúvidas; ou seja, em certos momentos, esse docente ocupa até mesmo um local secundário – já que o aluno ou a aluna toma posse do seu momento de aprender. Nisso, Grando (2000, p. 4 *apud* STRAPASON, BISOGNIN, 2013, p. 589, 590) frisou que “a intervenção do professor no jogo pode ser um fator determinante na transformação do jogo espontâneo em pedagógico”.

Ainda falando sobre o impacto desse método, são listadas as vantagens: a motivação visual proporcionada pelos materiais; a motivação pela oportunidade de ganhar o jogo; a mudança de rotina; o receber ajuda dos colegas e do docente quando se tem uma dificuldade; a oportunidade de desenvolver raciocínio lógico e concentração; melhora da autoestima; a chance de o docente observar os comportamentos e atitudes de cada aprendiz; e, desenvolvimento da linguagem. Por outro lado, uma dificuldade apresentada é a quantidade de aulas necessárias para se realizar uma aula com esse recurso; pois é preciso que o tempo seja bem aproveitado e delimitado para que se tenha tempo de desenvolver outros aspectos de outros conteúdos (BORIN, 1995, *apud* STRAPASON, BISOGNIN, 2013, p. 590, 591).

Concluindo o pensamento apresentado, detectou-se que os jogos motivam os estudantes, transformam a sala de aula, lançam nova luz à aprendizagem coletiva e individual de forma eficiente e auxilia os aprendizes com dificuldades no conteúdo por meio de um trabalho de autoestima e atitudes positivas.

Szundy (2009), por sua vez, começa sua pesquisa intitulada *Jogos de linguagem como gêneros no processo de ensino-aprendizagem de LE para crianças* trazendo ideias defendidas por autores que o jogo é uma atividade fundamental na vida das crianças por mostrar o caminho pelo qual começam a compreender o mundo em que estão inseridas. Tendo essa consciência da importância do jogo e da demanda feita por seus próprios alunos e alunas como professora de língua inglesa, a autora sentiu a necessidade de pesquisar como esse processo de aprendizagem se desenvolve quando envolvido com o mundo dos jogos.

Inquietava-me, então, a percepção de que, apesar de sua importância no processo de construção do conhecimento da língua-alvo, o jogo era utilizado na sala de aula de LE de forma prescritiva, ou seja, como uma receita para animar, descontrair e tornar a aula mais prazerosa, sem que se considerassem, de fato, os componentes lingüísticos construídos –os jogos de linguagem. (SZUNDY, 2009, p. 276).

Tendo este problema em mente e tendo essa perspectiva como estudos de mestrado e doutorado, Szundy (2001, 2005) estudou os jogos em dois contextos diferentes e, no presente artigo, revisita algumas partes de interação provenientes de jogos de linguagem que fizeram parte de sua dissertação de mestrado com o intuito de mostrar que os jogos podem ser entendidos como gêneros do discurso usados no processo de ensino de aprendizagem de língua estrangeira (LE).

Por meio de seus estudos, a pesquisadora propõe que jogos de linguagem trabalhados no ensino de uma LE “tipificam as ações envolvidas no processo de produção do conhecimento fazendo com que adquiram conteúdo, forma de organização e estilo relativamente estáveis” (SZUNDY, 2009, p. 284), o que permite concluir que esses jogos são característicos desse âmbito.

Os jogos de linguagem utilizados e analisados para a pesquisa foram elaborados pela pesquisadora e utilizados como instrumento em sua própria sala de aula em um curso de inglês para crianças entre 7 e 9 anos. Os jogos foram elaborados de acordo com os temas ensinados nas unidades do livro utilizado, sendo eles: *família*, *coleções* e *escola*. Nesse estudo, oito alunos e a professora-pesquisadora participaram do processo e, durante o semestre, sete jogos foram selecionados para fazerem parte da dissertação de mestrado da docente (onde quatro serão analisados) – dois jogos da memória, um jogo chamado *Web* e, outro, chamado *Guess the Drawing*.

A seleção dos jogos mencionados levou em conta já serem parte do cotidiano (o jogo da memória), ter sido pensado exclusivamente para a sala de aula (*Web* e *Guess the*

Drawing); variedade dos temas (família, coleções e escola) e de jogos de linguagem (nomear, reconhecer, descrever). (SZUNDY, 2009).

Acompanhando algumas transcrições dos jogos e das conversas entre os jogadores e jogadoras, pode-se reparar que todos e todas se ajudam e incentivam os colegas a responder corretamente e se engajam nas atividades. Mesmo assim, o caráter instrumental dos jogos anula as possibilidades de escolha dos estudantes e cria uma situação bastante limitada para o desenvolvimento de cada um – não há estabelecimento de relações, por exemplo.

Mas, ressalta a autora, lições mais autônomas nesse sentido podem ser trabalhadas dependendo da forma como o jogo é disponibilizado para os estudantes em sala de aula – tendo outros suportes, como Internet e livros, que sejam vistos como uma forma de compreender o problema e participar do processo da produção do conhecimento em torno de uma LE.

Por último, comentaremos sobre o artigo de Araújo (2020) de nome *Artigo – jogos como recursos didáticos na alfabetização: o que dizem e fazem as professoras* que foi elaborado a partir de práticas alfabetizadoras em escolas da rede municipal de Salvador. Foram levantados práticas e discursos acerca da problemática e feita uma intervenção junto às escolas com o intuito de compartilhar conhecimentos sobre essa temática articuladora do lúdico e da didática.

Os jogos de linguagem podem, segundo a pesquisa, construir ambientes provocadores em relação à fonologia – rimas, sílabas, palavras –, provocar reconhecimento de palavras, levar à reflexão sobre a lógica da linguagem e, por demandarem certas ações dos jogadores e jogadoras, trabalham com estratégias em busca de vencer o jogo, interagindo com um propósito (ARAÚJO, 2020).

Porém, esses jogos têm seu valor se articulados da maneira adequada por parte dos docentes (envolvendo planejamento, intencionalidade, organização) para que culmine em uma melhor aprendizagem dos estudantes – sendo, assim, não só fonte de entretenimento, mas, também, um recurso didático motivador.

Após uma prévia contextualização das realidades envolvendo as políticas de alfabetização de Salvador – momento importante para se compreender o que vem a seguir –, as falas das professoras envolvidas no processo (destaca-se aqui, as falas sobre jogos) são apresentadas trazendo a importância que percebem nos jogos, apontam seu caráter lúdico que motiva e gera interesse nas crianças e, também, relatam o aprendizado e a troca de interação entre os estudantes. Apontam, em sua maioria, outros objetivos dos jogos:

relaxar, divertir ou apoiar os alunos e alunas que apresentam maiores dificuldades. De forma geral, por mais que as professoras enxerguem o uso dos jogos como um recurso importante para a apropriação da língua escrita, enfatizam mais a característica lúdica do que a característica de aprendizagem.

Além disso, muitas, quando falam dos jogos, se referem a materiais bastante tradicionais da área da alfabetização e não mencionam jogos de linguagem que mobilizam e demandam mais das capacidades dos estudantes – por outro lado, algumas entrevistadas verbalizaram sobre não gostar do uso de jogos; outras, sobre terem dificuldade de incluir esse método em suas aulas e, uma professora, falou sobre acreditar que brincar e jogar é diferente de aprender, é um “momento deles [estudantes]” segundo suas palavras.

A entrevista de cada professora – com as respostas consideradas em seu conjunto – revela que não há, na maioria das vezes, indícios de que o uso desses jogos seja, de fato, significado por estratégias didáticas que garantam a sua exploração como recurso didático, mediado, planejado, e muito menos com uma intencionalidade clara no âmbito dos objetivos a alcançar e em articulação com as outras estratégias didáticas. Nesse ponto é importante sublinhar que, embora os jogos sejam estruturados de modo a favorecer reflexões sobre determinado aspecto linguístico, não asseguram a aprendizagem por si mesmos. (ARAÚJO, 2020, p. 13, 14).

O artigo ressalta que, para que o jogo assegure essa aprendizagem, como dito, é necessário que ocorra um planejamento, uma intencionalidade, uma organização por parte do docente para que o jogo seja uma ferramenta que auxilie e dê condições para o aprendiz se apropriar daquele conhecimento e ser favorecido em suas experiências.

No decorrer das entrevistas, a maioria das professoras relatou usarem jogos de maneira frequente, porém, poucos voltados para o tema central da alfabetização – mais voltados para conteúdo como matemática ou brincadeiras corporais. Muitas, relatam lamentação por não se dedicarem tanto ao aspecto do jogo citando as exigências da escola e do trabalho docente em si – aspectos como o número de turmas, falta de formação, falta de tempo, diferentes níveis dos alunos em relação à escrita, o comportamento dos estudantes em situações de jogo e a escassez de jogos.

Para Araújo (2020), um dos aspectos que tem contribuído para esse sentimento relatado pelas entrevistadas, é o silenciamento da voz do docente. Nas escolas apareceram sistemas de ensino com apostilas, programas e materiais prontos que delimitam a liberdade do professor e da professora e de seus aprendizes e apagam suas vozes. A autora completa dando ênfase que a formação qualificada de profissionais da educação poderia

contrapor essa realidade. (Lembrando que, nesse discurso, a pesquisadora também avalia que há sim a presença de acomodação pessoal por parte de alguns profissionais e, além disso, segundo as falas de coordenadoras, algumas professoras resistem às mudanças com a fala de não “mexer no que está dando certo” (ARAÚJO, 2020, p. 21).

Por fim, a pesquisa aponta para uma realidade em que os jogos são pouco explorados e, quando usados, é feito de forma mecânica – sendo mais citado como forma de trazer motivação. Logo, é necessário que haja uma formação inicial e continuada que apresente bases firmes que apoiem as práticas e reflexões dos professores e professoras, para que se sintam aptos e aptas a trabalhar com essa metodologia dando autonomia para profissionais e discentes para que entendam que “Jogos não são exercícios técnicos disfarçados de brincadeira, nem um recurso que vale por si só.” (ARAÚJO, 2020, p. 26).

4. Quarta casa do jogo: a busca por (uma das) formas de jogar

Visando completar mais uma cerâmica do caminho até aqui construído, é imprescindível que se faça um pequeno e rápido apanhado das mais relevantes impressões que detectamos até aqui por meio do estado da arte e, também, acrescentar opiniões e contribuições em relação aos artigos elencados.

A maioria das pesquisas aqui analisadas apresenta inúmeras características positivas em relação ao uso dos jogos em sala de aula – incluindo, também, jogos eletrônicos e realidades diferentes da matéria de Inglês. Alguns desses aspectos positivos são: percepção de alunos e alunas mais ativos, motivação, participação ativa, resolução de problemas, interação entre os colegas de sala e melhor interação com o docente, possibilidade de trabalhar aspectos emocionais e sociais de colaboração, concentração, raciocínio, ação, diversão, desafio, trazendo uma forma atrativa, divertida e desafiadora, aumento da capacidade de retenção do conteúdo, utilização de conceitos mais complexos do que os ensinados em aula, independência por parte dos estudantes, auxilia aprendizagens que apresentam maiores dificuldades, constroem ambientes provocadores e muitas outras vantagens intrínsecas em cada artigo analisado.

As referidas características nos levam a encontrar uma docência poética e artistadora (AQUINO; CORAZZA; ADÓ, 2018). Essas descobertas conversam com o docente reflexivo que entende seu papel como criador juntamente com seus alunos e alunas em sala de aula; com o espaço liberto e libertador para que seja possível a criação do novo, a entrada do inesperado e a vivência do imprevisível no teatro de vários autores que é a escola e seus acontecimentos.

Prosseguindo, podemos compreender que outros estudos trazem, também, a perspectiva de colaboração entre os grupos envolvidos nesse processo – docentes e discentes. Pessoa (2006) trabalha com a ideia de que, a união entre as pessoas inseridas no processo, pode ajudar a buscar novas formas, metodologias e práticas para a sala de aula; assim, melhorando a realidade do ensino aprendizagem por meios que apoiem os aprendizes e seus professores e professoras.

É importante frisar sobre a criação coletiva e partilhada do que é o processo de aprendizagem vivida entre docentes e discentes. Aqui, retomamos a ideia de várias assinaturas em sala de aula – assinaturas próprias, com caligrafias diversas, aprendidas em inúmeros lugares carregando significações importantes no processo de criação desse palco único e receptivo nascido a partir da combinação de diversas vivências. A comunicação construída entre os agentes desse contexto é parte da arte e da poética de ser docente e de construir viventes interagindo no meio.

Essas descobertas sobre as relações em sala de aula são muito válidas, tendo em vista que, hoje, a escola é uma representação da sociedade, como por exemplo: diferentes estruturas de organização de grupos, processos de ensino e aprendizagem, formação de alianças, sistema de recompensa e punições, processos de comunicação direta e indireta, divisão de tarefas e papéis, exercício de poder, estabelecimento de regulação e aplicação de normas, e ainda de construção de habilidades e conhecimentos (LIBÓRIO, 2009). Logo, o desenvolvimento socioemocional, de acordo com Del Prette e Del Prette (2001), não pode ser deixado de lado:

O desenvolvimento socioemocional não pode ser excluído desse conjunto, especialmente quando se observa, nos dias atuais, uma escalada da violência atingindo crianças e jovens e manifestando-se, inclusive no contexto escolar. Há, portanto, uma concordância quase unânime sobre a necessidade de aprimoramento das competências sociais de alunos, professores e demais segmentos da escola (DELL PRETTE et al., 2001, p. 54).

Os autores frisam que é importante ter clareza a respeito dos tipos de habilidades sociais que podem efetivamente preparar os agentes escolares – “expressar sentimentos positivos, valorizar o outro, elogiar, expressar empatia e solidariedade e por fim, demonstrar que boas maneiras têm sido fatores efetivos de combate à violência, hoje tão presente nos contextos escolares” (LIBÓRIO, 2009).

Há muitos estudos direcionados à importância de se destacar as relações sociais nas escolas como ponto essencial para a criação de um processo de ensino-aprendizagem eficaz (Del Prette & Del Prette, 2006; Madureira & Branco, 2005; Marinho-Araújo, 1995; McDermott, 1977; Tacca, 2000 *apud* LIBÓRIO 2009, p.1);. Dessa forma, busca-se investigar se os jogos em sala de aula são capazes de dialogar, de forma positiva, com a aprendizagem e a interação relacional presente nesse ambiente.

Olhando para outras características, Pessoa (2006), Araújo (2020) e Strapason e Bisognin (2013) trazem visões de frustração relatadas pelos profissionais das escolas pertencentes às suas respectivas pesquisas. Trabalha-se com salas de aula lotadas e com condições ruins de trabalho, as exigências da escola e do trabalho docente em si, falta de formação, falta de tempo e comportamento dos alunos e alunas durante os jogos. Logo, é defendido por Araújo (2020) a necessidade de uma formação inicial e continuada.

Partindo da realidade educacional no Brasil, é de fácil compreensão perceber os relatos tirados dos artigos citados. A sociedade que julga a escola a coloca nessa posição de responsável pelos fracassos e/ou sucessos de alunos e alunas (APPLE, 2011), responsável pelos baixos índices de notas escolares, culpada por taxas de desemprego e diversos outros problemas inseridos na economia, no trabalho e na convivência com o meio. Assim, coloca-se uma carga pesada para ser carregada única e exclusivamente pelas equipes pedagógicas e pelas áreas de formação de docentes.

Quando algo falha em âmbito social, frequentemente vemos a escola no centro das discussões sobre um local de possível erro, onde os responsáveis estão alocados trabalhando na parte de dentro das paredes de instituições de educação – como se as políticas educacionais fossem uma forma de controle social, e não um meio de transformação.

Assim, uma de suas [Direita Política dos Estados Unidos] principais conquistas foi transferir, para a escola e outros órgãos públicos, a culpa pelo desemprego e subemprego, pela perda de competitividade econômica e pela suposta ruptura dos valores e padrões "tradicionais" da família, da educação e dos locais de trabalho remunerado e não remunerado, culpa essa que cabe às políticas econômicas, culturais e sociais dos grupos dominantes e às suas consequências. (APPLE, Michael, 2011, p. 82).

Desprendendo desse contexto, pode-se dizer que, para a sociedade, educar é dar uma resposta imediatista, oferecer mão de obra, melhorar o desempenho econômico do país e reproduzir de forma acrítica o que chama-se de tradicional.

Ao repensar a crença de que os jogos só são válidos se, necessariamente, estiverem ligados à matéria (nesse caso, o Inglês), Santos (1997, p.12 *apud* MOURA FILHO, 2000, p. 68) afirma que a presença do lúdico “facilita a aprendizagem, o desenvolvimento pessoal, social e cultural e colabora para um estado interior fértil, facilita os processos de socialização, comunicação, expressão e construção do conhecimento” – ou seja, mesmo que seja algo que abrange somente o lúdico, há benefícios que vão além da matéria escolar; trazendo, portanto, as outras facetas importantes do uso dessa metodologia para a sala de aula.

5. Quinta casa do jogo: o que leva à reflexão

O estado do conhecimento tem, em suas definições e objetivos, a premissa de fazer com que o pesquisador ou pesquisadora, ao analisar estudos, seja capaz de refletir, encontrar peças soltas, discordar, concordar e dialogar com o que já está em voga a respeito do assunto escolhido. Assim, a partir da leitura atenta de 8 textos já produzidos, publicados e divulgados pela SciELO acerca da temática, lançou-se luz sobre a importância do uso de jogos no processo de ensino aprendizagem – sem deixar de elencar pontos críticos e ideias relevantes para que isso aconteça de forma efetiva.

Como colocado, entende-se que há um problema acerca da sensação de que o ensino de língua inglesa nas escolas públicas não tem produzido resultados satisfatórios (GIMENEZ, PERIN, SOUZA, 2003) e, por isso, é de grande relevância repensarmos o padrão de ensino usado – na perspectiva de mexer com a hierarquia desse tradicional para fazer surgir novas possibilidades no campo educacional.

E ameaça ao mesmo tempo a interioridade doméstica e hierarquizada da farmácia, a boa ordem e a boa circulação, a boa ordenação de seus produtos controlados, classificados, dosados, etiquetados, rigorosamente distinguidos em remédios e venenos, sementes de vida e sementes de morte, bons e maus rastros. Unidade da metafísica, da técnica, do binarismo ordenador. Esse domínio filosófico e dialético dos *phármaka* que deveria se transmitir de pai legítimo para filho bem-nascido, uma cena de família o coloca sem cessar em questão, constituindo e fissurando ao mesmo tempo a passagem que religa a farmácia à casa. O "platonismo" é ao mesmo tempo a repetição geral desta cena de família e o esforço o mais potente para dominá-la, para abafar seu

ruído, para dissimulá-la baixando as cortinas na manhã do Ocidente.
(DERRIDA, 2005, p. 121).

Ameaçar a “boa ordem e a boa circulação, a boa ordenação de seus produtos, controlados, classificados, dosados, etiquetados, rigorosamente distinguidos” (DERRIDA, 2005, p. 121) parece ser a entrada do novo, do jogo, na estrutura tradicional da educação que conhecemos. Esse novo que assusta – justamente por ser novo, desconhecido – é tido como ameaça diante das fórmulas pré-determinadas, diante do ensino tradicional. Acontece que esse novo, o jogo, não precisa *contrastar* com seu antônimo, não precisa fazer parte do “binarismo ordenador” e nem mesmo ser “a repetição geral desta cena de família” com esforço para “abafar seu ruído”. Aqui, pensa-se em uma fusão entre tradicional e o novo; não uma fusão conciliadora; não um caminho sem percalços.

Isso significa que não se pode mais "separá-las" uma da outra, pensá-las à parte uma da outra, "etiquetá-las", que não se pode na farmácia distinguir o remédio do veneno, o bem do mal, o verdadeiro do falso, o dentro do fora, o vital do mortal, o primeiro do segundo etc. (DERRIDA, 2005, p. 122).

Torna-se um caminho repleto de bifurcações que precisam ser exploradas, pois já não se sabe mais “distinguir o remédio do veneno, o bem do mal, o verdadeiro do falso, o dentro do fora, o vital do mortal, o primeiro do segundo etc.”. Porém é uma descoberta conjunta, entre docentes e discentes, em tentativas múltiplas de criarem suas próprias artistagens e caligrafias inclusive em meio ao que não conhecem, ao que não está etiquetado e ordenado; mas que é passível de apresentar contribuições significativas para o ensino.

Em conclusão, a perspectiva é que tenhamos uma renovação e um aprofundamento do estudo em busca de melhorias no âmbito educacional por meio da utilização de jogos no ensino de inglês especificamente em uma escola pública de Ensino Médio em Sobradinho, Distrito Federal. Nessa perspectiva, espera-se que argumentos e considerações tenham sido fomentados durante a discussão proposta; pois, dessa forma, esta pesquisa visa apontar saídas, propostas, reflexões iniciais e contribuições concernentes ao tema central trabalhado.

Continuação do jogo: Um breve diálogo (e aproximação) com Derrida, Nietzsche e educação

1. A *différance* e a desconstrução: uma breve aproximação da leitura de Jacques Derrida

Santiago (1976, p. 22) vai chamar a *différance* de neo-grafismo, por ser uma produção feita a partir da inserção da letra *a* na palavra, originalmente, escrita *différence*. Dada a complexidade dessa mudança empreendida por Jacques Derrida, deve-se estudar e pesquisar de forma cautelosa para evitar equívocos; pois, ao trazer essas noções para esta mudança ortográfica, estaria-se transformando o processo em algo fechado, pronto, acabado. E qual seria o papel da desconstrução derridiana nessa situação onde a criação não seria nada mais do que sua significação inicial?

“O movimento da *différance*, ordem que resiste a oposição entre o sensível e o inteligível” (HEUSER, 2008, p. 76) inicia o pensamento sobre o questionamento da tradição fonocêntrica, visto que Derrida não está tratando apenas do campo da escrita, mas acaba por trazer um sentido mais complexo associando a língua falada com a língua escrita – muitas vezes, valendo-se da palavra escritura; abrigando, assim, o oral e o escrito e corroborando, em melhor explicação, ao que encontra-se da seguinte forma na *Gramatologia*: “Constituindo-o e deslocando-o ao mesmo tempo, a escritura é outra que o sujeito, em qualquer sentido em que seja entendida. Ela não poderá jamais ser pensada sob sua categoria ...” (DERRIDA, 1973, p. 84).

Para entender o motivo dessa junção das duas esferas, é necessário voltar os olhos para a noção platônica. Platão entendia que, aquilo que dizemos, necessariamente, vai mantendo viva a linguagem; mantendo-se viva por continuar passando por lugares, circulando e passando em presença. Nessa perspectiva, o receio de Platão era que a escrita, em lugar de ser a solução para a perpetuação da memória, se tornasse uma arma – tendo em vista que escrever nos desvencilha da presença de quem diz e despreza o dito de quem fala. Ou seja, esse movimento levaria à morte, e não à memória.

Assim, Derrida poderia ter optado por fazer uma simples inversão dessa importância; transferindo-a da fala para a escrita. Mas, para o filósofo em questão, a linguagem escrita precisa das duas partes, da língua falada e do texto, da grafia; onde os dois compõem a escritura.

Nisso, passa a ser de suma importância frisar que a mudança ortográfica feita na palavra *différance* é silenciosa. A sonoridade permanece inalterada em relação à palavra original escrita com a letra *e*.

Segundo o pensamento de Derrida, significado e significante não andam, necessariamente, sempre lado a lado. No entanto, há a possibilidade de o significante ser apenas um significante dotado de potência de adquirir vários significados. A proposta seria deter o som, em sua pureza, ou a grafia da palavra posta, e transformar isso em um significante maior; onde não há um significado fixo e, assim, há a introdução ao movimento da desconstrução empreendida por Jacques Derrida.

A ideia desse movimento é proveniente de Martin Heidegger, importante filósofo alemão do século XX. A “destruição da metafísica”, pensada por ele em seu livro intitulado *Ser e Tempo*, “buscava reconduzir à origem os conceitos enrijecidos na história do pensamento ocidental, por um processo de automatização, em estruturas semânticas sedimentadas.” (FONSECA, 2008, p. 59). Dessa forma, fica compreensível conceber que a ideia de desconstrução não conversa com a hipótese de destruir a filosofia; ou seja, à forma de Heidegger, “destruktion” define o ato de desmembrar estruturas, permitindo que haja uma abertura para pensar esse ato dentro do que ele foi originalmente designado.

Para Heidegger, a destruição não apresenta o sentido negativo “de arrasar a tradição ontológica” (HEIDEGGER, 2005, p. 51). Pelo contrário – a destruição deve “definir e circunscrever a tradição em suas possibilidades positivas” (HEIDEGGER, 2005, p. 51) e isso significa estar em seus limites, assim como, de fato, se dão na colocação de questionamento e delimitação do campo de investigação tido como possível.

Dessa forma, precisa-se lembrar que, por mais que a desconstrução derridinada tenha forte semelhança com a heideggeriana, o pensamento de Derrida não é uma mera repetição. A principal diferença de ambos os pensamentos reside no fato de que Heidegger acredita na retomada de um sentido originário, enquanto que, para Jacques Derrida, não há restituição de algo como o sentido original, mas um sempre restituir-se da origem.

Dito isso, Derrida mostra que não tem como intuito destruir as palavras e, também, não tem como proposição destruir os significantes das palavras que já existem; mostra que não interessa a estrutura a não ser que essa estrutura seja usada para abrir brechas nela mesma. Não é preciso ir ao centro, ir até o original, porque é vital que possamos observar o uso da palavra como ela é atualmente além de seus outros usos.

Por sua complexidade, equívocos podem surgir ao se tentar pensar desconstrução. Um primeiro equívoco pode surgir ancorado na ideia de que há uma inversão de se colocar a escrita como superior a fala – já que Derrida discute dicotomias de uma forma

diferente. Por outro lado, outro equívoco pode aparecer a respeito da dada filosofia como se ela fosse um aprofundamento da estrutura original.

Logo, é possível entender a desconstrução não como uma busca à estrutura original, mas passa a ser possível pensar sobre o movimento da desconstrução como “uma atividade performativa, uma operação” (FONSECA, 2008, p. 57) cuja consequência é apreender o que Derrida coloca como a *différance*. Segundo Fonseca, a desconstrução é sobre um pensamento guiado pela “lógica da escrita” que, em um movimento oposto ao movimento realizado pela metafísica, aponta para a possibilidade da chegada do “outro”. Dessa maneira, a desconstrução “consiste em um ‘constante tremor’ e ‘solicitando’ o edifício da metafísica, se experimenta esse tremor dos muros que, desde sempre, desde a suposta origem, ‘já’ estão se desconstruindo.”² (CRAGNOLINI, 2003, p. 11-119 apud FONSECA, 2008, p. 57). Dessa forma, é possível conceber que pensar a desconstrução significa ter um olhar diferente para a questão da metafísica; sendo preciso esclarecer, também, que a desconstrução não é um método destrutivo, não é uma abolição. De forma contrária, a desconstrução é o que ocorre no interior da estrutura metafísica.

Nesse ponto, é de grande valia frisar dois erros de interpretação comuns ao pensamento da desconstrução de Jacques Derrida, segundo Fonseca (2008). O primeiro erro seria vincular a ideia de desconstrução, fortemente, com ideias niilistas – contra essa ideia, frisa-se que a desconstrução, como dito anteriormente, não se coloca no papel de aniquilamento, mas de busca. O segundo erro consiste em fazer do pensamento derridiano em pauta um conceito – a desconstrução não é um[a] ferramenta, ou instrumento metodológico filosófico, mas, sim, um “novo olhar”, uma outra “leitura”, “outra forma de lidar” (FONSECA, 2008, p. 58).

A desconstrução é, de forma mais precisamente definida, uma “marcha”. É um pensamento em constante movimento, impedindo que o pensamento se veja estático para sempre; portanto, ao mesmo tempo que nega origem e verdade enquanto ideias fundamentadas, abre espaço para o deslocar-se. “É necessário, sem dúvida, no interior da semiologia, transformar os conceitos, deslocá-los, volta-los contra seus pressupostos, re-inscrevê-los em outras cadeias, modificar pouco a pouco o terreno de trabalho e produzir, assim, novas configurações” (DERRIDA, 2001, p. 30). Assim, produz-se o pensamento da alteridade, da *différance* (FONSECA, 2008, p. 61).

² Tradução de HADDOCK-LOBO, (2007, p. 101 e 102).

Aqui, busca-se a *différance* e como ela pode ajudar a pensar as vivências em sala de aula. Como visto, para Derrida, *différance* é um *quase* conceito; no sentido de, evitando colocar como conceito, evite-se, também, que a ideia se torne algo definitivo. Logo, quando pensa-se em ensino e suas práticas, qual seria o sentido de criar algo que fosse tido como definitivo e correto na docência? Como ser algo fechado, dividido entre ‘é’ e ‘ser’ se eu falo sobre minha própria caligrafia? A caligrafia é única e, mesmo assim, não é – pois é o resultado de tudo aquilo que passa por nós. Didática não ‘é’, não ‘está’, ela acontece de forma única. Tem significações diversas.

Trazendo a breve reflexão para educação, podemos pensar em mudanças silenciosas – como é a troca das letras na palavra *différance*; uma troca não perceptível na fala – nas práticas docentes que promovem a mudança e a reflexão. Citando Ferreira (2008, p. 92), “Construímo-nos, então, naquilo que Derrida chamou de movimento da *différance*? Sujeitos se produzem no movimento da *différance*, em uma produção sistemática de diferenças, a produção de um sistema de diferenças? ”.

Qual a minha marca muda? Acredito que minha marca muda faz barulho na vida dos meus estudantes, mas é silenciosa se olhada de longe. Só vê a diferença quem lê a palavra (a troca das letras, o que pode ser visto e comparado) com a minha letra.

O texto duro não me agrada, não me (trans)forma nem muda. Emudece. E eu quero experimentar na carne o jogo (da *différance*?!?), de poder sentir a carícia que um outro qualquer me oferece, construindo-me na construção mesma do texto que nomeio como meu e que me escapando deixa de ser meu e é de quem o lê. Eu tenho a vontade de um texto que diga de mim, sobre mim, a partir de mim, ou melhor, que me atrevesse e seja atravessado por mim, que diga daqueles sobre os quais eu me autorizei e arrisquei a falar, que seja também por eles atravessado. Aleatoriamente autorizei-me a mim mesma, porque também me reconheço naqueles de quem falo. (FERREIRA, 2008, p. 90).

A marca silenciosa aqui não como uma forma de destruir a estrutura – tomando como estrutura o que chama-se de educação tradicional – e, nem mesmo, trazendo algo novo para substituir o tradicional como o que é certo e mais eficaz. O uso do jogo, do brincar, como uma tentativa de trazer o novo para o ensino de inglês em escolas públicas de Ensino Médio como uma das formas poéticas e tradutórias da atividade docente juntamente com os discentes para que se crie em conjunto e para que haja uma busca partilhada pelo acontecimento – “Convém lembrar que um acontecimento supõe a surpresa, a exposição, o inantecipável e que nós estávamos acordados ao menos disso entre nós” (DERRIDA, 1997, p. 231) – do aprender.

Esse jogo de papéis no ambiente escolar (onde docente e discentes aprendem juntos e juntas, e praticam suas artistagens pessoais em conjunto), seguido pelo jogo das relações (envolvendo afeto, respeito, diversão, ajuda, compartilhamento) e acompanhado pelo brincar como uma forma de mover a estrutura e, nela, praticar a marca muda e silenciosa da *différance* operando como desconstrução.

Para Santiago (1976, p. 17), a leitura desconstrutora se apresenta como uma leitura descentrada e, por ser assim, não se restringe ao movimento de *renversement*, porque, dessa forma, estaria apenas fazendo um deslocamento do centro por inversão – “quando a proposição radical é a de anulação do centro como lugar fixo e imóvel. (SANTIAGO, 1976, p. 17).

Assim, pode-se pensar, em termos colocados nas realidades existentes no processo de ensino e aprendizagem, na necessidade de dialogar a respeito de meios onde, não necessariamente, sejam excluídos e invalidados o que chamamos de tradicional. Colocando a ideia na perspectiva de Derrida, o tradicional seria uma ponte de pensamento para a desconstrução agir e trazer à tona, em conjunto, novas e reformadas formas de enxergar os processos que ocorrem em ambientes escolares.

A diferença na desconstrução está aqui. A desconstrução de Derrida pode estar, também, nesse esquema ensinar e aprender. Uma artistagem poética entre todos e todas que se colocam como viventes dos momentos de criação conjunta em sala de aula, onde docente e discentes se tornam autores que cooperam entre si.

Dessa forma, é importante frisar que *desconstrução* não é *destruição*. Logo, construir outras formas de lidar com as vivências com as quais nos deparamos na escola e em suas ramificações, não significa abandonar cegamente outras práticas já existentes no meio docente. A perspectiva sob a ótica da desconstrução levanta esse pressuposto partindo da noção de que não é preciso haver *destruição* para que haja uma mudança.

Corroborando com essa ideia, pode-se consultar o *The Derrida Dictionary*, de Simon Morgan Wortham, em seu verbete *deconstruction*; onde encontramos escrito sobre ‘Carta a um Amigo Japonês’, incluída em *Psyche* – aqui, Derrida aborda a problemática de traduzir o termo ‘desconstrução’. Aborda que os limites da traduzibilidade do termo levantam temas “sobre a estabilidade de seu significado ou definição em idiomas e em expressões idiomáticas. (WORTHAM, 2010, p. 31).³

³In ‘Letter to a Japanese Friend’, included in *Psyche*, Derrida discusses the problem of translating the term ‘deconstruction’. The limits of translatability of the word raise questions of the stability of its meaning or definition across languages and idioms. (WORTHAM, 2010, p. 31).

De toda forma, de acordo com Wortham (2010), Derrida é rápido em lembrar-nos que a desconstrução não se resume a uma análise crítica de estruturas e sistemas. “Não limita sua investigação à construção ou à 'máquina', ou se elabora simplesmente nestes termos.” (WORTHAM, 2010, p. 31) ⁴.

Assim, para Wortham, a desconstrução não é “negativa, niilista ou destrutiva” (WORTHAM, 2010, p. 32).⁵; porém, pelo contrário – afirma uma diferença inadequada, tal qual aquilo que pode vir a ser transformador do que herdamos.

2. O jogo de Derrida e o jogar em sala de aula

A partir dessa discussão, é importante trazer à tona o conceito de jogo para o filósofo, porém, antes, faz-se necessário explicações anteriores sobre o que é a estrutura a partir de Derrida.

Partindo do escrito por Derrida (1995, p. 230), o autor acredita que seria acessível mostrar que o conceito de estrutura – e, até mesmo, a palavra estrutura – têm a idade da episteme; ou seja, ao mesmo tempo da ciência e da filosofia do ocidente.

Contudo, até ao acontecimento que eu gostaria de apreender, a estrutura, ou melhor a estruturalidade da estrutura, embora tenha sempre estado em ação, sempre se viu neutralizada, reduzida: por um gesto que consistia em dar-lhe um centro, em relacioná-la a um ponto de presença, a uma origem fixa. (DERRIDA, 1995, p. 230)

Segundo o autor, o centro tinha como função levar o princípio da organização da estrutura a colocar limites ao que denominaríamos jogo da estrutura – e não o mero papel de orientar, equilibrar e organizar a estrutura citada. Ademais, é correto dizer que o centro da estrutura permite o jogo dos elementos no interior de forma plena; e, assim, é possível pensar que uma estrutura privada de centro representa o que é impensável.

Logo, a estrutura é condição para a “identificação de uma formação discursiva, num jogo de presença e ausência, dada a infinitude da potência (presença –significante) que tende a suprir qualquer falta (ausência–significado)” (BRAGA; MENEGHEL, 2017, p. 81). Ademais, a partir do momento em que há acontecimento, há a renovação de outras faltas em sucessão, outros não ditos, produzindo efeitos de sentido em cada momento de acontecimento.

⁴ It does not limit its inquiry to the construction or the ‘machine’, or elaborate itself simply in these terms. (WORTHAM, 2010, p. 31).

⁵ Deconstruction is not, therefore, as rumour would have it, negative, nihilistic or destructive, but instead it affirms an inappropriable difference, or the repressed other, as that which may yet come to transform whatever we inherit. (WORTHAM, 2010, p. 32).

Assim, o jogo de presença e de ausência está relacionado com um parâmetro entre o virtual e o real (como efeito do acontecimento). Enquanto isso, a ausência, como potência, permanece em estado de virtualidade; como presença, faz-se no traduzir em função da atualização dessa mesma potência, que produz ecos de sentido no acontecimento.

Dessa forma, é possível afirmar que a série significante representa todas as portas que a língua pode oferecer; enquanto a série significada represente as “totalidades produzidas” (DELEUZE, 1974, p. 51). “Para que uma estrutura se efetive, é necessário que essas séries diferentes sejam determinadas em um acontecimento” (BRAGA; MENEGHEL, 2017, p. 81).

A partir dos textos contidos na obra *A escritura e a diferença*, Derrida denomina a relação estabelecida entre o significante e o significado, comentado anteriormente, de jogo da estrutura. Segundo o próprio autor (1995), para que tenhamos um acontecimento é preciso haver um jogo na estrutura, pois “é certo que o centro de uma estrutura, orientando e organizando a coerência do sistema, permite o jogo dos elementos no interior da forma total” (1995, p. 230). Por mais contraditório que isso pareça ser, o centro da estrutura está na estrutura e, também, fora dela – “Está no centro da totalidade e contudo, dado que o centro não lhe pertence, a totalidade *tem o seu centro noutra lugar* (grifos do autor)” (1995, p. 230).

Em outras palavras, é antes da própria estrutura onde há a possibilidade do jogo estrutural, “isto é, a possibilidade – antes – de se instaurar uma estrutura” (BRAGA et al., 2017, p. 81). Dessa forma, é a potência de instauração de uma estrutura que torna possível o vibrar dela mesma.

A estruturalidade, que é anterior à estrutura, não possui apenas a função de organizar o jogo; mas, também, de limitar sua atualização, permitir que, no auge, haja potência para o jogo. Usando os termos de Derrida, o centro da estrutura é a representação do que é propriamente dito como impensável, ao que se soma: dentro do espectro – chamado de *arquiestrutura* – do que pode ser pensado.

Trazendo esse conceito para o espaço educacional, precisa-se explicitar o conceito de didática – para, assim, ser possível adentrar os temas pertinentes à sala de aula.

Consideraremos, em primeiro lugar, que o processo de ensino — objeto de estudo da Didática — não pode ser tratado como atividade restrita ao espaço da sala de aula. O trabalho docente

é uma das modalidades específicas da prática educativa mais ampla que ocorre na sociedade. (LIBÂNEO, 2017, p. 6).

Sendo assim, falar de didática não é falar sobre algo fechado com um *script* definido e sem espaço para momentos improváveis (AQUINO et al., 2018). Isso não quer dizer que, ao abrir mão do controle, em certos momentos, o professor ou a professora seguirá um método simplesmente anárquico; mas deixa aberta a criação poética e a entrada do novo para a produção do artístico poético com seus alunos e alunas – onde esse poético é entendido “como algo que nos diz respeito, mas que não necessariamente nos ilumina ou nos acode quando deparamos com as interpelações de nosso ofício” (AQUINO et al., 2018, p. 3).

Ainda concomitante às ideias abordadas, se entendermos que nossa função é apenas esmiuçar algo para os estudantes, logo descobriremos que ajudá-los com o que tem-se por teoria não é o suficiente, pois o trabalho exige inclusão de operações criadoras e críticas. Não podemos apenas realizar uma tradução automática em sala, mas, sim, realizar algo que exige transformação.

Segundo Aquino, Corazza e Adó (2018) trata-se “de perspectivar a potência didática de um professor-tradutor” (AQUINO et al., 2018, p. 7) que nem sequer se interessa em alavancar formas homogêneas relacionadas ao conhecimento, mas que se aproxima do pensamento de que a transcrição⁶ é passível de oferecer um conhecimento com potencial diferenciador e transformador.

A didática é a potência criadora do docente para estabelecer essa tradução, é o desmembramento do abstrato para o real aos olhos dos estudantes, é a mistura entre o trabalho do profissional – essa poesia escrita na escola – com sua própria vida, onde fica-se o questionamento de onde começa e de onde termina essa poética.

A transformação é docência artistadora realizada por um docente igualmente artistador (CORAZZA, 2019) que é “feito um médico legista, um arqueólogo, um escavador de areias, um descobridor de cúpulas de antigos santuários” (CORAZZA, 2019, p. 13). Ora, o legista precisa trabalhar a capacidade de observação, saber interligar fatos, fazer um trabalho minucioso, atento e descobrir evidências que uma avaliação rápida poderia perder. O arqueólogo, também dotado de características análogas, estuda culturas e sociedade as interpretando por meio da história e de observações.

⁶ “A transcrição da poesia foi o dispositivo transculturador preferencial dos irmãos Campos, uma atividade tradutora provida de projeto crítico. Para eles, a tradução de um texto criativo será sempre recriação ou criação paralela, autônoma, porém recíproca” (BANDEIRA, 2014, p. 79).

Assim também é o trabalho do docente. Atento, minucioso, cuidadoso e detalhado sobre os movimentos em sala de aula. Movimentos construtores de novas relações, novos conhecimentos e novas aprendizagens compartilhadas no espaço da escola que compõe o docente artístador inserido no contexto.

Para Corazza (2019, p. 15), o Sonho, a Poesia e a Aula acabam por se apresentar como conceitos que operam para pensar a docência de maneira filosófica, como se, por essa via, pudéssemos construir sistemas ou métodos – como uma Sonhografia, uma Poemografia ou uma Aulografia. E, nesse âmbito, ainda segundo a autora, Currículo e Didática nos aparecem “como imagens de cambiantes matizes, que se movimentam num tratamento permutativo entre o funcionalismo não estruturável” (CORAZZA, 2019, p. 15).

Acontece que esse movimento de transformação não é solitário. Os viventes inseridos nesse ambiente precisam construir essa poética de maneira conjunta, partilhada e de forma aberta para receber o novo, o improvável, o imprevisível. Tudo o que faço, tudo o que recebo dos meus companheiros e companheiras artistas em sala traz algo de singular, reforça a imagem do docente que não fica longe do chão da escola e transforma o ambiente em uma cena de teatro.

O teatro como espaço libertador para todos os componentes da peça – da peça que não tem roteiro pronto, não é dado, é uma criação em tempo real com contribuições de todos e todas; onde diversos personagens coexistem no espaço, na história e mostram toda sua flexibilidade em aceitar o novo que se mostra em cena.

Por fim, ansiamos por uma aula que tenha nossa assinatura pessoal com nossas caligrafias, sendo, aqui, o jogo o aspecto mais latente dessa assinatura (sem o intuito de determinar o que seria certo ou errado, já que, nessa perspectiva, a ideia parte do pressuposto de algo único).

3. A crítica à moral do rebanho de Nietzsche: o fim da inversão como meio de pensar a sala de aula

Aqui, pode-se conversar com Nietzsche e sua crítica ao que denomina moral do rebanho, também conhecida como moral escrava. Para Nietzsche, a simples inversão continua mantendo a existência do dualismo; ou seja, o filósofo a consideia uma reação pouco criativa. Para ele, o esforço precisa ser para acabar com a inversão e não simplesmente trocar de lugares. Logo, se Derrida apenas invertesse as coisas de lugar, entraria inserido na crítica do filósofo alemão.

Enquanto toda moral nobre nasce de um triunfante Sim a si mesma, já de início a moral escrava diz Não a um "fora", um "outro", um "não-eu" – e este Não é seu ato criador. Esta inversão do olhar que estabelece valores – este necessário dirigir-se para fora, em vez de voltar-se para si é algo próprio do ressentimento: a moral escrava sempre requer, para nascer, um mundo oposto e exterior, para poder agir em absoluto – sua ação é no fundo reação. (NIETZSCHE, 2009, n.p.).

O grande ponto em relação ao pensamento sobre educação vai de encontro à moral do rebanho. A simples mudança de lado envolvendo docentes e discentes é pouco criativa e meramente reativa. Inverter as posições desses participantes não é a solução procurada, é preciso abolir as definições que separam um do outro para que a arte e a poética de ensinar aconteçam em conjunto.

Não tendo essência, introduzindo a diferença como condição da presença da essência, abrindo a possibilidade do duplo, da cópia, da imitação, do simulacro, o jogo e a grafia vão, sem cessar, desaparecendo. Eles não podem, pela afirmação clássica, ser afirmados sem ser negados. (DERRIDA, 2005, p. 111-112).

Nesse movimento, busca-se quebrar os papéis pré-definidos dos agentes envolvidos no processo, pois, com a mera substituição de lugar de hierarquia, a dualidade ainda sobreviveria (não havendo, assim, uma mudança efetiva).

Pois, dentro desse jogo de estruturas envolvendo dualidades pré-determinadas sobre o que é *certo e errado, eficaz e não-eficaz, pertinente e não-pertinente* em das salas de aulas e seus acontecimentos, não há oportunidade para a criação do novo, para a *desconstrução* (que não é a destruição) e nem mesmo para a *différance* – “O jogo sempre se perde salvando-se nos jogos”. (DERRIDA, 2005, p. 112).

Nesse percurso conjunto, em esforços para lutar contra o binarismo e aprender enquanto ensina e, também, ensinar enquanto aprende, é preciso ter-se a consciência de que, enquanto caminham, professores, professoras, alunos e alunas sentirão

membros desarticulados circulam entre os corredores, fixam-se no tempo de um trajeto, nele se traduzem, rearticulam-se, repercutem-se, contradizem-se, formam histórias, retornam como respostas, organizam suas trocas, protegem-se, instituem um comércio interior, tomam-se por um diálogo. Pleno de sentido. (DERRIDA, 2005, p. 123).

O pensamento não deve ser partindo do pressuposto de uma substituição desse tido como tradicional pelo o que é tido como novo – encarando o novo como o que guiará para a resposta. Há de se buscar a ruptura com a dualidade para, assim, encontrarmo-nos

em um campo de discussão sobre educação onde será possível debater sobre várias metodologias sem a procura definitiva pelo o que é certo ou errado (outra dualidade), mas pelo que é melhor em um determinado contexto, com uma determinada turma, com um determinado grupo, levando em consideração vários fatores importantes que se articulam no processo de ensino e aprendizagem.

Caso isso não seja colocado em pauta, pode-se, nesse jogo de estruturas, estar apenas substituindo-se uma estrutura central por outra. Ou seja, não gerando uma mudança efetiva no campo da educação; mas apenas invertendo as peças de posição, gerando um novo “tradicional” a ser seguido como modelo correto.

Analisando os acontecimentos escolares (sendo eles em sala de aula ou não) sob a perspectiva da escrita autobiográfica e seus desdobramentos, entende-se “assim, que toda produção se efetiva como rastros de vivências, seja em pinceladas e traços do pintor; melodias, letras e sons do músico; cenas imensas do ator”. (BIATO, 2015, p. 62). Com movimentos livres e artísticos com potência criadora forte o suficiente para mover as estruturas do jogo que, agora, se encontra pré-estabelecido, e capaz de deslocar e *desconstruir* essas pesadas amarras carregadas pelo ensino tido como tradicional; já que “Mas quando se trata do jogo e de seu ‘contrário’, a ‘lógica’ é necessariamente inesperada”. (DERRIDA, 2005, p. 111).

Como forma de tentativa para abolição do que nos separa da poética artistadora em conjunto em sala de aula, busca-se o jogo (além do sentido de brincar) de presença e ausência entre a hierarquização do docente e a participação dos estudantes – “o conceito de jogo aparece como a possibilidade de destruição de um significado transcendental” (SANTIAGO, 1976, p. 53).

Derrida escreve “que se a totalização não tem sentido, não é porque a infinitude de um campo não pode ser abrangida por um olhar ou um discurso finitos” (SANTIAGO, 1976, p. 53), mas porque a linguagem, entendida como finita, exclui a totalização: o campo é o de um jogo, de substituições inúmeras no fechar de um conjunto que é finito.

Essas substituições infinitas dentro da estrutura, onde o jogo trabalha, colocadas em contexto no processo de ensino e aprendizagem do inglês formam a poética docente de haver mistura entre quem aprende e quem ensina – na tentativa de que essa diferença não exista por meio do brincar e divertir-se. Onde o brincar move a estrutura e joga com as ideias prontas que têm-se de educação; onde o brincar se transforma na *différance* (silenciosa, porém visível) no processo de educar; onde o brincar entra como improvável e muda as regras do jogo onde já conhecemos as regras há anos.

O conceito de estrutura centrada é com efeito o conceito de um jogo fundado, constituído a partir de uma imobilidade, fundadora e de uma certeza tranqüilizadora, ela própria subtraída ao jogo/ Á partir desta certeza, a angústia pode ser dominada, a qual nasce sempre de uma certa maneira de estar implicado no jogo, de ser apanhado no jogo, de ser como ser logo de início no jogo. (DERRIDA, p 1995. 230-231).

4. Contribuições para pensar as vivências em sala de aula

Nas considerações aqui abordadas e situando-as em busca do melhor para o ensino de inglês em escolas públicas de Ensino Médio, há a proposta de se estudar, juntamente com conceitos de Derrida e Nietzsche, como mudanças podem auxiliar essa empreitada na educação; nos trazendo um caminho (ou vários deles) para se percorrer – não com uma espécie de certeza concreta. Uma certeza que pode ser fluida e transformada de acordo com as vivências, experiências e acontecimentos na tela de pintura chamada sala de aula.

Aquino, Corazza e Adó (2018) nos fazem pensar em liberdade ao escreverem sobre suas considerações pertinentes aos diversos instantes da educação. A ideia de um profissional livre que, assim, também liberta seus aprendizes e mostra a importância de uma aula assinada pelas caligrafias únicas de cada um que compõem a peça de teatro improvisada (não totalmente) na escola – sempre abraçando o *pathos* como essa referência de liberdade poética flexível e improvisada por todos os pares que vivem, sentem e percebem de inúmeras formas passíveis de compor a arte.

Essa arte poética também contemplada pelas ideias de Derrida e de suas mudanças silenciosas como a que há na *différance* – o silêncio que reverbera na vida de quem passa por esse docente reflexivo. Essa mudança que produz silêncio, mas que, ao mesmo tempo, se contemplada com atenção, é visível aos olhos dos presentes. Diferença que rompe, apresenta o novo e desperta. Uma desconstrução não no sentido de destruir, mas de operar e recuperar. Operar e recuperar ideias, vivências, perspectivas, emoções de todos os estudantes possuidores de caligrafias únicas que assinam cada aula – uma caligrafia que não é fixa e não é estável; algo que está em constante mudança e, também, que mostra algo de ficcional.

É importante destacar que toda produção encabeçada pelos agentes do âmbito escolar é sempre autobiográfico à sua maneira trazendo confissões de seus autores e autoras como nos coloca Nietzsche. Pois, de fato, tudo que pensamos, falamos e

conduzimos a nosso modo, inevitavelmente, carrega consigo nossos rastros e confissões – e não é diferente no espaço teatral da sala de aula.

A questão é: como pode ser autobiográfico e, ao mesmo tempo, uma invenção? Ora, porque ao mesmo tempo que essa criação carrega em si vivências pessoais – biográfico – também é uma ficção, um processo criativo, resultado do que foi desenvolvido em vivências únicas – invenção. Assim, encontramos-nos nesta explicação sobre ser autobiográfico e, também, invenção, onde “Não mais o trajeto entre a coisa e seu sentido, mas as flutuações deambulatórias operadas pela própria produção <invenção> do sentido”. (COSTA, 2010, p. 61).

“Ao considerar que as vivências têm caráter provisório, como movimento de criação, tomo a escrita autobiográfica como habitante de ‘um pretérito não esgotado’ (Costa, 2010b, p. 51)” (BIATO, 2015, p. 62). Entendendo esse pretérito como, também, parte do que sou e do que somos no momento presente; onde essa importante bagagem carregada para o momento atual acaba por fazer parte da produção poética e conjunta construída em vivências escolares – não só de docentes, mas, também, de discentes (que igualmente partilham suas escritas autobiográficas no acontecimento de aprender e ensinar); onde os atores desse teatro escrevem, são lidos, entendidos, confrontados e viventes misturando seus pretéritos, presentes e futuros.

A criação conjunta e partilhada em âmbito escolar é motor impulsionador tanto para docente quanto para discentes. Essa troca é o que torna a pintura da sala de aula mais rica, diversa e instigante para os processos de transformações críticas necessárias nas escolas; com a visão de que não é a escola que estampa e obriga seu aprendiz a se inserir no molde já formado, mas com a vontade de que a escola esteja aberta para receber tudo que o aluno ou a aluna carrega de sua bagagem pessoal.

As caixas pré-formadas da sociedade que nos cerca impõe que fiquemos espremidos ou sobremos dentro da forma. É como ter que tomar parte em algo desconhecido do qual não se fez parte. É como ter que achar o fio de Ariadne sem nem ao menos conhecer os motivos de problemas (ou se há problemas). É destruir o Eros de educar, pois não há como amar algo que é imposto.

Sobre essa poética e arte sempre sendo mencionada acerca dos pressupostos tratados, é importante ressaltar que essas ideias precisam ser, caminhando com Nietzsche, da forma como um ruminante trabalha. O ruminante é um vivente que demora para digerir, o alimento vai e volta; assim como nós e nossas vivências que, assim como o alimento, nos nutre. Sendo nutridos de vivências, construímos, de formas diferentes,

partindo de várias assinaturas diferentes (até mesmo da mesma pessoa) – em que o jogo se constitui como uma delas – para trabalhar e aprender inseridos e inseridas no que chamamos de educação.

Assim pode ser entendido o trabalho do docente. Atento, minucioso, cuidadoso e detalhado sobre os movimentos em sala de aula. Movimentos construtores de novas relações, novos conhecimentos e novas aprendizagens compartilhadas no espaço da escola que compõe o professor artistador inserido no contexto.

O docente está sempre a procura, traçando caminhos e rotas, por labirintos e trilhas sem placas por algo que dê significado ao novo que vive. Nesse percurso, não há a resposta no caminho final. Há a descoberta em cada nova esquina, o espanto do acontecimento inesperado e a companhia de alunos e alunas tão curiosos e pesquisadores quanto o professor e a professora – que, aqui, não guia; não é guiado; é parceiro de jornada.

Às vezes, esse longo caminho, essa trilha difícil e as rotas complicadas fazem com que cheguemos a mais enigmas. Mais perguntas. Mais dúvidas. E, a partir desse ponto, sem desespero, mais pesquisa. Mais descobertas. Mais partilha. Buscando, nesse jogo, um eterno movimento em direção à *différance* – que, aqui, é essa mudança silenciosa e discreta que cada docente faz na educação.

Caminhando com o jogo: Percursos

1. Exercício de olhos, ouvidos e mãos⁷

Para aquilo a que, por vivência, não se tem acesso algum, também não se têm ouvidos (NIETZSCHE, 2008, p. 44).

O método, de acordo com Monteiro e Biato (2008, p. 255), é uma palavra que designa os procedimentos que devem ser seguidos quando o desejo é obter algum resultado no campo investigativo – assim, o método diz respeito à efetivação de algo a partir de determinados passos.

Na discussão empreendida pelos dois autores (MONTEIRO; BIATO, 2008, p. 255), compreende-se que o método é como se fosse um caminho do conhecimento, um caminho que leva à impossibilidade de se considerar uma pesquisadora neutra e, dessa forma, mostra a impossibilidade de se ter algo como absoluto (aqui, o objeto da investigação); mas, sim, a possibilidade de pontos de vista em torno de um mesmo objeto.

Com essa análise, afirma-se o método como peça fundamental da produção do saber científico. Porém, entende-se que o método é um percurso que gera conhecimento e criação – e não algo que gera descoberta. Assim, o que é produzido em um estudo é uma perspectiva dentro de várias outras.

Pois, se temos a predominância do modelo matemático quando o assunto é método e, também, da lógica formal como possibilidade de se encontrar com a verdade, Nietzsche nos faz alerta sobre os desdobramentos que esses envoltórios com a metafísica podem levar. Além disso, ainda dialogando com Monteiro e Biato (2008, p. 266), Nietzsche suspeita a respeito da formulação de garantias para que se estabeleça o que pode ser considerado verdadeiro.

De acordo com Brandão (2000), construir o objeto quer dizer, entre várias coisas, a capacidade de se escolher uma alternativa metodológica mais adequada quando se pensa na análise do objeto que precisa-se estudar. Partindo do ponto de vista de que nossas interpretações de algo apenas são possíveis por meio dos instrumentos que escolhemos utilizar e, também, até onde os instrumentos permitem chegar, é importante relatar os procedimentos da pesquisa.

Pensando nisso, é de suma importância frisar que, a presente pesquisa foi fundada no método qualitativo que, apesar dos riscos e dificuldades que podem impor, revela-se

⁷ NIETZSCHE, Friedrich Wilhelm. Assim falou Zaratustra: um livro para todos e para ninguém. Tradução, notas e posfácio: Paulo César de Souza. — São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

como um método “profundamente instigante, agradável e desafiador” (DUARTE, 2002, p. 140).

Aparecendo inicialmente no campo da Antropologia e da Sociologia, nos últimos anos a pesquisa qualitativa ganhou espaço nas áreas da Psicologia, Educação e Administração de Empresas, a abordagem qualitativa, segundo Minayo e Sanches (1993), trabalha no campo da subjetividade e do simbolismo.

A pesquisa qualitativa aproxima, de forma fundamental, o sujeito e o objeto – “ela se envolve com empatia aos motivos, às intenções, aos projetos dos atores, a partir dos quais as ações, as estruturas e as relações tornam-se significativas” (MINAYO; SANCHES, 1993, p. 244). Porém, não se assume a redução da compreensão do outro e, também, da compreensão da realidade como introspectiva em si mesmo. É por isso que, quando se fala sobre a forma qualitativa, é preciso superar tal noção.

Com isso em vista, tem-se que o material da investigação qualitativa é a palavra, a fala cotidiana, independente se dentro de relações afetivas, técnicas ou em discursos de toda forma (MINAYO; SANCHES, 1993, p. 245).

Em suma, enquanto os estudos quantitativos, de forma geral, procuram seguir rigorosamente um plano pré-estabelecido, a pesquisa qualitativa costuma ser direcionada ao longo de seu desenvolvimento. Ademais, não busca enumerar ou medir eventos e, geralmente, não aplica estatísticas – seu foco de interesse é amplo e parte de uma ótica diferente da pesquisa quantitativa. Dessa forma, é possível concluir que, da pesquisa qualitativa, parte a obtenção de “de dados descritivos mediante contato direto e interativo do pesquisador com a situação objeto de estudo” (NEVES, 1996, p. 1).

Caminhando com as ideias propostas para a presente pesquisa, é imprescindível falar sobre a importância da vida e no que acontece em meio a ela – tendo em vista o intuito aqui empreendido juntamente com a utilização do método otobiográfico e das escrituras.

Como escritor, transcritor, produtor de analogias, diferenças, correspondências, semelhanças, com convicções transitórias, suspensas pelos liames temporais em que o processo tradutório se dá, o didata-artista reconhece a tradução como estratégia de renovação (BANDEIRA, 2014, p. 80).

Em busca de atravessar essa ponte ligando os métodos e a vida, descobre-se, ao ler Biato (2015), que uma escritura, ao estilo corazziano, se parece com seu autor ou

autora – carrega os rastros de quem escreve, é produção autobiográfica de seu público e escreve em movimento que se entrelaça.

A grafia é o que coloca o ritmo do “do vir a ser característico do vivido” (BIATO, 2015, p. 20). Assim é a forma pela qual a vida transborda o que é real e se transforma nas impressões de tinta em papéis, deixando suas vivências e assinatura.

Com a otobiografia, a pesquisadora coloca-se como ouvinte das vivências que se formam, pois são essas vivências que mostram os valores e saberes que foram apreendidos ao longo do tempo da vida (MONTEIRO, 2007). Logo, de acordo com Monteiro (2007), presume-se que a produção escrita contribui para a criação do sentido de vida daquele que escreve – a autoria acaba por descrever seu autor ou autora.

A ideia derridiana é que, só de forma artificial, pode-se separar um texto da vida de quem escreve. Nietzsche, por sua vez, julga que a compreensão é da ordem da vivência, para a qual é preciso ter ouvidos, pois escutar “ainda pode captar melhor o que quer essa vida ouvida” (MONTEIRO, 2007, p. 478).

O momento propositivo da pesquisa otobiográfica é o questionamento de quem toma a palavra na produção, por exemplo, de um escrito. Qual é a vida, a vontade, as vivências que são postas em movimento? Quem fala? O que se quer, quando algo é dito? (MONTEIRO, 2007, p. 479).

Dessa forma, por tudo o que foi dito concernente ao uso de jogos no ensino de Inglês e às artistagens vivenciadas em âmbito escolar e de aprendizagem conjunta, não nos serve qualquer estudo de autobiografia “como se fossem histórias de vida” (MEDEIROS, 2015, p. 99). Logo, é importante destacar que, o método aqui utilizado, a otobiografia, foi apresentado, pela primeira vez, na tese de doutoramento de Silas Borges Monteiro, em 2004, onde “o pesquisador ocupa o lugar de ouvinte escutando vivências” (MACHADO, 2016, p. 28).

Assim, pode-se entender que a otobiografia estabelece o pesquisador ou a pesquisadora pertencente a um papel ativo que escuta, a partir dos textos, “aquilo para o que já tem ouvidos, através de suas vivências” (CORAZZA; NODARI; BIATO, 2019, p. 364-365). Assim, o método otobiográfico funde-se aos estilos individuais dos quais se constitui e acaba por se misturar aos escritos.

Em sua tese, Monteiro deparou-se com um aspecto em comum ao recolher os trabalhos de conclusão de curso da Pedagogia – integrantes pertencentes ao seu estudo. Ao iniciar a análise desses escritos, percebeu a presença de aspectos autobiográficos.

Nesse contexto, “avaliou ser fértil experimentar nas análises dos dossiês as compreensões sobre *vivência* e reflexão filosófica de Nietzsche” (CAMPOS, 2012, p. 45). Ademais, diante disso, optou por entender-se como um ouvinte e não como um leitor. Assim, “passo, então, a apresentar o que chamo de *investigação otobiográfica*, digerida das vivências de um pesquisador” (MONTEIRO, 2020, p. 554), pois

o método otobiográfico, tal como sua manifestação fisiomitológica, é figura labiríntica. Isto é: método, em sua manifestação original — embora não originária —, conduz à palavra grega de *caminho*. (MONTEIRO, 2020, p. 562).

Para entendermos a origem de tal método, recorreremos ao método otobiográfico a partir de Derrida a partir de *Otobiographies*, livro do pensador, com o subtítulo *O ensino de Nietzsche e a política do nome próprio*, trata do texto completo de uma conferência apresentada por Derrida na Universidade da Virgínia, em 1976.

O conceito central usado no método foi criado por Jacques Derrida a partir de *Otobiographies*, pois esse livro, decorrente de palestras e cursos da década de 1970, “trouxe em questão a lógica da vida-obra em Nietzsche e seu estilo autobiográfico” (MONTEIRO, 2020, p. 551). *Otobiographies* trabalha de forma a traduzir esse ato de operar, segundo Monteiro (2020) a vida, o nome, a escritura.

A tese central desta obra de Derrida se desenrola a partir do que Nietzsche chamada de vivências e, também, a partir das seguintes palavras deste último: “Para aquilo a que, por vivência, não se tem acesso algum, também não se têm ouvidos.” (NIETZSCHE, 2008, p. 44).

O termo vivências é baseado no conceito nietzschiano de que o vivente é “determinado pelas vivências [...] as experiências cotidianas estão na vida da pessoa de tal forma que a individualizam” (MACHADO, 2016, p. 28). Dessa forma, analisando os caminhos traçados, percorridos e vividos pelos profissionais e as percepções alcançadas e estudadas nesse percurso, mostram como cada um se tornou o que é.

Dito isso, faz-se de suma importância frisar que o método aqui referido não se trata de uma autoanálise, mas, sim de um exercício em busca da percepção de interpretações; onde o vivente tem mais lugar de fala para dialogar sobre aquilo que adquiriu como experiência ao longo de suas vivências – “onde as vivências são importantes ferramentas para delimitar o que se tornou” (MACHADO, 2016, p. 28).

Nesse contexto, é importante trazer à tona o jogo com a pronúncia que, mais uma vez, é usado por Derrida ao lidar com o tema – “Derrida joga com a pronúncia em francês

de ‘autobiografia’ e propõe o termo ‘otobiografia’” (MEDEIROS, 2015, p. 100); sendo o prefixo retirado do grego que, ao ser traduzido, significa ouvido, orelha. Logo, otobiografia seria um escutar de uma biografia, uma escuta de vivências de cada autor ou autora que se traduzem em “marcas pessoais que impregnam suas obras” (MEDEIROS, 2015, p. 100).

Buscando entender a otobiografia, é primordial compreender que o método não se restringe a captar sons. Sobre a captação de sons, “Expressa ouvi-las em meio a compreensões acerca da vida que pulsa nas falas, nos escritos, captando melhor ‘o que quer esta vida ouvida’.”⁸ (CAMPOS, 2012, p. 47).

Por falar em captação de sons, faz-se importante dialogar e, também, aprofundar nesse diálogo, sobre a estrutura do ouvido – que remete a um labirinto; onde, para que os sinais cheguem ao cérebro, percorrem um caminho sinuoso e complexo. Assim, o processo de ouvir atentamente às histórias que nos chegam pelos ouvidos, não é um processo linear e de fácil compreensão e entendimento. Para inundar-se em uma troca acerca de vivências, é imprescindível que o pesquisador ou pesquisadora esteja “preparado para receber novos, confusos, irritantes, constrangedores e libertadores ou tantos outros sons” (MONTEIRO, 2004, p. 73 apud CAMPOS, 2012, p. 48).

Estudando o método pela guia de Monteiro (2020), compõe-se o entendimento que a investigação otobiográfica possui uma batalha travada “entre caminhos e velocidades múltiplas, o tempo do acontecimento é de destino” (MONTEIRO, 2020, p. 562); pois o ponto central é que não há apenas *um* caminho, já que o oto é, segundo Monteiro (2020, p. 562), o que é disseminado, ambíguo e metafórico e, também, autobiográfico. Dessa forma, é como se não houvesse algo novo para se dizer a partir do método, mas, sim, caminhos que registram vivências e experiências.

Para Nietzsche, tudo é desencadeado na audição, no labirinto. A compreensão, como dirá Monteiro (2004, p. 67 apud CAMPOS, 2012, p. 44), apresenta dois caminhos: “é parte do ouvido, ou seja, é fisiológico; é caminho de Ariadne, tema de Nietzsche”. Para o pensador alemão, ter orelhas compridas é uma característica relacionada à erudição, na qual esse ouvido ouve tanto que, por fim, acaba por se submeter ao outro – em

⁸ Monteiro, 2006, p. 120.

contrapartida, orelhas curtas é um sinônimo de espíritos livres, de nobreza (CAMPOS, 2012, p. 44).

Ouvir é marco conceitual, é *leitmotiv* de seu labirinto — termo que alimentou a imaginação filosófica de Descartes (1984) com seu “fio de Ariadne”. No lado oposto, Nietzsche (2012), e Derrida (2005), operam com o binômio ouvido-labirinto. Por ser procedimento, escutar requer trilhas em rodeios, circunlóquios, dilemas, dispersões, encontros, surpresas; sua *dynamis* não explora apenas linearidades sem relevos, em trajetos aterrados: esse traçado é tortuoso, porém, audível, assim como o labirinto membranoso (MONTEIRO, 2020, p. 556).

Como forma de trazer à tona um exemplo, Costa (2010, p. 87) descreve a respeito de um músico muito hábil, que não apenas toca, mas, também, faz com que os outros escutem muito bem. Porém, em contrapartida, se esse mestre estiver numa sala grande demais, seu violino emitirá apenas um chiado. “Daí o grande problema otobiográfico levantado por Nietzsche⁹: da escolha equivocada do ambiente, fazendo do grande músico um desses arranhadores quaisquer” (COSTA, 2010, p. 87). Ou seja, quando em ambiente errado, grandes mestres podem se tornar apenas chiadores – eis a importância de não se escolher equivocadamente o espaço.

De acordo com Campos (2012), a otobiografia tem um dever: “espalhar ouvidos pelo mundo, no intuito de não ouvir tudo que transmite som, mas captar as vibrações das vivências” (CAMPOS, 2012, p. 44). Mas, para isso, é preciso contar com o que é chamado de corpo-tímpano – capaz de fazer sentir o movimento do que move e dar sentido às vibrações sentidas. Logo, o ouvido daquele que pesquisa está fincado em sua perspectiva; o que, na verdade, não importa se concorda com o que é lido e ouvido.

Nesse ponto, precisa-se salientar o fato de que qualquer biografia é uma ficção. Ao lermos algo, o recriamos – e, nessa recriação, a diferença é notada a partir da quantidade de características que agregamos ao texto para sustentar o recriar. Nisso, compartilhamos vivências. Para Nietzsche (2008, p. 44), em seu *Ecce Homo*, ninguém pode escutar mias do que aquilo que já se sabe; pois não se tem ouvidos para aquilo a que não temos acesso por meio da experiência.

A partir dessas palavras e da autobiografia de Nietzsche, Monteiro elabora suas proposições para seu método a partir do aprendizado por meio das vivências. Como se

⁹ Nietzsche. *Humano, demasiado humano*, § 132, 2000.

trata de vida, do que é contado e de autobiografia, é necessário que haja escuta e “há que se ter ouvidos para as próprias vivências” (MONTEIRO, 2020, p. 555).

Para que o método otobiográfico seja posto em prática, precisa-se entender que a questão gira em torno da experiência – onde, em contato com as experiências, há aprendizado. Aqui, não há pretensão alguma de interpretar o que é escrito – pois esse interpretar não é tomado como um desvelar algo, mas entendido como uma atuação e performance (BIATO, CECCIM, MONTEIRO, 2017); conforme podemos ler em Nietzsche: “com os gregos nós podemos aprender o que experimentamos em nós mesmos”, sucede que “interpretam-nos nossas vivências” (NIETZSCHE, 2012, s/p apud BIATO et al., 2017, p. 626).

A premissa daquele que pesquisa é auscultar as histórias (MACHADO, 2016). Pois, aqui, a pesquisadora possui um papel importante posicionada como ouvinte ativa e atenta a escutar “os impulsos de vida, as potências de vida em Nietzsche que aparecem nos discursos escritos” (MACHADO, 2016, p. 46) – estes impulsos sempre encontrados na liberdade dos que contam suas vivências sob a perspectiva de como nos tornamos o que somos.

Partindo de Monteiro (2020, p. 552), sabe-se que “a escuta das vivências sempre é um ato autobiográfico; as pesquisas produzidas tornam-se também confissões; as conquistas dessas pesquisas não suspendem memórias involuntárias e inadvertidas”. E, nesse trabalho, repleto de confissões, assinaturas próprias e vivências, é importante destacar que não se trata de uma análise psicológica, “pois importa-lhe os signatários, ou seja, aqueles que com o pesquisador assinam” (JUNIOR; MORAES; MONTEIRO, 2011, p. 155-156). E, além disso, na otobiografia as narrativas são analisadas sem a pretensão de se buscar um sentido oculto, uma essência para além do que se é dito. Em suma, a otobiografia não perde de vista de que o texto é em si mesmo.

Partindo dessa ideia, onde o método acredita que o autor não se materializa em seu texto, por mais que a escrita seja autobiográfica e, também, folheando *Otobiographies*, de Jacques Derrida, vê-se a afirmação de que, apenas de forma artificial, é possível separar um escrito da vida de seu autor, “o que não significa prender-se ao psicologismo peculiar da produção filosófica desde início do século XX” (MONTEIRO, 2020, p. 556) – a “vida e obra”. Logo, a vontade é de que se encontre sintomas que precisam de ouvidos.

Uma investigação otobiográfica “indaga pelas pequenas orelhas de Ariadne com a fórmula deleuziana: ‘o que quer?’, e quanto a isso pergunta: ‘quem?’” (MONTEIRO, 2020, p. 556). Assim, caminha para

referir um conceito à vontade de poder para dele fazer o sintoma de uma vontade sem a qual ele não poderia nem mesmo ser pensado (nem o sentimento ser experimentado, nem a ação ser empreendida). Tal método corresponde à questão trágica. Ele próprio é o método trágico. Ou, mais precisamente, se tiramos do termo “drama” todo o pathos dialético e cristão que compromete seu sentido, é o método da dramatização. “O que queres?”, pergunta Ariana a Dionísio. O que quer uma vontade, eis o conteúdo latente da coisa correspondente (Deleuze, 1976, p. 64 *apud* MONTEIRO, 2020, p. 556).

2. Oficinas de Transcrição e método otobiográfico: formas de pesquisar a poética docente

Na escrita, somos como um peãozinho da dama que liquida a partida sem desconfiar.
(BANDEIRA, 2014, p. 91).

Para o acontecimento da pesquisa, faz-se necessário frizar que o estudo foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Faculdade de Ciências da Saúde da Universidade de Brasília (UnB), sob o título Saúde-doença como acontecimento. Aporia nos processos educativos e de Certificado de Apresentação de Apreciação Ética (CAAE) número 43361320.4.0000.0030.

Tendo as Oficinas de Transcrição e o método otobiográfico como formas de pesquisa, prepara-se para a entrada em uma escola pública de Ensino Médio de Sobradinho, DF – Centro de Ensino Médio 01 –, onde o estudo foi realizado com um professor e uma professora, ambos do turno vespertino. Para tanto, a proposta inicial foi de explicar o que são as Oficinas de Transcrição e, também, movimentar os pensamentos em torno do uso de jogos em contexto de aprendizagem do idioma estudado nesta pesquisa; assim, com a proposta “de oficinas, intervir investigativamente, encenar em cenários de escrita e leitura” (BANDEIRA, 2014, p. 60) com os participantes.

Sem a pretensão de levar aos docentes um conceito fechado e pronto do que seria o ensino de língua estrangeira, a proposta, sempre partindo da *différance* de Derrida e da moral do rebanho, é dialogar a respeito dos desafios de se ensinar Inglês para o Ensino Médio no contexto da realidade pública e, também, dialogar sobre como os jogos podem (ou não) trazer potências, contribuições e provocações para os discentes e docentes.

Neste sentido, as Oficinas de Transcrição terão como objetivos: 1. Escutar ativamente e acolhedoramente as falas dos docentes de Inglês a respeito dos percalços enfrentados em suas práticas; 2. Rever as práticas educacionais envolvidas nesse processo de ensinar; 3. Atentar-se a produção de transcrição dos participantes da pesquisa, olhando-as de forma singular e observando a assinatura de cada um; 4. Descobrir novas formas de lidar com o ensino de Inglês nas escolas públicas de Ensino Médio.

Para atingir os objetivos, cada oficina foi pensada como forma de convite à escrita e à leitura por meio de várias provocações. As provocações procuram por os participantes em contato com “algo a ser visto, observado, admirado, lido, dito, enunciado, questionado e transformado de modos diversos” (BIATO et al., 2020, p. 283).

Com isso, estabeleceram-se os seguintes procedimentos:

1. Romper com a ideia de que existe uma forma correta pré-determinada para que alunos e alunas atinjam a fluência do idioma.
2. Quebrar barreiras a respeito do uso de jogos.
3. Estudar, dialogar, falar e escrever com as vivências.
4. Usar as experiências dos docentes em suas práticas como fonte de inspiração e criação. As práticas propostas são de desenvolver quaisquer produções artísticas – tais quais desenhos, músicas, pinturas, criação, histórias – que conversem com as propostas colocadas.
5. Os procedimentos serão desenvolvidos em salas do Centro de Ensino Médio 01 de Sobradinho.

Como proposta de ação, serão realizadas cinco Oficinas de Transcrição, com o auxílio de jogos – para que os participantes insiram-se na proposta colocada na pesquisa –, com o professor e a professora da escola com o seguinte roteiro:

1. Pensar partindo da frase de Darcy Ribeiro: “A crise da educação no Brasil não é uma crise; é um projeto”.

As palavras de Darcy Ribeiro, aqui, se justificam por sua importância ao reverberarem em minha prática pessoal como docente do ensino público. Me fazem enxergar e pensar além do senso comum, promovem o confronto de pensamentos em diferentes instâncias e, assim, ecoam em minha percepção do contexto em que me via inserida – o ensino público. Por isso, a frase presente nas Oficinas propostas – com o intuito de instigar nos docentes a movimentação de pensamento em torno do local em que lecionam.

2. Assistir ao vídeo de Rubem Alves discorrendo acerca de diversos temas relacionados com o aspecto educacional. A partir disso, discutir, dialogar e transcriar a partir das falas ouvidas.

Em entrevista, Rubem Alves expressa opiniões acerca de múltiplos pontos ligados à educação e, por isso, são falas que, assim como as palavras de Darcy Ribeiro, me acompanharam na composição de uma professora reflexiva – não querendo dizer que, necessariamente, há uma concordância com as palavras de Alves; mas, o discordar com suas colocações provocaram um local de pensamento distinto e intrigante. Dessa forma, a proposta é levantar questões que convidem os participantes da pesquisa à escrita.

3. Após pensarmos com a ajuda de Darcy Ribeiro, e, também, de Rubem Alves, discutiremos sobre como os jogos podem auxiliar as transformações que esperamos. Para isso, assistiremos um vídeo chamado “Coisas que você aprendeu jogando e nunca percebeu”, de Fernando Tsukumo, no TEDxSãoPaulo.

Em sua palestra, Tsukumo aborda pontos importantes diretamente ligados aos jogos e suas facetas – onde, por mais que não cite o uso específico em salas de aula de Inglês, consegue colocar a relevância do jogar em relação à vida. Além disso, com o uso de exemplos, Tsukumo é capaz de se fazer entender de forma clara e objetiva; assim, cooperando com a discussão acerca do uso de jogos em várias áreas.

4. Juntos e juntas, elaborar jogos.
5. Os participantes escreverão um pequeno parágrafo a respeito da experiência do uso de jogos durante as aulas.

3. Oficinas de Transcrição: partilha, aprendizagem e vivências

A poética se faz presente “no escopo dos procedimentos didáticos de que inexoravelmente se vale, a vida docente é composta por movimentos de leitura e de escrita na agitação de traduções criadoras” (AQUINO et al., 2018, p. 6). Tal visão nos permite perceber as diversas possibilidades, recriações e traduções da realidade de professores e professoras que levam esses profissionais a sentirem-se convidados ao desejo de educar (AQUINO et al., 2018) e pensar a educação.

A partir dessa visão, os momentos, aqui, foram de escuta através de vivências. Para que esses momentos de fato acontecessem, escolheu-se lançar mão de Oficinas de Transcrição – onde o método otobiográfico foi caminho, percurso e partilha e, além

disso, “Sem pretensões preparatórias, a proposta se orienta para a oferta de Oficinas de Transcrição, instâncias de fluidez e fruição” (BIATO, 2015, p. 24).

Partindo do método otobiográfico e, tomando como caminho guia as Oficinas de Transcrição, sabe-se da importância de percorrer trilhas de partilha, criação e traduções perante o que é pensado de forma a entender que a escrita se confunde com a vida, “é a sina daqueles que foram projetados para fora das coisas, para o outro lado do mundo e, de lá, emitem seus sinais vocais” (AQUINO et al., 2018, p. 3). Disso, pode-se concluir que, ao lermos escritos que considerados belos (AQUINO et al., 2018), somos transpassados por suas emoções.

Por meio das ideias aqui discutidas, o propulsor da pesquisa que, como diz Barthes (1989, p. 9 apud CORAZZA, 2019, p. 4): “O professor não tem aqui outra atividade senão a de pesquisar e de falar — eu diria prazerosamente de sonhar alto sua pesquisa”, é mostrar que, por meio da pesquisa, “nos encontros entre a imagem fantasiosa de aula e a razão” (CORAZZA, 2019, p. 1), produzimos uma forma de lidar com o que é urgente; uma nova forma de desejo da docência – onde faz-se importante indagar-se “ao modo de um detetive num filme policial: quem, como, onde e quando – a fim de que algo mais interessante surja” (NODARI; CORAZZA, 2019, p. 2) com o intuito de construir o novo.

Irreverentes e turbulentos, diante do real que nos é apresentado, talvez só assim possamos ser demiurgos: sonhar imagens de noite e fantasiar conceitos de dia, para transformar a nossa dor de professor em um adorno dourado tão delicado como a asa da cigarra. (CORAZZA, 2019, p. 1).

Segundo Biato (2015), ao estudar locais específicos, escolas e universidades, com suas produções de conhecimento e pesquisa, apresentam, em suas práticas, o envolvimento da transcrição; que são indícios “de uma política que visualiza o valor de articular aprendizados de uma instância na outra, num hibridismo potente do surgimento do novo” (BIATO, 2015, p. 23). Por isso, a modalidade aqui proposta partiu de Oficinas de Transcrição, “espaços didáticos de aula, que tomaram a experimentação como condição necessária à aprendizagem, desde que funcionasse como convocação” (BIATO; NODARI, 2020, p. 283) dos docentes a exercitar o pensamento de modo a traduzir de forma criativa os objetos propostos.

As Oficinas de Transcrição são práticas de pesquisa que atuam como um campo propício para a artistagem. Nelas, obras de arte são tomadas como ponto de partida tendo como horizonte a “discussão, especialmente, de mobilização de perceptos, afectos e conceitos” (BIATO, 2015, p. 25). Partindo dessas ideias, o material que é levado às

Oficinas de Transcrição serve como motor que impulsiona os escreiteiros e suas inspirações.

Assim, destaca-se a importância da escrita e, por conseguinte, dos escreiteiros. Visando o entendimento do que seria esse movimento, é importante destacar que a escrita é um modo de ler-escrever em meio ao que é vivido (CORAZZA; RODRIGUES; HEUSER; MONTEIRO, 2014, p. 1029).

A palavra-valise Escrita vai além do título dado ao Projeto de Pesquisa, Ensino e Extensão. À primeira vista, trata-se apenas da junção dos atos de escrever e ler; como que uma prática envolvendo a leitura e a escrita. Seguindo um pouco mais, percebemos as ramificações e a implicação ética, política e estética entre o escritor, leitor e escrita. (OLEGÁRIO; CORAZZA, 2018, p. 245-246).

A escrita é um modo que, aqui, será usado pela pesquisadora para lançar, sobre um texto de partida, novos movimentos. Por isso, partir-se-á da leitura que é aberta às interferências de quem lê e da escrita como manifestações daquilo que contribui ao atribuir sentidos ao texto (CAMPOS; OLEGÁRIO; CORAZZA, 2018, p. 964). Dessa forma, levando em consideração os estudos de Barthes (2005 apud OLEGÁRIO et al., 2018) no que concerne à leitura e à escrita, pode-se pensar em um movimento de troca recíproca entre as duas frentes e, também, na aproximação da criação com a procriação. Trata-se de um fluxo que tem sentido apenas quando colocado em relação ao original, que coloca suas forças no desejo sempre contínuo de ser reinventado, posto em variação dentro de sua recriação (OLEGÁRIO et al., 2018).

Ainda tentando articular sobre essa forma de criação, podemos, também, ressoar com as palavras de Corazza (2011, p. 37) quando, em *Notas*, indaga sobre a teoria da criação – o que é a criação e de onde surgem suas formas? Como se dá o falar, interpretar, escrever em um não-lugar dentro de uma não-relação? O que é o pensar, o que é ter uma ideia? Em suma, “como é possível o surgimento do novo e a produção do informe?” (CORAZZA, 2011, p. 37).

Por desencadear movimentos tradutórios, as Oficinas de Transcrição fazem uma movimentação de forma livre dos sentidos originais dos objetos ou conhecimentos prévios – provocando a vontade de escrita em novos modos de dizer e ensinar, como um experimento (BIATO et al., 2020, p. 290). As oficinas são espaços didáticos, dedicados à fluidez e possibilidades de criação. Podem se apresentar por meio “de artes, filosofia, movimentos corporais, música, e sempre pretendem provocar o pensamento de forma

inaugural, tendo em vista a produção de sentidos novos” (BIATO et al., 2020, p. 283) mesmo tratando-se de matérias já conhecidas.

Por ter como objeto de estudo os acontecimentos em sala de aula e as produções resultantes desses processos, o resultado dessas oficinas se caracteriza pelo o que Derrida (2001, p. 231 apud BIATO et al., 2020, p. 283) chama de “[...] possibilidades impossíveis de dizer”. A chegada do novo, como acontecimento, ocupa o lugar do que é imprevisível, do que não está dado e não é dito, a não ser que seja tratado exatamente dessa forma – como o impossível.

Assim, corrobora com as palavras de Derrida quando diz

“Dizer o acontecimento é possível? ”, o fato de que seja preciso responder por vezes sim e não, deveria nos engajar a repensar todo esse valor de possibilidade que marca nossa tradição filosófica ocidental... Um impossível que não é somente impossível, que não é somente o contrário do possível, que é também a condição ou a chance do possível. Um impossível que é a própria experiência do possível. Para isso é preciso transformar o pensamento, ou a experiência, ou o dizer da experiência do possível ou do impossível (DERRIDA, 2001, p. 244).

Buscando acolher, nas Oficinas, os movimentos realizados que apresentaram o que serviu, no estilo de Nietzsche, “de alimentação, com digestão ruminativa e constitutiva de oficineiros” (BIATO, 2015, p. 16). Assim, traçando o caminho de traduzir as aulas de Inglês em escolas públicas de Ensino Médio com o intuito de abri-las à um espaço de fruição de suas vivências.

Por meio das Oficinas de Transcrição, o processo de escrita apresentou-se como uma forma de operar o pensamento.

O leitor escuta das letras aquilo a que tem acesso por vivências (EH, Por que escrevo livros tão bons, § 1) lê e escreve de si e, deseja-se que, como artista, não gaste o tempo a se inebriar, a se iludir com sua obra, mas que seja honesto em sua criação: que imite suas vivências e que estas permeiem sua arte” (BIATO, 2015, p. 23).

Como práticas inseparáveis da tradução, vamos a leitura e a escrita – os dois agindo como ato de tradução. Partindo de Dalarosa (2011, p. 38), observamos que, ao tomar o texto traduzido como um organismo vivo, com sentidos e sensações que o atravessam, é fazê-lo viver e escrever a história ao seu redor e, também, fazê-lo aberto aos “aos vazamentos biografemáticos que contaminam e reinventam o vivido”.

Aniquilação, mobilização, desconstrução e instabilização – os quatro movimentos da transcrição. Essa transcrição que é feita no cruzar do oficiar e pesquisar o objeto do projeto aqui descrito. Assim como Nietzsche, filosofando a marteladas, “a aniquilação, como desmonte, parece ser a condição para que haja criação: derruba e faz ressoar” (BIATO, 2015, p. 24).

A desconstrução é ato positivo de labor e fundação; de modo divergente aos manuais feitos para todos, a desconstrução funda maneiras de experimentar o pensamento, de usar os laboratórios em trabalhos de artesanato. A mobilização e a instabilidade afirmam o caráter móvel da criação: embora a aniquilação possa dar a impressão de que há um planejamento com momentos iniciais e finais, não é esta sua característica. A destruição é móvel e, portanto, não toma o controle de “como a obra se tornou tal obra” (Corazza, 2011, apud Monteiro, 2012, p. 1). Instaura-se a possibilidade do novo a cada dia, do inusitado. A perspectiva do que é instável situa a criação num status de continuidade. (BIATO, 2015, p. 24).

Como conclusão, pode-se dizer que a tradução é feita a partir da transcrição, onde não é necessário abrir mão de coisa alguma neste processo tradutor que abraça o que é novo.

Aqui, o que é biográfico norteia-se para as escrituras feitas em meio e a partir da vida, para, assim, assumir um ponto de partida criador que acaba por criar o texto. Assim, as Oficinas de Transcrição funcionam, em um primeiro momento, como uma forma outra de estratégia para o aprender em contexto de sala de aula, dando valor à ludicidade e ao artístico.

As ações propostas – Oficinas de escrituras e, também, o método otobiográfico como caminho – têm a iniciativa de impulsionar os docentes com o intuito de contribuir com a prática docente e com a descoberta de profissionais reflexivos e atuantes. Ademais, espera-se que os participantes envolvidos sintam-se convidados e deem abertura “à diferença e às possibilidades de criação de linhas de fuga a condutas modelares e massificadoras nos espaços escolares” (BIATO et al, 2014, p. 532).

Conforme proposto nas Oficinas de Transcrição, a escritura “acontece em atos de ruptura, de desterritorializações e de devires-outros, que são sempre devires-minoritários” (CORAZZA, 2011, p. 56).

Abrindo a caixa de jogos no Centro de Ensino Médio 01

1. O começo de um novo jogo

A portaria e os corredores do Centro de Ensino Médio 01 já são meus antigos conhecidos. As cores, as mesmas – azul e creme. Entro na escola e me sinto em casa. Converso com as servidoras do Apoio. Elas lembram de mim e, assim, após procurarem rapidamente nos papéis que constam os horários das aulas, já me direcionam para uma sala que estará vaga pelos próximos três horários. É lá que as Oficinas acontecerão; três delas, às quartas-feiras, de 14h50 às 16h20; e, as duas últimas, às sextas-feiras, de 13h às 14h30.

A sala vaga é a de número nove. É a última sala ao final do bloco B, no corredor ao lado direito do pátio central. Do lado de fora, árvores altas e bancos laranjas. Dentro, porta e janelas azuis. Parede creme. Cadeiras cinzas. Alguns armários de cor marrom colocados ao final do ambiente. Quadro branco. Um ar condicionado. Mesa e cadeira do professor.

Entro e começo a arrumar os itens que trouxe. Uma pasta grande – contendo um jogo de tabuleiro, envelopes, documentos, pinos, dados e diversas cartas.

Coloco o jogo de tabuleiro ao centro da mesa do professor, juntamente com as cartas coloridas que usaremos. Aproveito e coloco, também, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) – isso precisa ser explicado e assinado. Arrumo as cadeiras em torno da mesa. Uma de frente para outra, para que, assim, os dois docentes possam jogar. E a minha, posicionada na ponta da mesa.

Aguardo a chegada dos participantes – que, aqui, terão Roberto e Bianca como nomes fictícios. Espero. Por conta de várias situações escolares, atrasam alguns minutos.

O primeiro movimento do jogo iniciou-se no dia 22 de junho de 2022, às 15h20.

1. Abrindo a tampa da primeira caixa de jogos: uma apresentação – tabuleiro, pinos, dado, cartas e Darcy Ribeiro

*Eu sou bem competitivo.
Ela também.
1, 2, 3 e já!
Quem ganhou?¹⁰*

Na primeira jogada, tivemos a companhia de Darcy Ribeiro que, com suas palavras “ –A crise na educação do Brasil não é uma crise; é um projeto” –, liderou os movimentos do jogo em torno de questões pertinentes; fazendo-nos pensar a respeito do contexto em que os dois docentes participantes estão inseridos, o ensino público, seus

¹⁰ Começo do áudio da primeira Oficina no Centro de Ensino Médio 01.

desdobramentos, suas ligações com as políticas governamentais e as diversas consequências sentidas pela educação (onde nada é por acaso, mas, sim, um projeto que lidera a educação, principalmente a pública, por um caminho precário).

Dessa forma, faz-se possível a compreensão do seguinte trecho produzido por Bianca na primeira Oficina de Transcrição.

Problemas como salas de aula lotadas, violência escolar, desvalorização do professor, falta de investimento e de apoio familiar ainda estão presentes. No ensino médio brasileiro, muitos alunos saem sem a preparação adequada para dar continuidade ao estudo em um nível superior ou até mesmo de concluir o ensino médio.

Como Darcy Ribeiro não jogou sozinho, o tabuleiro de três cores se apresentou como guia das próximas jogadas; orientando seus participantes de acordo com suas casas amarelas, vermelhas e azuis que, com o intuito de facilitar, se mostraram numeradas. E, além disso, o auxílio de cartas, pinos e um dado também se fez presente no jogar.

Com o lançar do dado, descobrimos quantas casas o pino de cada docente percorreria por rodada. Ao mover-se de acordo com o número indicado pelo objeto e, assim, encontrando-se em uma casa do tabuleiro de cor azul, por exemplo, uma carta de cor azul seria escolhida aleatoriamente para ser respondida – onde, de forma análoga, as cartas de cores amarelas e vermelhas também se mostravam parte do jogo.

Dessa forma, os docentes, caminhando com os movimentos coloridos e, realizando uma movimentação de pensamentos, ideias e trocas, jogaram alternadamente e, além de responderem as perguntas que sorteavam, poderiam, se quisessem, complementar, dialogar, concordar ou discordar com a fala do outro.

Para melhor visualizar os componentes do jogo que nos ajudaram durante a primeira Oficina de Transcrição, Tateando, juntamente com os participantes, as nuances das palavras de Darcy Ribeiro, olhemos o palco do primeiro encontro – o tabuleiro – e, em seguida, as cartas e o que cada uma trazia consigo por meio da seguinte imagem.

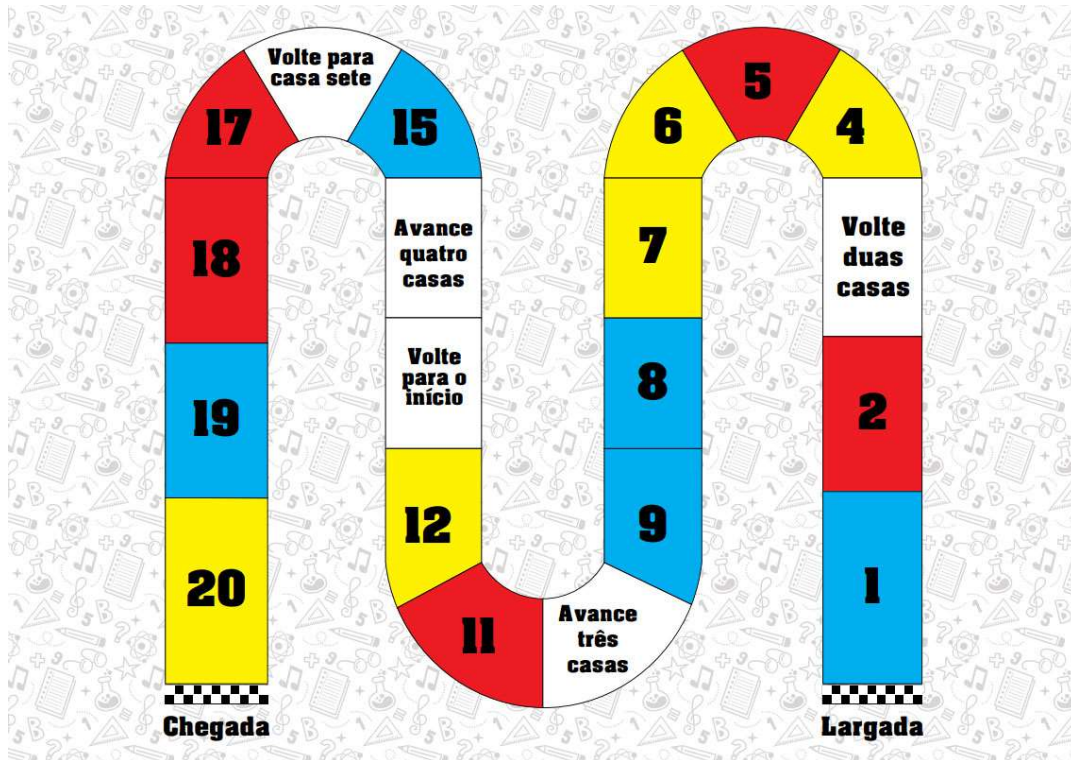


Imagem 1 – Jogo de tabuleiro





Imagem 2 – Cartas usadas no jogo de tabuleiro

Agora que conhecemos os objetos que nos acompanharam no primeiro encontro, faz-se necessário iniciar a primeira jogada.

1.1.Primeira jogada: o tabuleiro e Darcy Ribeiro como guias das jogadas

“Resta aos professores lutar contra este tal plano, mas também não há como romantizar a luta: há um momento que as forças se esgotam”.¹¹

“Anos se passaram, na Constituição encontramos ‘educação um direito de todos’... mas, será que é oferecida uma educação de qualidade para todos, para uma parte ou minoria da população?”¹²

A primeira Oficina realizada tinha como intuito trazer à tona a realidade da escola pública pesquisada. Era necessário conhecer o ambiente através dos olhos dos docentes que ali trabalham “–perscrutar a didática tradutória como transcrição, no sentido poético e criador, torna-se um exercício de observação de nossas práticas docentes cotidianas” (AQUINO et al., 2018, p. 12). Ouvir suas vontades, angústias, inquietações, alegrias e anseios acerca de seu local de trabalho e, também, acerca de seus estudantes, era uma atividade primordial para começarmos a jogar em nossos encontros.

Durante essa Oficina de Transcrição, ouvimos sobre vontades

Mas a minha vontade é sempre fazer, sempre buscar fazer o melhor, né? Mas, às vezes, dá uma desmotivação; mas é sempre buscar o melhor, independente das circunstâncias. Mas nem sempre...

Sobre os sentimentos dos docentes

Sentimentos até demais. Desafios. Tem dia que eu tenho vontade de chorar, tem dia que eu tenho muita raiva; às vezes, tem alunos que... Na maioria do dia, um misto de sentimentos, né? A gente lida com muitas pessoas. Então, a gente *tá* tendo um misto de sentimentos que geram a dar aula, a lidar com muitas pessoas.

¹¹ Professor de Inglês do Centro de Ensino Médio 01 de Sobradinho. Trecho produzido durante a Oficina de Transcrição.

¹² Professora de Inglês do Centro de Ensino Médio 01 de Sobradinho. Trecho produzido durante a Oficina de Transcrição.

Desafios

Então, *pra* mim, os maiores desafios são tomar essas decisões [constant], considerando tudo que tem que ser considerado dentro de um contexto sala de aula. Considerando que cada um dos, sei lá, 30 alunos que vão estar ali, tem contextos que eu não sei quais são ou, às vezes, até sei, mas sei só uma parte, porque não tem como eu conhecer plenamente um aluno e vice-versa.

Pensamentos sobre o ensino público

A gente sabe que no Brasil é muito escancarado, é muito escancarado o plano de fracasso da educação pública.

E mais outros diversos aspectos pertencentes a campos essenciais para que a primeira Oficina fosse uma ferramenta indispensável para se entender as complexas engrenagens do jogo que se faz presente no Centro de Ensino Médio 01 com estudantes, professores e professoras e, também, profissionais da educação. Onde as vontades, os sentimentos, os desafios e pensamentos, juntos, escrevem um pouco da história desses personagens nesse contexto; para que, dessa forma, pudéssemos compreender de onde vem esse plano do qual nos fala Darcy Ribeiro.

Assim, colocando-me nesse papel de ouvinte, características latentes foram percebidas em algumas falas enquanto reverberavam nos ouvidos ali presentes: uma inquietação sentida nos escritos e nas palavras de Bianca, que produziu o seguinte trecho.

Quando o Brasil não possuía uma universidade, as pessoas que tinham uma boa situação econômica para focar nos estudos e ter uma qualificação iam para Portugal. Quando a primeira universidade chegou ao Brasil, quem passou a frequentá-la?

A percepção é que há uma tentativa consciente de escapar do projeto citado por Darcy Ribeiro. Essa percepção que, da mesma forma, mistura-se com sensações e sentimentos acerca do tema e revela-se em outros trechos movimentados por pensamentos em torno do objeto de transcrição: “é desconfortável e consideravelmente frustrante”; “há um momento que as forças se esgotam”; “mas, será que é oferecida uma educação de qualidade para todos, para uma parte ou minoria da população? ”.

Há uma inquietação que nos leva de encontro à mudança empreendida por Derrida na palavra *différance*. As ânsias, angústias, preocupações e agitações dos pensamentos dos docentes trouxeram consigo a exposição de uma vontade e de uma procura por mudança, mesmo que tida como silenciosa, em suas práticas – entendendo seu papel na escola para além de ensinar inglês, como nos coloca Roberto em um de seus exemplos.

Eu vou botar como professor da rede pública, é, tentar criar – e aí eu confesso –, com uma vontade que nem eu sei direito como conseguir, como botar em

prática, mas é tentar criar um ambiente dentro de sala de aula, mas que também se reflita em casa, na família desses alunos e enfim propício para a educação.

Entendendo que, por mais que esses pensamentos e ideias nem sempre sejam colocados em pauta com os estudantes, é perceptível dizer que os alunos e alunas enxergam as movimentações dos docentes acerca de seus pensamentos ao lerem, com as letras próprias do professor e da professora participantes, a mudança silenciosa empregada em cada palavra em sala de aula – tal qual Derrida ao mudar uma única letra e, assim, realizar uma movimentação.

Tipo, eu posso planejar a melhor aula do mundo, mas sem alunos interessar é isso, *né?* A gente *tá* falando da sala de aula do professor em sala de aula. Mas *pra* gente falar do professor em sala de aula, a gente tem que falar do aluno, *pra* gente falar do aluno, a gente tem que ver como é que é a vida desse aluno, *pra* entender como é a vida desse aluno a gente tem que estar a par de uma série de fatores.¹³

As caligrafias que se apresentam carregadas de rastros próprios e que, na escola, se misturam às caligrafias de discentes, criam, em conjunto, um espaço capaz de receber o novo na sala de aula de cada participante.

Procurando desdobrar o processo de produção de sentido que há na experiência produzida pelas linguagens mobilizadas no terreno escolar, a docência tradutória admite que escrever, ler, pensar, praticar aulas é sempre traduzir, na mesma medida em que essa tradução se comporta como uma ação poética, materializada como realidade e produção de sentidos. (AQUINO et al., 2018, p. 11).

A caligrafia que muda as letras, carrega-se de significados diversos e abre espaço para o novo. O novo que carrega em si o inesperado, que vem impregnado de novas facetas para o jogo que acontece entre docentes e discentes – o improvável, o imprevisível. Esse novo que, agora, sabe que precisa levar em consideração diversos fatores para além da matéria que ali se apresenta; que sabe a importância de poder contar com assinaturas diferentes das dos docentes.

O novo que, algumas vezes, foi percebido, nas falas de um dos participantes, como algo que gera uma espécie de medo principalmente quando, até aquele momento, as aulas giravam em torno de algo mais conhecido – fato que ficou evidenciado com a seguinte resposta de Bianca para a pergunta “Como você acha que seus estudantes enxergam a aula de inglês?”.

¹³ Professor de Inglês do Centro de Ensino Médio 01 de Sobradinho. Trecho produzido durante a Oficina de Transcrição.

Eu acho que um caos, caos, entediante, desnecessário. Eu acho que porque tem que ficar focando na gramática e que eles acham que não vão precisar usar.

Mas que, com o palco da aula de Inglês, com as contribuições de alunos e alunas, o novo encontrou espaço – da forma dele. O novo que chega com o entendimento de que “a socialização dos alunos” é vista “como o mais importante”. Onde o professor percebe que “não é o momento de focar em conteúdo, conteúdo, conteúdo, conteúdo, apesar deles precisarem, eles precisam mais serem ouvidos”, segundo as palavras ditas por Roberto.

Espaço onde se mostra na tentativa de buscar uma outra forma de escrever a caligrafia pessoal – mesmo que com receios, mas contando com a ajuda de seus companheiros alunos e alunas para organizar (e desorganizar, conforme suas caligrafias pessoais e de acordo com o entendimento de cada um presente) a escrita poética em suas aulas. Ameaçando, assim, “a interioridade doméstica e hierarquizada da farmácia” DERRIDA, 2005, p. 121).

Onde a organização ordenada dos produtos, a organização ordenada e conhecida da educação, se vê de frente com a chegada de uma tentativa transformadora que caminha de encontro à didática artística da tradução de Corazza, à docência poética de Aquino, Corazza e Adó e às caligrafias que, ao longo do caminho, ganham diversas formas de ser.

[...] pela voz que existe em cada professor; voz que é materializada, no currículo, pelas escolhas das matérias e traduções que delas executa, as quais, a seguir, dispõe didaticamente em um jogo dramático nas aulas, a fim de que se convertam em chamamento de uma voz que vem, que deve vir, e que já não será mais a sua, nem a das vozes das matérias de partida – um canto, talvez (AQUINO et al., 2018, p. 14).

Aqui, retomamos o professor que diz sobre restar a nós “lutar contra este tal plano”; retomamos a professora que indaga “mas, será que é oferecida uma educação de qualidade para todos, para uma parte ou minoria da população? ”; para dizer que, ao fim desse jogo jogado com o que Darcy Ribeiro nos propôs, sabemos que há docentes reflexivos que lutam e que querem oferecer uma educação de qualidade para todos por meio de suas mudanças silenciosas e pensamentos conjuntos.

A primeira jogada termina pulsante em relação às realidades e o papel dos docentes diante delas. Colocados como cartas na mesa para fazerem parte das próximas jogadas, seguimos para o próximo desafio do jogo impulsionados pelo encanto da escuta, da fala e da escrita.

2. Abrindo a tampa da segunda caixa de jogos: uma apresentação – bingo, cartas e Rubem Alves

Nosso bingo começou com instruções básicas sendo sugeridas

A gente vai jogar bingo hoje. E como vai funcionar? Vocês vão escolher a cartela de vocês de forma aleatória.¹⁴

Porém, assim como acontece em sala de aula com os participantes que interagem com os docentes, os participantes da pesquisa sugeriram mudanças em algumas orientações na busca de melhorar a experiência do jogar – como podemos constatar na fala do professor participantes, que busca encontrar um meio facilitador para o percurso do jogo.

Então eu vou bater as regras aqui também. A gente pode completar na diagonal e na horizontal. Só. Vertical, não.

Aqui, essas mudanças sugeridas mostraram-se não somente em relação ao bingo e suas indicações, mas, também, mostram-se no momento em que os docentes viram-se encarando as palavras de Rubem Alves – onde, com o entrevistado, debateram-se em alterações referentes às falas escutadas, onde discordaram das proposições de Alves e, ao seguirem o caminho aberto por ele, seguiram e abriram seus próprios caminhos distintos.

Dessa forma, na segunda jogada, Rubem Alves não tem a pretensão de guiar pelas casas do jogo; aliás, os participantes acabam trilhando e conhecendo tudo pela não-guia das mãos do entrevistado; só, ocasionalmente, aceitando as jogadas de Alves.

A entrevista, intitulada *Rubem Alves – A escola Ideal – papel do professor*, que se encontra no *Youtube*, parece mais ou menos antiga. Rubem Alves tem um tom forte – igual suas opiniões. Nos fala sobre o professor de espantos (que não ensina coisa alguma, mas que trabalha com a curiosidade, com o ensino do pensar), expõe acerca do silêncio dentro da escola, fala a respeito de como incentivar os estudantes a fazer algo, discorre sobre o docente que “dá uma aula, fica na frente, os alunos copiando” e, também, sobre “uma sombra negra” – entre várias outras colocações.

Para colocar em pauta alguns dos pontos levantados por Alves, lancei mão de juntar o tradicional jogo de bingo (com cartelas, números sortidos em pequenos blocos de madeira e feijões para marcar os números sorteados) com seis cartas contendo perguntas referentes ao vídeo. Assim, apresentamos os elementos utilizados para o início do segundo jogo – o palco de escuta dividido com Alves.

¹⁴ Começo do áudio da segunda Oficina no Centro de Ensino Médio 01.



Imagem 3 – Cartas usadas na segunda Oficina de Transcrição

O jogo funcionou da seguinte forma: o participante que fizesse bingo primeiro poderia escolher uma carta e, também, escolher a carta para o outro docente – traduzindo suas vivências, experiências, crenças, verdades em dúvidas em voz alta para fazer parte do jogo com Rubem Alves e com os que estavam em posição de escuta atenta.

Dessa forma, construindo opiniões e dividindo momentos de fala e escuta, fez-se uma tradução única e particular em torno do papel do docente a partir da entrevista apresentada.

2.1.Segunda jogada: de como Rubem Alves caminhou com a didática artística

[...] porém sabemos que colocar em prática não é tão simples, principalmente em uma rede de ensino pública onde temos várias realidades.¹⁵

Rubem Alves apareceu para trazer consigo discórdias – em seu jogo, com diversas cartas, apenas pequenas jogadas ganharam o aval dos participantes.

¹⁵ Professora de Inglês do Centro de Ensino Médio 01 de Sobradinho. Trecho produzido durante a Oficina de Transcrição.

Com Rubem Alves e os participantes, pude aprender sobre “a proposição da docência como um trabalho eminentemente poético” (AQUINO et al., 2018, p. 1). Tomando a poética como coisa criada por quem se propõe a escrevê-la, Alves fez de suas palavras e ideias sua poesia pessoal – podendo ser lida e entendida sem discussões por quem compartilha de sua visão. Porém, na poética e poesia individual dos participantes do jogo aqui presente, a caligrafia de Alves apresentou-se de forma a ser confrontada – mesmo quando, em algum ponto, havia um resquício de concordância, “a sua própria realização será sempre singular” (AQUINO et al., 2018, p. 8).

Então, assim, eu concordo que [a educação] é criar a alegria de pensar; mas, às vezes, também, eu acho que é interessante que a gente... A gente falar que o pensamento nem sempre vai resultar numa alegria. Eu entendo que ele *tá* falando aqui do mero ato de pensar, mas, eu acho que, principalmente, no contexto que a gente *tá* agora, o papel da educação é transformar o pensamento em ação – acho que isso é mais importante do que criar uma alegria, sabe? É transformar esse pensamento até numa revolta, que seria algo bem oposto, *né*, a essa ideia, talvez; mas que traga uma mudança a partir dessa revolta.¹⁶

Durante a escuta das palavras que saíam da caixinha de som, inquietações sobre “o que criamos em educação? Em termos dos processos de criação, o que fazemos quando educamos?” (CORAZZA, 2015, p. 107) surgiram. A visão de escola ideal de Alves, suas colocações sobre o papel do docente e, também, inúmeros aspectos do universo escolar mexeram com as transcrições e movimentaram peças do jogo que colocaram o professor e a professora participantes em uma posição de xeque-mate – principalmente quando confrontados por seus próprios pensamentos acerca da realidade que enfrentam e modificam.

Cada docente é um ser único. Temos professores com idades, personalidades diferentes. Então, cada docente tem uma maneira de dar aula. Esse padrão em que professor dá aula na frente e os alunos copiam, pode ser uma forma encontrada para ter ordem, controle de uma turma, mas é claro, temos que dar espaço para o aluno opinar, questionar.

Sinto que Rubem Alves, às vezes, pelo menos naquela micro expressão dele ali, naquele vídeo... Eu senti que tinha uma idealização muito grande não dos alunos em si, mas do meio em que eles estão enquanto alunos de educação pública e até enquanto jovem, enquanto adolescentes de maneira geral.

Como ouvinte, percebi que a realidade de Alves diferia em muito da forma como os olhos desses profissionais perpassavam por uma escola específica – “parte de um lugar

¹⁶ Fala de professor de Inglês no Centro de Ensino Médio 01 de Sobradinho durante a Oficina.

de muito privilégio, primeiramente”, “quando a gente traz isso [o exemplo de Alves sobre a criança e a trena] *pro* contexto da educação pública, isso é um privilégio” –, o Centro de Ensino Médio 01 de Sobradinho. Aqui, nesse lugar, a docência poética tem outro tom, outra forma, alcança um rumo diferente, é vista de outro ângulo. É uma docência que entende de onde vem a conhecida educação tradicional (onde há docente no quadro e estudantes copiando), mas já sabe a relevância que há em dar espaço ao educando e reconhece que o ato de ensinar “requer operações criadoras e críticas” (AQUINO et al., 2018, p. 10).

É uma docência realista – “a gente não pode partir da educação pública desse lugar de privilégio, a gente tem uma educação excludente” –, uma docência que não concorda com as generalizações colocadas por Alves. São docentes que colocam palavras como “o professor tem que se apaixonar”; por entender que falta a Rubem Alves a paixão que eles sentem como necessária para empreender mudanças. São profissionais que sabem do espaço do seu aluno e da sua aluna, mas que se veem presos a uns passos de distância da poética em sua completude, já que sabe seu compromisso com a sombra do vestibular colocada por Alves. Nessa temática, caminhamos com as palavras de Bianca.

O vestibular é a porta de entrada para uma Universidade; e, como professores, é importante passar o que pode ser cobrado, para o estudante ampliar seu conhecimento e escolher um curso que lhe agrade. Em provas como ENEM, PAS, os estudantes podem optar entre inglês ou espanhol, diferente de outras disciplinas, em que são obrigatórias.

A poética parece não se fazer aparecer em meio à sombra do vestibular, que dita o caminho até a chegada final de seu jogo já engendrado e sem escapatórias. Ouvindo as palavras de Aquino, Corazza e Adó (2018, p. 4), seguimos com Bachelard e suas companhias colocando que haveria no agir poético da docência uma parcela de imprevisível, facultando aos participantes da educação uma experiência que é de liberdade, “mesmo que fugidia” (AQUINO et al., 2018, p. 4).

A visão da professora participante, que culmina as duas coisas, é diferente da de Alves – que busca eliminar o docente na forma que o conhecemos tradicionalmente.

É fato que, como professores-pesquisadores em educação, somos constantemente convidados a prescrever modos de agir e de pensar entendendo-se, muitas vezes, tais prescrições como constituintes da didática. Contudo, essa modalidade de didática, ao estabelecer um modo de agir de antemão, estanca a vida, uma vez que deixa ao professor o compromisso de reter fluxos vitais, pois, somente desse modo, ele, supostamente, teria o

controle ou a certeza de estar seguindo a prescrição correta para aquele determinado modo de agir. (AQUINO et al., 2018, p. 7).

Porém, isso não se configura como um problema, mas, sim, a caligrafia pessoal de cada um em sala de aula, em sua cena “–uma assinatura, em suma” (AQUINO et al., 2018, p. 15). A “experiência de liberdade” fica por conta dessa caligrafia única que busca, em espaços, se fazer presente para encontrar sol longe da sombra empreendida por provas exigidas aos concluintes do Ensino Médio.

A minha aula, hoje, vai ser literatura; que é uma coisa que raramente eles têm. E eu vou ler um texto com eles. Eu vou ler o primeiro capítulo do “Apanhador no Campo de Centeio”.

Um espaço que aparece na forma de literatura, por exemplo, como nos narra Roberto; onde a leitura de um livro aparece como possibilidade de trazer algo instigante para esse estudante do Ensino Médio – tão desgastado pelas tentativas com a gramática, por exemplo. Onde o professor levou um livro de seu gosto pessoal e quis dividir isso com seus estudantes; que participaram de forma ativa, segundo relato posterior, da produção de significados que se deu com a leitura. Aprendendo, nessa atividade, mais do que gramática, mas encontrando o “viver poeticamente o ofício docente” (AQUINO et al., 2018, p. 2).

Essa vida poética do ofício docente assume dimensões para Alves que não cabem para as dimensões dos participantes viventes da experiência única que é ser docente de uma escola pública de ensino médio em Sobradinho e, a partir desse entendimento, pode-se entender o lugar do qual partiram falas como de Roberto e escritos como o de Bianca transcritos abaixo.

Lembro que esse dia [da Oficina] foi um dia cheio de provocações. No sentido de que, nem sempre o que o Rubem Alves falava naquele vídeo, *tava* alinhado com as questões todas que a gente, que, enfim, eu acredito, que eu vivencio em sala de aula.

Rubem Alves fala sobre a figura do docente e como o aluno deveria agir em uma sala de aula, ou seja, uma escola ideal, porém sabemos que colocar em prática não é tão simples, principalmente, em uma realidade de ensino pública onde temos várias realidades.

Por vezes, as colocações de Alves soavam como coisas místicas para os ouvidos presentes; como ideias fáceis demais de serem faladas, porém difíceis – ou impossíveis – de serem colocadas em prática, tendo em vista a distância com a realidade; nisso, questionamo-nos, em relação à docência, em “como perspectivá-la poeticamente, mas

sem mistificação? ” (AQUINO et al., 2018, p. 2). Afinal, como trabalhar com o denominado “professor de espantos” de Alves de uma forma que seja palpável para os docentes e para os discentes?

Então, eu acho que, até mesmo nessa perspectiva de visão de mundo, *né*, de expansão de horizontes e tudo mais – acho que o professor de espantos é aquele que consegue terminar uma aula perguntando se *tá* tudo bem, se tem alguma dúvida, se tem algum problema e todo os alunos dizerem “não, não tá tudo bem. A gente tem várias dúvidas”, sabe, “a gente tem vários questionamentos e várias coisas a tratar agora a partir disso”. Então, eu acho que esse é o professor de espantos. E o que eu penso sobre isso é que realmente é um dos grandes, senão, no contexto atual, o objetivo mais importante da educação brasileira.¹⁷

Por fim, a jogada que encerrou nosso bingo com cartas juntamente com Rubem Alves, foi o entendimento, afinal, sobre o ensino e a língua inglesa – esse entendimento que busca ir além do inglês, além de um currículo; mas que busca a docência poética e artistadora no meio pedagógico – onde há dúvida, questionamento, posições diversas, formas diferentes de se observar o mesmo fenômeno; que, por mais que dialogue com Alves em alguns aspectos, busca, também, um outro caminho que leve ao mesmo lugar, que leve ao ensino. Dessa forma, advogamos por uma didática que tenha a sua frente um repertório que vivifique, “levando o docente a sentir-se convidado a desejar educar, nos moldes de uma produção criadora” (AQUINO et al., 2018, p. 6).

Dentro da língua inglesa, eu acho que a gente enquanto professor de língua inglesa, a gente tem um poder muito grande *pra* ser compartilhado com os alunos – que é o de expansão de horizontes, expansão de visões de mundo. Eu me pego, às vezes, pensando muito *numa* perspectiva meio complicada de restringir esse aumento de visão de mundo a uma língua só.¹⁸

Nesse ponto da partida, percebeu-se a intenção dos docentes de entenderem o jogo como uma forma de mostrar não só as bifurcações e conhecimentos sobre a língua inglesa; mas, para além disso, uma forma de se ter o jogo como uma maneira de ensinar coisas também importantes para a educação e para a vida – como o convívio com outros colegas, a exposição a opiniões diferentes, a forma de lidar com erros e frustrações e, assim, levar aprendizado para além da língua estrangeira colocando a didática tradutória “investida de uma função poética” (JAKOBSON, 1995 apud AQUINO et al., 2018, p. 8).

¹⁷ Fala de professor de Inglês no Centro de Ensino Médio 01 de Sobradinho durante a Oficina.

¹⁸ Fala de professor de Inglês no Centro de Ensino Médio 01 de Sobradinho durante a Oficina.

3. Abrindo a tampa da terceira caixa de jogos: a adedonha como forma de diversão e de reflexão

No terceiro caminho do jogo, a adedonha foi guiada pelas falas de Fernando Tsukumo, em evento da TEDxSãoPaulo, em um vídeo intitulado *Coisas que você aprendeu jogando e nunca percebeu*. Nesse vídeo, acompanhando a descrição colocada abaixo, encontramos as seguintes palavras.

Fundador do Sua Vez, empresa que reúne suas três maiores paixões: pessoas, jogos e educação. Utilizando o jogo como plataforma de imersão e discussão, busca realizar o sonho de contribuir para melhores relações familiares, gerando positividade, empatia e colaboração entre as pessoas no ambiente de trabalho, e promover o espírito de cidadania no mundo.

Nessa jogada, os docentes sentiram-se inspirados e foram estimulados a falar a respeito tanto de momentos pessoais envolvendo o aprender e o jogar como, também, a colocar as cartas na mesa sobre suas indagações e projeções a respeito de utilizarem-se desse meio lúdico para ensinar; fazendo descobertas em conjunto e desmistificando pensamentos há muito enraizados sobre a temática por meio de pergunta – “Eu queria saber se você já usou algum jogo na sua aula” – e por meio de partilhas.

Para abrir caminhos nesse jogar, a adedonha se mostrou como palco propício para a diversão e o debate; funcionando da seguinte forma: por meio de um *site*¹⁹, uma letra era sorteada para que o jogo fosse iniciado. Quem completasse todas as colunas primeiro (ou em um tempo estipulado, caso se passasse muitos minutos sem um vencedor), tinha o direito de fazer uma pergunta para o outro participante concernente ao tema – essa pergunta poderia ser *diretamente* sobre uma fala ouvida no vídeo ou *estimulada* por uma

¹⁹ O site utilizado para sortear as letras da adedonha foi o <https://www.sortear.net/sorteio-de-letra>.

fala.

Nome	Animal	Objeto	C.E.P	Cores	Frutas	Marcas	Total

Imagem 4 – Jogo de adedonha usado na terceira Oficina

Para essa Oficina, a mudança latente foi o fato de que, agora, as perguntas partiram dos próprios docentes participantes – e não mais de mim, como pesquisadora. Nessa etapa, totalmente focada nos jogos, meu tema principal de interesse, meu intuito era saber o que o professor e a professora pensavam verdadeiramente sobre o uso dessa ferramenta em suas aulas e em sua prática docente. Por esse motivo, optei por deixar que seus pensamentos e questionamentos viessem à tona por meio de perguntas direcionadas ao colega; para que, dessa forma, houvesse uma troca entre os presentes.

Assim sendo, a terceira jogada trouxe consigo, além de diversão, falas potentes e pertinentes em torno do tema principal trabalhado.

3.1. Terceira jogada: o olho flamejante de Heráclito e o olhar como criança voltados para o jogo

“Tira o olho da minha coisa!” foi uma das primeiras frases escutadas no áudio gravado da terceira Oficina de Transcrição. A fala, vinda do professor, revela a face competitiva e divertida que o jogo trouxe ao momento. Quase como uma criança, desejosa de vencer a brincadeira e preocupada com o olhar espião do outro que participa da jogada.

Tal qual as crianças, nas palavras de Gabriel Valladão Silva, na apresentação de *A filosofia na era trágica dos gregos*, de Nietzsche, “devemos olhar para o mundo sempre como que pela primeira vez” (SILVA, 2011, p. 11); como se fosse a primeira vez que estivéssemos nos divertindo com adedonha, deixando de “nos pautar por modas, ideias célebres ou qualquer outro pensamento pré-fabricado” (SILVA, 2011, p. 11). Aliás, pelo

contrário – pensando por conta própria e em conjunto sobre a educação que nos rodeia, tornando-nos filósofos “tendo sempre como modelo o olho flamejante de Heráclito” (SILVA, 2011, p. 11) – retomando o treinamento do olhar para aquilo que nos cerca tendo o jogo como uma ferramenta possível de ser pensada e observada.

Neste mundo existe apenas no jogo do artista e da criança. E, do mesmo modo que a criança ou o artista brincam, brinca também o fogo eternamente vivo, construindo e destruindo, sem culpa – e esse jogo o éon joga consigo mesmo. Transformando-se em água e terra, ele constrói – como uma criança que faz castelos de areia na praia –, constrói e destrói; de tempos em tempos, recomeça o jogo do início. (NIETZSCHE, 2011, p. 44).

Os artistas e crianças presentes na Oficina não sentiram medo de brincar com o fogo, vivo, com a terra, com o construir e recomeçar. Mostraram-se valentes, como a professora, mesmo após momentos desafiadores ao tentar algo nesse sentido – “Tentei, mas como era mais *pra* falarem, *né*, não deu certo [...] Aí eu desisti, mas tentei”. Mostraram-se abertos à criação de algo ao escutarem e serem escutados durante nosso encontro – movimento percebido na seguinte fala de Bianca.

Sim. É tentar acrescentar mais jogo. Que a última vez eu tentei.... Não desistir.... É tentar mais, porque também, eu *tava* com expectativa. Quando eu gostava muito das aulas do CIL²⁰ e, nas minhas aulas do ensino básico, era muito livro, livro, livro e, até eles se adaptarem, não vai ser de um dia *pro* outro. Então, é ter mais paciência, *né*, *pra* tentar coisa nova.

Os artistas e crianças não sentiram medo de partilhar suas experiências em sala de aula, como fez o professor; mostrando-se aberto para nomear estratégias já usadas em sala de aula – “Eu nunca chamei de jogo, foi uma das coisas que ficou na minha cabeça quando a gente assistiu o vídeo” – e, assim, compartilhar sua experiência com uma docente que não se sentia tão segura com as tentativas que havia feito anteriormente.

Nessa partilha, o docente narrou sobre um jogo de UNO que utilizou para fazer uma atividade com determinadas turmas. Falou sobre o desafio do imprevisto

Daí eu começo a inventar regra.

E de como essa ideia tinha sido instigada pelos seus próprios estudantes – e, ele, como artista curioso e criança sem medo de fogo – acatou a vontade daqueles que artistam com ele.

²⁰ Os Centros Interescolares de Línguas são oferecidos pela rede pública do Distrito Federal. Os estudantes podem aprender inglês, espanhol, francês e/ou japonês no contraturno das aulas escolares.

O próprio UNO, que é uma coisa que eles pediram. Eles falaram “nossa, professor, a gente gosta!”

E, nessa poética conjunta, entendeu que

É, e uma coisa que eu já reparei, assim, que [o jogo] funciona; que funciona com todas as turmas. Posso falar isso tranquilamente.

E, além disso, expressou (agora, já usando o nome *jogo*) como essa dinâmica tem acontecido de forma natural para ele e para os seus alunos e alunas.

Eu tendo a fazer esses jogos sem avisar, sem se tocar que é um jogo. E isso dá muito certo.

Até aqui, as jogadas compartilhadas tinham como objetivo trilhar um caminho adjacente até chegarmos ao ponto central de interesse. Agora, os docentes encontravam-se no centro do jogo, prontos para pensar, repensar, mudar conceitos e perspectivas por meio dos pontos levantados com a ajuda o vídeo de Tsukumo – “me faz reinterpretar toda essa relação, e até mesmo reavaliar seu potencial pedagógico”, nas palavras de Roberto.

Nesse momento, há a tentativa de lançar um novo olhar para esse jogar em meio às aulas. Mesmo não havendo a vontade de abolir o que chamamos e conhecemos por ensino tradicional, há a tentativa de fazer com que haja um pensar e um olhar diferentes para o que já praticamos.

Pois ater-se à instituição implica desapegar-se do previamente pensado, da tradição, da própria linguagem que engana e confunde, para então, uma vez neutralizado o veneno do preconceito, perceber o mundo tal como se apresente aos sentidos e seguir uma noção própria, extraída da experiência individual, sem deixar-se trair pelos sofismas do senso comum. (SILVA, 2011, p. 10).

Nessa perspectiva de mudança, percebi que o assunto sobre jogos estava ali não tão somente como um provável componente do trabalho docente em sala de aula, mas, também, como forma de reviver aspectos da vida pessoal dos participantes da pesquisa; e, assim, pude entender como a vivência pessoal com essa ferramenta pode influenciar na escolha do profissional em optar por jogar ou não.

Pessoalmente, não sou o maior fã de jogos de tabuleiro. A fase do café-com-leite *pra* uma criança com TDAH me traumatizou por sempre ser o “mais lerdinho” do grupo e não entender as regras direito, consequentemente acabando com a diversão do pessoal.

Essa assinatura pessoal marcada pela vivência do professor Roberto, agora, se via em uma posição de poder juntar-se a outras assinaturas, vivências e pensamentos docentes e, dessa forma, em um local propício para a reflexão, mover-se de forma livre em busca de sua ressignificação ou, até mesmo, de sua reafirmação – buscando contemplar os

rastros da vida vivida tanto em sala de aula quanto fora dela e, nesse caminho, percebendo como as aparentes duas estradas, na verdade, são uma só; são vivências que se encontram na profissão de educador.

Em meio às movimentações ali empreendidas, o professor e a professora de Inglês encontraram-se em uma posição de conversar sobre aspectos positivos percebidos após ouvirem as palavras do palestrante fundador do Sua Vez.

Trazer jogos para sala de aula, pode trazer benefícios como a proximidade entre a turma, professor e estudante, desafios e aprendizado, pois, aprendemos com o erro, quando perdemos, ou/e com os acertos quando ganhamos.

No entanto, o jogo sendo apresentado como ferramenta de “quebra-gelo”, de criação de intimidade na relação professor-aluno, ainda mais de forma tão prática, me faz reinterpretar toda essa relação, e até mesmo reavaliar seu potencial pedagógico.

Você vai ficando mais próximo, realmente, ali, daquela pessoa; justamente porque ela vai se mostrando pela, sei lá, pela espontaneidade do jogo. E isso é bom.

Eu concordo com o que a [nome da professora] falou e com o que o cara do vídeo falou, né, que realmente, assim, o jogo, ele traz essa questão da tua vida, né, ele te coloca ali dentro como quem você de fato é.

Silva, na apresentação de *A filosofia na era trágica dos gregos*, escrito por Nietzsche, nos coloca a importância de não nos deixarmos iludir pelo o que ouvimos falar a respeito desse mundo – “a liberdade do homem consiste em tirar suas próprias conclusões acerca do mundo que o rodeia” (SILVA, 2011, p. 11). Dessa forma, é importante inaugurar um pensamento além do senso comum em relação ao jogo – um ponto de extrema relevância para os participantes artistas; um ponto alcançado a partir desse olhar de criança que não se abstém de aprender ou de pensar diferente.

Até aqui, para os profissionais, o jogo tinha a necessidade de estar atrelado com alguma matéria pedagógica; pois parecia infundado que o jogar existisse apenas por si mesmo – apenas pelo próprio ato.

Levados por um *impulso criativo* eternamente renovado, a criança e o artista criam e destroem continuamente, sem precisar de um fim último, nem de uma justificativa. O artista cria por criar, a criança brinca por brincar – e só. Isto é, o jogo justifica-se por si próprio, seu fim está nele mesmo. É este o cerne da visão trágica de mundo: o mundo é, em sua totalidade, *uma grande obra de arte*. A arte não é boa ou má, mas bela e sublime. (SILVA, 2011, p. 10).

Em nosso jogar, a seguinte pergunta, feita por mim, foi colocada em pauta:

Você acha que o jogo, se você for fazer um jogo na sala de aula, ele só é válido se você atrelar ele com a matéria que você *tá* ensinando? Tipo, tem algum problema se ele for só diversão?

A essa pergunta, o silêncio se fez presente e respostas buscando elaboração foram balbuciadas “ –Geralmente, a gente tenta relacionar [com a matéria], mas acho que pode ser...”, “Mas, acho que todo jogo tem um ensinamento”, “Depende, *né*, como toda boa resposta, depende” – por meio de expressões ainda duvidosas em relação ao que seria o melhor pensamento, a melhor escolha, o mais assertivo em uma realidade escolar que há conteúdos, provas, notas e compromissos que dependem desses fatores.

“Eu acho que isso tem espaço dentro de sala de aula, mas a gente também *tá num* contexto de um, sei lá, de um calendário apertado”.

Na sua pergunta, eu tentei imaginar, sei lá, dia primeiro de maio, meio do semestre, sabe; e a gente ali, parando uma aula, entre várias aspas, *pra* jogar alguma coisa por diversão.

Dessa forma, corroborando com Nietzsche quando esse coloca que “a submissão à tradição”, no caso, a submissão ao que entendemos como aula que ensina, “poda a criatividade e a originalidade como ervas daninhas indesejáveis”. Onde a ideia é que as ervas daninhas indesejáveis sejam permeadas pelo que é novo; onde, em meio às ervas, encontre-se espaço para o pensamento inaugurador que reverbera nas (des)construções existentes em meio aos que fazem e vivem educação.

Por conseguinte, o fogo manejado até aqui, por mais que conhecido, ainda era capaz de fazer o que queria com as visões deslumbradas dos artistas – mas, com o olhar de Heráclito, perceberam que há outras facetas desconhecidas do fogo.

Falando nisso, a discussão sobre a fixação quase obsessiva na busca de um objetivo pedagógico abriu um leque enorme de possibilidades e, principalmente, me fez reavaliar os objetivos da docência.

Eu falei, no início, que eu não sabia, também, direito o que responder; porque eu fiquei pensando: *tá*. O problema é o conteúdo, mas o quão importante, de fato, é esse conteúdo?

Agora, há o entendimento que “o mundo é o jogo de zeus, ou, expresso de modo mais físico, do fogo consigo mesmo” (NIETZSCHE, 2011, p. 41). O fogo brinca consigo mesmo, existe nele mesmo e, nisso, não há problema; o entendimento de que “trata-se de um jogo; não o leve tão a sério, e acima de tudo não moralmente!” (NIETZSCHE, 2011, p. 45), pois há diversas características para serem exploradas nesse jogar.

4. Quarta jogada: quando o UNO se transforma em ONE

E também como necessidade e jogo, antagonismo e harmonia devem emparelhar-se para a constituição da obra de arte (NIETZSCHE, 2011, p. 44).

O quarto encontro era, para mim, o mais esperado. O pensar um jogo é uma tarefa que exige. A poética pulsa

atuando como uma prática de estranhamento, ao se posicionar contra o dogma do servilismo epistêmico e pragmático, uma vez que toma o ato didático não como mediação comunicativa, mas como uma indistinção entre representação e representado, vinculando sua função a seu instrumento (AQUINO et al., 2018, p. 8).

A realidade bate à porta e as ideias fluem em suas próprias velocidades em busca de uma forma que melhor se encaixe naquela aula, com aqueles estudantes, usando aquela matéria – as múltiplas assinaturas se mostram perante os olhos e “a construção da obra de arte” (NIETZSCHE, 2011, p.) é feita como de retalhos retirados de todas as turmas que olhamos, aprendemos e lecionamos.

Meu desejo era que os docentes procurassem esses lugares onde o jogo se apresenta como possibilidade em meio às aulas – e, também, quis observar como seria esse processo de criação, esse processo de busca.

Com efeito, tratamos a docência como uma operação estreitamente vinculada ao trabalho da criação, que opera em processo de tradução permanente e, nesse sentido, como um exercício intensivo de pensamento (AQUINO et al., 2018, p. 10).

Esse trabalho de criar, “esse exercício tradutório da docência” (AQUINO et al., 2018, p.10), é uma forma de colocar à mostra e, mais que isso, dar ênfase no “próprio processo de construção e de criação do nosso mundo comum” (AQUINO et al., 2018, p. 10).

Ao anunciar aos participantes que, naquele dia, eles elaborariam um jogo, as reações foram diversas: do ânimo ao medo de como fazer, decidiram que trabalhariam juntos e que esquematizariam suas ideias em um documento no computador – “a necessidade de evidenciar a especificidade daquilo que criamos e como criamos, na condição de professores” (AQUINO et al., 2018, p. 10-11). De forma livre, optaram por adaptar um jogo já conhecido, o UNO – trazendo como referência a situação citada pelo professor na terceira Oficina de Transcrição, onde ele levou o jogo de cartas para suas práticas a partir do pedido dos estudantes.

O UNO é um jogo de baralho composto por cartas de quatro cores: verde, amarelo, vermelho e azul; que, além de virem numeradas com números de 0 (zero) a 9 (nove),

também podem se apresentar por meio de cartas de ação como “pular”, “comprar”, “reverter”. As cartas são distribuídas para os jogadores e o jogo, de forma simplificada, segue-se da seguinte forma

O jogador pode jogar uma carta de sua mão que seja igual à cor ou ao número sendo que se tiver mais de que uma carta desse número pode jogá-las (se for uma carta numérica) ou o símbolo (Se for uma carta que possui uma habilidade especial) ou uma carta idêntica (igual em ambos, a cor e o número ou símbolo) da última carta apresentada, ou então jogar um coringa ou coringa comprar quatro. Se a pessoa não possuir carta para jogar na ocasião, deve comprar e, caso ainda continue sem a carta precisa continuar a comprar, repetindo o processo até sair uma carta jogável.²¹

Por ser um jogo já familiarizado entre os alunos e alunas da escola e dos participantes também, chegaram à conclusão que seria algo passível de agradar durante suas ministrações. A escolha dessa metodologia, partindo de uma situação já conhecida, pareceu uma forma confortável de lidar com o novo, por partir de um “agrupamento de referências já conhecidas por quem cria o jogo”, de acordo com o trecho produzido pelo professor do Centro de Ensino Médio 01.

Como resultado de suas ideias fomentadas por nossas Oficinas anteriores, o resultado escrito pelos docentes apresenta-se no documento abaixo.

²¹ Informação retirada da Wikipédia, no endereço [https://pt.wikipedia.org/wiki/Uno_\(jogo_de_cartas\)](https://pt.wikipedia.org/wiki/Uno_(jogo_de_cartas)).

ONE

- Jogo de cartas baseado no já conhecido “UNO!”;
 - Baralho original + Baralho de perguntas.
- O jogo tem potencial para ensino de diversos conteúdos;

REGRAS

- O jogo deve ser realizado em pequenos grupos (entre 5 e 10 pessoas);
- O funcionamento do jogo baseia-se no tradicional “UNO!”, logo:
 - No começo, distribuem-se 7 cartas para cada jogador
 - Após serem distribuídas as cartas, sorteia-se uma aleatória para começar o jogo. O jogador que estiver à esquerda de quem distribuiu as cartas é o primeiro a jogar.
 - Ao serem jogadas cartas que possuam uma ação de soma ou subtração no baralho de algum jogador, para que tal ação aconteça, o jogador que provocou a compra ou retirada de cartas deve responder às questões do baralho de perguntas.
 - No ocorrido de este participante errar a resposta da carta, uma nova questão é retirada do baralho de perguntas, desta vez feita ao jogador que sofreria a ação.
 - Caso a ação de soma ou subtração de cartas aconteça de forma cumulativa, a última pessoa a jogar a carta deve responder uma pergunta.
 - Caso a última pessoa a jogar a carta de soma/subtração erre a resposta, uma nova carta é sorteada e aplicada à pessoa que sofreria a ação de soma/subtração.
- Regras adicionais podem ser acrescentadas pelo professor para o melhor funcionamento do jogo.

Exemplos de cartas do baralho de perguntas:

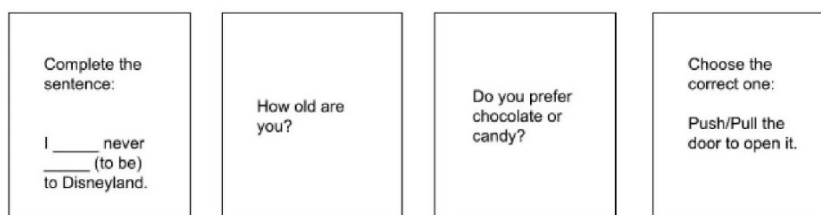


Imagem 5 – Protótipo do jogo ONE feito pelos docentes

Acompanhando a criação do professor e da professora, o aspecto que mais saltou aos olhos foi a preocupação que demonstraram em relação à existência de regras – o desejo era que o jogo fluísse da melhor forma durante as aulas e que eles estivessem preparados para instruir os estudantes a jogar o similar do UNO; que recebeu o nome de ONE. Esse aspecto foi relatado por um dos participantes em sua transcrição, ao dizer que “A criação de jogos se provou um processo complexo, justamente pela alta gama de variáveis e regras que a tarefa pode exigir”.

Esse processo envolvendo as diversas regras, ao meu ver, pareceu conflitante em relação às ideias discutidas no terceiro encontro realizado no Centro de Ensino Médio 01 – onde o jogo pelo jogo tornou-se uma realidade; onde o jogo por ele mesmo seria uma opção para o ensino de inglês em uma escola pública. Porém, o “antagonismo e a harmonia”, citados por Nietzsche, se fez presente nesse espaço para que a obra de arte do jogo e da docência existisse na forma das vivências dos participantes – como podemos acompanhar no trecho produzido por Roberto.

Vale dizer que, ao escrever as regras, é no mínimo justo compreender que as regras não são um livro rigoroso, mas sim um norte, completamente maleável às realidades de sala de aula.

Porém, o que pareceu antagonismo para mim, se revelou harmonia ao ler que os docentes compreendiam que aquelas diversas regras não eram motivo para um lugar rígido em sala; era um norte maleável. Inclusive, colocaram esse aspecto maleável de forma palpável ao elaborarem o ONE, por meio das cartas (que podem ser observadas desenhadas ao final do protótipo elaborado).

Gostei muito da criação do jogo, pois através de jogos já conhecidos, como por exemplo as cartas de Uno, podemos adaptar e aplicar ao ensino da língua inglesa.²²

Por meio das cartas, o ONE pode se apresentar de diversas formas e em várias turmas de anos diferentes. A ideia girou em torno de que, ao mudar o que estaria escrito, o jogo também mudaria: poderia ser uma revisão de matéria, introdução a algum tópico ou apenas diversão – o que se provou como uma ótima maneira de pensar, já que, dessa forma, o jogo em si, além de seus componentes, também se torna um material maleável e moldável ao longo de inúmeras matérias.

Assim, os docentes perceberam que poderiam juntar aspectos importantes de sua realidade escolar em um único componente que, além de auxiliar com a matéria e, também, com aspectos primordiais da vida, poderia ser divertido e interativo para os estudantes – foi o que percebeu Bianca.

As perguntas feitas aos alunos que em vez de serem passados de uma "forma tradicional" (copiar no quadro para os alunos responderem no caderno), seria passada de uma forma divertida/interativa através dos jogos.

O professor e a professora mostraram-se abertos para “desapegar-se do previamente pensado, da tradição” (SILVA, 2011, p. 10) e, assim, encontrarem-se abertos à experiência de tentar um jogo – seja a experiência caótica, organizada, acertada ou não; mas, sempre, válida e nova. Para, dessa forma, perceberem

o mundo tal como se apresenta aos sentidos e seguir uma noção própria, extraída da experiência individual, sem deixar-se trair pelos sofismas do senso comum. (SILVA, 2011, p. 10).

²² Professora de Inglês do Centro de Ensino Médio 01 de Sobradinho. Trecho produzido durante a Oficina de Transcrição.

5. Quinta jogada: o embrulho do ONE se abre e revela mais do que apenas cartas

Residiria, nesse canto tradutório cruzado, a poética possível do ato, da experiência e, mais ainda, da própria existência docente? Seria esta a pequena arte que tanto buscamos na educação? (AQUINO et al., 2018, p. 16).

Carregando consigo os rastros de cada um e de cada uma de suas turmas participantes, as jogadas do professor e da professora do Centro de Ensino Médio 01 foram tomando suas próprias formas e, assim, modulando suas experiências únicas em meio ao novo e ao poético – entendendo esse movimento “como algo que nos diz respeito, mas que não necessariamente nos ilumina ou nos acode” (AQUINO et al., 2018, p. 3) quando nos deparamos com situações em nosso ofício.

Aqui, buscávamos advogar em favor de uma didática

que disponha – à docência e àqueles que a ela se encaminham – de um repertório que, de algum modo, vivifique essas matérias, levando o docente a sentir-se convidado a desejar educar, nos moldes de uma produção criadora (AQUINO et al., 2018, p. 6).

Indo de encontro ao docente que faz sua poética em conjunto com seus estudantes, em uma “produção criadora” que leve ao desejo não só de ensinar, mas, também, ao desejo de aprender por parte dos envolvidos no processo em sala de aula.

Assim, o professor optou por fazer uma sequência de *slides* para esquematizar o jogo. Os *slides* eram numerados e, de acordo com o número da carta apresentada, o *slide* de número correspondente era aberto e o grupo deveria responder a pergunta proposta. Além disso, segundo o relato do profissional, o jogo teve lugar em uma ocasião “onde uma turma jogou contra a outra” – “devido a uma subida de aula”, sendo as turmas do 1ºJ e do 1ºL competindo uma com a outra.

Em meio ao jogar, o docente escreveu que “a experiência do jogo em sala de aula foi conflituosa, ao mesmo tempo que extremamente prazerosa e interativa”. Explicando sua exposição de ideias, concluiu da seguinte maneira.

O conjunto de regras pré-estabelecido não foi suficiente para ordenar os conflitos que surgiram durante a execução do jogo, mas foi possível criar um novo punhado de normas no momento em que o jogo acontecia, na ideia de contornar alguns “buracos” dentro da realização do jogo, para torná-lo uma experiência mais organizada.

Aqui, conversamos com o poema de Adília Lopes (AQUINO et al., 2018, p. 3), que diz: “dia sem poesia / não é dia / é noite escura / mas a poesia / é noite escura”; que nos mostra que “não há dia claro para aqueles docentes que se embrenham na tragicidade

poética dos acontecimentos” (AQUINO et al., 2018, p. 3) – há os dias de improviso em meio ao jogo, os dias de criar um “punhado de normas no momento” e que, cientes disso, “optamos, aqui, por entabular um diálogo estratégico com o *modus operandi* poético” (AQUINO et al., 2018, p. 3).

Já a professora, optou por fazer pequenos papéis digitados com as perguntas que elaborou para a atividade. Em sua produção, trabalhou com o 3ºL – uma turma que, na data, contava com, aproximadamente, 20 (vinte) alunos; que se dividiram em dois grupos. Em seu relato, contou que “o jogo foi bem recebido por eles”. Onde, ao final, a professora diz que achou “muito bom trazer jogos para a sala, é dinâmico e também desafiador”.

Os dois participantes usaram as cartas de formas semelhante. Algumas perguntas mais gerais, como “*What’s your favorite band?*”²³; e, outras, voltadas para as matérias que tinham ensinado em outras ocasiões, como, por exemplo, “*He ___ from South Africa*”²⁴ – na intenção que o estudante completasse o espaço com o verbo *to be* no presente.

Dessa forma, Roberto diz que

o projeto proporcionou uma revisão de conteúdos para as turmas e um preparo para o professor, que conseguiu, a partir das perguntas que pontuavam cada uma das turmas, ter ciência do conhecimento prévio que a turma apresentava em assuntos relacionados ao conhecimento e fluência na língua.

Em meio às poesias desenvolvidas no jogar, “o leitor se converte em um copartícipe da alegria da criação primeira daquele autor que está lendo, já que aquilo que ele lê lhe diz respeito” (AQUINO et al., 2018, p. 4). O leitor-estudante se encontra, cria com seu professor e professora e, em sua escrita, percebe o docente escrevendo e observando que “eles amaram a ideia e jogaram mais de uma vez” e que, em meio a essa vivência, eles também escreviam uns com os outros ao recorrer a “uma pessoa para ajudá-los”²⁵ quando não sabiam a resposta – pois aprendiam que a obra de arte é conjunta.

“Desta feita, o leitor de um poema” (AQUINO et al., 2018, p. 6), o estudante das turmas participantes, vivenciando a tradução criadora do docente, “não é apenas alguém que sofre uma ação, mas que a torna sua” (AQUINO et al., 2018, p. 6), dando-lhe significados – positivos ou negativos – participando da poética.

Onde percebemos que

²³ “Qual a sua banda favorita?” quando traduzido.

²⁴ “Ele ___ da África do Sul” quando traduzido.

²⁵ Professora de Inglês do Centro de Ensino Médio 01 de Sobradinho. Trechos produzidos durante a Oficina de Transcrição.

Como tradutor, o professor não se obriga a transpor o conteúdo literal, autêntico ou verdadeiro das matérias consideradas originais, sejam elas científicas, filosóficas ou artísticas; logo, não realiza cópia, dublagem, fingimento ou validação textual. Tampouco medeia, rouba ou deixa-se escravizar por essas mesmas matérias. No entanto, cultiva uma saudável empatia com elas. (AQUINO et al., 2018, p. 14).

Onde o novo encontrou-se com os docentes tradutores e seus participantes em sala de aula, trabalhando em conjunto com as matérias – preocupação latente dos que lecionam – e com o jogar; mostrando aspectos da desconstrução e da *différance*.

O jogo que nunca acaba

1. Ainda no jogo: O Programa de Pós-Graduação em Educação Modalidade Profissional – do produto técnico

O Programa de Pós-Graduação em Educação Modalidade Profissional (PPGEMP) da Universidade de Brasília (UnB) tem sua identidade afirmada no formato do trabalho final. Segundo o site da Faculdade de Educação da UnB, o Mestrado Profissional apresenta

Uma dissertação que além do desenvolvimento acadêmico e científico, exige também uma contribuição técnica, isto é, uma proposta de intervenção no contexto local e que tem sido denominada de produto de intervenção.

Dessa forma, um dos objetivos específicos do PPGEMP “ é permitir o desenvolvimento de pesquisas e produtos que tenham impacto em processos formativos e educacionais” nos variados contextos em que os dois campos de pesquisa existentes no Programa – Política, Gestão, Sociedade e Cultura e Processos Formativos e Profissionalidades – possam mostrar seus impactos e resultados, apresentados como uma proposta de “intervenção na realidade”, segundo a estrutura curricular do PPGEMP.

Sendo assim, o produto aqui apresentado surge da dissertação intitulada “A aula e o jogo no ensino de inglês: escuta de vivências de professoras e professores de Ensino Médio”.

Tendo isso em vista, onde há a possibilidade de uma devolutiva à sociedade, escolheu-se um *folder* de jogos, destinado a professoras e professores de Inglês que tenham interesse em usar os jogos em suas aulas.

2. Faz parte do jogo: as Oficinas de Transcrição e a escrita

No artigo *Um drama no currículo – oficinas de transcrição*, de Nodari e Corazza (2019), as autoras começam o escrito falando sobre como Deleuze (2006 apud NODARI; CORAZZA, 2019, p. 2) “deixou claro na conferência intitulada O Método da Dramatização que a questão o que é não é potente para se descobrir a ideia de algo” (NODARI et al., 2019, p. 2). Sendo assim, aqui, não buscaremos tratar a respeito da definição do que foi desenvolvido pelas Oficinas de Transcrição juntamente com as escrituras do Centro de Ensino Médio 01, mas, sim, evidenciar o campo didático que se formou, com o intuito de que os caminhos ali feitos possam ser inventariados (NODARI et al., 2019, p. 2) – tendo o *folder* de jogos como forma de vista desses caminhos.

Procurar reproduzir algo fechado acerca dos movimentos desenvolvidos na escola de Ensino Médio de Sobradinho seria “algo característico do pensamento representacional que desde Platão transformou o ato de pensar num tribunal” (NODARI et al., 2019, p. 3). Dessa forma, fugindo da hierarquia e das generalidades, afasta-se do tribunal de Platão e busca-se “a criação de suas regras facultativas” (NODARI et al., 2019, p. 3).

Portanto, foge-se de um modelo específico, pré-figurado de currículo, ao qual qualquer outro seria submetido as regras da identidade e da semelhança, aos critérios do raciocínio lógico e representativo, a fim de liberar a sua diferença e afirmar outros modos de existir bem como, a produção da novidade. (NODARI et al., 2019, p. 3).

Caminhando com a filosofia deleuziana, colocamos em perspectiva a relação direta entre a sensibilidade e, também, o pensamento; além de ir contrária a ideia de que o pensamento acontece por boa vontade e por uma correta aplicação de um método para se chegar ao que é verdade (NODARI et al., 2019, p. 3). Portanto, o processo pesquisado nesta dissertação, foram livres de formas e categorias, sendo uma pesquisa inspirada na leitura, em vídeos, jogos e vivências, libertando os caminhos de conceitos e ideais pré-definidos.

Logo, as Oficinas de Transcrição e escrituras que foram presenciados na escola propuseram experimentações inaugurais acerca da realidade e das vivências dos participantes “ –com o propósito de afirmar diferentes modos de pensar e de existir” (NODARI et al., 2019, p. 4).

2.1.Os movimentos do jogo

Trabalhando com a escrita

como um processo de escrita, no qual escrita e leitura ocupam posições intercambiáveis e potencializadoras, o que colocava o leitor num papel ativo na produção de um texto que podia ser escrevível ou traduzível de forma múltipla (NODARI et al., 2019, p. 4).

Para que, assim, diferentes percepções fossem trabalhadas para outros modos de ver juntamente com a escrita, com as leituras e vivências. Isto levava a “experimentar outras formas de expressão, de afecções e de enfrentar e ordenar o que ainda não se materializou no campo da aprendizagem” (NODARI et al., 2019, p. 4).

A partir “das conhecidas mazelas educacionais do nosso país” (NODARI et al., 2019, p. 5), o intuito era fazer com que os docentes pesquisadores encontrassem formas

de praticar uma docência poética e artístadora em meio aos percalços, criações, encontros e partilhas com seus estudantes. Filiando os aspectos citados seguindo as indicações de Jacques Derrida e Friedrich Nietzsche – onde as filosofias originais dos pensadores “passam a ser traduzidas de forma didática na cena dramática da aula, num processo permanente de criação e recriação” (NODARI et al., 2019, p. 5).

Trazendo a reflexão para o campo da didática, entende-se que é nesse lugar que encontraremos a potência do professor e da professora que pesquisa; onde, juntamente com transcrições e escrituras “se consegue maquinar a educação, com prazer e espírito aberto a uma aventura” (NODARI et al., 2019, p. 5). Sendo importante destacar que os artificios usados para a produção dos textos tinham como aspecto primordial apresentarem uma ideia a ser movimentada em suas estruturas originais: entendida, contemplada, enxergada e escrita de formas distintas.

No planejamento das Oficinas de Transcrições e nos modos usados – as escrituras e a otobiografia –, o que interessava era o rompimento; fazendo com que os participantes da pesquisa abrissem o leque de suas visões para além do senso comum, no intuito de explorarem as ideias propostas – “Então, os Pesquisadores-Professores conseguem criar algo novo ao promoverem a irrupção de um devir em estado puro” (CORAZZA, 2013, p. 39) – onde o folder de jogos se coloca como essa criação do novo.

3. Jogando e transcriando com Derrida, Nietzsche e a didática: o docente como escritor

Para produzir sentidos novos, ou seja, forças novas, apoderar-me das coisas de um modo novo, abalar e modificar a subjugação dos sentidos. (BARTHES, 2004, p. 102).

O professor escritor, produtor e pesquisador nasce para fazer com que as palavras de Barthes em *Dez razões para escrever* apareçam na educação.

A vontade traduzida em forma de produto técnico expressa, em forma de ação, uma decisão de mudança em busca da docência que promove encontros, construções, desconstruções e que tem a capacidade de conectar as diversas pessoas que fazem educação e impactá-las.

É essa vontade de potência que estimula os acontecimentos, as novidades e o pensar no pensamento educacional, fazendo nossa profissão ser vivida como poesia e dotando-a de uma disposição trágica: isto é, da capacidade que temos

de nos decidir politicamente pela responsabilidade vital de educar (CORAZZA, 2016, p.2-3).

Para tanto, faz-se necessário recordar da importância da *différance* – a palavra que tem uma letra mudada por Jacques Derrida –; que, assim como o jogo, promove uma mudança aparentemente silenciosa, mas que reverbera em todos os lugares e de várias formas. Essa *différance* que não *é* e que não *está*. Que não *é* um conceito. E que conversa com o tema educacional. Pois a didática não *é* e não *está* – tomando por exemplo a minha própria caligrafia, que não *é* a mesma por estar em salas diversas. A didática acontece de forma única e com significações diversas.

Além de tudo, temos a marca muda da *différance*; que faz barulho na vida de quem lê – porém *é* considerada silenciosa se vista de certa distância. Só vê a diferença quem lê a palavra (a troca das letras, o que pode ser visto e comparado) com a minha letra.

Aqui, a desconstrução de Derrida pode estar nesse esquema ensinar e aprender. A desconstrução que não destrói, mas que caminha com novas ideias agregadas às ideias anteriores; formando um caminho para a passagem de docentes e discentes.

A educação, o ser professora, o traduzir para várias línguas ao mesmo tempo, o *script* aberto e cheio de imprevistos – todos esses elementos fazem parte da poética e da arte de ser um docente. Esse docente que traduz (e traduz várias vezes) o mesmo objeto na tentativa de se fazer entendido por todas as línguas em um único espaço.

Esse artista incansável, que *é* o professor e a professora, não se limita ao mundo do trabalho, já que a liberdade poética, a sua obra sala de aula *está* em plena criação, desenvolvimento e tradução – tudo isso muito além do mercado de trabalho, mas, indo de encontro à beleza que *é* a intraduzível arte de reverberar na vida de um estudante.

Quando o intraduzível retorna ao processo, o faz como poesia e sonho, impulsionando a tarefa tradutória docente. Lidando com os movimentos oscilatórios entre traduzir e a-traduzir, os professores demonstram, no exercício de sua profissão, independentemente de ser uma posição científica ou não, junto com Borges (2007, p. 265-266), “que os sonhos são a atividade estética mais antiga”. (CORAZZA, 2019, p. 3).

O grande ponto, reforçado aqui, em relação ao pensamento sobre educação, vai de encontro à crítica à moral do rebanho colocada por Nietzsche. Para Nietzsche, com a

simples inversão, continua-se mantendo o dualismo; é uma reação pouco criativa. Para ele, o esforço precisa ser para acabar com a inversão e com a simples troca de lugares.

Em sala de aula, da mesma forma. A simples mudança de lado envolvendo docentes e discentes é pouco criativa e meramente reativa. Não é preciso inverter, é preciso desconstruir e articular as definições que separam um do outro para que a arte e a poética de ensinar aconteçam em conjunto.

Assim, os professores reafirmam a sensação de um mundo recriado, cujo efeito abala as concepções tradicionais de conhecimento, verdade e fonte pura do sentido. Criam armações conceituais para assumir que as ações de pesquisar e escrever sobre docência consistem em produzir literatura, considerando “poema para toda a literatura, não somente no sentido restrito habitualmente para a ‘poesia’ por oposição ao ‘romance’” (MESCHONNIC, 2010, p. XVIII). As traduções docentes aparecem como oferendas, feitas pelos professores à humanidade, constituídas por associações, tais como as dos poemas e dos sonhos: plenas de tensão, inacabamento, desencontros, conexões, contágios. (CORAZZA, 2019, p. 4).

4. A última casa desse jogo: o folder e o docente-pesquisador

“uma vez pesquisadora, essa professora só faz romper com os limites de suas próprias crenças, com o limite de todo discurso pedagógico” (CORAZZA, 2013, p. 13).

O docente-pesquisador nasce em sala de aula junto com sua pesquisa. É um indivíduo que não só dá uma aula, mas conhece as particularidades de cada turma, lida com as vivências dos estudantes, escreve, apaga e reconstrói as significações que encontra em sala de aula e fora dela na convivência escolar – onde ninguém é vazio e ninguém é completo. É o indivíduo capaz, até mesmo, de questionar o que é dar uma aula. É aquele que procura melhorar a explicação, que tem sede, vontade, necessidade de educar – educar para transformar pessoas em seres que perguntam, questionam e criam.

O docente está sempre a procura, traçando caminhos e rotas, por labirintos e trilhas sem placas por algo que dê significado ao novo que vive. Nesse percurso, não há a resposta no caminho final. Há a descoberta em cada nova esquina, o espanto do acontecimento inesperado e a companhia de alunos e alunas tão curiosos e pesquisadores quanto o professor e a professora – que, aqui, não guia; não é guiado; é parceiro de jornada.

E, quando o professor-pesquisador critica-lê-escreve, fica comprometido com a Literatura do Acontecimento em Educação, necessitando ser um bom artesão, um esteta, um pesquisador de palavras, frases, imagens, para atuar no limite,

na ponta extrema, que separa o saber e a ignorância, e os transforma (CORAZZA, 2013, p. 35).

Às vezes, esse longo caminho, essa trilha difícil e as rotas complicadas fazem com que cheguemos a mais enigmas. Mais perguntas. Mais dúvidas. E, daí, sem desespero, mais pesquisa. Mais descobertas. Mais partilha – “para o professor-pesquisador, abre novos caminhos, que interferem e ecoam uns nos outros” (CORAZZA, 2013, p. 38).

Nessa perspectiva, de docentes pesquisadores partilhando o novo em sala de aula com seus estudantes, nasce o *folder* de jogos – com as diversas assinaturas, transcrições e escrituras de todo e qualquer professor ou professora que se sentir convidado ou convidada a participar da escrita conjunta com outros profissionais e, também, com os participantes de sua docência.



Imagem 6 – Primeira página do *folder* de jogos



Imagem 7 – Segunda página do folder de jogos

A primeira parte do panfleto, representada pela imagem 6, seria a capa – onde o título e o subtítulo remetem ao que se encontra nas folhas de dentro do material. A seção do meio, quando dobrada, indica a última folha do *folder*; local que encontramos informações acerca da origem da criação do produto apresentado. A última parte dessa página é o espaço destinado ao índice; pensado para remeter à ideia de jogo, optou-se por uma amarelinha, onde cada quadrado colorido recebe o nome de um jogo desenvolvido.

Assim, nas páginas seguintes do que é proposto, segundo a imagem de número 7, encontraríamos as ideias, pensadas por diversos colaboradores, para serem usadas em salas de aula – onde, aqui, a gravura que aparece ao lado esquerdo é o documento elaborado pelo professor e pela professora ao pensarem o jogo ONE; imagem de número 5, já apresentada anteriormente.

Nessa perspectiva, nos encontramos com docentes-pesquisadores, criadores incessantes em buscas para a educação.

Assim, os Professores pesquisam incessantemente porque não acreditam nas coisas pré-fabricadas da Educação e detestam a inércia pedagógica que os impele a repetir. Eles possuem como guias iniciáticos as suas paixões concretas, que os desviam dos conjuntos espaço-temporais; não os deixam passar ao longo das Crianças; nem recolher a sua efetuação na atualidade; mas os levam a instalarem-se no Acontecimento do Currículo, como num devir,

para rejuvenescer e envelhecer, simultaneamente, componentes e singularidades que na Educação circulam. (CORAZZA, 2013, p. 39).

Dessa forma, abre-se o campo para que haja uma criação conjunta, troca de ideias, pensamentos e vivências no ambiente escolar; buscando caminhos para uma prática mais reflexiva quanto ao ensino de Inglês em escolas públicas.

Olhando para a tampa do jogo (sem fechá-la)

A tampa desse jogo abriu-se e, na caixa, encontramos o estado do conhecimento, as filosofias de Jacques Derrida e de Nietzsche conversando com a educação, a autobiografia, a escrita e as Oficinas de Transcrição; onde, nesse ponto final, não chegamos ao fim – mas a uma caixa que jamais se fecha; uma caixa que se reinventa, muda, modifica ao seu redor, reverbera em outros lugares e que está aberta para novas considerações, caminhos, trilhas, trajetos e percalços.

O barro que constrói a cidade serrana, constrói o Centro de Ensino Médio 01 e que, também, me constrói e se deixa moldar. Nessa produção coletiva, com Oficinas de Transcrição, autobiografia, escrituras e vivências, a dissertação procurou – sempre trabalhando com o barro daqui de onde escrevo – uma proposição de olhar e viver os jogos em salas de aula de inglês.

Olhando com cuidado as vivências, foram produzidas escritas carregadas de sentimentos, realidades e descobertas. A docência poética e artistadora se fez presente nos encontros realizados na sala de número nove do Centro de Ensino Médio 01; onde os docentes-pesquisadores-artistas perceberam que nossas movimentações de pensamentos eram capazes de criar, reverberar, mostrar a *différance*, as marcas mudas, as assinaturas diversas, a desconstrução.

Colocamos a sala de aula nesse lugar de palco de teatro aberto para seus participantes. Lugar onde faz-se possível a prática didática de forma a receber o novo que se apresenta na criação conjunta e partilhada que é a docência vivida com alunos e alunas.

No mais, “deixemos correr esses fios” (DERRIDA, 2005, p. 29) do texto presente. Os fios que deixam livres suas pontas para serem manuseados a qualquer tempo; fios que fazem parte de um criar novo; que se reinventam; se fazem presentes; e que, espero, estarão “no mesmo tecido, nos mesmos textos” (DERRIDA, 2005, p. 29) no intuito de “ver aí urdirem-se ou desatarem-se novos desenhos” (DERRIDA, 2005, p. 29) na busca de uma educação que vá além do dualismo e da destruição.

Referências bibliográficas

AMORIM, Myrna Cecília Martins dos Santos et al. **Aprendizagem e Jogos: diálogo com alunos do ensino médio-técnico**. Educação & Realidade [online]. 2016, v. 41, n. 1 [Acessado 17 Novembro 2022] , pp. 91-115.

APPLE, Michael W. **A política do conhecimento oficial: faz sentido a ideia de um currículo nacional?**. in: MOREIRA, A. F.; TADEU, T. (orgs) Currículo, cultura e sociedade. São Paulo: Cortez, 2001.

AQUINO, Julio Groppa; CORAZZA, Sandra Mara; ADÓ, Máximo Daniel Lamela. **Por alguma poética na docência: a didática como criação**. Educação em Revista [online]. 2018, v. 34.

ARAÚJO, Liane Castro de. **Artigo - jogos como recursos didáticos na alfabetização: o que dizem e fazem as professoras**. Educ. rev., Belo Horizonte , v. 36, e220532, 2020.

BALDISSERA, Olívia. **O que é gamificação e como ela aumenta o engajamento**. Pós PUC-PR Digital, em 2021. Disponível em: [https://posdigital.pucpr.br/blog/gamificacao-engajamento#:~:text=A%20gamifica%C3%A7%C3%A3o%20\(ou%20gamification%2C%20em,meio%20corporativo%20e%20do%20design](https://posdigital.pucpr.br/blog/gamificacao-engajamento#:~:text=A%20gamifica%C3%A7%C3%A3o%20(ou%20gamification%2C%20em,meio%20corporativo%20e%20do%20design).

BANDEIRA, Larisa da Veiga Vieira. **Um modo de ler e escrever na EJA: oficinas biografemáticas**. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, 2014.

BARTHES, Roland. **Inéditos, vol. 1 – teoria**. S. Paulo: Martins Fontes, 2004.

BIATO, Emília Carvalho Leitão. **Oficinas de Escrileituras: Possibilidades de transcrição em práticas de saúde, educação e filosofia**. Tese (doutorado) - Universidade Federal de Mato Grosso, Instituto de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Cuiabá, 2015.

BIATO, Emília Carvalho Leitão; CAMPOS, Aline; PROENÇA, Vanessa; DUARTE, Vithória; MONTEIRO, Silas Borges. **Envio de cartas. Práticas educativas e criação em escrileituras**. Revista Contrapontos. Univali / Vale do Itajaí, v. 14, n. 3, p.527-541, 2014.

BIATO, Emília Carvalho Leitão; CECCIM, Ricardo Burg; MONTEIRO, Silas Borges. **Processos de criação na atenção e na educação em saúde. Um exercício de “timpanização”**. Physis: Revista de Saúde Coletiva [online]. 2017, v. 27, n. 03

BIATO, Emília Carvalho Leitão; NODARI, Karen. **Ler, escrever, pesquisar: uma metodosofoia**. Revista Teias, [S.l.], v. 21, n. 63, p. 282-296, dez. 2020. ISSN 1982-0305.

- BRAGA, S.; MENEGHEL, P. da S. (2017). **A designação da singularidade no ressoar do jogo entre a estrutura e o acontecimento.** *Revista Da Anpoll*, 1(42), 71–85. <https://doi.org/10.18309/anp.v1i42.1030>.
- CAMPOS, Lídia Soares de. **A constituição de si: investigação otobiográfica com formadores de professores.** 2012. 76 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Mato Grosso, Instituto de Educação, Cuiabá, 2012.
- CAMPOS, M. I. K. de; OLEGÁRIO, F.; CORAZZA, S. M. **Escrileituras tradutórias: reinvenção empírica do arquivo.** *ETD - Educação Temática Digital*, Campinas, SP, v. 20, n. 4, p. 963–978, 2018. DOI: 10.20396/etd.v20i4.8649842.
- CANI, Josiane Brunetti et al. **Análise de jogos digitais em dispositivos móveis para aprendizagem de línguas estrangeiras.** *Rev. bras. linguist. apl.*, Belo Horizonte , v. 17, n. 3, p. 455-481, Sept. 2017.
- CORAZZA, Sandra Mara. **Notas.** In: HEUSER, Ester Maria Dreher (org.) **Cadernos de notas 1: projeto, notas & ressonâncias.** Cuiabá:EdUFMT, 2011. p. 31-96. Coleção *Escrileituras*.!170.
- CORAZZA, S. M.; RODRIGUES, C. G.; HEUSER, E. M. D.; MONTEIRO, S. B. **Escrileituras: um modo de ler-escrever em meio à vida.** *Educação e Pesquisa*, [S. l.], v. 40, n. 4, p. 1029-1043, 2014. DOI: 10.1590/S1517-97022014121435.
- CORAZZA, Sandra Mara. **A-traduzir o arquivo da docência em aula: sonho didático e poesia curricular.** *Educação em Revista* [online]. 2019, v. 35.
- CORAZZA, Sandra Mara. **Didática da tradução, transcrição do currículo (uma escrileitura da diferença).** *Pro-Posições* [online]. 2015, v. 26, n. 1.
- CORAZZA, Sandra Mara. **O direito à poética na aula: sonhos de tinta.** *Revista Brasileira de Educação* [online]. 2019, v. 24.
- CORAZZA, Sandra Mara. **O que se transcria em educação?.** Porto Alegre: Doisa; UFRGS, 2013.
- CORAZZA, Sandra Mara; NODARI, Karen Elisabete Rosa; BIATO, Emília Carvalho Leitão. **Escrileituras: ler-escrever como método de invenção no ensino e na pesquisa.** In: **Congresso ibero-americano em investigação qualitativa**, 8., 2019, Lisboa. Atas [...]. Lisboa: Ludomedia, 2019. v. 1. p. 360-369.
- COSTA, Luciano Bedin da. **Biografema como estratégia biográfica: escrever uma vida com Nietzsche, Deleuze Barthes e Henry Miller.** 2010. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação.

- DALAROSA, Patrícia Cardilene. **Pedagogia da tradução: entre bio-oficinas de filosofia**. 2011. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação.
- DEL PRETTE, Almir; DEL PRETTE, Zilda A. P. **Psicologia das relações interpessoais** – Vivências para o trabalho em grupo. Rio de Janeiro: Vozes. 2001.
- DELEUZE, Gilles. **Lógica do Sentido** (tradução de Luiz Roberto Salinas Fortes). São Paulo, Perspectiva, Ed. da Universidade de Sao Paulo, 1974.
- DERRIDA, Jacques. **A Escritura e a diferença**. São Paulo – SP: Perspectiva, 1995.
- DERRIDA, Jacques. **A Farmácia de Platão**. São Paulo. Iluminuras, 2005.
- DERRIDA, Jacques. **Gramatologia**. São Paulo. Perspectiva, 1973.
- DERRIDA, Jacques. **Posições**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.
- DERRIDA, Jacques. **Uma certa possibilidade impossível de dizer o acontecimento**. Revista Cerrados, 21(33). Trad. Piero Eyben. 2012.
- DERRIDA, Jacques. **Uma certa possibilidade impossível de dizer o acontecimento**. 1º de abril de 1997.
- DOMINÓ In Oxford Languages. **Oxford English Dictionary**.
- DUARTE, Rosália. **Pesquisa qualitativa: reflexões sobre o trabalho de campo**. Cadernos de Pesquisa, n. 115, março/ 2002 Cadernos de Pesquisa, n. 115, p. 139-154, março/ 2002.
- DUQUE-ESTRADA, Paulo Cesar. **Derrida e a escritura**. In: DUQUE-ESTRADA, P. C. (Org.) **Às Margens: a propósito de Derrida**. Rio de Janeiro: Editora PUC-Rio, 2002.
- FARDO, Marcelo Luis. **A gamificação como estratégia pedagógica: estudo de elementos dos games aplicados em processos de ensino e aprendizagem**. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul. 2013.
- FAWUI-ABALO, Adewui. **The role of games in the learning process**. English Teaching Forum, 23(3): 46-47. 1987.
- FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. **As pesquisas denominadas "estado da arte"**. Educ. Soc., Campinas , v. 23, n. 79, p. 257-272, Aug. 2002 .
- FERREIRA, Taís. **Dos porquês: do teatro, das crianças, da escola, do modo de escrita. Por quê?!?**. In: SKLIAR, Carlos. (Org). **Derrida & a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.

- FILHO, Augusto César Luitgards Moura. **Reinventando a aula por um contexto cooperativo para aprendizagem de inglês como língua estrangeira**. Julho de 2000. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade de Brasília, Brasília, 2000.
- FONSECA, Fernando Facó de Assis. **A verdade da desconstrução: o horizonte ético do pensamento de Jacques Derrida**. Fortaleza. 2008.
- GIMENEZ, Telma Nunes; PERIN, Jussara Olivo Rosa; SOUZA, Marisa Marques de. **Ensino de Inglês em Escolas Públicas: o que pensam pais, alunos e profissionais da educação**. *SIGNUM: Estud. Ling., Londrina*, n. 6/ 1 p. 167-182, dez. 2003.
- GUEVARA, Diana Carolina; ORDONEZ, Claudia Lucia. **Teaching english to very young learners through authentic communicative performances**. *Colomb. Appl. Linguist. J.*, Bogotá, v. 14, n. 2, p. 9-27, Dec. 2012.
- HEIDEGGER, Martin. **Ser e Tempo**. Tradução de Maria Sá Cavalcante Schuback. Petrópolis: Vozes. 15 ed, 2005.
- HEUSER, Ester Maria Dreher. **No rastro da Filosofia da diferença**. In: SKLIAR, Carlos. (Org). **Derrida & a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.
- Jogo da Memória**. Museu e Histórico e Pedagógico Prudente de Moraes. Disponível em: http://museuprudentedemoraes.piracicaba.sp.gov.br/pt_BR/quebracabecas/#:~:text=O%20jogo%20da%20mem%C3%B3ria%20%C3%A9,repete%20em%20duas%20pe%C3%A7as%20diferentes.)
- Jogo eletrônico**. Wikipedia. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Jogo_eletr%C3%B4nico. Acesso em: 11 jul. 2022.
- Jogo on-line. Wikipedia. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Jogo_on-line.
- Kaplan Andreas M.; Haenlein Michael (2010). «**The fairyland of Second Life: About virtual social worlds and how to use them**». *Business Horizons*. 52 (6). doi:10.1016/j.bushor.2009.07.002.
- KIKOT, Tatiana; FERNANDES, Silvia; COSTA, Gonçalo. **Potencial da aprendizagem baseada-em-jogos: Um caso de estudo na Universidade do Algarve**. RISTI, Porto, n. 16, p. 17-29, dez. 2015.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Didática** [livro eletrônico]. São Paulo: Cortez, 2017.
- LIBÓRIO, Ana Carolina Oliveira. **As interações professor-aluno e o clima para criatividade em sala de aula: possíveis relações**. Março de 2009. Dissertação (Mestrado em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde) – Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília, Brasília, 2009.

- LUCCHESI, Fabiano; RIBEIRO, Bruno. (2009) **Conceituação de Jogos Digitais**. Universidade Estadual de Campinas, 2009.
- MACHADO, Fernanda Leonel. **Tessitura da individuação: como o aluno a oficial da Academia de Polícia Militar Costa Verde se torna o que é**. 2016. 112 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Mato Grosso, Instituto de Educação, Cuiabá, 2016.
- MEDEIROS, Manuela Quadra de. **Labirintos autobiográficos: Lygia Clark e Hélio Oiticica**. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Comunicação e Expressão, Programa de Pós-Graduação em Literatura, Florianópolis, 2015.
- MINAYO, Maria Cecília de S.; SANCHES, Odécio. **Quantitativo-qualitativo: oposição ou complementaridade?**. Cadernos de Saúde Pública [online]. 1993, v. 9, n. 3 [Acessado 3 Janeiro 2022] , pp. 237-248.
- MONTEIRO, S.B.; BIATO, E.C.L. **Uma avaliação crítica acerca de método e suas noções**. Revista de educação pública. 2008, v. 17, n. 34, p.255-271.
- MONTEIRO, Silas Borges. **Labirinto Otobiográfico**. In: CORAZZA Sandra Mara. (Org). **Métodos de transcrição: pesquisa em educação da diferença**. São Leopoldo: Editora Oikos, 2020.
- MONTEIRO, Silas Borges. **Otobiografia como escuta das vivências presentes nos escritos**. Educação e Pesquisa [online]. 2007, v. 33, n. 3 [Acessado 5 Janeiro 2022] , pp. 471-484.
- MOROSINI, Marília Costa; FERNANDES, Cleoni Maria Barboza. **Estado do Conhecimento: conceitos, finalidades e interlocuções**. Educação Por Escrito, Porto Alegre, v. 5, n. 2, p. 154-164, jul.-dez. 2014.
- MOURA FILHO, Augusto César Luitgards. **Reinventando a aula por um contexto cooperativo para aprendizagem de inglês como língua estrangeira**. Julho de 2000. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade de Brasília, Brasília, 2000.
- NEVES, José Luis. **Pesquisa qualitativa – características, usos e possibilidades**. Caderno de pesquisas em administração, São Paulo, v.1, Nº 3, 2º SEM./1996.
- NIETZSCHE, F. (2007). **Genealogia da moral**. Uma polêmica (P. C. d. Souza, Trans. 1 ed.). São Paulo: Companhia das Letras.
- NIETZSCHE, Friedrich. **Ecce homo** (tradução de Artur Morão). Universidade da Beira Interior. Covilhã, 2008.

NIETZSCHE, Friedrich. **Genealogia da Moral** (tradução de Paulo César de Souza). São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

NIETZSCHE, Friedrich. **A Filosofia na era trágica dos gregos**. Tradução e apresentação de Gabriel Valladão Silva. Coleção L&PM E-books, 2011.

NODARI, Karen Elisabete Rosa; CORAZZA, Sandra Mara. **Um drama no currículo - oficinas de transcrição**. 2019. Educação, 44, e3/ 1-21. doi:<https://doi.org/10.5902/1984644431380>.

OLEGÁRIO, Fabiane; CORAZZA, Sandra Mara. **Escrileituras do arquivo e a invenção de procedimentos didáticos tradutórios**. Revista Linhas. Florianópolis, v. 19, n. 41, p. 242-258, set. /dez.2018.

PANOSSO, Mariana Gomide; SOUZA, Silvia Regina de; HAYDU, Verônica Bender. **Características atribuídas a jogos educativos: uma interpretação Analítico-Comportamental**. Psicol. Esc. Educ., Maringá, v. 19, n. 2, p. 233-242, Aug. 2015.

PESSOA, Rosane Rocha. **Reflexão interativa: desvelando e transformando teorias práticas sobre o ensino de inglês na escola pública**. Trab. linguist. apl., Campinas, v. 45, n. 1, p. 75-86, June 2006.

Realidade aumentada. Wikipedia. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Realidade_aumentada.

SANTIAGO, Silviano. **Glossário de Derrida**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1976.

SILVA JR, A. J.; MORAES, M. A. M.; MONTEIRO, S. B. (2011). **Otobiografia: a escuta das vivências como escolha teórica-metodológica para pesquisa em educação e saúde**. Anais. Ciências da Enfermagem em tempos de interdisciplinaridade. Trabalho 22. 16º SENPE. 19 a 22 de junho de 2011. Campo Grande MS.

SILVA, Gabriel Valladão. Introdução in NIETZSCHE, Friedrich. **A Filosofia na era trágica dos gregos**. Coleção L&PM E-books, 2011, p. 2-11.

SILVERS, Stephen Mark. **Games for the classroom and the English-speaking club**. English Teaching Forum, 20(2):29-33. 1982.

STRAPASON, Lísie Pippi Reis; BISOGNIN, Eleni. **Jogos pedagógicos para o ensino de funções no primeiro ano do Ensino Médio**. Bolema, Rio Claro, v. 27, n. 46, p. 579-595, Aug. 2013.

SZUNDY, Paula Tatianne Carréra. **Jogos de linguagem como gêneros no processo de ensino-aprendizagem de LE para crianças**. Trab. linguist. apl., Campinas, v. 48, n. 2, p. 275-294, Dec. 2009.

TEN BOOM, Corrie. **Dia a dia com Corrie Ten Boom**. Tradução: Wilson Ferraz de Almeida. Curitiba/PR. Publicações Pão Diário. 2013.

TÍLIO, Maria Ignez do Carmo. **Teachers' and pupils' attitudes towards the teaching of English in Brazil: a case study in Paraná**. 1979. Dissertação (Doutorado em Linguística Aplicada) – University of London, Londres, 1979.

Uno (jogo de cartas). Wikipedia. Disponível em: [https://pt.wikipedia.org/wiki/Uno_\(jogo_de_cartas\)](https://pt.wikipedia.org/wiki/Uno_(jogo_de_cartas)).

WORTHAM, Simon Morgan. **The Derrida Dictionary**. Continuum International Publishing Group. 2010.