

O EXERCÍCIO DE DESENHO E OS JOGOS

Philip Cabau

In logic (mathematics) process and result are equivalent. Hence no surprises.

L. Wittgenstein

A aprendizagem do desenho, seja qual for o seu contexto ou o objectivo a que se destina, consiste numa prática. Esta prática implica a invenção de dispositivos para implementar a experimentação do exercício do desenho. Por isso se chamam, a esses dispositivos em contexto pedagógico, “exercícios de desenho”. Eles constituem as ferramentas fundacionais dessa prática, incidindo sobre o pensamento das representações e percorrendo um espectro muito vasto que é, a cada época histórica e em cada percurso autoral, extremamente plástico e sujeito a uma permanente redefinição – particularmente no caso do desenho das artes plásticas.

Esta prática do desenho não é, contudo, uma prática prescritiva. Ou, pelo menos, não o é quando os conteúdos implicam uma experimentação mais complexa e que se equaciona nos níveis mais elaborados de formulação do desenho. O assunto que aqui nos propomos abordar – a presença do jogo nos exercícios de desenho – não se verifica tanto no exercício de desenho enquanto fase de uma preparação de base, ou seja, enquanto treino propedêutico estruturado por uma série de degraus ou etapas metodológicas precisas (cujo intuito é proporcionar, no aluno, determinadas proficiências ou competências e cuja utilidade, na aprendizagem propedêutica do desenho, é inegável). Pois, nesses casos, a prática depende sempre de critérios pré-fixados, de preâmbulos e protocolos de realização que dispensam (ou rejeitam, mesmo) o talento inventivo de quem os faz. Falamos antes, aqui, de um outro tipo de “exercícios de desenho”, mais complexos e situados mais adiante na progressão pedagógica – onde a vontade, os recursos criativos e as capacidades de problematização sobre o assunto em questão dependem directamente daquele que verdadeiramente exerce a prática do desenho.¹

O sucesso instrucional dos exercícios apresentados no contexto do ensino do desenho não depende, muitas das vezes, tanto dos conhecimentos técnicos ou conceptuais na posse dos alunos (ou sequer do rigor da máquina pedagógica na apresentação e

controle destes) mas de um factor mais imprevisível e difícil de medir: a maneira como o aluno se deixa mobilizar por ele. No interior de uma estratégia de ensino do desenho, os enunciados desses exercícios tendem a constituir um painel variado, tanto no modo da sua aproximação aos problemas e conteúdos como nas estratégias pedagógicas subjacentes a esses exercícios. Como os exercícios decorrem num contexto que envolve um colectivo, com alunos e com professores, eles constituem uma zona fértil e complexa, cuja dinâmica não consegue ser traduzida na enumeração dos temas ou numa descrição sumária dos seus objectos. Para fases mais avançadas da formação, como acontece num curso superior de artes plásticas, os exercícios já não pretendem implementar conteúdos instrucionais para uma aprendizagem propedêutica do desenho (que se resolvam, nos piores cenários, de forma prescritiva): aspiram a tornar-se uma plataforma de experimentações mais complexas onde processo e produto se confundem. Ambicionam, em suma, a converter-se num projecto do próprio aluno. Com efeito, neste patamar, a grande maioria dos enunciados não vislumbra sequer alcançar o seu próprio desfecho. Não existem soluções definitivas, pois um bom exercício funciona como um sistema de andaimes de apoio a uma experiência mais complexa que, em muito, o ultrapassa. Quando, por fim, este andaime é retirado, deixa para trás uma construção nova, por vezes insólita; uma experiência que pertence agora integralmente àquele que por ela foi atravessado. Cada solução é apenas uma versão entre as demais.² Às vezes, porém menos frequentemente, essa experimentação possui já a consistência da autoria. E, mesmo quando isso não chega a acontecer, os exercícios resultam, de qualquer modo, num entendimento novo das relações entre as imagens produzidas e os sentidos que elas encerram, entre a escolha e a invenção.

Pedagogicamente, os exercícios de desenho cumprem funções

¹ Com o intuito de esclarecer a distância que vai de um exercício de natureza propedêutica a outro cuja formulação, mais complexa, admite a noção de jogo, apresentamos, no final deste artigo, em anexo, um exemplo de cada tipo de exercício (ver pág. 48).

² Pela sua própria natureza, a estrutura de um bom *exercício de desenho* é sempre, até certo ponto, aberta. Mesmo nos casos onde se verifica uma maior geometrização dos enunciados, esta será sempre uma aproximação com margens de indefinição. Recorre, por empréstimo, aos métodos científicos, a um determinado tipo de formas de desenvolvimento, como pede emprestada, à filosofia, uma suposta apresentação de conceitos. Mas, no fundo, um exercício de desenho trabalhará sempre sobretudo as questões do desenho – ainda que subscritas a uma determinada área do saber produtivo. Por isso, um método de ensino do desenho não será jamais absolutamente confirmável. Porque, na realidade, uma ideia de desenho não será jamais um conceito, mas um *assunto-desenho*.

³ Os exercícios de desenho podem ser muito distintos entre si. Mas será que podemos falar de uma tipologia dos exercícios de desenho? Tudo o que sabemos é que, à medida que o domínio sobre as questões básicas do desenho se encontra resolvido e os rumos e opções pessoais de quem desenha se encontram autonomizados, o desenvolvimento dado ao enunciado do exercício perde a sua previsibilidade e o resultado pode seguir por caminhos impensados, renegando mesmo o próprio enunciado. Mas esta derrota do enunciado é também a confirmação do seu sucesso. Como refere Sêneca ao seu pupilo filósofico Lucílio (Sêneca (1991) *Cartas a Lucílio*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian. 6.5: 13): “*Longo é o caminho apresentado por normas; breve e eficaz, aquele que é feito por exemplos*”.

precisas. Induzem a uma prática do desenho sustentada por uma abordagem elaborada à volta de determinados conteúdos. É o que ocorre em todos os processos de ensino e, até certo ponto, em todas as fases de uma aprendizagem. Os exercícios e seus enunciados percorrem um caminho que vai, por assim dizer, do geral para o particular, ou melhor, de um *exterior* indiferente para um *interior* mobilizado (onde poderá ser reconhecido, pelo aluno, como um problema que o afecta). Os exercícios cumprem funções de atenção e disciplina. Proporcionam (começando pelo simples facto da sua realização em desenho ocorrer de modo independente das palavras) um tempo de atenção distinto dos restantes e um acesso, pessoal, à ideia de método – tão necessário para prosseguir um trabalho e delimitar o campo de um problema. Tacticamente, eles são também um pretexto para começar, para ensaiar uma razão, para reorientar um caminho (este mecanismo revelar-se-á fundamental no seu trabalho futuro como artista plástico). Podemos dizer que o objectivo do exercício não é tanto encontrar a solução mas levar a procurá-la.³ Reconhecemos um problema (a sua pertinência e a sua consistência) quando nos debatemos com ele e não pelo acesso à sua solução. Pensar requer uma prática. Pensar pelo desenho requer uma prática desenhada.

Os exercícios de desenho não têm todos o mesmo nível de enunciação. Alguns possuem objectivos bem definidos e localizados, cumprem propósitos específicos. Outros pressupõem níveis estratificados de leitura ou, mais exactamente, de experimentação dos conteúdos. Nas suas versões mais elementares, o exercício apresenta problemas que coincidem absolutamente com os termos do enunciado. A sua estrutura é linear, literal mesmo. Já nas versões mais complexas, pelo contrário, a estrutura do enunciado tende a apresentar dificuldades maiores, níveis múltiplos de formulação do problema. Um bom exercício de desenho não se esgota no

enunciado mas necessita, precisamente, de uma clarificação pela experimentação. Aquele que o adota, que o aceita e que a ele adere é, de algum modo, co-autor do exercício. Pois apenas nesse processo de experimentação dos pressupostos enunciados se acede aos conteúdos mais complexos (tal como acontece com qualquer proposta pedagógica consistente). Só a travessia dos vários níveis do problema (ou problemas) ali enunciados revelará as questões, as virtualidades do exercício que, doutro modo, se manteriam escondidas, veladas. É nesse *tornar-se visível* que o exercício de desenho adquire o seu sentido: a estrutura do enunciado de um exercício de desenho é, nas suas versões mais elaboradas, aberta. A sua apresentação, em contexto pedagógico, envolve três naturezas distintas. O exercício pode constituir um repto, um jogo ou um pretexto. Para conseguir sair da esfera da indiferença, ele deverá ser sustentado por uma espécie de contrato com o estudante, tornando-se uma entidade simultaneamente exposta e invisível, com um objectivo nítido e topologicamente estável no processo de aprendizagem. Ao contrário de um projecto individual de trabalho fundado, pelo menos aparentemente, na vontade exclusiva do aluno, o exercício de desenho vem do exterior. É, desde logo, parte de um programa, de uma estratégia de ensino. Neste sentido ele deverá conquistar o estatuto de um desafio, deverá insinuar-se como um repto. A sua posterior viabilização depende, por outro lado, da sua capacidade para se configurar como um acontecimento lúdico (logo, inconsequente, logo, promovendo a necessária disponibilidade essencial para o seu sucesso) e realizado no contexto de um colectivo, adquirindo, como veremos adiante, os contornos de um jogo. Cada exercício é um dispositivo pedagógico, um “*mise-en-acte*”, produzido para apresentar conteúdos concretos, configurando-se como uma metáfora epistemológica do próprio território do desenho. No fim, os exercícios são, para o aluno, pretextos (pré-textos) para tratar assuntos que não possuem ainda, antes da sua experimentação efectiva, um nome. É na própria experimentação que esta cartografia tem a possibilidade de acontecer.⁴ Este mecanismo de identificação e apropriação deverá ser legível, reconhecido pela comunidade.

Para os alunos de artes plásticas, os exercícios têm, geralmente, um mau nome. Para além da possibilidade da origem do problema estar fundado numa deficiente estratégia pedagógica (ou numa carência comunicacional entre o professor e os alunos), o repúdio, face aos exercícios (testemunhado habitualmente pelos alunos na conclusão da sua formação em desenho de artes plásticas) resulta, pela natureza

⁴ Aquilo que, como refere Gregory Bateson (na obra citada adiante no texto), permite a possibilidade de romper a relação mapa-território (Bateson, 1972: 180).

dos argumentos, de outras questões. Tentaremos, adiante, identificar a sua origem e entender o modo como esta reacção ao exercício se relaciona estreitamente com a ideia de jogo, podendo a integração, na enunciação do exercício, de critérios associados ao jogo, desempenhar um papel fundamental na sua eficácia pedagógica. Geralmente a argumentação dos alunos assume três figuras distintas:

a) *os exercícios (propriamente ditos) não são inteligíveis.* Tendencialmente, isto resulta de uma configuração deficitária do enunciado do exercício enquanto ferramenta instrucional. Um jogo (ou, mais precisamente, um certo tipo de jogo) configura-se por regras que se constituem como condição *sine qua non* para a própria existência da acção. Neste sentido, uma estrutura de enunciação que se apresente associada à presença de ‘jogo’ tem mais possibilidades de ser entendida.

b) *os enunciado vêm de fora, são impostos a partir de um exterior* (e nada, ou pouco, têm a ver com o aluno e seus assuntos). Esta *exterioridade* foi sempre, no ensino da arte, um problema. Contudo, na nossa época, caracterizada por uma constante negociação e por uma evidente crise de autoridade, esta dimensão é agravada. Onde pode o jogo ajudar? O jogador torna-se ele mesmo parte do jogo, sendo essa uma das características que o define como procedimento cultural. Neste sentido, a inserção da ideia de jogo numa dimensão pedagógica nas artes pode implementar, no aluno, a invenção de dispositivos cujas funções se poderão revelar cruciais para o seu trabalho posterior enquanto artista plástico.

c) *os exercícios são aborrecidos.* Esta particularidade resulta geralmente da inexistência de uma dimensão lúdica (elemento fundamental da ideia de jogo) no enunciado do exercício. Isto resulta, para o bem e para o mal, de uma

inadequação ao contexto cultural que define a contemporaneidade e, conseqüentemente, a formação prévia do aluno. Não podemos simplesmente ignorar que as denominadas indústrias lúdicas ocupam hoje, como nunca no passado, um amplo segmento das actividades da adolescência e da juventude. Frequentemente, o enunciado do exercício não é integralmente inteligível. E não o pode ser uma vez que essa percepção é um dos objectivos do próprio exercício. Por outras palavras, é preciso realizar o exercício para acedermos ao assunto da aprendizagem que o exercício serve e que nele se encontra apresentado. Neste sentido, equacionar, conscientemente, a noção de jogo na concepção do enunciado pode servir para fazer fluir o processo do seu desenvolvimento até ao momento em que este possa adquirir outra dimensão, mais autónoma, onde o carácter lúdico adquire uma importância secundária.

Gregory Bateson, num dos famosos *Metadiálogos* (que o autor define como sendo uma conversa sobre um assunto problemático) com a sua filha⁴, perante a pergunta desta sobre se aquelas conversas eram realmente sérias ou apenas jogos, responde: *“Então parece que compete a mim tornar claro o que é que eu chamo ideia de jogo. Eu sei que falo a sério – seja o que for que isso queira dizer – no que respeita aos nossos assuntos. Falamos de ideias. E sei que jogo com as ideias para as perceber e para as encaixar umas nas outras. É um jogo no mesmo sentido em que uma criança, com as suas construções em blocos, joga. E uma criança que brinca com essas construções de blocos leva muito a sério o seu jogo”*.⁵ Para Bateson, como veremos adiante, a ideia de jogo⁶ é indissociável da de linguagem e de comunicação. Neste sentido, o jogo é comunicação e, a comunicação, jogo. A ideia de jogo está presente em todas as actividades intelectuais, influenciando as nossas escolhas quotidianas. Conforme observa num texto recente Jacques Hermann⁷, o jogo é *“(…) ao mesmo tempo, relação, passagem, troca, transferência e aquilo que*

⁴ Mary Catherine Bateson, antropóloga nascida em 1939 e então com cerca de 11 anos, uma vez que a 1ª edição do primeiro dos *“Metalogues”* data de 1951.

⁵ *“Then it seems to be up to me to make clear what I mean by the game idea. I know that I am serious - whatever that means - about the things that we talk about. We talk about ideas. And I know that I play with the ideas in order to understand them and fit them together. It's 'play' in the same sense that a small child 'plays' with blocks. And a child with building blocks is mostly very serious about his 'play'.”* in *Metalogues: About Games and Being Serious*. BATESON, G. (1972):14-20.

⁶ Em inglês, as *nuances* de sentido que separam os termos ‘play’ e ‘game’ não são exactamente as mesmas que se encontram entre o brincar e jogar em português.

⁷ EHRMANN, J. (2007): *“(…) à la fois rapport, passage, échange, transfert et ce qui est rapporté, passé, échangé, transféré.”* Jeu. Paris: *Encyclopedia Universalis*.

⁸ Ib : "(...) *la nature de la culture est d'être jouée. La réalité naturelle-culturelle est ludique. Aucune transcendance n'en fixe le sens. Elle est à la fois assemblage, construction, choix, sélection, prévision... et hasard. Elle ne copie rien, n'imité rien. Rien ne lui est antérieur, postérieur, extérieur. La réalité ne se rattache donc ni à un sens premier (tragique), ni à un sens dernier (utópico). Son jeu consiste à coordonner nature et culture, et à les disloquer.*"

é relacionado, passado, trocado, transferido." Neste sentido, não só não é possível circunscrever o jogo apenas a um tipo específico de actividade como não se pode defini-lo como uma apreensão singular do real, uma vez que o jogo é uma natureza, a nossa própria natureza, e uma vez que "(...) *a natureza da cultura é ser 'jogada'. A realidade 'natural-cultural' é lúdica. Ela é, ao mesmo tempo, montagem, construção, escolha, selecção, previsão... e acaso. Não copia nada, não imita nada. Nada lhe é anterior, posterior, exterior. A realidade não se liga nem a um sentido primeiro (trágico) nem a um sentido último (utópico). O seu jogo consiste em coordenar natureza e cultura, e a desestruturá-las.*"⁸ Segundo este autor, no jogo tudo se forma e se deforma, se abre e se fecha a ele: "(...) *O jogo manifesta a tensão e a torção do espaço no tempo. Uma espiral na qual os diferentes planos-momentos não se deixam isolar. Distintos, eles comunicam sem que se lhes possa atribuir, a cada um deles, limites que lhes pertençam. A comunicação é um jogo diacrónico-sincrónico que se exprime através – e apesar – do mal entendido que a forma e a deforma. (...) O jogo implica (e explica) o fora-do-jogo. A lei, o fora-da-lei.*" No espectro mais vasto da cultura são as próprias leis que são inventadas, determinando-se os limites de um dentro e de um fora, delimitando, por esta via, o seu próprio universo de simbolização.

Uma das primeiras manifestações do pensamento do jogo na caracterização e diferenciação de uma cultura remonta já aos fins do século XVIII, a Friedrich Von Schiller, poeta, escritor e filósofo alemão (1759–1805). Contudo, é um século mais tarde que Karl Groos, outro alemão, psicólogo, se dedica à análise do jogo, em profundidade. Groos analisa o jogo dos animais numa obra denominada *Die Spiele der Tiere* (de 1896) e, dois anos mais tarde, nos homens: *Die Spiele der Menschen*. Mesmo nesta última obra, o autor centra a sua abordagem no

carácter instintivo do jogo, mais do que na sua componente intelectual e simbólica. Tal como sucedeu com Schiller, a presença da alegria como alicerce do jogo constitui um ponto fundamental da sua análise. Esta característica é identificada com o facto de o jogo poder ser, a qualquer momento, uma acção descontinuada, constituindo, portanto, uma actividade livre, pura, sem passado nem futuro. Também o filósofo francês Alain caracterizou, em 1920, o jogo como sendo uma actividade que se definia pela sua descontinuidade. Segundo o autor, *“Chamamos jogo a uma actividade sem continuidade, ou seja, àquela em que a continuação se encontra separada do seu início e onde é suposto esquecê-lo.”*⁹ Alain incide aqui sobre a instância da descontinuidade que caracteriza a ideia de jogo. O começo do jogo está separado do seu prolongamento. Para o jogo em curso, o momento do início do jogo é irrelevante, ou cessa mesmo de existir. Não há continuidade ou encadeamento entre ‘partidas’. Se voltamos a ele, então a acção não é um jogo. Neste sentido o seu fundamento é emocional e assume uma oposição ao real. Segundo o autor, o jogo é, até certo ponto, uma actividade escapista: *“A paixão do jogo corresponde à emoção da esperança, que ilumina inicialmente todas as nossas empreitadas mas que cedo é esmagada pelo trabalho real. O jogo possibilita um meio de escapar ao trabalho real, reavivando, sempre que o quisermos, uma nova esperança e um temor que controlamos.”*¹⁰ Mas o lugar desta paixão não é um lugar de fraqueza¹¹; pelo contrário, ele implica coragem e dignidade: *“É por isso que este tipo de paixão tem qualquer coisa de nobre; ela dá-nos os prazeres da vontade sem as provações do trabalho e sem as decepções dos empreendimentos reais. É por isto também que esta paixão é temida pelos espíritos briosos.”*¹²

Esta oposição entre trabalho e jogo (que podemos encontrar na maior parte das abordagens posteriores sobre o tema) manifesta-

⁹ *“On appelle jeu une activité sans suite, c'est-à-dire telle que la suite est séparée du commencement et suppose qu'on l'efface.”*

¹⁰ *“La passion du jeu correspond à l'émotion d'espérance, qui illumine d'abord toutes nos entreprises, mais est bientôt écrasé par les travaux réels. Le jeu offre un moyen d'échapper aux travaux réels, en ressuscitant aussi souvent qu'on veut une espérance toute neuve, et une crainte dont on est maître. “*

¹¹ Qualidades estas que estão, ao contrário do que alegam as posturas defensoras do jogo enquanto uma ferramenta pedagógica, estritamente relevante para a educação infantil, particularmente adequadas à ideia de uma experimentação consciente dos seus compromissos, e criadoras de linhas de continuidade no contexto de um trabalho autoral.

¹² *“C'est pourquoi cette passion a quelque chose de noble ; elle donne les plaisirs de la volonté sans l'épreuve du travail et sans les déceptions des entreprises réelles. C'est pourquoi aussi cette passion est redoutable aux âmes fières. “ALAIN (1958) Définitions.Jeu: 1066*

¹³ ALAIN (1958)
Mythologie enfantine:
1934:1118.

¹⁴ E, se bem que se verifique uma maior incidência desta característica para o contexto infantil, ela está também presente nos jogos dos adultos, onde, no contexto contemporâneo, como os desportos profissionais, são tanto jogo como trabalho.

¹⁵ “ (...) aucun objet n'est plus ce qu'il est; l'action peuple le monde d'objets invisibles. L'invisible est presque tout dans les jeux. Et tous les jeux diffèrent profondément du travail par ceci que l'effet résultant est tout à fait négligé, même dans les jeux de balle, où l'action change quelque chose. On joue toutes les fois que l'action est le témoin principal du monde ; on travaille, au contraire, lorsque c'est la chose qui est prise comme seul témoin valable de l'action, le sillon est tracé, on le retrouvera demain: on le continuera. Le jeu ne continue rien ; il recommence.”

-se, em Alain, de forma subtil. Num outro texto, posterior, onde o autor aborda o papel do jogo no interior da aprendizagem infantil¹³, são identificadas as características que distinguem o trabalho e o jogo. Para o trabalho, aquilo que constitui o testemunho palpável da acção é a *coisa* e o seu resultado: a sua natureza é a continuidade. Já para o jogo, mesmo para o jogador em pleno acto, o resultado – o efeito – é irrelevante.¹⁵ O jogo não continua nada, mas recomeça sempre. No jogo “(...) *nenhum objecto é já aquilo que é; a acção enche o mundo de objectos invisíveis. O invisível, nos jogos, está por todo o lado. E todos os jogos diferem profundamente do trabalho pelo facto de que o efeito que deles resulta é negligenciável, mesmo nos jogos de bola, onde a acção altera algo. Joga-se sempre que a acção é o principal testemunho do mundo; trabalhamos, pelo contrário, quando é a coisa aquilo que é tomado como o único testemunho válido da acção: aí, a tarefa está traçada; no ponto em que o deixámos, voltaremos a ela amanhã; o trabalho será continuado. O jogo não continua nada, recomeça sempre.*”¹⁶

Um dos primeiros trabalhos teóricos a aperceber-se da importância antropológica do jogo (e a trabalhá-la de forma sistemática) foi a obra *Homo Ludens*, de Johan Huizinga, em 1938. Neste texto que, entretanto, se tornou um clássico, o autor centra-se numa característica fundamental do jogo: a sua natureza competitiva. Para Huizinga, o jogo pode definir-se como sendo uma acção livre, que é apercebida como fictícia e situada fora da vida quotidiana, sendo, porém, capaz de absorver totalmente o jogador. É uma acção desprovida de qualquer interesse material e de qualquer utilidade (apesar de poder mobilizar, como ocorre no desporto profissional, amplos recursos e logísticas) e realizada num contexto de tempo e espaço definidos explicitamente, e que ocorrem segundo regras precisas e que envolvem, preferencialmente, um colectivo: “*Geralmente os jogos só atingem a plenitude no momento em que suscitam*

*uma cúmplice ressonância. Mesmo quando os jogadores podem, sem que daí advenha inconveniente, entregar-se às suas práticas, afastados uns dos outros, os jogos depressa se tornam pretexto para concursos ou espectáculos (...) Têm necessidade de presenças activas e aderentes. E é verdade que nenhuma categoria de jogos escapa a esta lei.*¹⁶ Nem sequer, como qualquer experiência na área da pedagogia artística, a componente de jogo presente num exercício de desenho.

¹⁶ HUIZINGA, J. (1996)
Homoludens. S. Paulo: Ed.
Perspectiva: 81

Num outro texto, posterior (1958), também ele uma referência fundamental para os estudos sobre o jogo, Roger Caillois, classifica os jogos em quatro categorias básicas (*agôn*: competição; *alea*: sorte; *mimicry*: simulacro; *ilinx*: vertigem), estando estas categorias, por sua vez, sujeitas a uma outra que refaz a classificação anterior numa gradação que vai do *ludus* (o jogo regrado) à *paideia* (o jogo espontâneo). Caillois define o jogo como sendo, essencialmente, uma actividade livre, em que o jogador não pode ser forçado. O jogo não perde assim a sua natureza de entretenimento apelativo e alegre, separado do real e circunscrito dentro de limites espaciais e/ou temporais previamente fixados. O seu desenlace é incerto e não pode ser determinado, ou o resultado obtido antecipadamente. Tanto na definição de jogo em Huizinga como em Caillois, podemos ver que o território do jogo consiste numa orla situada entre o peso do *real*, sujeito aos instintos, e o da suspensão do sagrado. Assim, para estes autores, escapamos ao jogo ora para baixo (a vida prática, com as suas realidades) ora para cima (a perfeição do divino), com todas as consequências morais que os termos *elevado*, *baixo*, *sagrado*, ou *realidade* implicam. Apesar da distância que, conceptualmente, separa as duas abordagens, ambos os autores concordam na oposição entre o *jogo* e *seriedade* – remetendo assim para uma série de outras oposições, como a de gratuidade/utilidade, imaginário/real, etc.. Segundo este ponto de vista, as actividades humanas resultam,

por um lado, do sonho, da gratuidade, da nobreza da postura (o *fair play*), da imaginação, etc. e, por outro lado, da consciência, da utilidade, do instinto, da realidade.

Um terceiro autor que pretendemos abordar aqui e que trabalhou a questão do jogo ou, mais especificamente, a teoria dos jogos (da qual foi um dos mentores), é Anatol Rapoport, na sua obra *Lutas, jogos e debates*, de 1974. Numa abordagem distinta das anteriores (e que cruza conceitos da psicologia com dados científicos da área da matemática), o autor analisa a teoria do jogo aplicada à questão dos conflitos humanos. Ali, o autor identifica três modos ou áreas distintas de procedimentos do conflito: a luta, o jogo e o debate. Em todos eles podemos identificar a figura do adversário. Contudo, ela assume contornos distintos, conforme é formulada no contexto de cada uma das três categorias de conflito: “*Aparentemente, numa luta o adversário é principalmente um estorvo. Não deveria existir mas, por alguma razão, está ali. Precisa ser eliminado, desaparecer ou perder o seu tamanho ou importância. O objectivo de uma luta é fazer mal, destruir, subjugar ou fazer desaparecer o adversário. Já no jogo (e no debate, evidentemente) não é assim. No jogo, o adversário é essencial. Com efeito, para quem participa do jogo com seriedade e dedicação, o adversário forte é mais valioso do que um oponente fraco.*” De certa forma, portanto, os adversários de um jogo cooperam: “*Em primeiro lugar cooperam no sentido de seguir absolutamente e sem reservas as regras do jogo. Segundo, cooperam ‘dando o melhor de si’, isto é, apresentando ao outro o maior desafio possível. É o desafio que faz o jogo valer a pena.*”¹⁷ A abordagem de Rapoport é especialmente relevante para o contexto dos exercícios no ensino do desenho sobretudo por uma razão: o aluno tende facilmente a confundir estas diversas figuras do oponente. Naturalmente, uma parte da origem desta atitude podemos imputá-la aos comportamentos e posturas que caracterizam a faixa etária

dos alunos nos primeiros anos de um curso superior e que se encontra balizada, aproximadamente, entre os dezoito e os vinte e três anos. Contudo, uma parte desta confusão (e do seu lamentável efeito, ou seja, o facto de o aluno nunca mais querer ter a ver com qualquer aproximação enunciada em termos de exercício) resulta de uma formulação equívoca, mal colocada, do lugar do enunciado no âmbito do conflito e que se traduz, consequentemente, na relação do aluno com as *regras* do enunciado.

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

As crias dos mamíferos, como todos nós experimentámos com as mascotes da nossa infância, brincam. Essas brincadeiras constituem cenários de simulação (de problemas) para construírem as competências necessárias à sua sobrevivência na idade adulta. São brincadeiras com regras. Quando os cachorros se perseguem, mordendo-se, sabem que o objectivo não é magoar. É um jogo. As crias, nas suas brincadeiras, configuram um dos fundamentos do jogo: o facto de ocorrer, naquela acção, a consciência de uma dobra no real. Quando as progenitoras de certos mamíferos brincam com os filhos fingindo, por exemplo, complexas sequências de movimentos de caça e perseguição, também elas distinguem a situação real da simulação. Fazem-no com um outro propósito que não o de caçar, mas possivelmente para ajudar ao processo instrucional dos filhos. Mal estes crescem, o comportamento da mãe altera-se, essa dobra comportamental torna-se supérflua¹⁸ (constituindo uma espécie de meta-instrumentalidade da linguagem no processo comunicacional do animal). Do mesmo modo, também uma lula, que possui a capacidade para alterar voluntariamente a sua pigmentação superficial produzindo elaborados padrões que traduzem códigos comunicacionais, é capaz, numa situação em que tenha, de um lado uma fêmea e do outro um macho rival, de distinguir a produção

¹⁸ Esta disponibilidade do animal adulto para o momento do jogo não ocorre apenas sob condições de empatia e simpatia (por parte de um progenitor com a sua cria) mas em inúmeras situações onde as aves simulam estar feridas e incapazes de voar para convencerem os predadores que são presa fácil e, assim, afastá-los dos seus ninhos, crias e ovos.

¹⁹ Paradoxo de Groos citado por CAILLOIS, R. id: 189.

²⁰ BATESON, G. *A Theory of Play and Phantasy*, de 1954, integrado posteriormente no seu livro *Steps to an Ecology of Mind* (1972): 182. “But this leads us to recognition of a more complex form of play; the game which is constructed not upon the premise ‘This is play’ but rather around the question ‘Is this play?’ And this type of interaction also has its ritual forms e.g. in the hazing of initiation.”

de padrões cromáticos distintos (que aqui se configuram como signos) de modo a comunicar à fêmea o seu interesse (e virtuose) e, ao macho rival, a sua indiferença.

Já Karl Groos via, no jogo dos animais, uma alegre preparação para os desafios cruciais da vida adulta. Para este autor, o jogo constituía a própria razão da juventude: “*Os animais não jogam por serem jovens, são jovens porque devem jogar*”.¹⁹ Mas se, para nós, observadores externos, o expediente cromático da lula na face que está virada para o rival e que é indicador de indiferença (de estar ‘fora do jogo’) parece ter uma natureza distinta daquela que a mesma lula apresenta na face dirigida à fêmea (assunto capital uma vez que o chamado instinto de preservação da espécie é inquestionavelmente sério), para a lula que procria (como para a cria de mamífero que se prepara para a idade adulta) o comportamento é uno e indivisível. Esta natureza do jogo (“Isto é um jogo”) tinha sido já, como vimos atrás, identificada por Huizinga quando o caracterizou como inscrito numa instância que é, de algum modo, exterior ao real. No entanto, Bateson, no universo do jogo humano, introduz uma nova questão: “*Mas isto leva-nos a reconhecer uma forma mais complexa de jogo; o jogo que não é construído a partir da premissa ‘Isto é jogo’ mas antes à volta da pergunta ‘É isto jogo?’*. *E este tipo de interação tem também as suas formas rituais, tal como, por exemplo, na neblina da iniciação.*”²⁰ Com efeito, este ponto fundamental para entender a presença da dimensão do jogo nos exercícios de desenho – e seus enunciados – encontramos-lo precisamente na formulação que este autor desenvolve no seu ensaio “*A Theory of Play and Phantasy*”, de 1954, inserido na sua obra basilar *Steps to an Ecology of Mind*. O autor analisa aí o papel do jogo na linguagem, definindo, na formulação que os jogadores fazem da ideia de jogo, a consciência da existência de uma dobra na significação da linguagem que a remete para uma dimensão que está para além

da denotação. O enunciado “Isto é um jogo” implica, desde logo, uma operação metalinguística que introduz aquilo que o autor chama de ruptura entre o mapa e o território,²¹ remetendo o enunciado para uma dimensão ritual. À natureza do jogo que deverá estar presente no enunciado do exercício de desenho não basta a consciência do enunciado e dos exercícios como propostas de jogo. É simultaneamente necessário introduzir aquilo que Bateson define como a pergunta “É isto jogo?”. A diferença é enorme e resulta de uma operação que ocorre apenas na dimensão humana do jogo. Enquanto a primeira avança com uma mera aceitação contratual dos termos do exercício (vinculados pelo chapéu contratual mais alargado que remete para o processo pedagógico onde o aluno se encontra inserido), a aceitação de um desafio, de um repto, sem continuidade além da sua própria formulação e conseqüente resposta (como referia Alain a propósito da descontinuidade no jogo, este não continua nada, apenas recomeça), a segunda implica um compromisso efectivo. É este compromisso que permite que o exercício seja incorporado criticamente, desenvolvido de modo a inseri-lo num contexto de aprendizagem mais vasto e que – questão crucial para uma experiência pedagógica na área artística – possa servir propósitos de responsabilização autoral. Ou seja, que o aluno possa elaborar o seu próprio registo adequado à articulação entre aquilo que o enunciado apresenta (do ponto de vista do proponente, a estratégia de ensino que serve), e os seus próprios interesses pessoais, assumindo no processo a responsabilização dessas escolhas, e obtendo neste processo uma efectiva experiência pedagógica.

O sentido pedagógico do enunciado de um exercício de desenho só pode ser alcançado quando ele se torna, na sua experimentação, simultaneamente jogo e trabalho, aceitação e dúvida. Enquanto trabalho, ele é parte integrante da consciência da aprendizagem. Enquanto jogo, ele é o próprio motor da renovação que permite

²¹ Bateson assenta aqui o desajuste na relação entre ‘mapa-território’ (ao nível da linguagem) no facto de a mensagem não consistir, denotativamente, nos objectos que descreve, mas no facto de ela ser, para o objecto, aquilo que o mapa é para o território. Para ilustrar esta distinção entre *mapa* e *território* nas operações da linguagem, o exemplo a que Bateson recorre para ilustrar este assunto é: “A palavra ‘gato’ não tem pêlo nem arranha”, in BATESON, G. (1972:182).

²² SCHILLER, F. (1794)
*Über die ästhetische
Erziehung des Menschen.*
(Ed. francesa: *Lettres sur
l'éducation esthétique de
l'homme* (1862) Paris.
Oeuvres, VIII.

sustentar esse trabalho. De que serve o jogo ao exercício do desenho? O jogo serve para pensar as razões da sua prática, implementando o seu desempenho pedagógico, nivelando o pensar do desenho com o pensar pelo desenho. De certo modo, tal como ocorre na inscrição em epígrafe, também nos exercícios de desenho processo e produto são equivalentes. Acedendo a esta dimensão, o jogo será trabalho e o trabalho, jogo. Como referiu Schiller, em 1794,²² “... o homem só joga quando é homem (...) e só é verdadeiramente homem quando joga.” •

BIBLIOGRAFIA

- ARENDR, H. (2002)** *Pensar*. Lisboa: Editora Piaget.
- ALAIN (1958)** *Les arts et les dieux*. Paris: Bibliothèque de la Pléiade, Gallimard.
- BATESON, G. (1972)** *Steps to an Ecology of Mind*. Chicago and London: The University of Chicago Press.
- CAILLOIS, R. (1990)** *Jogos e homens: a máscara e a vertigem*. Lisboa: Ed. Cotovia.
- EHRMANN, J. (2007)** *Jeu*. Paris: Encyclopédia Universalis.
- HUIZINGA, J. (1996)** *Homo ludens*. S. Paulo: Ed. Perspectiva.
- RAPOPORT, A. (1980)** *Lutas, jogos e debates*. Editora Universidade de Brasília.
- SÉNECA, L. A. (1991)** *Cartas a Lucílio*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbekian.

ANEXO à nota 1:

1. Exercício de natureza propedêutica e técnica. Transposições técnicas.

Observe o montículo de sal sobre a folha negra; este constitui um objecto que deverá desenhar. Estes desenhos são realizados sobre papel A3 e têm a duração máx. de 10 min. Deverá adequar o meio gráfico ao processo de representação representado (Nota: os desenhos deverão *representar* o objecto sempre com clareza).

a. fazer um desenho do objecto: linha de contorno; **b.** fazer um desenho do objecto: claro escuro alto-contraste; **c.** fazer um desenho do objecto: apenas meios tons; **d.** fazer um desenho do objecto: silhueta; **e.** fazer um desenho do objecto: utilizando diversas tramas; **f.** fazer um desenho do objecto: utilizando apenas uma trama; **g.** fazer um desenho do objecto: ponteadado; **h.** fazer um desenho do objecto: descrição negativada; **i.** fazer um desenho do objecto: alternativa; **j.** fazer um desenho do objecto: alternativa 2; **k.** fazer um desenho do objecto: alternativa 3.

2. Exercício de natureza avançada. O caixote do Taxidermista: do registo fragmentado ao fragmento registado.

A partir dos animais naturalizados, elabore um conjunto de desenhos que se organizem como um projecto e que tratem o fragmento/ a fragmentação do objecto / desenho.

Algumas notas: **objecto reconhecível**, o animal embalsamado é já fragmento, simulação-interrupção de um movimento, vida cortada, a descontinuidade do que é natural (formas, pêlo, penas, patas, unhas) através daquilo que não é (os olhos de vidro, o suporte mimético da estatuária, ou do ambiente natural, etc.); **o acto de desenhar aquele objecto**: interromper voluntariamente o desenho, desconfortavelmente, sobre os últimos momentos antes da suspensão, manipular “artificialmente” o desenho (como uma intenção que compõem um “bonito cadáver”); **o sentido das palavras contidas no processo**: coisa inteira, bocado de coisa, objecto-referência, verdadeiro-artificial, suspensão-continuidade, agora sem o objecto de referência mas com o desenho resultante da interrupção, redesenhar; **usar (as) maneiras do desenho** (contorno, preenchimento, grafite, tinta, contraste, linear ...) de forma a que consiga obter diversos desenhos fragmentados completamente distintos; **questionar os meios**: qual a importância da natureza do suporte e do riscador neste processo? qual a importância da dimensão do suporte neste processo? qual a importância da técnica do desenho neste processo? qual a importância da velocidade do desenho neste processo? como surge o desenho?; **pensar o que fica**: como suportamos o fragmento? como um fragmento enigmático? como uma insinuação? como uma sugestão? como um apontamento desconcertante? como um desalinho? a memória de um movimento? uma promessa? uma outra coisa? uma natureza incompleta pela vontade? um fragmento (consciente) orientado para a revelação dos próprios processos da feitura do desenho? fragmento por interrupção exterior forçada? fragmento por suspensão voluntariosa? fragmento por hesitação? fragmento por descontinuidade técnica? fragmento por abandono?

(Estes exercícios foram apresentados em 2001 no âmbito da disciplina de Desenho II do 2º ano, no Departamento de Artes Plásticas da ESAD.CR, Escola Superior de Artes e Design das Caldas da Rainha, do Instituto Politécnico de Leiria).