

# O brincar colaborativo como dispositivo pedagógico na educação do artista

Collaborative play as a pedagogical device  
in the education of artists

El juego colaborativo como dispositivo  
pedagógico en la formación de artistas

**Luiz Sérgio de Oliveira (UFF-Brasil) <sup>1</sup>**

**Giovanna Alves de Carvalho (UFF-Brasil) <sup>2</sup>**

1 Professor Titular do Departamento de Arte e do PPG em Estudos Contemporâneos das Artes da UFF, Niterói. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8428410835702358>; Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-8616-5089>; E-mail: [luizsergio@id.uff.br](mailto:luizsergio@id.uff.br); Bolsista de Produtividade em Pesquisa do CNPq (PQ-2).

2 Graduanda em Artes da UFF. Integrante do Grupo de Pesquisa "Arte & Democracia" e do projeto de Iniciação Científica "Eu também estou aqui" (UFF, CNPq, Faperj). Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4797909872685544>; Orcid: <https://orcid.org/0009-0001-2451-583X>; e-mail: [giovanna\\_ac@id.uff.br](mailto:giovanna_ac@id.uff.br).

Editores responsáveis:

Editor Associado: Raony Robson Ruiz

Editor de Seção: Fabricio Rodrigues Garcia

**RESUMO**

O presente artigo tem como objetivo investigar as contribuições das brincadeiras e dos jogos tradicionais brasileiros na educação do/a artista, introduzidos de maneira a enfrentar assunções consolidadas na formação desse/a artista no cenário universitário brasileiro. Tendo o curso de graduação em Artes do Instituto de Arte e Comunicação Social (IACS) da UFF, Niterói, como locus de experimentação, essas práticas pedagógicas têm sido aplicadas a partir da disciplina Proposições com Interações Humanas e Ambientais, oferecida para os/as ingressantes no curso de graduação. Com a introdução de brincadeiras e jogos como práticas coletivas, objetiva-se colocar em disputa a noção de que o/a artista necessita se manter isolado no mundo, fechado/a em seu universo próprio, como condição indispensável para o processo de criação. Com as práticas colaborativas do jogar e brincar tradicionais (peteca, amarelinha, cama de gato, pega-pega, entre outros) almeja-se, através da ludicidade e da participação, intervir nos processos de formação do/a artista, estimulando ações e situações que se orientam pelas noções de trocas e de partilha.

**PALAVRAS-CHAVE**

Arte; Educação; Brincadeiras; Jogos Tradicionais; Práticas Colaborativas

**ABSTRACT**

The goal of this article is to investigate the contributions of traditional Brazilian games and plays in the education of the artist, introduced in such a way as to challenge consolidated assumptions in the training of artists in the Brazilian university scene. With the undergraduate course in Arts at the Institute of Art and Social Communication (IACS) at UFF, Niterói, as a locus for experimental work, these pedagogical practices have been applied through the course Proposals with Human and Environmental Interactions, offered to newcomers to the undergraduate course. By introducing plays and games as collective practices, the objective is to challenge the notion that the artist needs to keep themselves isolated in the world, closed off in their own universe, as an indispensable condition for the creative process. With the collaborative practices of traditional plays and games (shuttlecock, hopscotch, cat bed, peg-leg, among others) the aim is, through playfulness and participation, to intervene in the artist's training processes, stimulating actions and situations that are guided by the notions of exchanging and sharing.

**KEY-WORDS**

Art; Education; Plays; Traditional Games; Collaborative Practices.

## RESUMEN

El objetivo de este artículo es investigar las contribuciones de los juegos y las prácticas lúdicas tradicionales brasileñas a la formación de artistas, introducidas de forma a confrontar los presupuestos consolidados en la formación de artistas en el escenario universitario brasileño. Teniendo como locus de experimentación la graduación en Artes del Instituto de Arte y Comunicación Social (IACS) de la UFF, en Niterói, estas prácticas pedagógicas han sido aplicadas a través de la disciplina Propuestas con Interacciones Humanas y Ambientales, ofrecida a los nuevos alumnos de la graduación. Al introducir el juego y la práctica lúdica como actividades colectivas, se pretende cuestionar la noción de que los artistas necesitan permanecer aislados en el mundo, encerrados en su propio universo, como condición indispensable para el proceso creativo. A partir de las prácticas colaborativas de juegos y prácticas lúdicas tradicionales (volante, rayuela, cama de gato, collar, entre otros), se pretende intervenir en los procesos de formación del artista a través del aspecto lúdico y de la participación, estimulando acciones y situaciones orientadas por las nociones de intercambiar y compartir.

## PALABRAS-CLAVE

Arte; Educación; Juego; Prácticas Lúdicas Tradicionales; Prácticas Colaborativas.

## Introdução

A noção do moderno foi erguida em torno de mitos e de histórias fabuladas que encontram seu ponto de convergência na centralidade da figura do artista, na ênfase em sua genialidade e singularidade diante das banalidades do mundo. Entre esses muitos mitos, se destaca aquele que sugere o isolamento do artista em seu ateliê, à espera da inspiração e do sopro da criação genial no lugar onde “a beleza é perseguida e encetada sob a bênção dos deuses [...], o lugar de isolamento em que a arte ganha existência, [sendo o ateliê um] importante elemento na composição mítica do artista, solidamente fundada no paradigma inaugurado por Van Gogh”<sup>3</sup> (Oliveira, 2011, p. 112-113).

No ateliê, e na mítica que gira em torno dele, o artista constrói sua obra enquanto modela uma personalidade que, muitas vezes, se torna indissociável de sua produção de arte. Entre tantos outros exemplos, o modelo do isolamento mítico do artista foi capturado por Jean Genet (outro artista, escritor, poeta e dramaturgo) em suas visitas ao ateliê de Alberto Giacometti em Paris (Fig. 1): “só quando deixo o ateliê, quando estou na rua, é que percebo que nada mais à minha volta é verdadeiro. Será que o digo? Nesse ateliê, um homem morre lentamente, consome-se, e sob nossos olhos se metamorfoseia em deusas” (Genet, 2001, p. 92).



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

3 Ver Nathalie Heinich, *The Glory of Van Gogh* (Princeton: Princeton University Press, 1996).

Outros artistas, alguns com certa dose de ironia e de sarcasmo, pareciam se distanciar desse modelo, como que a afirmar que eram “pontos-fora-da-curva” ou que os tempos eram outros. Esse foi o caso de Andy Warhol, que deslocou sua factory por alguns endereços de Manhattan, Nova York, em especial em torno do Village, no qual prevalecia uma política de portas sempre abertas para os amigos, que lá se reuniam em busca de arte, sexo, drogas e dinheiro. De acordo com De Duve, Warhol localizava a arte entre o desejo e o consumo, não acreditava em criatividade e reduzia a arte a uma questão de comércio, diante do que, ele, Warhol, “queria ser uma máquina” (De Duve, 1989; Wilson, 1968; Bergin, 1967).

De qualquer forma, o ateliê contemporâneo continua sendo, para muitos artistas, um local de produção, eventualmente de negócios quando visitado por colecionadores e galeristas, mas seguramente se distanciou por inteiro daquele modelo de introspecção, isolamento e concentração, próprio do ateliê moderno (Buren, 1979; O’Doherty, 2002, 2007). Enquanto o artista moderno parecia ter o cuidado de não revelar ou mesmo tentar esconder o “dedo” de seus assistentes na produção de suas obras, na atualidade, artistas internacionais, com forte demanda no mercado global, recorrem ao auxílio de muitos assistentes. O caso mais visível e mais público é o do artista estadunidense Jeff Koons, que trabalha com uma legião de assistentes que parece retomar o sistema fordista de produção em série, de maneira a criar condições de atendimento ao mercado de arte. Em 2015, por exemplo, “Koons empregou um formidável exército de mais de 100 pintores para ajudar a completar a série *Gazing Ball* apresentada na Gagosian Gallery” (Halperin; Boucher, 2017).

Neste artigo, tratamos de práticas de arte que se afastam dos dois (ou três) modelos de articulação entre artista e arte, entre artista e produção de sua obra. Neste artigo, a própria noção de artista singularizada na centralidade de uma pessoa, assim como a ideia de arte materializada em uma obra, ou na fisicalidade de uma obra, parecem encontrar um ponto de colapso. No caso, as práticas desenvolvidas na disciplina Proposições com Interações Humanas e Ambientais do curso de graduação em Artes da Universidade Federal Fluminense, Niterói, têm como objetivos (1) valorizar a colaboração entre participantes, (2) fortalecer o sentido de coletividade nos processos de criação, (3) enfatizar a criação de arte em espaços (públicos) que se situam além dos muros do ateliê, (4) entender o processo de arte onde a arte efetivamente se “materializa” e, conseqüentemente, (5) desenfatar o objeto estético como resultado (produto) dos processos de criação artística.

O presente artigo é apresentado em duas partes: na primeira, procuramos discorrer sobre a ênfase que tem sido dada às práticas colaborativas na arte contemporânea, enquanto na segunda parte, tratamos especificamente da experiência de introdução dos jogos e brincadeiras tradicionais brasileiras como processo de arte e de educação do artista, tendo como lócus e foco a formação de estudantes em Artes da Universidade Federal Fluminense, Niterói, Rio de Janeiro.

## Práticas colaborativas e o espalhamento da arte no cotidiano

A arte contemporânea tem se caracterizado, entre suas muitas vertentes e possibilidades, por um potente espalhamento das práticas artísticas em direção aos meandros sociais e culturais que comumente não são habitados pela arte, sugerindo, conforme apontado por Andreas Huyssen, que o “modernismo invadiu o cotidiano ao invés de tornar-se obsoleto” (1994, p. 47). Esse processo de espalhamento da arte pode ser entendido como consequência do reconhecimento da relevância dos contextos sociais e comunitários na arte, remontando ao final da década de 1980, quando a remoção/destruição do *Arco inclinado* (1981) de Richard Serra representou a crise definitiva da arte *site-specific* e o colapso da noção da autonomia da arte. Essa crise revelou a necessidade da efetivação de um diálogo consistente com as comunidades que se transformavam, a um só tempo, em público e parceiras no processo de criação de arte nas práticas colaborativas. Essa arte que se impunha no início dos anos 1990, cunhada como arte relacional (Bourriaud, 2009), dialógica (Kester, 2004), novo gênero de arte pública (Lacy, 1996) e que sugeria uma virada social (Bishop, 2006), trazia a emergência de experiências que alongavam experimentações dos anos 1960, quando artistas abandonaram os espaços das galerias e dos museus de arte para abarcar diferentes paisagens naturais e se deixar contaminar pela cultura do cotidiano.

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

Se, em algumas situações, o artista é chamado a responder individualmente a contextos que lhe são pouco familiares, buscando interagir com esse “outro” que habita esses lugares, em outras situações os processos de colaboração começam já na organização dos coletivos de artistas, antes mesmo de qualquer chamamento para ações ou projetos em resposta a contextos ou lugares específicos. Esses processos de colaboração em coletivos, em especial quando reúnem artistas e não-artistas, podem ser entendidos como oportunidades de alargamento do campo da arte em novas arquiteturas de experiências, consolidando cenários nos quais o artista (isolado) deixa de ser o eixo central.

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



Se não importa ou se pouco importa quem fala, se a noção do artista-autor parece ser cruzada por uma crise, ainda outra questão se instaura com as práticas colaborativas: aquela que enfatiza e que valoriza o próprio processo de criação artística que, com as práticas colaborativas, passa a incluir o diálogo, as negociações e as trocas, e que, como consequência, desenfatura o prestigiado objeto artístico como resultado da ação de arte. Neste sentido, o artista parece deixar de se afirmar como criador-autor, enquanto a própria noção de obra artística parece entrar em colapso para enfatizar a importância do processo de arte; ou nas palavras de Suzi Gablik, “um aspecto central do pensamento do novo paradigma envolve a mudança significativa [da criação] do objeto para a ênfase [n]as relações, no que o paradigma emergente reflete a vontade de participação social [do artista]” (Gablik, 2002, p. 7).

Na soma desses dois problemas, observados a partir do vigor das práticas coletivas de caráter colaborativo no contemporâneo – (1) o questionamento em torno da autoria e do artista-sujeito isolado no processo de criação e (2) o desprestígio da obra de arte como resultado da ação do artista –, temos procurado enfrentar o processo de educação do artista a partir da experiência do curso de graduação em Artes da Universidade Federal Fluminense. Uma disciplina específica – Proposições com Interações Humanas e Ambientais – tem servido como plataforma e como ponto de observação/experimentação. Na disciplina, têm sido elencadas proposições de práticas coletivas e colaborativas que perseguem a intenção de questionar a posição social do artista, consolidada no mito do artista moderno e que, com suas variantes, parece persistir no contemporâneo. Um exemplo de prática de ação coletiva bem sucedida no âmbito da disciplina foi *Transporte coletivo* (Fig. 2), uma performance-criação coletiva de estudantes da disciplina, que consistia no deslocamento de cinco estudantes dentro do perímetro criado por uma câmara de ar de pneu de bicicleta. A performance foi realizada apenas duas vezes, como consequência de uma decisão coletiva, ambas em 2014. Na primeira ocasião, cinco estudantes, “acomodados” no espaço exíguo de menos de 1 m<sup>2</sup> do interior do perímetro da câmara de ar, se deslocaram entre o campus da universidade, em Niterói, e o Museu de Arte do Rio, na Praça Mauá, Rio de Janeiro, provocando a curiosidade e o interesse de quem cruzava com o grupo em trânsito. A segunda performance aconteceu no percurso entre o campus e um centro cultural em Icaraí, bairro de Niterói, em um trajeto de mais de duas horas que poderia ser atravessado, em condições normais, em menos de 30 minutos.



Fig. 2. Transporte coletivo, 2014. Performance realizada por estudantes da UFF no Centro do Rio de Janeiro (esquina das ruas Primeiro de Março e Assembleia). Foto: Autoria não identificada; coletivo de estudantes da UFF (Fonte: Acervo dos autores).

Com a introdução do lúdico nas práticas de educação do artista no curso de Artes da UFF, jogos e brincadeiras têm sido empregados como dispositivos na disciplina de interações humanas e ambientais, de maneira a avançar, através da participação e da colaboração, no entendimento da arte como ação coletiva.

## **A ludicidade nos processos colaborativos da educação do artista**

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

Vale destacar que a própria relação entre as brincadeiras e os espaços públicos vem se transformando ao longo dos séculos. Na Idade Média, por exemplo, não havia uma separação rígida entre as brincadeiras de meninos e meninas, tampouco entre as



atividades lúdicas de crianças e adultos. Era comum que homens, mulheres e crianças brincassem juntos de cabra-cega, guerra de bolas de neve, jogos de salão (como os de rima ou mímica), ou que escutassem histórias de fantasmas, lobisomens e do Barba Azul, provocando simultaneamente fascínio e medo nas crianças (Bernardes, 2005).

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

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

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

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

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

Sempre que esses jogos e brincadeiras são introduzidos em determinado ambiente, sua recepção é imediata: crianças se envolvem com entusiasmo e adultos experimentam um sentimento nostálgico associado à infância. Essa experiência, marcada por emoção, memória e imaginação, constitui uma forma de vivência artística – performativa, sensível e poética. A valorização da ludicidade persiste hoje em diversas

áreas, inclusive na saúde. Jogos e brincadeiras são recomendados como atividades terapêuticas, especialmente para idosos e pessoas com doenças neurodegenerativas, como o Alzheimer. Nessas situações, brincar promove sentimentos de alegria, pertencimento e conexão – uma experiência híbrida entre emoção e imaginação. Esse potencial lúdico é igualmente profundamente artístico.

Essa relação tem sido explorada por artistas contemporâneos que incorporam jogos em seus trabalhos. Um exemplo é a ação performática do artista mexicano Gustavo Artigas, que no ano 2000 realizou a performance coletiva *Reglas del juego / Rules of the Game*<sup>4</sup> em um ginásio de esportes da cidade de Tijuana, México, no contexto da mostra internacional *inSite\_2000*. Com obras e projetos espalhados dos dois lados da fronteira México e Estados Unidos, o *inSite\_2000* ocupou espaços institucionais e outros espaços das cidades de Tijuana e San Diego. Na ocasião, Artigas criou uma performance com a participação de dois times estadunidenses de basquete e dois times mexicanos de futsal. Ao apito inicial, os dois jogos se desenrolaram simultaneamente na mesma quadra de esportes, ocupando o mesmo espaço, propondo uma convivência criativa entre regras e culturas distintas. Proposições como a de Gustavo Artigas têm ampliado o campo da arte colaborativa, no qual o processo, mais do que o resultado final, se torna o foco da experiência estética. Nesse contexto, a brincadeira não é apenas um meio, o jogo é a arte.

Partindo dessa premissa – o jogo e a brincadeira como arte e como prática colaborativa –, o trabalho de Gustavo Artigas foi um dos primeiros projetos/obras partilhados com a turma de ingressantes da disciplina Proposições com Interações Humanas e Ambientais do curso de Artes da UFF no primeiro semestre de 2025. A recepção foi extremamente animadora e encaminhamos, na sequência, a proposta de centrarmos as atividades da disciplina em torno dos jogos e brincadeiras tradicionais brasileiras. Com isso, objetivávamos: (1) estimular, através da ludicidade, a participação e a colaboração dos/as estudantes nas atividades da disciplina; (2) enfatizar a relevância das práticas pedagógicas colaborativas e coletivas, em oposição à formação do artista ensimesmado e fechado em suas próprias certezas e convicções; (3) valorizar a experiência dos jogos como prática de arte, dispensando a preocupação em consolidar o processo em um objeto estético; (4) valorizar a tradição e a memória dos jogos tradicionais como prática de arte.

Com isso em mente, o grupo de estudantes partiu para a primeira experiência lúdica com o jogo da peteca. Foram disponibilizadas 12 petecas para que, em pequenos grupos ou em grupos maiores, fosse possível a prática do jogo da peteca na área externa do IACS da UFF (Fig. 3). A atividade se alongou por quase duas horas, podendo ser observado que, enquanto inicialmente alguns/as não tinham familiaridade com o jogo, ou a experiência anterior parecia perdida nos meandros da memória, aos poucos o jogo foi ganhando maior aderência aos corpos praticantes, atraindo a atenção dos passantes e certo contentamento entre os/as participantes.

---

4 Para informações e imagens sobre *Reglas del juego / Rules of the game* (2000) de Gustavo Artigas, acessar <https://gustavoartigas.com/ga/obras/las-reglas-del-juego-2/>.



Fig. 3. Jogo de peteca na área externa do Instituto de Arte e Comunicação Social, UFF, campus do Gragoatá, Niterói. Fotos: Cecília Susin. (Fonte: Acervo dos autores).

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

Como a atividade programada com certa antecedência, foi estimulado que o grupo, a partir da monitoria, fizesse pesquisas a respeito de como avançar no jogo da “cama de gato” (Fig. 4). Depois da distribuição dos cordões amarrados em pequenos círculos fechados, as duplas se formaram naturalmente e os desafios de avançar nas sucessivas etapas da “cama de gato” foram se impondo, sendo aos poucos vencidos pelo grupo, em soluções que iam sendo partilhadas com o auxílio da monitoria e por outros/as estudantes que encontravam as soluções para a superação da fase.



Fig. 4. Pesquisa em torno da "cama de gato" e o jogo da "cama de gato" sendo compartilhado em sala de aula. Fotos: Giovanna Alves e Luiz Sisinnio. (Fonte: Acervo dos autores).

Quando todas as etapas do jogo da "cama de gato" haviam sido vencidas, chegando-se a uma situação de *loop* na qual, depois de superada a última configuração das linhas do barbante, voltava-se ao ponto inicial do jogo, o grupo partiu para um desafio em grande escala que estava previsto para aquela mesma manhã: fazer uma "cama de gato" gigante com 25 metros de elástico na área externa do IACS. Nessa nova etapa de transposição do jogo para outra escala, os dedos cederam seus lugares para os corpos dos/as participantes, impondo novas dificuldades e novos desafios. O grupo se dividiu em atividades distintas, uma vez que alguns/as emprestavam seus corpos e atuavam dentro da "cama de gato", enquanto outros/as, de um ponto mais alto de observação, procuravam orientar, com ajuda de barbantes nas mãos, os movimentos daqueles/as envolvidos diretamente no avanço das etapas da "cama de gato" (Fig. 5).





Fig. 5. "Cama de gato" em grande escala na área externa do IACS. Foto: Giovanna Alves. (Fonte: Acervo dos autores).

Algumas etapas foram vencidas, sem que, entretanto, fosse possível chegar ao loop que se apresentava como objetivo final. Diante de cada fracasso na superação das sucessivas etapas da "cama de gato", era necessário voltar ao ponto zero, o que foi feito sucessivamente e com entusiasmo pelos/as participantes, até que certa cansaço emergisse e apontasse para a necessidade de transferência da continuidade do jogo para o encontro seguinte.

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

A terceira atividade realizada com a turma de ingressantes do curso de Artes da UFF, em Niterói, através da disciplina Proposições com Interações Humanas e Ambientais, foi a brincadeira da amarelinha. Assim como muitos jogos e brincadeiras, é difícil definir com precisão a origem da amarelinha, pois são atividades transmitidas principalmente pela oralidade e praticadas há séculos, uma vez que

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

De qualquer forma, é possível identificar alguns apontamentos sobre a origem da amarelinha. Há quem diga que a brincadeira foi inventada no Império Romano, influenciada pelos treinamentos militares: as crianças observavam as atividades dos soldados e, na sequência, criavam a brincadeira como forma de imitar certos exercícios realizados pelos soldados. Também há quem sugira que a amarelinha tenha sido desenvolvida com base em Dante Alighieri, autor e personagem de *A Divina Comédia*, em uma relação simbólica entre a escalada do Purgatório para ascender ao Paraíso, leia-se céu.

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

Na terceira atividade do projeto de monitoria *Ações de Partilha*, dentro da disciplina já mencionada, o grupo brincou de amarelinha na área externa do IACS-UFF, recorrendo aos seguintes materiais: estacas de madeira de 15 cm, um fio de malha na cor laranja, martelo e trena (Fig. 6). Foi utilizado um rascunho como guia para o modelo que seria seguido. A proposta era construir uma amarelinha em que duas pessoas brincassem ao mesmo tempo, juntas. Ou seja, em vez de haver espaços para apenas uma pessoa – como uma área destinada para um único pé –, foram criados espaços para dois pés. Onde tradicionalmente seriam colocados dois pés da mesma pessoa nas “casas” da amarelinha, e onde supostamente haveria quatro “casas”, optou-se por colocar apenas três, exigindo que duas pessoas compartilhassem a “casa” central.





Fig. 6. Material e processo de construção da amarelinha no gramado do campus do Gragoatá.

Fotos: Giovanna Alves e Luiz Sisinho. (Fonte: Acervo dos autores).

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

O momento de brincar começou com as duplas pulando de mãos dadas (Fig. 7). Essa dinâmica consumiu um tempo significativo, mantendo o jogo clássico de lançar a pedra e evitar pular sobre a casa marcada. Apesar de as regras não serem seguidas à risca, houve muitos erros – próprios de uma reaprendizagem depois de tantos anos sem brincar –, mas também muitas risadas. Depois, começaram a surgir variações: pular a amarelinha com duas pedras (uma para cada pessoa); duas pessoas brincando simultaneamente na amarelinha, porém partindo de extremos opostos; além de duplas partindo de lados opostos. Após quase-quedas e muitas gargalhadas, chegou-se a substituir a pedra por pessoas, que se deitavam no percurso, exigindo que fossem puladas — como se fossem as pedras da versão tradicional. Com isso, parecia ter sido criada uma brincadeira híbrida entre amarelinha e “carniça”.

Por fim, ficou decidido que a amarelinha seria mantida no gramado, sujeita a intervenções por estar disposta no espaço público (ou semipúblico) do campus

universitário. Mais tarde, foi possível observar outras pessoas brincando em duplas – pessoas que não faziam parte da turma. Dessa maneira, a intervenção artística incentivou a participação de outros/as estudantes, ativando o espaço através da ludicidade, como propunha a atividade.



Fig. 7. A brincadeira da amarelinha no campus do Gragoatá. Fotos: Luiz Sisinno. (Fonte: Acervo dos autores).

A respeito da introdução dos jogos e das brincadeiras nas práticas de educação do artista no âmbito da disciplina e do curso de Artes da UFF, foram coletados comentários e observações em rodas de conversas pós-jogos, (1) a respeito da peteca: “desastre, precisamos jogar mais”; “nunca brinquei, mas senti alegria de estar presente, não me distrair com outras pessoas, não deixar a peteca cair...”; “eu não joguei, mas só de olhar... eu sempre joguei na infância e na adolescência; meus filhos jogaram comigo... veio tudo, vieram as lembranças... foi lindo; vou comprar mais petecas (risos)”; “eu vi linhas, quero desenhar”; “as pessoas olhando, foi muito engraçado quando estávamos contando de 10 em 10 e os espectadores riam porque contávamos errado”; “gostei demais do coletivo, às vezes na faculdade é muito individualizada, focando em você. Trabalho artístico é sobre o outro... eu até esqueci que estava na faculdade”. Sobre a experiência da “cama de gato” (2): “estou revoltada, foi frustrante na 2ª fase dando sempre errado..., mas faz parte do jogo”; “escuta: temos que lidar com o fracasso”; “festejamos e vibramos quando conseguimos passar da 2ª fase, mas quando não conseguimos de novo, foi frustrante”; “anos sem brincar, achei muito legal brincar com os corpos”; “não dá pra fazer sozinho”.



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

## Considerações finais

Desde os anos 1990, as vertentes hegemônicas da arte contemporânea têm sido atravessadas por um crescente processo de politização, que nos dias atuais encontra um fôlego revigorado na pintura, fotografia, vídeo, performance e expressões comprometidas com questões e manifestações antirracistas, feministas, LGBTQs, indígenas, entre outras. Sem que esteja entre os objetivos deste artigo a formulação de uma genealogia do momento atual da arte contemporânea, é possível apontar a derrocada das práticas *site-specific* – nos termos em que foram definidos e defendidos nas audiências públicas que antecederam a remoção do *Arco inclinado* de Richard Serra de uma praça ao sul da ilha de Manhattan, Nova York, em 1989 – como concomitante à superação da noção de autonomia que prevaleceu no moderno.

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

No âmbito das práticas pedagógicas que desafiam as dinâmicas da educação formal do artista, em processos de permanente questionamento e renovação, de maneira a enfrentar o dinamismo da produção de arte contemporânea, um dos grandes desafios é buscar o entendimento, por parte dos/as estudantes de arte, de que a arte não se faz isolada do mundo, de que o/a artista é parte do mundo e que a consciência de mundo e a visão singular diante da vida precisam estar informadas por noções de coletividade, de interação e de colaboração.

Nos experimentos e práticas pedagógicos desenvolvidos com os/as ingressantes do curso de graduação em Artes da UFF, Niterói, as brincadeiras tradicionais brasileiras (peteca, “cama de gato”, amarelinha, entre outras) têm sido aplicadas como dispositivos no aprofundamento de percepções do mundo, do sentido comunitário e de pertencimento, e no estímulo à imaginação criadora. Conforme apontado por Tenório e Silva (2015, p. 423), “arte e jogo oportunizam, dentre outras coisas,

a transmissão de alguns símbolos da cultura de outros povos, a fuga temporária do real, além da possibilidade de solucionar os problemas por meio de situações improvisadas". Na introdução dessas práticas pedagógicas, a ludicidade tem sido tratada como liga na criação de situações que visam superar a crença de que a arte e a condição de criação artística dependem do isolamento do/a artista diante do mundo.

## Agradecimentos

Às Pró-Reitorias de Pesquisa, Pós-Graduação e Inovação e de Graduação da UFF por acolher este Projeto de Pesquisa, no âmbito dos Programas de Iniciação Científica e de Monitoria; aos/às estudantes do curso de graduação em Artes que participaram dos experimentos pedagógicos apresentados neste estudo; a Cecília Susin e a Luiz Cláudio Sisinno pela cessão das imagens de sua autoria apresentadas neste artigo.

## Referências

- BERGIN, Paul. Andy Warhol: The Artist as Machine. **Art Journal**, v. 26, n. 4, p. 359-363, 1967.
- BERNARDES, Elizabeth Lannes. Jogos e brincadeiras: ontem e hoje. **Cadernos de História da Educação**, n. 4, p. 45-54, jan./dez. 2005. <https://seer.ufu.br/index.php/che/article/view/384>
- BISHOP, Claire. The Social Turn: Collaboration and its Discontents. **Artforum**, v. 44, n. 6, fev. 2006, p. 178-183.
- BOURRIAUD, Nicholas. **Estética relacional**. São Paulo: Martins Fontes, 2009.
- BUREN, Daniel. The Function of the Studio. In: DOHERTY, Claire (ed.). **From Studio to Situation**. Londres: Black Dog Publishing, 2004. p. 16-27.
- DE DUVE, Thierry; KRAUSS, Rosalind (trad.). **Andy Warhol, or the Machine Perfected**. October, v. 48, p. 3-14, 1989.
- FOUCAULT, Michel. O que é um autor? In: FOUCAULT, Michel. **Ditos e escritos III - Estética: Literatura e Pintura, Música e Cinema**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006. p. 264-298.
- GABLIK, Suzi. **The Reenchantment of Art**. Nova York: Thames and Hudson, 2002.
- GENET, Jean. **O ateliê de Giacometti**. São Paulo: Cosac & Naify, 2001.
- HALPERIN, Julia; BOUCHER, Brian. **Jeff Koons Radically Downsizes His Studio, Laying Off**

**Half His Painting Staff.** Artnet, 20 jun. 2017. <https://news.artnet.com/art-world/jeff-koons-radically-downsizes-his-studio-laying-off-half-his-painting-staff-998666>

HUYSEN, Andreas. Escapando da amnesia: o museu como cultura de massa. **Revista do Patrimônio**, Rio de Janeiro, n. 23, p. 35-57, 1994.

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

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

LACY, Suzanne. Cultural Pilgrimages and Metaphoric Journeys. In: LACY, Suzanne, **Mapping the Terrain - New Genre Public Art**. Seattle, Wash.: Bay Press, 1996. p. 19-47.

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

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

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

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

WILSON, William. Prince of Boredom: The Repetitions and Passivities of Andy Warhol. **Art and Artists**, v. 2, p. 12-15, 1968.

**Submissão:** 30/06/2025

**Aprovação:** 12/09/2025