

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS  
ESCOLA DE MÚSICA E ARTES CÊNICAS  
MESTRADO INTERDISCIPLINAR - PERFORMANCES CULTURAIS

ONIRA DE ÁVILA PINHEIRO TANCREDE

**JOGOS TEATRAIS,  
PENSAMENTO SIMBÓLICO E CONHECIMENTO INTUITIVO:  
DIÁLOGOS ENTRE VIOLA SPOLIN E JEAN PIAGET**

GOIÂNIA

2017

**TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO PARA DISPONIBILIZAR AS TESES E DISSERTAÇÕES ELETRÔNICAS NA BIBLIOTECA DIGITAL DA UFG**

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Federal de Goiás (UFG) a disponibilizar, gratuitamente, por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/UFG), regulamentada pela Resolução CEPEC nº 832/2007, sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a Lei nº 9610/98, o documento conforme permissões assinaladas abaixo, para fins de leitura, impressão e/ou *download*, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

**1. Identificação do material bibliográfico:**       **Dissertação**       **Tese**

**2. Identificação da Tese ou Dissertação**

Nome completo do autor: ONIRA DE ÁVILA PINHEIRO TANCREDE

Título do trabalho: JOGOS TEATRAIS, PENSAMENTO SIMBÓLICO E CONHECIMENTO INTUITIVO: DIÁLOGOS ENTRE VIOLA SPOLIN E JEAN PIAGET

**3. Informações de acesso ao documento:**

Concorda com a liberação total do documento  SIM       NÃO<sup>1</sup>

Havendo concordância com a disponibilização eletrônica, torna-se imprescindível o envio do(s) arquivo(s) em formato digital PDF da tese ou dissertação.



Assinatura do (a) autor (a) <sup>2</sup>

Data: 08 / 02 / 2017

<sup>1</sup> Neste caso o documento será embargado por até um ano a partir da data de defesa. A extensão deste prazo suscita justificativa junto à coordenação do curso. Os dados do documento não serão disponibilizados durante o período de embargo.

<sup>2</sup>A assinatura deve ser escaneada.

ONIRA DE ÁVILA PINHEIRO TANCREDE

**JOGOS TEATRAIS,  
PENSAMENTO SIMBÓLICO E CONHECIMENTO INTUITIVO:  
DIÁLOGOS ENTRE VIOLA SPOLIN E JEAN PIAGET**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Performances Culturais da Escola de Música e Artes Cênicas da Universidade Federal de Goiás como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Performances Culturais.

**Área de Concentração:** Performances Culturais.

**Linha de Pesquisa:** Teorias e Práticas da Performance.

**Orientador:** Prof. Dr. Robson Corrêa de Camargo.

Goiânia  
2017

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UFG.

TANCREDE, ONIRA DE ÁVILA PINHEIRO  
JOGOS TEATRAIS, PENSAMENTO SIMBÓLICO E  
CONHECIMENTO INTUITIVO: [manuscrito] : DIÁLOGOS ENTRE  
VIOLA SPOLIN E JEAN PIAGET / ONIRA DE ÁVILA PINHEIRO  
TANCREDE. - 2017.  
X, 146 f.

Orientador: Prof. Dr. Robson Corrêa de Camargo.  
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Goiás, Escola  
de Música e Artes Cênicas (Emac), Programa de Pós-Graduação em  
Performances Culturais, Goiânia, 2017.

1. Intuição. 2. Jean Piaget. 3. Jogo Simbólico. 4. Jogo Teatral. 5.  
Viola Spolin. I. Camargo, Robson Corrêa de , orient. II. Título.

CDU 792



Serviço Público Federal  
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS  
ESCOLA DE MÚSICA E ARTES CÊNICAS

Programa de Pós-Graduação *Stricto-Sensu* - Mestrado Interdisciplinar em Performances Culturais

**Ata da banca examinadora referente à defesa de trabalho final da candidata Onira de Ávila Pinheiro Tancrede para a obtenção do título de Mestre em Performances Culturais.**

Aos oito dias do mês de fevereiro de dois mil e dezessete, às quatorze horas na sala de reuniões da Reitoria da Universidade Federal de Goiás, Campus Colemar Natal e Silva, reuniu-se a banca examinadora da prova em epígrafe, indicada pela Coordenadoria de Pós-Graduação, aprovada pelo Conselho Diretor e designada pela Diretora da Escola de Música e Artes Cênicas da Universidade Federal de Goiás, composta pelo Prof. Dr. Robson Corrêa de Camargo (orientador e presidente da mesa), Profa. Dra. Luciana Hartmann (UNB e PPGIPC/UFG) e pelos convidados externos ao programa, Profa. Dra. Ingrid Dormien Koudela (USP) e Prof. Dr. Gilberto Icle (UFRGS), para julgar o trabalho final da candidata Onira de Ávila Pinheiro Tancrede, intitulado **“Jogos teatrais, pensamento simbólico e conhecimento intuitivo: diálogos entre Viola Spolin e Jean Piaget”**. O Presidente da mesa declara abertos os trabalhos, agradecendo a presença de todos os membros da banca e concede a palavra à candidata para expor o seu trabalho escrito. Depois das arguições e respectivas respostas da candidata, a banca procede ao julgamento final anunciando o seguinte resultado:

Prof. Dr. Robson Corrêa de Camargo

Profa. Dra. Ingrid Dormien Koudela

Profa. Dra. Luciana Hartmann

Prof. Dr. Gilberto Icle

aprovada  
aprovada  
Aprovada  
aprovada

**Onira de Ávila Pinheiro Tancrede** faz jus ao título de Mestre em Performances Culturais, área de concentração Performances Culturais, a ser concedido após a devida homologação do resultado pela Câmara de Pesquisa e Pós-Graduação da UFG. Os integrantes da banca examinadora cumprimentam a candidata e nada mais havendo a tratar, o senhor presidente declara encerrada a sessão cujos trabalhos são objeto desta ata, a qual depois de lida e aprovada, será assinada pelo Coordenador do Programa de Pós-Graduação *Stricto-Sensu* – Performances Culturais – EMAC/UFG e pelos membros da banca examinadora.

Goânia, 08 de fevereiro de 2017.

Parecer

---

---

---

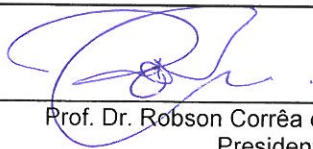
---

---

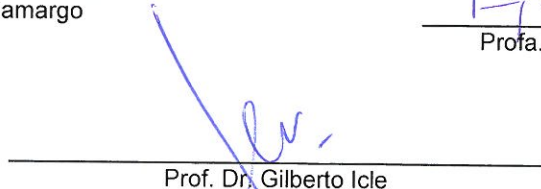
---

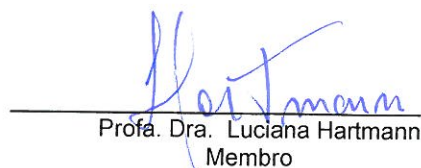
---

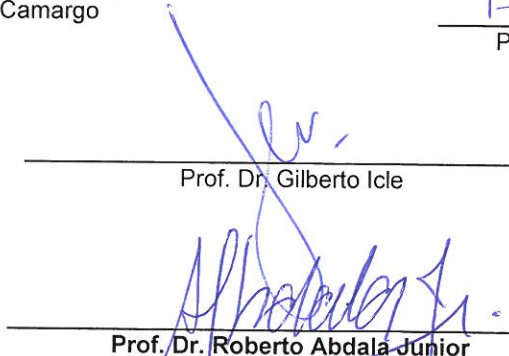
---

  
\_\_\_\_\_  
Prof. Dr. Robson Corrêa de Camargo  
Presidente

  
\_\_\_\_\_  
Profa. Dra. Ingrid Dormien Koudela  
Membro

  
\_\_\_\_\_  
Prof. Dr. Gilberto Icle

  
\_\_\_\_\_  
Profa. Dra. Luciana Hartmann  
Membro

  
\_\_\_\_\_  
Prof. Dr. Roberto Abdala Júnior

Coordenador do Programa de Pós Graduação Interdisciplinar em Performances Culturais - EMAC/UFG

Dedico este trabalho aos meus amados e queridos filhos, Mateus e Lucas, que alegram, adoçam e iluminam todos os meus dias. E ao meu esposo Lauro César pelo carinho e por me mostrar que sempre é possível recomeçar.

## AGRADECIMENTOS

A Deus, que me deu a força e a tranquilidade que precisei em todos os momentos de minha vida.

Este foi um tempo de luta, desafios e conquistas. Para que elas acontecessem, foi preciso contar com o carinho e a dedicação de muitos mestres, familiares e amigos. Pessoas que tornaram o caminho mais iluminado, rico e intenso. A todos os meus mais sinceros agradecimentos.

Primeiramente, quero agradecer a meu dedicado orientador, Prof. Dr. Robson Corrêa de Camargo, não só pelas ricas contribuições teóricas, mas por sua grande generosidade em conduzir todos os momentos do processo de forma clara e precisa.

Às professoras que participaram da minha banca de qualificação, as professoras doutoras Luciana Hartmann e Maria Lúcia Pupo, que contribuíram imensamente com esta pesquisa, proporcionando uma melhor compreensão do objeto de pesquisa e oferecendo elementos importantes na construção de novos caminhos.

Ao Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Performances Culturais, pela oportunidade de fazer parte desta história, bem como à atenciosa e dedicada secretária, Anileide Barros, pela confiança e ajuda nos momentos burocráticos mais complicados.

Aos professores do Programa de Mestrado em Performances Culturais da UFG, em especial àqueles dos quais que pude receber valorosas contribuições no processo de construção desta dissertação durante as aulas: Prof. Dr. Eduardo José Reinato, Prof. Dr. Márcio Penna Corte Real, Prof. Dr. Paulo Petronílio, Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Sainy Coelho Borges Veloso e Prof. Dr. Sebastião Rios.

Agradeço carinhosamente à Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Ingrid Dormien Koudela, sempre tão atenta e tão humana, pelas imensas contribuições e por seus livros e artigos, dos quais pude desfrutar durante esta pesquisa.

Ao estimável Prof. Dr. Gilberto Icle que nos prestigia com sua presença na banca de defesa, tornando esse momento ainda mais grandioso.

À amável Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Vera Lúcia Bertoni dos Santos, por sua generosidade na construção do conhecimento.

À adorável Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Silvia Rosa da Silva Zanolla, a quem tive o privilégio de conhecer e pude compartilhar o conhecimento sobre educação.

À Prefeitura Municipal de Educação de Goiânia, pela licença de aprimoramento concedida, que proporcionou um melhor desenvolvimento deste estudo.

À Fundação de Amparo a Pesquisa do Estado de Goiás - FAPEG, pelo apoio financeiro, oportunizando um melhor desenvolvimento da pesquisa.

Aos familiares, a minha família gaúcha, que sempre apoiou meus projetos oníricos, em especial aos meus amados pais, Gilberto Pinheiro e Jussara Pinheiro, e aos meus irmãos companheiros de toda hora, Claudia, Gilmar e Patrícia.

À minha família goiana, meus amáveis sogros, Achilles Tancrede e Terezinha Tancrede, pelo incentivo constante; a todos os cunhados Luciano e Rosângela, Leonardo e Kátia pelo apoio, e a todos os sobrinhos Gabriel, Lyslla e Mariana pela imensa alegria.

Aos meus amados educandos, companheiros de jogo com quem sempre aprendi muito.

Aos amigos que se dispuseram a contribuir com esta pesquisa mesmo longe e com o tempo corrido, dando dicas de leituras e apoio moral nas horas dos embates. Em especial, à minha adorável e eterna mestre, Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Nair D'Agostini, às queridíssimas colegas e amigas, Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Nádia Maffi Neckel e Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Cristiane Werlang.

Ao Centro de Educação Profissional em Artes Basileu França, seus funcionários e educandos, pelo apoio, e ao atual diretor, Eliseu Ferreira, que está conduzindo a formação artística e lúdica dessa instituição, em especial ao seu coordenador de teatro, Luciano Lima.

Aos amigos arte-educadores, Juliano Silvestre, Marlos Pedrosa, Marcelo Nayssinguer, Nilma Bittencourt e Thiago Santana pelo imenso incentivo à pesquisa.

À Escola Municipal Coronel José Viana Alves, seus funcionários e educandos, pelo apoio, e a atual diretora, Valéria de Sousa que serenamente vem conduzindo esse espaço de aprendizagem e a coordenadora pedagógica Simone Moraes pelo carinho e incentivo.

Aos amigos professores, Adriana Aguiar, Adelmair Helena, Ecione Silva, Elza Vaz, Elcio Tavares, Lorena Nunes, Isabel Cardoso, Keila Machado e Eurídice Vieira pelo carinho.

À sempre lembrada amiga Elenita Abreu que esteve tão presente no início do processo, nas discussões, revisões e traduções na elaboração da pesquisa.

Aos colegas de mestrado, Edlúcia Barros, Eurim Pablo, Mariana Tagliari e Karine Ramaldes, pelas dicas e pelo incentivo durante a pesquisa.

À Mirela Adriele da Silva Castro, que, com muita dedicação e competência, revisou este trabalho.

A todos aqueles que compreenderam minha ausência neste período dedicado ao estudo, mas que permaneceram com fortes laços de amizade.

Enfim, a todos que, de uma forma ou de outra, colaboraram com esta pesquisa nesse momento de minha formação pessoal e profissional.

*“Toda vida emerge da relação física, seja uma faísca de fogo, o barulho de uma onda quebrando na praia ou uma criança nascendo. O físico é o conhecido, e por meio dele podemos encontrar o nosso caminho para o desconhecido, o intuitivo e talvez para além do próprio espírito humano.”*

*Spolin ([1985]2010, p. 85).*

## RESUMO

O objetivo deste estudo é relacionar os aspectos metodológicos dos jogos teatrais, tais como elaborados por Viola Spolin (1906-1994), diretora e autora norte-americana, que constituiu uma metodologia improvisacional para a prática do ensino de teatro para criança, jovem e adulto, e as reflexões sobre o jogo simbólico (jeu symbolique) e o conhecimento intuitivo, tais como apresentado por Jean Piaget (1896-1980), epistemólogo suíço que especializou-se no desenvolvimento cognitivo da criança. A partir desta relação a pesquisa analisa a função simbólica e os jogos simbólicos ([1945]) relacionando o pensamento de Jean Piaget e a prática dos jogos improvisacionais de Viola Spolin ([1963]). Nessa perspectiva estabelece diálogos em seus sentidos lúdicos e pedagógicos e apresenta como o conhecimento das características simbólicas e de conhecimento intuitivo presentes no jogo teatral podem influir na condução de propostas para o ensino do teatro com crianças na escola pública.

**Palavras-chave:** Educação. Intuição. Jean Piaget. Jogo Teatral. Jogo Simbólico. Viola Spolin.

## ABSTRACT

The objective of this study is to relate the methodological aspects of theatrical games, such as those elaborated by Viola Spolin (1906-1994), North American director and author, who constituted an improvisational methodology for the practice of theater teaching for children, young and adults and its reflections on the symbolic play (jeu symbolique) and intuitive knowledge, such as presented by Jean Piaget (1896-1980), Swiss epistemologist who specialized in the cognitive development of the child. From this relation, the research analyzes the symbolic function and the symbolic games ([1945]) relating the thought of Jean Piaget and the practice of the improvisational games of Viola Spolin ([1963]). In this perspective it establishes dialogues in its playful and pedagogical senses and presents how the knowledge of the symbolic characteristics and intuitive knowledge present in the theatrical game can influence the conduction of proposals for the teaching of theater with children in the public school.

**Keywords:** Education. Intuition. Jean Piaget. Theatrical games. Symbolic play. Viola Spolin.

## SUMÁRIO

	<b>INTRODUÇÃO: MEUS CAMINHOS NA PESQUISA .....</b>	<b>10</b>
<b>1</b>	<b>JEAN PIAGET, FUNÇÃO SIMBÓLICA E JOGOS SIMBÓLICOS .....</b>	<b>18</b>
1.1	O jogo e o envolvimento intuitivo .....	18
1.2	A função simbólica no jogo simbólico segundo Jean Piaget .....	26
1.2.1	Acomodação, Assimilação e função semiótica em Piaget.....	31
1.3	Construtivismo piagetiano .....	38
1.4	Da imitação à representação piagetiana .....	42
1.5	Classificação dos jogos segundo Jean Piaget .....	47
1.5.1	A evolução dos jogos simbólicos segundo Piaget .....	50
1.5.2	A formação do símbolo na criança .....	53
<b>2</b>	<b>VIOLA SPOLIN E OS JOGOS TEATRAIS .....</b>	<b>62</b>
2.1	O jogo teatral segundo Viola Spolin .....	62
2.2	Os princípios metodológicos do teatro segundo Viola Spolin .....	65
2.2.1	A influência da experiência criativa por meio do jogo teatral no processo de ensino e aprendizagem no ambiente escolar .....	72
2.2.2	O jogo teatral como experiência estética e como forma de conhecimento .....	75
2.2.3	Jogo teatral e jogo dramático – similaridades e diferenciações .....	79
<b>3</b>	<b>JOGO TEATRAL E A FUNÇÃO SIMBÓLICA – UMA CONSTRUÇÃO EDUCATIVA .....</b>	<b>86</b>
3.1	Experiências intuitivas no jogo teatral: uma relação entre significados e significantes .....	86
3.1.1	O jogo teatral no ambiente escolar público – uma ação social, educativa e cultural .....	105
3.1.2	Jogo teatral e a experiência intuitiva: uma performance educativa .....	117
	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>130</b>
	<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>132</b>

## INTRODUÇÃO – MEUS CAMINHOS NA PESQUISA

Os caminhos que percorremos vão sendo traçados durante nossas vidas, por nossas escolhas, sejam elas intencionais ou casuais, sejam boas ou ruins. Não nos interessamos por aquilo que se apresenta como vazio, que não nos fala nada. A vida se mostra como um estranho quebra-cabeça que, ao longo dos anos, vai se constituindo em um fantástico enredo de ideias que ora se montam e ora se desmontam para formar outras figuras, em outras perspectivas, com novos tons e novas cores. Acredito, como arte-educadora, que toda pesquisa que se inicia já carrega uma trajetória vivida. O interesse é sempre por assuntos que dizem algo de nós. Não nos interessamos por algo que não nos alimenta de alguma forma ou que não sacia as nossas inquietudes, as nossas curiosidades, bem por isso o trabalho se torna, também, uma busca de nosso autoconhecimento. Dessa busca surgirá uma pesquisa íntegra e verdadeira.

Nasci, em 1975, em Santana do Livramento, interior do Rio Grande do Sul, divisa com a cidade de Rivera, Uruguai. Lá morei até completar meus seis anos, quando meu pai foi contratado pela então extinta Rede Ferroviária Federal Sociedade Anônima (RFFSA) e minha família e eu nos mudamos para Dom Pedrito, cidade vizinha, menor ainda, também no interior daquele estado. Estudei na Escola Municipal Alda Seabra. Lembro-me das aulas no pátio da escola, onde brincávamos de corre cotia, mímica, passa anel, pula-pula, esconde-esconde, mancha (pega-pega), telefone sem fio, batata quente, estátua, dança da cadeira, cabo de guerra, amarelinha, bandeirinha, mãe da rua, cabra cega, elástico de mão, cinco Marias, pular corda, escravos de Jó, detetive, queimada, vivo e morto, muitas brincadeiras de roda e com bola, e muitas outras possíveis ao ar livre. Um tempo de que lembro com muito carinho. Nunca pensei que essas atividades pudessem, algum dia, estarem alheias do ser criança. Assim, esta pesquisa se inicia, se joga e se revela em uma longa e determinada história... cheia de descobertas.

Entre todas, a minha brincadeira favorita era imitar personagens. Experimentava várias, sempre criando e recriando a construção simbólica. Eu, já naquela tenra idade, buscava a vida adulta, sem saber, no exercício do faz de conta. Um faz de conta que fazia a conta. Hoje, aos quarenta e um anos, tenho uma profissão e uma formação, que está intrinsecamente ligada ao ato de criar, experimentar, educar.

Aos onze anos, em um exercício de constante diminuir, mudava-me para uma cidade menor ainda, Cacequi, também no interior do Rio Grande do Sul, e continuava os meus estudos nas escolas públicas da cidade, primeiro na Escola Municipal Presidente Vargas, onde

curvei a 4ª série e, depois na Escola Estadual Nossa Senhora das Vitórias, onde terminei o ensino fundamental. Na 7ª série, provavelmente no ano de 1988, a professora de arte pediu à turma que fizéssemos uma apresentação “de teatro”, e então nos entregou um texto, o “bumba meu boi”. Ensaíamos, decoramos o texto, nos vestimos, nos maquiávamos, arrumamos o cenário e logo chegou o grande dia, muita adrenalina, muita emoção, algo apaixonante, que mexeu muito comigo. Essa é a primeira experiência que tenho com o teatro, na escola formal, de que estou lembrada. Foi paixão à primeira vista. Jogávamos em casa, nas ruas e na escola, em um processo sem fim. Mudando de cidade em cidade, havia descoberto um grande lugar que se mudava sem precisar mudar, o teatro.

Quando já se aproximava o vestibular e ainda estava em dúvida sobre qual curso faria, minha professora de arte me falou com muito entusiasmo sobre o curso de artes cênicas. Depois de pesquisar tudo sobre, não tive mais nenhuma dúvida: fiz o vestibular na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) e, viva, fui aprovada. Seria minha quarta cidade gaúcha a morar, agora, ao reverso, me movendo para centros maiores. Participei de muitas oficinas de jogos teatrais e também, logo nos primeiros anos, ministrei cursos de jogos teatrais para grupos de jovens universitários, que cursavam os cursos de Medicina, Direito, Letras, Geografia, Engenharia, entre outros da própria UFSM, com idades que variavam entre dezoito a trinta anos, moradores da Casa de Estudante Universitário I (CEU I). Os encontros aconteciam no salão de festas do Diretório Central Estudantil (DCE). Também trabalhei em uma comunidade com crianças carentes de seis a treze anos, em um projeto chamado Projeto Sorriso, que acontecia em um espaço chamado Casarão, um enorme chalé verde, de madeira, de dois andares, em um bairro na periferia de Santa Maria, chamado Jardim das Oliveiras, entre os anos de 1994 a 1997. Foi exatamente com essas crianças que tive a oportunidade de perceber como elas conseguiam, por meio dos jogos teatrais, desenvolver habilidades estéticas por suas experiências, e também aprofundar a sua função simbólica no processo de socialização, ao mesmo tempo em que se construíam como seres humanos.

Formada em 1997 no curso de Educação Artística - Licenciatura plena em Artes Cênicas, começo a participar de um grupo de teatro chamado “Karavoz”, formado por colegas do curso de Artes Cênicas. Apresentávamos nas escolas públicas de Santa Maria, no centro do Rio Grande do Sul. Fui me tornando, paulatinamente, uma educadora que gosta de arte, de teatro, e que se preocupa também com a formação de atores e busca entender os processos de criação como um todo, mas que, principalmente, está preocupada com a formação de indivíduos. Em 1999, com diploma na mão, inicio meu trabalho em uma escola estadual, o Centro de Integração Social (CIS), em Lages, agora Santa Catarina, onde formei, junto com

os educandos<sup>1</sup> adolescentes, um grupo de teatro chamado Pirâmide. As peças teatrais que montávamos surgiam em improvisações teatrais. O grupo Pirâmide fez várias apresentações, inclusive fora do ambiente escolar, e participou do festival de teatro no SESC da cidade. Foi um período muito produtivo, mas meu contrato acabou no final do ano de 2001 e tive de deixá-los.

Em março de 2002, fugindo do frio do sul e do vento minuano<sup>2</sup>, venho para a quente Goiânia, centro do país, e presto dois concursos – para a rede estadual e municipal de educação. Felizmente, sou aprovada nos dois. Começo, assim, a trabalhar, em fevereiro de 2003, na Escola Estadual de Arte Veiga Valle, na Avenida Universitária, no setor Universitário, parte central da cidade. Contudo, apenas no ano seguinte, em 20 de fevereiro de 2004, serei efetivada na rede estadual de educação, e, em 1º de agosto de 2006, dois anos depois, sou efetivada pela Secretaria Municipal da Educação (SME), na Escola Coronel José Viana Alves, situada na periferia de Goiânia, no Setor Cândida de Moraes, onde fui nomeada para ministrar aulas de Arte. Duas experiências distintas, mas que se completam.

A Escola de Arte Veiga Valle, já em 2015, se torna o Instituto Tecnológico de Goiás Artes Basileu França (ITEGO), uma instituição pública estadual que oferta à comunidade cursos livres nas cinco áreas das artes, sendo elas: artes visuais, circo, dança, música e teatro. Os cursos, praticamente gratuitos, são oferecidos tanto para crianças a partir dos quatro anos de idade como para adultos e idosos.

Por outro lado, a Escola Municipal Coronel José Viana Alves, de ensino regular, oferece à comunidade ensino desde a educação infantil ao ensino fundamental, com as séries correspondentes do 1º ao 9º ano. Essa escola trabalha em sistema de ciclos, um projeto implantado nas escolas municipais dessa cidade desde 1998. Lá, a Prefeitura de Goiânia utiliza o projeto “Ciclo de Formação e Desenvolvimento Humano”. Nesse programa, os educandos, da educação infantil ao ensino fundamental, são agrupados por idade, com o objetivo de enriquecer as relações sociais, respeitando os ritmos e o processo de aprendizagem das crianças e, desse modo, eliminando a cultura da repetência. Essa minha vivência de aproximadamente vinte anos como educadora levou-me à necessidade de pesquisar algo que fundamentasse o uso dos jogos teatrais no ambiente escolar da escola pública e como esses jogos podem formar cidadãos mais críticos, capazes de refletir sobre

---

<sup>1</sup> Ao longo dessa dissertação usarei o termo educando para me referir aos estudantes, embora se saiba que os adultos também estão em uma contínua e dinâmica vivência educativa. Para melhor entendimento, ver Paulo Freire ([1996]2004).

<sup>2</sup> Vento minuano é o nome dado à corrente de ar que tipicamente acontece nos estados da região sul. Trata-se de um vento muito frio, de origem polar, que mais parece uma navalha cortante.

suas realidades e auxiliá-los a construir futuros melhores. O trabalho com os jogos teatrais na escola pública levou-me a escolher o que veio a ser o objeto final desta pesquisa: jogos teatrais, pensamento simbólico e o conhecimento intuitivo.

Então, quando soube do novo programa de mestrado Interdisciplinar em Performances Culturais, oferecido pela UFG, projetei ser este o espaço ideal para refletir sobre o tema escolhido, que, ao início, estava mais centrado no conceito de jogo cultural tal como elaborado pelo historiador neerlandês Johan Huizinga (1872-1945) em seu *Homo Ludens* ([1938]2007). Entretanto, foi durante uma oficina sobre jogo teatral, oferecida por esse programa de mestrado junto ao Ciranda da Arte, um espaço público estadual de capacitação de educadores e educandos de todo o estado de Goiás, em fevereiro de 2015, que encontro a pesquisadora Ingrid Dormien Koudela (1948). Após participar da instigante oficina, tive o privilégio de fazer um passeio com ela pela cidade, no qual tivemos a oportunidade de falar sobre meu projeto e minha vida profissional como educadora. Nesse momento, a professora Ingrid Koudela ponderou que jogo cultural seria ainda um tema muito amplo e sugeriu que se escolhesse o jogo teatral, já trabalhado por mim no ambiente escolar e sugere relacioná-lo com o jogo simbólico na formulação de Jean Piaget (1896-1980).

Essa proposta instigante foi abraçada por mim e por meu orientador, admirador das propostas do pesquisador suíço e, assim, uma extensa bibliografia se abriu sobre os estudos do jogo simbólico, que procurava dar conta das conversas possíveis que podem ser estabelecidas entre Jean Piaget e o processo de jogo teatral encaminhado por Viola Spolin que nasceu em Chicago, em 7 de novembro de 1906, e faleceu em Los Angeles, em 22 de novembro de 1994, autora, pedagoga e diretora de teatro dos Estados Unidos, é considerada por muitos educadores teatrais, como a avó norte-americana do teatro improvisacional. Esse diálogo já havia sido desenvolvido pela própria professora Ingrid Koudela em seu trabalho de mestrado, intitulado *O sistema de jogos teatrais* (1982), que mais tarde se tornaria um livro, *Jogos teatrais* [1984]2002. Lentamente, ao desenvolver a pesquisa, a questão da intuição e do conhecimento no processo de jogo teatral foi vindo à tona e dando um melhor direcionamento ao tema pesquisado.

Em seu *Jogos Teatrais*, Koudela ([1984]2002, p. 28) desenvolve a importância da função simbólica, apontando que, para Piaget, “[...] o jogo está diretamente relacionado ao desenvolvimento do pensamento na criança”, estando o jogo e a imitação diretamente relacionados ao processo de pensamento. A autora continuaria esse estudo em sua tese de doutorado, intitulada *A peça didática de Bertold Brecht: um jogo de aprendizagem* (1988),

estudo que também foi organizado e apresentado no livro *Brecht: um jogo de aprendizagem* ([1991]2007).

Assim, minha pesquisa foi tomando novos rumos até chegarmos a essa escrita, ou reescrita, explorando os textos sugeridos pelo orientador e ainda outros. Assim, fui encontrando, ao longo da pesquisa sobre os jogos simbólicos e teatrais, o problema que está sendo analisado. A questão que se abre é: **como o conhecimento das características e das funções dos jogos simbólicos, pode influir na condução de propostas para o ensino do teatro? Como os jogos simbólicos promovem o conhecimento intuitivo?** A partir dessas questões justifico esta pesquisa, programando alguns objetivos que serão expostos.

Infelizmente deve ser dito que os jogos teatrais, no ambiente escolar público, são ainda pouco oferecidos e pouco explorados, e não apenas pela reconhecida secundarização ou desconhecimento da arte no espaço da pública educação brasileira. A formação dos professores em teatro, em âmbito nacional, embora se construa há mais de quarenta anos – se contarmos a obrigatoriedade estabelecida pela Lei nº 5.692, de 1971 –, ainda está em construção. Esse profissional é, até o presente momento, pouco encontrado nas escolas públicas, sendo a prática teatral uma atividade que se realiza com muitas dificuldades.

Em outra forma, a formação lúdica também é vista com restrições por muitos educadores e arte-educadores, apesar de muitos trabalhos abordarem essa questão. Há uma carência na divulgação dos escritos sobre jogos teatrais em todo o país e necessita-se de uma maior articulação dessa prática com o cotidiano da escola pública, que os considere não apenas como um aspecto de diversão, mas de elaboração de afetividades, conhecimentos e de profunda troca de conhecimento intuitivo e simbólico.

Assim, o objetivo desta pesquisa, que liga minha vida profissional atual, minha formação e a realidade das escolas públicas em que vivo, está centrado em identificar e apresentar aspectos metodológicos dos jogos teatrais tal como elaborados por Viola Spolin (1963) e estabelecer possíveis relações com a construção do jogo simbólico tal como apresentado por Jean Piaget em seus estudos, a partir de 1945. Essa pesquisa no mestrado resulta do encontro de estudos teóricos com um processo de amadurecimento de minha trajetória como educadora, de refletir sobre a prática que venho construindo. Uma reflexão que se fundamenta nos vinte anos de atuação tanto como estudante quanto como professora no ensino de artes.

Os jogos teatrais, na perspectiva de Viola Spolin, e esse é seu grande mérito, se estabelecem não apenas como uma forma simples de diversão ou entretenimento, um passatempo, mas, entre outras coisas, como uma metodologia coletiva de solução de

problemas e de estabelecimento de uma forma de conhecimento “em si mesmo”, como tal e “para si”, como forma coletiva e social de estar e atuar em sociedade e para a sociedade<sup>3</sup>, em um processo cuja resolução nasceria a partir do próprio ato improvisacional. O jogo teatral se determina, portanto, como uma forma viva e concreta de construção coletiva de conhecimento simbólico no qual se destacam as formas intuitivas de conhecimento.

Viola Spolin descreve, em seu livro *Jogos teatrais na sala de aula* ([1986]2010, p. 29), que “[...] jogo é um conjunto de regras que o jogador aceita compartilhar”. E explica “[...] as regras não restringem o jogador, elas fazem com que o jogador permaneça no jogo. Atuar é fazer”. As regras do jogo são, então, os enquadramentos estruturais para o estabelecimento de uma prática improvisacional em ato, que permite o desenvolvimento do indivíduo frente aos problemas cotidianos do jogar, como aqueles que aparecem na própria vida. Os jogos teatrais se estabelecem, assim, como uma das melhores formas para vivenciar a vida em si, permitindo um desenvolvimento do sujeito, que “experimenta a vida em performance em suas múltiplas experiências simbólicas” (Camargo).<sup>4</sup>

A análise que aqui realizo, se dará a partir do relacionamento dos jogos teatrais com os estudos de Piaget sobre os jogos simbólicos e o lugar destes no desenvolvimento do pensamento intuitivo. Esse é o complexo problema que procuro examinar e, considerando a imensa publicação de textos de Jean Piaget, optei por selecionar algumas obras que tratassem mais especificamente do tema jogos simbólicos e que estejam traduzidas para o português: *Construção do real na criança* ([1937]1996); *A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho – imagem e representação* ([1945]1978); *Seis estudos de psicologia* ([1964]1989); *A psicologia da criança* ([1968]1973); *Psicologia e pedagogia* ([1969]1988) e *Para onde vai à educação?* ([1971]1988).

Também conto com os textos do professor e psicólogo Lino Macedo, a saber: *A perspectiva de Jean Piaget* (1994), *Os jogos e sua importância na escola* (1995), *O construtivismo e a sua formação educacional* (2008) e *Jogar para viver e conhecer* (2014). Embora, nos textos até então vistos, o professor Lino Macedo não fizesse nenhuma referência específica à relação dos jogos (exercício, simbólico e de regras) estudados por Piaget ([1945]1978) com os jogos teatrais, selecionei aqueles que contemplam o estudo sobre a utilização desses jogos (exercício, simbólico e de regras) no ambiente escolar, por proporcionarem um maior entendimento dos estudos sobre jogos simbólicos definidos e

---

<sup>3</sup> Conforme detalha Robson Corrêa de Camargo, orientador deste trabalho, em conversa de março de 2016.

<sup>4</sup> Conversa com o orientador, em 5 de março de 2016.

apresentados por Jean Piaget ([1945]1978) em seu livro *A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho – imagem e representação*.

Sobre os estudos de Viola Spolin a respeito dos jogos teatrais, conto com os livros *Improvisação para o teatro* ([1963]2008); *Jogos teatrais: o fichário de Viola Spolin* ([1975]2012); *O jogo teatral no livro do diretor* ([1985]2010) e *Jogos teatrais na sala de aula* ([1986]2010), traduzidos por Ingrid Koudela e alguns também em conjunto com Eduardo Amos, todos publicados no Brasil pela editora Perspectiva.

Para o estudo da função simbólica dos jogos teatrais sob a ótica piagetiana contribuem as produções da escritora, pesquisadora e professora livre-docente no ensino das artes cênicas da ECA – USP Ingrid Dormien Koudela, com os seguintes textos: *Jogos Teatrais* ([1984]2002), *Brecht: um jogo de aprendizagem* ([1991]2007), *Texto e jogo* ([1996]2008), *Abordagens metodológicas do teatro na educação* (2004) e *Apresentação do Dossiê Jogos Teatrais no Brasil: 30 anos* (2010). Ademais, também colaboram para esta reflexão os estudos da doutora em Educação Vera Lucia Bertoni dos Santos, atriz, coordenadora do Grupo de Estudos em Teatro e Educação (GESTE) e professora adjunta do Instituto de Artes da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) uma grande expoente, aqui no Brasil, nos estudos dos jogos teatrais sob a perspectiva piagetiana.

Durante a pesquisa, além dos autores já citados, me deparei com outros materiais, entre artigos, dissertações, teses e livros que tratam dos mais diversos assuntos, referentes aos jogos teatrais e/ou sobre os jogos simbólicos no ambiente escolar. Destaquem-se os estudos de Jean Chateau *O jogo e a criança* ([1957]1987), Luciana Hartmann em seu *Crianças contadoras de histórias: narrativa e performance em aulas de teatro* (2014), o exame *Metodologia do ensino de teatro* de Ricardo Japiassu ([2001]2012), e as discutidas publicações de Icle (2010), Pupo (2005), Reverbel (1979) e Slade ([1954]1978). Estes são também alguns dos autores que, de uma maneira ou de outra, propuseram e/ou discutem a prática de jogos teatrais ou simbólicos no ambiente escolar, sejam eles de cunho educativo, cultural e/ou social. Esses autores são citados ao longo deste texto para complementar e contribuir com esta pesquisa. A partir desses estudos, busco entender e relacioná-los com os aspectos metodológicos e práticos propostos por Viola Spolin, diante do conceito estabelecidos sobre jogos teatrais. Este estudo deverá considerar as possíveis relações entre jogos teatrais e jogos simbólicos.

Esta pesquisa está exposta em três capítulos. No primeiro desenvolvo a função simbólica e o jogo simbólico segundo Jean Piaget, detalhando, as questões que envolvem o jogo e o envolvimento intuitivo; o conceito do jogo simbólico definido por Piaget em seu

livro *A formação do símbolo na criança*: ([1945]1978); e aspectos do construtivismo piagetiano, no qual procuro definir as principais características na constituição do ensino-aprendizagem dos educandos; apresento em seguida as seis fases da imitação presente na criança de zero a dois anos, até chegar à fase da representação; finalmente, busco apresentar como o autor analisou os jogos (exercício, simbólico e regra), a evolução e a formação do jogo simbólico na criança. No segundo capítulo, apresento o jogo teatral como apresentado por Viola Spolin. Nele, analiso e apresento uma síntese da definição feita pela autora a partir dos estudos realizados em seus quatro livros sobre jogos teatrais e os princípios metodológicos do jogo teatral, buscando apresentar os procedimentos metodológicos dos jogos teatrais e suas relações a partir do estudo do livro *Improvisação para o Teatro* ([1963]2008). No terceiro capítulo faço uma reflexão sobre a relação entre jogo teatral e a função simbólica procurando entendê-la como construção educativa no ambiente escolar público como uma ação social, educativa e cultural. Em experiências intuitivas no jogo teatral, busco apresentar, como o conhecimento das características e das funções dos jogos simbólicos apresentados por Jean Piaget podem influir na condução de propostas para o ensino do teatro. Apresento aqui diretamente minha experiência nas aulas de jogos teatrais com os educandos/jogadores (9-13 anos) no ITEGO em Artes Basileu França e na Escola Municipal Coronel José Viana Alves com jovens (12-16 anos) estabelecendo as possíveis relações com os aspectos metodológicos dos jogos teatrais elaborados por Viola Spolin a partir de ([1963]2008). Nele apresento de que forma o conhecimento intuitivo elaborado por Jean Piaget ([1945]1978) e Viola Spolin ([1963]2008) podem corporificar as formas intuitivas do pensamento dos educandos/jogadores (criança/performer).

## 1 JEAN PIAGET, FUNÇÃO SIMBÓLICA E JOGOS SIMBÓLICOS

### 1.1 O jogo e o envolvimento intuitivo

O jogo, esta “forma natural” da vida em grupo, desenvolve uma situação privilegiada e livre para o desenvolvimento do ato da experiência. Para Spolin “[...] experienciar é penetrar no ambiente, é envolver-se total e organicamente com ele. Isto significa **envolvimento** em todos os níveis **intelectual, físico e intuitivo.**” ([1963]2008, p. 3, grifos da autora). E Spolin destaca que, destes três envoltimentos, o intuitivo, é “[...] **o mais vital** para a situação de aprendizagem”, entretanto sendo este sempre negligenciado. Assim, acrescenta Spolin, quando uma experiência se realiza no nível do intuitivo, quando a pessoa trabalha além de um plano intelectual constricto, “[...] ela está aberta a aprender” ([1963]2008, p. 3-4). Dessa maneira, o intuitivo responde ao imediato, pois a espontaneidade cria uma “explosão”. Os jogos teatrais, na perspectiva de Spolin, são o caminho para o desenvolvimento do conhecimento intuitivo, em um ambiente de liberdade em que a experiência possa se realizar.

Ao iniciar a descrição sobre os sete aspectos da espontaneidade, Viola Spolin definia o jogo teatral em seu primeiro livro, *Improvisação para o teatro*:

O jogo é uma forma natural de (trabalho em) grupo que propicia o envolvimento e a liberdade pessoal necessária para a experiência. Os jogos desenvolvem as técnicas e habilidades pessoais necessárias para o jogo em si, através do próprio ato de jogar. As habilidades são desenvolvidas no próprio momento em que a pessoa está jogando, divertindo-se ao máximo e recebendo toda a estimulação que o jogo tem para oferecer – e este é o exato momento em que ela está verdadeiramente aberta para recebê-las ([1963]2008, p. 4).

Spolin, com os jogos teatrais, está definindo mais do que uma metodologia de ensino de aprendizagem de teatro, mas uma pedagogia de aprendizado que se inicia a partir da experiência.<sup>5</sup> Como ressalta Robson Corrêa de Camargo, um processo de conhecimento “em ato”, que surge e depende fundamentalmente do ato da experiência em si e em processo. Sim, certamente existe um processo de conhecimento que pode ser construído *a priori*, que é a forma de conhecimento em que nossa educação se estrutura majoritariamente, fundamentada no cartesianismo, organizada para fundamentalmente transmitir dados conhecidos ou obtidos anteriormente. Mas essa não é a única forma, pois há formas de conhecimento que são desenvolvidas a partir da experiência, importantes para o desenvolvimento do ser humano na

---

<sup>5</sup> Para um maior aprofundamento sobre o tema pedagogia da experiência, ver a dissertação recente de Ramaldes (2015).

sociedade e para a vida social. Desse modo os jogos teatrais se organizam e se estruturam com o desenvolvimento de formas de conhecimento na e pela experiência, ou de conhecimento em ato, a partir da experiência, em uma relação físico-analítica em ato e/ou que se estabelece reflexivamente *a posteriori*.<sup>6</sup>

Portanto, entendendo o conhecimento se produzindo também no processo de experiência/vivência, os jogos teatrais de Spolin, e grande parte do ensino de arte, não se constituem e não podem se constituir como uma mera relação indiscriminada de atividades e jogos ou de suas práticas. O que não significa que este “a priori” deva ser evitado, embora a natureza do ensino de arte deva se dirigir a produzir situações de experiência em ato. Embora possam também ter caráter recreativo, todos os jogos e a prática artística se conformam como são, conhecimento em ato, sem apresentar uma necessária e evidente relação com o conhecimento adquirido. Inclusive pelo propósito da arte, podem ser estruturados inclusive como conhecimento a ser “destruído”.

Os jogos teatrais e os jogos em geral, no processo educativo e no ensino de arte, precisam se estruturar como um processo metodológico de aprendizagem. Esse visa, ao mesmo tempo, a diversão, que não deve ser evitada, a iminente prática teatral e artística, a mimética, a expressiva e, também, a vivência social e em grupo dos educandos/jogadores<sup>7</sup>, sejam profissionais e ou amadores. O experienciar dos jogadores nas artes interpretativas e também nas artes da vida, se aprofunda pela prática consciente dos jogos improvisacionais. Seja para o iniciante, ou para atores em desenvolvimento, no jogo teatral a “técnica teatral” se torna conhecida “[...] através de sua participação nos jogos teatrais” (SPOLIN, [1963]2008, p. 5).

Por conseguinte, como ressalta Spolin ([1963]2008, p. XXVIII), partindo da simples estrutura de orientação denominada (**onde, quem e o quê**), os jogadores podem “[...] colocar toda a espontaneidade para trabalhar ao criar cenas após cenas de material novo”. Pelos jogos teatrais, na metodologia proposta pela autora, os jogadores tem a oportunidade de criar seus próprios repertórios cênicos, sem necessariamente ficarem reféns de dramaturgos, de técnicas pré-existentes ou de exemplos a serem dados ou transmitidos pelo próprio educador, e principalmente reféns de uma prática teatral anterior e/ou pré-determinada, ligada a uma determinada estética, abandonando assim comportamentos mecânicos, emoções e certa forma

<sup>6</sup> Conversa com o orientador, em 26 de dezembro de 2015.

<sup>7</sup> É preciso lembrar que já em suas últimas publicações, Viola Spolin ([1963]2008) utilizava o termo **aluno-jogador** e não mais aluno-ator, provavelmente, por entender, que os jogos teatrais são direcionados tanto para atores, como também para aqueles considerados por hora não atores. Nesta dissertação utilizo a nomenclatura educando/jogador, por se tratar de um estudo teórico que está diretamente relacionado às práticas com os jogos teatrais no ambiente escolar.

de atuação, entrando na realidade do palco e da vida, no aqui e no agora em que se apresentam. O que não significa jogar fora o “passado” da arte.

O espaço para o desenvolvimento da intuição na prática de conhecimento proposta pelos jogos teatrais na metodologia spoliniana é ressaltado por Paul Sills (1927-2008), diretor de teatro e filho de Viola Spolin, coeditor da terceira edição revisada e ampliada de *Improvisação para o teatro* ([1963]1999), ainda não traduzida para o nosso país. Afirma Sills, sobre o papel da intuição na metodologia, em sua introdução a essa terceira edição:

É na intuição, de qualquer forma, que Viola é uma autoridade; intuição se tornando o conhecimento direto de alguma coisa sem o uso consciente do raciocínio (*reasoning*). **Um caminho outro para o conhecimento**, além do conhecimento intelectual. Todo o propósito de seu trabalho é o ativamento do intuitivo, o qual ela (Spolin) preferia chamar de “área X” (X-área). [...] Uma das frequentes afirmações de Viola é: ‘com a consciência do intuitivo vem a certeza’. O sentido do self é intuitivo, relações são intuitivas, e quando eles ocorrem: certeza<sup>8</sup> (SILLS apud SPOLIN, [1963]1999, p. ix-xi, grifo da autora).

Viola já descrevera esse processo intuitivo dos jogos teatrais nas edições anteriores de *Improvisação para o teatro*. No prefácio à segunda edição em língua inglesa (1983), afirmava, sobre o processo dos jogos teatrais, que não há (para o jogador) o mínimo espaço de tempo entre enfrentar um problema e resolvê-lo (“*There is no time lag between facing a problem and solving it.*”) e, ainda, que não há tempo para o pensamento sobre o jogo, o jogador joga (“*there is no time for thinking about playing - the player plays*”). Esclarece a autora, entretanto, que prefere evitar intuição e chamar “este processo de área X” (X-área), porque “intuição” é um termo superutilizado e pode significar muitas coisas para diferentes escolas, enquanto “área x” enfatizaria o indefinido e, talvez, a natureza indefinível da intuição (SPOLIN, [1963]1999, p. liv e lv).

Com o indefinível significado da intuição proposta por Spolin, seguimos agora para a seara piagetiana acerca da intuição.

Jean Willian Piaget<sup>9</sup>, biólogo, filósofo, psicólogo, estimulador da interdisciplinaridade e da transdisciplinaridade<sup>10</sup> entre os campos de conhecimento, nasceu no dia 9 de agosto de

<sup>8</sup> It is on intuition, by the way, that Viola is an authority; intuition being the direct knowing of something without the conscious use of reasoning. It is a way of knowing other than intellectual knowing. The entire thrust of her work activates the intuitive. Which she preferred to call the “X-area”. [...] One of Viola’s saying is “With intuitive awareness comes certainty”. The sense of self is intuitive, relation is intuitive, and when they occur: certainty. Tradução ao português de Robson Corrêa de Camargo.

<sup>9</sup> Mais informações sobre sua biografia e suas obras encontram-se disponíveis em: <<http://www.portaleducacao.com.br/psicologia/artigos/53974/jean-piaget-biografial>>. Acesso em: 3 de março de 2015.

<sup>10</sup> “A palavra transdisciplinaridade foi introduzida em 1970, em um seminário em Nice (LÓPEZ-HUERTAS, 2013; NICOLESCU, 2010; PADUREAN; CHEVERESAN, 2010), sendo definida como um nível mais

1886, na cidade suíça de Neuchâtel (Novo Castelo), uma cidade pequena, com cerca de trinta mil habitantes. Foi um renomado cientista suíço, conhecido por seu trabalho pioneiro no entendimento da inteligência infantil. Seu pai, Arthur Piaget, foi um conceituado professor de literatura medieval. Jean Piaget interessou-se, inicialmente, pelas ciências naturais, e logo, aos onze anos de idade, publicou seu primeiro artigo sobre suas observações de um pardal albino.

Piaget lecionou em diversas universidades por toda a Europa, inclusive na Universidade de Sorbonne, na França. Também fundou e dirigiu o Centro Internacional de Epistemologia Genética até falecer, no dia 16 de setembro de 1980, aos 84 anos, na cidade de Genebra. Esse notável suíço publicou mais de cem artigos científicos e cerca de sessenta livros. Piaget passou grande parte de sua carreira profissional interagindo com crianças e estudando o processo de raciocínio delas, inclusive de seus três filhos – Jacqueline (1925), Lucienne (1927) e Laurent (1931). Seus estudos tiveram grande impacto sobre os campos da psicologia e da pedagogia.

O pesquisador Jean Piaget, em seu livro *A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho – imagem e representação* ([1945]1978), publicado cerca de dezoito anos antes da primeira edição do primeiro livro escrito por Viola Spolin (1963), também se dedicou ao entendimento do *intuitivo* no processo de construção do conhecimento. Embora não necessariamente iguais, a questão do intuitivo surge em ambos de forma contundente. Piaget, ao se dedicar ao estudo do entendimento do pensamento simbólico, o define de forma mais circunscrita, chamando-o de “[...] **pensamento intuitivo ou representativo**” (PIAGET, [1945]1978, p. 9). Procura entendê-lo na relação que a intuição estabelece a partir ou nas operações, ao mesmo tempo em que se estabelece em vida própria ou autônoma. O intuitivo está presente em determinadas formas do simbólico, pois o signo, em algumas de suas formas carrega múltiplos significados, ou seja tem um caráter polissêmico, múltiplo, como pode ser visto na palavra cabo (vassoura, militar, faca, geográfico). Essa polissemia é o terreno privilegiado do pensamento artístico.

Afirma Piaget que “[...] a representação imaginada, ou intuitiva” deve suscitar “[...] uma série de problemas que convém examinar por si mesmos, em função da sua própria gênese” (PIAGET, [1945]1978, p. 9). Assim, se dispõe Piaget ([1945]1978, p. 9) a:

[...] reconstituir os inícios da representação **imaginada** e procurar compreender o seu funcionamento específico; só então será possível elucidar as questões das

---

complexo das relações interdisciplinares, que não apenas apontam interações e reciprocidades entre pesquisas, mas que colocam essas relações em um sistema amplo, sem qualquer limite firme entre as disciplinas” (PIAGET, 1972, p. 138, tradução nossa).

**relações entre a intuição e as operações**, nos casos em que a primeira se prolonga nas segundas, e naqueles casos, também numerosos, em que a representação imaginada conserva a sua vida própria, fora das segundas, **como no jogo, na imitação, no pensamento simbólico**, etc. ([1945]1978, p. 9, grifo da autora).

Assim, o autor suíço ressalta a “vida própria” da intuição que se estabelece no jogo, no processo imitativo e no pensamento simbólico e que a compreensão da representação imaginada poderá elucidar o processo intuitivo e algumas das relações que ele desenvolve. Piaget ([1945]1978, p. 10) afirma também que “[...] a aquisição da linguagem também está subordinada ao exercício de uma função simbólica” e, portanto, intuitiva. Essa função simbólica se afirma tanto “[...] no desenvolvimento da imitação e do jogo quanto no dos mecanismos verbais”. Temos, então, um processo no qual a função simbólica se relaciona, pertence, ou se amálgama à intuição e se estrutura previamente a linguagem ao jogo e à imitação, ou pelo menos se desenvolve e amadurece a partir do relacionamento intenso com a linguagem, a imitação e o jogo, mesmo em seus estágios primeiros, embora o sábio suíço seja bem claro quanto à questão.

Há, por conseguinte, uma relação na qual a função simbólica se desenvolve em relação intrínseca com a intuição. Piaget ([1945]1978, p. 14, grifo da autora) afirma que o jogo simbólico pressupõe o desenvolvimento do que chama de pensamento representativo imaginado “ou intuitivo”, ao considerar a própria função simbólica “[...] como mecanismo comum aos diferentes sistemas de representações, cuja **existência prévia** é necessária para tornar possíveis as interações do pensamento entre indivíduos”. Para Piaget ([1945]1978, p. 87, grifo da autora), “[...] a representação (**ou intuição**) confunde-se com o pensamento, isto é, com toda a inteligência que já não se apoia simplesmente nas percepções e movimentos (**inteligência motora**) e sim num sistema de conceitos ou esquemas mentais”. Desse modo, podemos entender que a representação “em pensamento”, por isso imaginada, se constitui de uma relação construída entre ou a partir das percepções e movimentos e se desenvolvem dentro de um sistema de conceitos ou esquemas mentais, mas não só, como a própria imitação. Assim, pode-se entender que as “percepções e movimentos”, para Piaget, são procedimentos fundamentais no ato de jogar e estariam mais próximos da intuição, caminhando na formação dos conceitos ou “esquemas mentais”. Não há como negar que o jogo teatral de Viola Spolin se desenvolve a partir de um intenso processo de criação de atos simbólicos que sublinha o processo intuitivo.

No entender de Piaget ([1945]1978, p. 14), como no de Spolin, o conhecimento se dá também pelo jogo e no jogo, e, por consequência, se processa a “[...] constituição ou aquisição

das significações coletivas”, à maneira que esse jogo simbólico consegue evocar signos e manipulá-los. Desse modo, o “[...] estudo da função simbólica nos parece dever abranger todas as formas iniciais de representação, da imitação e do símbolo lúdico e onírico” (PIAGET, [1945]1978, p. 14).

De certa forma, Piaget aponta aqui, uma inter-relação de dependência entre a prática da imitação, o jogo simbólico e o pensamento representativo imaginário, que, certamente se aprofundam no processo de desenvolvimento dos jogos teatrais elaborados por Viola Spolin. Para o autor ([1945]1978, p. 11):

[...] imitação constitui apenas uma das fontes da representação, à qual fornece, essencialmente, seus “significantes” imaginados. No outro extremo, e do ponto de vista das significações, sobretudo, pode-se considerar o jogo, ou a atividade lúdica, como conduzindo igualmente este processo da ação à representação, na medida em que evolui da sua **forma inicial de exercício sensório-motor para a sua segunda forma de jogo simbólico ou o jogo de imaginação** (grifo da autora).

Portanto, para Piaget ([1945]1978), a imitação e o jogo simbólico são essenciais ou constitutivos do pensamento representativo, indo em direção ao simbolismo “inconsciente” e ao “pensamento simbólico” em geral, quando se imita um modelo ausente. Para tanto, esse autor ([1945]1978, p. 11) buscou ampliar seus estudos sobre simbolismo “inconsciente” e o “pensamento simbólico” em geral, para que pudesse desenvolver melhor suas pesquisas sobre imitação, jogos simbólicos e representação, no sentido que foi “[...] dado pelos psicanalistas de Sigmund Freud (1856-1939) a Carl Gustav Jung (1875-1961)”.

O jogo simbólico foi pensado por Piaget, em seu livro *A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho - imagem e representação* ([1945]1978), como um potente instrumento no desenvolvimento da própria inteligência. Por isso, o jogo simbólico assinala o início do pensamento representativo ou imaginário e parte do pensamento intuitivo, pois esse jogo busca não apenas “reproduzir” uma realidade ausente, mas conseguir, pela elaboração contínua de esquemas mentais, instituir uma representação que é parte do processo simbólico e, portanto, da aquisição de conhecimento. Piaget ([1945]1978, p. 18) estabelece, assim, uma progressão da função simbólica, ao afirmar que “[...] é necessário acompanhar passo a passo, os progressos da imitação depois os do jogo, para chegarmos, num dado momento aos mecanismos formativos da representação simbólica”.

Por conseguinte, os esquemas mentais se modificam de acordo com as novas experiências com o meio, em um processo dinâmico de “**assimilação e acomodação**”<sup>11</sup> (termos usados pela biologia e fundamentais para o pensamento piagetiano). Na biologia, a noção de “[...] **assimilação** diz respeito a um processo do metabolismo que consiste em sintetizar moléculas complexas através de outras moléculas de estrutura mais simples” (PIAGET, [1967]1973, p. 13). A assimilação, na perspectiva piagetiana, é definida como o processo cognitivo pelo qual uma pessoa integra “[...] um novo dado perceptual, motor ou conceitual às estruturas cognitivas prévias” (WADSWORTH, 1996 apud TAFNER, 1997, p.1). A “[...] **acomodação** (por analogia com os “acomodatos” biológicos), é toda modificação dos esquemas de assimilação sob influência de situações exteriores (meio) aos quais se aplicam” (PIAGET, [1967]1973, p. 18).

Malcon Anderson Tafner, professor e diretor da Associação Educacional do Vale do Itajaí Mirim em Santa Catarina, se detém na questão do processo de acomodações e assimilações. Tafner descreve que a acomodação acontece quando a criança não consegue assimilar um novo estímulo, ou seja, ao não existir uma estrutura cognitiva que assimile a nova informação em função das particularidades desse novo estímulo (NITZKE et al., 1997 apud TAFNER, 1997, p.1). Então se abrem duas saídas: criar um novo esquema ou modificar um esquema existente. Ambas as ações resultam em uma mudança na estrutura cognitiva. Ocorrida a acomodação, a criança pode tentar assimilar o estímulo novamente, e, uma vez modificada a estrutura cognitiva, ele é prontamente assimilado. Tafner (1997, p.1) sublinha ainda que Piaget (1967[1973], p.18), quando expõe os conceitos de assimilação e de acomodação, deixa claro que, da mesma forma como “[...] não há assimilação sem acomodações (anteriores ou atuais), também não existem acomodações sem assimilação”. Essa declaração de Piaget aponta que o meio não provoca simplesmente o registro mecânico de impressões ou a formação de cópias, mas desencadeia constantes ajustamentos ativos. Um entendimento que aplicado aos jogos teatrais aprofunda a questão do pensar e do jogar da prática de Spolin como um constante ato de assimilar, (re)assimilar e acomodar, (re)acomodar.

Note-se que, nas práticas dos jogos teatrais, se estabelece, evidentemente, uma interação entre o jogar do jogo teatral e a construção simbólica no educando/jogador. O jogo simbólico é a capacidade que o jogador tem de substituir um objeto ou um acontecimento em processo de assimilação e/ou acomodação. Assim, o jogador passa a dar significados novos a

---

<sup>11</sup> Pode ser encontrado em um Glossário, de acordo com os estudos de Piaget, no site da UFRGS. Disponível em: <<http://penta.ufrgs.br/~luis/Piaget/Glossario/Indice.htm>>. Acesso em: 3 de março de 2015.

signos já conhecidos por ele, conforme os entende e os compreende em um contínuo processo de assimilar, ou seja, compreender o símbolo dito complexo que se apresenta a ele no momento do jogo, até internalizar seu objetivo, mesmo que por estruturas ditas “mais simples”, segundo Piaget ([1967]1973). O método Spolin, ao se concentrar na criação em ato, sem pré-determinações, apresenta uma ênfase no elemento intuitivo, reforçando o elemento de acomodação/reacomodação.

Segundo o autor suíço, em seu *A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho - imagem e representação*, considera-se o jogo, ou a atividade lúdica, como a que conduz “[...] igualmente da ação à representação” (PIAGET, [1945]1978, p. 11). Assim, por meio do jogo simbólico, o educando constrói sua própria representação de mundo e pode experimentar nela vários papéis. É pelo jogo simbólico que o educando tem a oportunidade de representar situações e sentimentos, recriando-os simbolicamente, sendo capaz de enfrentá-los e resolvê-los. O jogo simbólico estimula no jogador a fantasia e a imaginação, possibilitando a interpretação e a ressignificação do mundo real de forma concreta, vivenciada.

Nesse sentido, o jogar do jogo teatral torna-se um procedimento que amplia a percepção, em um processo de assimilação e acomodação, não de apenas se capacitar nas técnicas teatrais, como também em um exercício de **aprofundamento e capacitação do jogador no processo de construção simbólica**<sup>12</sup>. Assim, os jogos teatrais têm ampliado sua importância, mostrando-se uma forma fundamental de vivência e de conhecimento não apenas teatral, mas de vida e na vida.

O jogador poderá, por meio dos jogos improvisacionais, estabelecer um contato com a realidade imaginada e vivida através de suas emoções, percepções e da própria intuição, tão importantes na interação social. Esse elemento é muito importante e fundamental para o desenvolvimento cognitivo, presente tanto nos estudos de Piaget ([1945]1978) sobre jogos simbólicos quanto nos registros de Spolin ([1963]2008) sobre jogos teatrais. O jogo teatral e a construção simbólica são elementos que promovem o desenvolvimento de educandos/jogadores a partir da prática improvisacional de formas lúdicas. Se os jogos são elementos fundamentais na metodologia desenvolvida por Spolin ([1963]2008), esta pesquisa que ora realizo busca, nos estudos sobre os aspectos metodológicos dos jogos teatrais, compreender como o conhecimento das características e das funções dos jogos simbólicos, pode influir na condução de propostas para o ensino do teatro, sob a perspectiva da construção simbólica dos educandos/jogadores levando em consideração o pensamento intuitivo.

---

<sup>12</sup> Conversa com o orientador, em 2 de janeiro de 2016.

## 1.2 A função simbólica no jogo simbólico segundo Jean Piaget

Piaget buscou, em seus mais diversos estudos, compreender como o conhecimento evolui de um estágio menor para outro maior em crianças de zero a dezesseis anos, “[...] onde o crescimento mental não se pode dissociar do crescimento físico” (PIAGET, [1968]1973, p.7). Foram mais de sessenta anos de estudo.

O nome Piaget está associado à pedagogia, à psicologia, à epistemologia e à filosofia e, apesar de seus estudos serem utilizados por diversos educadores, Silvia Parrat-Dayan e Anastasia Tryphon (apud PIAGET, 1998, p. 7) destacam que “[...] de seus 60 livros publicados apenas 2 são obras<sup>13</sup> de Piaget que se debruçaram exclusivamente sobre educação” e, mesmo assim “[...] trata-se de compilações de dois ou três artigos consagrados a este tema e não a monografias.” (PARRAT-DAYAN; TRYPHON apud PIAGET, 1998, p. 7).

Em seus estudos, Piaget buscou comprovar, por meio de experimentos simples, pela observação da reação de crianças das mais diferentes idades (de 0 a 16 anos), como ocorre o desenvolvimento da inteligência nos seres humanos. Sua teoria é conhecida como uma ciência da **epistemologia genética**, sendo *epistemo* conhecimento e *logia* estudo. Para melhor se entender os estudos de Piaget sobre o conhecimento e, também, sobre a inteligência, ou seja, o desenvolvimento cognitivo, é preciso buscar mais elementos que contemplem a compreensão da importância do jogo simbólico e da função simbólica no processo de construção de conhecimento da criança.

Para melhor compreender esse processo é preciso acompanhar o estudo feito por Piaget na década de 1960 a começar pelo livro *Seis estudos de psicologia* ([1964]1989) e depois com o livro *A psicologia da criança* ([1968]1973), para que se possa conhecer as cinco condutas do desenvolvimento infantil – **imitação diferida, jogo simbólico, desenho, imagem mental e linguagem** – elaboradas por Piaget ([1964]1989) é preciso apresentar as quatro fases/períodos do desenvolvimento mental infantil – sensório-motor (0-2 anos), subdividido em três estágios crescentes (**instintivos, hábitos e afetivos**), pré-operatório (2-7 anos), operatório concreto (7-11 anos) e operações formais (11-vida adulta) estabelecidas pelo autor, “[...] sob um duplo aspecto: motor e intelectual, de uma parte **e afetivo**, de outra, com suas dimensões individual e social” (PIAGET, [1964]1989, p. 13, grifos da autora), tal como definido por ele em seu livro *Seis estudos de psicologia*:

---

<sup>13</sup> *Psychologie et Pédagogie*, Paris, Denoel, 1969, e *Où va l'éducation?* Paris, Denoel-Gonthier, 1971.

1º estágio dos reflexos, primeiras tendências instintivas, 2º estágio dos primeiros hábitos motores, 3º estágio da inteligência sensório-motora, das regulações afetivas, **(esses três períodos correspondem ao período da lactância, que vai do recém-nascido até aproximadamente os dois anos, também denominado por período sensório-motor)**, 4º estágio da inteligência intuitiva (de dois a sete anos), 5º estágio das operações intelectuais concretas (de sete a onze-doze anos), 6º estágio das operações intelectuais abstratas (adolescência) (PIAGET, [1964]1989, p. 13, grifo da autora).

Ainda sobre o período sensório-motor, Piaget ([1964]1989) apresenta um estudo, em seu livro *Seis estudos de psicologia*, que melhor detalha os níveis alcançados em cada período no desenvolvimento infantil, tendo encontrado três subdivisões (**instintivas, hábitos e afetivas**) na fase sensório-motora, que compreende o período que vai de zero aos dois anos de idade aproximadamente, podendo ela se estender. Esse período também é denominado, por Piaget, como de lactância, assim intitulado por que é bem possível que a criança possa ainda ser alimentada com leite materno nessa fase da vida.

Esses estágios (**instintivos, hábitos e afetivos**) do período sensório-motor correspondem a uma estrutura que estabelece uma organização da atividade mental da criança, no qual o primeiro estágio, o dos **reflexos e das primeiras tendências instintivas**, corresponde àquela fase em que a criança está centrada em atividades instintivas de alimentar-se, como o próprio ato de mamar, bem como as sensações – calor e frio – e as emoções – choro e riso. No segundo estágio dos primeiros **hábitos motores**, ainda na fase sensório-motora, a criança começa se interessar e a prestar mais atenção aos movimentos que executa por várias vezes, como mexer os pés, pegar, soltar, fechar e abrir as mãos. O terceiro estágio, conhecido como o da **inteligência sensório-motora** propriamente dita, ou ainda, das regulações afetivas, antecede o aparecimento da linguagem. Nele, a criança adquire o conhecimento utilizando suas próprias ações físicas, que vão sendo testadas e administradas frequentemente, como, por exemplo, o contato com a água do chuveiro. A criança, depois de testar a temperatura do chuveiro, se sente à vontade para permanecer, se a água estiver morna, e sair logo, se estiver quente ou fria demais, pois suas ações são controladas pelas informações sensoriais imediatas, que correspondem ao desenvolvimento de suas ações motoras de ação e reação.

No segundo período, que corresponde ao estágio **pré-operatório** (dois a sete anos aproximadamente), encontra-se a **inteligência intuitiva**, com o aparecimento da inteligência simbólica, quando a criança já adquire a linguagem e os aspectos afetivos e intelectuais são desenvolvidos. Nele, a criança consegue contar o que aconteceu com ela na escola, por exemplo, mas de forma egocêntrica, escolhendo e selecionando, soberanamente, o que vai

contar, são seus primeiros recortes e julgamentos daquilo que acredita ser importante contar. Aqui, “[...] o pensamento egocêntrico puro aparece nesta espécie de jogo, que se pode chamar jogo simbólico.” (PIAGET, [1964]1989, p. 28). Nesse período, segundo Piaget, acontece o auge do jogo simbólico. As crianças dessa fase estão em constante busca do saber, é a fase dos porquês, no qual os pequenos não se contentam com o acaso. Meu filho Mateus, nascido em agosto de 2008, atualmente está com oito anos, mas ainda nessa fase da inteligência simbólica intuitiva. Ele permanece curioso, questionando cada situação vivenciada por ele, sempre querendo saber o porquê dos acontecimentos que mais lhe chamam a atenção, de acordo com o momento que está vivendo.

No terceiro período, o das **operações concretas** (sete a onze anos aproximadamente), pode-se encontrar as **operações intelectuais concretas**. Esse período é marcado pelo início da lógica, no qual as atividades morais e sociais se ampliam. A criança é capaz de auxiliar seus pares, porque a linguagem egocêntrica começa a findar-se e ela não mais confunde a ideia do outro com a sua própria ideia.

Por fim, o quarto período, o das **operações formais** (compreendido entre os onze anos em diante até em torno dos dezesseis anos), é quando acontecem as **operações intelectuais abstratas**, marcado pela construção afetiva e intelectual rumo à vida adulta, no qual a criança estará formando sua personalidade. Seria, de acordo com os estudos piagetianos, uma etapa de transição entre a infância e a idade adulta, a tão discutida pré-adolescência, “[...] sendo a adolescência (15-18 anos) a idade da inserção do indivíduo na sociedade adulta” (PIAGET; INHELDER, [1968]1973, p. 127).

Piaget, continuando seus estudos, em seu livro *A psicologia da criança* ([1968]1973), apresenta o desenvolvimento infantil da inteligência, construído de acordo com **quatro estágios psíquicos cognitivos dominantes**, a saber: sensório-motor (0 a 2 anos); pré-operatório (2 a 7 anos); operações concretas (7 a 11 anos) e operações formais (11 em diante). Essa sequência geral, conforme descreve o autor, embora constante não é estanque e “**poderá sofrer alterações**”<sup>14</sup>, pois: “[...]embora as idades médias que os caracterizam possam variar de um indivíduo para outro, conforme o grau de inteligência, ou de um meio social a outro. O desenrolar dos estágios é, portanto, capaz de motivar acelerações ou atrasos” (PIAGET, [1968]1973, p.131), pois é preciso respeitar o desenvolvimento individual de cada criança, de acordo com outros fatores internos e externos.

---

<sup>14</sup> Grifo da autora.

Piaget em 1968, em seu trabalho *A psicologia da criança*, continuou seu estudo sobre o desenvolvimento cognitivo, a saber, a inteligência, começando pelo primeiro período, o **sensório-motor** (zero aos dois anos), “[...] essencialmente prática, isto é, tendente a resultados favoráveis e não ao enunciado de verdades, essa inteligência nem por isso deixa de resolver” (PIAGET; INHELDER, [1968]1973, p. 12). Nessa fase, a criança consegue desenvolver uma série de ações, como pegar, puxar, levantar, resolvendo pequenos problemas pelo processo de assimilação como, por exemplo, encontrar objetos escondidos, mesmo que a linguagem e a função simbólica ainda não lhe sejam uma faculdade familiar. Posso citar o exemplo do meu filho Lucas, que, por volta dos seis meses, gostava de puxar o pano que tapava o meu rosto, depois de ter me visto fazer essa ação por várias vezes. Logo, ele, por volta dos doze meses de idade, também coloca o pano no próprio rosto e o retira, como forma de chamar a atenção, um contato e uma brincadeira que se faz divertida para ele e para quem está a sua volta. Lucas com um ano e três meses, coloca a própria mão no rosto para se esconder e se mostrar, de maneira egocêntrica. Ademais, sempre que está atrás de algo, seja sofá, armário, caixa ou árvore, esconde e se mostra, controlando o ato de sumir e aparecer pelo jogo de exercício presente na fase sensório-motora, como uma maneira de trabalhar a sua inteligência motora. Agora com um ano e seis meses continua se esconder atrás dos móveis e portas da casa e lá fica até que alguém lhe encontre e mesmo quando isso acontece, ele volta a se esconder, trabalhando sua inteligência motora, testando seus conhecimentos com maior frequência.

Nesse livro, o autor define o aparecimento da função simbólica, que acontece ao redor do segundo ano, como:

[...] um conjunto de condutas que supõe a evocação representativa de um objeto ou de acontecimento ausente e envolve, por conseguinte, a construção ou o emprego de significantes diferenciados, visto que devem poder referir-se não só a elementos não atualmente perceptíveis mas também aos que se acham presentes. Distinguem-se, pelo menos, cinco dessas condutas, de ordem de complexidade crescente: **imitação diferida, jogo simbólico ou jogo de ficção, desenho ou imagem gráfica, imagem mental e evocação verbal** (língua) (PIAGET; INHELDER, [1968]1973, p. 47, grifos da autora).<sup>15</sup>

---

<sup>15</sup> Camargo descreve ter observado elementos da função simbólica em seu filho de um ano e três meses durante a alimentação. Era comum aos pais entregarem pequenos pedaços de pão ao seu filho na boca. Inicia, então, um fazer de conta do entregar algo que não existia ao seu pai, movendo as mãos de seu corpo, da mesma forma que seus pais, em direção a ele, como se fossem entregues pedaços de comida. Um jogo imitativo, mas também de função simbólica.

Face a importância desta questão para o entendimento do conhecimento e de suas possíveis relações com a prática dos jogos teatrais é preciso deter-se um pouco mais nesta questão.

Seguindo-se a lógica de complexidade crescente sugerida por Piaget, as condutas do desenvolvimento infantil que se seguem iniciam-se pela **imitação diferida**, “[...] isso é aquela que principia a **ausência do modelo**” (PIAGET; INHELDER, [1968]1973, p. 48, grifos da autora), pois primeiro a criança começa por imitar aquilo que está presente, como bater palmas, sorrir ou fechar e abrir os olhos, ações feitas com a presença de um adulto por perto, dando as instruções. Contudo, a criança, lá pelos dezesseis meses, começa a imitar cenas de um amigo, pai ou irmão que não se encontra presente, como, por exemplo, fazer cócegas em seus bonecos, imitando alguém que lhe fez cócegas em algum momento do seu dia. A “[...] **imitação diferida** constitui início da representação e o **gesto imitativo** princípio de significante diferenciado” (PIAGET; INHELDER, [1968]1973, p. 48, grifos da autora).

A segunda conduta é o **jogo simbólico**, também conhecido por jogo de ficção, jogo de imaginação ou, ainda, jogo do faz de conta. No jogo simbólico, “[...] a representação é nítida e o significante diferenciado é, de novo, um gesto imitativo, porém acompanhado de objetos que se vão tornando simbólicos.” (PIAGET; INHELDER, [1968]1973, p. 48). É a fase em que a criança experiencia dormir, comer, miar como um gatinho ou latir como um cachorro. Nessa fase, o ato de representação imaginada é constante. As crianças jogam pelo prazer em poder fazer e ser quem elas quiserem.

Por sua vez, na terceira conduta, o **desenho** ou **imagem gráfica**, “[...] é um intermediário entre o jogo e a imagem mental” (PIAGET, [1968]1973, p. 48). O ato de desenhar é mais uma conduta de liberdade para a criança, que coloca, em seus desenhos, toda sua imaginação e pensamento simbólico a serviço de suas ideias mirabolantes – como, por exemplo, dinossauros que moram em cidades repletas de fantasmas que salvam seus animais de estimação. A criança tem a chance de criar e recriar cenas de acordo com sua imaginação, mesmo que estas não tenham lógica para os adultos, que muitas vezes não conseguem discernir do que se tratam os desenhos. Ademais, ampliam-se as possibilidades observativas, nas quais a criança percebe, compara e realiza desenhos novos em uma complexidade crescente, caminhando para a fase da imagem mental que ela tem dos objetos que conhece.

Na quarta conduta, conhecida como **imagem mental**, “[...] não se observa traço algum no nível sensorio motor e que surge como imitação interiorizada” (PIAGET; INHELDER, [1968]1973, p. 48). Essa conduta auxilia as crianças a representar ações posteriores, como a

ação a ser executada sem a presença do modelo, seja objeto, pessoa, animal e/ou algum som, na qual a memória desempenha um maior papel.

Enfim, a quinta e última conduta do desenvolvimento infantil, a **linguagem**, “[...] permite a evocação verbal de acontecimentos não atuais” (PIAGET; INHELDER, [1968]1973, p. 48). Nessa conduta, além de imitar corporalmente, ela utiliza a fala como o miau do gato, o latido do cachorro, sem que esses animais estejam presentes, mas os evoca pela imagem mental que conserva na mente sobre esses bichos, por exemplo. A linguagem é uma conduta muito importante na constituição social e educativa das crianças. A criança consegue contar uma história ocorrida com ela em outros momentos de sua vida, com riqueza de detalhes.

Observa-se que, da escrita do livro *Seis estudos de psicologia* ([1964]1989) para o livro *A psicologia da criança* ([1968]1973), praticamente quatro anos depois, Piaget continua a sua linha de raciocínio, em um estudo sequencial. Considerando que Piaget no livro *Seis estudos de psicologia* ([1964]1989, prefácio) faz uma síntese de vários artigos e conferências realizadas pelo autor que buscam: “[...] compreender a formação dos mecanismos mentais na criança” de maneira a contemplar o estudos sobre “[...] operações lógicas, das noções de número, de espaço ou de tempo” do ponto de vista genético. Enquanto no livro *A psicologia da criança* ([1968]1973, p.7) o autor estudou e focou o desenvolvimento do comportamento infantil ou seja, “[...] o crescimento mental ou desenvolvimento das condutas [...] que marca a inserção do indivíduo na sociedade adulta”. Em suas pesquisas, aprofunda cada vez mais as fases do desenvolvimento infantil e continua avançando, demonstrando o desenvolvimento mental e motor das crianças, sem perder a lógica conquistada pela maturidade da pesquisa do desenvolvimento cognitivo infantil a partir das observações de seus três filhos, Jacqueline, Lucienne e Laurent.

### 1.2.1 Acomodação, Assimilação e função semiótica em Piaget

Piaget ([1945]1978, p. 115), em seu livro *A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho - imagem e representação*, conceituou o jogo (de exercício, simbólico e de regras), conclui de forma provocativa que “[...] se o ato de inteligência culmina num equilíbrio entre a assimilação e a acomodação, poder-se-á dizer, que o jogo é essencialmente assimilação”. O jogo, como metodologia, faz parte, portanto, de um complexo processo de assimilação de conhecimento. Pois no jogo teatral a criança cria seus espaço, personagem e ação por meio de assimilação daquilo que já conhece e que traz do mundo exterior pode usar

nas suas criações lúdicas, mas é a partir do momento que ela consegue acomodar o conhecimento assimilado que acontece o processo de equilíbrio, estudado nas teorias do autor. Jean Piaget ([1945]1978, p. 355) definiu o jogo simbólico como “[...] assimilação de qualquer objeto a qualquer outro, através de imagens imitativas”, no qual “[...] assimilar é modificar o objeto em função da ação” (PIAGET, [1945]1978, p. 351), ou seja, a incorporação de um objeto novo, mas já conhecido. Por exemplo, a criança, no início do período pré-operatório, quando estiver conhecendo os animais e já conhecer um gato, no caso branco, e passar perto de um coelho branco, o identificará como gato pelo processo de assimilação, por ser um bicho peludo, com quatro patas, branco e pequeno. Isso até que um adulto lhe diga que o bichano é um coelho e, então, pelo processo de acomodação de novos estímulos, saberá distinguir gatos e coelhos.

A acomodação seria “[...] o processo exteriorizante de uma ação operativa orientada no sentido de alguma realidade particular” (PIAGET, [1945]1978, p. 12), ou seja, a tentativa de adaptar-se ao novo. A possibilidade de acomodar novos conhecimentos acontece a partir da assimilação, pois, caso a criança não consiga assimilar a diferença entre gato e coelho, seguindo o exemplo anterior, não conseguirá acomodar o novo conhecimento. Assim, conclui-se que a acomodação depende da assimilação, e vice versa. Um depende do outro, em um constante exercício de equilíbrio.

Jean Piaget, em seu livro *A psicologia da criança* ([1968]1973), em colaboração com Barber Inhelder, no capítulo III, descreve o que ele vai chamar de a **função semiótica ou simbólica**:

Ao cabo do período sensório-motor, entre dezoito meses e dois anos, surge uma função fundamental para a evolução das condutas ulteriores, que consiste em poder representar alguma coisa (um “significado” qualquer: objeto, acontecimento, esquema conceptual etc.) por meio de um “significante” diferenciado e que só serve para essa representação: linguagem, imagem mental, gesto simbólico etc.[...] chama-se em geral “simbólica” a essa função geradora de representação, mas como os linguistas distinguem cuidadosamente os “símbolos” e os “sinais”, é preferível empregar com eles a expressão “função semiótica” para designar os fundamentos fundados no conjunto do significantes diferenciados (PIAGET; INHELDER, [1968]1973, p. 46).

Veja que o próprio Piaget, mesmo quando usou a nomenclatura função simbólica ou semiótica em seus livros, mostra uma distinção entre os termos e sugere o uso da função semiótica, por ser mais abrangente. Ainda sobre a função simbólica ou semiótica, destaca, em seu livro *A psicologia da criança*, que:

Em resumo, a função semiótica engendra, dessa maneira, duas espécies de instrumentos: os *símbolos*, que são “motivados”, isto é, apresentam, embora significantes diferenciados, alguma semelhança com seus significados, *sinais*, que são arbitrários ou convencionais. Enquanto motivados os *símbolos* podem ser construídos só pelo indivíduo e os primeiros símbolos da criança são bons exemplos dessas reações individuais, [...] o *sinai* é necessariamente coletivo: a criança recebe, pois pelo canal da imitação, desta feita, com aquisição de modelos (PIAGET; INHELDER, [1968]1973, p. 51, grifo da autora).

Piaget em seu livro *A psicologia da criança* ([1968]1973), retoma seus estudos sobre símbolos e sinais feitos no livro *A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho - imagem e representação*, ([1945]1978), vinte e três anos mais tarde, sem perder a coerência. Piaget neste estudo prefere o uso da terminologia função semiótica à função simbólica em respeito aos linguistas, que “[...] distinguem cuidadosamente os símbolos e os sinais” (PIAGET; INHELDER, [1968]1973, p. 46), por entender, em seus estudos, que a semiótica compreende todos os signos (símbolos e/ou sinais) e, por isso, uma área mais abrangente, mas não desmerecendo e nem descartando o uso da nomenclatura função simbólica, muito presente em seus livros.

Sobre semiótica, Maria Lucia Santaella Braga, uma das principais divulgadoras dos estudos sobre semiótica no Brasil, define que o “[...] nome semiótica vem da raiz grega *semeion*, que quer dizer signo. [...] A semiótica é a ciência geral de todas as linguagens” (1983, p. 1). A autora continua seu discurso sobre semiótica, alertando o leitor que é preciso tomar certos cuidados com alguns conceitos, pois mesmo que a semiótica visite amplos caminhos, como a arte, a psicologia e a astronomia, “[...] isso não significa que a semiótica esteja sorrteiramente chegando para roubar ou pilhar o campo do saber e da investigação específica de outras ciências” (SANTAELLA, 1983, p. 3). Segundo a autora (1983, p. 3), “[a] semiótica busca divisar e deslindar seu ser de linguagem, isto é, sua ação de signo. Tão-só e apenas. E isso já é muito”.

A semiótica se apresenta em três correntes distintas, a saber: “[...] uma nos EUA, outra na União Soviética e a terceira na Europa Ocidental” (SANTAELLA, 1983, p. 3). Santaella dedicou seu estudo à corrente norte-americana, baseando-se nos trabalhos do cientista, lógico e filósofo Charles Sanders Peirce (1839-1914). Nelson Rosamilha professor, psicólogo e pesquisador dos estudos sobre o jogo na infância (1979, p. 32), distingue, em seu livro *Psicologia do jogo e aprendizagem infantil*, o sinal de símbolo, afirmando: “[...] o símbolo não é sinal. Uma bandeira de outra nação pode ser um sinal identificador desse país. Mas a bandeira do meu país não. Ela é símbolo. Ela recorda o passado, o presente e o futuro”. Assim, é preciso pensar que o símbolo somente será real para aqueles que compreenderem,

pois: “O **sinal** é para algo. O **símbolo** é de algo. Ele participa da realidade que simboliza” (ROSAMILHA, 1979, p. 32, grifo da autora).

A partir dos estudos de Rosamilha (1979), um exemplo que comporta a diferença entre símbolo e sinal seria uma fogueira no meio de uma mata, acesa por turistas perdidos, cuja fumaça tem a intenção de chamar a atenção de alguém que possa salvá-los, significando, então, um sinal, um meio pelo qual eles conseguiram enviar uma mensagem, contar que algo está acontecendo naquele lugar. Agora, se a fogueira for acesa na mesma mata por um grupo de nativos para um ritual de batismo, de iniciação, de adoração ou até de invocação de deuses, será entendida como símbolo, porque todo o grupo entende seu significado. Assume, logo, um papel aceito pelo grupo, mesmo que entendido individualmente, pois o símbolo do objeto, da ação, da situação significa algo para alguém.

Contudo, o jogo simbólico deverá surgir, no educando/jogador, quando ele adquirir a noção de representação, ou seja, conseguir evocar os símbolos, além de ser capaz de expressá-los em seu cotidiano. Assim, conclui o próprio Piaget ([1945]1978, 351) que a “[...] representação nasce, portanto, da união de ‘significantes’ que permitem evocar objetos ausentes com um jogo de significação que os une aos elementos presentes”. Isso garante ao educando/jogador a possibilidade do jogar, visto que o “[...] jogo simbólico assinala, sem dúvida, o apogeu do jogo infantil” (PIAGET; INHEDER, [1968]1973, p. 51).

Na teoria de Piaget ([1945]1978), os jogos simbólicos estão relacionados ao processo de adaptação por meio da assimilação. Portanto, podemos verificar que, para que haja um pleno e satisfatório desenvolvimento da criança por meio dos jogos simbólicos, é preciso que ela tenha um tempo para assimilar o conhecimento aprendido e, então, organizá-lo, acomodando em uma ordem na qual ela própria possa realizar-se de maneira eficaz e autêntica, sem causar danos ao seu desenvolvimento cognitivo, mas aprimorando ideias relativas ao âmbito social, cultural e simbólico, em um contínuo processo de adaptação.

O jogo simbólico, para Jean Piaget ([1945]1978), é a forma mais pura do pensamento egocêntrico, que consiste em centralizar o conhecimento na perspectiva do sujeito, dominado pela perspectiva do real centrado sobre um aspecto cognitivo. Ainda que nesse tipo de jogo, a saber, o simbólico, haja o predomínio de um mundo fantasioso, a atividade psicomotora cumpre a função de guardar a criança à realidade. Durante o período em que brinca, retrata cenas do cotidiano, vividas por ela em outras situações, agora revividas ludicamente através do jogo simbólico. Esse é um processo de socialização que perpassa o mundo da criança e é um composto entre a realidade e a brincadeira que, como diz o autor:

Enfim, com a socialização da criança, o jogo adota regras ou adapta cada vez mais a imaginação simbólica aos dados da realidade, sob a forma de construções ainda espontâneas mas imitando o real; sob essas duas formas, o símbolo de assimilação individual cede assim o passo, quer à regra coletiva, quer ao símbolo representativo ou objetivo, quer aos dois reunidos (PIAGET, [1945]1978, p. 116).

A criança que brinca que a vassoura é um cavalo, e com ela anda por vários lugares, “[...] representa simbolicamente, este último pelo primeiro e satisfaz-se com uma ficção, pois o vínculo entre o significante e o significado permanece inteiramente subjetivo” (PIAGET, [1945]1978, p. 146). Podemos tomar como exemplo, aqui, quando uma criança brinca que come uns fios de lã que qualifica como macarrão, “[...] temos além do esboço sensório motor da ação jantar, uma evocação simbólica caracterizando uma estrutura diferente da imagem representativa adaptada, porque ela procede por assimilação” (PIAGET, [1945]1978, p. 144). Nesse momento, pode-se notar que:

Ao invés do jogo de exercício, que não supõe o pensamento nem qualquer estrutura representativa especificamente lúdica, o símbolo implica a representação de um objeto ausente, visto ser comparação entre um elemento dado e um elemento imaginado, e uma representação fictícia (PIAGET, [1945]1978, p. 146).

Seguindo os exemplos, tanto a vassoura quanto a lã representam o elemento dado e o cavalo e o macarrão o elemento imaginado. A criança joga com esses elementos em uma situação simbólica até internalizá-la. Nessa fase, embora a criança esteja realizando uma atividade individual, como comer o macarrão feito de lã, e andar a cavalo com o cabo de vassoura, essa é uma ação coletiva, na qual o jantar e a relação com o cavalo fazem parte de sua rotina, de sua família, uma relação que poderá ser considerada afetiva. Provavelmente, são situações vividas em algum momento familiar, seja na hora da refeição ou em um passeio feito pelo sítio. Por isso esse exercício passa a ter traços de um fazer que evoca o coletivo, aqui lembrado por família. Assim:

É óbvio que esta organização do simbolismo coletivo supõe os progressos no sentido da ordem e da coerência [...] que a sequência de ideias deriva dos progressos de socialização [...] no que diz respeito ao simbolismo lúdico, convirá notar que todo progresso da socialização culmina, não num reforço do simbolismo, mas na sua transformação, mais ou menos rápida, no sentido da imitação objetiva do real (PIAGET, [1945]1978, p. 179).

Afinal, a criança vivencia a verdade nas suas brincadeiras e constrói simbolicamente seu mundo por meio do jogo simbólico. Desse modo, o jogo simbólico, também conhecido como jogo do faz de conta, jogo de ficção ou jogo de imaginação, “[...] constitui, com efeito,

uma transposição simbólica que sujeita as coisas à atividade do indivíduo, sem regras nem limitações” (PIAGET, [1945]1978, p. 116). Mas essa fase não perdura pela vida toda, haja vista que muitas vezes a criança começa a se afastar cada vez mais dos jogos simbólicos. Fato recorrente, reconhecido e explicado por Piaget:

Quanto ao jogo simbólico, se o seu apogeu deve ser situado entre os dois e quatro anos, também declina subsequentemente e isso por razões que é importante apurar, visto que elas fazem compreender os móveis inversos de seu anterior incremento<sup>16</sup>. De modo geral, pode-se dizer, com efeito, que quanto mais a criança se adapta às realidades físicas e sociais, menos se entrega às deformações e transformações simbólicas, visto que, em vez de assimilar o mundo ao seu eu, submete-se progressivamente, pelo contrário, o eu ao real (PIAGET, [1945]1978, p. 186).

Assim, pode-se perceber que o apogeu do jogo simbólico se dá por volta dos dois aos quatro anos, às vezes se estendendo um pouco mais, indo até os sete ou oito anos de idade. Paradoxalmente, é possível perceber que com o desenvolvimento da cognição, seja ele a partir dos parâmetros das funções mentais e/ou das aptidões desenvolvidas pelas crianças:

O primeiro destes fatos consiste em que, muito frequentemente, a criança pequena parece melhor dotada do que a criança mais velha nos domínios do desenho, da expressão simbólica (representação plástica, papéis desempenhados em cenas coletivas organizadas espontaneamente, etc.) e, por vezes, da música (PIAGET, 1998, p. 179).

Por outro lado, ao estudar o desempenho social e as funções intelectuais das crianças, “[...] verifica-se um progresso mais ou menos contínuo, enquanto, no domínio da expressão artística, tem-se, pelo contrário, a frequente impressão de um retrocesso” (PIAGET, 1998, p. 179), percebo esse enfraquecimento da ludicidade, ao analisar o comportamento das crianças das turmas de nove anos com as turmas de treze anos. Os mais jovens se dispõem a participar mais das atividades teatrais, sendo simbólicos em suas produções, enquanto os mais velhos precisam de estímulos constantes, pois são facilmente dominados por atitudes que vão desde o constrangimento até o travamento ocorrido pela pressão dos colegas e/ou dos educadores.

Nota-se o enfraquecimento do simbolismo lúdico com o avanço da idade, mostrado pelas três razões essenciais: “A primeira diz respeito ao conteúdo do simbolismo: nos casos em que esse conteúdo testemunha as necessidades de expansão do eu, de compensação, de liquidação ou mesmo, simplesmente, de continuação da vida real” (PIAGET, [1945]1978, p. 186). Toma-se conhecimento desse enfraquecimento quando as crianças, ao crescerem, começam a prestar ainda mais atenção ao mundo “real” em sua volta. Esse fato faz com que

---

<sup>16</sup> “Desenvolvimento, aumento” (AMORA, [1997]2013, p.382).

comecem a perceber que aquelas personagens criadas por elas, quando alimentavam as bonecas imitando a mãe, agora podem ser notavelmente substituídas por ações concretas e reais, ao poder de fato alimentar o irmão mais novo ou até mesmo um animal de estimação. “A segunda razão é que o simbolismo compartilhado por vários pode engendrar a regra, daí a transformação possível dos jogos de ficção em jogos de regras” (PIAGET, [1945]1978, p. 186). É possível que, pela representação corporal do imaginário, ainda que nele predomine a fantasia, a atividade psicomotora exercida acabe por colocar a criança presa à realidade. A terceira razão que explica a diminuição do jogo simbólico na vida do educando é “[...] a diminuição gradual do jogo, em geral, e não só o jogo simbólico, na medida em que a criança procura submetê-lo ao real, mais do que assimilá-lo” (PIAGET, [1945]1978, p. 187), pois, nesse caso, “[...] o símbolo deformante transforma-se em imagem imitativa e a própria imitação incorpora-se à adaptação inteligente ou efetiva” (PIAGET, [1945]1978, p. 187).

A criança busca modificar a realidade por sua vontade por meio de sua imaginação, usando o “jogo simbólico”. No entanto, quando expressa corporalmente as atividades, ela adapta-se à realidade concreta e, portanto, às relações com o mundo real. Pensando assim, quando a criança estiver com mais idade, por volta dos oito anos mais ou menos, é possível perceber a diminuição da atividade centrada em si própria, bem como a aquisição de uma socialização crescente, na qual se percebe claramente o enfraquecimento do simbolismo lúdico.

Percebe-se que, nessa fase, a criança já estará prestes a alçar voo rumo à outra fase tão importante quanto o jogo simbólico, conhecido como jogo de regra, que se perpetuará pela vida toda, devidamente acompanhada pelo jogo de exercício. Bem possível que todo esse processo se dê ao passo que a criança passa a ter cada vez mais contato com a realidade. Nesse momento, ela vai vivenciar tanto cuidar de um animalzinho de pelúcia como também caso possa, cuidar de um animal de estimação, seja gato, cachorro ou coelho. Agora, a criança poderá transpor para a extrema realidade seus afazeres, antes representados por objetos imaginários. Agora ela pode alimentar seu bichano com água de verdade, comida de verdade etc. Isso não descarta o jogo lúdico, o brincar permanece, só que agora visto sob outro prisma, no qual a criança procura, nas brincadeiras, no jogo simbólico, outras possibilidades:

Não é para aprender a lavar-se ou dormir que a criança assim joga. O que ela procura é, simplesmente, utilizar com liberdade os seus poderes individuais, reproduzir as suas ações pelo prazer de oferecê-las em espetáculo, a si próprio e a outros, em suma, exibir o seu eu e assimilar-lhe, sem limites, o que ordinariamente é tanto acomodação à realidade como conquista assimiladora (PIAGET, [1945]1978, p. 158).

Nessa fase, a criança consegue representar tanto objetos como acontecimentos que estejam fora do seu campo de visão atual. Essa representação pode ser feita a partir de símbolos, mesmo que eles estejam ausentes. Maria Luísa de Lara Uzun de Freitas, psicóloga e professora da Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC-Campinas), no artigo “*A evolução do jogo simbólico na criança*”, faz a seguinte consideração: “Por meio da função simbólica, a criança torna-se capaz de representar um significado (objeto, acontecimento) através de um significante diferenciado e apropriado para essa representação.” (FREITAS, 2006, p. 2). Isso significa dizer que, para Piaget, a função simbólica é a capacidade que a criança tem de evocar objetos e situações ausentes a partir de várias outras ações representativas, ou seja, a capacidade de tornar algo presente.

A criança que busca acomodar-se a uma nova realidade, como, por exemplo, uma escola, casa ou cidade nova, procura assimilar o novo modo de viver e agir desse ambiente diferente que agora passará a pertencer. Ela tenta, pelo jogo simbólico, refazer atitudes e ações que antes eram realizadas em seu antigo cotidiano. Para o professor e psicólogo Lino Macedo, da Universidade de São Paulo (USP), especialista em jogos como construção de conhecimento, explica que o “[...] faz de conta é tão importante como o jogo de exercício e o de regras para que os pequenos aprendam a lidar com os outros e consigo mesmos.” (MACEDO, 2014, p. 1). Assim, o “[...] jogo simbólico assinala, sem dúvida, o apogeu do jogo infantil.” (PIAGET; INHELDER, [1968]1973, p. 51).

### **1.3 Construtivismo piagetiano**

Jean Piaget, sobre o processo de funcionamento da inteligência e de aquisição do conhecimento, demonstrou, em seus estudos, que a criança raciocina conforme estruturas lógicas próprias e que, de acordo com cada faixa etária, apresenta lógicas diferentes das encontradas na fase madura do adulto. Por exemplo: “[...] se uma criança de quatro ou cinco anos transforma uma bolinha de massa em salsicha, ela concluirá que a salsicha, por ser comprida, contém mais massa do que a bolinha.” (PIAGET, s/d). Não se trata de um erro, como se julgava antes de Piaget<sup>17</sup> (s/d), mas de um raciocínio apropriado a essa faixa etária. Esse e outros exemplos poderão ser visualizados nos mais diversos escritos de Piaget, entre livros e artigos e até mesmo em vídeos disponíveis na internet (youtube).

---

<sup>17</sup> **Piaget por Piaget.** Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=FWYjDvh3bWI>>. Acesso em: 12 mar. 2015.

O construtivismo leva em conta o estágio de desenvolvimento e procura desenvolver práticas pedagógicas para cada desenvolvimento intelectual da criança, não desmerecendo o aprendizado que está em construção. Também se leva em conta o erro como forma de aprendizado. O conhecimento é múltiplo e atinge a todos pelos mais diferentes vieses do saber. Todos são importantes no processo:

Mas evidente que o educador continua indispensável para criar situações e armar os dispositivos iniciais capazes de suscitar problemas úteis à criança, e para organizar, em seguida contra exemplos que levam à reflexão e obriguem ao controle das soluções demasiado apressadas: o que se deseja é que o professor deixe de ser um conferencista e que estimule a pesquisa e o esforço, ao invés de se contentar com a transmissão de soluções já prontas (PIAGET, 1977, p. 18).

Para que o aprendizado seja efetivo é fundamental que o educador entenda que todo e qualquer desenvolvimento cognitivo só será efetivo se for baseado em uma interação muito forte do sujeito na situação de aprendizado. O construtivismo piagetiano trouxe a ideia de que o conhecimento não é algo pronto, acabado, e sim que se realiza em um contínuo, sendo alterado e transformado a todo o momento pela ação do sujeito no mundo e do mundo no sujeito. Dessa forma, a aprendizagem, mais do que uma mera assimilação de um objeto, seria uma ação transformadora, que se dá na interação do sujeito (seus esquemas e representações sociais já adquiridos) com o outro. Contudo, essa interação não significaria apenas reconhecer o objeto de conhecimento, mas ir além, ou seja, deverá integrar o objeto de estudo à realidade do sujeito, dentro de suas condições, de forma que consiga estimulá-lo e desafiá-lo, mas que, ao mesmo tempo, possa permitir que as novas situações que aparecerão durante o processo possam ser adaptadas às estruturas cognitivas existentes, propiciando seu completo desenvolvimento.

Para Piaget em seu vídeo publicado no youtube intitulado “Piaget por Piaget”, a ação constitui o conhecimento autônomo. Assim, a tomada de consciência dos meios empregados passa a ser o desafio do professor, que tem por objetivo perceber a hipótese de conhecimento de cada educando e propor desafios. De acordo com o princípio do construtivismo piagetiano, é preciso sempre criar situações novas. O educador precisa compreender que não é o único que detém o conhecimento no ambiente escolar. A criança, ao chegar à escola, está carregada de conhecimentos e traz consigo seu próprio repertório. No processo de aprendizado se realiza uma mútua troca de conhecimentos entre os envolvidos nesse fazer pedagógico, assim como também pode ser um momento de ver como a criança e o educador contornarão essa nova situação pedagógica em busca de novos conhecimentos.

Sobre essa perspectiva do construtivismo proposta por Piaget no vídeo “Piaget por Piaget”, é preciso entender que o educando/jogador aprende a jogar jogando, a mover movendo, a atuar atuando, e não será um manual de instruções e regras que desencadeará o conhecimento, pois ele traz de casa suas experiências, que poderão ser usadas no contexto escolar de forma ampla e harmônica. Afinal de contas, essa criança não caiu na escola de paraquedas, ela apresenta uma grande leva de conhecimento adquirido com pais e amigos antes do dia que pisa no espaço escolar. Dessa forma, é preciso valorizar esse conhecimento e não pensar que ali será o começo de tudo, mas um contínuo caminhar que está e continuará em percurso até que se finde a sua vida escolar. Assim, também em sua vida cotidiana continuará por se desenvolver em suas relações sociais e culturais.

O modelo do construtivismo recebe muitas críticas, dos autores (ANPEd, 1996; AZANHA, 2001; DUARTE, 2001; MOREIRA, 1996), que o consideram uma afronta ao educador, uma vez que este teria de submeter-se às regras impostas pelos educandos, sem nenhuma autonomia. Contudo, muito pelo contrário, o que se busca é o incessante trilhar juntos entre ambas as partes envolvidas no processo de ensino e aprendizagem, respeitando os limites de cada um e fortalecendo-se o conhecimento adquirido. É preciso que se saiba que em momento algum o construtivismo piagetiano propõe a inatividade do educador, desconsiderando seu trabalho, mas sim fazendo com que ele passe a ser um intermediador ativo no desenvolvimento do conhecimento da criança.

A instabilidade criada no ambiente escolar também favorece o aprendizado, pois “fórmulas” prontas nem sempre são eficazes no desenvolvimento do sujeito em processo de aprendizagem, além de seus efeitos serem muitas vezes bem desastrosos. Assim, fazer é compreender e por isso a aprendizagem é uma construção, muitas vezes frágil, pois a razão usada nesse processo é só uma das potencialidades desenvolvidas pelos educandos, visto que muitas outras poderão ser ignoradas ou passar despercebidas. Isso implicaria, de certa forma, em uma frenagem no seu desenvolvimento cognitivo. Por exemplo, a árdua tarefa de redigir um trabalho acadêmico, que, mesmo com todas as técnicas e normas aprendidas, com o tema definido, é sempre desafiadora, fora os percalços do caminho, os medos, as dúvidas e as incertezas que assombram o ser acadêmico. No construtivismo, os educandos não são tratados como se fossem um depósito vazio que deve ser preenchido de conhecimentos, e sim como construtores ativos de conhecimentos, que estão testando suas teorias sobre o mundo, um mundo em construção e em mudança constante. São o que se pode chamar de pequenos cientistas, cabendo aos educadores ajudá-los na forma como eles pensarão, julgarão e argumentarão a respeito dos novos conhecimentos recebidos.

Esse deveria ser o trabalho permanente de reflexão do educador frente aos seus educandos no ambiente escolar. Piaget, em entrevista exibida em vídeo da internet no site youtube, denominada “Piaget por Piaget”, se assume como construtivista pois considera que o conhecimento se realiza por construções contínuas e renovadas por uma relação com o real, elas não são pré-formadas, existe uma função simbólica contínua. “Conhecimento nunca é uma cópia e sim uma construção, assimilação das estruturas anteriores do sujeito” (PIAGET, s/d).

Uma das exigências do construtivismo é que o ambiente permita, e até obrigue, a uma interação muito grande do educando e do educador com o objeto de estudo. A interação deve abranger não só o universo do educando – conhecimento –, mas, preferencialmente, também o do educador por meio do conhecimento.

Outro aspecto importante percebido nas teorias construtivistas é a quebra de paradigmas ocasionada pelos conceitos de Piaget (s/d): é a troca de um simples repasse da informação para a busca da construção de conhecimento do educando. É a nova ordem revolucionária que repensa o poder e a autoridade do mestre, transformando-o de supremo detentor do saber para uma relação mais consistente entre educador e educando, e essa visão deve permear todo o ambiente construtivista proposto por Piaget (s/d).

Piaget (s/d), em suas observações – as quais posteriormente sistematizou como uma metodologia de análise, também conhecida por **Método Clínico**<sup>18</sup> –, estabeleceu as bases de sua teoria, que passou a se chamar **Epistemologia Genética**. Piaget pesquisou, por mais de sessenta anos, como o conhecimento se formava na mente dos bebês e passava horas observando como os recém-nascidos passavam pela etapa do não reconhecimento de sua individualidade, pois o bebê pensa ser a mãe sua própria extensão, frente ao mundo que o rodeia, continuando suas observações até a fase da adolescência.

Existem diversas teorias sobre a aprendizagem, e várias delas parecem concordar que esta é um processo de construção de relações, em que o educando interage com o mundo e é responsável por aquilo que é aprendido e seus significados na construção do conhecimento. Dessa maneira, mais do que repassar conhecimentos, a função do educador seria estimular a curiosidade e permitir aos educandos conhecer novas possibilidades rumo a novas direções criadas pelos seus próprios interesses.

---

<sup>18</sup> “Os estudos de Jean Piaget e sua psicologia genética baseiam-se em observações detalhadas de experiências e diálogos com crianças. A peça chave do método utilizado por ele é a entrevista clínica, também conhecida como Método Clínico ou crítico” (LIMA; QUEIROZ, 2010, p. 112).

De acordo com os estudos de Piaget (s/d), é preciso saber lidar com o erro e com a avaliação. Em uma abordagem construtivista, o erro é uma importante fonte de aprendizagem na construção do conhecimento, e não apenas entupir a criança de conteúdo e cobrá-lo na avaliação, sem nenhuma reflexão sobre o aprendido. Um exemplo seria colocar as crianças para decorar textos clássicos enormes para satisfazer pais, diretores e coordenadores no dia da apresentação do espetáculo. Desse modo, a forma como a avaliação é aplicada no construtivismo muda muito se comparada com as práticas convencionais.

A lógica do adulto é completamente diferente da lógica da criança, que se constrói de forma progressiva. É preciso considerar que a razão é só uma potencialidade que precisa ser desenvolvida e que há várias outras, como a afetividade e a função simbólica. Todas merecem atenção por parte dos educadores no processo de aprendizagem

#### **1.4 Da imitação à representação piagetiana**

Piaget ([1945]1978), em sua obra *A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho – imagem e representação*, apresenta os estudos sobre imitação, necessários para o melhor entendimento sobre jogos simbólicos, atividade representativa e função simbólica.

Ao pensarmos em imitação, logo imaginamos que ela se processa como determinado modelo. Como em um simples jogo de espelho, no qual um jogador A fica de frente ao outro jogador B e o imita, repete, com riqueza de detalhes físicos, as ações de B, sendo o mais fiel possível às ações executadas por seu parceiro de jogo, por exemplo. Se nesse jogo um copia o outro sem necessariamente pensar nas ações realizadas pelo parceiro de jogo, ou seja, sem elaborar obrigatoriamente um leque de esquemas mentais capazes de explicar ou compreender as ações realizadas, o jogo se tornará uma mera “cópia” refletida, mas não reflexiva, embora saibamos, nesse caso, nunca será fiel, pois os indivíduos são diferentes em tamanho, tónus corporal e emoções.

O jogador estará, nesse suposto caso, desprovido de atingir um grau de conhecimento mais elaborado, que possa ser promotor de aprendizado, sendo apenas um “repetidor”. Seria o exercício pelo exercício, o jogo pelo jogo, como um atleta exercitando-se na academia apenas para adquirir músculos e fazendo-o apenas pela repetição, e não pelo conhecimento, sem pensar por que está realizando tal atividade e como isso pode capacitá-lo a resolver outras possibilidades. Isso não menospreza o jogo em si, mas ainda não se constitui como um ato simbólico estudado e proposto por Piaget ([1945]1978). Desse modo, pode-se entender o jogo do espelho, inicialmente, como uma mera cópia, um aquecimento sem uma elaboração

consciente. Entretanto, caso se adicionem algumas questões extras, fatores diversos, como o espelho “reverso”, ainda será necessária a exatidão, mas os jogadores tem de repetir, ao reverso, a imagem vista, e em um tempo sincrônico, não um após o outro. Teremos, então, o jogo em elaboração simbólica, e assim, conseqüentemente, representação com pensamento, no qual o processo se estrutura pelo movimento. Para tanto, se justifica a apresentação dos estudos de imitação e representação para que se compreenda melhor os conceitos elaborados por Piaget sobre jogos simbólicos, o que vem a corroborar com a importância do entendimento da construção simbólica, estudado a partir dos jogos teatrais elaborados por Viola Spolin (1963). A atividade teatral, seja no palco, em sala de aula ou em espaços alternativos do próprio cotidiano – como praças, ruas, igrejas ou centro comunitários – são possibilidades que surgem na cultura, como atividade simbólica que permite que essas manifestações se desenvolvam simbolicamente, aqui, pelo jogo teatral. A pesquisadora em teatro educação Vera Bertoni dos Santos, em seus estudos sobre jogos teatrais e a atividade simbólica, afirma

[a] imitação é fonte da representação, pois fornece os significantes imaginários, enquanto que o jogo fornece as significações, funcionando como um condutor da ação à representação. A evolução dessas duas condutas é observada através de diferentes formas que se processam ao longo da infância (SANTOS, 2009, p. 3).

Um exemplo é quando a criança utiliza a tampa da panela para imitar um carro. Nesse caso, ela realiza “[...] uma transposição simbólica de caráter individual e provisório” (SANTOS, 2009, p. 3). Provisório, porque assim como agora a tampa da panela virou um carro, em uma próxima vez poderá virar um escudo, uma arma ou um avião. Esse fato, segundo a professora Vera Bertoni dos Santos (2009, p. 4), “[...] atesta a utilização de um signo, ou seja, de uma construção fixada socialmente e passível de assimilação, uma coletividade”. É importante entender um pouco mais detalhadamente a diferença entre símbolo<sup>19</sup> e signo<sup>20</sup>, entre significantes motivados ou arbitrários:

A distinção entre símbolo e signos é fundamental para a compreensão do processo de construção da atividade simbólica. Para Piaget, os símbolos constituem “significantes motivados”, ou seja, possuem semelhança com o significado; [...] ao passo que a construção de signos considerados “significante arbitrários” é vinculada

<sup>19</sup> “A palavra símbolo vem do grego. *Sym* significa com ou junto, e *bollein* significa puxar, tirar, arrancar. Assim, o símbolo ‘unifica’, ‘coloca junto’ experiências” (ROSAMILHA, 1979, p. 32).

<sup>20</sup> “Um signo intenta representar, em parte pelo menos, um objeto que é, portanto, num certo sentido, a causa ou determinante do signo, mesmo se o signo representar seu objeto falsamente. [...] o signo é uma coisa que representa uma outra coisa: seu objeto” (SANTAELLA, 1983, p. 12).

ao aspecto preponderantemente coletivo da ação, e mediada por convenção social (SANTOS, 2009, p. 3).

Piaget (1968[1973]), em seu estudo sobre o desenvolvimento do pensamento da criança, realizado no livro *A psicologia da criança*, apresenta questões importantes sobre a representação imaginada, nascente da construção do real na criança, dando-lhe a devida importância ao procurar compreender como acontece a representação, assim como seu funcionamento. A aprendizagem, em qualquer situação, implica em uma estruturação da assimilação em relação a esquemas que comportam uma atividade do sujeito em um processo de equilíbrio. Assim, a “[...] evolução da atividade imitativa predominantemente acomodadora corresponde aos progressos da atividade lúdica” (SANTOS, 2009, p. 4).

A gênese da imitação, localizada no período sensório-motor e subdivida em seis etapas distintas, é descrita por Piaget ([1945]1978) da seguinte maneira: Primeira fase – exercícios ou reflexos; segunda fase – imitação esporádica; terceira fase – imitação sistemática de sons já pertinentes à formação da criança; quarta fase – imitação de movimentos já executados pelo sujeito, mas de maneira invisível para ele, e início de imitação de modelos sonoros ou visuais novos; quinta fase – imitação sistemática de modelos novos, compreendendo os que correspondem a movimentos invisíveis do próprio corpo; sexta fase – início da imitação representativa e da imitação diferida.

Na primeira fase apresenta algumas limitações e ainda não pode ser considerada como uma imitação propriamente dita, mas sim como um preparatório, uma ação advinda de provocação externa, que se constitui como um **exercício reflexo** que se faz necessário às outras fases seguintes da imitação. Posso citar um exemplo particular dos primeiros dias de vida dos meus filhos – Mateus e, posteriormente, Lucas –: quando via aquelas mãozinhas tão pequeninas e fofinhas, colocava o dedo na palma da mão deles e eles prontamente a fechavam, em uma reação reflexa de apreensão, característica dessa fase sensório-motora.

Na segunda fase, há a **imitação esporádica**, “[...] pelo fato dos esquemas reflexos começarem assimilando certos elementos exteriores e ampliando-se, assim, em função de experiência propriamente adquirida” (PIAGET, [1945]1978, p. 22). Por exemplo, coordenar o ato de mamar, desde as primeiras horas de nascido, pela constante insistência da mãe em colocar o bebê no peito.

Na terceira fase, a **imitação sistemática**, a criança só imita se estiver perto do objeto ou som a ser imitado. Nela, a criança não imita novos gestos, ações que estejam fora do seu campo de visão ou movimentos individuais que fazem parte de um processo mais elaborado.

A imitação ocorrerá somente se tais movimentos estiverem em um contexto global de um esquema: “[...] não existe nesta fase coordenação mútuas dos esquemas secundários nem, sobretudo, acomodação precedendo a assimilação” (PIAGET, [1945]1978, p. 35). Por exemplo, o bebê repete aquilo que vê seus familiares próximos fazerem – balançar a mão, dar tchau, emitir som ou balançar o corpo imitando dançar, sorrir, fazer caretas e outras gracinhas que deixam os pais ainda mais apaixonados. São ações imitativas sistemáticas, muito importantes à formação cognitiva da criança, o que também promove o uso de certas faculdades da inteligência, a saber, a sensório-motora.

Na **imitação de movimentos** já executados pelo sujeito há um pequeno progresso quanto à construção do espaço e do objeto, visto que a primeira etapa da quarta fase “[...] caracteriza-se pela coordenação dos esquemas, daí resultando a sua maior mobilidade e a constituição de um sistema de “indícios” relativamente destacados da percepção atual” (PIAGET, [1945]1978, p. 48). Isso permite à criança assimilar melhor os gestos do outro, embora os movimentos estejam fora do alcance visual delas. A etapa seguinte da quarta fase tem como característica a imitação de sons e gestos novos, orientada pelo progresso da inteligência e pela coordenação das próprias estruturas. Aqui, a criança tende a reproduzir novos modelos, como colocar o telefone no ouvido e imitar telefonar, mesmo que ninguém esteja telefonando perto dela no momento da imitação. Contudo, provavelmente ela já viu algum familiar telefonando em algum momento.

A **imitação sistemática** é a quinta fase e significa “[...] a criança tornar-se capaz de experimentar para descobrir as novas propriedades dos objetos” (PIAGET, [1945]1978, p. 72). Nela, a criança consegue diferenciar os esquemas que lhe são apresentados e os experimenta. Em função do objeto a imitação modifica os esquemas.

Na sexta fase, a criança já consegue imitar modelos novos ausentes no momento da reprodução. Apesar de aproximar-se da representação, é denominada de **imitação diferida**. Esse termo foi definido por Piaget como: “[...] a primeira reprodução do modelo não se faz mais, necessariamente, em presença do mesmo, mas na sua ausência e após um intervalo mais ou menos longo de tempo” (PIAGET, [1945]1978, p. 81). Assim, na sexta fase, “[...] a coordenação dos esquemas emancipa-se suficientemente da percepção imediata e da experiência empírica para dar lugar agora a combinações mentais” (PIAGET, [1945]1978, p. 81). Nesse período, a criança consegue dispor de dois sistemas de ação: “[...] a) o sensório motor ou prático que se prolonga pela vida afora, altamente adaptativo e subordinado às realidades concretas e b) simbólico (imaginação) a serviço dos desejos, do vivencial e da afetividade” (LIMA, 1980, p. 206). As crianças, depois de algumas simples explorações, por

exemplo, com objetos sonoros, são capazes, por experimentação, de explorar sistematicamente esses objetos, com novas ações a partir de novos estímulos, criando cenas em que o “[...] desenvolvimento da capacidade representativa própria dessa fase limite entre os jogos simbólicos e os jogos de regras orienta o jogo no sentido da elaboração cênica” (SANTOS, 2009, p. 5). Dessa forma, apresenta “[...] crescente aperfeiçoamento da representação teatral” e “[...] já manifesta um caráter estético” (SANTOS, 2009, p. 5). Os jogos imitativos organizam-se a tal ponto que é possível analisar movimentos que se repetem incansavelmente e estruturas que se agrupam. Nesse caso, pode-se dizer que surge uma atividade representativa. “Esse processo culmina com o aparecimento do simbolismo coletivo, conduta eminentemente social que evidencia o ajustamento de papéis, a diferenciação da representação e a ordenação dos propósitos em jogo” (SANTOS, 2009, p. 5). Nessa fase, o educando está mais próximo da realidade e consegue transpor para suas personagens uma imitação precisa, com riqueza de detalhes. Para Piaget, a imitação é constitutiva da representação. “Desse modo a imitação, dublando a realidade, cria novo universo (universo das significações, das representações e dos vários tipos de linguagem)” (LIMA, 1980, p. 205), pois a representação cognitiva, “[n]o plano da inteligência sensório motora, trata-se de uma coordenação simples: ou bem as duas tendências se equilibram e há inteligência, ou bem a acomodação se subordina à assimilação, e há imitação, ou ainda é o inverso e há jogo” (PIAGET, [1945]1978, p. 276). Na abordagem piagetiana, é pela evolução da imitação e do jogo simbólico, duas relações próprias entre a assimilação e a acomodação, que se constrói a representação:

Mas isso não se destina absolutamente a dizer que, com o desenvolvimento do pensamento no sentido operatório, a imitação regrida ou a acomodação se estreite: ao contrário, é a inteligência que se amplia sem cessar. A coisa é fácil de compreender, pois a atividade inteligente é uma colocação em equilíbrio da assimilação e da acomodação e a imitação é um simples prolongamento desta última; dizer que a imitação se reintegra na inteligência significa, portanto, simplesmente, que a acomodação, a princípio em desequilíbrio em relação à assimilação nos inícios do período representativo, tende a se reequilibrar com referência a ela (PIAGET, [1945]1978, p. 365).

Ainda sobre a imitação, de acordo com a função simbólica ou semiótica, pautada nos estudos e nas contribuições do pesquisador Lauro Lima (1921-1913), em seu livro *Piaget para principiantes*, pode-se ressaltar que: “A imitação, isto é, função semiótica, portanto tem por objetivo criar substitutivos (significantes) das coisas e das ações” (LIMA, 1980, p. 204), quer eles sejam “[...] individuais, reprodutivos de forma original, motivados e afetivos (símbolos)” (LIMA, 1980, p. 204), quer sejam “[...] sonoros ou práticos, convencionais,

coletivos, gerais e pouco afetivos (signos e palavras)” (LIMA, 1980, p. 204). Portanto, quando os (significantes) funcionarem como expressão do eu e da atividade mental, passam a se chamar *linguagem*. Assim, a linguagem simbólica se expressa pelos símbolos, sejam eles, gesto, música, desenho, linguagem e/ou dramatização, sendo experienciados culturalmente pelos educadores junto às crianças.

### **1.5 Classificação dos jogos segundo Jean Piaget**

Em suas pesquisas científicas, Piaget ([1945]1978) procurou demonstrar a construção dos processos mentais. Considerou que, se estudasse a maneira como as crianças constroem as noções fundamentais do conhecimento, poderia compreender a gênese e a evolução do conhecimento humano. Por isso, tomou como base uma concepção de desenvolvimento envolvendo um processo contínuo de trocas entre os organismos vivos (indivíduos – crianças) e o meio ambiente (sociedade – ambiente escolar).

Segundo Piaget ([1945]1978), os jogos podem ser classificados de acordo com o nível de desenvolvimento cognitivo, em que cada etapa do desenvolvimento depende da anterior e, ao mesmo tempo, segue uma graduação de complexidade nas ações realizadas pelo indivíduo. O processo não se dá de forma aleatória, mas sim sequencial. O presente estudo sobre a classificação dos jogos contribuirá com o objeto de pesquisa por ser muito relevante, pois aponta o quanto os jogos fazem parte do desenvolvimento dos indivíduos e como eles vão além da fase infantil, perpassando a fase adulta até o final de nossas vidas. Independentemente da idade cronológica, assumem um papel social importante na construção do conhecimento.

O jogo simbólico ocupa lugar de destaque no processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças de acordo com os estudos de Piaget ([1945]1978), afinal, é por meio dele que os indivíduos começam suas interações com o meio onde vivem e com todos que estão ao seu redor. Dessa maneira, ao interagir com o outro, a criança consegue adaptar-se e é a partir desse contato que ocorre a construção do conhecimento, que poderá ser realizada no ambiente escolar e se estender por outros ambientes sociais.

Portanto, conforme for adquirindo mais idade, estará cada vez mais apto para determinadas atividades rotineiras. Apesar de um bebê de seis meses, por exemplo, não conseguir bater palmas, ele pode conviver socialmente com inúmeras pessoas que batam palmas ao seu redor, até mesmo com outros bebês, quem sabe até mais jovens. Contudo, se ele ainda não estiver com o desenvolvimento adequado exigido para realizar essa tarefa em

específico, sua coordenação motora e cognitiva não permitirão que execute essa ação. Isso não significa dizer que o desenvolvimento seja cronológico e que, então, apenas a idade seja determinante para que se façam certas atividades.

Jean Piaget ([1945]1978), em seus estudos e pesquisas sobre jogos, os classificou em diferentes categorias e descreveu sua evolução, a saber:

#### A) Jogo de exercício (dos primeiros meses até a vida adulta)

Esses jogos envolvem a repetição de sequências já estabelecidas de ações e manipulações, não com propósitos práticos ou instrumentais, mas por mero prazer derivado da realização de atividades motoras, como colocar a mão na boca, tocar, bater, levantar, abaixar o próprio corpo, assim como pegar alguns objetos que estejam por perto. Nesses jogos, o bebê parece sentir imenso prazer em realizar repetidamente esses gestos e esse prazer lhe permite treinar e, conseqüentemente, desenvolver alguns aspectos de seu comportamento.

Se os jogos de exercício são os primeiros a aparecer, também são os menos estáveis, porque vicariantes:<sup>21</sup> surgem a cada nova aquisição e desaparecem após saturação. Ora, como as aquisições verdadeiramente novas são cada vez menos numerosas com o desenvolvimento da criança, os jogos de exercício simples, após um período de apogeu durante os primeiros anos, diminuem (absoluta e relativamente) de importância com a idade (PIAGET, [1945]1978, p. 185).

Isso provavelmente se refletirá na fase adulta de maneira sutil. Piaget ([1945]1978, p. 150) divide os jogos de exercício em duas categorias:

- a) Jogos de exercício simples – que conservam puramente atividades sensório-motoras como pegar, correr, pular e jogar bola, que consistem em movimentos pelo movimento, em manipulação pela manipulação;
- b) Jogos de exercício que envolvem o próprio pensamento – fazer perguntas só por perguntar ou pelo prazer de combinar as palavras e os conceitos. É um jogo que envolve o pensamento, a inteligência refletida.

O jogo como prazer funcional de repetir uma atividade por si mesma possibilita aprender pela experiência. Graças a isso, os pequenos passam a observar melhor, aperfeiçoar comportamentos e coordenar pontos de vista. Para tanto, é preciso que

---

<sup>21</sup> Vicariantes: que substitui; na medicina, é um órgão cuja capacidade supre a insuficiência de outro. Disponível em: <<http://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/vicariantes>>. Acesso em: 31 maio. 2015.

vivam em um ambiente rico de possibilidades. Ensinar, aqui, não é transmitir informações, e sim prover condições, cuidar e se importar com aquilo que tem valor para o desenvolvimento. Trata-se do valor da afetividade para aprender. Aquilo que se quer alcançar nos possibilita enfrentar e superar as dificuldades para chegar lá (MACEDO, 2014, p. 1).

A criança se desenvolve constantemente, pelo movimento e pela repetição, por meio do jogo de exercício.

#### B) Jogo simbólico (entre os dois e sete anos)

Durante o segundo ano de vida, com o aparecimento da representação e da linguagem, de acordo com Piaget ([1945]1978), ocorre o jogo do faz de conta, inicialmente uma brincadeira solitária envolvendo o uso de símbolos. Os jogos simbólicos são importantes para o desenvolvimento intelectual da criança, pois é a partir deles que ela pode construir novas ideias. Dessa maneira, assim que a criança realiza as imitações dos adultos que os rodeia, adquire uma nova aprendizagem e esse conhecimento é verificado no momento em que tem de realizar ações ou falas antes não mostradas em outros contextos de sua vida. Percebe-se que, por meio dos jogos simbólicos e, portanto, do processo de imitação dos indivíduos que os rodeiam, os educandos poderão experienciar seus futuros papéis sociais.

Nesse tipo de jogo, embora haja alguma reprodução ou imitação, eles “[...] estão desvinculados do compromisso de repetir um modelo ou referência, pois essa é uma oportunidade de combinar ou imaginar livremente e viver a magia dessa felicidade” (MACEDO, 2014, p. 1). Esse é um jogo que “[...] permite a compreensão, pois, por meio dele, as crianças podem dizer ou representar, a seu modo, o que pensam e sentem sobre aquilo que fazem” (MACEDO, 2014, p. 1). Nesse sentido, “[...] jogar é uma das condições para aprender. O melhor de tudo é que elas fazem isso com gosto, intensamente” (MACEDO, 2014, p. 1). Nessa fase, a criança ultrapassa a simples satisfação da manipulação, que acontece na fase do jogo de exercício. Se, por um lado, o jogo simbólico é usado para encontrar satisfação fantasiosa por meio da compensação, da superação de conflitos, dos preenchimentos de desejos, esse mesmo jogo simbólico também proporcionará a criança a assimilação da realidade externa ao seu eu, fazendo distorções ou transposições.

#### C) Jogo de regra (sete anos até a vida adulta)

Para Piaget ([1945]1978), a regra pressupõe a interação de dois indivíduos e sua função é regular e integrar o grupo social. Esse jogo marca a transição da atividade individual

para a socializada. Para Piaget ([1945]1978), nessa fase o jogo de regras é o momento em que a criança começa a estabelecer o início da moral e o processo de socialização, como podemos compreender na fala do professor Lino Macedo (2014, p. 1):

É com e por meio do outro que os pequenos aprendem a argumentar, tomar decisões, compartilhar experiências, observar e coordenar pontos de vista. Além desses procedimentos tão importantes, aprendem também a concluir, esperar, respeitar, se concentrar, ganhar e perder em função do conhecer. Graças ao jogo de regras, aprendemos a tomar decisões, planejar, desenvolver, fazer algo que valha a pena do começo ao fim.

Afinal, nessa fase os indivíduos, embora precocemente, começam a perceber o uso das regras e a vivenciá-las nos jogos, na escola, no ambiente em que vivem, apesar de ainda realizarem jogos para satisfazer seus interesses motores (jogos de exercícios) e imitativos (jogos simbólicos), e não apenas para participarem de uma atividade meramente coletiva. À medida que as crianças experienciam os jogos de regras, reelaboram seus conceitos e solicitam cada vez mais conhecimentos para integrar a outros já existentes em sua formação.

Pois:

Somente os jogos de regras escapam a essa lei de involução e desenvolvem-se (em número relativo e mesmo absoluto) com a idade. São quase os únicos que subsistem no adulto. Ora estando esses jogos socializados e disciplinados, precisamente em virtude da regra, poder-se-á indagar se não serão as mesmas causas que explicam, simultaneamente, tanto o declínio do jogo infantil nas suas formas específicas de exercício e, depois, principalmente, de símbolo fictício, como o desenvolvimento dos jogos de regras, na medida em que são essencialmente sociais (PIAGET, [1945]1978, p. 187).

Posso perceber que o jogar é, entre os educandos/jogadores, uma atividade imprescindível na construção cognitiva e social, pois permite a socialização com seus parceiros de jogo e com os adultos (educadores), seja por jogos de exercício, simbólico e/ou de regras. Afinal, com esses três tipos de jogos é possível aprender a conhecer o mundo pelas experiências vivenciadas. Na fase adulta, os educandos/jogadores possivelmente apresentarão a conduta vivenciada na fase infantil e ainda poderão promover o equilíbrio emocional.

#### 1.5.1 A evolução dos jogos simbólicos segundo Piaget

Piaget ([1945]1978) considera o simbolismo um elemento capaz de garantir a representação sobre a ação, o que permitirá que o jogo simbólico possa assimilar o mundo exterior ao eu por meio dos jogos de exercícios.

A psicóloga Maria Luísa Freitas, no artigo “*A evolução do jogo simbólico na criança*”, faz pertinentes observações sobre como ocorre a construção da inteligência na criança segundo as teorias de Jean Piaget ([1945]1978). Ela analisa que, “[s]egundo Piaget a construção das estruturas de inteligência da criança ocorre a partir de um funcionamento interno que é desencadeado a partir da interação da mesma com o mundo que a cerca” (FREITAS, 2010, p. 1), interação essa que se dará pela assimilação de elementos, sejam eles objetos e/ou situações para uma estrutura esquematizada a partir “[...] das particularidades ou resistência que o objeto oferece ao ser assimilado” (FREITAS, 2010, p. 1).

Podemos pensar a escola, depois dos lares, como um dos primeiros espaços nos quais se dá o desenvolvimento de indivíduos. Por isso, nada melhor do que propor as crianças o contato sistematizado com o universo artístico e suas linguagens, sejam elas: teatro, dança, artes visuais e a música, embora se saiba que o ensino da arte muitas vezes é deixado em segundo plano ou é encarado como mera atividade de lazer e recreação. O ambiente escolar deveria ser um lugar onde todos pudessem se sentir como se estivessem no ateliê do artista ou no laboratório do cientista. Nesses ambientes deveriam ser desenvolvidas pesquisas, criadas e recriadas pelos educandos em parceria com os educadores. Desse modo, o processo criador tomaria forma de maneira viva e dinâmica e receberia a atenção merecida.

A construção do conhecimento e a pesquisa no ambiente escolar, ou nos espaços educativos, têm um valor tanto para o educador quanto para o educando, que poderá romper com a relação sujeito/objeto do ensino tradicional. A própria concepção de arte no espaço escolar implica em uma expansão do conceito de cultura, elaborada pela comunidade a que pertença, ou seja, levadas em consideração toda e qualquer produção cultural e as maneiras de conceber e organizar a vida social. Cada grupo que esteja inserido nesses processos culturais configura-se pelos seus valores e sentidos e seus indivíduos, integrados na construção de conhecimento, são elementos constitutivos no processo de aprendizagem, independente da categoria a que pertençam. O indivíduo está em permanente transformação, ampliando-se e possibilitando ações que valorizem a produção do conhecimento. Assim, “[a] função simbólica consiste na capacidade que a criança adquire de diferenciar significantes e significados. Por meio de suas manifestações, a criança torna-se capaz de representar um significado” (FREITAS, 2010, p. 1), seja ele um objeto e/ou uma situação.

Piaget ([1945]1978), ao elaborar os seus estudos sobre a teoria do desenvolvimento cognitivo, destacou com muita propriedade, por meio dos jogos, a importância da emergência de se entender a função simbólica no desenvolvimento intelectual do educando. Ele chegou a essa conclusão após examinar a formação do símbolo na criança. Sua investigação dividiu-se

em três partes: a **gênese da imitação**, o **desenvolvimento do jogo simbólico** e as **características da representação cognitiva**. Piaget ([1945]1978) tinha o intuito, em seus estudos, de apresentar a continuidade entre o pensamento sensório-motor, o pensamento conceitual e as interações e inter-relações possíveis entre eles e as formas de representação que caracterizam o pensamento humano, como a imitação, o jogo simbólico e a representação. Nota-se que, de acordo com Piaget no estudo de Freitas (2010, p. 1), “[a]o jogar simbolicamente ou imaginar e imitar, a criança cria um mundo em que não existem sanções, coações, normas e regras, provenientes do mundo dos adultos”. Esse ato corresponde em fazer com que a criança possa transformar a realidade a sua volta conforme suas necessidades, o que possibilitará evidenciar “[...] a importância da função simbólica como um meio que permite à criança expressar seus desejos, conflitos, etc. e adaptar-se gradativamente ao meio em que vive” (FREITAS, 2010, p. 1).

Para Piaget ([1945]1978), haveria uma simbolização no jogo, em que há um reconhecimento da sua materialidade, por exemplo, o uso de uma borracha amarrada com algumas fitas crepes a uma caneta usada como uma máquina fotográfica moderna é um simbolismo inconsciente, no qual as imagens são assimiladas aos desejos ou às impressões do sujeito. Um exemplo comum é a criança que, impedida de sair para jogar bola na quadra do prédio onde mora, joga bola com seus bonecos usando uma bolinha de papel. Coloca os bonecos para brincar com o que ela deseja realizar, mas que no momento, por motivos diversos, não pode acontecer. A brincadeira assume uma importante manifestação simbólica do pensamento infantil, na qual o símbolo tem uma fundamental contribuição na formação dos repertórios infantis, que serão reelaborados na fase adulta. Em *O símbolo e o brinquedo: a representação da vida*, a professora e psicóloga Vera Maria Barros de Oliveira, autora de diversas publicações sobre o brincar e os processos simbólicos (1992, p. 59) afirma que: “[...] o símbolo guarda uma relação de semelhança com o significado”, enquanto “[...] o signo serve, à expressão e comunicação social e a generalização e abstração de conceitos em relação a experiência pessoal” (OLIVEIRA, 1992, p. 59), manifestando as experiências vividas, denominadas por ela como “linguagem afetiva” e não tanto à intelectual (OLIVEIRA, 1992, p. 59).

No exemplo no qual a borracha vira máquina fotográfica, o cabo da vassoura vira cavalo, a tampa da panela vira direção, percebe-se que o jogo simbólico infantil faz parte de estratégias naturais do indivíduo (criança) para que consiga assimilar a realidade e também constituir o **símbolo** como um momento intermediário que estaria entre o exercício (atividade sensório-motora) e a regra (jogos compartilhados por mais de um indivíduo e regidos por

ordenações explícitas, estabelecidas de comum acordo). Esses jogos simbólicos são procedimentos lúdicos cuja finalidade, na educação escolar, é também o crescimento pessoal, o desenvolvimento cultural e social das crianças, mas não só, existem muitas outras possibilidades a considerar, como os aspectos de ludicidade, a intuição e a afetividade inerentes ao ser humano.

A partir dos estudos propostos por Piaget ([1945]1978), pode-se pensar que o jogo simbólico evolui de acordo com cada experiência vivida e mostra-se capaz de abranger o jogo teatral em toda a sua complexidade, mas respeitando suas individualidades. É do uso interativo da linguagem teatral e da linguagem simbólica que emerge a espontaneidade das interações entre os educandos e os educadores engajados na atuação.

### 1.5.2 A formação do símbolo na criança

No jogo simbólico a criança constrói uma ponte entre a fantasia e a realidade. “As crianças são capazes de lidar com complexas dificuldades psicológicas através do brincar” (KISHIMOTO [1996]2005, p. 67). Muitas vezes ouvimos alguns comentários como o de Mateus<sup>22</sup>, aos 7 anos e dois meses, que, ao assistir a um desenho animado no qual vê um ratinho com orelhas enormes voando, fala: “Eu queria ter uma orelha gigante, porque assim poderia voar, mas isso se as orelhas não forem muito pesadas, e isso porque nunca voei na minha vida e meu sonho é voar.” É muito comum que crianças dessa idade, durante as brincadeiras, façam esse tipo de comentários entre elas. Para muitos adultos, isso até poderia passar despercebido, afinal, são relatos comuns, típicos de uma roda de crianças brincando. Porém, é preciso perceber que esse comentário traz consigo inúmeras representações, comparações e compreensões de mundo da criança sobre o que ocorre ao seu redor, bem como suas múltiplas relações, como o ato de voar, as possibilidades de uma mudança genética, as complexas fases de um novo modelo a seguir, o que fazer para conseguir atingir seus objetivos, no momento, voar. Nesse caso, o que se tem claramente presente é o jogo simbólico no qual a criança experiencia uma maneira de resolver seus problemas pela ação assimiladora em uma atitude lúdica.

Nota-se que os jogos simbólicos apresentados por Jean Piaget ([1945]1978) possuem um caráter de suma importância no que diz respeito à formação social e lúdica das crianças. Por meio do jogo simbólico as crianças podem realizar aproximações sucessivas no ato de

---

<sup>22</sup> Mateus meu filho, que pude observar durante todo o período de minha escrita sobre jogos teatrais e o conhecimento intuitivo e se encontrava no auge da fase simbólica.

jogar com a realidade em que vivem, como também perceber a diferença do eu, do outro e do objeto, como do eu criança, do outro que voa e do objeto, que nesse exemplo são as orelhas gigantes do rato. Essa percepção poderá ocorrer também fora do ambiente escolar, começando por conseguir enriquecer sua identidade como ser pensante. É pelos jogos simbólicos que as crianças têm a possibilidade de estimular o pensamento e vivenciar suas ideias corporal e imaginariamente. No entanto, nessa fase, a criança, por meio do jogar, poderá tanto vivenciar o mundo quanto gerar a possibilidade de obter uma experiência pessoal e social.

No jogo simbólico, o exercício da autonomia é uma característica diretamente ligada à prática, pois a criança, após criar suas histórias, as vive de maneira intensa e verdadeira, pois para ela tudo é verdadeiramente real. Ela joga seriamente, tornando-se protagonista de suas próprias verdades. A criança decidirá como o seu imaginário irá atuar em seu jogo simbólico. Nesse caso, o rumo do jogo simbólico ficará a cargo das crianças. Cabe-lhes decidirem o que fazer e que rumos tomar durante o jogo simbólico, independente das imposições veladas ou não dos adultos.

Piaget, em seu *A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho – imagem e representação* ([1945]1978), apresentou diversas classes de jogos simbólicos, que poderia denominar como instrumentos da assimilação lúdica pela criança. Assim, a formação do símbolo na criança, pelo jogo simbólico, vai surgir lá pelo fim do período denominado sensório motor (0-2), prolongando-se até o período pré-operatório (2-7). A progressão das fases do jogo simbólico propostas por Piaget ([1945]1978) é a seguinte:

## **Fase I**

### **Tipo I A – Projeção dos esquemas simbólicos em objetos novos**

No início do jogo simbólico, a criança atribui a outros objetos coisas que já se tornaram familiares a ela por já exercer essas ações por muito tempo, por exemplo, depois de tomar banho muitas vezes, coloca sua boneca para tomar banho, seguindo os passos que ela segue ao fazê-lo, como tirar a roupa, abrir o chuveiro, passar sabonete, xampu, enxaguar-se e depois enxugar-se. Essa fase se diferencia daquela em que a criança imita suas próprias ações. Nesse momento, ela faz suas bonecas comerem, dormirem, tomarem banho, etc. Assim, noto que se o esquema simbólico antes consistia em reproduzir situações simbólicas (faz de conta), agora os jogos de projeção dos esquemas simbólicos em novos objetos buscam atribuir a outros elementos essas mesmas ações. Como no exemplo dado por Piaget durante a observação de sua filha Jacqueline, que: “[...] ao 1;6, diz ‘chora, chora’ ao seu cão e ela

própria imita o ruído do choro. Nos dias seguintes, ela faz chorar o seu urso, um pato, etc. Ao 1;7, faz chorar o seu chapéu etc” (PIAGET, [1945]1978, p. 159) e isso se segue com vários objetos que, necessariamente, não produzem som como o chapéu. A criança coordena o seu jogo simbólico.

#### Tipo IB – Projeção de esquemas de imitação em novos objetos

Aqui, os jogos simbólicos consistem em projetar ações em objetos que não possuem determinada função, como, por exemplo, quando a criança usa uma tampa de panela para dirigir um carro, assim como seu pai faz quando está no trânsito; fala utilizando um controle de televisão, imitando ser ele um celular, tendo atitudes corporais e falas que vivenciam alguém que lhe é familiar, experienciando as ações das pessoas que lhe são mais próximas. Ela imita a ação executada por um adulto e pensa estar executando a mesma coisa, mas **faz de conta** que está realizando a mesma atividade, com objetos que cumprem atividades diferenciadas das habituais, como a tampa da panela, que vira o volante do carro do seu pai. Ela imita o que observa em seu cotidiano. Nesses exemplos, os objetos habituais foram substituídos por outros por meio da imitação, que não condizem com o contexto infantil real, como dirigir um carro ou telefonar. “J. ao 1;9 esfrega o assoalho com uma concha, depois com uma tampa de cartão, dizendo: “Eu varro Abebeia” (= como a arrumadeira)” (PIAGET, [1945]1978, p. 160). As ações adultas povoam o imaginário infantil ao imitar, pelos jogos simbólicos, aquilo que lhe é mais interessante no momento.

#### Tipo II A – Assimilação simples de um objeto a outro

Nessa fase, a assimilação simples de um objeto a outro acontece quando a criança utiliza-se de um único objeto para jogar de formas diferentes, modificando as reais utilidades do objeto em questão, indo de uma situação a outra sem trocar de objeto. Assim, uma caneta vira um cata-vento, depois uma flecha, posteriormente uma espada, um chifre que é colocado na cabeça de um boi e, quem sabe, uma colher para servir comida à boca de um boneco. “[...] ao 1;9, vê uma concha e diz antecipadamente “xicra”, só então apanha e faz que bebe. No dia seguinte, diante da mesma concha, diz “copo”, depois “xicra”, depois “chapéu” e, finalmente, “barco na água” (PIAGET, [1945]1978, p. 162). Nessa situação, a criança elege os mais diversos significados que dá aos objetos de acordo com sua vontade egocêntrica.

#### Tipo II B – Assimilação do corpo do sujeito ao de outrem ou a qualquer objeto ou jogo de imitação

Aqui, o jogo acontece de maneira simultânea entre a imitação e a assimilação simbólica, o que pode ser visto nos exemplos anteriores. Contudo, difere, nessa fase, o fato da criança buscar imitar pessoas ausentes, como, por exemplo, brincar com um colega da escola com quem passou a tarde brincando e estudando ao chegar a sua casa, ainda conversando e imitando as brincadeiras de jogar bola, correr e pegar, da maneira como fazia na escola enquanto os dois estavam juntos. Dessa forma, as crianças tendem a se comportar como se essas pessoas ausentes – amigos e pais – estivessem presentes. Transforma-se, também, em pessoa ausente, às vezes até mesmo em objetos, e imita o miado do gato, o som dos passarinhos, uma ponte, um rio e assim por diante. Apresenta, ainda, uma atitude lúdica em que a imitação acontece a partir do **faz de conta**, assimilando como se fosse o outro (eu sou o gato) ou, então, outro objeto (eu sou a ponte).

Piaget (1978[1945]) propõe, em seu estudo, que nessa fase os jogos, como gestos imitativos, conseguem projetar a **função simbolizante** por meio da personagem imitada, no caso o ser **simbolizado**. Nessa perspectiva de Piaget, o **símbolo** passa a ser o resultado entre a assimilação lúdica e a imitação. “J. aos 2;2 faz de conta que passa a ferro como a engomadeira, [...] mas, instantes depois, ela própria é a engomadeira” (PIAGET, [1945]1978, p. 163). A criança vai do objeto à pessoa, em um jogo simbólico de acordo com sua necessidade e capacidade de entendimento.

### Jogos do tipo III

Nessa fase, as combinações simbólicas se proliferam plenamente.

#### Tipo III A – Combinações simples

A partir dos dois anos, a criança imita os amigos e familiares que estiverem por perto, com gestos e palavras, como na hora de tomar remédio, em que, mesmo que não goste, vai dar a sua boneca dizendo: “[...] toma só um pouquinho, é gostoso, é para seu bem, etc.”, do mesmo jeito que sua mãe provavelmente fala para ela. Aqui, a brincadeira de dar remédio à boneca implica em ampliar e reviver uma realidade vivida pela criança em algum período de sua vida, na qual ela recriará a situação por meio de seu imaginário. Também nessa fase a criança cria muitas situações, em que seres imaginários compõem suas brincadeiras, sejam eles amigos e/ou animais, algo também típico desse tipo de jogo. Quando a criança cuida de uma boneca dando comida, banho e colocando para dormir, Piaget ([1945]1978) afirma que é um processo de equilíbrio afetiva para a criança, principalmente para as meninas, que tendem a imitar as mães, enquanto os meninos imitam os pais. A cada fase da vida a criança

vivencia situações cotidianas cada vez mais elaboradas, visto que estará maior e provavelmente mais desenvolvida intelectualmente. Desse modo, cria seres que possam ouvi-la e/ou ser seus próprios parceiros de jogo. Nesse período, a imitação e a assimilação se tornam intimamente ligadas e quase nem se percebe quando um período começa ou quando termina. Piaget observa sua filha Jacqueline, que:

Aos 3;6, ela acumula, em pequenos punhados de cada vez, uma porção de agulhas de pinheiros para preparar um ninho de formigas: há travesseiro, cobertor, lençóis, um buraco para o bebê, uma mesa, uma cadeira, depois chega a mãe, uma prima; no sótão está guardado o macarronete. “As formigas (inexistentes) sentam-se ali (ela própria senta-se). A vovó chegou.” Depois intervém um personagem imaginário. No dia seguinte, o jogo recomeça mas tudo se converteu em casa para gatos (PIAGET, [1945]1978, p. 167).

Segundo Piaget ([1945]1978), o ápice das construções simbólicas encontra-se nas séries paralelas de imitação e assimilação. “Situa-se, gradativamente entre a simples transposição da vida real, no plano inferior, e a invenção de seres imaginários sem modelo atributivo, no plano superior” (PIAGET, [1945]1978, p. 169). O autor ainda afirma que “[...] os personagens fictícios que o jogo permite à criança dar-se por seus companheiros só adquirem existência na medida em que servem de ouvintes benévolos ou de espelhos para o eu” (PIAGET, [1945]1978, p. 170). Nessa etapa, a criança cria personagens novos para satisfazer suas necessidades simbólicas.

#### Tipo III B – Combinações compensatórias

Nessa fase, o real tem um papel importante. Aqui, a criança busca recriar a realidade corrigindo suas “imperfeições”. Ela busca resolver problemas como, por exemplo, quando não gosta de um alimento. Nessa situação, inventa que um amigo imaginário nunca come esse alimento e que só come guloseimas o dia todo. A criança procura, pelo jogo simbólico, resolver conflitos, de modo a fazer com que as coisas saiam da forma como deseja. Aqui, a criança busca, pelo jogo, resolver problemas de coragem, medo e desafio. Assim como a filha de Piaget ([1945]1978), Jacqueline, que, “[a]os 3;11, proíbe-se lhe ir à cozinha, por causa dos baldes de água quente preparados para um banho” (PIAGET, [1945]1978, p. 171). Ela então resolve o problema da seguinte maneira: “Então eu vou numa cozinha de mentirinha” (PIAGET, [1945]1978, p. 171). A criança compensa seus “problemas” com soluções provisórias que justificam o seu comportamento e as próximas atitudes a serem tomadas.

#### Tipo III C – Combinações simbólicas eliminadoras de tensão

Nesse estágio, a criança tenta refazer situações por meio da deslocação simbólica. Isso ocorre quando está à frente de momentos complicados e procura equilibrá-los ou, então, aprová-los. Por exemplo, após tomar um remédio amargo, passa a dar o remédio para a sua boneca, faz com que ela reaja como gostaria de reagir, recriando uma situação vivida. Portanto, transpõe para a boneca suas ideias sobre o ocorrido. Veja a observação feita por Piaget de sua filha Jacqueline:

Aos 3;11, ela está impressionada com a vista de um pato morto e depenado, sobre a mesa da cozinha. No dia seguinte, encontro J. sozinha, estendida e imóvel no sofá do meu escritório, os braços colados ao longo do corpo e as pernas dobradas. “Mas... que está você fazendo, J.? - ... – Não se sente bem? - ... – Está doente? - Não, eu sou o pato morto” (PIAGET, [1945]1978, p. 172).

Para Piaget, as formas de jogo apresentadas nessa fase “[...] consistem, pois em liquidar uma situação desagradável revivendo-a ficticiamente, mostra com particular clareza a função do jogo simbólico, que é a de assimilar o real ao eu, libertando este das necessidades da acomodação” (PIAGET, [1945]1978, p. 173). Segundo Piaget ([1945]1978), a criança busca assimilar o real ao eu, jogo que consiste em eliminar situações tensas, recriando conjunturas novas e demonstrando, de maneira bem objetiva, a função do jogo simbólico.

#### Tipo III D – Combinações simbólicas antecipatórias

A criança, na fase da combinação simbólica antecipatória, antecipa simbolicamente o que ocorreria se tomasse determinada atitude, aceitando conselhos dados por pais, amigos e educadores. Ainda que se trate de uma assimilação lúdica, essa fase consiste em uma realidade de adaptação por uma representação adaptada. Isso, por exemplo, poderá ocorrer quando uma mãe avisa ao filho: “[...] ao atravessar a rua, olhe para os dois lados e só atravesse se não estiver vindo nenhum carro.” A criança, por sua vez, poderá inventar um amigo imaginário que não prestou atenção ao atravessar a rua, não obedecendo aos conselhos de sua mãe e sendo violentamente atropelado. Ainda, relata que, se tivesse esperado todos os carros passarem e o sinal estivesse verde para pedestres, possivelmente nada disso teria ocorrido. Piaget descreve uma situação similar, em que “J. aos 4;6 passeia na montanha, percorrendo um caminho escarpado. Presta atenção a essa pedra escorregadia” (PIAGET, [1945]1978, p. 174). Nesse dia, ela antecipa que, quando fez um passeio com uma amiga nesse mesmo lugar, a amiga “[...] pôs uma vez o pé num pedregulho destes, não prestou atenção e escorregou, e ficou bastante machucada” (PIAGET, [1945]1978, p. 174). A criança estaria, dessa maneira, antecipando, por uma combinação simbólica, soluções para problemas

os quais foi alertada por algum adulto de maneira preventiva. Nesse caso, busca reforçar a ideia de que as pedras geralmente são escorregadias e que, se não forem tomadas algumas precauções, a queda será inevitável.

## **Fase II**

O interessante é que, tão logo essa fase consiga atingir o seu apogeu, passa a ter um declínio. Isso acontece porque a criança começa a “[...] aproximar-se mais do real, o símbolo acaba perdendo o seu caráter de deformação lúdica para se avizinhar de uma simples representação imitativa da realidade” (PIAGET, [1945]1978, p. 175). Nessa etapa, os jogos apresentam três importantes características, sendo esse período compreendido entre os quatro e os sete anos:

### Combinação simbólica ordenada

No período compreendido entre os quatro e cinco anos, a criança começa a organizar as cenas apresentadas. Pode-se também observar a própria linguagem, pois ela já consegue dar uma sequência às suas ideias durante um diálogo, criando histórias, e, em momentos diferentes, assumindo diversos papéis. Piaget ([1945]1978) observa a filha Jacqueline e descreve a situação pertinente a essa fase simbólica de combinação ordenada, narrando o seguinte exemplo:

J. aos 4;7 carrega uma comprida pedra representando a vasilha de leite de Honorite (moça valaisiana que no-lo traz pela manhã): “Eu sou a irmã de Honorite, porque Honorite está doente. Tem coqueluche. Ela tosse e também escarra um pouco. Então seria uma pena se a menina (= a própria Jacqueline) a pegasse. [...] A senhora quer leite? – Obrigado. – Ah, eu cheguei muito tarde. Olha, aí vem Honorite (J. muda de papel e tosse). Eu ficarei longe da menina, para não lhe pegar a coqueluche. (Gesto de despejar o leite.). Não creio que passe a coqueluche a este leite. (J. passa então a ser ela própria, recebendo o leite.) Preciso muito leite para todas essas meninas (todas imaginárias) ao jantar, etc. (PIAGET, [1945]1978, p. 176).

Essas histórias começam a ter uma maior coerência, pois a criança vai coordenando-as simbolicamente. Ela cria e imita vários personagens na mesma situação, mas de maneira ordenada. O imaginário simbólico começa a ser cada vez mais presente e estruturado nessa fase do jogo simbólico.

### Imitação Exata do Real

Nessa etapa, as crianças começam a vivenciar de maneira cada vez mais próxima da realidade. É possível perceber claramente esse acontecimento, principalmente nos jogos realizados pelas crianças, quando elas usam alguns materiais de uso cotidiano, como, por exemplo, utensílios domésticos, panelas, almofadas, sofá, cama, cadeira, usadas para construir um mundo real, com ruas, casas, hospitais, supermercados, pontes, escolas e outros. Logo, há uma evolução do símbolo lúdico, visto que o jogo cada vez mais se assemelha ao real. Piaget observa a filha Jacqueline, que: “[a]os 7;0 ela constrói para a sua aldeia um cemitério com uma cruz de palha, muros de pedra e ciprestes com raminhos de pinheiro, o todo resultando numa reprodução muito satisfatória” (PIAGET, [1945]1978, p. 177). Mesmo que se trate de uma história criada a partir de um repertório novo, elas apresentam estruturas verdadeiras, que vivenciam uma recriação daquilo que a criança adquiriu pelas experiências vividas.

#### Simbolismo Coletivo

Nessa fase, a criança costuma participar de jogos com um maior número de jogadores, com papéis às vezes diferentes e, em outras situações, complementares. Nesse momento, as crianças estão praticamente inseridas no processo de socialização, participam de jogos simbólicos e representam papéis diferentes, mas que se complementam. Crianças de cinco ou sete anos de idade que morem em uma zona de conflito entre traficantes e policiais possivelmente representarão situações de ataque e defesa, com uso de armas. É evidente que as crianças, embora não estejam diretamente envolvidas com o mundo do crime, o recriam, imitando a cruel realidade simbolicamente, cujos principais personagens representados poderão ser seus próprios pais. Piaget escreve que: “Aos 4;7, J. brinca com uma menina mais velha (dez anos) e adapta-se perfeitamente a todos os seus jogos de jantarzinhos, família, etc.” (PIAGET, [1945]1978, p. 179). A criança já está mais apta às atividades coletivas com outras crianças, inclusive com idades diferentes, com crianças maiores. Ela evolui para um período menos egocêntrico.

#### **Fase III**

Entre sete e oito anos e onze e doze anos encontra-se a fase, conforme Piaget, do “[...] declínio evidente do simbolismo, em proveito quer dos jogos de regras, quer das construções simbólicas cada vez menos deformantes e cada vez mais próximas do trabalho seguido e adaptado” (PIAGET, [1945]1978, p. 180). Nesse período, cresce a proximidade de situações vividas do real, enquanto as construções simbólicas são utilizadas cada vez menos. É preciso

lembrar que aquelas construções simbólicas que ainda permanecem nas atividades infantis dependem exclusivamente dos interesses de cada criança. É possível evidenciar a evolução possível, de acordo com os estudos de Piaget ([1945]1978), da construção do símbolo na criança e, assim, destacar o quanto a função simbólica se faz importante na formação humana e promove as relações sociais e individuais dos educandos/jogadores.

## 2 VIOLA SPOLIN E OS JOGOS TEATRAIS

### 2.1 O jogo teatral segundo Viola Spolin

Viola Spolin define jogo teatral, em seu livro *Improvisação para o teatro* ([1963]2008), como uma maneira de solucionar problemas: “Em palavras mais simples, isto significa dar problemas para solucionar problemas” (SPOLIN, [1963]2008, p. 19), cuja resolução nasceria da improvisação. Sua metodologia de ensino foi baseada e sistematizada por meio dos conceitos da improvisação, sendo estes definidos como:

Jogar um jogo; predispor-se a solucionar um problema sem qualquer preconceito quanto à maneira de solucioná-lo; permitir que tudo no ambiente (animado ou inanimado) trabalhe para você na solução do problema; não é a cena, é o caminho para a cena; **uma função predominante do intuitivo**; entrar no jogo traz para as pessoas de qualquer tipo a oportunidade de aprender teatro; é “tocar de ouvido”; é processo, em oposição a resultado; nada de invenção ou “originalidade” ou “idealização”; uma forma, quando entendida, possível para qualquer grupo de qualquer idade; solução de problemas em conjunto; a habilidade para permitir que o problema de atuação emergja da cena; um momento nas vidas das pessoas sem que seja necessário um enredo ou estória para a comunicação; uma forma de arte; transformação; produz detalhes e relações com um todo orgânico; processo vivo (SPOLIN, [1963]2008, p. 341, grifo da autora).

Assim, os jogos teatrais buscam, pelas estruturas dramáticas, *o quê* (ação), *onde* (lugar), *quem* (personagem), possibilitar aos jogadores uma experiência nas práticas teatrais. Segundo Spolin, essas estruturas foram desenvolvidas e aprendidas em sua convivência com a educadora e trabalhadora social norte-americana Neva Leona Boyd<sup>23</sup> (1876-1963), que desenvolveu seu trabalho em Chicago, na escola de recreação e treinamento Hull House<sup>24</sup> “[...] instituição particular iniciada em 1889, não religiosa, formada totalmente por voluntários, neste caso principalmente mulheres, com claro objetivo reformista, de assentamento de trabalhadores” (CAMARGO, 2010c, p.3).

O jogo teatral tem por finalidade vivenciar com os atores (crianças e ou adultos) para a arte do teatro. Isso fica claro nesse trecho escrito por Ingrid Koudela, em seu livro *Texto e jogo*:

Os jogos teatrais (*theater games*) foram originalmente desenvolvidos por Viola Spolin, com o fito de ensinar a linguagem artística do teatro para crianças, jovens atores e diretores. Através do processo de jogos e da solução de problemas de atuação, as habilidades, a disciplina e as convenções do teatro são aprendidas

<sup>23</sup> Para melhor compreender sobre a relação de Viola Spolin com Neva Leona Boyd, ver Camargo (2010c).

<sup>24</sup> Disponível em: < <http://www.hullhouse.org/>>. Acesso em: 28 set. 2016.

organicamente. Os jogos teatrais são ao mesmo tempo atividades lúdicas e exercícios que formam a base para uma abordagem alternativa de ensino e aprendizagem (KOUDELA, [1996]2008, p. 15).

Dessa forma, a criança poderá, além de dialogar e interagir com seus parceiros de jogo teatral, alçar transformações sociais e culturais, e é nesse patamar que a escola torna-se um importante espaço de vivências, capaz de realizar plenamente essa árdua tarefa de experienciar o conhecimento, transformando-o em agente capaz de resolver problemas e de alterar o lugar em que vive. Isso faz com que a criança possa exercer plenamente a cidadania. Spolin expressa uma grande preocupação, em seus estudos, sobre teatro e jogos teatrais sobre o aspecto social e educativo. Ainda, intenta mostrar que os jogos teatrais pensados especificamente no ambiente da sala de aula não poderiam e nem poderão ser considerados como meros “[...] passatempos do currículo, mas sim como complementos para a aprendizagem escolar, ampliando a consciência de problemas e ideias fundamental para o desenvolvimento intelectual” (SPOLIN, [1986]2010, p. 29) dos educandos/jogadores. Além disso, “[o]s jogos teatrais podem trazer frescor e vitalidade para a sala de aula” (p.29), embora muitas vezes sejam utilizados sem um propósito que eleve a categoria de conhecimento da criança a um patamar de conscientização social e cultural. Boa parte das vezes são usados apenas para distrair as crianças de seus afazeres curriculares ocasionados pelas aulas regulares em sala de aula. No ambiente escolar, porém, é possível utilizar uma atividade que amplie o repertório tanto artístico quanto social, como pensado no livro *Brecht: um jogo de aprendizagem*, no qual Koudela pondera que:

O jogo teatral, enquanto constitutivo de relações inter individuais e da articulação de uma linguagem artística (teatro) realiza funções didático-pedagógicas que são *pressupostos* para a consecução do objetivo mais amplo – a consciência do homem (e do adolescente) como ser social e histórico (KOUDELA, [1991]2007, p. 156).

O jogo teatral assume, logo, um papel muito importante na experiência dos educandos/jogadores, pois possibilita, ao educando/jogador, exercer seu senso crítico ao realizar e resolver algumas questões apresentadas nas atividades em grupo, uma vez que:

O jogo é democrático! Todos podem aprender jogando! O jogo estimula vitalidade, despertando a pessoa como um todo – mente e corpo, inteligência e criatividade, espontaneidade e intuição – quando todos, professor e alunos unidos estão atentos para o momento presente (SPOLIN, [1986]2010, p. 30).

Pude notar, nesses anos de arte-educadora em sala de aula, com a prática de jogos teatrais, o grande envolvimento dos educandos/jogadores, que se esforçam para manter um desenvolvimento tanto no sentido da função simbólica quanto no da liberdade, ainda que a partir de regras livremente consentidas pelo grupo que se predispõe a jogar, extremamente necessárias para que essa atividade lúdica se reconheça como jogo teatral. As crianças conseguem, pelos jogos teatrais, vislumbrar outras habilidades, tanto pessoais como coletivas, também essenciais ao seu desenvolvimento, sejam elas de cunho lúdico e/ou cultural. Esses elementos são extremamente importantes no processo de ensino e aprendizagem. No jogo teatral, a regra apresentada no livro de Spolin ([1985]2010) *O jogo teatral no livro do diretor* é diferenciada e pode ser estabelecida saindo de uma relação autoritária, partindo para um olhar lúdico. Assim:

Na relação autoritária, a regra é percebida como lei. **Na instituição lúdica a regra do jogo pressupõe o processo de interação.** O sentido de cooperação leva ao declínio do misticismo da regra quando ela não aparece como lei exterior, mas como o resultado de uma decisão livre porque mutuamente consentida. Cooperação e respeito mútuo são formas de equilíbrio ideais que só se realizam através do conflito e exercício da democracia (KOUDELA apud SPOLIN, [1985]2010, p. 11, grifo da autora).

A pesquisadora Ingrid Dormien Koudela aprofunda a questão dos jogos teatrais de Spolin em artigo intitulado “Apresentação do dossiê jogos teatrais no Brasil: 30 anos” (2010), publicado na revista Fênix. Nele, a autora afirma que os jogos teatrais “[...] acentuam a corporeidade, a espontaneidade, a intuição e a incorporação da plateia, indicando como princípios da linguagem teatral podem ser transformados em formas lúdicas, criando um acesso criativo para a atuação no teatro com leigos e profissionais” (KOUDELA, 2010, p. 1-2).

Os jogos teatrais apresentam uma infinidade de possibilidades de desenvolvimento cognitivos, tanto no âmbito educacional como no ambiente escolar formal, bem como em oficinas livres, que poderão corroborar no sentido de aprimorar o desenvolvimento das crianças, jovens e adultos. O jogo teatral é estudado, a partir dos conceitos aqui expostos, como parte integrante do conhecimento no ambiente escolar, sugerindo ser um tema de pesquisa que articula diversas áreas do conhecimento humano, como: social, cultural e o aspecto lúdico, entre outros. O jogo teatral é um evento do cotidiano carregado de simbolismo. Jogar é estar em um momento imaginativo, em uma situação simbólica, preestabelecida, com códigos e regras sociais, no qual ficamos fora da vida cotidiana, mesmo que ainda estejamos nela.

## 2.2 Os princípios metodológicos do teatro segundo Viola Spolin

A autora Viola Spolin ([1963]2008) desenvolveu um sistema de atuação a partir de pesquisas realizadas principalmente durante as décadas de 1960 e 1970, estando sempre comprometida com a proposta educacional nos seus mais diversos trabalhos. Sobre o processo de educação no teatro, levantou várias interrogações, propondo acrescentar à livre expressão da imaginação simbólica a regra oferecida pelo jogo teatral. Assim, constitui a ideia da possibilidade do teatro fora do palco e constrói uma pedagogia baseada na prática e na vivência na comunidade em Chicago onde atuou com jogos teatrais. Todo esse sistema pode ser encontrado no seu livro *Improvisação para o teatro* ([1963]2008), traduzido para o português por Ingrid Koudela e Eduardo Amós, no qual Spolin descreve um manual para o trabalho prático em teatro, contribuindo para o teatro profissional e amador, bem como para programas escolares em todos os níveis, séries e idades.

O livro *Improvisação para o teatro*, de Viola Spolin ([1963]2008, p. XXVIII), apresenta-se dividido em três etapas, a saber: “[...] teoria e fundamentos para ensinar e dirigir teatro; [...] descrição de exercícios para a elaboração de oficinas de trabalho; [...] e apresentação de comentários da participação da criança no teatro”. Até então pouco se escrevia sobre teatro para crianças.

Os estudos de Spolin traduzidos por Koudela são de grande valia para um melhor aprimoramento do conhecimento teatral nos espaços educativos, culturais e sociais pelos educandos/jogadores, que poderão se apropriar de novas possibilidades em ampliar suas potencialidades cênicas. Um exemplo, é o estudo feito pela Karine Ramaldes (2015), mestre em Performances Culturais pela Universidade Federal de Goiás, na dissertação intitulada *Os jogos teatrais de Viola Spolin: uma pedagogia da experiência*, na qual ela descreve os princípios metodológicos do jogo segundo Spolin, sendo eles:

Aspecto social dos jogos; a forte presença dos jogos populares na metodologia; a integração física e psicológica durante a realização dos jogos (envolvimento orgânico); os jogos organizados na forma de situações problemas; a valorização da condução de um adulto no momento do jogo, como processo importante da aprendizagem; a ênfase ao processo criativo de jogar (RAMALDES, 2015, p. 17).

Spolin pensa os **aspectos sociais** como uma maneira de promover, aos educandos/jogadores, uma prática social que lhes possibilite integrar-se ao meio em que vivem. O jogo é uma atividade social por excelência, uma atividade de pares. A autora

destaca a relação das brincadeiras com a criação artística, pois, ao brincar, o educando/jogador sentir-se-á inteiro e com todos os seus sentidos entregues à proposta. Um educando/jogador que não souber se organizar em um **jogo popular** com certeza apresentará problemas no desenvolvimento com jogos teatrais, haja vista que jogos populares como bandeirinha, amarelinha, mãe da rua, queimada, entre outros, estão carregados de regras e de ludicidade, características necessárias à prática nos jogos teatrais.

Sobre **integração física e psicológica**, Spolin nos fala que a “[...] realidade só pode ser física. Nesse meio físico ela é concebida e comunicada através do equipamento sensorial” (SPOLIN, [1963]2008, p. 14). A autora apresenta a ideia de que o nível **intuitivo**, presente na experiência, é vital para qualquer situação de aprendizagem. A autora também defende atividades baseadas no estímulo da espontaneidade e práticas didáticas fundadas na ludicidade. Essa fase intuitiva está centrada na experiência de cada educando ao realizar uma atividade teatral, elaborando seu saber intelectual quando estiver vivendo um momento no qual “[...] está realmente aberta a aprender” (SPOLIN, [1963]2008, p. 4).

O jogo teatral também é colocado como a constante resolução de **situações problemas**, em que as crianças têm a oportunidade de resolver pequenos ou grandes entraves na realização dos jogos teatrais para que, assim, possam demonstrar, em cena, suas habilidades em resolver situações. Embora o sucesso não seja garantido, a tentativa de resolver problemas em jogos teatrais pode ser sim positiva e reverberar na resolução de futuros entraves da vida adulta.

Outro item importante apresentado nos princípios metodológicos do jogo teatral segundo Spolin é o papel que a **valorização da condução do adulto** ocupa no processo de ensino e aprendizagem em teatro no momento em que o jogo acontece, como processo fundamental e importante da aprendizagem. A condução do adulto se dá pela orientação e a falta desse educador causa problemas que reverberam nas encenações, prejudicando o desenvolvimento dos educandos/jogadores. Spolin já pensava na importância de se ter alguém que possa orientar o trabalho, escrevendo, em *Improvisação para o teatro* (1963), um capítulo intitulado “Orientação”, no qual descreve **os propósitos da orientação**, afirmando que “[d]e fato, os alunos-atores que não recebem uma orientação adequada são geralmente mais lentos em aprender os problemas de atuação subsequentes” (SPOLIN, [1963]2008, p. 45).

A **orientação** a que se refere Spolin se trata, por assim dizer, de um adulto conduzindo o trabalho de uma criança no exercício cênico pelo uso do jogo teatral. Contudo, essa orientação não se destina apenas a crianças e não atores, afinal, Spolin também escreve que a orientação é tão importante e tão necessária que: “Mesmo atores altamente treinados se

beneficiam da comunicação clara e das definições de termos que a **experiência da orientação** lhes traz” (SPOLIN, [1963]2008, p. 45, grifo da autora).

Segundo Viola Spolin ([1963]2008), o **processo criativo de jogar** pode ser visto, em *Improvisação para o teatro*, no primeiro capítulo, intitulado “A experiência criativa” ([1963]2008, p. 3), no qual a autora afirma que “[a]prendemos através da experiência, e ninguém ensina nada a ninguém” (SPOLIN, [1963]2008, p. 3). Para Spolin, os jogos devem ter certos elementos, que ela classificou como os “sete aspectos da espontaneidade” no já citado livro, que são os “[...] jogos, aprovação/desaprovação, expressão do grupo, plateia, técnicas teatrais, a transposição do processo de aprendizagem para a vida diária e fisicalização” (SPOLIN, [1963]2008, p. 4-15).

A professora Vera Lúcia Bertoni dos Santos, em artigo intitulado “Sobre o sentido das práticas do teatro no meio escolar”, pontua os aspectos de espontaneidade apresentados por Spolin ([1963]2008), apresentando-os de maneira clara e objetiva:

A estrutura do “jogo”, que permeia o seu trabalho como um todo, insurgindo-se como condição e viabilidade técnica dos exercícios de atuação; [...] A intenção de superação da díade “aprovação/desaprovação”; [...] A formação do espírito de “grupo”, que se constrói na interação entre os indivíduos que participam da experiência teatral; [...] A “plateia”, parte importante do processo de experimentação das soluções aos problemas de atuação; [...] as “técnicas teatrais”, justapostas ou sobrepostas, variam conforme a capacidade do grupo; [...] O movimento de “transposição do processo de aprendizagem para a vida diária” que caracteriza o processo de criação no teatro por um constante vaivém entre o real; [...] o aspecto da “fisicalização” abrange a expressão física do ator, ou seja, a forma corpórea assumida para mostrar (em oposição a contar) a realidade teatral (SANTOS, 2007, p. 2-3).

Esses aspectos da espontaneidade pensados por Viola Spolin ([1963]2008), e apresentados por Santos (2007) no artigo “Sobre o sentido das práticas do teatro no meio escolar”, podem ser utilizados na prática teatral na escola pública com os exercícios e jogos teatrais, pois se percebe que essa prática fortalece a relação entre educandos/jogadores e educadores e também garante uma futura emancipação social e cultural do educando/jogador no ambiente escolar e fora dele.

Detalhando os **sete aspectos de espontaneidade** estudados por Spolin e pensando como eles atuam na vida dos educandos/jogadores, a começar pelo primeiro aspecto, o **jogo**, nota-se que “[o]s jogadores tornam-se ágeis, alerta, prontos e desejosos de novos lances ao responderem aos diversos acontecimentos” (SPOLIN, [1963]2008, p. 5). O jogo tem essa capacidade de estimular os educandos/jogadores para que desenvolvam as habilidades cênicas pertinentes àqueles que estão abertos a participar dessa atividade tão importante ao

desenvolvimento teatral e social, afinal, “[q]ualquer jogo digno de ser jogado é altamente social e propõe intrinsecamente um problema a ser solucionado” (SPOLIN, [1963]2008, p. 5).

No livro *Improvisação para o teatro*, Viola Spolin ([1963]2008) cita o comentário de Neva Leona Boyd, com o objetivo de explicar que:

O jogo é psicologicamente diferente em grau, mas não em categoria, da atuação dramática. A capacidade de criar uma situação imaginativamente e de fazer um papel é uma experiência maravilhosa, é como uma espécie de descanso do cotidiano que damos ao nosso eu, ou as férias da rotina de todo o dia. Observamos que essa liberdade psicológica cria uma condição na qual tensão e conflito são dissolvidos, e as potencialidades são liberadas no esforço espontâneo de satisfazer as demandas da situação (NEVA BOYD apud SPOLIN, [1963]2008, p. 5).

Aqui, Spolin, baseada nos comentários de Neva, escreve que pelo jogo teatral pode-se chegar a um grau de conscientização teatral e à resolução corporal de problemas, ou seja, um jogo composto por algumas convenções teatrais e também por intervenções subjetivas, pertencentes ao exercício teatral, que podem ser consideradas atividades intuitivas.

O segundo aspecto, **aprovação/desaprovação**, “[...] cresce do autoritarismo que, com o decorrer dos anos passou dos pais para o professor” (SPOLIN, [1963]2008, p. 7) e depois para outras estruturas sociais que acompanham o educando/jogador pelo resto de sua vida, como a pressão do marido/da esposa, do chefe, do religioso, dos próprios colegas, que costumam julgar e condenar. Assim os educandos/jogadores, com medo desse julgamento, se tornam dependentes do que os outros pensam sobre sua atuação, ficando “[...] criativamente paralisados” (SPOLIN, [1963]2008, p. 6). Os educandos/jogadores passam a ver e a escutar com os olhos dos outros, com medo de serem reprovados. Nessa situação, “[...] a aprendizagem é afetada” (SPOLIN, [1963]2008, p. 6), uma vez que os educandos/jogadores poderão tomar rumos diferentes como a timidez, ou ainda enquanto “[...] desenvolvem egocentrismo e exibicionismo, outros desistem” (SPOLIN, [1963]2008, p. 7). É preciso que não haja julgamento por parte dos educadores, pois esse ato “[...] limita tanto a sua própria experiência como a dos alunos, pois ao julgar, ele se mantém distante do momento da experiência e raramente vai além do que já sabe” (SPOLIN, [1963]2008, p. 7). Essa experiência é vital ao desenvolvimento estético, social e cognitivo dos educandos/jogadores.

O terceiro aspecto da espontaneidade da experiência simbólica em teatro pelo jogo é a expressão de **grupo**, item intrinsecamente ligado ao ato de jogar, pois teatro é uma atividade social que envolve determinado coletivo de pessoas, que passam a estar ligados pela atividade lúdica. Esses jogadores passam a se relacionar com outros jogadores de outras vertentes, comunidades que agora se unem em busca de um objetivo comum, que é o exercício cênico. É

preciso lembrar que esse convívio nem sempre é totalmente prazeroso, pois muitas vezes as diferenças sociais, de gênero e de idade interferem no processo integrativo e interativo do grupo, causando bloqueios na experiência simbólica, não viabilizando o jogo teatral. Certo é que “[u]m grupo nunca deveria ser usado para induzir conformidade, mas, como num jogo, deveria ser o elemento propulsor da ação” (SPOLIN, [1963]2008, p. 9). Cabe ao educador verificar se todos os educandos/jogadores estão participando de maneira íntegra e livre do jogo, tarefa nem sempre fácil e eficaz, pois cada educando/jogador traz uma bagagem cênica e cultural de acordo com seu convívio. Portanto, é preciso saber que a “[...] participação e o acordo de grupo eliminam todas as tensões e exaustões da competição e abrem caminho para a harmonia” (SPOLIN, [1963]2008, p. 9). Isso justifica a importância em se respeitar as contribuições trazidas pela criança para o grupo em níveis e potências diferentes. É preciso que não haja julgamento do que é certo ou errado, mas sim um momento de troca de experiências que sejam capazes de oportunizar a função simbólica dos educandos/jogadores. O progresso das atividades cênicas se dará exatamente pelo convívio em grupo, por isso sua importância no que diz respeito à espontaneidade do educando/jogador a caminho da experiência simbólica.

A **plateia** compõe o quarto aspecto da espontaneidade, considerado importante, visto que “[o] papel da plateia deve se tornar uma parte concreta do treinamento teatral” (SPOLIN, [1963]2008, p. 11). Afinal, a plateia “[...] são nossos convidados, nossos avaliadores e o último elemento na roda que então começa a girar. Ela dá significado ao espetáculo” (SPOLIN, [1963]2008, p. 11). A roda não gira sem a plateia, é para ela que atores se dedicam por horas, dias e meses para apresentarem suas pesquisas cênicas. Desse modo, “[q]uando se compreende o papel da plateia, o ator adquire liberdade e relaxamento completo” (SPOLIN, [1963]2008, p. 11). Isso faz com que o jogador/jogador passe a compreender melhor o fazer teatral “[...] quando a plateia é entendida como uma parte orgânica da experiência teatral” (SPOLIN, [1963]2008, p. 11), e não como um espião ou uma cobra pronta para dar o bote. Sobre esse tema, é preciso que haja uma orientação desde o começo dos trabalhos dos jogos teatrais com os educandos/jogadores, e não às vésperas das apresentações dos espetáculos, o que com certeza causaria uma enorme estranheza as crianças. Portanto, uma boa vivência para essa relação entre plateia e educandos/jogadores é parte fundamental do processo de aprendizagem no que diz respeito à experiência simbólica.

O quinto aspecto da espontaneidade, as **técnicas teatrais**, mudam conforme os estilos, as épocas e os gêneros escolhidos pelos educadores e/ou diretores teatrais. Isso não necessariamente é um defeito, pois “[...] os métodos se alteram para atender às necessidades

de tempo e espaço” (SPOLIN, [1963]2008, p. 12) de cada época e de cada cultura. Todavia, é preciso lembrar e reforçar que “[...] as técnicas não são artifícios mecânicos” (SPOLIN, [1963]2008, p. 12), nas quais os educandos/jogadores possam retirar da cartola “coelhos” quando estiverem em apuros. É preciso reforçar que as técnicas teatrais para os jogos teatrais são maneiras de realizar a espontaneidade simbólica pela experimentação, pois é pela “[...] consciência direta e dinâmica de experiência de atuação que a experimentação e as técnicas são espontaneamente unidas” (SPOLIN, [1963]2008, p. 13), criando uma dinâmica de fluência no momento em que o educando/jogador estiver atuando.

Em **transposição do processo de aprendizagem para a vida diária**, o sexto aspecto da espontaneidade, a criança traz para o palco sua história, sua vivência, o que vem a acrescentar em sua prática artística. Todavia, a própria Spolin ([1963]2008, p. 13) adverte que é preciso “[...] livrar-se de todos os preconceitos, interpretações e suposições” para que o educando/jogador tenha um contato mais real e direto com o que está acontecendo na cena sem representar, mas mostrar a verdade. No livro *Improvisação para o teatro*, Spolin ([1963]2008, p. 247) define representação<sup>25</sup> como “[f]uga (resistência) do ponto de concentração”, uma vez que o jogador finge ou então forja uma situação, utilizando sua personagem para fugir da realidade teatral, o que prejudica a atividade cênica de todos os envolvidos, inclusive por que “[o] mundo fornece o material para o teatro, e o crescimento artístico desenvolve-se par e passo com o nosso reconhecimento e percepção do mundo e de nós mesmos dentro dele” (SPOLIN, [1963]2008, p. 13). Espera-se, portanto, que o educando/jogador consiga, em cena, relacionar as vivências trazidas de casa com a realidade presente no palco, pois “[...] a experimentação é a única tarefa de casa e, uma vez começada, como ondas circulares na água é infinita e penetrante em suas variações” (SPOLIN, [1963]2008, p. 13). Tem-se a esperança que o educando leve do processo de aprendizagem teatral para a sua vida diária não apenas textos para decorar, mas aquilo que ele absorveu e experimentou nas oficinas teatrais, pois quando isso acontece de verdade, “[...] produz simultaneamente o reconhecimento e contato puro e direto com o mundo exterior” (SPOLIN, [1963]2008, p. 13), compondo uma relação íntegra de ensino e aprendizagem que reverbera na vida cotidiana. O estudo do sétimo e último aspecto da espontaneidade, a **fisicalização**<sup>26</sup>, é importante para que educandos/jogadores possam, juntamente com os educadores, continuar

<sup>25</sup> Diferentemente de Spolin ([1963]2008), o termo “representação”, para Piaget ([1945]1978, p. 87), em uma acepção mais estrita, significa “[...] evocação simbólica das realidades ausentes”, ou seja, tornar algo ausente em presente.

<sup>26</sup> “O termo utilizado por Spolin é “*physicalization*” e havia sido traduzido, em *Improvisação para o teatro*, por “fisicalização”. Durante a elaboração deste trabalho, no entanto, fizemos uma revisão da tradução, considerando o termo “corporeificação” como mais correto.” (KOUDELA, [1984]2002, p. 51).

uma experiência simbólica, tão importante para a realização plena da atividade cênica. Spolin ([1963]2008, p. 340) apresenta a **fiscalização/corporificação** da seguinte maneira em *Improvisação para o teatro*: “Mostrar e não contar; a manifestação física de uma comunicação; a expressão física de uma atitude; usar a si mesmo para colocar um objeto em movimento; dar vida ao objeto” (SPOLIN, [1963]2008, p. 340). Isso significa dizer que “[...] representar é contar, fiscalizar é mostrar; uma maneira visível de fazer uma comunicação subjetiva” (SPOLIN, [1963]2008, p. 340). Assim, a fiscalização/corporificação proporciona ao jogador uma experiência importante ao desenvolvimento necessário na relação entre o físico e o sensorial. É preciso que os educadores estimulem essa prática, “[...] porque o relacionamento físico e sensorial com a forma de arte abre portas para o *insight*<sup>27</sup>” (SPOLIN, [1963]2008, p. 14), afinal de contas, o mundo é físico e “[o] físico é o conhecido, e através dele encontramos o caminho para o desconhecido o **intuitivo**” (SPOLIN, [1963]2008, p. 14, grifo da autora).

Spolin alerta sobre a importância de fiscalizar/corporificar as ações, pois a plateia não perceberá os sentimentos dos atores caso eles não estejam visíveis no palco. Assim, conclui que “[o] ator pode dissecar, analisar e desenvolver até mesmo um caso em torno de seu papel se ele for incapaz de assimilar e comunicá-lo fisicamente, terá sido inútil para a forma teatral” (SPOLIN, [1963]2008, p. 14). Cabe ao ator em cena fiscalizar/corporificar aquilo que deseja transpor à plateia, já que ele “[...] cria a realidade teatral tornando-a física” (SPOLIN, [1963]2008, p. 15).

Viola Spolin ([1963]2008, p. 20-26) acentua como peças fundamentais do jogo: o **foco** (ou ponto de concentração), algo que deverá deter toda a atenção do educando/jogador durante o jogo teatral, para que o educando/jogador possa perceber e resolver o exercício proposto; a **instrução**, diretamente ligada à forma de realizar a atividade, contínua e elaborada, durante o processo, pelo educando/jogador e educador; e a **avaliação** coletiva dos resultados alcançados, conjuntamente, por educandos/jogadores e observadores/plateia, que deverá ser o momento culminante do trabalho em grupo e o momento no qual todos poderão avaliar se o foco foi atingido e se as instruções foram suficientes para a execução. É o momento da troca entre os jogadores, e isso ocorre por que:

[o] jogo coletivo representa a superação [...] através da transformação do jogo subjetivo em jogo socializado. Independente do modelo de ação e, simplesmente, através do procedimento com o jogo teatral, é possível trazer para a consciência a

<sup>27</sup> *Insight* palavra em inglês que significa: “Compreensão repentina, intuitiva de uma situação.” (AMORA, [1997]2013, p.392).

passagem de uma construção da realidade “egocêntrica” ou subjetiva, para uma concepção da realidade descentrada do eu. O jogo teatral é instrumento valioso na operação da “revolução copernicana” que se processa no indivíduo ao passar da relação de dependência para a independência (KOUDELA, [1991]2007, p. 156).

Viola Spolin ([1963]2008) propõe que o jogo teatral vise a solução de um problema proposto, levando-se em consideração os limites e as regras convencionados e aceitos pelo grupo, que poderão ser modificados em comum acordo, e, uma vez definidos por todos os educandos/jogadores, deverão ser seguidos. Esses aspectos da espontaneidade, que precedem a descrição dos jogos teatrais, expostos por Viola Spolin ([1963]2008), permitem que se possa compreender sua visão sobre o fenômeno teatral, bem como sobre educação, estrutura sobre a qual se desenvolve o método “improvisação teatral”, cujos procedimentos são o **onde** (local), o **quem** (personagem) e o **quê** (ação).

O sistema de Viola Spolin ([1963]2008) é utilizado no treinamento de atores e não atores, trabalhadores, bem como é direcionado a crianças e adolescentes. O uso dos jogos teatrais significa, ainda, a base de trabalho na maioria dos espaços de aprendizagem teatral. O sistema poderá ser encontrado em ambientes escolares que trabalhem o conteúdo da linguagem teatral na disciplina de Arte, além de ser integrante no conteúdo da pedagogia teatral desenvolvido nos espaços de formação de atores, de diretores e de arte-educadores. Embora não se tenha essa realidade muito presente nos espaços da escola pública, deixando uma enorme lacuna. Assim, os estudos feitos por Viola Spolin em seus livros sobre jogos teatrais e suas contribuições ao teatro, principalmente para crianças, são de extrema valia, pois ampliam as pesquisas e as possibilidades inovadoras de uma vertente muito enriquecedora no quesito que trata de assuntos pertinentes ao universo infantil do ponto de vista dos jogos teatrais e sua aplicabilidade no ambiente escolar.

### 2.2.1 A influência da experiência criativa por meio do jogo teatral no processo de ensino e aprendizagem no ambiente escolar

O jogador envolve-se no jogo nos níveis: “[...] intelectual, físico e intuitivo.” (SPOLIN, [1963]2008, p. 3), como já citado, para conseguir resolver uma cena, um problema, um caso, enfim, uma situação. Contudo, a intuição é muitas vezes negada pelos educadores, pois “[...] é sempre tida como sendo uma dotação ou uma força mística possuída pelos privilégios somente.” (SPOLIN, [1963]2008, p. 3). Para Spolin ([1963]2008, p. 3-4):

[...] todos nós já tivemos momentos em que a resposta certa “simplesmente surgiu do nada” ou “fizemos a coisa certa sem pensar”. [...] Quando a resposta se realiza no nível intuitivo, quando a pessoa trabalha além de um plano intelectual constricto, ela está realmente aberta para aprender.

Na escola ITEGO em Artes Basileu França<sup>28</sup> em que trabalho com jogos teatrais, todos os anos apresentamos – meus colegas educadores, nossos educandos/jogadores e eu – um espetáculo<sup>29</sup> construído em um processo simbólico durante o ano, por meio dos jogos teatrais. Mundo dos Baobás (2010), Ecos (2011), Catamarã (2012), Te conto em conto (2013), Revolução de Seda (2014), Sonho do Fogo (2015) e Jardins (2016), são alguns dos espetáculos apresentados nos últimos sete anos com as crianças de nove a treze anos. É impressionante como os educandos/jogadores conseguem, em cena, resolver questões que foram apresentadas como problemas durante a realização do espetáculo. As dificuldades surgidas no palco são resolvidas de maneira que transcende o normal, como a luz que entra na hora errada, o som que não se escuta, a cortina que não fecha, o figurino que rasga, o cenário que quebra, o adereço que cai, o colega que esquece o texto e outras inúmeras situações não previstas no espetáculo podem acontecer. Então, quando a apresentação termina, o intuito é saber como eles conseguiram resolver a situação, pois o espetáculo não pode ser pausado para que se possa corrigir, ajeitar, costurar, voltar e/ou arrumar o que estiver atrapalhando o desenvolver da cena. Ao perguntar para os educandos/jogadores como tudo aconteceu, a resposta dada por eles é surpreendente, visto que também não entenderam como foi, quando viram estava tudo resolvido. Talvez a resposta seja porque: “Às vezes em momentos como este, precipitados por uma crise, perigo, ou choque, a pessoa “normal” transcende os limites daquilo que é familiar, corajosamente entra na área do desconhecido e libera por alguns minutos o gênio que tem dentro de si” (SPOLIN, [1963]2008, p. 3).

Isso também pode ser percebido em sala de aula, com os educandos/jogadores, nas atividades de improvisações cênicas com a função simbólica, haja vista que, na maioria das vezes em que se trabalha com os jogos teatrais, é como os educandos/jogadores conseguissem, pela própria intuição, resolver problemas em cena que, se fossem pensados intelectualmente, com regras rígidas, acabariam por se transformar em ações desconexas e desconectadas do contexto cênico proposto. A essa solução de problemas dada pelos

---

<sup>28</sup> Fotos dos espetáculos apresentados. Disponível em: <<https://www.facebook.com/Teatro-Itego-Basileu-Fran%C3%A7a-881380521885811/?fref=ts>>. Acesso em: 17 fev. 2017.

<sup>29</sup> Relação dos espetáculos apresentados. Disponível em: <<http://lattes.cnpq.br/5897340126978764>>. Acesso em: 17 fev. 2017.

educandos/jogadores é possível denominar de intuição. Assim dessa maneira, os educandos/jogadores conseguiram atingir o foco do jogo teatral porque:

Tanto a “pessoa média” quanto a pessoa “talentosa” podem ser ensinadas a atuar no palco quando o processo de ensino é orientado no sentido de tornar as técnicas teatrais tão intuitivas que sejam apropriadas pelo aluno. **É necessário um caminho para adquirir o conhecimento intuitivo.** Ele requer um ambiente no qual a experiência se realize, uma pessoa livre para experienciar e uma atividade que faça a espontaneidade acontecer (SPOLIN, [1963]2008, p. 4, grifo da autora) .

Ao considerar que todas as pessoas podem jogar, conforme as palavras de Spolin ([1963]2008, p. 3), é possível discutir as possibilidades aprendidas pela experiência simbólica no processo educacional por meio dos jogos teatrais e de que forma o jogo pode contribuir no processo de independência simbólica, emancipando o educando dos paradigmas conceituais de incapacidade cognitiva e/ou impossibilidades potenciais de alcançar seus objetivos. A pesquisadora e professora Karine Ramaldes (2015) analisou e refletiu sobre a experiência simbólica no ser humano entre o passado e o presente e escreveu como ela acontece:

[...] quando o ser humano une uma experiência passada a uma experiência presente, ocorre uma recriação, pois apesar da experiência passada ter sido retomada, ela ganha uma nova percepção por estar inserida em um contexto diferente, já não é a mesma experiência vivenciada anteriormente, mas permanece ali, mesmo transformada. Na metodologia improvisacional dos jogos teatrais de Viola Spolin é justamente este acúmulo de experiências adquiridos nos jogos que irão conduzir à apropriação da linguagem teatral, pois cada jogo enriquece o educando/jogador com uma experiência teatral específica, experiência esta que será utilizada no jogo seguinte e assim sucessivamente (RAMALDES, 2015, p. 40).

Nesse estudo sobre a pedagogia da experiência, Ramaldes (2015) aponta que os jogos não são atividades menores, sem compromisso e que acontecem ao acaso. Ela pensa os jogos com estrutura e regras e os considera uma atividade própria para ser desenvolvida na educação, no aperfeiçoamento de algumas ideias e comportamentos. Sua fala está baseada na ideia de que a educação é elaborada pela experiência e somente será significativa caso se saiba diferenciar a experiência educativa da experiência não educativa. A experiência é importante no processo de ensino e aprendizagem, desde que organizada e ordenada por princípios norteadores do conhecimento.

O jogo teatral a partir dos estudos de Viola Spolin (1963) tem a capacidade de gerar uma reflexão naqueles que pretendem participar dessa atividade que tanto constrói conhecimento como também reflete sobre aquilo que produz. Essa reflexão poderá ser feita por uma análise em grupo ou individualmente, por meio de relatórios ou protocolos, que

também deverão ser lidos para o grupo, como processo de avaliação. No entanto, cabe ao processo cênico o ápice dessa reflexão, ou seja, o próprio jogo teatral constitui uma avaliação estética pautada na experiência teatral dos jogadores.

### 2.2.2 O jogo teatral como experiência estética e como forma de conhecimento

A experiência estética está sempre presente na vida de todos os indivíduos, mesmo que se apresente de diferentes formas, de acordo com as mais variadas situações. A essas experiências dá-se nomes e significados diferentes, conforme vivências, como escutar o primeiro riso de um filho, contemplar lugares especiais em uma viagem, alegrar-se com um presente inusitado, entre muitas outras situações.

Em seu artigo “A estética do faz de conta: práticas teatrais na educação infantil” (2000), a Professora Vera Bertoni dos Santos busca “[...] investigar o processo de construção de conhecimento em teatro a partir da ótica da criança” (SANTOS, 2000, p. 1) e “[...] refletir sobre o teatro como manifestação própria à expressividade do ser humano, essencial ao pleno desenvolvimento das suas funções intelectuais, estéticas e sociais” (SANTOS, 2000, p. 1). Nessa pesquisa, verificou-se que, para as educadoras, “[...] a educação artística possui função acessória, utilitária à aquisição de outros domínios do conhecimento ou função disciplinar, concebida como um recurso para entreter ou dominar as crianças” (SANTOS, 2000, p. 8). Aproximadamente dezoito anos já se passaram, considerando que a defesa da dissertação data de 2000 e são dois anos de estudo até a defesa, e se percebe que, na escola regular, pouco ou quase nada mudou na educação infantil. Essa afirmação é feita por acompanhar a vida escolar do meu filho Mateus, hoje com oito anos, em suas apresentações e em seus comentários sobre os espetáculos que assiste fora da escola, desde o maternal, quando tinha três anos e seis meses. Curiosamente, são sempre espetáculos da mesma companhia teatral, baseados em clássicos como Cinderela, O Gato de Botas, Peter Pan, O Mágico de Oz, Tarzan, Branca de Neve, Sete Anões e outros. Antes e após o espetáculo não existe nenhuma atividade que possibilite o desenvolvimento estético do educando, desconsiderando a recepção deles e “[...] constituindo-se como um obstáculo à descoberta das possibilidades de manipulação do real que a atividade lúdica coletiva pode significar para as crianças” (SANTOS, 2000, p. 11).

Também as crianças do ensino fundamental da Escola Municipal Coronel Viana Alves, onde trabalho desde 2006, pouco ou quase nunca assistem a espetáculos teatrais fora do ambiente escolar, impossibilitando a apreciação estética e suas ressignificações teatrais.

Em outra situação, no ITEGO em Artes Basileu França, se concebe as idas ao teatro, as aulas, as montagens cênicas e a experiência estética como algo recorrente na vida de todos esses educandos/jogadores. Os espetáculos surgem do trabalho em conjunto, a partir das atividades teatrais, através dos jogos teatrais, sendo permanente a participação do educando/jogador no processo de elaboração das cenas, cenários, figurinos, objetos de cenas e maquiagens. Claro que é preciso considerar que são crianças entre nove e treze anos e apenas os educandos/jogadores de treze anos concebem o espetáculo, ensaiam e apresentam com a efetiva participação dos educadores/diretores pedagógicos, enquanto os entre nove e doze anos participam de outras atividades direcionadas à prática cênica nas atividades em sala, culminando nas chamadas “aulas públicas”, atividade destinada a mostrar aos pais e familiares o processo cênico ocorrido durante o semestre nas aulas de teatro, conforme os conteúdos trabalhados em cada disciplina. Nesse momento de culminância e de troca, verifica-se o que funcionou ou não como processo pedagógico em sua formação integral e se realiza um debate entre toda a comunidade escolar: educandos, educadores e pais. É um momento rico e produtivo, pois é a devolutiva, para todos, das estruturas trabalhadas como conhecimento teatral durante o semestre. Nessa situação, penso – sob o ponto de vista do jogo teatral e da forma que o educando/jogador vivencia essa experiência na perspectiva estética<sup>30</sup> – que suas sensações e seus sentimentos de certa forma mobilizam todo o fazer teatral. O jogo teatral, por exemplo, é uma excelente maneira de expressar sentimentos, pensamentos e vagar por um mundo desconhecido, mas deslumbrante de aprendizado e sociabilidade por meio das mais diversas experiências que podemos nomear como estética, embora o significado da palavra estética tenha sofrido diversas alterações e possa ser concebida a partir dos estudos da filosofia e da arte.

Aqui me atento por estudar e relacionar o jogo teatral no âmbito escolar como experiência estética. Talvez essa não seja a forma mais recorrente, mas é a que por hora me disponho a estudar, devido a sua proporção no que diz respeito aos estudos teatrais, na composição dos espetáculos, algo sempre estimulante aos educandos/jogadores na escola pública, embora não para todos. Santos (2009), em seu artigo “Atividade simbólica na infância e abordagens do teatro no meio escolar: convergências e incompatibilidades”, discute a **“expressão estética e ação educativa”** em uma perspectiva piagetiana, entendendo que “[...] a educação artística deve priorizar o desenvolvimento da espontaneidade estética e da

---

<sup>30</sup> “A estética, ou ciência do belo e filosofia das belas artes, é uma teoria geral que transcende as obras particulares e dedica-se a definir os critérios de julgamento em matéria artística e, por tabela, o vínculo da obra com a realidade.” (PAVIS, [1996]2011, p. 145).

capacidade de criação, que se manifestam de diferentes formas ao longo da infância” (SANTOS, 2009, p. 7) e rejeita todas as formas que não se vislumbrem como “educativas” nos ambientes escolares, não aceitando a “[...] imposição de verdades absolutas, padrões estéticos e normas de conduta a serem acatados sem questionamento, ou reproduzidos passivamente pelas crianças” (SANTOS, 2009, p. 7). Acredita, então, que o conhecimento e/ou a aprendizagem em teatro no espaço escolar possa: “[...] significar avanços à elaboração cênica e ao desempenho dos propósitos lúdicos dos seus sujeitos” (SANTOS, 2009, p. 7), processo teatral que deverá compreender a reciprocidade e se apresenta “[...] em convergência com o desenvolvimento da inteligência e com os progressos da vida social” (SANTOS, 2009, p. 7).

Interessante notar que, pelas experiências estéticas com os jogos teatrais, verifica-se que os educandos/jogadores se deleitam ao retratar cenas cotidianas que se tornam realidades transformadas, pois, embora um ou mais educandos/jogadores estejam vivenciando a situação jogada, ele se envolve de maneira intensa e por vezes até lúdica com aquela forma de encarar certos entraves da vida pessoal. Essas são outras maneiras de conceber a realidade, que, de certa forma, proporcionam uma experiência estética capaz de transformar conceitos e reorganizar os desafios em realizações positivas, e, se não positivas, talvez transformadoras de realidades, de acordo com os estudos de John Dewey (1859-1952), considerado o expoente máximo da escola progressiva sobre a qual se fundou a escola pragmatista<sup>31</sup> americana.

Assim, “[...] toda atividade prática adquirirá qualidade estética sempre que seja integrada e se mova por seus próprios ditames em direção à culminância” (DEWEY, [1934]1974, p. 250). Claro que o prazer estético é muitas vezes causado por uma intencionalidade, ou seja, o desejo iminente de satisfação, afinal, sempre se procura realizar atividades que causem prazer, seja por práticas teatrais, musicais e/ou visuais. No entanto, é preciso salientar que os educandos/jogadores compõem um grupo cultural no qual as experiências estéticas poderão formar-se o tempo todo, independente de suas escolhas. Ademais, são essas vivências nesse grupo cultural, nem sempre de extrema mansidão ou possíveis de resolução, que instauram dúvidas e inquietações sobre o verdadeiro sentido da experiência estética na vida do educando/jogador.

O intuito é mostrar novos caminhos e é esse exercício de apresentar o novo que torna o jogo teatral uma rica fonte de aprendizado para o educando/jogador, possibilitando um

---

<sup>31</sup> Sobre a escola pragmatista americana, ver o artigo “Johan Dewey, filósofo e pragmatista”, do CEDEP – Center for Study Dewey and Pragmatism. Disponível em: <<https://deweypragmatismo.wordpress.com/sobre-john-dewey/>>. Acesso: em 15 de set. 2016.

enriquecedor aprendido no quesito experiência estética, no qual pode criar suas próprias cenas sem ser pressionado pelos autores e/ou dramaturgos clássicos, fugindo, assim, dos modismos.

Busca-se, com a prática teatral por meio dos jogos teatrais, ou melhor, deveria ser buscada uma experiência estética com lógicas diferentes, e esse seria um excelente exercício para despertar algum sentido inovador no ambiente escolar. Talvez esse novo paradigma apresentado ao educando/jogador seja uma forma contundente de fazer com que os educandos/jogadores possam estabelecer contatos mais humanizadores em seu cotidiano, como, por exemplo, aceitar o diferente. Por vezes, assistir espetáculos compostos por crianças é considerado uma arte menor, de pouco valor artístico e educacional, e talvez passe a ser uma tarefa mais emancipadora e menos preconceituosa. Assim: “[...] o estético é o desenvolvimento esclarecido e intensificado de traços que pertencem a toda experiência normalmente completa. Essa é a realidade que considero a única base segura sobre a qual se pode erigir a teoria estética” (DEWEY, [1934]2010, p. 125). A ideia é que a experiência estética seja uma arte capaz de transformar o inusitado em familiar, mesmo que com lógicas diferentes, o que Dewey ([1934]2010, p. 84) definiu como “[...] a realização de um organismo em suas lutas e conquistas em um mundo de coisas, a experiência é a arte em estado germinal. Mesmo em suas formas rudimentares, contém a promessa da percepção prazerosa que é a experiência estética”.

A experiência estética exige do indivíduo o contato com o novo, o que nem sempre é agradável, principalmente para os adultos, enquanto as crianças que ainda estão em processo de formação dos sentidos, em fases diferentes, conseguem perceber e vivenciar elementos estéticos. A experiência estética que deveria estar sempre presente no fazer teatral seria aquela na qual ela se

[...] apresenta mais sob a forma de ação e de paixão, e é somente quando organizamos esta experiência, levando-a para o campo da reflexão, dando-lhe forma cognitiva que conseguimos uma administração inteligente deste fazer, pois conseguimos uma organização reflexiva das experiências vivenciadas, e alcançamos assim o conhecimento organizado, pois uma verdade foi apreendida. O artista trabalha com a experiência primária na forma de paixão e de ação para a elaboração da sua obra de arte, dando uma forma expressiva a experiência vivida, porém não necessariamente uma forma discursiva, traduzível em palavras. A elaboração da obra de arte também é o resultado da administração inteligente do fazer, pois se trata de uma expressão da verdade do artista (RAMALDES, 2015, p. 53).

O educando/jogador é um ser capaz de realizar-se pela adaptação e/ou transformação advinda de suas experiências primárias, mesmo que ainda em construção. Em contato com o

jogo teatral, poderão se transformar em experiências estéticas prazerosas e enriquecedoras, o que proporcionará um mundo melhor, emancipado e mais feliz.

### 2.2.3 Jogo teatral e jogo dramático – similaridades e diferenciações

Os jogos teatrais e os jogos dramáticos foram estudados por Viola Spolin ([1964]2008), como vimos anteriormente, uma importante pesquisadora que tratou dessa temática do jogo teatral na história do conhecimento, ou seja, na inserção desse como objeto de pesquisa que articula saberes. Este subitem se justifica por dois motivos primordiais em relação ao estudo sobre o jogo teatral e o jogo simbólico. Primeiro porque, o uso do termo “jogo dramático” causa muitas confusões, pois cada linha seja a francesa ou a inglesa, apresenta particularidade que precisam ser analisadas. A própria Ingrid Koudela em um seminário *Percursos da arte na educação* (2015), publicado no youtube, diz que: “[...] o jogo dramático tem tantas definições e tantos definidores [...] então eu prefiro usar o termo jogo simbólico, porque eu acho mais preciso e mais científico”. O segundo motivo é que mesmo os colegas educadores com formação em artes cênicas, sugerem se tratar de uma mesma situação, jogos teatrais e jogos dramáticos. Assim este subitem propõem estudos que contribuíram para a noção de jogo teatral e o jogo dramático que se tem hoje e para a sua classificação em categorias. O jogo, por sua vez, apresenta-se das mais diversas formas, eis algumas delas: jogos de azar, jogos de faz de conta, jogos infantis (brincadeiras, passatempos), jogos esportivos, jogos de estratégia, jogos de armas, jogos culturais, jogos simbólicos, jogos eletrônicos, jogos dramáticos e jogos teatrais. Por hora, vou me ater a escrever sobre o jogo teatral e o jogo dramático, apresentando suas características, similaridades e diferenciações a partir dos estudos de Viola Spolin ([1964]2008).

Sobre o jogo dramático, tem-se que:

A noção de jogo dramático comporta diferentes acepções conforme a referência que servir de base para o seu emprego, o que não raro gera imprecisões e ambiguidades. O termo pode resultar tanto da tradução de *dramatic play*, quanto de *jeu dramatique*. Ambas as utilizações derivam do radical grego “drama” que designa ação, vinculando-se portanto à dramatização, ou seja, à imitação através da ação. O significado dessa dramatização assim como o tratamento pedagógico preconizado para o seu desenvolvimento, no entanto, divergem conforme a perspectiva em que nos colocarmos anglo-saxã ou francesa (KOUDELA, 2015, p. 105).

Pude perceber, durante os estudos sobre jogos dramáticos, que, conforme a tradução a ser seguida, ela apresenta algumas diferenciações, tais como a que diz que “[...] o jogo

dramático resulta da tradução da noção *dramatic play* ele diz respeito a brincadeira espontânea infantil caracterizada pelo agir como se e pela contínua transformação.” (KOUDELA, 2015, p. 105). Escritor e dramaterapeuta inglês Peter Slade (1912-2004) foi um dos pioneiros no estudo do teatro para crianças e o principal autor de referência na categoria do *dramatic play*, com o seu livro *O jogo dramático infantil* ([1954]1978), amplamente divulgado e utilizado aqui no Brasil. O autor acreditava que o jogo teatral “[...] entre jogadores e expectadores apenas alimentaria o exibicionismo, inviabilizando a espontaneidade assegurada pelo jogo coletivo” (KOUDELA, 2015, p. 105). Ainda sobre a corrente *dramatic play* a pesquisadora e professora titular no Departamento de Artes Cênicas da Escola de Comunicações e Artes Maria Lúcia de Souza Barros Pupo da Universidade de São Paulo faz relevantes considerações em seu artigo *Para desembaraçar os fios* que merecem ser citadas:

Colocar-se no lugar do outro, dar vida a seres inanimados – conforme pudemos aprender com Piaget – nada mais é do que a manifestação de uma fase particular do desenvolvimento da capacidade intrinsecamente humana de simbolizar, de representar o mundo. Quando uma criança de cinco anos faz de conta que é um sino, balança-se de modo pendular e emite o som correspondente, está se apropriando de uma noção específica através da representação. De modo simbólico, sua percepção daquele objeto está sendo manifestada. Consciente de estar formulando uma ficção, a criança no entanto se deixa absorver profundamente por ela, a ponto de estabelecer magicamente uma realidade outra, a do faz-de-conta (PUPO, 2005, p. 221).

No jogo dramático resultante da corrente *dramatic play* o educando/jogador é levado a criar situações e a resolvê-las com a orientação do educador, que se torna um fiel parceiro e estimulador de novas perspectivas cênicas, mas sem impor, de maneira impensada, o que deve ser feito. Cabe ao educador guiá-lo com perguntas, sugestões e contribuições inerentes à fase que eles estiverem passando.

Já o jogo dramático que resulta da tradução francesa *jeu dramatique*, estudada pelo notório Léon Chancerel (1886-1965), em seu livro *Jeux dramatique dans l'éducation* (1936), discípulo de Jacques Copeau (1879-1949), fundador do Teatre du Vieux Colombier, tem alguns adeptos como o importante autor francês Jean Pierre Ryngaert (1945), professor de Estudos Teatrais na Universidade de Paris, onde atuou na graduação, na formação de pesquisadores e formação profissional continuada. Foi também diretor teatral e um dos responsáveis pela Mousson d'Été, festival anual de teatro contemporâneo na França. É autor de várias obras, entre as quais se destacam *O jogo dramático no meio escolar* ([1977]1981) e *Jogar, representar: práticas dramáticas e formação* ([1985]2009), traduzidos para a língua portuguesa. Também escreveu sobre o jogo dramático na educação, obra na qual ressalta que

“[...] não se joga apenas pelo prazer ou pela comoção do jogo, mas, sobretudo para conhecer e se deixar conhecer” (RYNGAERT, [1977]1981, p. 57).

Ainda sobre os jogos dramáticos, Koudela (2015, p. 106) estabelece uma relação dos autores que atuaram aqui no Brasil e que correspondem a essa corrente, como a gaúcha Olga Reverbel (1917-2008), no seu livro *Um caminho do teatro na escola*, publicado em 1979, Maria Clara Machado (1921-2001), com a publicação do livro *Cem jogos dramáticos* (1971), e Joana Lopes (1922-2006), com a obra *Pega teatro*, publicada em 1981, ambas no segmento do teatro educação. Chancerel (1936) defende a ideia que caberia à criança, pelo jogo dramático:

Desenvolver o seu senso artístico, seu espírito de observação, seu sentido social, seu corpo e seu espírito. O coletivo ganha papel central, evitar o palco, experimentando jogar em todos os lugares que se apresentarem passa a ser um dos princípios da ação pedagógica. Exercícios de equilíbrio, flexibilidade, ritmo, conduzidos através de instruções que geram ficção, se transformam em jogos dramáticos (CHANCEREL apud KOUDELA, 2015, p. 106).

Conclui-se, com esse estudo, que o jogo dramático apresenta metodologias diferentes conforme sua origem, resultante da corrente *dramatic play* e da corrente francesa *jeu dramatique*. Neste estudo, não cabe dizer de qual o método é mais eficiente, mas a apresentação dos tipos de jogos dramáticos existentes e suas principais características. Assim,

[n]a acepção francesa do jogo dramático o coordenador – diferentemente das práticas derivadas do *dramatic play* – não exerce tutela de modo contínuo sobre os jogadores. Uma vez lançada à proposta, cabe aos participantes à prerrogativa de decidir sobre a natureza, os meios e a duração do jogo, e todos esses elementos são considerados fatores de aprendizagem (KOUDELA, 2015, p. 106).

No âmbito do Teatro-Educação, as ideias sobre espontaneidade foram bastante difundidas por meio das propostas do inglês Peter Slade. Ao seguir o pensamento de que o “jogo dramático” é inerente à natureza humana, o autor defendeu a ideia de que, pelos “jogos dramáticos”, pode-se atingir objetivos amplos, como a função simbólica. É possível notar que aproximar a criança da linguagem teatral favorece o desenvolvimento da autopercepção, além de possibilitar-lhe aprender a conviver e estimulá-lo a protagonizar os seus atos, favorecendo um desenvolvimento autônomo e positivo. O próprio autor afirma que “[o] jogo dramático é uma parte vital da vida jovem. Não é uma atividade de ócio, mas antes a maneira da criança pensar, comparar, relaxar, trabalhar, lembrar, ousar, experimentar, criar, absorver. O jogo é na verdade a vida” (SLADE, [1954]1978, p. 17-18). Além de definir a metodologia dos “jogos

dramáticos”, o autor estabelece posição importante para os jogos dramáticos no ambiente escolar.

Teatro significa uma ocasião de entretenimento ordenada e uma experiência emocional compartilhada; há atores e públicos, diferenciados. Mas a criança, enquanto ilibada<sup>32</sup>, não sente tal diferenciação, particularmente nos primeiros anos – cada pessoa é tanto ator quanto auditório (SLADE, [1954]1978, p. 18).

O jogo teatral, de acordo com os estudos de Spolin ([1964]2008), foi criado com o seguinte propósito:

Os Spolins games foram desenvolvidos como uma metodologia com o fito de ensinar a linguagem artística do teatro a crianças, jovens e atores interessados no teatro improvisacional. Através do processo de jogos e da solução de problemas de atuação, as habilidades, a disciplina e as convenções do teatro podem ser aprendidas. Os Spolins games são ao mesmo tempo atividades lúdicas e exercícios que formam a base para uma abordagem alternativa de ensino e aprendizagem (KOUDELA, 2015, p. 109).

No jogo teatral, o grupo se divide em equipes que se alternam entre jogadores (atores) e os observadores (plateia), enquanto, no jogo dramático, todos são participantes da criação simbólica, ou seja, todos são atores. É possível perceber, nos jogos teatrais, jogadores que atuam como personagens (**quem**), ocupando um lugar (**onde**) e executando uma ação (**o quê**). De modo geral, a prática dos jogos teatrais inclui as instruções a serem seguidas, o acordo grupal, a realidade a ser jogada – estabelecida entre os atores e a plateia – e a estrutura do jogo, geralmente determinada pelos aspectos metodológicos, **onde** (o ambiente em que se passa a ação), **quem** (as personagens) e **o quê** (as ações das personagens).

Na educação escolar, o uso dos jogos objetiva, também, o crescimento pessoal e o desenvolvimento cultural dos educandos/jogadores, por meio do domínio da comunicação e do uso interativo da linguagem teatral, em uma perspectiva de improvisação, assim como da própria ludicidade, uma vez que os educadores utilizam tanto os jogos dramáticos como os jogos teatrais sem cair no mérito de qual deles está sendo mais utilizando. Desse modo, o foco do trabalho recai sobre outra perspectiva, a saber, a educativa.

Essa prática de jogos teatrais proposta pelos educadores é a comunicação, que emerge da espontaneidade das intenções entre sujeitos engajados na solução cênica de um problema de atuação. Submeter-se a uma experiência concreta de teatro implica disponibilizar-se para vivenciar os processos oferecidos pelas etapas do aprendizado teatral.

---

<sup>32</sup> Ilibada referente a ilibar – significa: “Reabilitar; tornar puro, sem mancha.” (AMORA, [1997]2013, p. 370).

A passagem do jogo dramático ou brincadeira de faz de conta para o jogo teatral representa a transformação do egocentrismo em jogo socializado. O desenvolvimento progressivo do sentido de cooperação leva à autonomia da consciência, realizando a “revolução copernicana” que se processa no indivíduo, ao passar da relação de dependência para a de independência (SPOLIN apud KOUDELA, [1985]2010, p. 13).

Essas transformações acontecem quando o educando/jogador se estabelece no palco, transformando atitudes subjetivas em ações concretas, definidas e percebidas como ações dramáticas. Podemos pensar essas experiências transformativas como a descoberta do próprio corpo, a capacidade de produzir movimentos e sons, a descoberta e o experimento de seu potencial simbólico vindos de outros jogadores, por hora parceiros de jogo. Essas etapas são trabalhadas mediante jogos teatrais que estimulem o contato com o próprio corpo, favorecendo uma consciência do seu espaço e do espaço do outro, experimentando e exercitando a observação, a coordenação e a própria intuição. Portanto, são jogos teatrais que envolvem a presença do texto e do subtexto, ou seja, a informação e a interpretação da informação, que pretendem gerar uma possibilidade de posicionamento mais crítica e concreta diante do mundo e, assim, promover o contato com a criação por meio dos jogos. Essa é uma oportunidade de pesquisar e vivenciar suas próprias emoções em favor da construção de um ser simbólico, porém verdadeiro, a saber, a personagem.

O professor titular do Departamento de Educação da Universidade da Bahia Ricardo Ottoni Vaz Japiassu ([2001]2012, p. 26) afirma que “[o] princípio do jogo teatral é o mesmo da improvisação teatral, ou seja, a comunicação que emerge da espontaneidade das interações entre sujeitos engajados na solução cênica de problemas de atuação”. O importante, segundo Japiassu ([2001]2012, p. 28), é ser o teatro um “[i]mportante meio de comunicação e expressão que articula aspectos plásticos, audiovisuais, musicais e linguísticos em sua especificidade estética”. Assim, o jogo teatral pode ser também uma forma eficaz de “[...] mobilizar, coordenando-as, as dimensões sensório-motora, simbólica, afetiva e cognitiva do educando” (JAPIASSU, [2001]2012, p. 28), passando a ser um elemento importante na formação cultural do indivíduo.

A diferenciação entre “jogo dramático” e “jogo teatral” é estabelecida por Spolin. Segundo Koudela (2002, p. 42):

Spolin estabelece originalmente uma diferença entre *dramatic play* (jogo dramático) e *game* (jogo de regras). O termo *Theater Games* é originalmente cunhado por Spolin em língua inglesa (mais tarde a autora viria a registrar seu trabalho como *Spolin Games*). Do ponto de vista teórico, a diferença mais importante reside na

relação com o corpo. O puro fantasiar (*dramatic play*) é substituído, no processo de aprendizagem com o jogo teatral, por meio de uma representação corporal consciente.

Ainda sobre os jogos teatrais e dramáticos, pode-se contar com as reflexões de Japiassu ([2001]2012), em seu livro *Metodologia do ensino de teatro*, no qual o autor apresenta a seguinte reflexão, sobre a diferença entre jogo dramático e jogo teatral:

Os jogos teatrais são procedimentos lúdicos com regras explícitas. Para entender a diferença entre jogo teatral e jogo dramático é preciso lembrar que a palavra teatro tem sua origem no vocábulo grego *theatron*, que significa “lugar de onde se vê” (plateia). Já a palavra drama, também oriunda da língua grega, quer dizer “eu faço, eu luto” (JAPIASSU, [2001]2012, p. 25).

No jogo teatral, “[...] o grupo de sujeitos que joga pode se dividir em equipes que se alternam nas funções de jogadores e observadores” (JAPIASSU, [2001]2012, p. 25). Pode-se ressaltar, também, que “[...] o jogo teatral é intencional e explicitamente dirigido para observadores, isto é, pressupõe a existência de uma plateia” (JAPIASSU, [2001]2012, p. 25). Para Japiassu ([2001]2012, p. 25-26), a similaridade entre os jogos dramáticos e teatrais ocorre a partir do momento em que: “[...] o processo de representação dramática ou simbólica no qual se engajam os jogadores desenvolve-se na ação improvisada e os papéis de cada jogador não são estabelecidos a priori, mas emergem das interações que ocorrem durante o jogo”. Tanto no jogo dramático como no jogo teatral o processo de representação simbólica, na qual se engajam os jogadores, desenvolve-se na ação improvisada, o que faria, *a priori*, com que os papéis de cada jogador não sejam estabelecidos. As duas categorias de jogos (teatrais e dramáticos) podem ser pensadas como vivências simbólicas que estabelecem um contato com a natureza dos objetos e suas possibilidades simbólicas dos eventos em que estão inseridas, bem como outros elementos, sejam os presentes na cultura, e no lado social de cada indivíduo.

Sobre as perspectivas comuns do jogo teatral e jogo dramático trago as contribuições da professora Maria Lúcia Pupo que em seu artigo *Para desembaraçar os fios*:

Ao cabo dessa tentativa de clarificar conceitos, observamos que é possível agrupar em um mesmo conjunto a noção de jogo teatral a de jogo dramático na acepção francesa. Vários são os pontos de convergência que as aproximam. Vinculadas a uma perspectiva de renovação do teatro, têm sua origem marcada também por um engajamento social. Prescindem da noção de talento ou de qualquer pré-requisito anterior ao próprio ato de jogar; consideram que a disponibilidade para a experiência e o caráter coletivo do trabalho são os pontos centrais no processo de aprendizagem (PUPO, 2005, p. 227).

Depois do estudo feito sobre as diferenças e similaridades entre jogos dramáticos e jogos teatrais, consigo perceber um ponto em comum entre eles: ambos os jogos possuem um caráter lúdico e os jogadores desenvolvem, na ação improvisada, papéis que poderão ser ou não pré-combinados, mas que surgem no desenrolar do jogo. É possível dizer que se o jogo dramático está centrado no faz de conta, livre e espontâneo, de maneira lúdica, apoiado pela orientação de um adulto, no ato de dramatizar. Enquanto que o jogo teatral foi desenvolvido com o princípio de formar uma sólida base à estrutura cênica de ensino e aprendizagem dos educandos/jogadores no fazer teatral, em que a regra é o princípio norteador no ato de jogar. Tanto os jogos dramáticos como os jogos teatrais conservam, em suas estruturas, o aspecto lúdico como uma de suas características mais importantes, marcados por um importante caráter social.

### 3 JOGO TEATRAL E A FUNÇÃO SIMBÓLICA – UMA CONSTRUÇÃO EDUCATIVA

#### 3.1 Experiências intuitivas no jogo teatral: uma relação entre significados e significantes

Ao falar sobre jogo<sup>33</sup> e a infância, é importante expor as observações do pesquisador, psicólogo, professor francês e autor do livro *O jogo e a criança* ([1954]1987), Jean Chateau (1908-1990), que contribuíram muito para o entendimento do jogo e da natureza infantil. Ainda na introdução de seu livro, o autor assinala que:

A infância é, portanto, a aprendizagem necessária à vida adulta. Estudar na infância somente o crescimento, o desenvolvimento das funções, sem considerar o brinquedo, seria negligenciar esse impulso irresistível pelo qual a criança modela sua própria estátua. Não se pode dizer de uma criança “que ela cresce” apenas, seria preciso dizer “que ela se torna grande” pelo jogo. Pelo jogo ela desenvolve as possibilidades que emergem de sua estrutura particular, concretiza as potencialidades virtuais que afloram sucessivamente à superfície de seu ser, assimila-se e as desenvolve, une-se e as combina, coordena seu ser e lhe dá vigor (CHATEAU, [1954]1987, p. 14).

Com certeza, os jogos teatrais são um estímulo indispensável ao desenvolvimento das capacidades simbólicas e intuitivas das crianças. Assim, “[a] infância tem, portanto, por objetivo o treinamento, pelo jogo, das funções tanto psicológicas quanto psíquicas. O jogo é, assim, o centro da infância, e não se pode analisá-la sem atribuir-lhe um papel de pré-exercício” (CHATEAU, [1954]1987, p. 14). É possível que, por meio dos jogos teatrais, os educandos/jogadores possam exteriorizar seus sentimentos e suas observações pessoais.

Para falar sobre minhas vivências e experiências com jogos teatrais no ambiente escolar público, na cidade Goiânia-GO, é preciso fazer uma viagem ao túnel do tempo e voltar há treze anos, lá por meados de 2003. Primeiro, trabalhei, desde esse ano, nas turmas com crianças de quatro a oito anos, na Escola de Arte Veiga Valle; depois, a partir de 2006, quando passei no concurso da prefeitura, foi preciso fazer algumas alterações em meus horários. Foi quando comecei a trabalhar com crianças de nove a treze anos, nessa mesma instituição, que agora se chama Instituto Tecnológico de Goiás em Artes Basileu França (ITEGO). Nos últimos 10 anos, venho trabalhando com a disciplina de “Jogos, improvisação e ritmo”, na chamada Formação Inicial Continuada em Teatro (FICT), na Escola Municipal Coronel José Viana Alves, onde atuo desde 2006 com a disciplina Arte, com crianças e

---

<sup>33</sup> “*Jouer*, em francês, significa tanto “jogar” quanto “brincar” ou “representar”. Na verdade, quando a criança brinca, ela joga e representa. Em português, ora ficaria melhor um termo, ora outro, mas há sempre a polivalência do termo francês” (CHATEAU, [1954]1987, p. 13).

adolescentes entre onze e dezesseis anos. Nesses dois ambientes escolares públicos, percebo que muitas vezes a recepção dos jogos teatrais pelas crianças, no contexto escolar, é feita de maneira equivocada e com certas restrições, haja vista que ambos, embora sejam públicos, apresentam uma grande diferença. Começo apresentando a realidade do Instituto Tecnológico de Goiás em Artes Basileu França (ITEGO), que é uma escola estadual onde se trabalha com cursos voltados à área das artes (artes visuais, circo, dança, música e teatro); já a Escola Municipal Coronel José Viana Alves é uma escola regular, que trabalha com as disciplinas formais, como arte, ciências, espanhol, matemática, língua portuguesa, geografia, história, inglês e educação física.

No ITEGO em Artes Basileu França a FICT, Formação Inicial Continuada em Teatro, é oferecida pela escola, em sequência aos estudos do curso da arte educação, um curso oferecido pela escola para crianças de quatro a oito anos, no qual elas têm contato com todas as modalidades artísticas. As crianças, ao completarem nove anos, escolhem seguir a área com que mais se identifiquem – artes visuais, circo, dança, música e teatro. Assim, as que escolherem teatro, por exemplo, dos nove até os treze anos participarão do curso de Formação Inicial Continuada em Teatro (FICT). Essas atividades oferecidas pela escola, frente às necessidades desse público, no caso crianças, são carregadas de ludicidade, mas sem perder de vista a ação social, que tem por natureza a arte (teatro) e a educação. O objetivo da Formação Inicial Continuada em Teatro (FICT) é proporcionar a experimentação teórica e prática do teatro, considerando alguns princípios pedagógicos pertinentes à prática teatral. Após completarem catorze anos, elas poderão matricular-se em outros cursos de teatro oferecidos pela escola, como o curso Formação Inicial Continuada em Interpretação Teatral (FICIT), no qual os educandos terão disciplinas práticas e teóricas, voltadas à interpretação, encerrando o curso com a apresentação de um espetáculo ao final dos dois anos. Também poderão, após esse tempo de estudo, ingressar no curso técnico em teatro, com duração de dois anos, por meio de um teste, desde que já estejam cursando o Ensino Médio, o que ocorre em torno dos dezesseis anos, aproximadamente.

Como já dito, o ITEGO em Artes Basileu França trata-se de uma escola específica da área artística, que, embora não se encontre situada na periferia de Goiânia, é frequentada por uma clientela de indivíduos também vindos desta e de outras cidades do interior goiano, como Trindade, Senador Canedo, Aparecida de Goiânia, Caturai, Guapó, Goianira, Brazabrantes, entre outros municípios da região metropolitana de Goiânia. Crianças a procuram com vários objetivos, entre eles o de atuar em teatro. Mesmo que mais tarde não continuem atuando, seja sendo atores, diretores ou professores de teatro, eles quase sempre se destacam na vida

extraclasse, em outras atividades do cotidiano, bem como em outras vertentes acadêmicas. É preciso lembrar que os princípios metodológicos das aulas, como o desenvolvimento da autonomia e a resolução de problemas durante os jogos teatrais, são requisitos fundamentais para um bom desempenho no contexto social a que esses educandos pertencem. Muitos inclusive conseguem alinhar atividades de cunho não artístico a aulas de teatro, permanecendo cursando outros cursos de teatro oferecidos pela escola.

Por outro lado, a Escola Municipal Coronel José Viana Alves, situa-se na periferia de Goiânia, no bairro Cândida de Moraes, como já dito na introdução. As aulas são ministradas em sistema de ciclos, projeto implantado no Ensino Fundamental desde 1998, quando a Prefeitura de Goiânia iniciou o trabalho com o projeto “Ciclo de Formação e Desenvolvimento Humano”. Eu trabalho com os educandos do ciclo III, que corresponde às seguintes séries representadas pelas letras do alfabeto: 6ª série (7º ano) turma (G); 7ª série (8º ano) turma (H); e 8ª série (9º ano) turma (I). A forma diferenciada de organização escolar tem como foco a qualidade social, além de promover a formação integral do educando. O ciclo tem por objetivo manter a criança na escola, evitando a reprovação e com peculiaridades que garantam a formação social, humana e, por consequência, a assimilação/acomodação dos conteúdos trabalhados. Esse é o propósito dos ciclos, embora esse projeto não seja o mais aceito pelos educadores da rede municipal, que não acreditam nessa maneira de trabalhar o ensino-aprendizagem com os educandos, crendo menos ainda na cultura da não reprovação. Nesse ponto, dependendo da realidade da escola e da comunidade escolar, haverá opiniões diversificadas sobre a implantação desse projeto, que variam entre a aceitação e a rejeição. No caso deste estudo, apresento resumidamente o projeto “Ciclo de Formação e Desenvolvimento Humano” para que o leitor possa entender do que se trata e o que ele significa, a título de esclarecimento, pois o foco desta pesquisa não recai sobre a análise do projeto Ciclo, implantado na rede municipal de educação. Na Escola Municipal Coronel José Viana Alves foi criado, em parceria com outros professores educadores, um grupo de teatro que ensaia espetáculos teatrais para apresentar na própria escola, em momentos de integração entre a escola e a comunidade ou em parceria com a Secretaria Municipal da Educação (SME), no festival de arte que ocorre uma vez ao ano, sendo uma atividade muito estimulante para os educandos e educadores, que possibilita a troca de experiência com outras escolas envolvidas, de outros bairros da periferia de Goiânia. Nessa escola municipal, os educandos são distribuídos em turmas de 30 a 35 por sala. Não existe um ambiente apropriado à prática teatral, assim, temos de improvisar. O lugar mais amplo é a quadra, que está tomada pelos jogos de futebol nas aulas de educação física, restando-nos amontoar as cadeiras e mesas nos

cantos da sala, e isso demora para montar e desmontar, reduzindo ainda mais o tempo de aula e, muitas vezes, gerando transtornos. Essa situação aumenta ainda mais a resistência e as críticas de alguns colegas de profissão, que veem em tudo isso uma grande bagunça e, conseqüentemente, uma grande perda de tempo, embora eu tenha consciência de que:

Quando se tem em mente o princípio de que é a partir do corpo do jogador que se irradia o espaço cênico, caem por terra equivocadas necessidades de “espaço adequado” para a ocorrência do teatro. **É ele, jogador, quem ocupa, modifica, e, no limite, cria a área da representação.** A escolha de espaços que permitam diferentes relações entre as esferas de quem atua e de quem assiste, ou, até mesmo, que cheguem a pulverizar a distinção entre elas, torna-se assim altamente significativa (PUPO, 2001, p. 183, grifo da autora).

Os próprios colegas educadores não conseguem visualizar essa prática como um momento de aprendizagem. Para muitos professores, aprender corresponde a sentar-se na cadeira por quatro horas para dividir, diminuir, copiar, decorar e ler. Claro que essa não é uma realidade vivida por todas as crianças e educadores, pois muitos participam de outras atividades sociais da comunidade, como ONGs, igrejas e associações de moradores e outras, onde convivem com algumas práticas artísticas, sejam artes visuais, dança, música e teatro. Um dos problemas em não se trabalhar com jogos teatrais no ambiente escolar é a falta de atividades que se comprometam com as vivências teatrais nesses ambientes, que se tornam cada vez mais hostis e não oferecem um momento lúdico, que possa proporcionar conhecimento aos envolvidos na dinâmica de ensino-aprendizagem. Tampouco há atividades que possam trabalhar outros aspectos inerentes à construção social mais humanizada. As crianças precisam jogar. Esse movimento de desenvolvimento foi percebido na reflexão de Chateau ([1954]1987, p. 14) sobre jogos, “[...] pois é pelo jogo, pelo brinquedo, que crescem a alma e a inteligência” e se estrutura o conhecimento, enquanto é “[...] pela tranquilidade, pelo silêncio – pelos quais às vezes se alegram erroneamente – que se anunciam frequentemente no bebê as graves deficiências mentais” (p. 14). É preciso que pais e educadores se atentem para essa triste realidade: “Uma criança que não sabe brincar, uma miniatura de velho, será um adulto que não saberá pensar” (CHATEAU, [1954]1987, p. 14). É preciso possibilitar momentos, no ambiente escolar, para que as crianças possam jogar, pois com certeza serão adultos mais conscientes de suas próprias verdades. Os educadores deveriam perceber que, jogando, as crianças têm aguçado sua função simbólica e autoconfiança, desenvolvendo diversas potencialidades, como o pensamento lógico, o intuitivo, a linguagem, melhorando e aprimorando a sua convivência social.

Piaget ([1945]1978) definiu o jogo como uma forte fonte de liberdade, na qual crianças e adultos possam escolher seus papéis e, com isso, promover seu desenvolvimento. Se um bebê pode jogar e se divertir com uma bola, um adulto pode fazer o mesmo com a mesma bola. Os dois, embora com faixas etárias diferentes, buscam, com suas escolhas, uma satisfação no ato de jogar. Assim, jogar contempla o desenvolvimento da criança em todas as fases do seu desenvolvimento cognitivo, dentro e fora dos ambientes escolares. Aqui, o foco recai sobre o estreitamento das relações entre as características das funções dos jogos simbólicos e as transformações que se engendram nos estudos sobre o jogo teatral no âmbito escolar, que concorre não apenas para a multiplicação e difusão das formas teatrais, tão requisitadas numa cultura globalizada, mas, sobretudo, para a conscientização do “ser” e do “estar” no mundo por parte dos seus “fazedores”, sejam crianças, adolescentes ou adultos, sejam artistas, amadores ou profissionais em busca da compreensão de formas expressivas que propiciem encontro e reflexão sobre as experiências intuitivas.

A intuição emerge no lado direito do cérebro, na mente metafórica, área x, a área do conhecimento que está além das restrições de cultura, raça, educação, psicologia e idade; ela é mais profunda do que as máscaras de maneirismos, preconceitos, intelectualismos que a maioria de nós veste no cotidiano (SPOLIN, [1985]2010, p. 18).

Spolin relaciona a atividade lúdica e as condutas de imitação, em geral, e a prática do teatro, em particular, ao desenvolvimento do sujeito na sua totalidade. Essa totalidade é o que, nos estudos mais atuais sobre a criança/ator/mirim, a psicóloga e pesquisadora das relações entre infância e a cena contemporânea, Marina Marcondes Machado, apresenta em seu artigo “*A Criança é performer*” (2010): um novo movimento denominado teatro *pós-dramático*. Ela o explica da seguinte forma:

O teatro nomeado *pós-dramático* tem raiz em um tipo de teatro cuja dramaturgia apresenta uma frágil fronteira entre teatro, dança, poesia, literatura e arte da contação de histórias. Trata-se de um modo de pensar o teatro, de escrever para o teatro e de atuar em teatro muito diferente do teatro tradicional, o teatro dramático. Hoje a cena contemporânea não faz distinção entre teatro e dança, entre encenações teatrais e contações de histórias e leituras dramáticas, entre teatro e *performance*. O que é essencialmente *pós-dramático* é a relação da encenação com o tempo e com o espaço: esse modo de fazer teatro não necessita de um texto dramatúrgico pronto, fechado, com começo, meio e fim – radicalizando, prescindindo até mesmo do texto – o que nos leva a um tipo de trabalho que apresenta uma bagunça, por assim dizer, entre começo, meio e fim; e nessa bagunça presenciamos rupturas, repetições, *nonsense*; não há lógica formal, diversas lógicas convivem, e isso implica em um tipo de recepção, por parte de quem assiste: o espectador encontra-se mais livre para interpretar, a seu modo, tudo que vive durante um ato performático. Portanto, essa propositiva nos oferece uma transgressão dos gêneros, abrindo portas e janelas para

outros modos de fazer teatro e de usufruir teatro – são as linguagens híbridas (MACHADO, 2010, p. 118).

Machado também apresenta uma generosa contribuição à Educação Infantil por intermédio da Pedagogia Teatral, na tentativa de circunscrever a criança *performer* em seu artigo “A Criança é performer” (2010), no qual a autora perfaz um caminho interdisciplinar no teatro e na psicologia, conectada nos fluxos entre arte e educação; estudos da infância e teatralidade. Para ela (2010, p. 123): “[...] a criança é performer de sua vida cotidiana, suas ações presentificam algo em si, dos pais, da cultura ao redor, e também algo por vir – e, se olhada nesta chave, poderá desenvolver-se rumo à assunção de sua presença no mundo”.

Dessa forma, a autora (2010) enfatiza o caráter formativo e estético da aprendizagem do teatro nos mais diferentes níveis de conhecimento, abarcando diversos âmbitos do seu ensino pela criança/*performer* (educando/jogador) nos mais variados locais do mundo. O termo *performer* está assim definido por Patrice Pavis (1947) no Dicionário de teatro:

1) termo inglês usado às vezes para marcar a diferença entre a palavra ator, considerada muito limitada ao intérprete do teatro falado. O performer, ao contrário, é também cantor, bailarino, mímico, em suma, tudo o que o artista, ocidental ou oriental, é capaz de realizar (*to perform*) num palco de espetáculo. O performer realiza sempre uma façanha (uma performance) vocal, gestual ou instrumental, por oposição à interpretação e à representação mimética do papel pelo ator; 2) num sentido mais específico, o performer é aquele que fala e age em seu próprio nome (como artista e pessoa) e como tal se dirige ao público, ao passo que o ator representa sua personagem e finge não saber que é apenas um ator de teatro. **O performer realiza uma encenação de seu próprio eu, o ator faz papel de outro** (PAVIS, [1996]2011, p. 284-285, grifo da autora).

Isso ocorre, também, em lugares diversificados, que vão para além dos bancos escolares. O conceito de *criança/performer* de Machado (2010) com certeza pode e deve se relacionar com os estudos em relação à criança e com os jogos teatrais apresentados por Spolin, para quem:

Um ator pode dissecar, analisar, intelectualizar ou desenvolver uma valiosa história de caso para seu papel, mas se for incapaz de assimilar e comunicá-la fisicamente, terá sido tudo inútil dentro da forma teatral. Isto nem liberta seus pés nem traz o fogo da inspiração aos olhos da plateia. O teatro não é uma clínica, nem deveria ser um lugar para se juntar estatísticas. O artista deve captar expressar um mundo que é físico, mas que transcende os objetos – mais do que a informação e observação acurada, mais do que o objeto físico em si, mais do que seus olhos podem ver (SPOLIN, [1963]2007, p. 14).

Essa passagem em que Viola Spolin traduz a relação que o jogo teatral, como experiência de significação instaura na relação entre significante (elemento dado) e

significado (elemento imaginado), bem caberia para ilustrar a relação pedagógica, tão desconstruída e empobrecida de sentido, quando movida pela escusa demonstração e verificação de conteúdos isolados da vida da criança. E tão acolhedora e significativa, quando motivada pela presença da experiência intuitiva, que cria novas formas para a estruturação dos conteúdos teatrais e os reinventa cheios de significados/significantes que foram intuídos e que agora são vividos. Nesse momento,

[s]e você está preocupado com o processo, afaste-se dos clichês de teatro que tornaram-se rótulos. Evitar os rótulos liberta o pensamento, pois permite que o jogador compartilhe de maneira singular. Os atores desenvolvem sensibilidade para o problema da relação com a plateia. Impor rótulo antes que o seu significado orgânico esteja plenamente compreendido impede essa experimentação direta, abortando a resposta intuitiva (SPOLIN, [1985]2010, p. 19).

Pode-se pensar os jogos teatrais no ambiente escolar e o seu desenrolar na vida cotidiana, nas comunidades sociais, enfim, como uma forma de experienciar as encenações cotidianas, como um eterno e possível solucionador de problemas. Essa busca pela solução de problemas mantém o interesse das crianças. O jogo teatral não se trata de uma prática social isolada do contexto da realidade, do cotidiano, afinal de contas, no momento em que os atores entram em cena, seja no palco ou em um espaço de ensaio e criação, na própria sala de aula, corredores, pátios, eles criam suas personagens por meio dos jogos teatrais, e construções simbólicas ou carregadas de experiências individuais vividas em seus contextos sociais, muitas vezes diferentes, mas todos se convertem e se somam a um ponto em comum, que é a experiência intuitiva pela atividade em grupo. Nessa, eles vão se conhecendo e conhecendo seus parceiros, como diz certo provérbio atribuído a Platão: “É possível conhecer mais de uma pessoa durante uma hora de jogo do que durante um ano de convívio” (GALLO, 2007, p. 36). Independente da veracidade do provérbio, o que se quer dizer é que o jogo mostra algumas características verdadeiras do jogador. Assim:

Trabalhar a linguagem do teatro na chave não-representacional é fazer uma aproximação ao *work in process* / trabalho em processo; convida professor e aluno a essa metodologia: todos os dias, todas as aulas, cada experiência teatral tem seu valor e significação. E se queremos mostrar o que está sendo vivido por um grupo, pode-se chamar os alunos da sala ao lado e fazer para eles um trecho ou fragmento da aula daquele dia; pode-se convidar as outras crianças para uma aula conjunta; e pode-se, especialmente, trabalhar o ponto de vista da comunidade de pais para que enxerguem, no processo criativo, a beleza e a intensidade do momento vivido. Dito de outra maneira, olhar para a criança como performer também abre espaço para um trabalho com os adultos, semelhante àquele que se chama, hoje, de formação de público. Novas relações entre adultos e crianças, entre quem propõe algo como aula de teatro e quem usufrui dela, entre um fazer livre e criativo e o que fazer com isso, do ponto de vista do professor que organiza o tempo e o espaço de aula, é aquilo que

nos aproxima da concepção de teatro pós-dramático<sup>34</sup>: e essa aproximação nos deixa à vontade para fazer revelar a criança performer (MACHADO, 2010, p. 129-130).

A utilização dos jogos teatrais, pensados por Spolin ([1963]2008), responde a duas expectativas pedagógicas. Primeiro, como instrumento didático para o ensino do teatro; segundo, como um espaço lúdico no qual o educando/jogador pode se desenvolver plenamente e recuperar suas dimensões intuitivas.

Todas as partes do indivíduo funcionam juntas como uma unidade de trabalho, como um pequeno todo orgânico maior que é a estrutura do jogo. Dessa experiência integrada, surge o indivíduo total dentro do ambiente total, e aparece o apoio e a confiança que permite ao indivíduo abrir-se e desenvolver qualquer habilidade necessária para a comunicação dentro do jogo (SPOLIN, [1963]2008, p. 5-6).

Isso ocorre, talvez, porque o jogo teatral possa desvelar-se, cortando arestas, deixando-se aparecer sem máscaras. O que eles, os jogos teatrais, estão fazendo é reforçar a ideia de criação que altera, nega e reforça valores coletivos em um grupo a que pertençam. Esse papel designado ao jogo teatral é uma das maneiras de garantir o primado do desenvolvimento intelectual e intuitivo desse educando/jogador no ambiente escolar e fora dele. Assim, o que se pode perceber é que o processo de construção simbólica do educando ocorre e se alicerça no ambiente escolar também pela vivência com os jogos teatrais entre educadores/diretores pedagógicos e educandos/jogadores pela experiência intuitiva em sua relação com os significados (elemento imaginado) e os significantes (elemento dado) no que concerne à ligação entre eles durante o jogo teatral. O ingresso dessa criança no jogo teatral se dá pelo ato cognitivo no constante desenvolver da função simbólica que condiz com o ápice da inteligência intuitiva, em um contínuo processo de aprendizagem que perdurará pela vida toda, que vai desde a barriga da mãe, com a atividade motora no início da infância, até o exercício da atividade intelectual, sejam elas na dimensão social ou individual. Uma das formas para conseguir estruturar a construção da função simbólica é manter o educando/jogador sempre interessado na atividade:

A criança, como o adulto, só executa alguma ação exterior ou mesmo inteiramente interior quando impulsionado por um motivo e este se traduz sempre sob a forma de uma necessidade. [...] Comer ou dormir, brincar ou conseguir suas finalidades, responder a perguntas ou resolver problemas, ser bem sucedida na imitação, estabelecer um laço afetivo, sustentar seu ponto de vista, são outras satisfação que, darão fim à conduta específica suscitada pela necessidade (PIAGET, [1964]1989, p. 14).

---

<sup>34</sup> O conceito de teatro *pós-dramático* pode ser visto em Machado (2010).

O intuito das aulas de teatro, com as vivências com os jogos teatrais, deveria ser o de encantar, tecer mundos novos e abrir horizontes para crianças e educadores, bem como envolvê-los nessa busca do potencial simbólico como ator cidadão no espaço de experiência simbólica, tanto no palco como na vida corrente. Sabe-se que para fazer aulas de teatro para criança em espaços escolares formais existem muitos desafios que os educadores teatrais (diretor-pedagogo) tendem a enfrentar constantemente. A grande questão, quando se fala em uma pedagogia teatral para a aprendizagem do ator-criança, é a formação. Enquanto a música, a dança e outras formas artísticas têm se organizado para possibilitar experiências aos seus músicos, aos seus dançarinos, desde pequenos, no caso do teatro há uma lacuna muito grande quando se fala na formação do ator-criança ou ator-mirim. A criança já nasce inserida em um estado lúdico/simbólico, pois, entre o mundo imaginário e o real, ela vai tecendo perguntas, criando, jogando e é em suas brincadeiras que ela revela sua função simbólica e sua performance. Quando ela se tornar um adulto isto lhe vai sendo tirado, ela passa a usar menos sua função simbólica e/ou a exercê-la com menos frequência, tornando seus atos cada vez mais mecânicos e sistematizados.

Educar crianças por meio de jogos teatrais não se trata de usar uma receita pronta, na qual temos as fórmulas corretas, em que tudo dará certo, mas sim de uma perspectiva de novos horizontes e de novas pesquisas, dado o amplo universo que esse tema suscita. É preciso aumentar o debate teórico, porém, cada vez mais orientado pela prática, pois muitas vezes o que o papel aceita não acontece de fato. Vários são os educadores teatrais que se utilizam do sistema de jogos teatrais de Viola Spolin, o que tem imensamente contribuído para dar um horizonte, para que se possa seguir e entender a maneira com que se dará continuidade ao trabalho com o teatro, além de fazer com que ele seja gratificante. Afinal, o jogo teatral a que se refere o jogo com regras constitui o fundamento do processo educacional em teatro e serve, também, como uma forma de contribuir para a criação da realidade cênica das crianças, que tem a possibilidade de aprender e reinventar o simples para conseguirem atingir novos objetivos e manterem um enriquecedor diálogo entre as partes envolvidas, a saber, os educandos/jogadores (criança/performer) e educadores (diretor/pedagogo) pelo jogo teatral perante os educandos/observadores (plateia/público). A prática do teatro na escola como um sistema de conhecimento relaciona-se à evolução do pensamento pedagógico em arte e, portanto, a prática dos jogos teatrais de Viola Spolin ([1963]2008) estabelece, de acordo com as palavras de Koudela:

No processo de ensino com jogos teatrais, a abordagem intelectual ou psicológica foi substituída por um processo de conhecimento físico. A matéria do teatro – o gesto – foi experimentada fisicamente no jogo. A conquista gradativa da expressão física impulsionava o processo de conhecimento. A realidade simbolizada adquiria textura e substância (KOUDELA, [1991]2007, p. 124).

A perspectiva de teatro como conhecimento, aliado ao processo de desenvolvimento da criança, tem significado um grande avanço nos espaços de aprendizagem, mas nem por isso o teatro, no caso, o jogo teatral, garante o seu espaço no meio escolar de maneira linear. Ao enfatizarem a relação entre teoria e prática, entre fazer e compreender, entre ação e reflexão, as abordagens contemporâneas do ensino do teatro – consideradas na estreita relação com a perspectiva do conhecimento como construção simbólica – impõem-se como contribuição ímpar aos processos educacionais. Nesses, o jogo teatral significa a possibilidade de jogar no cotidiano pelo domínio de formas simbólicas, o que, pela construção de sujeitos inteligentes (leia-se, sensíveis, intuitivos, críticos e solidários), signifiquem a ampliação das possibilidades de ação dessas crianças frente ao mundo.

É preciso lembrar que os jogos teatrais estimulam, de maneira muito ampla, o aprendizado, pois, quando trabalhados com crianças, jovens e adultos, podem oferecer grandes oportunidades para que elas possam explorar aspectos referentes ao seu desenvolvimento a caminho do conhecimento, que se amplia cada vez mais. Os jogos teatrais e os simbólicos possibilitam à criança a terem uma maior compreensão do mundo, entendendo como ele funciona, assim como a maneira como podem lidar com alguns problemas. A presença dos jogos teatrais possibilita várias vantagens pertinentes à construção do conhecimento, como melhorar a socialização e a troca de experiências entre os envolvidos, além de também possibilitar a ampliação da capacidade de observação, resolver problemas de maneira mais agradável, aprender a trabalhar com as diferenças, entre vários outros ganhos que os jogos teatrais têm a partir das construções das funções simbólicas capazes de realizar na vida das crianças. Do ponto de vista **sócio afetivo**, os jogos podem colaborar para que as crianças se tornem menos egocêntricas, aceitando as ideias dos outros, de maneira menos traumática, conhecendo as regras e respeitando os companheiros, aumentando seus contatos afetivos, intuitivos e sociais. Pelo **aspecto motor**, o jogo oportuniza a capacidade de melhorar e desenvolver várias habilidades, bem como ultrapassar certos desafios, como subir, descer, puxar, pular, arrastar, pegar, empurrar e outros exercícios motores importantes ao desenvolvimento da motricidade infantil.

De acordo como os estudos de Piaget ([1945]1978), o jogo (exercício, simbólico e de regras) proporciona a elaboração de algumas estruturas – como a classificação, a ordenação, a

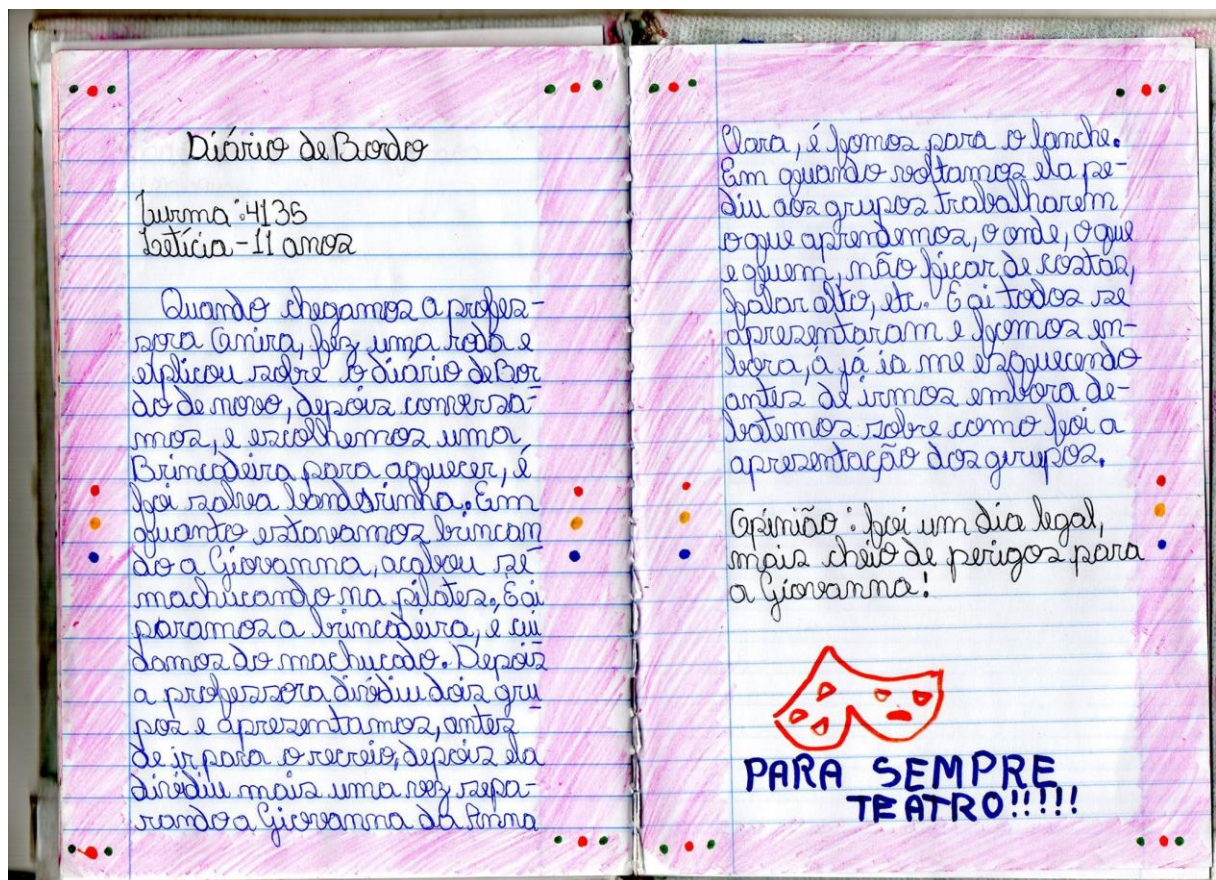
estruturação, tanto de tempo como de espaço. A própria resolução de problemas é um fator significativo para o desenvolvimento cognitivo das crianças. Embora se saiba que o arte-educador também não foi suficientemente estimulado a construir caminhos, causando alguns equívocos que, mais cedo ou mais tarde, se apresentaram na formação dos educandos. No entanto, é possível que ainda não se possa garantir uma plena realização dos seus desejos, embora nem sempre se tenha plena certeza de serem eles os mais corretos, na busca pela equilíbrio entre a assimilação e a acomodação. Esses desejos, de acordo com os estudos de Piaget ([1964]1989), em seu livro *Seis estudos de psicologia*, aumentam com a idade. É preciso elevar os pensamentos à realidade social e intuitiva vivida pelas crianças para que se possa construir uma prática pedagógica voltada tanto para a reflexão quanto para a transformação social. Cabe ao exercício do jogo teatral, como construção simbólica no ambiente escolar, promover esse conhecimento, buscando uma equilíbrio para que haja um pleno desenvolvimento dos educandos. Piaget, nesse mesmo livro, faz a seguinte reflexão:

É, portanto, em termos de equilíbrio, que vamos descrever a evolução da criança e do adolescente. Deste ponto de vista, o desenvolvimento mental é uma construção contínua, comparável à edificação de um grande prédio que, à medida que se acrescenta algo, ficará mais sólido, ou a montagem de um mecanismo delicado, cujas fases gradativas de ajustamento conduziram a uma flexibilidade e uma mobilidade das peças tanto maiores quanto mais estável se tornasse o equilíbrio (PIAGET, [1964]1989, p. 12).

O jogo teatral tem também essa função de reviver situações reais em um mundo imaginário pela construção simbólica, o que faz com que a criança estruture seu conhecimento, que nada mais é do que a possibilidade de trazer aspectos não visíveis e não tocáveis para a cena que traz consigo algum significado importante na relação dele com a situação problema em que está inserido. Esse é o motor da criança, resolver problemas, situações que a impulsionam e a fazem interessada no que executa. Sem interesse, a criança não age, não cria e permanece inerte. Por isso acredito que o jogo teatral no ambiente escolar consegue estruturar a construção da função simbólica na relação entre significantes e significados, que é o que a mantém ativa no jogo. Na educação, esse jogo teatral deveria ser um ato de função simbólica, capaz de possibilitar o encontro entre os educandos/jogadores e os educadores/mediadores que incentivam e orientam essa atividade, para que se tenha educandos autônomos. Nesta fase da pesquisa, trago algumas experiências com jogos teatrais, vivenciados com os educandos/jogadores (criança/performer) de nove a treze anos de idade. Durante essas vivências teatrais, percebo traços marcantes e bem característicos do pensamento intuitivo, pesquisado e apresentado nos estudos de Piaget ([1945]1978) e de

Spolin ([1963]2008), e que são elaborados pela relação entre significado (elemento imaginado) e significante (elemento dado), embora só agora, nesta etapa, depois de vários estudos das obras de Piaget e Spolin, eu consiga sistematizar e perceber essa relação. O relato de experiência foi realizado pelo que chamo de dados observacionais (protocolo), que estão no caderno de anotações elaborado antes, durante e pós-aula. Escolhi chamar de dados observacionais para que a escrita possa ser “livre” de metodologias fechadas, já pré-definidas, sem seguir necessariamente um roteiro. Nele, apresento meu olhar sobre o que estou vendo e percebendo nas aulas de teatro, como alguém que educa, mas que também é educanda nesse contínuo e dinâmico processo que é a educação, seguindo os processos metodológicos de Spolin ([1963]2008), bem como a progressão de conhecimento apresentada por Piaget ([1945]1978). Uso também os relatos das crianças, escritos a cada dia por uma delas em um caderno de anotações das aulas, ou seja, o protocolo para registrar as atividades realizadas pelos educandos/jogadores. Esse caderno de anotações recebeu o nome de “**Diário de bordo**”, apresentado na Figura 1.

Figura 1 – Diário de bordo (protocolo)



Fonte: Dados da pesquisa.

Nesse diário, um dos participantes do grupo se oferece espontaneamente para fazer os registros do dia, descrevendo a sequência e os detalhes do que ocorreu na aula. O registro poderá ser acompanhado de desenhos, se assim o jogador preferir, caso julgue ser o melhor para mostrar sua opinião. A regra é a de que todos poderão fazer seus relatos dos momentos vivenciados nas aulas de teatro. Após registrar o andamento da aula, do ponto de vista de quem escreveu, ele, o educando/jogador, ainda dedica um momento para expressar sua opinião pessoal, para além daquilo que já observou e relatou. Na próxima aula, o protocolo é lido para o grupo, que debate e discute os registros. A importância dos registros se dá pela oportunidade que a criança tem de poder se expressar pela escrita/desenho e, depois, pela leitura de suas ideias sobre o evento de que participou. Ingrid Koudela ([1996]2008), em seu livro *Texto e jogo*, e Ricardo Japiassu ([2001]2012), em seu livro *Metodologia do ensino de teatro*, descrevem a importância de se fazer esses relatos escritos como metodologia teatral. Assim, junto com os educandos/jogadores, optamos por usar o termo “**Diário de bordo**”, possivelmente por que:

O protocolo não precisa ser denominado exclusivamente de “protocolo”. É possível referir-se a ele como “jornal”, “lembranças”, “memória”, ou ainda “história” das coisas que ocorreram na sessão de trabalho. Desde a primeira sessão, deve-se esclarecer aos alunos a importância desse instrumento para acompanhamento e avaliação do processo que será desenvolvido no grupo (JAPIASSU, [2001]2012, p. 74).

Para essa reflexão, escolhi alguns protocolos, de acordo com a necessidade de melhor exemplificar como a relação significante/significado acontece nos jogos teatrais e sua relação com a experiência intuitiva. O critério de escolha se deu a partir daqueles relatos que mais se aproximam do conceito de experiência intuitiva e que demonstram uma maior aproximação com os conceitos teóricos sobre a função simbólica e o jogo teatral, elaborados nesta pesquisa desde os estudos dos autores Piaget ([1945]1978) e Spolin ([1963]2008). Contudo, sabe-se que Viola Spolin reconhecia que o termo intuição recebia outras significações e, por isso, reiterava em seus estudos no livro *Jogos teatrais: o fichário de Viola Spolin*, que:

Intuição, da maneira como é utilizado nesse trabalho, recebe outras denominações por inúmeras outras escolas. Pelo fato de ser uma fonte indefinida e talvez indefinível, a intuição significa aqui área X – a área a partir da qual o artista (o poeta, o filósofo, o cientista, o professor, a dona de casa) busca inspiração. **O intuitivo promove o intelecto**, a mente, a memória, o conhecido e mergulha em fontes escondidas, sem rótulos. O uso do intuitivo (área X) não pode ser ensinado. É preciso se surpreendido por ele. É algo que simplesmente acontece! (SPOLIN [1975]2012, p. 59, grifo da autora).

**Dados observacionais:**

Local: ITEGO em Artes Basileu França

Data: 08/09/2016

Duração: 4h/a

Número de educandos: 16 crianças (12 meninas e 4 meninos)

Faixa etária: 11 a 12 anos

Aula 1:

Importante lembrar que o grupo é composto por crianças que já participaram de outras atividades teatrais, que até mesmo já passaram pela experiência de apresentarem espetáculos a uma plateia, assim como também há educandos/jogadores que nunca tiveram nenhuma vivência com a prática teatral. Considerando-se que o curso FICT está dividido em cinco módulos, separados de acordo com cada faixa etária dos nove aos treze anos, mas que nem todos iniciam as atividades logo aos nove anos, pois para ingressar a este curso não há o pré-requisito que as crianças iniciam as atividades apenas aos nove anos e sim em qualquer um dos cinco módulos, claro que obedecendo apenas o critério de estar na idade correspondente a sua faixa etária. A aula tem duração de 4h/a, considerando que cada aula corresponde a 50 minutos, sendo eles liberados para o intervalo de 10 minutos entre as 2h/a iniciais e às 2h/a finais. A aula que vou descrever nesse momento foi pensada e programada a partir da relação das estruturas dramáticas do jogo teatral **onde** (lugar), **quem** (personagem) e **o quê** (ação) retiradas do livro *Improvisação para o teatro*, de Viola Spolin ([1963]2008) com as características dos jogos simbólicos (significado/significante) e a experiência intuitiva. Trabalham-se as três essências do jogo: **foco, instrução e avaliação**.

1º momento – Leitura do protocolo da aula anterior – Diário de bordo.

2º momento – Alongamento corporal. Trabalhar o imaginário simbólico a partir da sensibilização com estímulos diverso na construção da relação entre (significado/significante). Criando (elemento imaginado- significado) - figuras geométricas, objetos e animais a partir do corpo que cria (elemento dado- significante).

3º momento – Aquecimento, seguindo os aspectos metodológicos de Viola Spolin ([1963]2008), com o uso de um jogo tradicional chamado **bandeirinha**, no qual “[j]ogos

tradicionais invocam algo como a resposta de luta – ação espontânea pela sobrevivência.” (SPOLIN, [1986]2010, p. 54). No jogo **bandeirinha**, o grupo é dividido com o mesmo número de jogadores e cada grupo terá um significante (elemento dado, chinelo, bola, etc.), que transformam em um significado (elemento imaginado – bandeirinha) para proteger e, ao mesmo tempo, terá de tentar pegar a bandeirinha do outro grupo sem ser capturado. Quem for pego ao tentar atravessar permanecerá congelado até que alguém do seu grupo o salve. Vence o jogo quem conseguir pegar a bandeirinha do grupo adversário sem ser pego. Esse jogo é o preferido pelos educandos/jogadores dessa turma, talvez porque “[o]s jogos tradicionais liberam fortes respostas fisiológicas: corpos ativos, olhos brilhantes e faces coradas. Cansaços corporais chegam ao fim quando o envolvimento inicia-se.” (SPOLIN, [1986]2010, p. 54). Esse jogo tradicional está intimamente ligado ao jogo teatral, é um jogo completo, preenchido pelas estruturas dramáticas (**onde, quem e o quê**) e pelos dispositivos teatrais (**foco, instrução e avaliação**).

O jogo trabalha **onde**, um campo dividido em duas partes, com um recuo no qual ficam guardadas as bandeirinhas de cada uma dos dois grupos. Tem-se o **quem**, que são os jogadores, que usam de perspicácia e intuição para obter seus objetivos, e o **quê**, onde defendem, protegem e armam estratégias de como resgatar a bandeirinha do outro grupo. Sobre o **foco**, que é onde o jogador deposita toda sua atenção, a bandeirinha do outro grupo é o objeto de conquista, o alvo a ser resgatado, bem como o foco, que recai em guardar a sua própria bandeirinha. Outros focos surgem ao longo do jogo, como o próprio jogador da outra equipe, que é observado o tempo inteiro para que não pegue sua bandeirinha. É como diz o ditado popular: um olho no bife, outro no gato. Ainda sobre os dispositivos teatrais, a **instrução** aparece como as regras que devem ser cumpridas pelo grupo, pelas equipes A e B. Quando há algum problema sobre quem pegou, correu ou fez algo que não condiz com as regras do jogo previamente combinadas pelo grupo, o jogo é parado e as regras são revistas e acertadas e então o jogo reinicia. A instrução auxilia o desempenho dos jogadores. Sobre a **avaliação**, ela é feita ao final do jogo. Nesse momento, se verifica se o foco do jogo foi atingido e se as instruções e os acordos foram cumpridos. Claro que se deve considerar que “[...] avaliação não é julgamento” (SPOLIN, [1963]2008, p. 34), mas parte do processo.

4º momento – Jogo **onde** – contextualização

Esse jogo do **onde** foi escolhido por que:

Muitos atores acham difícil “ir além de seus narizes” e devem ser libertados para que tenham um maior relacionamento físico com o espaço. Para efeito de esclarecimento, deve-se ter sempre em mente **três ambientes: imediato, geral e amplo**. Ao espaço imediato é a área mais próxima de nós: a mesa onde comemos, com os talheres, os pratos, a comida, o cinzeiro, etc. O espaço geral é a área na qual a mesa está localizada: a sala de jantar, o restaurante etc., com suas portas, janelas e outros detalhes. O espaço amplo é a área que abrange o que está fora da janela, as árvores, os pássaros no céu etc. (SPOLIN, [1963]2008, p. 8, grifo da autora).

Começo o jogo com uma discussão sobre o lugar/onde, com algumas perguntas:<sup>35</sup> *Onde vocês estão?*, “Na sala de aula”, respondem alguns. Continuo a questionar: *Por que aqui é uma sala de aula e não a sala de sua casa?*, “Porque aqui não tem sofá, nem televisão”, *Opa! Se eu dizer que no armário que está trancado tem um televisão?* Alguém responde: “mas não tem sofá.” *Todas as salas tem sofá?*. Alguns já discordam, pois, para eles, existem algumas salas que não tem sofá. Nesse momento, outro diz: “O cheiro não é o da minha casa”. Aqui, há uma clara relação de significado/significante pela experiência intuitiva. Ainda, outra criança, ao mesmo tempo, fala: “Essa não é minha família, as pessoas são outras”. Agora, a relação de afetividade também se apresenta nessa resposta. *Bom então os cheiros, pessoas e objetos identificam o lugar/onde estamos?* As crianças concordam que muito são os fatores que os levam, a saber, onde estão.

Por outro lado, o sistema de jogos teatrais enfatiza muito a construção de significantes imaginários através do incentivo reiterado à Fisicalização do objeto. Individualmente, ou através da relação entre os participantes, o desafio de tornar real um objeto, sem o auxílio de qualquer suporte material, pode constituir um importante aspecto do desenvolvimento da consciência sensorial, a ser constantemente retomado e aprofundado ao longo do processo de aprendizagem teatral (PUPO, 2001, p. 185).

Desse modo, por meio da discussão e apresentação de perguntas orientadas, as crianças concluem que sabem onde estão pelos objetos, mas também pelas pessoas, pelos cheiros que estão à sua volta. “Uma vez em acordo sobre essa premissa básica, torne a discussão mais específica.” (SPOLIN, [1963]2008, p. 82). Assim, depois da discussão sobre **onde** (plano primário) avanço para o **quem** e o **quê** (plano secundário). Continuo com as perguntas nessa mesma linha: *como vocês sabem quem são seus colegas? E como vocês diferenciam o policial do ladrão? O estudante do empresário? O pai do filho?* Se todos estiverem em um ponto de ônibus, em uma passeata, em um lugar público, por exemplo. **A roupa, jeito de agir, comportamento, os objetos que estão usando, e suas atitudes**, foram

<sup>35</sup> As perguntas estão em itálico e as respostas entre aspas, para que os leitores possam melhor compreender a dinâmica dessa discussão.

algumas das respostas. “Ao discutir mais profundamente, os alunos concordarão que as pessoas nos mostram quem são pelo seu comportamento (o contrário de contar-nos)” (SPOLIN, [1963]2008, p. 83). Terminando as perguntas, avanço para a próxima fase do jogo.

#### 5º momento – Jogo **onde** – Relação entre significado/significante

O jogo teatral escolhido é um exercício proposto por Spolin trabalhando a estrutura dramática **onde**, **quem** e **o quê**, com algumas alterações necessárias à dinâmica da turma. O jogo acontece em uma sala ampla, com um linóleo preto no chão, com dez cadeiras azuis, uma lousa branca encostada na parede, um esqueleto pendurado em cabide de metal, com rodinhas, que pode ser movido pela sala, com uma mesa pequena. Há um armário com alguns objetos (bola de tênis, cabo de vassoura, panos coloridos grandes e pequenos e instrumentos musicais de percussão). Descrevo a sala porque esse é o material que os educandos/jogadores tem disponível para usar, além daquilo que eles trazem de casa, como seus objetos pessoais, bolsas, blusas, óculos, celulares e calçados.

Nessa aula, se trabalhou com o tema “Missão Impossível”, com repertório novo, com prévia combinação, enquanto outros assistem, formando, assim, a plateia. Para isso, a turma foi dividida em dois grupos:

#### O primeiro grupo – (6 meninas e 2 meninos) – Assalto ao banco

Esse grupo trouxe para a cena a situação de um assalto em banco. Após um ladrão roubar o banco, as pessoas da rua viram e chamaram a polícia. Contudo, mesmo com a chegada da polícia, as pessoas espancaram os ladrões. Na cena, as crianças usaram bolinhas de tênis e cabo de vassoura (significante) para jogar pedras e atacar com armas (significado). Os policiais foram coniventes com a situação e levaram o ladrão, que estava bem machucado, preso, mas ele morreu na cadeia. As pessoas que estavam na rua ficaram sabendo da morte do assaltante de banco e comemoraram.

Observo que essa comemoração das crianças se deu porque talvez elas consigam separar a vivência teatral da realidade que vivem, ou também porque, já cansadas de tantas notícias violentas, e sendo às vezes até mesmo vítimas de algum tipo de violência, comemoram a vitória do “bem” sobre o “mal”.

#### O segundo grupo – (6 meninas e 2 meninos) – A fuga da prisão

Na cadeia municipal de Goiânia, dois presos pediram para ir ao banheiro e fugiram pelo esgoto (significado), usando uma lousa encostada na parede (significante). Os agentes penitenciários, vendo que os presos estavam demorando, invadiram o banheiro, chutando a porta (significado-elemento imaginado), pois havia uma cadeira encostada na parede (significante-elemento dado). Os agentes foram atrás dos presos fugitivos e os encontraram em uma mata, matando-os com dois tiros em cada um (significado) e usando os cabos de vassoura (significante) para cometerem o assassinato. Os agentes e a comunidade comemoraram.

Estabelecer a relação entre a ação do jogo teatral, pelo conceito de fisicalização/corporificação elaborado pela Viola Spolin e sua relação com o pensamento intuitivo que, para Piaget ([1945]1978), significa a capacidade que a criança tem de formular conceitos e partir das próprias situações vividas pelo educando. Assim, percebe-se uma íntima ligação entre fiscalizar/corporificar e pensar, analisada pela professora e pesquisadora Maria Lúcia Pupo, em seu artigo “*Para desembaraçar os fios*”, no qual a autora escreve:

Spolin – visivelmente marcada pela influência de Stanislavski<sup>36</sup> no período final de sua vida, quando enfatiza as ações físicas como eixo da formação do ator– formula seus dispositivos de aprendizagem de modo a promover a chamada fisicalização, ou seja, a preocupação em tornar reais lugares, objetos, ações e personagens. A realidade da cena é a matéria com a qual se trabalha; o ato de experimentar a arte do teatro nesses moldes é encarado como formador (PUPO, 2005, p. 219).

Para o educando/jogador, durante o jogo teatral é possível juntar essas duas faculdades humanas do fazer e refletir sobre ele. Mesmo que os educandos/jogadores não consigam descrever e dizer o que sentem, eles com certeza conseguem vivenciar, nos jogos, suas experiências intuitivas por meio de sua relação entre (significante-elemento dado) e (significado-elemento imaginado). Os educandos/jogadores, quando jogam os jogos teatrais, vivenciam experiências de um modo espontâneo, em uma organização social, como em um *communitas*, que é um conceito elaborado e pensado pelo antropólogo britânico Victor Turner (1920-1983). De acordo com o autor ([1969]1974, p. 6), “[*c*]ommunitas é um relacionamento entre seres humanos plenamente racionais cuja emancipação temporária de normas sócio-estruturais é assunto de escolha consciente”

Portanto, pela resolução de problemas propostos no jogo teatral, o jogador/educando poderá unificar o pensamento intuitivo à corporificação da personagem, em um constante

---

<sup>36</sup> O russo Constantin Stanislávski (1863-1938) foi um renomado ator, diretor e escritor de enorme destaque entre os séculos XIX e século XX. Para maior aprofundamento do método de análise na preparação de atores sugiro a tese de Dagostini (2007).

processo simbólico. Essa corporificação se dá pela relação que o educando/jogador consegue estabelecer entre o significado (parede do presídio) e o significante (uma lousa branca grande). Dessa maneira, a criança pode, por meio do que tinha disponível na sala, criar seu (onde/lugar) cenário, que para ele se constrói como um mundo presente, no qual ele vive a situação de fuga com as dores e dissabores que a vida tem para oferecer.

Quando o educando/jogador imagina ou predetermina uma ação, e não se deixa levar por ela, corre o risco de se decepcionar, pois não consegue controlar o pensamento de seu parceiro de jogo e, por vezes, isso lhe causa muitas frustrações, pois:

Atuar requer presença. Aqui e agora. Jogar produz esse estado. Da mesma forma que os esportistas estão presentes no jogo, assim também devem estar todos os membros do teatro no momento de atuar. **A presença chega através do intuitivo.** Não podemos aproximar a intuição até que estejamos livre de opiniões, atitudes, preconceitos e julgamentos. O próprio ato de procurar o momento, de estar aberto aos parceiros de jogo, produz uma força de vida, um fluxo, uma regeneração para todos os participantes (SPOLIN, [1985]2010, p. 17, grifo da autora).

Essa relação com a plateia é constante, uma vez que todos fazem parte do processo. A plateia participa ativamente do ciclo pensado por Spolin no processo do jogo teatral.

Toda vida emerge da relação física, seja uma faísca de fogo, o barulho de uma onda quebrando na praia ou uma criança nascendo. O físico é o conhecido, e por meio dele podemos encontrar o nosso caminho para o desconhecido, o intuitivo e talvez para além do próprio espírito humano (SPOLIN, [1985]2010, p. 85).

#### 6º momento: Avaliação

Após a atividade, o momento da **avaliação** do jogo teatral sobre o tema (Missão impossível) analisou o foco do exercício (**onde**) e se as **instruções** foram suficientes para serem trabalhadas na relação (significado/significante) pela transformação dos objetos presentes e ausentes da sala.

A plateia que assistiu o jogo teatral depois da cena acabada colaborou com os comentários e observações pertinentes ao foco do jogo, no caso, aqui, se o **onde** foi atingido, se **o quê** funcionou ou não e porque. Se foi possível perceber o **quem** no jogo. A discussão recaiu em como os educandos/jogadores (criança/performer) utilizaram os objetos – cadeira, lousa, cadeira, etc. (significantes - elementos dados) – para construir seus significados – cadeira, porta, armas, banco (elementos imaginados), embora essas crianças já tenham entre onze e doze anos e não mais estejam na fase pré-operatória (2 a 7 anos), na qual, mais

precisamente lá pelos dois anos de idade, é o período no qual aparece a função simbólica e o conhecimento intuitivo. A partir do conhecimento das características e das funções dos jogos simbólicos, pode-se perceber como ele influi nas propostas para o ensino do teatro na prática com os jogos teatrais, nos quais a criança pode:

Ao deslocar uma lata fazendo “bi-bi...”, ou ao andar na ponta dos pés como quem usa saltos altos, a criança opera uma distinção entre o significado (carro, sapatos de saltos altos) e o significante (lata, pés elevados). Tal distinção indica que ela está sendo capaz de operar com a noção de representação, ou seja, já é capaz de tornar presente algo que não está diante de si. O faz-de-conta e a aquisição da linguagem constituem as primeiras manifestações da função simbólica, que, ao longo do desenvolvimento, irá se ampliando em direção ao pensamento abstrato (PUPO, 2001, p. 182).

Depois da avaliação, nos comentários finais, concluo que, o tema trabalhado pelas crianças – “Missão impossível” –, exposto por vivências sobre violência, é um tema bem atual diante da onda de criminalidade vigente no país por muitos motivos, seja o desemprego, a falta de educação, as drogas, etc. As crianças criaram uma situação, na perspectiva de resolver um problema – a morte dos bandidos –, como uma forma de se livrar do problema que afeta a tudo e a todos.

### 3.1.1 O jogo teatral no ambiente escolar público – uma ação social, educativa e cultural

Em um primeiro momento, é preciso aqui refletir sobre a prática do jogo teatral em um contexto escolar público, por meio de uma ação social e de como esse movimento implicará na resolução dos entraves na melhoria das condições de vida da comunidade estudantil. Neste estudo, acredita-se que vivenciar essas experiências significa trilhar um caminho cheio de aprendizado agradável, mas também de muitos desafios a serem superados, pois é certo que a arte em geral ganha papel de destaque no ambiente escolar por se tratar de uma atividade que contempla o fazer artístico e o desenvolvimento social dos participantes.

Para que se possa atingir o foco desta pesquisa é preciso, assim como em um jogo teatral, seguir algumas instruções, como pensar a relação entre Teatro e Educação e seus parceiros de jogo, a saber, a escola pública, o educador e a criança como agente transformador dessa realidade social.

Sobre o ensino da Arte-Educação nos dias atuais no ambiente escolar público, trago os estudos da autora, antropóloga, pesquisadora e professora da Universidade de Brasília (UNB)

Luciana Hartmann. No artigo “*Interfaces entre a pedagogia do teatro e os estudos da performance*” (2014), a autora faz uma reflexão pertinente a este estudo:

O ensino de Artes no Brasil esteve pautado, em grande medida, numa produção relacionada às Artes Plásticas (desenho, pintura, escultura, etc.). A própria ideia de polivalência trazida pelos cursos de Educação Artística, implementados a partir de 1971, resultou numa proposta dificilmente aplicável, que teve como consequência prática a priorização, por parte dos professores, do ensino de Artes Plásticas. Como esta é uma área que tem uma longa e sólida tradição de ensino e pesquisa, é natural que acabasse se estabelecendo como referência para as demais linguagens artísticas (HARTMANN, 2014, p. 516).

Luciana Hartmann consegue apresentar uma reflexão a respeito dos processos de ensino-aprendizagem, principalmente no que tange à trajetória do ensino das Artes, um caminho capaz de sistematizar, refletir e otimizar a prática artística nos espaços escolares públicos. Porém, nota-se que até então o ensino das artes plásticas dominava a prática artística em sala de aula, e ainda domina, principalmente em escolas da rede pública, pois cada vez mais os profissionais formados em artes cênicas se distanciam desses espaços, procurando companhias teatrais e outras formas artísticas que fujam das vivências artísticas para criança nos espaços escolares públicos.<sup>37</sup>

Outro motivo, por exemplo, é que a própria Rede Municipal de Educação de Goiânia realizou um concurso para professores com apenas duas vagas para professor de teatro. Tendo em vista as mais de 200 escolas municipais, questiona-se: como que apenas dois profissionais suprirão a grande demanda? Claramente, não haverá condições de se realizar uma vivência teatral em todas as escolas municipais de Goiânia, pois não haverá professores de teatro para todas. Se em uma capital já há esse total descaso, imagine como deve ser no interior dos estados desse imenso Brasil. Deixa-se, provavelmente, o legado aos pedagogos e aos professores das artes visuais, quando houver, que assumiram as lacunas deixadas pela ausência dos profissionais de teatro nos ensinos infantil, fundamental e médio. Isso com certeza causa enorme insatisfação nos arte-educadores de outras vertentes artísticas, embora se saiba que:

No entanto, diante da insatisfação gerada por esta ênfase, e da lacuna deixada no que diz respeito ao espectro da aprendizagem de Arte na escola, foram implantados, em 1998, os novos **Parâmetros Curriculares Nacionais**, que reconhecem as especificidades dos demais campos de saber da área: Dança, Música e Teatro, juntamente com as Artes Visuais, como linguagens artísticas. Neste sentido, torna-se importante que trabalheemos na perspectiva de sistematizar os conhecimentos da

---

<sup>37</sup> Para melhor compreender como se apresenta a formação dos professores de teatro no Brasil, ver Pupo (2010a).

linguagem teatral, para que possamos melhor compreender as especificidades de nosso campo de atuação (HARTMANN, 2014, p. 516, grifo da autora).

Compreender essas especificidades significa entender como o ensino de Teatro<sup>38</sup> possibilita o relacionamento entre os participantes, o “estar com o outro”, que é visto como um caminho para a formação dos indivíduos como seres sociais. Isso pode ser justificado e apresentado nos Parâmetros Curriculares Nacionais, nos quais se lê: “[o] teatro favorece aos jovens e adultos possibilidades de compartilhar descobertas, ideias, sentimentos, atitudes, ao permitir a observação de diversos pontos de vista, estabelecendo a relação do indivíduo com o coletivo e desenvolvendo a socialização” (BRASIL, 1998, p. 88).

Por muitos e muitos anos as terminologias das práticas artísticas variaram conforme as necessidades pertinentes a cada época, principalmente no que se refere ao ensino do teatro, e, para clarear essas terminologias, apresento, resumidamente, o estudo esclarecedor e pertinente da pesquisadora Hartmann (2014, p. 516-517):

Historicamente, os fundamentos do Teatro na Educação foram estabelecidos sob a perspectiva do campo da Educação. Atualmente, essa relação se inverte, pois são os conteúdos e metodologias específicas do Teatro que direcionam a reflexão e prática teatral dentro e fora de sala de aula. A partir da reestruturação da relação entre a Arte e a Educação, passamos da denominação “Educação Artística” para “Arte”. Dessa forma, de atividade educativa atingimos o estatuto de disciplina e do “teatro-Educação” chegamos então à Pedagogia do Teatro. Esse processo de mudança conceitual, da mesma forma que reflete uma transformação nas posturas em relação ao ensino-aprendizagem de Teatro, também deve refletir, influenciar e gerar novas abordagens nesse campo (HARTMANN, 2014, p. 516-517).

Essa mudança na nomenclatura não implica apenas em mudança de termos, mas em uma profunda reflexão nas novas vivências teatrais nos espaços escolares públicos (escola), bem como fora deles, afinal, aprender e vivenciar o conhecimento não são aptidões apenas das escolas, pois muitos outros espaços (como centros comunitários, ONGs, igrejas etc.) podem ser campos de aprendizagem tão eficazes quanto a escola, a depender do contexto a que pertençam, a como isso se projeta e se articula no ensino-aprendizagem de teatro para as crianças, pois:

[...] a educação em tempos pós-modernos se veria obrigada a confrontar os currículos, as didáticas e as metodologias com elementos mais culturais e menos escolares. Este é um ponto fundamental para pensarmos nesse novo lugar que a Arte e, mais especificamente, o Teatro, ocupa na contemporaneidade: não se pode mais buscar respostas ou soluções absolutas, pois as questões que se colocam em distintos contextos não são, definitivamente, as mesmas. A percepção de que somos sujeitos,

---

<sup>38</sup> Para um maior aprofundamento no tema que estabelece a relação entre o teatro e a educação, ver Hartmann (2014).

produtores e produtos de culturas, sociedades, tempos, espaços geográficos, religiões, economias, sistemas políticos, não pode mais estar separada de nossa atuação docente (HARTMANN, 2014, p. 517).

Educar por meio do teatro não é algo novo aqui no Brasil, pois desde que os portugueses chegaram por aqui, lá pelo ano de 1500, mais precisamente com os padres jesuítas, já buscavam doutrinar o povo que se encontrava aqui pelas práticas teatrais. Evidentemente que na época não havia nenhum compromisso de trabalhar essa atividade especificamente com crianças e jovens, mas com todos aqueles que pudessem ser convertidos ao catolicismo:

Embora desde o período do Brasil colônia se tenha notícia do uso do teatro na educação formal (CACCIAGLIA, 1986; CAFEZEIRO, 1996), e, num sentido mais amplo, nos processos não-formais de aprendizagem, a presença efetiva do teatro na escola só ocorreu de fato a partir da lei 5692/71, que estipula a obrigatoriedade da Educação Artística. Uma ação concreta no sentido de definir as especificidades do ensino de Teatro, no entanto, só ocorre a partir da instauração dos PCN-Arte I e II, no ano de 2000 (HARTMANN, 2014, p. 518).

Apesar da criação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), embora seja um grande avanço no ensino de artes nas escolas públicas, principalmente na área do teatro, existem alguns educadores/pesquisadores como Peregrino e Santana (2001), que enxergam alguns pontos negativos, refletidos e apresentados por Hartmann (2014), autora do artigo “*Interfaces entre a Pedagogia do Teatro e os Estudos da Performance*”:

[...] as considerações introdutórias da parte de teatro no documento para as séries iniciais são muito vagas, podendo servir para qualquer outra área de conhecimento. [...] é criticada a falta de contextualização desta opção epistemológica [...] falta de definição das vertentes teóricas e metodológicas que orientam a inclusão dos jogos na prática educacional em teatro (HARTMANN, 2014, p. 518).

Realmente, nem só de flores vive esse jardim... mas claro que, como toda moeda tem duas faces, da mesma forma os PCN possuem dois lados, e, assim, também são alvo de elogios, como os apresentados pela pesquisadora Ingrid Koudela (2002, p. 234) no artigo escrito por Hartmann (2014, p. 519):

Já para Ingrid Koudela, os PCN-Arte, ao incorporarem como eixos de aprendizagem a apreciação estética e a contextualização, somadas à expressividade/produção de arte pela criança e pelo jovem, representam um grande avanço. De acordo com ela, **“essa proposta vem promovendo o potencial do Teatro como exercício de cidadania e o crescimento da competência cultural dos alunos.”** Koudela ressalta a importância da inclusão do eixo “apreciação”, a partir do qual a questão do papel do receptor e da relação dialógica gerada através das obras de arte são particularmente valorizadas. Desta forma, o Teatro no processo educacional passa a

ser pensado não apenas enquanto ação (exercícios de improvisação, jogos, montagens de espetáculos), mas também como recepção (assistir espetáculos, analisá-los, criticá-los). (grifo da autora).

Apresentado os PCN, se caminha para uma nova realidade que começa a ser instaurada, o que a partir de abril deste ano (2016) se está implantando no Brasil a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e, mesmo que ainda esteja em processo de implementação, pode-se compreender que:

O presente documento, fruto de amplo processo de debate e negociação com diferentes atores do campo educacional e com a sociedade brasileira em geral, apresenta os Direitos e Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento que devem orientar a elaboração de currículos para as diferentes etapas de escolarização (BRASIL, 2016, p. 24).

Espera-se que esse documento possa trazer indicativos do que as crianças, os jovens e os adolescentes devem aprender nas mais diversas disciplinas ao término de cada ano e/ou etapa de desenvolvimento. Espera-se que a BNCC possa ser um dos pilares das novas propostas curriculares das redes municipais, estaduais e particulares, que continuarão existindo e contemplando as peculiaridades de cada região e o que a comunidade da cidade ou do estado considera imprescindível ser abordado nas escolas, de acordo com suas especificidades:

Dado seu caráter de construção participativa, espera-se que a BNCC seja balizadora do direito dos/as estudantes da Educação Básica, numa perspectiva inclusiva, de aprender e de se desenvolver. Uma base comum curricular, documento de caráter normativo, é referência para que as escolas e os sistemas de ensino elaborem seus currículos, constituindo-se instrumento de gestão pedagógica das redes. Para tal, precisa estar articulada a um conjunto de outras políticas e ações, em âmbito federal, estadual e municipal, que permitam a efetivação de princípios, metas e objetivos em torno dos quais se organiza (BRASIL, 2016, p. 25).

A criação da BNCC se justifica porque, “[p]ara o Ministério da Educação, o que deve nortear um projeto de nação é a formação humana integral e uma educação de qualidade social.” (BRASIL, 2016, p. 24). A proposta do ensino do teatro apresentado por ela para o ensino fundamental – séries iniciais e finais – considera que:

O **Teatro** é um fenômeno artístico que instaura uma **experiência multissensorial** de encontro com o outro **em performance**. Nessa experiência, o corpo é lócus de criação ficcional de tempos, de espaços e de sujeitos distintos de si próprios, por meio do verbal, do não verbal e da ação física. Os processos de criação teatral passam por situações de criação coletiva e colaborativa, por intermédio do jogo, da improvisação, da atuação e da encenação, caracterizada pela interação entre atuantes e espectadores. No Ensino Fundamental, o fazer teatral se constitui pela intensa

troca de experiências entre os/as estudantes, **aprimorando a percepção estética, a imaginação, a consciência corporal, a intuição, a memória, a reflexão e a emoção.** Possibilita o seu desenvolvimento integral, tanto do ponto de vista cognitivo quanto estético, afetivo, político, cultural e social, propiciando um espaço singular para a interdisciplinaridade com outros componentes e áreas do currículo. Esse componente articula manifestações culturais em tempos e espaços diversos, incluindo o entorno artístico do/a estudante e as produções artísticas e culturais que lhe são contemporâneas (BRASIL, 2016, p. 116-117, grifos da autora).

Estima-se que tanto os PCN, que já existem há quase duas décadas, e a BNCC, que está sendo implantada, possam viabilizar, da melhor forma possível, o ensino das artes e, nesse caso mais especificamente, o teatro nos espaços escolares públicos.

Ao continuar os estudos sobre o ensino do teatro na escola e para compreender como a Pedagogia do Teatro se articula e se estabelece no ambiente escolar público como vivência e elemento próprio de cada cultura, trago as reflexões sobre o jogo cultural do filósofo Johan Huizinga (1872-1945), que enxerga o jogo como elemento da cultura humana. Aliás, levando essa visão até o seu extremo, ele propõe que o jogo é anterior à cultura, visto que esta pressupõe a existência da sociedade humana. O autor acrescenta: “A existência do jogo não está ligada a qualquer grau determinado de civilização ou a qualquer concepção do universo” (HUIZINGA, [1938]2007, p. 32). Entretanto, nesse mesmo livro, *Homo Ludens*, Huizinga ([1938]2007, p. 193, grifo da autora) explica que: “[...] a **cultura é um jogo**. Não quer dizer que ela nasça do jogo como um recém-nascido se separa do corpo da mãe. Ela surge no jogo, e enquanto jogo, para nunca mais perder esse caráter”.

Huizinga ([1938]2007, p. 194) entende a “[...] importância do jogo como elemento lúdico na civilização”. Percebo, por isso, que é grande a valorização dada por ele ao jogo, talvez por ter sido um dos primeiros autores a se debruçar sobre esse assunto tão amplo. Até então, poucos prestavam atenção em seus significados na cultura-civilização, mas, na obra *Homo Ludens*, ele partiu do princípio de que os jogos podem se manifestar anteriormente ao surgimento da cultura. Nesse livro, o autor assim define jogo cultural:

O jogo é uma atividade ou ocupação voluntária, exercida dentro de certos e determinados limites de tempo e de espaço, segundo regras livremente consentidas, mas absolutamente obrigatórias, dotado de um fim em si mesmo, acompanhado de um sentimento de tensão e de alegria e uma consciência de ser diferente da vida cotidiana. Assim definida, a noção parece capaz de abranger tudo aquilo a que chamamos “jogo” entre animais, as crianças e os adultos: jogos de força e de destreza, jogos de sorte, de adivinhações, exibições de todo gênero (HUIZINGA, [1938]2007, p. 33).

Sabe-se que a presença de certos limites é incontestável na prática de qualquer jogo teatral e esse conjunto de regras, quando violado, acarretaria a destruição da atividade.

Contudo, o indivíduo sempre terá certa liberdade de criação. Portanto, se for levada em conta a necessidade que o participante possui em interiorizar certas regras para efetivamente adentrar no universo lúdico dos jogos, não haverá como negar a função disciplinadora que alguns deles exercem em nossa sociedade.

A presença dos jogos em toda a história da humanidade caracteriza-os como um elemento fundamental na construção das diversas relações sociais de várias comunidades, entretanto, estar presente não significa exercer a mesma influência em distintas épocas históricas. Os jogos são produtos e resíduos da sociedade e da cultura e, por isso, percorrem séculos e países com praticamente a mesma lógica lúdica. Entretanto, sua área de atuação se altera, na medida em que os grupos dirigentes da sociedade trocam ou invertem suas relações de poder. Talvez por isso se note a predominância marcante de alguns jogos em determinados setores sociais: crianças com poder aquisitivo maior se divertem em parques, shoppings, a maioria em espaços fechados, enquanto as com poder aquisitivo baixo jogam bola, erguem pipa e praticam jogos ao ar livre. No entanto, todas as crianças vivenciam a ludicidade dos jogos e, quando vivenciam os jogos teatrais, trazem essas experiências para a cena de uma maneira intuitiva. O jogo perpassa o tempo todo várias nuances da vida cotidiana e Huizinga ([1938]2007) já percebia isso nos seus primeiros escritos sobre jogo cultural:

O fato de apontarmos a presença de um elemento lúdico na cultura não quer dizer que atribuamos aos jogos lugar de primeiro plano, entre as diversas atividades da vida civilizada, nem que pretendemos afirmar que a civilização teve origem no jogo através de qualquer processo evolutivo, no sentido de ter havido algo que inicialmente era jogo e depois se transformou em algo que não era jogo, sendo-lhe possível ser considerado cultura. A concepção que apresentamos é que **a cultura surge sob a forma de jogo**, que ela é, desde seus primeiros passos, como que jogada (HUIZINGA, [1938]2007, p. 54, grifo da autora).

Pensando que uma comunidade escolar, neste caso a escola pública, possa ter uma forma de agir contra a barbárie, é preciso que ela faça valer seus direitos à cultura e à educação para a cidadania.<sup>39</sup> Podem-se ressaltar, aqui, alguns pontos importantes apresentados pela autora, filósofa e pesquisadora Marilena Chauí (1941), nos quais ela entende que o acesso do indivíduo à cultura compreende:

O direito de produzir cultura, seja pela apropriação dos meios culturais existentes, seja pela invenção de novos significados culturais; o direito de participar das decisões quanto ao fazer cultural; o direito de usufruir da cultura; o direito de estar informado sobre os serviços culturais e sobre a possibilidade de deles participar ou

---

<sup>39</sup> Uma reflexão sobre a relação do jogo teatral e a ação social no ambiente escolar pode ser vista em: Tancrede (2015).

deles usufruir; o direito à experimentação e à invenção do novo nas artes e nas humanidades; o direito a espaços para reflexão, debate e crítica (CHAUÍ, 1992, p. 9).

É preciso assegurar que haja, no ambiente escolar, tanto para crianças, como para jovens e adultos, um clima favorável para contribuir à formação de valores para a construção de uma sociedade mais democrática. Ao seguir o pensamento do professor do Instituto Universitário de Formação dos Mestres de Créteil, Paris- França, Patrick Rayou (2005, p. 425), em seu artigo “Crianças e jovens, atores sociais na escola. Como os compreender?”, o autor entende que: “Crianças e jovens não se comportam como adultos acabados são, porém, tanto quanto estes, desejosos de analisar e de redefinir no seu próprio interesse as coerções situacionais sobre eles exercidas individualmente ou coletivamente”.

Assim, é preciso perceber que a cultura está intrinsecamente ligada ao modo como o indivíduo (criança e adulto) se relaciona com o mundo e separá-los é uma missão impossível. A criação de espaços sociais nos quais haja lutas e participações do poder público é completamente significativa para a elaboração de ações mais globalizadas no sentido de proporcionar aos indivíduos mais liberdade, igualdade social e respeito. Embora se tenha de estar atento para que essas ações socioculturais sejam entendidas sob uma perspectiva educacional crítica e emancipatória – e não como um modismo que simplesmente disponibiliza bens culturais que apenas se concentram em servir o mercado de entretenimento tecnicamente –, é preciso que essas atividades socioeducativas perpassem os processos de ensino-aprendizagem no âmbito cultural e escolar e que esse momento seja reflexivo. Huizinga ([1938]2007) traz a relação que se estabelece entre o indivíduo e a sociedade por meio do jogo teatral:

E a partir do momento em que um jogo é um espetáculo pelo seu valor cultural torna-se evidente. Mas este valor estético não é indispensável para a cultura: os valores físicos, intelectuais, morais ou espirituais também são capazes de elevar o jogo até o nível cultural. Quanto maior sua capacidade de elevar o tom, a intensidade da vida do indivíduo ou do grupo, mais rapidamente passará a fazer parte da civilização (HUIZINGA, [1938]2007, p. 55).

O conjunto de regras disponíveis nos jogos para os participantes em determinada sociedade compõe sua cultura lúdica e, neste caso, a das crianças. Para o professor e especialista em política cultural, José Teixeira Coelho (1989), a ação cultural não consiste simplesmente na transmissão de produtos que se propagam em instituições, cursos e debates. A ação cultural baseia-se diretamente na produção simbólica de um grupo, ou seja, mais do que um repasse de técnicas ou aproveitamento de bens culturais, é imprescindível que ela seja

carregada de um espírito questionador e libertário<sup>40</sup>, capaz, ainda, de unir uma comunidade em torno de objetivos comuns. A ação sociocultural procura criar condições para a emancipação dos indivíduos.

É preciso entender que a educação não ocorre apenas no interior dos ambientes escolares, mas sim em todas as relações com a sociedade, durante o dia-a-dia da criança, por toda a sua vida, seja pela influência dos indivíduos com quem se convive, pela influência da cultura, pelos jogos e pelos hábitos do próprio ambiente em que se vive. Em qualquer e todo o momento se é alvo de informações e ideologias que circulam no interior da sociedade, mas essa influência ocorre, na maioria das vezes, de maneira inconsciente. Percebe-se que o desenvolvimento técnico se deu de forma acelerada, porém, se deixou de lado a formação humana. Como consequência disso, o que se vê é a humanidade em um caminho de autoalienação e de barbárie<sup>41</sup>, em que todos os pensamentos e ações estão submetidos a uma lógica desumana, que prima pelo lucro, e, por isso, submete o ser humano a uma formação precária, iludindo-o e distorcendo sua capacidade reflexiva.

A tomada de consciência da realidade é feita pela educação. A partir dessa tomada de consciência o educando/jogador poderá lutar de forma válida para superar suas atuais condições de vida. É bem possível que haja uma sociedade que possa trilhar um caminho que a leve à essência da condição humana e menos para as aparências. Teixeira Coelho (1989, p. 50) adverte:

Será ingenuidade acreditar que a sociedade irá financiar práticas que a contestem e levem à sua modificação, mas será derrotismo acreditar ser impossível criar as condições para que essa sociedade se confronte dialeticamente, e com sua própria ajuda, com aquilo que a contesta.

No ambiente escolar, o jogo teatral desenvolve uma percepção sensorial, no contato com o outro, por improvisações e criações coletivas das cenas, o que configura um instrumento privilegiado de ação social. Desse modo, consegue proporcionar uma ampliação da consciência individual, assim como a atriz, bailarina e pesquisadora Suzana Schmidt Viganó (2006, p. 35) nos fala: “[...] o teatro estabelece um confronto intenso e sincero entre instintos, pensamentos, percepções e memórias.” Quando se joga, se está realizando um ato estético e, logo, ampliando o potencial de visão do mundo sobre todas as coisas. Esse

---

<sup>40</sup> Sobre esses conceitos, ver os livros de Paulo Freire **Educação como prática da liberdade** ([1967]2010), **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa** ([1996]2004) e **Pedagogia do oprimido** ([1970]1987).

<sup>41</sup> Sobre educação contra a barbárie, ver Adorno ([1968]2000).

desenvolvimento promove um ato social, que pode também transformar a existência perante a sociedade, garantindo uma mudança contínua e permanente.

No ensino de teatro no ambiente escolar, algumas vezes se ignorou a vivência com jogos teatrais, enfatizando apenas o produto, entendendo-se que o resultado da aprendizagem do educando só estaria fixada na “produção”, no espetáculo, que seria apresentado nas datas comemorativas (dias das mães, dia dos pais, Páscoa e Natal). Isso possivelmente é reflexo da cobrança da escola e dos pais pelo resultado do trabalho desenvolvido pelos educandos/jogadores e educadores. Dessa maneira, deixa-se de avaliar e considerar, por exemplo, os jogos teatrais na vivência do ensino-aprendizagem, adquirido durante o processo educacional, partes importantes na construção do conhecimento. É preciso que se saiba que esse período do processo investigativo coletivo assinala um grande momento de aprendizagem, capaz de interferir e, inclusive, modificar a visão dos envolvidos. Isso mais tarde influenciará as futuras decisões dos indivíduos em suas atitudes cotidianas. Afinal, o objetivo do jogo teatral não é levar a criança apenas a aprender técnicas ou conteúdos específicos de teatro, mas possibilitar-lhe uma oportunidade de compartilhar conhecimentos.

Assim sendo, se a arte não assumir seu papel de reveladora e transformadora da realidade por meio de suas vivências lúdicas, ela poderá se transformar em mero enfeite para causas meramente tecnicistas, que não refletem na sociedade e nem a transformam. O jogo teatral consegue despertar uma percepção sensorial por não apresentar, em seu contexto, um julgamento entre errado e certo ou, então, de vencedores e vencidos, mas sim por oportunizar aos participantes o cumprimento de objetivos que despertam nos indivíduos a resolução de problemas colocados no jogo teatral, o que Viola Spolin ([1963]2008, p. 3) reforça:

Se o ambiente permitir, pode-se aprender qualquer coisa, e se o indivíduo permitir, o ambiente lhe ensinará tudo o que ele tem para ensinar. “Talento” ou “falta de Talento” tem muito pouco a ver com isso. Devemos reconsiderar o que significa “talento”. É muito possível que o chamado comportamento talentoso seja simplesmente uma maior capacidade individual para experienciar. Deste ponto de vista, é no aumento da capacidade individual para experienciar que a infinita possibilidade de uma personalidade pode ser evocada.

O indivíduo precisa, no aprendizado da prática teatral, eliminar as tensões e exaustões de competitividade, suprimindo o autoritarismo e, sobretudo, possibilitando o desenvolvimento individual e coletivo. A intervenção que se realiza, na abordagem mais elevada da educação, precisa de certa liberdade para poder ir além de si mesma e possibilitar aos educandos/jogadores uma mais elevada e eficaz aprendizagem.

Vários são os autores que também discutiram a educação, sua relação social e, conseqüentemente, suas implicações culturais aqui no Brasil. Por hora, escolho as concepções de educação apresentadas pelo renomado educador, escritor e pesquisador pernambucano Paulo Freire (1921-1997), em seu livro *Educação como prática da liberdade* ([1967]2010), no capítulo “A sociedade brasileira em transição”:

As relações que o homem trava no mundo com o mundo (pessoais, impessoais, corpóreas e incorpóreas) apresentam uma ordem tal de características que as distinguem totalmente dos puros contatos, típicos da outra esfera animal. Entendemos que, para o homem o mundo é uma realidade objetiva, independente dele, possível de ser. É fundamental, contudo, partirmos de que o homem ser de relações e não só de contatos, não apenas está no mundo, mas com o mundo. Estar com o mundo resulta de sua abertura à realidade, que o faz ser o ente de relações que é (FREIRE, [1967]2010, p. 47).

Educar, para Paulo Freire ([1967]2010), é construir, libertar o homem do determinismo, levar os educandos a reconhecerem o papel que eles exercem no contexto social, ajudá-los a compreender que sua identidade cultural, tanto na dimensão individual quanto na dimensão coletiva, é ser essencial à prática pedagógica. Freire ([1967]2010) acredita que, sem respeitar essa identidade, sem autonomia, sem levar em conta as experiências vividas pelos educandos, no período em que não estão no ambiente escolar, o processo será inoperante, tornando-se somente meras palavras despidas de significação real. Educandos e educadores fazem parte desse sistema operante que é a educação.

A arte nos comove e nos provoca diversas sensações – sejam elas experimentar, intuir, enfim, nos possibilita viver de maneira intensa um sentido lúdico e extremamente significativo. São essas diversas fases do experienciar humano que nos possibilitam sermos seres sociais, que se mostram em diálogo permanente com as mais diversas situações culturais por meio da arte, neste caso, o teatro. Afinal, viver é um gesto artístico estético que está impregnado nos atos e nas relações sociais.

É possível que, por meio da educação pelo jogo teatral, o indivíduo exerça certa liberdade e esforço para atingir o amadurecimento pessoal e coletivo. Durante esse tempo de envolvimento, ele pode confrontar e experienciar estéticas pessoais com as produções artísticas coletivas elaboradas sobre a realidade em que vive. Com esse envolvimento, os indivíduos poderão dialogar com outras formas de construir o mundo e, assim, conseguir atingir também as esferas públicas.

Mas mesmo nesse caso, a comunidade não perde todos os caracteres de uma comunidade lúdica. O princípio da reciprocidade dos direitos, as fórmulas

diplomáticas, a obrigação recíproca de respeitar os tratados e, em caso de guerra, abolir oficialmente a paz, tudo isto apresenta semelhança formal com as regras lúdicas, na medida em que só é válido enquanto o próprio jogo (isto é, necessidade de ordem na vida dos homens) é reconhecido. Num sentido puramente formal, poderíamos considerar toda sociedade como um jogo, sem deixar de ter presente que esse **jogo é o princípio vital de toda civilização** (HUIZINGA, [1938]2007, p. 113-114, grifo da autora).

Por meio do jogo teatral, os educadores procuram proporcionar uma vivência lúdica para que os educandos/jogadores possam elaborar um discurso simbólico capaz de criar um ambiente que possibilite a convivência, apesar de se saber que o jogo teatral não é capaz de agregar todas as diferenças e eliminar todos os conflitos. No entanto, é possível que a criança possa aprender a viver e conviver com debates e opiniões diferentes e talvez isso aconteça com a prática contínua de jogos teatrais, trabalhando o conceito de cooperação, no qual ela se coloca no lugar do outro. Porém, é óbvio que a liberdade de escolha da criança e do grupo deve ser respeitada, visto que não existe um processo de ensino-aprendizagem que possa atender a todas as necessidades de uma única forma. Ao proporcionar a criança algumas vivências com os jogos teatrais, se estabelece entre elas uma caminhada em direção à emancipação, pois, ao transformar o espaço do jogo, cria-se a possibilidade de esse educando/jogador transformar outros espaços em sua vida e em seu cotidiano, com sua comunidade, de maneira reflexiva e atuante. Segundo Teixeira Coelho (1989, p. 91):

A ação cultural encontra no teatro campo fértil para alcançar seus objetivos próprios, porque é exatamente isto que o teatro promove: a consciência do eu [...], a consciência do coletivo [...], a consciência do entorno [...]. Tudo isso gerando um conjunto capaz de executar tanto o projeto de uma ação cultural individualizante, interessada na conscientização e desenvolvimento da criatividade, do indivíduo, quanto o da ação cultural socializante, voltada para seu programa de integração social, sua utopia de mudanças sociais. E no teatro tanto se pode valorizar os instrumentos em si da ação cultural, como querem uns, quanto a pedagogia pela qual um grupo forma seu repertório de valores e projeta um plano social. E ainda, permitir às pessoas a aquisição de uma linguagem estética vinculada a esquemas racionais ou de sensibilização capazes de desenvolver cidadãos esclarecidos. Ou, se a posição ideológica for outra, desbloquear as comunidades sociais, restabelecer o calor dos laços humanos, fazer surgir o sentido de comunidade (TEIXEIRA, 1989, p. 91).

Ao observar uma comunidade, seja ela escolar ou não, verifica-se que todo e qualquer modo de vida, dentro de determinada estrutura social, sempre poderá sofrer alterações, que, por sua vez, sempre serão imprevisíveis, pois dependerão das escolhas de cada indivíduo. Essas escolhas vão estar intimamente ligadas à maneira como eles vivem, ao seu contexto social e cultural. O modo como cada um luta por sua sobrevivência, seja trabalhando, estudando e/ou jogando, está intimamente ligado às experiências individuais de cada ser, que

determinaram como cada criança se relacionará com o seu parceiro de jogo e de vida. A arte, quando se encontra em uma perspectiva social, seja ela em âmbitos educacionais ou culturais, por exemplo, também amplia as experiências.

Augusto Boal (1931-2009), diretor de teatro, dramaturgo e ensaísta brasileiro, uma das grandes figuras do teatro contemporâneo internacional, apresenta uma reflexão importante sobre jogos teatrais na construção e na formação dos indivíduos:

No tronco da árvore surgem primeiro, os Jogos, porque reúnem duas características essenciais da vida em sociedade: possuem regras, como a vida em sociedade possui leis, que são necessárias para que realizem, mas necessitam de liberdade criativa para que o jogo, ou a vida, não se transforme em servil obediência. **Sem regras não há Jogo, sem liberdade não há vida.** Além dessa essencial característica metafórica, os Jogos ajudam à desmecanização do corpo e da mente alienados às tarefas repetitivas do dia a dia, especialmente às do trabalho e às condições econômicas, ambientais e sociais de quem pratica (BOAL, 2011, p.16, grifo da autora).

A relação estabelecida entre a prática e a teoria no ambiente escolar, por meio dos jogos teatrais, enriquece o indivíduo, especialmente quando proporcionada ao indivíduo de maneira intuitiva. Igualmente, algumas teorias teatrais que envolvam o conceito jogo teatral devem ser exploradas, proporcionando um melhor desempenho no exercício teatral. A teoria não deve abandonar a prática e vice-versa, uma vez que uma contempla a outra mesmo que elas tenham dinâmicas e lógicas diferentes.

Como se pode ver, os jogos teatrais são partes integrantes e indissociáveis da cultura, o que implica em ser parte fundamental na construção de novas perspectivas na sociedade (escola pública), compondo de maneira íntegra a educação. O jogo teatral oferece às crianças uma ampla estrutura para diversas mudanças nas necessidades, bem como a possibilidade de uma grande tomada de consciência, que poderá converter-se em ações na esfera imaginativa ou, ainda, em outras mudanças tais como: criação de intenções voluntárias, formação de planos da vida real, motivações intrínsecas e oportunidade de interação com o outro, que, sem dúvida contribuirão para o seu desenvolvimento na comunidade onde vivem.

### 3.1.2 Jogo teatral e a experiência intuitiva: uma performance educativa

A criança que joga pode aprender, pelas regras, a argumentar, discutir e comentar, seja ele jogo simbólico e/ou teatral, o que lhe permite desenvolver seu conhecimento de acordo com sua fase cognitiva, estabelecendo um constante processo de equilíbrio. Para Piaget

([1964]1989, p. 11): “[...] desenvolvimento, portanto, é uma equilibração progressiva, uma passagem contínua de um estado de menor equilíbrio para um estado de equilíbrio superior”.

Em outras palavras, de acordo com a reflexão de João Enzio Gomes Obama (2015), mestre em Educação pela Unesp Marília, Piaget, buscou, em seus estudos, explicar como o processo intelectual foi pensado como adaptação e organização, uma vez que ele “[...] expõe as relações entre desenvolvimento cognitivo com a maturação das características hereditárias e com a estrutura neurológica do indivíduo” (OBAMA, 2015, p. 13), apontando ainda que “[...] existe uma íntima relação entre a capacidade de aprender com o desenvolvimento do cérebro e do sistema nervoso” (p. 13).

Essa equilibração progressiva estudada por Piaget ([1964]1989) vincula um contínuo progresso da inteligência sensório-motora para a representação cognitiva, a que podemos denominar de inteligência intuitiva, de acordo com os estudos piagetianos, visto que o indivíduo não está alheio aos acontecimentos de seu meio. Essa relação entre vida (experiência) e inteligência (função cognitiva) estrutura o conhecimento do indivíduo.

No jogo teatral, o indivíduo pode experimentar experiências trazidas de sua realidade social por sua inteligência intuitiva, como também ter a oportunidade de conhecer outras criadas com seus parceiros de jogo. A relação entre a arte da percepção e a arte do fazer teatral é tão importante quanto o realizar cênico. Para entender mais sobre inteligência intuitiva, é preciso visitar o campo da experiência e, para contribuir com a pesquisa, conto com os estudos do filósofo e pedagogo, que defendia a democracia e a liberdade de pensamento das crianças, John Dewey, para quem “[a] experiência, na medida em que é experiência, consiste na acentuação da vitalidade” (DEWEY, [1934]2010, p. 83-84). Isso condiz com a possibilidade do educando de se relacionar com o mundo e com seus acontecimentos de maneira viva e feliz na realização de suas conquistas.

Nas palavras de Dewey ([1934]2010) é possível notar que a carga de experiência trazida pelos indivíduos carrega um rico material de aprendizagem e conhecimento, por ser parte integrante de uma cultura em constante mudança e que merece atenção, pois é essa experiência que impulsiona e estimula o fazer intuitivo a ser ainda mais simbólico e deixa a prática artística leve e eficaz. A experiência, pode-se dizer, é o berço da inteligência intuitiva, assim como o contrário também verdadeiro, uma vez que torna presente algo ausente em frações de segundos, sem nenhuma explicação prévia, assim também como a inteligência intuitiva pode ser considerado é o berço da experiência. O subjetivo é muitas vezes ignorado pelos educadores e estes, pelo fato de desconhecerem essa categoria de inteligência intuitiva, preferem negá-lo a buscar compreender como funciona. Ainda que esta não seja uma tarefa de

fácil compreensão, o estudo sobre essa faculdade do conhecimento merece mais atenção. Isso porque a inteligência intuitiva propiciará que se seja mais íntegro e capaz de experimentar situações que os levem a uma função simbólica pelo jogo teatral, embora se saiba que “[...] o verdadeiro trabalho do artista é construir uma experiência que seja coerente na percepção ao mesmo tempo em que se mova com mudanças constantes em seu desenvolvimento” (DEWEY, [1934]2010, p. 132).

Os indivíduos são carregados de experiências sobre o que intuem e demonstram, no ato de jogar, suas experiências estéticas e sociais trazidas do grupo a que pertencem, participando dessas vivências, isso “[s]e aceitarmos que a atitude estética é decorrência de uma necessidade básica do ser humano que é a versão simbólica da experiência” (KOUDELA, [1984]2002, p. 31), visto que os indivíduos extravasam e se permitem viver diversos sentidos propostos pelos jogos teatrais, em que “[...] o caráter de distanciamento da vida corrente não significa evasão ou substituição do real por uma esfera fantasiosa, mas a evocação de uma realidade na ausência de qualquer objetivo usual” (KOUDELA, [1984]2002, p. 31). Eles, os educandos/jogadores, conseguem dialogar com todo o processo de interpretação, criação e aprendizagem de forma lúdica, no contexto social e no âmbito intelectual a que pertencem, considerando o ato performático de cada um como uma possibilidade de relação com a arte na construção do conhecimento. O ato de “[...] pôr a mão no fogo não é, necessariamente, ter uma experiência” (DEWEY, [1934]2010, p. 122), mas “[...] a ação e sua consequência devem estar unidas na percepção. Essa relação é o que confere significado, apreendê-lo é o objetivo de toda compreensão” (p. 122), e isso sim é experiência. Assim, para que a experiência aconteça e seja vivida de maneira intensa, é preciso elaborá-la por vivências anteriores, e isso vai depender muito do mundo a que pertença a criança e de suas relações com os fatos ocorridos. Cada cultura recebe e transforma suas experiências de acordo com suas vivências, o que não as faz melhores ou piores, mas traz significados por vezes aceitos em alguns grupos, outras vezes questionados e, em outros casos, totalmente negados. Por isso, o fato de poder conhecer determinada experiência e vivenciá-la significa aprendê-la de maneira mais intensa.

O ato de experimentar ou de se pensar a experiência como uma capacidade intuitiva para realizar alguma atividade, seja profissional, intelectual ou artística, garantiria certa autoridade sob aqueles que, por algum motivo, não tenham a experiência desejada e requerida para resolver determinada situação. Esse momento pertinente à resolução de problemas é muito recorrente no jogo teatral. A criança quando vivencia o jogo teatral traz para o espaço cênico seus encantos e desencantos dos momentos já vividos no seu cotidiano com seus

amigos e familiares. Ela joga em cena e expõe todas as suas experiências vividas em outras situações intuitivas, até mesmo aquelas trazidas da realidade para o grande público. Muitas vezes, o público também se identifica com certas situações assistidas no teatro, sejam elas agradáveis ou de extrema repulsa. Toda a experiência passada elabora algo em nossas atitudes, positivas ou não, contribuindo com atitudes do presente e que muitas vezes refletirão no futuro próximo, sendo experiências que reverberam e dialogam com os mais recentes estudos das Performances Culturais<sup>42</sup>. Essas são definidas pelo professor e pesquisador Robson Corrêa de Camargo (2013, p. 1), que pontua:

Performances Culturais é um conceito que, primeiramente, está inserido numa proposta metodológica interdisciplinar e que pretende o estudo comparativo das civilizações em suas múltiplas determinações concretas; visa também o estabelecimento do processo de desenvolvimento destas e de suas possíveis contaminações; assim como do entendimento das culturas através de seus produtos “culturais” em sua profusa diversidade, ou seja, como o homem as elabora, as experimenta.

Eu acredito que a escola pública é foco de produção cultural e social de todos os indivíduos, na qual as crianças vivenciam experiências infinitas que se multiplicam e se reverberam em outros espaços para além dos muros escolares por meio do jogo teatral/simbólico. Também penso que o jogo está para a performance, pois acredito que o estudo das *Performances* pode ser alvo de entrelaçamento e envolvimento desses campos do saber. O jogo teatral é uma das possibilidades de performances, por ser uma atividade social entrelaçada as experiências vividas e intuitivas. Por isso, trago os estudos sobre as *Performances Culturais*, conceito sempre plural, para somar-se a essa vasta área do conhecimento que é a educação, pois acredito que:

As Performances Culturais colocam em foco determinada produção cultural humana e, comparativamente, a partir delas, em contraste, procuram entender-se com as outras culturas com a qual dialogam, afirmativamente ou negativamente. As performances culturais a serem examinadas devem ser também entendidas como uma concretização da auto percepção e da auto projeção dos agentes desta cultura, do entendimento que estes fazem ou constroem de si mesmo, determinando e sendo por eles determinados. A grama do “terreno” do vizinho não é apenas mais verde, mas também manifesta-se de forma diversa e solicita todos os pontos de vista na observação destes dois terreiros (CAMARGO, 2013, p. 2).

---

<sup>42</sup> O conceito de Performances Culturais pode ser visto em artigo de Camargo (2013).

Os estudos das Performances<sup>43</sup> e suas implicações na educação são refletidas pelo ator, diretor e pesquisador na área de teatro e professor no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Gilberto Icle:

A ideia de Performance pode, eventualmente, aludir ao espetáculo, ao teatro, à dança, aos recitais e aos shows de música, a eventos artísticos tão distintos quanto a diversidade da arte produzida no mundo contemporâneo, além, é claro, de ser sinônimo de desempenho. [...] é, também, apresentar um campo à Educação muito maior que o campo das Artes, que vai além das práticas poético-estéticas que encontramos naquilo que convencionamos chamar de Arte, assim como maior do que os sentidos que cabem na noção de desempenho. É justamente nesse problema, o das fronteiras, dos limites, dos territórios e, sobretudo, no borramento de tais demarcações que a Performance tomou forma, desenvolveu-se e estilhaçou uma série considerável de noções em campos variados de conhecimento (ICLE, 2010, p. 11).

Os educandos/jogadores usam suas experiências para compor personagens nos espetáculos e em outras atividades artísticas em performance. Afinal, não se pode apagar as vivências nem da memória, nem do corpo, pois essas experiências conscientes ou inconscientes estão presentes na relação do fazer com o objeto artístico estético e intuitivo, no caso, o jogo teatral, no qual se percebe que a arte, quando “[...] envolve moldar a argila, entalhar o mármore, fundir o bronze, aplicar pigmentos, construir edifícios, cantar canções, tocar instrumentos, desempenhar papéis no palco, fazer movimentos rítmicos na dança” (DEWEY, [1934]2010, p. 126), possibilita ao educando fazer “[...] algo com algum material físico, o corpo ou alguma coisa externa a ele. Com ou sem o uso de instrumentos intervenientes, e com vistas à produção de algo visível” (p. 126).

A experiência incita a expressão e a comunicação entre os indivíduos, principalmente pelas artes. É possível que as cenas teatrais consideradas por grande parte da crítica e dos apreciadores sejam compreendidas e sentidas como algo surpreendentemente mágico, quando são reflexos das experiências vividas por seres intuitivos, fruto do cotidiano em que vivem, em determinada cultura, assim como em uma performance na educação. Talvez esse seja o motivo por que as crianças contam algumas de suas experiências por várias e várias vezes, sem perder o entusiasmo, essa intensidade, essa fascinação, esse jogo entre percepção e ação, assim como entre realidade e a experiência intuitiva. É também por essa razão que as crianças jogam os mesmos jogos por várias e várias vezes sem se cansarem, encontrando no ato de jogar um prazer inexplicável. São as experiências trazidas pelos artistas educandos/jogadores que garantem a veracidade da arte e lhe confere credibilidade, seja para assumir algo ou para

---

<sup>43</sup> Para melhor compreender a relação entre performance e educação, ver os estudos de Icle (2010) e Schechner (2010).

negar. Embora a experiência possa ser vivida em grandes grupos – como em uma guerra, uma queda de avião, um casamento, um enterro, uma missa, um carnaval, uma procissão, uma brincadeira –, seja uma situação tensa, trágica e/ou alegre, cada indivíduo envolvido terá uma experiência singular e intuitiva.

Richard Schechner (1934) norte-americano, teórico, professor de Estudos da Performance e editor da revista *The Drama Review*, da Universidade de Nova Iorque, um dos mais renomados veículos de divulgação na área. Em entrevista *O que pode a performance na educação*, aos professores Gilberto Icle e Marcelo de Andrade Pereira a revista **Educação & Realidade** em fevereiro de 2010, no café Le Courlis, Paris:

Mas por que seria o teatro necessário? Não podiam os indivíduos aprenderem diretamente com a vida? A vida está em torno de nós, nós a vivemos a cada momento. Mas esse é o problema – a vida vivida demanda ação. Quando alguma coisa acontece, precisamos tentar arrumar as coisas, tirar alguma vantagem da nova situação, tentar evitar o perigo, e por aí em diante. Se eu vejo um acidente na rua eu muito provavelmente irei de pronto ajudar ou chamar alguém para ajudar. Eu não posso simplesmente assistir ao sofrimento real e alheio. O teatro, porém, oferece-me esta oportunidade, este privilégio de apenas assistir e, não obstante, aprender realmente com uma variedade de ações. O teatro fornece uma espécie de meditação ativa. **Eis o paradoxo teatral: o que acontece em cena está realmente acontecendo, ainda que não esteja de fato acontecendo** (SCHECHNER, 2010, p. 24-25, grifo da autora).

Os jogos teatrais provém de uma ação do entre lugar, no qual os jogadores experimentam múltiplas tentativas de resolver algum problema no exercício de transformações de ações, de objetos, de lugares. Para essa busca não existe um receituário pré-escrito, no qual os jogadores garantiriam a plena realização sem problemas. Ao contrário, a incerteza da solução das buscas motiva o ator a continuar pesquisando e buscando outras possibilidades, e essa é uma das grandezas das atividades teatrais: enfrentar os problemas que aparecem, assim como na vida real. Encarar sempre, recuar às vezes e desistir nunca. Posso até arriscar dizer, também, que o ator é seu próprio desafio inevitável, pois cabe ao jogador pontuar seus próprios limites, até onde ele consegue avançar e quando deve parar. Ele terá de equilibrar as situações apresentadas por meio de suas próprias atitudes pela inteligência intuitiva, que surge em uma situação emergente, principalmente na resolução de problemas, que devem ser resolvidos em curto prazo de tempo. Isso pode ser observado nas pesquisas de Schechner, nas quais o autor escreve que:

Parte do meu trabalho, como também do trabalho de alguns colegas dos Estudos da Performance, segue (em maior ou menor grau) os passos de Brecht<sup>44</sup>, tomando a abordagem performativa do mundo, compreendendo-o como um lugar em que reúnem-se ideias e ações. Essa noção de reunião, de encontro, de interação da performance poderia ser tomada como um modelo para a Educação. Educação não deve significar simplesmente sentar-se e ler um livro ou mesmo escutar um professor, escrever no caderno o que dita o professor. **A educação precisa ser ativa, envolver num todo *mentecorpoemoção* – tomá-los como uma unidade.** Os Estudos da Performance são conscientes dessa dialética entre a ação e a reflexão (SCHECHNER, 2010, p. 25, grifo da autora).

Quando há um grupo no palco, tem-se uma atmosfera harmônica, mas não no sentido de equilíbrio, de encaixe, de perfeição, mas uma atmosfera na qual todos conseguem, de maneira ímpar, entrar em um território de experiência, do intuitivo (*mente/corpo/emoção*), seguindo as palavras de Schechner (2010). Também pude ver essas qualidades nas apresentações dos educandos/jogadores e atores enquanto jogam em cena, durante um espetáculo, ao se lançarem à frente da grande plateia, ou mesmo com seus próprios companheiros de cena. Os educandos/jogadores demonstram suas melhores características de atuação, mostrando o que foi devidamente ensaiado, aprendido e, enfim, apresentando, de modo a que consigam passar a ideia do espetáculo, seja ela qual for, de acordo com sua especificidade ou categoria de análise pretendida com a interpretação. É o estar no jogo e em jogo. Cada educando/jogador terá uma experiência única e exclusiva, uma vez que a interpretação é uma arte efêmera de seres efêmeros, múltiplos, intuitivos e simbólicos. Os indivíduos nunca são os mesmos, pois sempre algo – seja o tempo, o espaço ou a ação – estará sujeito a alterações, o que lhes possibilita visitar o novo, o devir. Assim, essas experiências, adquiridas nessas múltiplas vivências, trazem uma compreensão bem complexa do ser humano como ser consciente e crítico de sua realidade social. Como Dewey ([1938]1971) acredita que a verdadeira experiência educativa envolve, acima de tudo, continuidade e interação entre quem aprende e o que é aprendido, também Schechner enxerga essa possibilidade de envolvimento entre educandos/jogadores e o educador como prática pedagógica nas relações que se estabelecem quando afirma que:

Ensinar não constitui uma performance artística, mas certamente é uma performance. No ensinar, o professor precisa definir certas relações com os estudantes. O professor precisa desempenhar o papel do professor, que pode variar de circunstância a circunstância (SCHECHNER, 2010, p. 30).

---

<sup>44</sup> Eugen Bertolt Friedrich Brecht (1898-1956) foi um importante dramaturgo, poeta e encenador alemão do século XX.

Acredito que essa experiência educativa pode ocorrer pela experimentação intuitiva tanto na relação que se estabelece entre as crianças como também na relação entre elas e os educadores. A intuição não tem o mérito que merece nos espaços escolares formais e nem nos espaços artísticos. Piaget ([1971]1988) também enxergava um equívoco na educação quanto à “importância da inteligência intuitiva” dada à experiência, relatada em seu livro *Para onde vai a educação?* “[...] a incrível falha das escolas tradicionais, consiste em haver negligenciado quase que sistematicamente a formação dos educandos no tocante à **experimentação intuitiva**” (PIAGET, 1971[1988], p.20, grifo da autora). Veja que o próprio Piaget (1971[1988]), como Spolin ([1963]2008), enxergam a omissão da experimentação intuitiva como algo devastador e muito prejudicial na construção simbólica dos educandos/jogadores. Desse modo, “[a]s tentativas práticas de desenvolver escolas, baseadas na ideia de educação como experiência, somente escaparão a contradições e confusões, se forem guiadas por uma clara conceituação de experiência” (DEWEY, [1938]1971, p. 45). A saber, a experiência intuitiva é uma maneira que propicia a construção do saber.

Para melhor entender o significado da experiência intuitiva, é preciso que se tenha um melhor entendimento do conceito de “intuição”. Por isso, apresento algumas definições, começando com as encontradas no dicionário da língua portuguesa, como a que define intuição como sendo “[d]iscernimento à primeira vista; percepção clara e pronta sem necessidade da intervenção do raciocínio” (AMORA, 2009, p. 399). Embora essa seja uma definição de senso comum apresentada no dicionário, que pode ser acessado por todos os interessados no assunto, a definição apresentada aqui é também objeto de reflexão. Continuando as definições, intuição<sup>45</sup>, para a psicologia, significa: “A intuição é a percepção da realidade externa ou interna em seus aspectos ainda não visíveis ou desenvolvidos”. Considerando essa definição, a intuição é tida como algo sobrenatural, divino, de uma forma quase que paranormal, que transcende o consciente, enfim, uma atividade inconsciente; já para a filosofia, a intuição<sup>46</sup> é entendida como “[...] o processo de apreensão racional não discursivo de um fenômeno.” O filósofo e diplomata francês Henri Bergson (1859-1941), em seu livro *A intuição filosófica* ([1911]1994, p.176), sobre seus estudos referente à intuição, pontua resumidamente que “[t]oda a complexidade de sua doutrina [...] é apenas a incomensurabilidade entre sua intuição simples e os meios que dispunha para exprimi-la” concluindo que todo filosofar irrompe de uma intuição. Percebo que, tanto do ponto de vista do

---

<sup>45</sup> Disponível em: < <http://www.psicologiadialectica.com/2009/08/intuicao-o-inexplicavel-no-dia-dia.html> >. Acesso em: 8 fev. 2017.

<sup>46</sup> Disponível em: <<http://filosofia.uol.com.br/filosofia/ideologia-sabedoria/41/artigo292197-1.asp>>. Acesso em: 31 maio. 2015.

senso comum, como do psicológico e de cunho filosófico, a intuição adquire uma grande importância na construção do conhecimento. Entretanto, sabe-se que o conceito a ser usado sobre intuição – ou seja, inteligência intuitiva – será aquele apresentado pelos autores Piaget ([1945]1978) e Spolin ([1963]2008). Desse modo:

Para evitar que a palavra “intuitivo” torne-se vazia ou que a usemos para conceitos ultrapassados, utilize-a para denotar aquela área do conhecimento que está além das restrições de cultura, raça, educação, psicologia e idade; mais profundo do que as roupagens e o maneirismo, preconceitos, intelectualismos e adoções de ideias alheias que a maioria de nós usa para viver o cotidiano. Ao invés disso, abracemos uns aos outros em nossa pura humanidade e nos esforcemos durante as sessões de trabalho para liberar essa humanidade dentro de nós e de nossos alunos. Então, as paredes de nossa jaula de preconceitos, quadros de referências e o certo-errado predeterminado se dissolvem. Então, olhamos com um “olho interno” (SPOLIN [1975]2012, p. 59).

A criança, assim como o adulto, é dotada de ato intuitivo e afetivo, é algo que está intrínseco em sua vida e em sua cultura. Os indivíduos atuam todos os dias, em todos os lugares, em casa, na escola, no trabalho e, em vista disso, assumem papéis sociais constantes em suas vidas, como o de pai, mãe, filho, educando, educador, vendedor, cliente, paciente e outros, de acordo com o ambiente, assumindo personagens sociais reais. Claro que isso não ocorre porque se transformam em outras pessoas, mas sim porque são seres capazes de distinguir situações e de se posicionar de maneira crítica perante os eventos que acontecem em suas vidas, dando a eles a importância devida. São essas situações que reverberam intuitivamente nos jogos teatrais.

Uma coisa leva a outra e outra e outra. Não há um lugar de chegada para onde mesmo um texto simples pode levar – e frequentemente leva. Quando digo texto eu não me refiro apenas ao o que foi escrito com palavras. Existem múltiplos textos, alguns são escritos; outros, dançados; outros são apenas gestos; outros, lugares; alguns textos são processos de crescimento, de florescimento e decadência. Texto é uma palavra relacionada com uma outra, têxtil, ou fiar, fabricar tecido de diferentes fios. Esse é o significado de texto que eu trago comigo. **Múltiplos fios são tramados e destramados em diferentes tecidos de ação e significado. Ensinar é um texto-tecer** (SCHECHNER, 2010, p. 30, grifo da autora).

A atuação é o meio pelo qual um indivíduo se relaciona com outro, ou seja, estabelecendo um jogo de acordo com o seu tempo, embora busque, pela experiência, situações vivenciadas no passado. Essas vivências, por sua vez, são significativas na composição de novas experiências agora, no presente. É preciso ter consciência de que “[v]ivemos sempre no tempo em que estamos e não em outro tempo, e só quando extraímos em cada ocasião, de cada presente experiência, todo o seu sentido, é que nos preparamos para

fazer o mesmo no futuro” (DEWEY, [1938]1971, p. 44). Ao deparar-se com signos e situações novas, o indivíduo joga com esses novos acontecimentos até compreendê-los e internalizá-los, pois: “[...] o jogo está saturado de ritmo e de harmonia, que são os mais nobres dons de percepção estética de que o homem dispõe” (HUIZINGA, [1938]2007, p. 9). É preciso que se tomem certas atitudes pedagógicas quando o educador estiver trabalhando o jogo teatral em sala de aula, pois, como escreveu Piaget no livro *Pedagogia* (1998), em *Educação artística e a psicologia da criança*<sup>47</sup>, o importante para a criança é que ela consiga:

[...] exteriorizar espontaneamente a sua personalidade e as suas experiências interindividuais, graças aos diversos meios de expressão que estão à sua disposição: o desenho e a modelagem, o simbolismo do jogo, a representação teatral (que procede, de forma imperceptível, do jogo simbólico coletivo), o canto, etc.; mas sem uma educação artística adequada que consiga cultivar esses meios de expressão e encorajar estas primeiras manifestações da criação estética, a ação do adulto e os constrangimentos do meio familiar ou escolar acabam, geralmente, por travar ou contrariar tais tendências, em lugar de as enriquecer (PIAGET, 1998, p. 179).

Os indivíduos poderão, pelas experiências, conquistar uma determinada vivência para ajudá-los na atuação cênica, embora as aquisições de certas habilidades não garantam um uso efetivo e certo do que foi aprendido nas aulas de teatro com os jogos teatrais. Cabe ao arte-educador orientar e não frustrar as perspectivas artísticas desses educandos. Assim, não se pode garantir que, com essas experiências, os educandos/jogadores estariam aptos a suprir todas as necessidades teatrais. Ter uma vivência intuitiva é essencial para o crescimento intelectual, ainda que seja preciso ter certos cuidados e não considerar-se já prontos, pois nunca se está completamente pronto. Nesse caso, a “perfeição” seria o fim de tudo, afinal, é a busca dessa perfeição<sup>48</sup> que nos motiva a sempre continuar e a nunca desistir; por isso passamos a vida atrás de realizações, sejam elas sociais ou culturais, bem como de passar em um concurso público, no vestibular, no mestrado, no doutorado e até mesmo conseguir ser aprovado no teste para tirar a carteira de motorista. Desse modo, “[...] em certo sentido, toda experiência deveria contribuir para o preparo da pessoa em experiências posteriores de qualidade mais ampla e profunda” (DEWEY, [1938]1971, p. 41). Logo, pode-se entender a experiência como ferramenta para a aprendizagem e a maneira como ela será utilizada definirá o aprendizado. Isso porque, segundo Piaget (1998, p. 181):

<sup>47</sup> In *Art et éducation: recueil d’essais*, Edwin Ziegfeld (dir. De publ.). Paris: UNESCO, 1954. p. 22-23.

<sup>48</sup> Perfeito vem do latim PERFECTUS, “completo”, particípio passado de PERFICERE, “acabar, terminar, completar”, de PER-, “completamente, de todo, sem faltar nada”. Disponível em: <<http://www.origemdapalavra.com.br/site/palavras/perfeição>>. Acesso em: 3 jan. 2015.

Do ponto de vista intelectual, a escola impõe demasiado frequentemente conhecimentos definitivos, em lugar de encorajar a pesquisa: o que é muito perceptível, porque nesse caso o aluno que repete simplesmente o que lhe foi ensinado, parece produzir um rendimento positivo, sem que se suspeite do que se reprimiu de atividades espontâneas ou fecundas curiosidades (PIAGET, 1998, p. 181).

Piaget por ser biólogo, essa progressão de conhecimento apresentada pelas estruturas biológicas aparece em seus estudos como forma de estruturar sua pesquisa, realizada com crianças de 0 a 16 anos. Essa é uma questão atual e que permanece em debate com outras áreas do saber, como nos estudos das Performances apresentados por Schechner:

[...] ainda que eu considere que o biológico exerça um grande papel em nossa vida. Eis o grande paradoxo: de que nós, seres humanos, antes de sermos construídos, somos biologicamente selecionados. Isto é, de que nosso largo e flexível cérebro nos permite nos fabricar. Eu não penso que a questão entre essencialistas e materialistas possa algum dia ser solucionada. Eu não creio que possamos ir tão longe a ponto de estabelecermos um distanciamento de nós mesmos que nos permita reconhecer o que de fato nos faz ser. Nós podemos ter algumas pistas, podemos argumentar desde o ponto de vista de uma quanto de outra perspectiva ideológica. Seja como for, não podemos saber ao certo. Isso é algo que faz a performance se tornar tão interessante. Performance não trata sobre saber de uma vez por todas o que é isso tudo. **Performance é, por definição e por prática, provisória, em construção, processual, lúdica: da segunda a enésima vez** (SCHECHNER, 2010, p. 34, grifo da autora).

Assim como Schechner (2010), com os estudos das Performances na educação, Jean Piaget ([1945]1978) também pensou como a escola, as crianças e suas experiências se articulam nesse ambiente escolar, assim como educadores falam da educação, artistas das artes, médicos da medicina, e assim por diante. De todos os modos, o Piaget da década de 1940 ainda não havia apresentado nenhuma referência sobre esse assunto tão recente, atual e ainda em construção por professores/pesquisadores atentos com o dinamismo desses tempos modernos. Portanto, o que vai determinar uma experiência eficaz e um aprendizado efetivo é a possibilidade que o indivíduo tem de articular o conhecimento com outras áreas do saber e reelaborá-lo. “Assim como homem nenhum vive ou morre para si mesmo, assim nenhuma experiência vive ou morre para si mesma. Independente de qualquer desejo ou intento, toda experiência vive e se prolonga em experiências que se sucedem” (DEWEY, [1938]1971, p. 16). O importante é saber utilizar as experiências adquiridas no passado para elaborar o futuro com os pés no presente, pois é no presente que se tem de resolver tudo, afinal, o futuro é muito incerto e conseguir realizar os objetivos é o desafio de viver. “Dispensável repetir que a experiência não sucede no vácuo. Há fontes fora do indivíduo que a fazem surgir” (DEWEY, [1938]1971, p. 30). O que é importa é a vivência e o percurso, e não só o lugar a se chegar, o

produto. Toda experiência educativa sempre transformará o indivíduo em algo para além daquilo que um dia ele foi, mesmo que essa mudança passe despercebida por muitos que, inclusive, vivem junto com ele, pois a experiência é algo muito subjetivo de cada ser. Contudo, pude verificar que, a partir do estudo sobre experiências elaboradas por Dewey ([1938]1971), o educando consegue formular novas experiências no presente e reelaborá-las no futuro de modo eficiente. É preciso manter sempre viva a ideia entre os indivíduos, no caso os educandos, para quem uma: “[...] experiência desperta curiosidade, fortalece a iniciativa e suscita desejos e propósitos suficientemente intensos para conduzir uma pessoa aonde for preciso no futuro, à continuidade funciona de modo bem diverso” (DEWEY, [1938]1971, p. 29). Por isso, nada melhor que a arte para ampliar a formação dos indivíduos, que são partes fundamentais na composição da sociedade, na escola, de uma maneira ampla e decisiva para todos que possam vivenciá-la. Isso porque a criança “[...] não poderia adquirir suas estruturas mentais mais essenciais sem uma contribuição exterior, a exigir um certo meio social de formação, e que **em todos os níveis o fator social ou educativo constitui uma condição do desenvolvimento**” (PIAGET, 1977, p. 39, grifo da autora). Então, no jogo teatral, que é uma atividade lúdica e social, também existe um ato educativo de estar em constante aprendizado com algo que equivale a um momento mágico e intuitivo no ambiente escolar, como a função simbólica que surge no aqui agora. Os jogos teatrais e simbólicos possibilitam que as crianças construam o conhecimento de maneira muito mais eficaz que muitas outras disciplinas regulares do currículo escolar, pois Piaget (1998, p. 180), em seu livro *Pedagogia*, já dizia que:

Ora os jogos simbólicos não são senão esse método de expressão, criado quase integralmente por cada sujeito individual, graças à utilização de objetos representativos e de imagens mentais que, uns e outras, completam a linguagem; ele tem por funções essenciais o permitir a realização dos desejos, a compensação em relação ao real, a livre satisfação das necessidades subjetivas, em suma, a expansão tão total quanto possível do próprio “eu”, enquanto distinto da realidade material e social.

Piaget já refletia sobre a conduta do educar nos ambientes escolares e escreveu como pensar a educação de uma maneira menos castradora: “O objetivo da educação intelectual não é saber repetir ou conservar verdades acabadas, pois uma verdade que é reproduzida não passa de uma semiverdade” (PIAGET, 1977, p. 69). Ele verdadeiramente pensou sobre o ato de educar, que “[...] é aprender por si próprio a conquista do verdadeiro, correndo o risco de despender tempo nisso e de passar por todos os rodeios que uma atividade real pressupõe” (p. 69). Essa reflexão, embora seja de um autor francês, realizada na década de 1970, é possível

de ser relacionada com a educação brasileira nos dias atuais, pois, nesse pensamento, Piaget constata que se deve experienciar o conhecimento por meio da interação com os envolvidos, e não da oposição de um sobre o outro. Essa é mais uma veemente característica do construtivismo piagetiano, visto que, ainda “[...] depois do jogo ter chegado ao fim, ele permanece como uma criação nova no espírito, um tesouro a ser conservado pela memória” (HUIZINGA, [1938]2007, p. 12-13), em uma construção simbólica vivenciada pelas experiências das crianças. O jogo teatral tem essa capacidade de evadir-se da vida real para uma esfera temporária, com orientação própria, isto é, uma função simbólica que experimenta um ir além da vida real de uma maneira consciente. Para exemplificar, cito o seguinte caso, apresentado por Huizinga, no qual “[o] pai que foi encontrar seu filhinho de quatro anos que estava brincando “de trenzinho” na frente de uma fila de cadeiras. Quando o pai foi beijá-lo [...]” (HUIZINGA, [1938]2007, p. 11), a criança, em um jogo simbólico, disse-lhe: “[n]ão dê beijo na máquina papai, senão os carros não vão acreditar que é de verdade” (HUIZINGA, [1938]2007, p. 11). Esse exemplo serve para explicar que a criança sabe quando está “fazendo de conta” ou quando está “brincando”, no entanto, apesar de saber que é uma brincadeira, atribui seriedade e entusiasmo àquilo que está fazendo, podendo ficar horas a fio jogando o jogo de sua escolha. Contudo, Piaget ([1964]1978, p. 197) alerta que “[...] é impossível fornecer a prova de que todos os jogos simbólicos das crianças tendem a prepará-las para a atividade especial ou mesmo geral”. Talvez Piaget ([1945]1978) já fizesse essa reflexão na década de 1940 porque já sabia que o jogo não prepara pra a vida, afinal, “teatro é vida”. Desse modo, pode-se observar que todas as crianças desenvolvem atividades simbólicas, seja por desenho, teatro, música ou dança, e é por essas atividades que elas conseguem conquistar sua individualidade social e cultural.

Essa capacidade de ressignificar seria a apropriação do jogador/educando de internalizar o símbolo, dando-lhe uma representação significativa e cognitiva, que seria a própria função simbólica. Por sua vez, na perspectiva piagetiana, de acordo com os estudos do professor, psicólogo e autor Hans G. Furth (1920-1999), em seu livro *Piaget na sala de aula* ([1972]1997, p. 231), significa dizer que “[a] função simbólica é a capacidade de se construir ou produzir um símbolo para representar aquilo que se conhece, mas que não está presente”. É justamente essa capacidade de desenvolver, de ressignificar a realidade, que faz com que a construção simbólica possibilite uma experiência intuitiva às crianças dentro e fora do ambiente escolar pelo jogo teatral, no ensino de teatro, em uma intrínseca relação entre performance e educação.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Constato que o conhecimento das características das **funções simbólicas** do jogo simbólico estudadas por Jean Piaget podem sim influir sobre a metodologia do **jogo teatral** estruturada por Viola Spolin como prática pedagógica dos educandos/jogadores na intrínseca relação entre (**significado/significante**), elemento dado (cadeiras, bolas, cabo de vassoura, etc.) e o elemento imaginado (portas, pedras, bengalas, e outros), a partir da **inteligência intuitiva**, acreditando ser esta uma condução possível para as novas propostas metodológicas de ensino de teatro para **criança/performer**, que não finge ser, mas que é o que é, dentro e fora do jogo teatral. De forma resumida, ambos autores Piaget e Spolin enxergam a inteligência intuitiva como um potente conceito para que se possa ir além do que se vê e “[e]ntão, olhamos com um ‘olho interno’ ” (SPOLIN, [1975], 2012, p.59).

O jogo teatral a partir do exercício da função simbólica no espaço escolar promove o desenvolvimento do educando/jogador pela experimentação em um processo intuitivo com a possibilidade de tornar o ausente presente. Para isso, considera-se, de acordo como os estudos piagetianos, que a inteligência é a função do pensamento e que o conhecimento é a maneira como este pensamento se estrutura como em forma de espiral. Logo, pode-se concluir que essa função do pensamento simbólico de tornar o ausente presente de acordo com os estudos de Piaget é o que pode-se denominar de inteligência intuitiva, apresentada por Spolin como “área x” o indefinido. E os jogos teatrais são um espaço propício para que os educandos/jogadores possam desvelar seus anseios e mostrar-se verdadeiramente. As crianças precisam ser mais vistas, ouvidas e menos assistidas.

Claro que a questão que se abre sobre a importância dos jogos teatrais no ambiente escolar público ainda está longe de ser encerrada, mas a discussão ganha proporções importantes com a relação das características da função simbólica, a inteligência intuitiva e como tudo isso se influi no jogo teatral.

A partir do diálogo entre Viola Spolin e Jean Piaget, tenho a compreensão da formação da inteligência intuitiva, que é presença constante nos jogos teatrais no ambiente escolar público.

É preciso pensar um teatro de qualidade, um teatro para encontrar caminhos, possibilidades do encantamento do mundo no qual as crianças sejam parte integrante desse espetáculo que é a vida, dessa experiência teatral pelo processo intuitivo com seres humanos mais felizes e íntegros.

O aprendizado, assim é percebido por lentes diferentes, como em um sistema simbólico, não mais só de conceito importante, mas aquilo que surge do nada, do intuitivo, que numa forma de mediação ativa, como em **performances** de uma maneira múltipla de significações que se encontra sempre em construção. Por isso o estudo do jogo teatral é sempre atual para crianças que atribuem verdade e seriedade em uma atividade que é por natureza lúdica. É a capacidade que a criança tem em **assimilar** e **acomodar** o mundo a sua volta em um processo de **equilibração**. E **corporificar** essa captura faz com que a **experiência intuitiva** com função **simbólica** no **jogo teatral** vá muito além do que se consiga ver e ou imaginar. É a experiência de material novo que impulsiona a continuidade da prática com jogos teatrais nas escolas públicas. A educação pelo jogo teatral pode estabelecer a comunicação necessária à aprendizagem entre seres constituídos de almas, desejos e sentimentos. Cada qual pode determinar uma maneira exclusiva de encarar problemas ou achar soluções, mas essas decisões implicarão no desenvolvimento tanto individual como coletivo, principalmente no ambiente escolar, o que com certeza refletirá na sua relação com o mundo em que vive, tornando-o um ser mais crítico, cujas ideias possam dar o verdadeiro sentido a novas experiências rumo à liberdade. O jogo teatral no ambiente escolar proporciona essa retomada das experiências vividas e garante a emancipação dos educandos/jogadores e educadores em busca de dias melhores. Afinal, todos estão na condição de aprendizes, sejam crianças ou adultos, nessa arte que é a vida.

## REFERÊNCIAS

- ADORNO, Theodor W. **Educação e emancipação**. Debate transmitido pela rádio de Hessen, em 14 abr. 1968. 3. ed. Tradução de Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, [1968]2000.
- \_\_\_\_\_. **Palavras e sinais: modelos críticos**. 2. ed. Tradução de Maria Helena Ruschel. Petrópolis: Vozes, [1969]1995.
- \_\_\_\_\_. Sociologia. Teses sobre sociologia da arte. In: COHN, Gabriel (Org.). **Theodor W. Adorno**. 54. ed. São Paulo: Ática, [1972]1994. (Coleção Grandes Cientistas Sociais).
- AMORA, Antônio Soares. **Minidicionário Soares Amora da língua portuguesa**. 19. ed. São Paulo: Saraiva, [1997]2013.
- ANGOTI, Maristela (Org.). **Educação infantil**. Para que, para quem e por quê? 4. ed. Campinas: Alínea, [1994]2014.
- ANPEd. Associação nacional de pós-graduação e pesquisa em educação. Parâmetros Curriculares Nacionais. **Revista brasileira de educação**. 1996. 2, 85-92. Disponível em: <[http://anped.tempsite.ws/novo\\_portal/rbe/rbedigital/RBDE02/RBDE02\\_09\\_ESPACO\\_ABE\\_RTO\\_-\\_PARECER\\_ANPED.pdf](http://anped.tempsite.ws/novo_portal/rbe/rbedigital/RBDE02/RBDE02_09_ESPACO_ABE_RTO_-_PARECER_ANPED.pdf)>. Acesso em: 17 fev. 2017.
- AZANHA, José Mário Pires. Parâmetros Curriculares Nacionais e a autonomia da escola-**International studies on Law and education**, 2001, 3, 23-32. Disponível em: <[http://www3.fe.usp.br/secoes/inst/novo/acervo\\_jmpa/PDF\\_SWF/65.pdf](http://www3.fe.usp.br/secoes/inst/novo/acervo_jmpa/PDF_SWF/65.pdf)>. Acesso em: 17 fev. 2017.
- ARIÉS, Phillipe. **História social da criança e da família**. 2. ed. Tradução de Dora Flaksman. Rio de Janeiro: LTC, [1960]1981.
- BENJAMIN, Walter. Brinquedo e brincadeira. Observações sobre uma obra monumental. In: **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. 2. ed. Tradução de Sérgio Paulo Rouanet. Brasília: Brasiliense, [1928]1986.
- \_\_\_\_\_. Programa de um teatro infantil proletário. In: **Reflexões: a criança, o brinquedo, a educação**. Tradução de Maria Adriana Veríssimo Veronese. São Paulo: Summus, 1984.
- BERGSON, Henri. **A intuição filosófica**. Tradução de Maria do Céu Patrão Neves. Lisboa: Edições Colibri, [1911]1994.
- BERTHOLD, Margot. **História mundial do teatro**. 2. ed. Tradução de Maria Paula Zurawski, J. Guinsburg, Sérgio Coelho e Clóvis Garcia. São Paulo: Perspectiva, [1968]2005.
- BOAL, Augusto. **200 exercícios e jogos para o ator e não-ator com vontade de dizer algo através do teatro**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1997.
- BOLTON, Gavin. **Drama as Education: an argument of playing drama in the center of the curriculum** London: Longman, 1984.

BRASIL, Secretaria de educação fundamental e médio. **Base Nacional Comum Curricular**. Ministério da Educação. - Brasília: MEC. Abr. 2016. 652p. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/documentos/bncc-2versao.revista.pdf>>. Acesso em: 15 set. 2016.

BRASIL, Secretaria de educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: Arte**/ Secretaria de educação Fundamental. - Brasília: MEC/SEF, 1997. 130p. Ensino de primeira à quarta série. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro06.pdf>>. Acesso em: 16 fev. 2016.

\_\_\_\_\_. **Parâmetros curriculares nacionais: Arte** – Ensino de quinta à oitava série. Brasília: MEC/SEF, 1998. 116p. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/artes.pdf>>. Acesso em: 16 fev. 2016.

BROUGÉRE, Gilles. **Jogo e educação**. Tradução de Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artes Médicas, [1998]2003.

BRUHNS, Heloisa Turini. O jogo nas diferentes perspectivas teóricas. **Revista Motrivivência**. Florianópolis/SC, v.8, n.9, 1996. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/5654>>. Acesso em: 2 mar. 2016.

CHANCEREL, Leon. **Les jeux dramatiques dans l'éducation**. Paris: Librairie Théâtrale, 1936.

CABRAL, B. (Biange). Teatro e pressupostos curriculares. In: **Subsídios para a reorganização didática no Ensino Fundamental**. Florianópolis: Secretaria Municipal da Educação, p.223-232, 2000.

\_\_\_\_\_. Pedagogia do teatro e teatro como pedagogia. **Anais da IV Reunião Científica de Pesquisa e Pós-graduação em Artes Cênicas**. Belo Horizonte/MG, 2007. Disponível em: <<http://www.portalabrace.org/ivreuniao/pedagogia.htm>>. Acesso em: 26 ago. 2016.

CACCIAGLIA, M. **Pequena história do teatro no Brasil**: quatro séculos de teatro no Brasil. São Paulo: Ed. Da Universidade de São Paulo, 1986.

CAFEZEIRO, E.; Gadelha, C. **História do teatro brasileiro**: um percurso de Anchieta a Nelson Rodrigues. Rio de Janeiro: Editora UFRJ: EDUERJ: FUNARTE, 1996.

CAILLOIS, Roger. **Os jogos e os homens**. Lisboa: Portugal, [1957]1990.

CAMARGO, Ricardo Leite; CARNEIRO, Kleber Tuxen. O jogo e a educação. In: ANGOTI, Maristela (Org.) **Educação infantil**. Para que, para quem e por quê? 4. ed. Campinas/SP: Alínea, 2014.

CAMARGO, Robson Corrêa de. O jogo teatral e sua fortuna crítica. **Revista Fênix**, ano VII, v.7, n. 1, jan./fev./mar./abril. 2010a. Disponível em: <[http://www.revistafenix.pro.br/PDF22/TEXT0\\_22\\_RESENHA\\_ROBSON\\_CORREA\\_DE\\_CAMARGO\\_FENIX\\_JAN\\_FEV\\_MAR\\_ABR\\_2010.pdf](http://www.revistafenix.pro.br/PDF22/TEXT0_22_RESENHA_ROBSON_CORREA_DE_CAMARGO_FENIX_JAN_FEV_MAR_ABR_2010.pdf)>. Acesso em: 16 fev. 2015.

\_\_\_\_\_. E que a nossa emoção sobreviva... Brecht, Marx e o tratado védico Natyasastra. **Revista Moringa**, João Pessoa, v. 1, n. 2, jul./ dez. 2010b. Disponível em: <<http://periodicos.ufpb.br/index.php/moringa/article/download/7534/4589>>. Acesso em: 20 set. 2015.

\_\_\_\_\_. Neva Leona Boyd e os jogos teatrais: polifonias do teatro improvisacional de Viola Spolin. **Revista Fênix**, ano VII, v. 7, n. 3, set./out./nov./dez. 2010c. Disponível em: <<http://www.revistafenix.pro.br/PDF24/Dossie05RobsonCorreadeCamargo.pdf>>. Acesso em: 20 set. 2015.

\_\_\_\_\_. **Neva Leona Boyd e Viola Spolin, jogos teatrais e seus paradigmas**. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/salapreta/article/view/57105/60093>>. Acesso em: 25 out. 2014.

\_\_\_\_\_. **Performances culturais: um conceito interdisciplinar e uma metodologia de análise**. Goiânia/GO, 2013. Disponível em: <<http://www.performancesculturais.emac.ufg.br/pages/38092>>. Acesso em: 12 set. 2013.

\_\_\_\_\_; CAPEL, H.; REINATO, E. **Performances culturais**. São Paulo: Hucitec, 2011.

CANTELLI, Valéria Cristina Borsato. **Um estudo psicogenético sobre as representações de escola em crianças e adolescentes**. 2000. 246f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.

CHACRA, Sandra. **Natureza e sentido da improvisação teatral**. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, [1983]2010.

CHATEAU, Jean. **O jogo e a criança**. Tradução de Guido de Almeida. São Paulo: Summus, [1957]1987.

CHAUÍ, Marilene. **Convite à filosofia**. São Paulo: Ática, 1994.

\_\_\_\_\_. Uma opção radical e moderna: democracia cultural, In: **Cidadania cultural em ação 1989 a 1992**. São Paulo: Documento da Secretaria Municipal de Cultural de São Paulo, 1992.

COHN, Clarice. **Antropologia da criança**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

CORSARO, William A. **Sociologia da infância**. 2.ed. Tradução de Lia G. R. Reis. Porto Alegre: Artmed, 2011.

COURTNEY, Richard. **Jogo, teatro e pensamento – as bases intelectuais do teatro na educação**. 4. ed. Tradução de Karen Astrid Müller e Silvana Garcia. São Paulo: Perspectiva, [1968]2010.

DAGOSTINI, Nair. **O método de análise ativa de K. Stanislávski como base para a leitura do texto e da criação do espetáculo pelo diretor e ator**. 2007. 290f. Tese (Doutorado em Literatura e Cultura Russa) - Programa de Pós-Graduação em Filosofia, Letras e Ciências Humanas. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

DAWSEY, John. Victor Turner e a antropologia da experiência. **Cadernos de Campo**: Revista do Departamento de Pós-graduação em Antropologia, n. 13, p. 161-176. 2005.

DEMO, Pedro. **Metodologia do conhecimento científico**. São Paulo: Atlas, 2000.

\_\_\_\_\_. **Pesquisa e construção do conhecimento**: metodologia científica no caminho de Habermas. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1994.

DESGRANGES, F. **Pedagogia do teatro**: provocação e dialogismo. São Paulo: Hucitec/Edições Mandacaru, 2006.

\_\_\_\_\_. **A pedagogia do espectador**. São Paulo, Hucitec, 2003.

DEVAL, Juan. **Crescer e pensar** – a construção do conhecimento na escola. Tradução de Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: Artes Médicas, [1994]1998.

DEWEY, John. **A arte como experiência**. Tradução de Vera Ribeiro. São Paulo: Martins Fontes, [1934]2010.

\_\_\_\_\_. **Experiência e educação**. 2. ed. Tradução de Anísio Teixeira. São Paulo: Nacional, [1938]1971.

\_\_\_\_\_. John Dewey, filósofo e pragmatista. **CEDEP – Center for Study of Dewey and Pragmatism**. Disponível em: <<https://deweypragmatismo.wordpress.com/sobre-john-dewey/>>. Acesso em: 21 set. de 2016.

DIAS, Miriam Benigna Lessa. **O jogo estésico**: uma possibilidade de educação integral. 2007. 110f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

DUARTE, Newton. **Vigotski e o “aprender e aprender”**: crítica às apropriações neoliberais e pós-moderna da teoria vigotskiana. Campinas: Autores Associados, 2001.

DUFLO, Colas. **O jogo de Pascal a Schiller**. Tradução de Francisco Settineri e Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artes Médicas, [1997]1999.

FARIAS, Sergio Coelho Borges. O exercício da intuição na composição da cena. **GT Pedagogia do Teatro e Teatro na Educação**. Salvador: UFBA, jul. 2010. Disponível em: <<http://sergiofarias.blogspot.com.br/2010/07/o-exercicio-da-intuicao-nacomposicao.html>>. Acesso em: 21 fev. 2015.

FABRIL, Fátima Regina. **Jean Piaget na pedagogia**: um estudo das fontes referenciadas na psicologia da educação. 2008. 188f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2008.

FIORET, Meire Andersan. et al. Análise do processo de tomada de consciência de professoras por meio do jogo Traverse. **PiscoUSF**. Itatiba, v. 13, n. 2, p. 165-175, dez. 2008. Disponível em: <[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-82712008000200004](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-82712008000200004)>. Acesso em: 17 fev. 2015.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 33. ed. São Paulo: Paz e Terra, [1967]2010.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 30. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, [1996]2004.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do oprimido**. 11. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, [1970]1987.

FREITAS, Maria Luísa de Lara Uzun de. A evolução do jogo simbólico na criança. **Ciência & Cognição**, v. 15, n. 3, p. 145-163, 2010. Disponível em: <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/cc/v15n3/v15n3a13.pdf>>. Acesso em: 20 fev. 2016.

\_\_\_\_\_. **A função simbólica como um meio para avaliação e intervenção em atendimentos psicopedagógicos**: um estudo de caso. 2006. 252f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006.

FURTH, Hans G. **Piaget na sala de aula**. 6. ed. Tradução de Donaldson M. Garschagen. Rio de Janeiro: Forense Universitária, [1972]1997.

GALLO, Sérgio Nesteriuk. **Jogo como elemento da cultura**: aspectos contemporâneos na experiência do jogar. 2007. 200f. Tese (Doutorado em Comunicação e Semiótica) – Programa de Pós-Graduação Comunicação e Semiótica, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.

GARDNER, Howard. **Inteligências múltiplas, a teoria na prática**. Tradução de Maria Adriana Veríssimo Veronese. Porto Alegre: Artes Médicas, [1995]2000.

GIL, João Pedro Alcântara. Da educação artística ao ensino de teatro: contribuição para crítica à cultura escolar. **Revista Teatro: criação e construção de conhecimento**. Palmas, v. 1, n. 1, jul./dez. 2013.

HARTMANN, Luciana. Crianças contadoras de histórias: narrativa e performance em aulas de teatro. **Revista do Programa de Pós-graduação em Arte da UnB**. Brasília/DF, v. 13, n. 2, jul./ dez. [2014]2015.

\_\_\_\_\_. Interfaces entre a pedagogia do teatro e os estudos da performance. **Educação**, Santa Maria/RS, v. 39, n. 3, p. 515-528, set./dez. 2014. Disponível em: <<http://periodicos.ufsm.br/reeducacao/issue/view/835>>. Acesso em: 25 ago. 2016.

HERMIDA, Jorge Fernando. O jogo simbólico na primeira infância. **Revista brasileira de docência, ensino e pesquisa em educação física**. v. 1, n. 1, p. 172-192, ago. 2009.

HUIZINGA, Johan. **Homo Ludens**. O jogo como elemento da cultura. 5. ed. Tradução de João Paulo Monteiro. São Paulo: Perspectiva, [1938]2007.

ICLE, Gilberto. Da pedagogia do ator à pedagogia teatral: verdade, urgência, movimento. **O Percevejo online**. v.1 Fascículo 02, jul./dez./2009, p.1-9. Disponível em:

<<http://www.seer.unirio.br/index.php/opercevejoonline/article/view/525>>. Acesso em: 26 ago. 2016.

\_\_\_\_\_. Para apresentar a performance à educação. **Revista Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 35, n. 2, p. 11-22, 2010. Disponível em:  
<<http://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/15861/9473>>. Acesso em: 26 ago. 2016.

JAPIASSU, Ricardo Ottoni Vaz. Brincando com jogos teatrais: perspectiva ludopedagógica do teatro na educação infantil. In: Congresso Paulista de Educação Infantil, I, 1998, Águas de Lindóia, SP. **Anais do I COPEDI**, Águas de Lindóia, São Paulo, 1998, v. 1, p. 50.

\_\_\_\_\_. Ensino do teatro e políticas educacionais. **Revista FAEEBA**, Salvador/BA, v. 1, n.7, p. 183-212, 1998. Disponível em: <<http://www.ppgeduc.com/revistadafaeeba/catalogo.pdf>>. Acesso em: 20 fev. 2016.

\_\_\_\_\_. Jogos teatrais na escola pública. **Revista da Faculdade de Educação**. Universidade de São Paulo, São Paulo, v. 24, n.2, p. 81-97, dez. 1998. Disponível em:  
<[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-25551998000200005](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-25551998000200005)>. Acesso em: 20 fev. 2016.

\_\_\_\_\_. **Metodologia do ensino de teatro**. 9. ed. Campinas: Papirus, [2001]2012.

\_\_\_\_\_. O faz-de-conta e a criança pré-escolar. In: Congresso Brasileiro de Pesquisa e Pós-Graduação em Artes Cênicas, II, 2001, Salvador/Ba. **Anais do II Congresso Brasileiro de Pesquisa e Pós-Graduação em Artes Cênicas**, Salvador/BA, 2001, v. 2, p. 728-736.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida (Org.). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 8. ed. São Paulo: Cortez, [1996]2005.

\_\_\_\_\_. **O jogo e a educação infantil**. 3. ed. São Paulo: Pioneira Thonson Learning, [1994]2002.

KOUDELA, Ingrid Dormien. A nova proposta de ensino do teatro. **Sala Preta**. n.02, 2002. Disponível em:< <http://www.revistas.usp.br/salapreta/article/view/57096>>. Acesso em: 26 ago. 2016.

\_\_\_\_\_. Apresentação do dossiê jogos teatrais no Brasil: 30 anos. **Revista Fênix**, ano VII, v. 7, n. 1. jan./fev./mar./abril 2010.

\_\_\_\_\_. **Brecht: um jogo de aprendizagem**. São Paulo: Perspectiva, [1991]2007.

\_\_\_\_\_. **Brecht na pós-modernidade**. São Paulo: Perspectiva, 2001.

\_\_\_\_\_. Colóquio “**O que é pedagogia do teatro**”. Ingrid Koudela, Ivan Cabral e Maria Thaís. Escola de teatro. São Paulo. Publicado em 29 de abril de 2013. Disponível em:  
<<https://www.youtube.com/watch?v=XAZ6D6PMatk>>. Acesso em: 21 fev. 2016.

\_\_\_\_\_. **Jogos teatrais**. São Paulo: Perspectiva, [1984]2002.

\_\_\_\_\_. **Percursos da arte na educação**. Publicado em 19 de agosto de 2015. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=9tigveys0eg>>. Acesso em: 21 fev. 2016.

\_\_\_\_\_. Quarta mesa do Colóquio “**O que é pedagogia do teatro**”. Parte 1. Ingrid Koudela, Verônica Veloso, Tonio Carvalho e Roberto Duarte. Escola de teatro. São Paulo. Publicado em 22 de maio de 2013. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=AqvtspAELBU>>. Acesso em: 21 fev. 2016.

\_\_\_\_\_. **Texto e jogo**. São Paulo: Perspectiva, [1996]2008.

\_\_\_\_\_; JUNIOR, José Simão de Almeida. (Org.). **Léxico da pedagogia do teatro**. São Paulo: Perspectiva, 2015.

\_\_\_\_\_; SANTANA, Arão Paranguá de. Abordagens metodológicas do teatro na educação. In: **XV Congresso da Federação de Arte-Educadores do Brasil**, mesa redonda: Pesquisa em Ensino da Arte no Brasil, Rio de Janeiro, FUNARTE, novembro de 2004. Disponível em: <[http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos\\_teses/2010/Arte/artigos/metodo\\_teatro.pdf](http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos_teses/2010/Arte/artigos/metodo_teatro.pdf)>. Acesso em: 14 mar. 2015.

LANGER, Susanne K. **Sentimento e forma**. Tradução de Ana Maria Goldberger Coelho e Jacob Guinsburg. São Paulo: Perspectiva, 1980.

LIMA, Lauro de Oliveira. **A construção do homem segundo Piaget**: uma teoria da educação. São Paulo: Summus, 1984.

\_\_\_\_\_. **Piaget para principiantes**. São Paulo: Summus, 1980.

LIMA, Vanessa Aparecida Alves de; QUEIROZ, Kelly Jessie Marques. Método Clínico piagetiano nos estudos sobre Psicologia Moral: o uso de dilemas. **Revista Eletrônica de Psicologia e Epistemologia Genéticas – Scheme**, v. 3, n. 5, jan-jul. 2010. Disponível em: <<https://www.marilia.unesp.br/Home/RevistasEletronicas/Scheme/Vol3Num05Art05.pdf>>. Acesso em: 30 set. 2016.

LOMBARDI, Lucia Maria Salgado dos Santos. Jogos teatrais na formação de educadores da infância. **Revista Fênix de História e Estudos Culturais** (Núcleo de Estudos em História Social da Arte e da Cultura Universidade Federal de Uberlândia), Dossiê Jogos Teatrais no Brasil: 30 anos, v. 7, ano VII, n. 1, jan./fev./mar./abr. 2010. Disponível em: <<http://www.revistafenix.pro.br/>>. Acesso em: 3 mar. 2016.

LOPES, Joana. **Pega teatro**. Campinas, São Paulo: Papyrus, 1981.

MACEDO, Lino. **A perspectiva de Jean Piaget**. São Paulo: FDE, 1994. (Série Ideias, n. 2). Disponível em: <[http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias\\_02\\_p047-051\\_c.pdf](http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_02_p047-051_c.pdf)>. Acesso em: 26 jan. 2016.

\_\_\_\_\_. Jean Piaget: jogos e simbolismo. In: **Colóquio Internacional de Epistemologia e Psicologia Genéticas: atualidade da obra de Jean Piaget**, I, Marília/SP. UNESP, set. 2009. Disponível em: <[https://www.youtube.com/watch?v=\\_vRgDIWT6Q4](https://www.youtube.com/watch?v=_vRgDIWT6Q4)>. Acesso em: 26 jan. 2016.

\_\_\_\_\_. Jogar para viver e conhecer. **Revista Escola**, 2014. Disponível em: <<http://revistaescola.abril.com.br/educacao-infantil/4-a-6-anos/jogar-viver-conhecer-613315.shtml>>. Acesso em: 27 jan. 2016.

\_\_\_\_\_. **O construtivismo e a sua formação educacional**. Blog da psicologia da educação. Porto Alegre/RS: UFRGS, ago. 2008. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/psicoeduc/piaget/o-construtivismo-e-sua-funcao-educacional/>>. Acesso em: 26 jan. 2016.

\_\_\_\_\_. Os jogos e sua importância na escola. **Caderno de pesquisa**, São Paulo, n. 93, p. 5-10, maio 1995. Disponível em: <<http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/cp/arquivos/613.pdf>>. Acesso em: 26 jan. 2016.

\_\_\_\_\_; VASCONCELOS, Mário Sergio; SLOMP, Paulo Francisco (Org.). **Publicações de Jean Piaget no Brasil**. Blog da Psicologia da Educação, UFRGS, jun. 2008. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/psicoeduc/piaget/publicacoes-de-piaget-no-brasil/>>. Acesso em: 27 jan. 2016.

MACHADO, Maria Clara; ROSMAN, Marta. **100 jogos dramáticos**. 2.ed. Rio de Janeiro: Agir, [1971]2001.

MACRI, Luciana Aparecida. **O jogo simbólico à luz da teoria piagetiana**. 2010. 39f. Trabalho de conclusão de curso (Graduação em Pedagogia) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2010.

MACHADO, Marina Marcondes. A criança é performer. **Educação & realidade**, Porto Alegre, v. 35, n. 2, p. 115-137, 2010. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/11444>>. Acesso em: 25 ago. 2016.

MONTOYA, Adrián Oscar Dongo et al. (Org.). **Jean Piaget no século XXI** – escritos de epistemologia e psicologia genética. São Paulo: Cultura Acadêmica; Marília: Oficina Universitária, 2011.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. Os parâmetros curriculares nacionais em questão. **Educação e realidade**. Porto Alegre, v.21, n.1, p. 9-22, 1996. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_nlinks&ref=000173&pid=S2175-6236201400020000200035&lng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_nlinks&ref=000173&pid=S2175-6236201400020000200035&lng=pt)>. Acesso em: 15 jan. 2017.

MUNARI, Alberto (Org.). **Jean Piaget**. Tradução de Daniele Saheb. Recife: Fundação Joaquim Nabuco/Massangana, 2010.

OBAMA, João Enzio Gomes. **A epistemologia e a psicologia de Jean Piaget e as Neurociências**: uma revisão sistemática. 2005. 143f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Paulista Júlio de Mesquita Filho, Marília, 2005.

OLIVEIRA, José Henrique Barros de. Freud e Piaget: dois sistemas complementares. **Jornal de Psicologia**. Porto, ano 6, v. 1, p. 9-12, 1987.

OLIVEIRA, Vera Barros de. **O símbolo e o brinquedo**: a representação da vida. Petrópolis: Vozes, 1992.

PAVIS, Patrice. **Dicionário de teatro**. 3. ed. Tradução de Jacob Guinsburg e Maria Lúcia Pereira. São Paulo: Perspectiva, [1996]2011.

PAVONE, Sandra. **Brinquedos e cultura**: o universo lúdico na contemporaneidade. 2006. 160f. Dissertação (Mestrado em Comunicação e Semiótica) – Programa de Pós-Graduação Comunicação e Semiótica, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.

PEREGRINO, Yara.; SANTANA, Paranaguá Arão. **Ensinando Teatro**: uma análise crítica das propostas dos PCNs. 2001. Disponível em:  
<<http://www.cchla.ufpb.br/pesquisarte/publica%C3%A7oes.html>> Acesso em: 26 ago. 2016.

PIAGET, Jean. **A construção do real na criança**. 2. ed. Tradução de Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar Editores, [1937]1996.

\_\_\_\_\_. **A formação do símbolo na criança**: imitação, jogo e sonho - imagem e representação. 3. ed. Tradução de Álvaro Cabral e Christiano Monteiro Oiticica. Rio de Janeiro: Zahar, [1945]1978.

\_\_\_\_\_. **A linguagem e o pensamento da criança**. 6. ed. Tradução de Manuel Campos. São Paulo: Martins Fontes, [1959]1999.

\_\_\_\_\_. **Biologia e conhecimento**. Tradução de Francisco M. Guimarães. Petrópolis: Vozes, [1967]1973.

\_\_\_\_\_. **Estudos sociológicos**. Rio de Janeiro: Forense, [1950]1973.

\_\_\_\_\_. **Fazer e compreender**. Tradução de Christina Larroudé de Paula Leite. São Paulo: Melhoramentos, [1974]1978.

\_\_\_\_\_. **O desenvolvimento do pensamento**. Equilibração das estruturas cognitivas. Tradução de Figueiredo. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1977.

\_\_\_\_\_. **O nascimento da inteligência na criança**. 10. ed. Tradução de Maria Luísa Lima. Lisboa: Publicações Dom Quixote, [1970]1986. (Coleção Plitural).

\_\_\_\_\_. **Para onde vai a educação?** 9. ed. Tradução de Ivete Braga. Rio de Janeiro: José Olympio, [1971]1988.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia**. In: PARRAT, S.; TRYPHON, A. (Org.). Tradução de Joana Chaves. São Paulo: Horizontes Pedagógicos/Instituto Piaget, 1998.

\_\_\_\_\_. **Piaget por Piaget**. Disponível em:  
<<https://www.youtube.com/watch?v=FWYjDvh3bWI>>. Acesso em: 12 mar. 2015.

\_\_\_\_\_. **Psicologia e pedagogia**. Tradução de Dirceu Accioly Lindoso e Rosa Maria Ribeiro da Silva. Rio de Janeiro: Forense Universitária, [1969]1988.

\_\_\_\_\_. **Seis estudos de psicologia**. 16. ed. Tradução de Maria Alice Magalhães D' Amorim e Paulo Sergio Lima Silva. Rio de Janeiro: Forense Universitária, [1964]1989.

\_\_\_\_\_. The epistemology of interdisciplinary relationships. In: Centre for Educational Research and Innovation (CERI). **Interdisciplinarity: problems of teaching and research in universities**. Paris: Organisation for Economic Co-operation and Development, 1972. p. 127-139.

PIAGET, Jean; INHELDER, Barbel. **A psicologia da criança**. 2. ed. Tradução de Octavio Mendes Cajado. São Paulo: Difel, [1968]1973.

PICCOLO, Gustavo Martins. **Universo lúdico proposto por Caillois**. Disponível em: <<http://www.efdeportes.com/efd127/o-universo-ludico-proposto-por-caillois.htm>> Acesso em: 25 jan. 2015.

PINTO, Celeida Belchior Garcia Cintra. O processo de construção do conhecimento permeado pelas relações interpessoais professor-aluno. **Universitas Face** (Uniceub Centro Universitário de Brasília), v. 3, n. 3, 2006. Disponível em: <<http://www.publicacoesacademicas.uniceub.br/index.php/face/article/view/47>>. Acesso em: 6 mar. 2016.

PULASKI, Mary Ann Spencer. **Compreendendo Piaget: uma introdução ao desenvolvimento cognitivo da criança**. Tradução de Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: LTC, 2009.

PUPO, Maria Lúcia de S. Barros. Entre o Mediterrâneo e o Atlântico, uma aventura teatral. **Comunicação e Educação**, São Paulo, [15]: 45 a 54, maio/ago. 1999. Disponível em: <<http://www.revistas.univerciencia.org/index.php/comeduc/article/viewFile/4427/414>>. Acesso em 12 abr. 2016.

\_\_\_\_\_. O lúdico e a construção do sentido. **Sala Preta**. Revista de Artes Cênicas da Escola de Comunicações e Artes da USP. São Paulo, ano I, n. 1, jun. 2001. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/salapreta/article/view/57023>>. Acesso em 12 abr. 2016.

\_\_\_\_\_. Fronteiras etárias no teatro: da demarcação à abertura. **Revista USP**, São Paulo, n.44, p. 335-340, dez./fev. 1999-2000. Disponível em: <[www.revistas.usp.br/revusp/article/download/30100/31985](http://www.revistas.usp.br/revusp/article/download/30100/31985)>. Acesso em 23 de jun. 2016.

\_\_\_\_\_. Para desembaraçar os fios. **Educação e realidade** – Dossiê arte e educação, Porto Alegre/RS, v. 30, n. 2, p. 217-228, jul./dez. 2005. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/12462>>. Acesso em: 12 abr. 2016.

\_\_\_\_\_. Formação de formadores em cena. **Lamparina Revista de ensino de teatro** (EBA/UFGM), v. 1, n. 1, 2010a. Belo Horizonte/MG. Disponível em: <<http://www.eba.ufmg.br/lamparina/index.php/revista/article/view/19/8>>. Acesso em: 23 jun. 2016.

\_\_\_\_\_. Jogos teatrais na sala de aula. Um manual para o professor. **Revista Fênix**, ano VII, v.7, n. 1, jan./fev./mar./abril. 2010b. Disponível em: <[http://www.revistafenix.pro.br/PDF22/TEXT0\\_21\\_RESENHA\\_MARIA\\_LUCIA\\_DE\\_SOUZA\\_PUPO\\_FENIX\\_JAN\\_FEV\\_MAR\\_ABR\\_2010.pdf](http://www.revistafenix.pro.br/PDF22/TEXT0_21_RESENHA_MARIA_LUCIA_DE_SOUZA_PUPO_FENIX_JAN_FEV_MAR_ABR_2010.pdf)>. Acesso em 23 de jun. 2016.

\_\_\_\_\_. Mediação artística, uma tessitura em processo. **Urdimento** - Revista UDESC, v. 01, n.17, p. 113-121, 2011. Disponível em: <<http://www.revistas.udesc.br/index.php/urdimento/article/viewFile/3361/2424>>. Acesso em 23 de jun. 2016.

RAMALDES, Karine. **Experiência, jogos teatrais e performance** – aspectos visíveis e não visíveis. Disponível em: <<http://www.revistas.ufg.br/index.php/artce/article/view/29932>>. Acesso em: 25 out. 2014.

\_\_\_\_\_. **Os jogos teatrais de Viola Spolin: uma pedagogia da experiência**. Goiânia, 2015. 117f. Dissertação (Mestrado em Performances Culturais) – Programa de Pós-Graduação em Performances Culturais, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2015.

RAYOU, Patrick. Crianças e jovens, atores sociais na escola. Como os compreender? **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 91, p. 465-484, maio/ago. 2005. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/pdf/873/87313716009.pdf>>. Acesso em: 25 ago. 2016.

REVERBEL, Olga. **Um caminho do teatro na escola**. São Paulo: Scipione, 1979. (Série Pensamentos e ação no magistério).

RIBEIRO, Marilda Pierro de Oliveira; ROSSETTI, Claudia Broetto. Os jogos de regras em uma abordagem piagetiana: O estado da arte e as perspectivas futuras. In: MACEDO, Lino. (Org.). **Jogos, psicologia e educação: teoria e pesquisas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2009.

RICHMOND, Peter Graham. **Piaget: teoria e prática**. 2. ed. Tradução de Aydano Arruda. São Paulo: IBRASA, [1978]1981.

ROSAMILHA, Nelson. **Psicologia do jogo e aprendizagem infantil**. São Paulo: Pioneira, 1979.

RYNGAERT, Jean-Pierre. **Jogar, representar - Práticas dramáticas e formação**. Tradução de Cássia Raquel da Silveira. São Paulo: Cosac Naify, [1985]2009.

\_\_\_\_\_. **Jogo dramático no meio escolar**. Tradução de C. Zurbach e M. Guerra. Coimbra: Centelha, [1977]1981.

SANTAELLA, Lúcia. **O que é semiótica**. São Paulo: Brasiliense, 1983.

SANTOS, Claudinara Chisté; ORTEGA, Carlos Antônio. O jogo de regras como recurso para avaliação e intervenção: um estudo piagetiano com adolescentes. **Revista Ciência e Cognição**. Campinas/SP, v. 14, n. 1, p. 26-49, mar. 2006.

SANTOS, Vera Lúcia Bertoni dos. A estética do faz de conta: práticas teatrais na educação infantil. In: **III Seminário de Pesquisa em educação Região Sul de Coordenadores de Pós-Graduação**. Porto Alegre/RS, dez. 2000. Disponível em: <[http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2000/Educacao\\_e\\_formacao\\_de\\_professores/Mesa\\_Redonda\\_-\\_Trabalho/05\\_43\\_22\\_1M0202.pdf](http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2000/Educacao_e_formacao_de_professores/Mesa_Redonda_-_Trabalho/05_43_22_1M0202.pdf)>. Acesso em: 26 jan. 2016.

\_\_\_\_\_. Ação e reflexão na formação pedagógica em teatro. In: **Anais do XVII CONFAEB** – Congresso Nacional da Federação de Arte Educadores do Brasil – UDESC. Florianópolis/SC, 2007. Disponível em: <[http://aaesc.udesc.br/confaeb/comunicacoes/vera\\_lucia\\_bertoni\\_dos\\_santos.pdf](http://aaesc.udesc.br/confaeb/comunicacoes/vera_lucia_bertoni_dos_santos.pdf)>. Acesso em: 21 fev. 2016.

\_\_\_\_\_. Atividade simbólica na infância e abordagens do teatro no meio escolar: convergências e incompatibilidades. **Revista O percebejo** (Programa de Pós-graduação em Artes Cênicas – UNIRIO), Rio de Janeiro, v. 1, p. 2, jul./dez. 2009. Disponível em: <<http://seer.unirio.br/index.php/opercevejoonline/article/view/605/603>>. Acesso em: 23 jan. 2015.

\_\_\_\_\_. **Brincadeira e conhecimento: do faz de conta à representação teatral**. Porto Alegre: Mediação, 2002.

\_\_\_\_\_. Experiências coletivas de criação teatral na sala de aula. In: **Anais do V ABRACE** - Reunião Científica de Pesquisa e Pós-graduação em Artes Cênicas, Belo Horizonte/MG, 2008. Disponível em: <[http://www.portalabrace.org/vreuniao/textos/pedagogia/Vera\\_Lucia\\_Bertoni\\_dos\\_Santos\\_-\\_experiencias\\_coletivas\\_de\\_criacao\\_teatral\\_na\\_sala\\_de\\_aula.pdf](http://www.portalabrace.org/vreuniao/textos/pedagogia/Vera_Lucia_Bertoni_dos_Santos_-_experiencias_coletivas_de_criacao_teatral_na_sala_de_aula.pdf)>. Acesso em: 23 jan. 2016.

\_\_\_\_\_. Pontos para uma análise da brincadeira simbólica na educação infantil. **Coletâneas do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul**. Porto Alegre/RS, v. 6, n. 18, p. 43-52, maio /jun. 1998.

\_\_\_\_\_. Sobre o sentido das práticas do teatro no meio escolar. In: **30ª ANPEd** - Reunião Anual - GE: Educação e Arte / n.01, Caxambu/MG, 2007. Disponível em: <[http://30reuniao.anped.org.br/grupo\\_estudos/GE01-3486--Int.pdf](http://30reuniao.anped.org.br/grupo_estudos/GE01-3486--Int.pdf)>. Acesso em: 26 out. 2015.

SCHECHNER, Richard; ICLE, Gilberto; PEREIRA, Marcelo de Andrade. O que pode a performance na educação. **Revista Educação & Realidade**. Porto Alegre/RS, v. 35, n. 2, p. 23-35, 2010. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/13502>>. Acesso em: 26 ago. 2016.

SILVA, Paulo Mauro da. **O espetáculo teatral e a educação: afinidades e conflitos**. 2005. 145f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.

SILVA, Wilson da. **A inteligência pré-operatória**. Disponível em: <[http://www.wilsondasilva.com.br/alunos/sion/construcao\\_conhecimento/inteligencia\\_pre\\_operatoria.pdf](http://www.wilsondasilva.com.br/alunos/sion/construcao_conhecimento/inteligencia_pre_operatoria.pdf)>. Acesso em: 3 mar. 2016.

SLADE, Peter. **Jogo dramático infantil**. Tradução de Tatiana Belinky. São Paulo: Summus, [1954]1978.

SMOLKA, Ana Luiza B. Construção de conhecimento e produção de sentido: significação e processos dialógicos. **Periódico eletrônico em Psicologia – PEPSIC**. Ribeirão Preto/SP, v. 1, n. 1, p. 7-15, abr. 1993. Disponível em:

<[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413389X1993000100003](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413389X1993000100003)>. Acesso em: 27 fev. 2016.

SOUZA, Maria Tereza Costa Coelho de. As relações entre afetividade e inteligência no desenvolvimento psicológico. In: **Psicologia: Teoria e Pesquisa**. Brasília/DF, v.27, n.2, p.249-254, abr./jun. 2011a. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ptp/v27n2/a05v27n2.pdf>>. Acesso em: 10 jun. 2016.

\_\_\_\_\_. Os jogos e o simbolismo infantil: inteligência e afetividade em ação. In: MONTROYA, Adrián Oscar Dongo et al. (Org.). **Jean Piaget no século XXI** – escritos de epistemologia e psicologia genética. São Paulo: Cultura Acadêmica: Marília/Oficina Universitária, 2011b.

SOUZA, Taís de. A teoria das inteligências múltiplas de Gardner. **Revista eletrônica Psiconline**, 2015. Disponível em: <<http://www.psiconline.com/2015/05/teoria-das-inteligencias-multiplas-de-gardner.html>>. Acesso em: 20 jun. 2016.

SPOLIN, Viola. **Improvisation for Theater**. 3. ed. Chicago: Northwestern University Press, [1963]1999.

\_\_\_\_\_. **Improvisação para o teatro**. 5. ed. Tradução de Ingrid Dormien Koudela e Eduardo José de Almeida Amos. São Paulo: Perspectiva, [1963]2008.

\_\_\_\_\_. **Jogos teatrais: o fichário de Viola Spolin**. Tradução de Ingrid Dormien Koudela. São Paulo: Perspectiva, [1975] 2012.

\_\_\_\_\_. **Jogos teatrais na sala de aula**. 2. ed. Tradução de Ingrid Dormien Koudela. São Paulo: Perspectiva, [1986]2010.

\_\_\_\_\_. **O jogo teatral no livro do diretor**. 2. ed. Tradução de Ingrid Dormien Koudela e Eduardo José de Almeida Amos. São Paulo: Perspectiva, [1985]2010.

STANISLAVSKY, Constantin. **A preparação do ator**. 32. ed. Tradução de Pontes de Paula Lima. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, [1936]2014.

TAFNER, Malcon Anderson. A construção do conhecimento segundo Piaget. In: **Cérebro e mente**. 1997. Disponível em: <<http://www.cerebromente.org.br/n08/mente/construtivismo/construtivismo.htm>>. Acesso em: 5 mar. 2016.

TANCREDE, Onira de Ávila Pinheiro; CAMARGO, Robson Corrêa de. O jogo teatral no ambiente escolar – reflexões a partir da teoria crítica. In: CAMARGO, Robson Corrêa de; CUNHA, Fernanda; PETRONILIO, Paulo. (Org.). **Performances da Cultura: ensaios e diálogos**. Goiânia: Kelps, 2015. p.403-416.

TEIXEIRA, Adriana Emília Heitmann Gonçalves. **Jogo simbólico: um estudo sobre o brincar da criança em ambientes educacionais diferentes**. 1998. 325f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1998.

TEIXEIRA COELHO, José. **O que é ação cultural?** São Paulo: Brasilense, 1989.

TURNER, Victor W. **O processo ritual**. Estrutura e antiestrutura. Tradução de Nancy Campi de Castro. Petrópolis: Vozes, [1969]1974.

VENÂNCIO, Silvana; FREIRE, João Batista. (Org.). **O jogo dentro e fora da escola**. Campinas: Autores associados, 2005.

VIGANÓ, Suzana Schmidt. **As regras do jogo**: a ação sociocultural em teatro e o ideal democrático. São Paulo: Hucitec/Edições Mandacaru, 2006.

VILLAS BÔAS, Lucia P. S. Jogo e educação: Um diálogo possível? **Difusão de ideias** (Fundação Carlos Chagas). Porto Alegre/RS, p. 1-5, dez. 2008. Disponível em: <[http://www.fcc.org.br/conteudos/especiais/difusaoideias/pdf/materia\\_villasBoas.pdf](http://www.fcc.org.br/conteudos/especiais/difusaoideias/pdf/materia_villasBoas.pdf)>. Acesso em: 3 mar. 2016.

WADSWORTH, Barry J. **Inteligência e afetividade da criança na teoria de Piaget**. 4. ed. Tradução de Esméria Rovai. São Paulo: Pioneira. [1992]1996.

WAJSKOP, Gisela. **Brincar na pré-escola**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

WERLANG, Cristiane. **Jogos dramáticos e brincadeiras cantadas mediando a formação lúdica do educador dos anos iniciais do ensino fundamental**. 2002. 109f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2002.