



Pedagogia sócio-espacial: uma abordagem por meio dos jogos

Socio-spatial pedagogy: an approach by means of games

Ana Paula Silva de Assis ^[a] 

^[a] Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP), Departamento de Arquitetura e Urbanismo (DEARQ), Campus Morro do Cruzeiro, Ouro Preto, MG, Brasil

Como citar: Assis, A. P. S. (2022). Pedagogia socio-espacial: uma abordagem por meio dos jogos. *urbe. Revista Brasileira de Gestão Urbana*, v.14, e20210101. <https://doi.org/10.1590/2175-3369.014.20210101>

Resumo

O artigo discute o emergente conceito de pedagogia sócio-espacial, situando-o diante da necessidade de democratização do conhecimento espacial, ao propor o deslocamento do debate e da reflexão crítica encerradas em instituições e centros de pesquisa, que passam a ser entendidos como questões de interesse público, no sentido de informar e qualificar a prática espacial cotidiana. Dentro do escopo de possibilidades e práticas para a pedagogia sócio-espacial, apresenta-se a experiência de uma série de quatro oficinas, baseadas em jogos de tabuleiro desenvolvidos por estudantes de arquitetura e urbanismo da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), para serem jogados com grupos de jovens moradores de favelas na periferia de Belo Horizonte. Os jogos serão analisados à luz da pedagogia sócio-espacial, enfatizando o papel dos jogos no processo de conscientização dos jogadores. A reflexão promovida pelo jogo adquire uma dimensão política na medida em que este possibilita a reconfiguração das relações entre sujeito e espaço.

Palavras-chave: Pedagogia sócio-espacial. Jogos. Prática espacial. Conscientização. Democratização do conhecimento.

Abstract

The paper discusses the emerging concept of socio-spatial pedagogy, placing it on the need for democratization of spatial knowledge, by proposing to shift the debate and critical reflection usually confined in institutions and research centers, which will be understood as matters of public interest, towards informing and qualifying everyday spatial practice. Within the scope of possibilities and practices for socio-spatial pedagogy, it will be presented the experience of a series of four workshops, based on board games, developed by students of architecture and urbanism at the Federal University of Minas Gerais (UFMG), to be played with groups of young people living in favelas on the outskirts of Belo Horizonte. The games will be analysed in the light of socio-spatial pedagogy, emphasizing the role of games in the awareness process of the players. The reflection activated by the

game takes on a political dimension in so far as it enables the reconfiguration of the relationship between subject and space.

Keywords: *Socio-spatial pedagogy. Games. Spatial practice. Awareness. Democratization of knowledge.*

Introdução

Este trabalho apresenta as bases para a formulação do conceito de pedagogia sócio-espacial¹ que vem sendo desenvolvido pelos grupos de pesquisa MOM e LAGEAR da Escola de Arquitetura da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e pelo recém-criado grupo de pesquisa Pedagogias Socioespaciais, do Departamento de Arquitetura e Urbanismo da Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP). Por pedagogia sócio-espacial entendem-se as práticas que têm como objetivo a democratização do conhecimento espacial junto a grupos sociais, no sentido de orientar a autoprodução e a gestão compartilhada do espaço.

O conceito de pedagogia sócio-espacial, que será apresentado em seguida, caracteriza uma série de práticas que buscam uma ruptura com modos de atuação profissional de caráter assistencialista, que reforçam a dependência por um suposto conhecimento técnico especializado, e têm como característica o enquadramento de indivíduos e grupos em padrões prescritos de necessidades e maneiras de satisfazê-las, geralmente traduzidos na elaboração de um produto final. A pedagogia sócio-espacial busca caracterizar um modo de atuação que tem como base um processo contínuo e coletivo de autoaprendizado, atento às práticas políticas, epistêmicas e vivenciais de grupos e comunidades, e que visa fortalecer a resistência ao modo hegemônico de produção do espaço por meio da construção de um imaginário espacial diverso. Ainda como um conceito em construção, não é objetivo do presente trabalho formular um conceito fechado de pedagogia sócio-espacial, mas antes definir as bases e as referências para discutir experiências práticas que têm fundamentos comprometidos com a emancipação de grupos socioespaciais, como é o caso das oficinas de jogos apresentadas, e, também, de interesse ao tema da Arquitetura Humanitária e Urbanização de Favelas. Dentre algumas contribuições teóricas que vêm sendo utilizadas para a construção do conceito de pedagogia sócio-espacial, este trabalho destaca a proposição de uma segunda empiria por Bruno Latour (2004, 2012), no sentido de democratização do debate técnico científico; o entendimento da educação para além dos limites institucionais de Ivan Illich (1985); e a ideia de educação como processo de conscientização defendida por Paulo Freire (1982, 1987, 1996).

As práticas que caracterizam a pedagogia sócio-espacial, independente de chegarem ou não a produtos finais, propõem processos que incluem as pessoas diretamente interessadas. No escopo da pedagogia sócio-espacial cabem práticas diversas, que vão desde ações de assessoria técnica, ações de conscientização, ou até o desenvolvimento de interfaces para a ativação de debates que possibilitem a reflexão crítica e a percepção das questões cotidianas sob a perspectiva do espaço coletivo.

A experiência com as *Oficinas de jogos co-habitar a cidade* será apresentada como uma prática alinhada aos princípios da pedagogia sócio-espacial e analisada em sua dimensão de conscientização (Freire, 1982) que pode ser ativada a partir da identificação da reprodução das relações sociais que permeiam a prática espacial cotidiana, abrindo assim as possibilidades de um debate no sentido de sua transformação. As *Oficinas de jogos co-habitar a cidade* foram realizadas no ano de 2016, com recursos da Lei municipal de Incentivo à Cultura de Belo Horizonte - MG. Para as oficinas foram produzidos dois jogos de tabuleiro que têm como tema questões cotidianas das cidades, tais como a mobilidade urbana (Mobilijogo) e as águas na cidade (Jogo Rio). Os jogos propostos simulam algumas situações urbanas nas quais os jogadores são convidados a refletir sobre seus hábitos e rotinas na cidade e as implicações de suas escolhas no espaço coletivo, nos recursos naturais e no sistema infraestrutural da cidade.

¹ A grafia do termo sócio-espacial adotada neste texto acompanha o argumento de Marcelo Lopes de Souza (2013), que defende a forma hifenizada para destacar a dimensão relacional do social que, embora inseparável da dimensão espacial, não deve ser confundida com esta.

Bases conceituais para a pedagogia sócio-espacial

A expansão urbana no Brasil é caracterizada por um cenário de informalidade e autoprodução espacial, que avança em uma proporção incompatível com o baixo investimento público em infraestrutura, planejamento urbano e políticas habitacionais. Na contramão do discurso hegemônico que entende que espaços de qualidade seriam apenas aqueles concebidos por profissionais e técnicos qualificados e produzidos formalmente pelo mercado, a pedagogia sócio-espacial parte do entendimento lefebvriano de que o espaço é socialmente produzido em diferentes instâncias (Lefebvre, 1991), considerando, para além do conhecimento técnico-científico, a importância da prática espacial cotidiana de moradores e usuários dos espaços nos mais diferentes contextos e escalas, que vão desde escolhas individuais sobre o modo de utilizar e se apropriar do espaço da cidade, passando por associações coletivas de luta pelo direito à cidade e também a organização da comunidade em torno de espaços autoproduzidos ou autogeridos.

A pedagogia sócio-espacial consiste em um esforço de desalienação do conhecimento espacial, levando-o para além dos limites da formação técnica e do debate acadêmico especializado. Neste sentido, se alinha à demanda por uma segunda empiria, anunciada por Latour (2004, 2012) ao propor uma mudança no paradigma que se refere às “questões de fato” associadas ao conhecimento técnico-científico, remetendo a uma esfera impenetrável de um conhecimento rigidamente consolidado e indiscutível. Latour sugere um deslocamento na impenetrabilidade dos fatos científicos ao propor que estes sejam tratados como “questões de interesse”, ampliando assim a esfera de discussão para além dos circuitos técnico-científicos e abrindo possibilidades de contestação, apropriação e trocas entre diferentes instâncias e indivíduos. Para além de uma mera crítica ao conhecimento técnico-científico, a proposição de uma segunda empiria é apresentada como possibilidade de abertura para a “caixa-preta da ciência” (Latour, 2004), tornando-a acessível à controvérsia pública, a partir do entendimento de que quanto mais as pessoas se envolvem em um debate informado sobre a construção do conhecimento, mais sólido este se torna. Trata-se de uma democratização do processo de validação dos fatos, não no sentido de destruí-los, mas antes de protegê-los e torná-los potentes por meio do engajamento coletivo.

Tratar o conhecimento espacial como uma questão de interesse público e coletivo equivale a democratizar as discussões espaciais, colocando-as na perspectiva da produção social do espaço e abrindo possibilidades para a qualificação de agentes envolvidos na prática espacial cotidiana. A pedagogia sócio-espacial acredita em uma segunda empiria como forma de fortalecer a resistência ao modo hegemônico de produção do espaço, por meio da construção de um imaginário espacial diverso. Ainda neste sentido, se alinha ao pensamento de educadores que entendem a educação como possibilidade de transformação social (Freire, 1982) e apontam a necessidade de romper com os limites de uma educação institucionalizada (Illich, 1985) e encerrada dentro dos muros da escola.

Illich aponta a necessidade do que chamou de desescolarização da sociedade, por meio de uma crítica ao ensino convencional, tomando como base o argumento de que o processo de aprendizado prescinde de qualquer tipo de instituições que encerram os saberes e os delimitam. Em sentido contrário aos princípios da especialização profissional, Illich entende que a separação entre educação e vida cotidiana tem como consequência uma formação fragmentada e descontextualizada, que alimenta a reprodução daquilo que identificou como o principal equívoco do nosso tempo: aquele que transforma necessidades básicas em demandas por bens cientificamente produzidos.

O aluno é, desse modo, ‘escolarizado’ a confundir ensino com aprendizagem, obtenção de graus com educação, diploma com competência, fluência no falar com capacidade de dizer algo novo. Sua imaginação é ‘escolarizada’ a aceitar serviço em vez de valor. Identifica erroneamente cuidar da saúde com tratamento médico, melhoria da vida comunitária com assistência social, segurança com proteção policial, segurança nacional com aparato militar, trabalho produtivo com concorrência desleal. (Illich, 1985, p. 18)

Este contexto, onde as possibilidades de validação do conhecimento construído na prática cotidiana são obliteradas pelo consumo institucionalizado de diplomas e títulos, reproduz um processo de alienação do conhecimento que se retroalimenta do enfraquecimento da reflexão crítica gerado pelo debate coletivo que, em última instância, informa as práticas cotidianas, seja na luta pelo direito à cidade ou nas simples escolhas individuais de apropriação e uso dos espaços. Estendendo o pensamento de Illich, para a ‘escolarização’ do imaginário espacial – tanto de arquitetos e planejadores urbanos quanto da sociedade em geral – poderia se argumentar que o sistema convencional de ensino profissional identifica, erroneamente, o valor de uso da cidade com o valor de troca dos espaços produzidos como mercadoria. No sentido de desescolarizar o pensamento, Illich defende os processos de autoaprendizagem que podem se dar com o apoio de redes de relações criadas intencionalmente (porém numa intencionalidade fluida e informal). As chamadas “redes de aprendizado” têm como propósito constituir “redes educativas que aumentem a oportunidade de cada um transformar cada momento da sua vida num outro de aprendizagem, de partilha e de interesse” (Illich, 1985, p. 14).

Freire (1982), por sua vez, propõe uma educação libertária como um processo político-pedagógico construído na práxis social. Defende a prática educativa como um processo de conscientização que parte de uma construção dialógica, em oposição ao que denomina como educação bancária, se referindo a um modelo de formação focado apenas na transmissão do conhecimento (Freire, 1999). Os princípios da pedagogia sócio-espacial se alinham ao pensamento freireano, na medida em que acreditam na construção dialógica de um conhecimento que não se limita apenas ao domínio das questões relativas ao espaço, como se este fosse um campo isolado do conhecimento. Em suas proposições, entende as questões espaciais como um ponto de partida (ou seria de chegada?) de um processo de conscientização das relações de dominação que permeiam o território e as práticas espaciais.

O jogo como pedagogia sócio-espacial

A relação entre os jogos e a produção do espaço da cidade pode ser abordada em duas perspectivas distintas. No campo da arquitetura e do planejamento urbano, os jogos utilizados como ferramentas participativas ou colaborativas são conhecidos como jogos para co-design e co-planning. Este trabalho apresenta uma segunda abordagem, na qual o jogo é entendido como prática pedagógica, na medida em que estimula o debate e a reflexão sobre as questões urbanas em uma esfera de suspensão da realidade. Nesse sentido, não estão entre os seus objetivos a elaboração de projetos ou planos colaborativos que tenham aplicação direta na realidade material do espaço. Os jogos que se aproximam dos princípios da pedagogia sócio-espacial se apresentam antes como uma plataforma deslocada dos constrangimentos que limitam as possibilidades de ação na cidade real, possibilitando a inclusão de jogadores que normalmente não são contemplados nas esferas participativas de decisões e cidadania.

Quanto aos jogos utilizados como ferramentas para cocriação (co-design e co-planning), existem inúmeras iniciativas que apresentam resultados bastante positivos nos contextos de criação colaborativa ou até mesmo na mediação de conflitos. Reinart & Poplin (2014) realizam um estudo comparativo entre alguns jogos, utilizando exemplos tanto de jogos digitais quanto de jogos tradicionais/não digitais. Os autores constatarem que, entre os muitos jogos que abordam questões de planejamento da cidade, poucos são direcionados para a promoção do engajamento das pessoas nos processos.

Desvich et al. (2016) apresentam uma experiência bem-sucedida de codesign, com base no jogo digital *B3-Design your Market Place*. A experiência foi realizada em Billstedt, distrito de Hamburgo, na Alemanha, e tinha como objetivo de promover o engajamento cívico e sustentável dos moradores da região, além de ativar um processo de reflexão coletiva (Desvich et al., 2016) sobre um determinado espaço público daquele distrito, cuja requalificação estava sendo solicitada pelos moradores. O jogo *B3-Design your Market Place*, apresenta um ambiente digital, no qual as pessoas podem desenhar sua própria versão do espaço público em questão. O jogo começa com uma representação 3D ou 2D do espaço público, sobre a qual o jogador poderá dispor elementos urbanos tais como bancos, árvores e fontes. Durante o jogo, ele terá acesso a vídeos

e documentos informativos sobre a situação urbana daquele espaço. Os espaços criados pelos jogadores poderão ser compartilhados dentro da própria plataforma, que permite que os jogadores comentem as propostas uns dos outros, além de votar no que mais gostam, conversar com especialistas e outros cidadãos.

Embora a abordagem educativa do jogo *B3-Design your Market Place*, no que tange à promoção da reflexão coletiva, se aproxime dos objetivos da pedagogia sócio-espacial, a experiência com a gameificação, como forma de concepção espacial nos instiga a questionar em que medida estas ferramentas podem ser consideradas jogos. Definir o que é ou não um jogo não é tarefa simples. Algumas atividades podem conter diferentes níveis de gameificação, que as tornam mais ou menos próximas de um jogo. Porém, em um entendimento mais rigoroso do que é um jogo, entendemos que a sua essência está na liberdade concedida aos jogadores, pelo simples fato de que o jogo é diferente da realidade. Nossa aposta no jogo como ferramenta para a pedagogia sócio-espacial é fortemente reforçada pelo entendimento de que, ao jogar, o jogador pode experimentar diferentes papéis, descomprometidos com o enrijecimento das posições que ele é levado a assumir na vida real. Entende-se que quando um jogo é utilizado como uma ferramenta para a tomada de decisões que têm implicações diretas na realidade, seja na materialidade do espaço ou em compromissos assumidos, o jogador é privado daquela liberdade de experimentação essencial ao jogo. Além disso, é preciso estar atento para que a gameificação das ferramentas de tomada de decisão não recaia sobre formas instrumentalizadas de participação, resultando em jogos previsíveis, que pouco contribuem no sentido de uma proposição transformativa para o espaço.

Neste trabalho, a experiência com os jogos da *Oficina de jogos co-habitar a cidade* será apresentada sob a luz da pedagogia sócio-espacial, ressaltando o papel dos jogos como uma interface de comunicação e de conscientização. Para Freire (1988, 1996), a conscientização implica a formação de uma perspectiva crítica em relação à realidade objetiva. Para tanto, é importante compreender o contexto no qual os jogos aconteceram e o perfil dos seus jogadores, que será apresentado na próxima seção. A análise da experiência com os jogos, que se fará em seguida, busca compreender os processos de subjetivação ativados pelo jogo, acreditando que o potencial transformador deste não deve ser medido pelos seus resultados objetivos – tais como: quem ganhou? Quais foram as estratégias mais eficientes? e etc. –, mas pode ser verificado por meio dos discursos elaborados durante a experiência e pelas possibilidades de reconfiguração das relações sujeito-espaço que podem ser percebidas por meio da fala dos jogadores. Este trabalho entende a necessidade de um estudo voltado para a experiência envolvida no ato de jogar enquanto processo constitutivo e transformador da relação com o espaço. Assim, a discussão aqui apresentada é pautada por uma fundamentação teórica pouco usual no estudo dos jogos, na medida em que busca construir uma base para a afirmação dos jogos enquanto ferramenta para a pedagogia sócio-espacial.

Para tanto, torna-se fundamental introduzir o conceito de meta-jogo, desenvolvido pelo filósofo Vilém Flusser (s.d.). Ao afirmar que “jogos ocorrem em jogos” e que “todo jogo abre uma competência para o seu meta-jogo”, Flusser (s.d., p. 3) nos atenta para uma outra dimensão dos jogos, na qual a experiência vivida em um jogo produz reverberações que ultrapassam os limites da sua durabilidade e das ações concretas realizadas no tabuleiro. É importante esclarecer que o pensamento elaborado por Flusser não se dirige à análise de jogos de tabuleiro, ou de qualquer outra modalidade específica; trata-se de reflexões filosóficas, onde o termo jogo adquire um sentido amplo, que não se limita a qualquer contexto particular. Contudo, sua incorporação a esta reflexão sobre o papel pedagógico dos jogos possibilita esclarecer uma dimensão que raramente é encontrada nas análises de jogos que se orientam pelo entendimento do jogo enquanto ferramenta de criação coletiva com foco no produto. O conceito de meta-jogo desloca a noção do jogo enquanto instrumento de produção objetiva de resultados para a dimensão da experiência pedagógica e, portanto, para o processo educativo envolvido na ação de jogar. O deslocamento do foco no produto para o foco no processo não diminui as possibilidades transformadoras do jogo. É antes uma aposta no jogo como um dispositivo de suspensão da realidade que, precisamente por não ser real, possibilita a permeabilidade entre jogo e vida real.

As oficinas de jogos Co-habitar a Cidade

Os jogos utilizados nas oficinas foram elaborados por mim, juntamente com um grupo de estudantes de arquitetura e urbanismo da Universidade Federal de Minas Gerais², no contexto de uma disciplina optativa intitulada *O jogo e a cidade*. Foi produzida uma tiragem de quatro unidades de cada jogo, totalizando um total de oito jogos para a utilização em cada dia de oficina.

As oficinas foram viabilizadas por meio de um edital da Lei Municipal de Incentivo à Cultural em Belo Horizonte, o Edital Descentra Cultura (Fundação Municipal de Cultura, 2014). Este edital tem como objetivo descentralizar a oferta cultural que atualmente se concentra na região centro-sul da cidade, por meio do incentivo à realização de projetos culturais nos equipamentos públicos da periferia. Portanto, em atendimento ao edital, o projeto das oficinas foi proposto para acontecer em quatro centros culturais, em diferentes regionais da cidade, com a previsão de uma oficina em cada centro cultural. São eles o Centro Cultural Pampulha, localizado na região da Pampulha; o Centro Cultural Vila Fátima, localizado no conjunto de favelas do Aglomerado da Serra, na região centro-sul de Belo Horizonte; o Centro Cultural Zilah Spósito, localizado junto às ocupações Zilah Spósito e Rosa Leão, na região norte de Belo Horizonte; e o Centro Cultural Liberalino Alves de Oliveira, localizado no mercado da Lagoinha, região noroeste da cidade. Os locais foram definidos levando em consideração a participação do programa Projovem, mantido pela Secretaria Municipal Adjunta de Assistência Social (SMAAS), da prefeitura de Belo Horizonte. O Projovem é um programa de formação complementar para jovens e adolescentes com idade entre 14 e 17 anos, desenvolvido nas áreas com os menores índices de desenvolvimento humano (IDH) da cidade de Belo Horizonte. Portanto, a quase totalidade dos jovens participantes das oficinas era de moradores de favelas localizadas na periferia da cidade de Belo Horizonte. A tabela 1 registra os dados de cada uma das oficinas, tais como local e data de realização, duração das sessões de jogos, número de participantes e procedência dos grupos de participantes.

Tabela 1 - Síntese da organização e participação nas oficinas

Local	Data de realização	Nº de participantes	Duração das sessões	Grupos participantes
C.C. Pampulha	04/11/2016	21	Entre 1:30 e 2:00 horas	. Projovem - Coletivo Apolônia . Projovem - Coletivo Lagoa
C.C. Vila Fátima	08/11/16	16	Entre 1:30 e 2:00 horas	. Projovem - Coletivo Vila Fátima . Projovem - Coletivo Santa Rita . Projovem - Coletivo Arthur de Sá
C.C. Liberalino Alves de Oliveira	10/11/16	28	Entre 1:30 e 2:00 horas	. ONG Instituto Pedra Viva . Projeto Pão Escola . Programa socioeducativo: Casa de semi-liberdade Venda Nova . Estudantes das escolas públicas da vizinhança
C.C. Zilah Spósito	11/11/16	32	Entre 1:30 e 2:00 horas	. Projovem - Coletivo Zilah Spósito . Projovem - Coletivo Biquinhas . Projovem - Coletivo Vila Maria . Estudantes das escolas públicas da vizinhança

Fonte: Assis (2017).

Em seguida, será apresentada uma breve explicação sobre o funcionamento dos jogos Rio e Mobilijogo, no intuito de facilitar o acompanhamento da discussão sobre a experiência do jogo que se propõe na próxima seção. Em ambos os jogos, a descrição da sua dinâmica será precedida de uma apresentação do que

² São coautores dos jogos Rio e Mobilijogo os estudantes (à época) Aline Franceschini, André Bastos Inoue, André Siqueira, Eduarda Assis, Frederico Almeida, Isabela Izidoro, Marllon Morais e Vitor Mattos. Este grupo também participou das oficinas como monitores.

chamamos de pré-jogo. O pré-jogo constitui uma instância de preparação para o jogo, onde se inicia um processo de discussão em torno de decisões que os jogadores devem tomar para configurar o tabuleiro do jogo.

Jogo Rio

Pré-jogo: No jogo Rio, a discussão inicial se dá no sentido de definir o enquadramento que se quer para o rio da cidade. O enquadramento é um parâmetro estabelecido pela Agência Nacional de Águas - ANA (2007) e define uma classificação para a qualidade das águas com base em uma média entre o padrão atual de um rio, o padrão desejado, e o padrão possível. O jogo apresenta três classes de enquadramento, que vão influenciar o nível de dificuldade do jogo. Assim, a classe 1 requer um rio mais limpo, o que dificulta o jogo; a classe 2 permite um nível intermediário de jogo; e na classe 3, o rio é o mais poluído, portanto é uma categoria mais permissiva para o jogo.

Dinâmica do jogo: Ao longo do jogo, uma cidade com todos os seus equipamentos e atividades vai sendo conformada pela utilização das *cartas de atividades* e *cartas acaso* – respectivamente distribuídas para os jogadores no início do jogo e disponibilizadas para serem retiradas do monte – sem perder de vista a capacidade do rio de suportar tais usos, dentro do enquadramento pré-estabelecido. O tabuleiro do jogo representa uma simulação de bacias hidrográficas com os afluentes de um rio principal sobre o qual estão indicados os três enquadramentos, com marcações que correspondem aos níveis de água e de poluição do rio. A marcação dos níveis de água e poluição vai sendo movimentada ao longo do jogo, à medida que os jogadores realizam suas ações de uso e ocupação do espaço, de acordo com um fator numérico que é dado pela carta correspondente a cada ação (*cartas atividades*), não permitindo que o jogador realize a ação indicada pela carta se esta ultrapassar os limites do volume de água e de poluição estabelecidos pelo enquadramento. Vence o jogador que conseguir alocar primeiro todas as suas *cartas de atividades* no tabuleiro.

A figura 1 apresenta o tabuleiro do jogo rio em fase intermediária do jogo, quando algumas atividades já foram dispostas sobre o tabuleiro. Destaque para as pequenas argolas em acrílico, sobre o rio principal no centro do tabuleiro, que são os marcadores que se deslocam de acordo com os níveis de água e poluição, dentro do respectivo enquadramento.

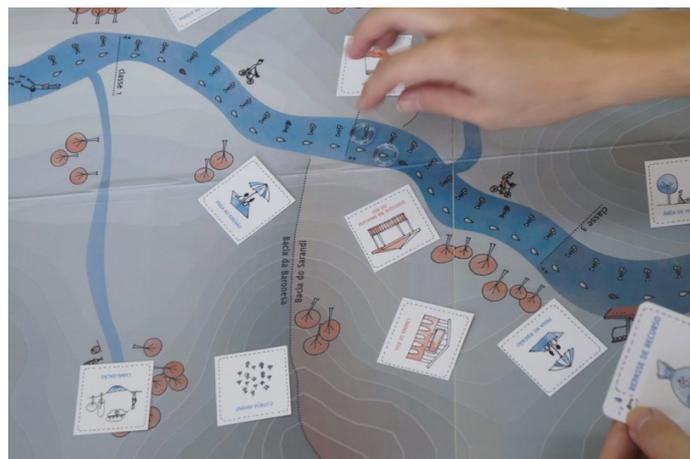


Figura 1 - Tabuleiro do Jogo rio, cartas atividades, marcadores de poluição e nível da água. Fonte: Arquivo pessoal da autora (2016).

Mobilijogo

Pré-jogo: No Mobilijogo, os jogadores podem escolher como dispor os edifícios e equipamentos da cidade antes do início do jogo, quando ainda não conhecem os objetivos individuais. Esta disposição pode influenciar os resultados, tornando mais fácil ou mais difícil o cumprimento das tarefas. No entanto, como é

realizada antes que os jogadores conheçam seus objetivos, estes não podem tomar as decisões em benefício próprio, cabendo discutir somente qual é a configuração da cidade que desejam.

Dinâmica do jogo: O tabuleiro simula uma cidade pela qual os jogadores devem se locomover, escolhendo o meio de transporte mais adequado para cada situação. Cada meio de transporte corresponde a uma faixa no tabuleiro, cujo número de casas a serem deslocadas pode ser maior ou menor, simulando a velocidade de cada modal. No início do jogo, cada jogador recebe uma quantidade de *mobilipontos* (peças avulsas) e uma *carta objetivo*. Os *mobilipontos* são representados por peças que deverão ser usadas para pagar o deslocamento. Em seu valor estão contabilizados: bem-estar, energia e custo financeiro estimados para o deslocamento. A *carta objetivo* simula um dia na vida do jogador, ao longo do qual ele deve se deslocar entre três locais da cidade. Para jogar deve-se lançar os dados, que definirão quantas casas o jogador poderá avançar no seu deslocamento em direção aos locais definidos no objetivo. Para se deslocar, o jogador deve definir antes qual modal de transporte irá utilizar, e então retirar uma *mobilicarta* referente a este modal. A *mobilicarta* introduz um evento, que é quase sempre uma situação cotidiana que se relaciona aos diferentes modais que utilizamos no deslocamento pela cidade. A *mobilicarta* também apresenta valores, associados ao modal escolhido, que podem atrasar ou adiantar o deslocamento, e também define o custo estimado da viagem, que deverá ser pago em *mobilipontos*. O esgotamento dos *mobilipontos* não permite ao jogador avançar até que os recupere. Vence o jogador que conseguir cumprir primeiro o objetivo definido pela *carta objetivo*.

A figura 2 apresenta o tabuleiro do Mobilijogo em fase intermediária do jogo, quando os edifícios e equipamentos da cidade já foram locados durante o pré-jogo e os jogadores se deslocam pelo tabuleiro movendo seus peões. Destaque para as *mobilicartas* ao lado do tabuleiro, no canto esquerdo da imagem, organizadas em quatro pilhas, uma para cada modal.



Figura 2 - Tabuleiro do Jogo, fichas representando os edifícios e equipamentos da cidade, pilhas de mobilicartas referentes a cada modal. Fonte: Arquivo pessoal da autora (2016).

Análise da experiência

As rodas de jogos foram registradas em gravações de áudio que posteriormente foram parcialmente transcritas. Além desse registro, foram gravadas também as rodas de conversa realizadas entre os monitores, logo após o encerramento de cada dia de oficina. Este último registro demonstrou maior eficiência para uma análise posterior, por apontar as falas mais relevantes dos jogadores que foram identificadas durante as sessões dos jogos. Tal conteúdo foi transcrito integralmente e, para esta análise, foram selecionados trechos de ambos os registros, que demonstram como as relações dos jogadores com a cidade, a mobilidade e as águas urbanas se configuram durante o processo dos jogos.

Com base nos diálogos registrados, construímos algumas categorias de análise, que demonstram respectivamente: **a)** os modos de apropriação do território; **b)** os conflitos entre interesses individuais e coletivos e **c)** os processos de afirmação, identificação ou desidentificação dos jogadores em relação aos

modos de ser e estar na cidade. As falas apresentadas abaixo não constituem um diálogo, são fragmentos selecionados para ilustrar as respectivas categorias de análise. Para preservar a identidade dos participantes, as falas serão identificadas apenas pela referência genérica de ‘jogador’ ou ‘monitor’.

a) Quanto aos modos de apropriação do território, percebe-se uma dupla vertente. A primeira, que diz respeito à reprodução da lógica espacial da favela na conformação do tabuleiro, pode ser ilustrada pelas afirmações: “Não, a gente vai colocar tudo aqui na nossa boca” (jogador do jogo Rio, informação verbal, 10 de novembro de 2016). “Aqui já tem uma rede coletora, então por que você não coloca a rede coletora do outro lado do rio, que ainda não tem?” (monitor do jogo Rio, informação verbal, 10 de novembro de 2016). “Ah não, isso aqui é nosso, é nossa boca aqui” (jogador do jogo Rio, informação verbal, 10 de novembro de 2016). “O supermercado é nosso também, então os alemão vão chegar, aí vai ter troca de tiro” (jogador do jogo Rio, informação verbal, 10 de novembro de 2016).

No jogo Rio, em mais de uma ocasião, os jogadores reproduzem a lógica territorialista de um espaço marcado pela relação dos moradores com o tráfico de drogas, percebida pelo uso da expressão “boca” para se referir a um recorte no território, que define o pertencimento dos moradores a uma determinada área e a um grupo específico. Esta abordagem sequer havia sido imaginada nas etapas de preparação do jogo, onde estes foram jogados diversas vezes com o objetivo de testar as diferentes formas de jogar. A configuração proposta aparece de forma dissensual (Rancière, 1996) para a nossa perspectiva hegemônica do espaço, contudo, em alguma medida, os jogadores também são confrontados por uma perspectiva diferente da deles, no momento em que o monitor questiona por que a rede coletora estava sendo colocada em um local onde já existia uma outra. Esta contraperspectiva é também uma abertura para que os jogadores questionem a própria lógica territorialista, que vai ser contraposta às necessidades da cidade para além dos limites de pertencimento individual.

Uma outra abordagem pode ser percebida como um exercício de reflexão sobre a cidade e seus fluxos. Tomemos como referência os seguintes enunciados: “Ah! Eu quero ser seu vizinho!” (jogador do Mobilijogo, informação verbal, 11 de novembro de 2016). “O cassino tem que ficar num lugar legal!” (jogador do Mobilijogo, informação verbal, 10 de novembro de 2016). “Vou pôr uma escola bem longe” (jogador do Mobilijogo, informação verbal, 10 de novembro de 2016). “E a prefeitura? A prefeitura tem que ficar no centro!” (jogador do Mobilijogo, informação verbal, 10 de novembro de 2016). “Vou colocar a usina aqui. O rio já tá sujo mesmo!” (jogador do jogo Rio, informação verbal, 11 de novembro de 2016).

Em algumas sessões os jogadores experimentaram diferentes formas de setorização da cidade, o que por princípio não corresponde à lógica contingente de produção do espaço informal. Esta setorização, em alguns momentos funcional (equipamentos culturais de um lado, industriais do outro), em outros afetiva (o menino não gosta da escola, então ela é colocada longe), não significa que o jogo esteja reproduzindo a lógica formal de produção do espaço, mas apenas a possibilidade de experimentar diferentes configurações espaciais e com isso despertar a curiosidade sobre a cidade e as suas dinâmicas.

b) O conflito entre os interesses individuais e os interesses coletivos aparece como uma escolha. O jogo Rio, na sua preparação inicial, coloca a possibilidade de escolher o enquadramento, o que pode facilitar ou dificultar o jogo da mesma maneira para todos os jogadores. Sobre esta escolha os jogadores lidam de formas diferentes. As diferenças podem ser percebidas nestes dois fragmentos relatados pelos monitores: “Tem horas que eles pensam em estratégia, que eles racionalizam e pensam para ganhar, e tem horas que eles pensam no bem da cidade” (monitor, informação verbal, 10 de novembro de 2016). “E aí o cara não queria fazer mais estrago nenhum. Então chegava na vez dele, ele podia baixar, o rio estava bom, mas ele dizia “não, não, não, vou deixar...”, sabe? Então, esse objetivo que é de manter o rio estável, a qualidade do Rio, ele não ganha no final do jogo” (monitor, informação verbal, 11 de novembro de 2016).

Em todas as sessões com o jogo Rio a discussão inicial sobre o enquadramento ocupou um bom tempo antes do início do jogo. É interessante observar como a possibilidade da escolha, por si só, mobiliza a atenção dos jogadores. Independente do enquadramento escolhido, ou se a estratégia adotada foi vencedora, o que importa neste momento é que os jogadores consigam fazer a conexão, no meta-jogo da vida real, de que a qualidade da água dos rios urbanos é consequência de uma escolha coletiva.

c) No que diz respeito aos processos de afirmação e [des]identificação dos jogadores com os modos de ser e estar na cidade, observa-se que o jogo abre possibilidades para uma redistribuição das identidades pré-concebidas. Faz-se necessário esclarecer que a oficina realizada no Centro Cultural Liberalino Alves de Oliveira (Lagoinha) recebeu como participantes jogadores um grupo de jovens detentos em regime de semiliberdade do programa socioeducativo Casa de Semiliberdade Venda Nova. Foram selecionados os seguintes fragmentos de diálogo: “Eu sempre ando a pé e de ônibus” (jogador do Mobilijogo, informação verbal, 11 de novembro de 2016). “Hoje só vou de Bike!” (jogador do Mobilijogo, informação verbal, 11 de novembro de 2016). “Você é filhinho de papai que estuda na faculdade?” (jogador do Mobilijogo se dirigindo ao monitor, informação verbal, 11 de novembro de 2016). “Acho que vou assaltar essa farmácia!” (jogador do Mobilijogo, informação verbal, 10 de novembro de 2016). “É mais fácil eu assaltar do que ser assaltado” (jogador do Mobilijogo, informação verbal, 10 de novembro de 2016). “Uma vez que eu joguei, tinha aquela [carta]: “Você não tinha dinheiro do ônibus e aí alguém pagou pra você”. Aí eles falavam “isso nunca acontece!” mas já aconteceu comigo, mais de uma vez!” (monitor, relatando a reação de jogadores do Mobilijogo, 11 de novembro de 2016).

Nos fragmentos acima tematizados como indicativos dos processos de afirmação e [des]identificação, o dissenso emerge na distribuição das identidades pré-concebidas diante das formulações: “eu sou assaltante”, “você é filhinho de papai”. Nos jogos, e neste caso mais especificamente no Mobilijogo, essas cenas nos dão conta de uma realidade pré-configurada, onde só os estudantes universitários (ao contrário dos meninos da favela) têm a oportunidade de experimentar a generosidade alheia quando se veem sem dinheiro para a passagem. Contudo, se o encontro, agenciado pelo jogo, faz com que os papéis socialmente pré-configurados saltem diante dos olhos, o jogo aparece como uma possibilidade, ainda que momentânea, de reconfiguração dos papéis sociais enrijecidos. Se por um lado, o discurso de apresentação dos jogadores é o do reconhecimento da diferença, por outro, a experiência, enquanto disposição para jogar, pressupõe a igualdade. Assim, é diante dessa pressuposição de igualdade que se pode experimentar, por meio do jogo, outros modos de ser e estar no mundo. Pode-se experimentar ir de bicicleta ao invés do ônibus, assim como também pode-se experimentar ser assaltado ao invés de assaltar. Aqui a dimensão emancipatória do dissenso se verifica como possibilidade de desidentificação com a realidade pré-configurada e reproduzida socialmente por meio da prática espacial dos jogadores.

Com isso não se quer dizer que o jovem assaltante deixará de assaltar depois do jogo, mas também não se pode negar a potência que uma carta que diz “você foi assaltado” tem para a experiência de quem costuma ocupar o lugar do assaltante. Esta inversão de papéis possibilita ao assaltante uma reflexão sobre o que é estar do outro lado da relação. Não se trata de uma ação no sentido da recuperação de um jovem infrator, mas antes, da possibilidade de experimentar uma posição que lhe é negada socialmente, quando até mesmo ele próprio, de antemão, se apresenta como um sujeito assaltante no círculo das relações de convivência do jogo.

Conclusões

Por meio da experiência com o uso de jogos analisada neste trabalho, entende-se que o uso de jogos no contexto da “Arquitetura Humanitária e Urbanização de favelas; Risco, Resiliência e Questões de Gênero” apresenta-se como uma ferramenta pedagógica orientada para a inclusão do grupo sócio-espacial formado pelos moradores das favelas na esfera pública de debate sobre as questões espaciais. Nesta experiência foram tratadas questões que envolvem a qualidade das águas urbanas (jogo Rio) e a mobilidade urbana (Mobilijogo). Contudo, pode-se facilmente imaginar outros jogos, que poderiam ampliar o debate em torno de outras questões que permeiam o cotidiano das favelas, marcado pela desigualdade social e pela falta de acesso a direitos e recursos que organizam a produção do espaço urbano.

No contexto de uma pedagogia sócio-espacial, pode-se dizer que, diferentemente de um manual de práticas espaciais, ou de uma cartilha didática, os jogos instauram um processo de conscientização dos jogadores que ultrapassa os limites do jogo, e configura-se na relação entre o jogo e seu meta-jogo; no

encontro entre as posições assumidas no jogo e aquelas que são impostas e reproduzidas pela realidade social cotidiana. As cenas de dissenso que emergem no jogo revelam a invisibilidade de sujeitos e práticas sequer imaginadas na compreensão hegemônica do espaço.

Além disso, a prática dos jogos possibilita a ativação de um debate que inclui os próprios jogadores como agentes da produção do espaço, o que vai ao encontro da prática espacial dos moradores das favelas, do espaço informal e autoproduzido de forma quase sempre contingente, sem muita reflexão ou planejamento consciente. A proximidade entre as ações e escolhas demandadas pelo jogo e a prática espacial cotidiana dos jogadores desperta, pela via da inclusão, um processo de conscientização dos jogadores. Tal processo se inicia no momento em que este é chamado a realizar ações sobre o território/tabuleiro. Contudo, os jogos são, essencialmente, o lugar da liberdade e da experimentação. Precisamente por não serem realidade, asseguram que as ações e posições assumidas durante o jogo possam ser revistas e reavaliadas após a partida. Dessa forma, acredita-se na potência de um processo de conscientização que ocorre na instância de um meta-jogo, em um processo de subjetivação que parte da experiência vivida no jogo, para gerar reflexões críticas na prática espacial cotidiana dos jogadores.

O processo de conscientização ativado pelos jogos adquire uma dimensão política na medida em que exerce um papel constitutivo da relação entre sujeito e espaço. No contexto dos jogos a política é entendida como um processo de formação de subjetividades que se dá no plano da experiência de uma prática espacial compartilhada. De tal forma, a dimensão pedagógica do jogo passa a ser entendida na escala da produção de uma infrapolítica do cotidiano. O jogo é político, não porque tem o potencial de transformar o real, mas justamente porque, como jogo, produz discursos e articula o encontro entre sujeitos plurais, possibilitando a construção de um imaginário espacial diverso e permitindo aos próprios jogadores questionar as hierarquias e hegemonias consensualmente naturalizadas.

Agradecimentos

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES), código de Financiamento 001.

Declaração de disponibilidade de dados

O conjunto de dados que dá suporte aos resultados deste artigo está disponível no SciELO DATA e pode ser acessado em <https://doi.org/10.48331/scielodata.XO9WBZ>

Referências

Agência Nacional de Águas - ANA (2007). *Panorama do enquadramento dos corpos d'água do Brasil*, e, Panorama da qualidade das águas subterrâneas no Brasil. Brasília: ANA. Recuperado em 15 de outubro de 2019, de http://pnqa.ana.gov.br/Publicacao/PANORAMA_DO_ENQUADRAMENTO.pdf

Assis, A. (2017). *A agência dos jogos: Dissenso e emancipação na produção política do espaço* (tese de doutorado). Núcleo de Pós-Graduação em Arquitetura e Urbanismo, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

Devisch, O., Poplin, A., Sofronie, S. (2016). The gamification of civic participation: two experiments in improving the skills of citizens to reflect collectively on spatial issues. *Journal of Urban Technology*, 23(2), 81–102.

Flusser, V. (s.d.). *Jogos*. Berlin: Vilém Flusser Archiv. (Manuscrito não publicado).

Freire, P. (1982). *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Freire, P. (1987). *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.

Fundação Municipal de Cultura (2014). Edital Descentra Cultura. *Diário Oficial do Município*, Belo Horizonte, ano XXV, edição n. 4569. Recuperado em 12 de outubro de 2019, de <http://portal6.pbh.gov.br/dom/iniciaEdicao.do?method=DetalheArtigo&pk=1122526>

Illich, I. (1985). *Sociedade sem escolas*. Petrópolis: Vozes.

Latour, B. (2004). Why Has Critique Run out of Steam? From Matters of Fact to Matters of Concern. *Critical Inquiry - Special issue on the Future of Critique*. 30(2), 225-248. Recuperado em 15 de outubro de 2019, de <http://www.bruno-latour.fr/sites/default/files/89-CRITICAL-INQUIRY-GB.pdf>

Latour, B. (2012). *Reagregando o social: Uma introdução à teoria do ator-rede*. Salvador: Edufba.

Lefebvre, H. (1991). *The Production of Space*. Oxford: Blackwell.

Rancière, J. (1996). O dissenso. In A. Novaes (ed.). *A crise da razão*. São Paulo: Companhia das Letras.

Reinart, B., & Poplin, A. (2014). Games in urban planning – a comparative study. In Real Corp 2014–Plan It Smart! Clever Solutions for Smart Cities. In *Proceedings of 19th International Conference on Urban Planning, Regional Development and Information Society*, (p. 239–248). Viena: CORP.

Souza, M. L. (2013). *Os conceitos fundamentais da pesquisa sócio-espacial*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil,

Editores responsáveis: Afonso Nuno Martins, Maria Manuela Mendes, Maria de Lourdes Zuquim

Recebido: 05 abr. 2021

Aprovado: 11 out. 2021