

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE CIÊNCIAS SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PERFORMANCES CULTURAIS

KARINE RAMALDES VIEIRA

**A SOLUÇÃO DE PROBLEMAS COMO POTÊNCIA PRÁTICA NA
PERFORMANCE DOS JOGOS TEATRAIS: DE JOHN DEWEY À
VIOLA SPOLIN**

Goiânia
2020



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE CIÊNCIAS SOCIAIS

TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO (TECA) PARA DISPONIBILIZAR VERSÕES ELETRÔNICAS DE TESES E DISSERTAÇÕES 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 9.610/98](#), 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.

O conteúdo das Teses e Dissertações disponibilizado na BDTD/UFG é de responsabilidade exclusiva do autor. Ao encaminhar o produto final, o autor(a) e o(a) orientador(a) firmam o compromisso de que o trabalho não contém nenhuma violação de quaisquer direitos autorais ou outro direito de terceiros.

1. Identificação do material bibliográfico

☐ Dissertação ☒ Tese

2. Nome completo do autor

Karine Ramaldes Vieira

3. Título do trabalho

A solução de problemas como potência prática na performance dos jogos teatrais: de John Dewey à Viola Spolin

4. Informações de acesso ao documento (este campo deve ser preenchido pelo orientador)

Concorda com a liberação total do documento ☐ SIM ☒ NÃO¹

[1] Neste caso o documento será embargado por até um ano a partir da data de defesa. Após esse período, a possível disponibilização ocorrerá apenas mediante:

- a) consulta ao(a) autor(a) e ao(a) orientador(a);
- b) novo Termo de Ciência e de Autorização (TECA) assinado e inserido no arquivo da tese ou dissertação.

O documento não será disponibilizado durante o período de embargo.

Casos de embargo:

- Solicitação de registro de patente;
- Submissão de artigo em revista científica;
- Publicação como capítulo de livro;
- Publicação da dissertação/tese em livro.

Obs. Este termo deverá ser assinado no SEI pelo orientador e pelo autor.



Documento assinado eletronicamente por **KARINE RAMALDES VIEIRA, Discente**, em 25/06/2020, às 12:45, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Robson Corrêa de Camargo, Usuário Externo**, em 25/06/2020, às 13:40, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **1401840** e o código CRC **5BDCD9EB**.



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE CIÊNCIAS SOCIAIS

TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO (TECA) PARA DISPONIBILIZAR VERSÕES ELETRÔNICAS DE TESES E DISSERTAÇÕES 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 9.610/98](#), 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.

O conteúdo das Teses e Dissertações disponibilizado na BDTD/UFG é de responsabilidade exclusiva do autor. Ao encaminhar o produto final, o autor(a) e o(a) orientador(a) firmam o compromisso de que o trabalho não contém nenhuma violação de quaisquer direitos autorais ou outro direito de terceiros.

1. Identificação do material bibliográfico

☐ Dissertação ☒ Tese

2. Nome completo do autor

Karine Ramaldes Vieira

3. Título do trabalho

A solução de problemas como potência prática na performance dos jogos teatrais: de John Dewey à Viola Spolin

4. Informações de acesso ao documento (este campo deve ser preenchido pelo orientador)

Concorda com a liberação total do documento ☒ SIM ☐ NÃO¹

[1] Neste caso o documento será embargado por até um ano a partir da data de defesa. Após esse período, a possível disponibilização ocorrerá apenas mediante:

- a) consulta ao(a) autor(a) e ao(a) orientador(a);
- b) novo Termo de Ciência e de Autorização (TECA) assinado e inserido no arquivo da tese ou dissertação.

O documento não será disponibilizado durante o período de embargo.

Casos de embargo:

- Solicitação de registro de patente;
- Submissão de artigo em revista científica;
- Publicação como capítulo de livro;
- Publicação da dissertação/tese em livro.

Obs. Este termo deverá ser assinado no SEI pelo orientador e pelo autor.



Documento assinado eletronicamente por **Robson Corrêa de Camargo, Usuário Externo**, em 28/09/2021, às 16:43, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **KARINE RAMALDES VIEIRA, Usuário Externo**, em 29/09/2021, às 06:26, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **2378764** e o código CRC **0E0E5035**.

KARINE RAMALDES VIEIRA

**A SOLUÇÃO DE PROBLEMAS COMO POTÊNCIA PRÁTICA NA PERFORMANCE
DOS JOGOS TEATRAIS: DE JOHN DEWEY À VIOLA SPOLIN**

Tese submetida ao Programa de Pós-Graduação em Performances Culturais da Universidade Federal de Goiás como requisito parcial para a obtenção do Título de Doutora em Performances Culturais na linha de pesquisa Teoria e Práticas da Performance.

Orientador: Prof. Dr. Robson Corrêa de Camargo.

Goiânia
2020

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

Ramaldes Vieira, Karine

A SOLUÇÃO DE PROBLEMAS COMO POTÊNCIA PRÁTICA NA
PERFORMANCE DOS JOGOS TEATRAIS [manuscrito] : DE JOHN
DEWEY À VIOLA SPOLIN / Karine Ramaldes Vieira. - 2020.
CCXIV, 214 f.: il.

Orientador: Prof. Dr. Robson Corrêa de Camargo.

Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Goiás, Faculdade de
Ciências Sociais (FCS), Programa de Pós-Graduação em Performances
Culturais, Goiânia, 2020.

Bibliografia.

Inclui lista de figuras, lista de tabelas.

1. Aprendizagem Significativa. 2. Experiência. 3. Jogos Teatrais.
4. Solução de Problemas. I. Corrêa de Camargo, Robson , orient. II.
Título.

CDU 792



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS

FACULDADE DE CIÊNCIAS SOCIAIS

ATA DE DEFESA DE TESE

Ata nº 2 da sessão de Defesa de Tese de Karine Ramaldes Vieira que confere o título de Doutora em Performances Culturais, na área de concentração em Performances Culturais.

Aos vinte e três dias do mês de junho de dois mil e vinte, a partir das quatorze horas e trinta minutos, através de webconferência, realizou-se a sessão pública de Defesa de Tese intitulada "A solução de problemas como potência prática na performance dos jogos teatrais: de John Dewey à Viola Spolin". Os trabalhos foram instalados pelo Orientador, Professor Doutor Robson Corrêa de Camargo (UFG) com a participação dos demais membros da Banca Examinadora: Professora Doutora Ingrid Dormien Koudela (USP), membro titular externo; Professor Doutor Carlos Otávio Fiúza Moreira (Fiocruz), membro titular externo, Professor(a) Doutor(a) Nádia Maria Weber Santos (PPGPC/UFG), membro titular interna, Professor Doutor Roberto Abdala Junior (UFG), membro titular interno; Professor Doutor Eduardo José Renato (PUC GO), membro titular interno, cujas participações ocorreram através de videoconferência. Durante a arguição os membros da banca não fizeram sugestão de alteração do título do trabalho. A Banca Examinadora reuniu-se em sessão secreta a fim de concluir o julgamento da Tese tendo sido a candidata aprovada pelos seus membros. A Banca sugeriu a publicação do trabalho após a revisão final do texto. Proclamados os resultados pelo Professor Doutor Robson Corrêa de Camargo, Presidente da Banca Examinadora, foram encerrados os trabalhos e, para constar, lavrou-se a presente ata que é assinada pelos Membros da Banca Examinadora.

TÍTULO SUGERIDO PELA BANCA

Documento assinado eletronicamente por **Nadia Maria Weber Santos, Professor do Magistério Superior**, em 23/06/2020, às 17:46, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Ingrid Dormien Koudela, Usuário Externo**, em 23/06/2020, às 17:49, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Eduardo José Renato, Usuário Externo**, em 24/06/2020, às 03:26, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Robson Corrêa de Camargo, Usuário Externo**, em 24/06/2020, às 13:30, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Carlos Otávio Fiúza Moreira, Usuário Externo**, em 24/06/2020, às 22:17, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Roberto Abdala Junior, Professor do Magistério Superior**, em 25/06/2020, às 11:43, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **1397897** e o código CRC **D0832C9E**.

AGRADECIMENTOS

Nesta página muito especial deste trabalho, agradeço a algumas pessoas, dentre as muitas que me ajudaram a realizá-lo.

Em especial ao meu orientador Prof. Dr. Robson Corrêa de Camargo, grande professor e diretor teatral, que muito me ajudou no trilhar desta experiência, sempre confiando em mim com uma generosidade infinita, me mostrou os melhores caminhos a percorrer nesta tarefa árdua de escrever. Minha imensa gratidão a você professor.

À minha amada irmã, Kárita Ramaldes, grande amiga e companheira da vida toda, por sempre me incentivar e me ajudar, mesmo quando não tinha como, arrumava um jeito em fazê-lo.

Aos meus familiares que torceram e festejaram cada conquista que realizei.

Ao meu marido, Griff Roney, pelo companheirismo e paciência em me compreender nos momentos de grande angústia que passei nesta fase.

A todos os meus amigos que torceram por mim, compreenderam meu afastamento e aliviaram um pouco a minha tensão durante todo este período.

Aos meus alunos, que amo tanto e que sempre me ensinam muito.

À Secretaria Municipal de Educação de Goiânia e à Secretaria de Educação do Estado de Goiás, pela licença concedida, pois foi de fundamental importância para o desenvolvimento do trabalho.

À minha chefe Malu Ramos que com toda a paciência do mundo compreendeu os momentos que precisei me afastar para me dedicar à tese. Muito obrigada!

À Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Goiás (FAPEG) pela bolsa de doutorado concedida que foi essencial para o desenvolvimento da pesquisa.

Aos membros da banca de qualificação e defesa que com todo o carinho e generosidade do mundo aceitaram o meu convite e contribuíram grandemente com este trabalho: Carlos Otávio Fiúza Moreira, Eduardo José Reinato, Ingrid Dormien Koudela, Nádia Maria Weber Santos, Roberto Abdala Júnior e Saulo Germano Sales Dallago.

RESUMO

Este estudo busca compreender como o processo de solução de problemas, a partir da perspectiva apontada por John Dewey (1859-1952), se constitui na estrutura mestra da abordagem e desenvolvimento dos jogos teatrais propostos por Viola Spolin (1906-1994). Investiga o caminho que os estudos de John Dewey percorreram em torno da elaboração do processo de solução de problemas, para que se possa chegar aos jogos sistematizados por Viola Spolin. Esta questão se torna fundamental não apenas para os estudos referentes aos jogos teatrais de Spolin, mas para o ensino de teatro e para os estudos das performances no Brasil. Procura examinar algumas questões que perpassam a construção da experiência nos jogos teatrais de Viola Spolin a partir do processo de solução de problemas. Esta é uma abordagem, que elabora aspectos mentais, psicológicos, práticos, de análise do contexto, da interpretação, e analisa como estes podem enriquecer os estudos referentes à pedagogia do fazer teatral de forma mais abrangente.

Palavras-chave: Aprendizagem Significativa; Experiência; Jogos Teatrais; Solução de Problemas.

**The solution of problems as practical potency in the performance of the theater games:
From John Dewey to Viola Spolin.**

ABSTRACT

This study seeks to understand how the process of problems-solving, from the perspective pointed out by John Dewey (1859-1952), constitutes the master structure of the approach and development of the theater games proposed by Viola Spolin (1906-1994). It investigates the path that John Dewey's studies have taken in the elaboration of the problem-solving process, in order to arrive at the games systematized by Viola Spolin. This question becomes fundamental not only for the studies relating to Spolin's theater plays, but also for theater teaching and performance studies in Brazil. It tries to examine some questions that pervade the construction of the experience in the theater games of Viola Spolin from the process of problems-solving. This is an approach, which elaborates mental, psychological, practical, contextual analysis, interpretation, and analyzes how these can enrich the studies concerning the pedagogy of theatrical practice in a more comprehensive way.

Keywords: Significant Learning; Experience; Theater Games; Problem-solving.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Jane Addams	24
Figura 2 – Ellen Gates Starr	24
Figura 3 – Mary Rozet Smith e Jane Addams	25
Figura 4 – Hull House em seus primeiros anos de funcionamento	28
Figura 5 – Hull House Museum atualmente	29
Figura 6 – Jane Addams cercada por crianças imigrantes na Hull House.....	30
Figura 7 – Teatro da Hull House, inaugurado em novembro de 1899	40
Figura 8 – Viola Spolin dirigindo Paul Sills (no centro, segurando o roteiro) e os alunos/atores no palco da Hull House, em 1930.....	59
Figura 9 – Jogos sendo trabalhados por Spolin na Young Actors Company em Hollywood, Califórnia	65
Figura 10- Quadro demonstrativo de aula Turma I.....	96
Figura 11- Quadro demonstrativo de aula Turma II.....	96
Figura 12- Quadro demonstrativo de aula Turma III.....	97
Figura 13 – Avaliação das alunas Maria Eduarda Lacerda e Fernanda Pereira.....	112
Figura 14 – Avaliação da aluna Giovanna Lyssa.....	113
Figura 15 – Avaliação das alunas Júlia Martinelli e Julianie (nesta ordem).....	113
Figura 16 – Avaliação do aluno Eduardo Luciano.....	114
Figura 17 – Experiência Significativa.....	147

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Sequência cronológica do sistema dos jogos teatrais de Viola Spolin	63
--	----

LISTA TABELAS

Tabela 1 – Currículo da Recreational Training School	51
--	----

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
1 A PRESENÇA DO PENSAMENTO FILOSÓFICO DE JOHN DEWEY NA SISTEMATIZAÇÃO DOS JOGOS TEATRAIS DE VIOLA SPOLIN.....	22
1.1 DOS PRIMEIROS ANOS DA HULL HOUSE À ESCOLA DE CHICAGO E À ESCOLA LABORATÓRIO	23
1.2 O TEATRO E OS JOGOS NA HULL HOUSE	37
1.3 OS JOGOS TRANSCENDENDO CULTURAS	53
2 OS JOGOS TEATRAIS NO CONTEXTO BRASILEIRO.....	67
2.1 OS JOGOS TEATRAIS E O ENSINO DA ARTE NO BRASIL	67
2.2 A ARTE QUE FLORESCE NO CONCRETO DA DITADURA MILITAR.....	73
2.3 O PROBLEMA DA FRAGMENTAÇÃO NO PROCESSO DE ENSINO/APRENDIZAGEM	82
2.4 RELATO DE EXPERIÊNCIA COM OS JOGOS NA ESCOLA – CONSTRUINDO MINHA DRAMATURGIA	91
2.4.1 DESCRIÇÃO DAS AULAS.....	94
2.4.2 AVALIAÇÃO DO PROCESSO.....	112
3 A SOLUÇÃO DE PROBLEMAS NA EXPERIÊNCIA SIGNIFICATIVA.....	117
3.1 A EXPERIÊNCIA SIGNIFICATIVA NA FILOSOFIA DE JOHN DEWEY	117
3.2 A SINGULARIDADE DA EXPERIÊNCIA	123
3.3 EDUCAÇÃO COMO CRESCIMENTO DO CONHECIMENTO	131
3.4 ASPECTOS ESSENCIAIS E SIGNIFICATIVOS DA APRENDIZAGEM	140
3.5 A SOLUÇÃO DE PROBLEMAS NOS JOGOS TEATRAIS DE VIOLA SPOLIN	150
4 O CONCEITO DE INTUIÇÃO.....	159
4.1 INTRODUÇÃO AO CONCEITO DE INTUIÇÃO	159
4.2 INFLUÊNCIAS ORIENTAIS NA ABORDAGEM DE SPOLIN	170
4.3 A INTUIÇÃO NA ABORDAGEM DE SPOLIN	181
CONSIDERAÇÕES FINAIS	191
REFERÊNCIAS.....	193

INTRODUÇÃO

O presente estudo é um desdobramento da pesquisa: *Os Jogos Teatrais de Viola Spolin: uma pedagogia da experiência*, desenvolvida durante os anos de 2012-2015, no mestrado em Performances Culturais, defendida em fevereiro de 2015, sob a orientação do professor doutor Robson Corrêa de Camargo¹. Na referida pesquisa, analisei a sistematização² dos jogos teatrais desenvolvida por Viola Spolin (1906-1994) como um processo que se estrutura como aprendizado pela experiência, fundamentado nos conceitos desenvolvidos por William James (1842-1910) e John Dewey (1859-1952). Procurei compreender especificamente os conceitos de experiência na perspectiva desses autores, em suas várias formulações, buscando estabelecer possíveis diálogos com a prática dos jogos teatrais, no panorama da pedagogia do teatro. No ano de 2017, publiquei com o meu orientador, na sequência das reflexões que pulsavam após o término de meu mestrado, a dissertação em livro com o mesmo título: *Os Jogos Teatrais de Viola Spolin: uma pedagogia da experiência*, pela editora KELPS, Goiânia³.

Ao analisar o conceito de experiência de John Dewey relacionado com a sistematização dos jogos teatrais de Viola Spolin, durante o meu mestrado, observei que o aspecto da solução de problemas era uma questão fundamental para ambos os autores, no processo de desenvolvimento da experiência significativa. Deste modo, agora no doutorado, me propus a investigar o aspecto específico da solução de problemas presente na experiência significativa. São as situações problemas, na visão de Dewey e Spolin que geram a aprendizagem significativa, pois os problemas acionam a intuição, a reflexão e a capacidade criadora. Nesta nova pesquisa, desenvolvo as relações estabelecidas entre a performance dos jogos teatrais e a abordagem da solução de problemas como processo de construção do conhecimento. Viola Spolin desenvolve uma sistematização que aborda diferentes aspectos da arte do fazer teatral: na sala de aula, na direção de cena, no teatro improvisacional. Embora neste trabalho eu perpassasse todas elas, o foco estabelecido é o fazer teatral na sala de aula, como proposta de ensino/aprendizagem da arte teatral.

¹ Dissertação de mestrado: *Os Jogos Teatrais de Viola Spolin: uma pedagogia da experiência* (2015), em http://performancesculturais.emac.ufg.br/up/378/o/Disserta%C3%A7%C3%A3o_Karine__revisado_FINAL.pdf_publicada em livro, pela editora KELPS, em 2017, com Robson Corrêa de Camargo como coautor.

² Utilizarei o termo sistematização para me referir à organização filosófica dos jogos teatrais desenvolvida por Viola Spolin, pois este termo permite articulações com várias abordagens e metodologias, ampliando as suas possibilidades de trabalho.

³ O livro foi publicado com o apoio da Lei de Incentivo à Cultura da cidade de Goiânia.

O aspecto da solução de problemas foi desenvolvido e aprofundado por John Dewey especialmente em suas obras *How we Think* (DEWEY, 1910/1933) e *Democracy and Education* (DEWEY, [1916] 2001) como importante elemento da experiência na aprendizagem significativa. Carlos Otávio Fiúza Moreira, professor e pesquisador brasileiro, autor de *Entre indivíduo e sociedade: um estudo da filosofia da educação de John Dewey* (2002), reflete sobre a relevância das experiências que Dewey obteve na Escola Laboratório em Chicago para que ele elaborasse sua filosofia referente a educação, tratando-se, portanto, de uma reflexão da prática vivenciada: “[...] foi a partir das experiências empreendidas naquela escola que Dewey começou a elaborar uma reflexão sistemática sobre educação, uma *episteme*.” (MOREIRA, 2002, p. 67-68). Moreira discorre ainda que dentre as obras que sistematizam as reflexões referentes às experiências na Escola Laboratório estão as já citadas *How we Think* ([1910] 1933) e *Democracy and Education* (1916). Obras que serão norteadoras para o trabalho que aqui desenvolvo com atenção especial na solução de problemas.

Na concepção desses autores, a solução de problemas está posta como estabelecimento de problematizações que surgem na relação dinâmica entre o sujeito e a matéria analisada/ estudada/ pesquisada/ investigada e, a partir dessas, surgem as investigações que levam à (des)construção do conhecimento. Por esse viés, as problematizações surgem na relação, no momento presente da experiência em si, no sujeito em ação com o mundo, mas necessariamente não são prévias a ela. As problematizações, para que se construa uma aprendizagem significativa, podem ser provocadas pelo professor, a começar por situações-problema, em que os próprios alunos consigam descobrir, criar e propor soluções com base na relação estabelecida com a matéria-objeto. A riqueza do processo de ensino/aprendizagem, nessa perspectiva, localiza-se nas complexas relações estabelecidas. Uma questão central na concepção deweyana é o aprender pelo fazer, o *learning by doing*. O conhecimento se realiza na experiência, no engajamento investigativo, na vivência que se estabelece. Nesse sentido, como apresenta a psicóloga e pesquisadora brasileira Virgínia Kastrup (2001, p. 22): “[...] a aprendizagem começa quando não reconhecemos, mas, ao contrário, estranhemos, problematizamos”.

Dewey utiliza principalmente os termos *problem* e *inquiry* (exame, investigação) ao discorrer sobre a relevância dos problemas nas situações de aprendizagem, pois defende a formação de alunos investigadores, e, para que a investigação seja iniciada, faz-se necessário partir de situações que se apresentam como problemas. Spolin utiliza o termo *problem-solving* (solução de problemas), como pode ser observado já no sumário do livro *Improvisation for the Theater – Third Edition* (1999); ou seja, utiliza o termo **solução de problemas** partindo da perspectiva de que a aprendizagem ocorre apoiada no envolvimento com o problema em jogo

(experiência presente). Assim o jogador investiga e descobre seus próprios modos de estar em cena ao solucionar a ação apresentada (jogada), sem se preocupar com a representação, mas com a ação dramática que se desenvolve.

Na terceira edição de *Improvisation for the Theater*, a definição de solução de problemas apresentada por Spolin está inserida no ato de jogar, acompanhemos mais de perto sua explicação:

Um sistema de ensino de técnicas de atuação através da resolução de problemas em oposição ao uso intelectualizado e verbalizado do material; coloca estudante-ator em ação (fiscalizando); o problema prefigura uma solução; o professor-diretor e o ator-estudante podem estabelecer relações por meio do problema apresentado, em oposição ao simples envolvimento entre eles; a solução do problema está inserida no ato de Como jogar; elimina qualquer pré-planejamento; apresenta estruturas operacionais simples (como em um jogo), para que qualquer pessoa de qualquer idade ou experiência possa jogar. (SPOLIN, 1999, p. 366)⁴.

Apesar de pouco aparecer, na obra de Dewey (1910, [1916] 2001), o termo *problem-solving*, e mostrar-se com maior constância os termos *inquiry* (investigação), *reflective thought* (pensamento reflexivo), ou, o mais instigador, *training thought* (treinamento do pensamento), a abordagem de Dewey referente à aprendizagem com base no envolvimento com problemas acabou sendo difundida principalmente pelo termo solução de problemas. Por isso, no decorrer deste trabalho, utilizarei o termo solução de problemas para me referir a ambas as teorias: a de Dewey e de Spolin.

Ao utilizar o termo “solução”, Dewey e Spolin não se restringem apenas ao que o termo significa (solucionar o que já está posto), mas também vão além desse significado, ampliando-o para um processo constante de proposição, pesquisa, investigação, descoberta e também de criação, em que o próprio aluno se descobre frente aos problemas potenciais do jogo, por meio da relação estabelecida na experiência de jogar. O processo (a relação) se torna essencial, pois decanta a solução. Dewey ([1916] 1959, p. 170) destaca que: “[...] é indispensável distinguir entre verdadeiros problemas e problemas simulados ou ridículos”. Para este autor, os problemas necessitam ser suscitados a partir da experiência do sujeito envolvido em solucioná-los e não distante da realidade deste sujeito.

⁴ Tradução de Robson Corrêa de Camargo. No original: “A system of teaching acting techniques through solving of problems as opposed to intellectualizing and verbalizing use of material; puts student-actor into action (physicalizes); problem prefigures a solution; teacher-director and student-actor can establishes relationship through problem as opposed to involvement with each other; within solving the problem is How to play; does away with pre-planning; presents a simple operational structures (as in a game), so that anyone of any age or background can play.” (SPOLIN, 1999, p. 366).

Dewey ([1910] 1959, p. 22) destaca ainda que ao ato reflexivo são inerentes dois momentos, sendo eles: “(1) um estado de dúvida, hesitação, perplexidade, dificuldade mental, o qual origina o ato de pensar; e (2) um ato de pesquisa, procura, inquirição, para encontrar material que resolva a dúvida, assente e esclareça a perplexidade”. Assim, o sujeito é confrontado com um estado de dúvida que exija a sua atenção, que o envolva como inquiridor, e não simplesmente como uma tarefa interessante. O problema deve desestabilizar o sujeito, desequilibrá-lo, como diria o psicólogo suíço Jean Piaget (1896-1980), levando-o à investigação, abrindo assim as possibilidades para que adentre em novas experiências, em novos conceitos, no conhecimento intuitivo, viabilizando processos criadores. Viola Spolin ([1963] 2006, p. 19), por sua vez, descreve:

Uma vez que não há um modo certo ou errado de solucionar o problema, e uma vez que a resposta para cada problema está prefigurada no próprio problema (e deve estar para um problema ser verdadeiro), o trabalho contínuo e a solução dos problemas abre cada um para sua própria fonte e força.

O trabalho desenvolvido por Dewey e Spolin estimula a autonomia do sujeito, parte de uma perspectiva em que nem sempre os problemas de aprendizagem são pré-determinados pelo professor (podem o ser). Para ambos, a aprendizagem nasce na experiência da solução de problemas, na relação do aluno com o objeto de conhecimento, com o jogo, com o meio, com os colegas, dessa maneira o problema acaba sendo proposto também pelo próprio aluno. O papel do professor é essencial, pois é ele quem saberá organizar situações nas quais os problemas possam emergir, para que assim a perspectiva da aprendizagem significativa e o mergulho no conhecimento intuitivo sejam impulsionados.

A potencialidade dos problemas a serem investigados na experiência presente – no momento da relação entre sujeito e objeto –, que é reforçada tanto por Dewey quanto por Spolin. Ambos consideram o momento da experiência (o aqui e agora) como intensificador das descobertas e das novas criações, portanto, intensificador do conhecimento intuitivo e da aprendizagem significativa. Dewey ([1916] 1959, p. 82) fundamenta: “O presente, em suma, gera os problemas que nos levam a procurar sugestões no passado, e problemas que dão sentido ao que encontramos quando pesquisamos”⁵. Ou seja, a experiência presente é fundamental para o desvelamento de problemas. A experiência passada se torna essencial para solucionar os problemas que surgem, pois, combinada à experiência presente, é capaz de gerar novas

⁵ Tradução: Godofredo Rangel e Anísio Teixeira. No original: “*The present, in short, generates the problems which lead us to search the past for suggestion, and which supplies meaning to what we find when we search.*” (DEWEY, [1916] 2001, p. 81).

descobertas. É o que Dewey vai chamar de educação como reconstrução, em que presente, passado e futuro coexistem ao mesmo tempo, na inter-relação entre ambos. Spolin ([1963] 2006, p. 19), por outro lado, salienta: “[...] A maneira como o aluno-ator soluciona o problema é uma questão pessoal; como no jogo ele pode correr, gritar, subir, dar saltos, desde que permaneça com o problema”. Dessa maneira, não existe um único modo de solucionar os problemas, pois o modo de solucioná-los está carregado de subjetividade e de descobertas possíveis apenas na relação com a experiência presente.

A sistematização dos jogos teatrais de Viola Spolin está pautada no aprendizado pela experiência com base na solução de problemas de atuação. Nesta pesquisa busco compreender como Viola Spolin insere a perspectiva da solução de problemas em sua prática dos jogos teatrais, além de investigar como o conhecimento da arte teatral se processa a partir deste prisma: à luz dos conceitos estabelecidos por John Dewey.

Dewey foi filósofo e pedagogo norte-americano, pioneiro em psicologia funcional e representante principal do movimento da educação progressiva norte-americana da primeira metade do século XX. O ensino e a pedagogia davam seus primeiros passos, não havia um ensino público universal, as mulheres não votavam, o trabalho infantil era comum, e as lutas pela abolição da escravidão e pelo fim das diferenças raciais e culturais apenas se iniciavam.

Figura fundamental do movimento pragmatista originado nos Estados Unidos no final do século XIX, Dewey influenciou fortemente a educação brasileira no início do século XX, principalmente por meio dos trabalhos e obras do educador e escritor brasileiro Anísio Teixeira (1900-1971). Como anunciado por Moreira (2002, p. 9), Anísio Teixeira estudou com John Dewey na Universidade Columbia, em Nova York, no final da década de 1920. A filosofia de Dewey teve fundamental importância nos desdobramentos dos pensamentos de Anísio Teixeira, especialmente nos livros: *Aspectos americanos da educação* (1928), *Educação progressiva* (1934) e *Em marcha para a democracia* (1934). Moreira (2002, p. 25) continua esclarecendo sobre as traduções das obras de John Dewey para o Brasil:

Algumas de suas principais obras sobre educação foram traduzidas, publicadas e divulgadas no Brasil até os anos 70, basicamente por iniciativa de Anísio Teixeira. Ele foi certamente o principal propagador entre nós das ideias desse filósofo americano. Com a morte de Teixeira em 1971, textos de Dewey deixaram de ser publicados e até mesmo apresentados no Brasil como fontes “positivas” para o campo educacional. Mais do que contestados, Dewey, o pragmatismo e o próprio Anísio Teixeira, foram esquecidos. O legado daquilo que se chamou de movimento da “escola nova” também passou a ser questionado desde a década de 70 [...].

Além de encontrarmos fortes elementos do pensamento de John Dewey em Anísio Teixeira, o nome de John Dewey também é lembrado constantemente no Brasil principalmente por meio do movimento da Escola Nova (1927-1935), liderado por Anísio Teixeira, ao colocar a atividade prática e a democracia como importantes ingredientes da educação. Durante o movimento da Escola Nova no Brasil, as ideias propostas por John Dewey infelizmente foram interpretadas de forma equivocada, somente Anísio Teixeira conseguiu se manter fiel às ideias originais de Dewey.

Viola Spolin foi autora e diretora de teatro, com destacada atuação nos Estados Unidos (Chicago, Nova Iorque e Califórnia). Ela desenvolveu, com seu filho Paul Sills (1927-2008), a sistematização dos jogos teatrais e cunhou o termo *theater game*, traduzido entre nós como jogos teatrais. O trabalho de Viola Spolin ganhou repercussão no Brasil a partir dos anos 1980, por meio das pesquisas e traduções realizadas pela professora e pesquisadora brasileira Ingrid Dormien Koudela, que ficou conhecida como a introdutora dos jogos teatrais no Brasil, dada a relevância do seu trabalho.

Minha experiência com os jogos teatrais

Os jogos teatrais fazem parte da minha formação enquanto atriz e professora. Eu, no ano de 1997, então, uma garota extremamente tímida com o desejo de fazer teatro, iniciei cursos de iniciação teatral. O que mais escutava naquela época era que eu não tinha “talento” para o teatro, pois a minha timidez era excessiva. Disposta a investir no meu desejo de fazer teatro, resolvi vencer a timidez, de modo que me entreguei às experiências em jogos teatrais e montagens cênicas que os professores propunham (Luzia Mello e Eduardo de Souza). Comecei a perceber que o que chamavam de “talento” poderia ser uma construção, baseada em esforço, entrega e dedicação. Como Viola Spolin ([1963] 2006, p. 3) afirma:

Devemos reconsiderar o que significa “talento”. É muito possível que o que é 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 potencialidade de uma personalidade pode ser evocada.

Assim, minha capacidade individual para experienciar o teatro foi sendo trabalhada e comecei a me destacar como atriz. O desejo em continuar com o teatro crescia, e, mesmo diante de várias dificuldades, eu teimava em permanecer com as minhas aulas. No ano de 1999, eu e minha irmã, Kárita Ramaldes, mudamo-nos para Curitiba- PR, onde moramos em um apartamento de nossos tios Natanael e Neuza. Nós morávamos sozinhas, eu com 15 anos e

minha irmã com 16, porém sob a supervisão constante e apoio dos meus tios. Não quis parar com as aulas de teatro, e minha querida irmã, para não me deixar sozinha, também iniciou as aulas de teatro comigo, naquela nova cidade que habitávamos. Tínhamos na época duas fichas de ônibus por dia, uma para ir e outra para voltar da escola, então, nos dias das aulas de teatro, saíamos do *Colégio Estadual Nilson Batista Ribas* e caminhávamos a pé, cerca de 6 km, até chegar ao *Centro de Artes Guido Viaro* para as aulas de teatro com o professor Beto Lima, assim, a passagem de volta para casa ficava garantida. Nossa rotina seguiu-se dessa maneira durante um ano. No ano 2000, voltamos para Goiânia e retomei as aulas de teatro na minha cidade natal, minha irmã não quis continuar com o teatro. Hoje tenho plena consciência de que ela só iniciou as aulas de teatro em Curitiba para não me deixar sozinha, e agradeço muito a ela por isso.

Na Escola de Teatro *Tabladu's*, de propriedade da atriz e diretora teatral Laura Savlis, na cidade de Goiânia, para além dos palcos, comecei a passar da situação de aluna de teatro para professora de teatro, por volta do ano 2001, aos 17 anos. Na *Tabladu's* principiei a utilizar os jogos teatrais como importante elemento das aulas ministradas. Pude, portanto, começar a relacionar toda a experiência que já tinha como aluna e atriz com a experiência de ser professora de teatro. A combinação dessas duas funções foi extremamente importante para o caminho que estava começando a trilhar.

A potencialidade dos jogos teatrais foram experienciadas a princípio na minha prática como aluna depois atriz, o que me levou a sair da posição de “não talentosa” – e isso me movimentou muito até hoje –, influenciando diretamente na minha prática pedagógica. Não trabalho o ensino/aprendizagem em teatro ancorada na seleção de alunos talentosos, trabalho sim na perspectiva de Viola Spolin, em que todos podem fazer teatro, todos podem atuar. Nesse sentido, acredita-se que a capacidade de experienciar o teatro começa a ser desenvolvida a partir do acúmulo de experiências elaboradas em jogo.

No ano 2002, aos 18 anos ingressei na graduação em Artes Cênicas pela Universidade Federal de Goiás, onde a professora Ângela Barcelos Café propôs em uma das disciplinas a experimentação de todos os jogos da publicação: *Jogos Teatrais – o fichário de Viola Spolin* ([1975] 2012). Foi uma experiência muito significativa, vivenciar na prática tal sistematização, em que cada aula um aluno conduzia as oficinas. Paralelo à experimentação, a professora Ângela nos pedia para fazer análises teóricas sobre a sistematização de Spolin. Foi o meu primeiro contato direto e analítico com a sistematização de Spolin. Mal sabia eu, naquela época, que os jogos me acompanhariam em todo o meu percurso pedagógico e acadêmico.

No período da faculdade, dada as condições financeiras, eu seguia meus estudos utilizando xerox de livros ou parte deles. O primeiro livro que consegui comprar foi *Jogos Teatrais* (1984), de autoria da professora Ingrid Dormien Koudela, pela Editora Perspectiva. Esse livro despertou-me um desejo e curiosidade muito grande pelo ensino do teatro, visto que o exemplar adquirido, além do valor teórico, possui um valor simbólico muito grande: o meu primeiro livro da área de pedagogia do teatro. Eu não cogitava, naquela época, conseguir algum dia ter contato pessoal com a professora Ingrid. Por uma feliz surpresa do destino e intermédio do professor Robson, a professora Ingrid viria a fazer parte da minha banca do mestrado. Os laços entre nós começaram a se estreitar também a partir das oficinas que vinha ministrar na cidade de Goiânia, depois com a disciplina ministrada por ela e pelo professor Dr. Samir Signeu Porto na pós-graduação da Escola de Comunicação e Artes da Universidade de São Paulo (ECA-USP), no ano de 2017. Durante um semestre, eu ia de Goiânia a São Paulo (ECA-USP), às quartas-feiras, cursar a disciplina. Eu precisava ir e voltar no mesmo dia, pois, na ocasião, a minha licença profissional para cursar o doutorado ainda não tinha sido concedida. Cursar tal disciplina foi fundamental para as reflexões estabelecidas na minha tese de doutorado.

Na faculdade, ainda nos anos de 2002 a 2006, conheci o professor Robson. O curso de Artes Cênicas foi recém implantado em Goiânia, fundado em 1999, com a primeira turma iniciando em 2000. O professor Robson foi o primeiro concursado da área a ser contratado. Ele, ainda na graduação, enxergou em mim um potencial que eu não acreditava ter, o de pesquisadora, de modo que me convidou, na época, para participar do grupo de pesquisa do espetáculo Máskara, no qual muito pude aprender com a montagem de *Vestido de Noiva*, de Nelson Rodrigues, e *Esperando Godot*, de Samuel Beckett. Depois de graduada, já atuando na educação básica pública de Goiânia, com o método dos jogos teatrais, começou a me despertar um desejo maior pela pesquisa acadêmica, desejo este que eu já começava a dividir com o professor Robson, quem sempre me incentivou. Eu queria pesquisar a minha prática, mas não sabia como começar, portanto, esse professor foi fundamental neste trilhar, clareando os caminhos da minha pesquisa, ensinando-me como pesquisar e abrindo meus olhos para a riqueza de investigar os jogos teatrais.

Então, das vivências como professora de teatro e das conversas com o professor Robson, surgiu o interesse em aprofundar meu conhecimento na sistematização dos jogos teatrais desenvolvida por Viola Spolin, especificamente em descobrir como tal sistema é articulado.

A proposta de aprofundar a relação da prática da solução de problemas entre os dois autores surgiu durante os meus estudos no mestrado, no programa de mestrado da pós-graduação em Performances Culturais, inaugurado em 2012, mediante o grande esforço pessoal

do professor Robson. No desenvolvimento da dissertação de mestrado, pude perceber os indícios dessas aproximações e a sua relevância na aprendizagem significativa. Assim surgiu meu problema em relacionar o conceito de solução de problemas de John Dewey com o conceito de Viola Spolin. Compreender como a solução de problemas, fundamentada na perspectiva de John Dewey, constitui-se como mola propulsora da aprendizagem teatral proposta por Viola Spolin. Essa questão se torna fundamental para os estudos referentes aos jogos teatrais e ao ensino do teatro, pois não se trata aqui de um estudo que busca esgotar a análise dessa sistematização; contudo, procura pensar algumas questões mais amplas que perpassem a experiência nos jogos teatrais de Viola Spolin, enriquecendo dessa forma os estudos referentes ao assunto.

Principais referenciais utilizados

A pesquisa desenvolvida trata-se de uma pesquisa bibliográfica, conduzida com base na análise das publicações realizadas por John Dewey e Viola Spolin. Devido à extensa publicação de John Dewey, selecionei apenas algumas obras deste autor, em suas versões originais (em inglês) e traduzidas para o português: *Como Pensamos* ([1910] 1959); *Democracia e Educação* [1916] 1959; *Democracy and Education* ([1916] 2001); *Arte como Experiência* ([1934] 2010); *Art as Experience* ([1934] 1980); *Experiência e Educação* ([1938] 2011); *Experience and Education* ([1938] 1963); a primeira edição original de *How we Think* (1910) e a edição brasileira de *Como Pensamos*, realizada a partir da segunda edição expandida de *How we Think – A restatement of the relation of reflective thinking to the educative process*, de 1933, que foi traduzida por Haydée de Camargo Campos: *Como Pensamos – Como se relaciona o pensamento reflexivo com o processo educativo: uma reexposição*, em 1959, pela Companhia Editora Nacional. Fundamentada nos estudos dessas obras, busco estabelecer os possíveis diálogos entre o que este autor indica como essencial à aprendizagem significativa com base na solução de problemas, e o que Viola Spolin propõe como essencial à aprendizagem teatral fundada na solução de problemas.

Isto posto, e dentro da perspectiva da pedagogia do teatro, pretendo estabelecer relações possíveis desses conceitos com a sistematização dos jogos teatrais proposta por Viola Spolin, alicerçada em sua obra completa, traduzida para o português por Ingrid Dormien Koudela (Eduardo Amos participa junto a Ingrid Koudela da tradução do primeiro livro de Spolin: *Improvisação para o Teatro* e do livro *O Jogo Teatral no Livro do Diretor*). A obra da autora norte-americana, traduzida para o português, é composta por quatro publicações, sendo elas:

Improvisação para o Teatro ([1963] 2005); *Jogos Teatrais – o fichário de Viola Spolin* ([1975] 2012); *O Jogo Teatral no Livro do Diretor* ([1985] 2010); *Jogos Teatrais na sala de aula* ([1986] 2010). Também utilizarei como fonte de pesquisa o livro original *Improvisation for the Theater – Third Edition* (1999), além do livro não traduzido para o português, publicação póstuma de Spolin: *Theater Games for Lone Actor* (2001).

É relevante destacar que, na ocasião da qualificação, a professora Ingrid Koudela generosamente disponibilizou a sua biblioteca particular para que eu pudesse fazer a pesquisa. Tal pesquisa foi fundamental para ampliar as reflexões desenvolvidas nesta tese, incluindo observações consideráveis, especialmente por meio das publicações do filho de Spolin, Paul Sills que ajudou a sua mãe a sistematizar os jogos teatrais.

Utilizo na pesquisa alguns trabalhos originais em inglês, portanto, optei por trazer no corpo do texto as citações traduzidas para o português, expondo sempre em nota de rodapé a redação original. Nas notas de rodapé, em que não aparece o tradutor, as traduções são minhas, quando não o são, indico o nome do tradutor. Organizar o trabalho desse modo pareceu-me facilitar o fluxo da leitura.

No primeiro capítulo, traço um panorama geral das ligações filosóficas que vão se estabelecendo dentro da Hull House, desde sua fundação em 1889, e que chegam até a elaboração do corpo filosófico de Viola Spolin. Explanação esta necessária para que seja possível compreender melhor a trajetória e a construção do pensamento que chega até Viola Spolin, especialmente a partir das suas experiências dentro da Hull House. Procuro apresentar os pensamentos que se entrecruzam por meio da amizade de John Dewey com a pioneira ativista, assistente social, socióloga, filósofa e feminista norte-americana Jane Addams (1860-1935). Perpasso a relevância da Hull House nas discussões do que veio a ser chamado de Escola de Chicago, até culminar na relação estabelecida nos anos de 1924 a 1927, dentro da Hull House, entre Viola Spolin e sua professora Neva Leona Boyd (1876-1963), assistente social norte-americana, educadora e estudiosa dos jogos tradicionais. Tal percurso evidencia o protagonismo feminino desenvolvido dentro da Hull House, numa época em que as mulheres tinham pouco espaço social. Analiso, ainda, as relações e as inter-relações que vão se estabelecendo para a efetivação dos jogos teatrais como atividade intercultural, em que os jogos tradicionais e suas práticas coletivas são as raízes para a elaboração desta proposta. Esta é uma perspectiva que possibilita a análise dos jogos teatrais assentada no prisma das performances culturais.

No segundo capítulo, delineio o cenário brasileiro em que a abordagem dos jogos teatrais, com toda a sua carga filosófica da Hull House, adentra o Brasil. Relaciono esse

momento histórico com o contexto das discussões da Arte na educação brasileira, destacando alguns avanços e retrocessos estabelecidos neste período, ampliando as análises até os dias atuais. Além disso, trago um relato de experiência que realizei de uma sequência de aulas de teatro desenvolvidas na educação básica na Escola SESI Planalto, no ano de 2017, situada na cidade de Goiânia, demonstrando como venho utilizando a sistematização de Viola Spolin na minha prática pedagógica.

No terceiro capítulo, dando continuidade às análises da prática dos jogos teatrais em sala de aula investigo a solução de problemas como elemento essencial à aprendizagem significativa. Analiso a visão de experiência significativa e de educação como crescimento/desenvolvimento (*growth*) do conhecimento, proposta por Dewey, chegando à análise dos principais aspectos envolvidos na aprendizagem significativa, compreendendo como a solução de problemas está presente nesses aspectos. Nessa perspectiva, busco estabelecer todas essas análises realizando uma aproximação com a sistematização dos jogos teatrais de Viola Spolin.

No quarto e último capítulo, aprofundo a questão do conhecimento intuitivo na sistematização de Viola Spolin. Conhecimento intuitivo que está diretamente relacionado à solução de problemas abordada no capítulo terceiro. Busco esclarecer como, para Viola Spolin, a solução de problemas está diretamente conectada ao mergulho no tempo presente, ao conhecimento intuitivo, à experiência em jogo. É um conceito de intuitivo que articula estudos orientais e ocidentais, fundamentado na influência que Spolin recebeu dos trabalhos do mestre espiritual armênio George Ivanovitch Gurdjieff (1866⁶-1949) e do filósofo, escritor e educador indiano Jiddu Krishnamurti (1895-1986). Estabeleço as possíveis conexões desses conceitos com o trabalho do filósofo francês Henri Bergson (1859-1941), que tem a intuição como centralidade do seu estudo. A intuição, nesse sentido, é um modo de conhecimento que envolve todo o organismo (corpo e mente) em conexão com o meio, na relação com o tempo presente. Como constata Spolin (2001, p. 1): “No (estar) no tempo presente, um caminho se abre à sua intuição, fechando a lacuna entre o pensar e o fazer, permitindo que você, o seu eu verdadeiro, seu eu natural, emergja e experimente diretamente e aja livremente, estar presente no momento em que se está presente.”⁷

Proponho assim, um mergulho no tempo presente desta leitura!

⁶ Existem especulações de que ele pode ter nascido em janeiro de 1866 ou dezembro de 1877, não se sabe ao certo.

⁷ No original: “*In present time a path is opened to your intuition, closing the gap between thinking and doing, allowing you, the real you, your natural self, to emerge and experience directly and act freely, present to the moment you are present to.*”

1 A PRESENÇA DO PENSAMENTO FILOSÓFICO DE JOHN DEWEY NA SISTEMATIZAÇÃO DOS JOGOS TEATRAIS DE VIOLA SPOLIN

Comprometida desde o início com a proposta educacional – seu trabalho foi iniciado com crianças e em comunidades de bairro em Chicago – Viola Spolin cria um sistema de atuação que é estrutural ao isolar em segmentos técnicas teatrais complexas.
Ingrid KOUDELA in Improvisação para o Teatro.
 SPOLIN, [1963] 2006, xxiii

A base filosófica dos jogos teatrais da norte-americana Viola Spolin (1906-1994) – fundadora do teatro improvisacional e organizadora do sistema dos jogos teatrais – tem profunda inspiração no pensamento do filósofo pragmatista norte-americano John Dewey (1859-1952), como já analisado no livro *Os jogos teatrais de Viola Spolin: uma pedagogia da experiência* (2017)⁸. Tais fundamentos se encontram não apenas na percepção filosófica do ato da experiência, mas também especificamente nas práticas que ambos (Dewey e Spolin) desenvolveram – mas não ao mesmo tempo – dentro da Hull House. Esta se tratava de uma casa de recepção, abrigo, organização e desenvolvimento cultural e profissional de imigrantes, de atendimento aos trabalhadores necessitados, situada na periferia de Chicago nos Estados Unidos. Embora Dewey e Spolin não tenham trabalhado conjuntamente nessa instituição, as pistas e os rastros que venho analisando me levam a crer que a filosofia de Dewey influenciou profundamente o pensamento de Spolin, mais do que se supunha, conforme poderá ser verificado.

Neste capítulo, procuro aprofundar as ligações filosóficas que vão sendo estabelecidas dentro da Hull House e que chegam até a elaboração do pensamento de Viola Spolin em seu teatro improvisacional e seu sistema dos jogos teatrais. A explanação é necessária para que seja possível compreender melhor a trajetória e a complexa construção do pensamento que origina os jogos teatrais de Viola Spolin. Estes não se caracterizam apenas como uma simples relação de jogos, mas como uma abordagem complexa de construção do conhecimento humano; ou seja, não apenas teatral, mas também de estabelecimento de relações sociais, igualitárias e fraternas (CAMARGO, 2019)⁹.

Demonstro assim algumas relações que vão se estabelecendo desde a fundação da Hull House em 1889. Procuro apresentar os pensamentos que se entrecruzam a partir da amizade e

⁸RAMALDES, Karine; CAMARGO, Robson Corrêa de. **Os jogos teatrais de Viola Spolin: uma pedagogia da experiência**. Goiânia: KELPS, 2017.

⁹Conversa com orientador em 3 de fevereiro de 2019.

do trabalho conjunto de John Dewey com a pioneira ativista e assistente social, socióloga, filósofa e, principalmente, feminista norte-americana Jane Addams (1860-1935), a segunda mulher a receber o Prêmio Nobel da Paz em 1931. Perpasso a relevância da Hull House nas discussões do que veio a ser chamado de Escola de Pensamento de Chicago (Chicago School of Thought)¹⁰, até culminar na relação estabelecida nos anos de 1924 a 1927, dentro da Hull House, entre Viola Spolin e sua professora Neva Leona Boyd (1876-1963), assistente social norte-americana, educadora e estudiosa dos jogos tradicionais. Demonstro ainda, no solo fértil de diferentes culturas, as relações entre os jogos teatrais e as performances culturais.

1.1 DOS PRIMEIROS ANOS DA HULL HOUSE À ESCOLA DE CHICAGO E À ESCOLA LABORATÓRIO

A Hull House foi fundada, em 1889, por Jane Addams e sua companheira afetiva, a também reformadora social e ativista norte-americana Ellen Gates Starr (1859-1940), ver Figuras 1 e 2. A professora e socióloga Irantzu Monteano (2016) descreve Jane Addams como uma reconhecida pioneira do serviço social aplicado e da institucionalização da sociologia como ciência e investigação. Addams recebeu o Prêmio Nobel da Paz em 1931, estabelecendo-se como a segunda mulher na história a conquistar este prêmio. A primeira foi a austro-húngara, escritora e também pacifista, Bertha Felicie Sophie Von Suttner (1843-1914) em 1905.

Addams se distinguiu em sua época, pois foi a primeira mulher a ocupar a presidência da Conferência Nacional de Assistência Social, a primeira mulher a receber o diploma honorário da Universidade de Yale e a primeira presidente do Congresso Nacional de Charities (Congresso Nacional de Instituições de Caridade). Foi ainda presidente do Congresso Internacional de Mulheres em Haia (Mulheres para a Paz), membro da Escola de Chicago e precursora da sociologia acadêmica.

¹⁰ A Escola de Chicago nomeia um grupo de professores e seus alunos ligados à Universidade de Chicago, na época, a principal cidade industrial dos Estados Unidos. Desenvolveu-se a partir do início do século XX, principalmente nos anos de 1920 até a metade do século XX. Explorou o estudo da natureza humana em seu *habitat natural*, em vilas, favelas, bairros. Pensavam a sociedade como um laboratório social e conectavam o ensino com atuação prática e imediata na sociedade. Foi fundamental à Escola de Chicago o conceito de interação simbólica, como desenvolvido por George H. Mead (1863-1931), amigo particular de John Dewey e frequentador da Hull House (LUTTERS; ACKERMAN, 1996).

Figura 1 – Jane Addams



Fonte: <https://www.thefamouspeople.com/profiles/jane-addams-1758.php>. Acesso em: 24 de out. de 2018.

Figura 2 – Ellen Gates Starr



Fonte: <https://www.thoughtco.com/ellen-gates-starr-biography-3530385>. Acesso em: 24 de out. de 2018.

Diante de tanto ativismo social, numa época em que as mulheres ainda não tinham o direito ao voto (conquistado apenas em 1920, depois de uma massiva e atribulada campanha), a vida pessoal de Jane Addams também acabou sendo uma luta contra o preconceito. Addams teve um relacionamento com a ativista Ellen Gates Starr (1859-1940) – sua companheira na

fundação da Hull House. Depois um relacionamento afetivo que durou mais de 30 anos com a norte-americana Mary Rozet Smith (1868-1934) – uma das principais financiadoras das atividades da Hull House –, ambas na Figura 3. Mary se tornou curadora da Hull House em 1890, logo após sua fundação, colaborando especialmente no desenvolvimento de uma escola de música dentro da Hull House. Como exposto por Monteano (2016, p. 1) e Sandlin, Schultz e Burdick (2010, p. 293), Jane Addams se referia a sua relação com Mary Rozet Smith como a de um casamento.

Figura 3 – Mary Rozet Smith e Jane Addams



Fonte: <https://www.swarthmore.edu/library/peace/Exhibits/janeaddams/addams.htm>. Acesso em: 24 out. 2018.

A Hull House foi fundada em 1889, um ano antes de ser fundada a Universidade de Chicago em 1890. Foi o primeiro e mais importante conjunto de assentamento social nos Estados Unidos, localizada na parte sul da cidade de Chicago, na Halsted Street, rodeada por uma vizinhança de imigrantes em busca de moradia barata, num bairro que, na sua época, era uma zona pobre de Chicago. Hull House era um local de luta por garantias sociais básicas: escolas para filhos de trabalhadores e adultos e cuidado para os enfermos. Era uma instituição de ajuda social que teve papel destacado na recepção e assentamento dos trabalhadores e crianças pobres, principalmente imigrantes italianos, gregos, judeus, russos, poloneses, alemães

e irlandeses que chegavam a esta grande cidade industrial. Carlos Otávio Fiúza Moreira, professor e pesquisador brasileiro, autor do livro *Entre Indivíduo e Sociedade: um estudo da filosofia da educação de John Dewey* (2002), esclarece sobre o processo de imigração que ocorreu em Chicago ao final do século XIX:

Após a guerra civil que dividiu os Estados Unidos no século XIX, a chamada Guerra de Secessão (1861-1865), esse país viveu um período de expansão e consolidação de suas fronteiras e de transformações importantes na estrutura econômica e social. O país que se tornaria a grande potência industrial do século XX recebia então uma enorme quantidade de imigrantes e via sua população se multiplicar junto com intensos processos de urbanização. [...]
Entre 1871 e 1890 a população da cidade de Chicago, no estado de Illinois, cresceu de 298.000 para mais de 1.000.000 de habitantes, tornando-se a segunda maior cidade da América do Norte. (MOREIRA, 2002, p. 33, 55).

A Hull House trabalhava nesta difícil realidade social descrita por Moreira. Nos anos 1920, afro-americanos e mexicanos também se inseriram nas vizinhanças e, portanto, nas atividades da Hull House. Em 1889, Addams e Starr alugaram uma grande casa construída por Charles Jerald Hull (1820-1889)¹¹ em 1856, na esquina das ruas Halsted e Polk. Nessa casa providenciaram um centro singular de vida social e cívica, mantendo um empreendimento filantrópico e educacional, além de investigar e melhorar as condições de vida dos distritos sociais de Chicago. De 1889 a 1911, a Hull House foi crescendo chegando a ampliar seu domínio em até 13 casarões, os quais ocuparam metade do quarteirão, incorporando inclusive um parque a seus arredores, assim como um acampamento de férias, o *Bowen Country Club*, na cidade de Waukegan, no estado de Illinois (a cerca de 70 Km da Hull House, ao norte de Chicago).

Marilyn Fischer, pesquisadora da obra de Jane Addams, especialista em filosofia política e no pragmatismo americano, descreve em 2009:

Em setembro de 1889, Addams e Starr, contrariando as expectativas sociais esperadas de jovens mulheres da sua classe social, alugaram uma casa em um populoso bairro da periferia sul de Chicago, cheio de famílias de imigrantes, representando dezoito nacionalidades diferentes. Addams e Starr não tinham uma agenda de reformas preconcebida. Elas queriam ser sensíveis aos seus vizinhos, conhecendo suas necessidades. Como residentes adicionais daquela vizinhança mudaram-se para a Hull House, e estabeleceram aulas de educação, clubes sociais e recreativos, uma creche e um jardim de infância, clínicas de saúde e extensos programas de arte, música e teatro. A Hull House tornou-se um centro de reforma social, com moradores e vizinhos

¹¹ Segundo o site Jane Addams (<https://digital.janeaddams.ramapo.edu/items/show/4221> Acesso em: 06 fev. 2019), Charles J. Hull trabalhou como promotor imobiliário, tornando-se um conhecido milionário em Chicago. Em seu testamento, ele deixou sua propriedade e mansão para sua prima Helen Culver que, por sua vez, doou a mansão a Jane Addams e Ellen Gates Starr, que abrigou a Hull House. O nome Hull House é em homenagem a Charles Hull.

trabalhando juntos e investigando as condições de saúde, e as condições precárias de trabalho nas fábricas e locais de trabalho insalubres. (FISCHER, 2009, p. 441).¹²

A preocupação humanitária destas reformistas sociais foi o forte impulso para a criação da Hull House. O trabalho da instituição se iniciou por meio da observação e contato com a realidade dos moradores do bairro, para assim estabelecerem possíveis intervenções face à singularidade do empreendimento. Foi a experiência prática que conduziu a organização do trabalho desenvolvido ali; ou seja, de certa forma, o pensamento pragmático já se encontrava presente de modo embrionário desde o primeiro olhar da construção desses locais de assentamento social. Note-se que as discussões filosóficas do pragmatismo se originam a partir da observação da realidade e da reflexão sobre as experiências vivenciadas. A prática e a teoria se estruturam nesse processo, complementando-se de modo recíproco. O pragmatismo enfatiza a aplicação prática de ideias, observando o seu papel no funcionamento da experiência humana. Esse pensamento se concentra em atuar num universo que está em constante movimento, diferente daquele pensamento que parte de ideias apriorísticas. Como afirmou William James, descrevendo o pensamento de Dewey: “Um fato e uma teoria não têm naturezas diferentes, como geralmente se supõe, sendo uma objetiva e outra subjetiva. Ambos são feitos do mesmo material, experiência-material, e sua diferença diz respeito apenas ao seu modo de funcionamento. (JAMES, 1904, p. 2).¹³

Dessa maneira, o pensamento é um instrumento de estudo para a solução de problemas e de ação, seus pontos essenciais são medidos pelo seu uso prático. Essas características são elementos fortemente presentes e se amalgamam nas filosofias práticas de Addams, Dewey, Boyd e Spolin. Estes estabelecem estudos e sistemas que se estruturaram a partir da constante observação da prática e da reflexão na experimentação prática.

A Enciclopédia Britânica¹⁴ (2018) descreve que, no decorrer dos anos, desde a fundação em 1889 até 1963, a Hull House (Figura 4) foi ampliando o número de prédios do

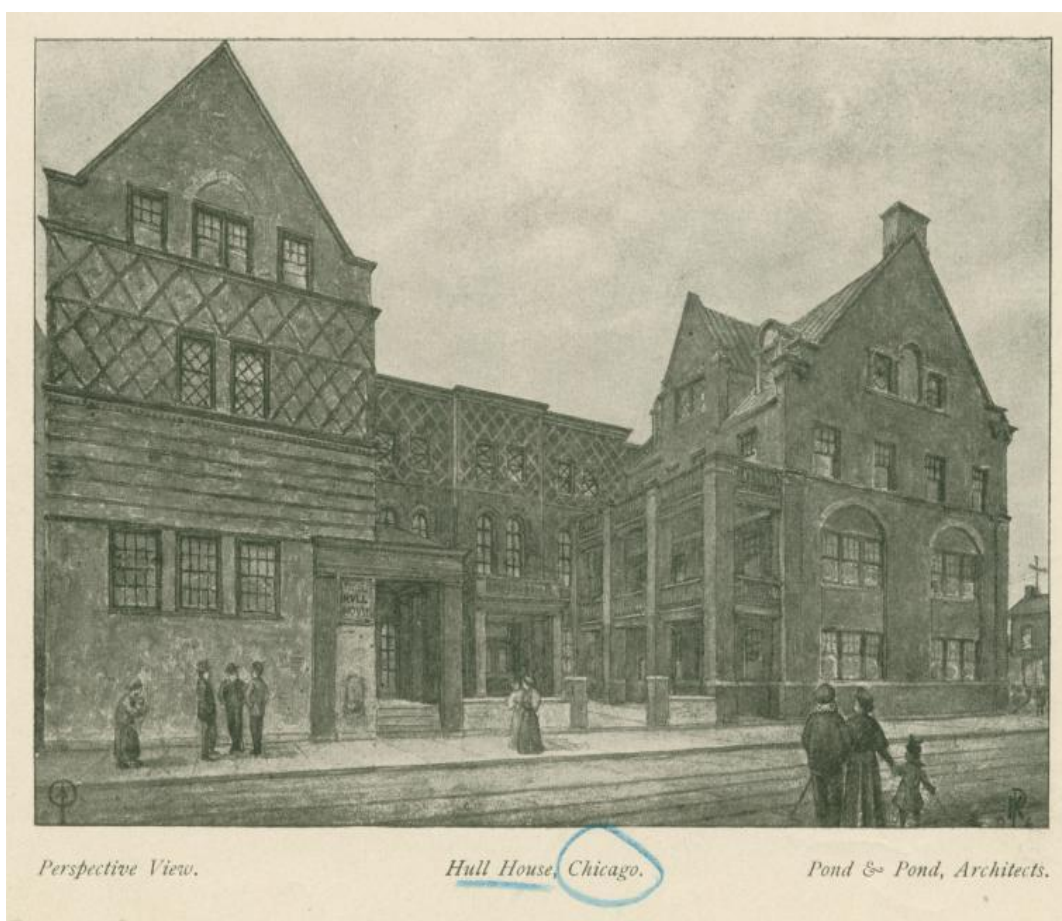
¹²Tradução minha. Nas notas de rodapé onde não aparece o tradutor, as traduções são minhas, quando não o são, indicarei o nome do tradutor. Organizar o trabalho deste modo pareceu-me facilitar o fluxo da leitura. No original: “In September 1889, Addams and Starr, rejecting the social expectations placed on young women of their social class, rented a house in a congested Chicago neighborhood full of immigrant families representing eighteen different nationalities. Addams and Starr did not have a preconceived reform agenda. They wanted to be responsive to their neighbors' own perception of their needs. As additional residents moved into Hull House, they established education classes, recreational and social clubs, a daycare and a kindergarten, health clinics, and extensive art, music, and theater programs. Hull House became a center for social reform, as residents and neighbors worked together investigating public health, factory, and sweatshop conditions.”

¹³No original: “A fact and a theory have not different natures, as is usually supposed, the one being objective, the other subjective. They are both made of same material, experience-material namely, and their difference relates to their way of functioning solely.”

¹⁴ <https://www.britannica.com/topic/Hull-House>. Acesso em: 05 jan. 2018.

estabelecimento na cidade de Chicago. No ano de 1963 (ano da morte de Neva Boyd), os curadores da Hull House venderam suas propriedades e adotaram planos para operações descentralizadas em outras partes da cidade. A instituição passou a funcionar como uma agência de serviços sociais, com locais ao redor da cidade de Chicago. Ela encerrou definitivamente suas atividades em 27 de janeiro de 2012, depois de 120 anos, devido às inúmeras dificuldades financeiras. A mansão original da Hull House e a sala de jantar adjacente foram poupadas da demolição e se transformaram num museu¹⁵, ver Figura 5. O restante das casas foi vendido pelo proprietário para o estabelecimento da Universidade de Illinois – campus Chicago. Hoje o Museu *Jane Addams Hull-House* é parte da Faculdade de Arquitetura, Design e Artes desta universidade.

Figura 4 – Hull House em seus primeiros anos de funcionamento



Fonte: New York Public Library Digital Collections. <http://digitalcollections.nypl.org/items/510d47e0-0451-a3d9-e040-e00a18064a99>. Acesso em: 05 jan. 2018.

¹⁵ <http://www.hullhousemuseum.org>. Acesso em: 05 jan. 2018.

Figura 5 – Hull House Museum atualmente



Fonte: <https://www.britannica.com/topic/Hull-House>. Acesso em: 05 jan. 2018.

Quando Jane Addams e Ellen Gates fundaram a Hull House, seus objetivos eram modestos¹⁶: imaginaram um lugar para oferecer arte, educação, comida e literatura aos seus vizinhos menos afortunados. O papel da Hull House, no entanto, expandiu-se rapidamente, muito além do que imaginavam, de modo que atendia as necessidades que se apresentavam dos frequentadores da instituição, oferecendo aulas práticas que poderiam ajudar os novos imigrantes a se valorizarem e a melhor se integrarem à sociedade americana sem necessariamente perderem suas tradições. As atividades ofertadas inicialmente eram voltadas para a língua inglesa, a culinária, a costura e as habilidades técnicas. Os serviços da Hull House incluíam um berçário, um jardim de infância, uma cozinha pública, acesso a banhos públicos e a um parque infantil. A Hull House se desenvolveu como um centro cultural com ofertas de música, arte e teatro. Além disso, foi um refúgio seguro onde os imigrantes puderam encontrar companheirismo, apoio e a assistência de que precisavam para lidar com a nova vida na cidade. Carlos Otávio Fiúza Moreira descreve:

Sofrendo os efeitos do crescimento populacional e industrial, Chicago passou a conviver com uma crônica miséria urbana. Em 1882, por exemplo, metade das

¹⁶ <http://www.hullhousemuseum.org/about-jane-addams/> Acesso em: 10 jan. 2018.

crianças da cidade faleciam antes de completar seis meses, basicamente devido às precárias condições sanitárias (Feffer, 1993, p. 108). Não era difícil encontrar fábricas em que 12 ou 14 horas de trabalho eram obrigatórias e que empregavam crianças como mão-de-obra. Muitas instituições voltadas para a ação social foram fundadas nessa época. Era um tipo de resposta humanitária às terríveis condições de vida em que se encontravam principalmente os imigrantes recém-chegados à América do Norte e a população marginalizada no processo de crescimento vertiginoso das cidades. (MOREIRA, 2002, p. 60-61).

O escritor americano Jone Johnson Lewis (2017) comenta que a Hull House estabeleceu um jardim de infância para filhos de mães trabalhadoras, quando este tipo de serviço era novidade em todo o mundo. Estabeleceu ainda o primeiro *playground* público e o primeiro ginásio público, além de trabalhar na conquista de muitas questões da reforma social, incluindo tribunais juvenis, questões de imigrantes, direitos das mulheres, a luta contra o trabalho infantil, pela saúde e segurança.

Figura 6 – Jane Addams cercada por crianças imigrantes na Hull House



Legenda: Em 1933, dois anos antes de seu falecimento.

Fonte: <https://archives.library.illinois.edu/archon/?p=digitallibrary/digitalcontent&id=1168>.

Acesso em 20 jan. 2018.

Em 1892, segundo a autora Louise Carroll Wade (1967), Addams descrevia suas atividades como os três R do movimento das casas de assentamento: residência, pesquisa (*research*) e reforma. O movimento dos três R envolvia a cooperação com a vizinhança, o

estudo científico das causas da pobreza e da dependência, a comunicação desta situação ao público e a pressão constante por uma reforma nas leis e na sociedade. Isso levou a várias investigações sobre a vizinhança da Hull House, o que permitiu alimentar as reivindicações dessa empobrecida parte da cidade, levando os moradores a confrontar as autoridades.

Além dos trabalhos sociais, Jane Addams também promovia discussões filosóficas com pensadores importantes que frequentavam a casa, e que nela atuavam, como os pragmatistas John Dewey e George Herbert Mead (1863-1931). Tais pensadores constituíram o que viria a ser chamado de Escola de Pensamento de Chicago. Desse modo, a instituição se tornou também um espaço de argumentações filosóficas e sociais, de construção teórica, no qual reformadores, políticos e acadêmicos se encontravam com frequência, ministravam aulas e palestras, intervindo na realidade de seu entorno.

Essas discussões filosóficas certamente auxiliaram na construção do pensamento e do método de atuação nesta importante casa de assentamento social, assim como na elaboração intelectual desses pensadores. Addams era grande amiga de John Dewey, um dos motivos pelos quais a base filosófica de todo o trabalho da Hull House está diretamente ligada às ideias trocadas entre John Dewey e Jane Addams. A Hull House foi o terreno de cultivo do movimento pragmático norte-americano. Esse movimento, a partir dos seus princípios, inaugura a abordagem metodológica que vem caracterizar a Escola de Chicago.

Há que se reiterar que as mulheres nesta época tinham direitos políticos muito limitados, só conseguindo direito de voto na década de 1920 (*women suffrage*). Muitas mulheres inclusive se recusaram a ter este direito. As poucas mulheres que conseguissem atingir a educação superior iam para escolas especiais destinadas somente a elas. Segundo a pesquisadora norte-americana Louise Benner (2004), o *North Carolina State College* (hoje NCSU) teve sua primeira aluna apenas em 1921, sendo que somente em 1926 permitiu que as alunas que completassem todos os créditos se graduassem. Até o ano de 1928, somente 21 mulheres entraram naquele *College*. Ainda, segundo Benner (2004), os dados mostram que na Carolina do Norte, situada nos Estados Unidos, na década de 1920, somente 15% das mulheres brancas casadas e 30% das mulheres negras casadas, com maridos assalariados, também tinham um emprego. Nos Estados Unidos, na época, acreditava-se que as mulheres não deveriam trabalhar fora de suas casas caso os maridos tivessem empregos, apenas as viúvas o conseguiam. Assim a Hull House também se tornou um lugar de atuação feminina privilegiada, pois abriu espaços para trabalhadoras atuarem em todo o país, foi um local de formação de uma comunidade de mulheres universitárias.

Marie Umerkajeff (2012), professora e pesquisadora sueca, ratifica que a interação entre a Hull House e a Universidade de Chicago foi tão importante que se tornou a base para o sucesso do que a Escola de Chicago passou a representar:

A dinâmica entre Hull House e a Universidade de Chicago provou ser um sucesso. A partir dela, as mulheres envolvidas no projeto foram capazes de incorporar a teoria social aprendida dentro da Universidade, ao mesmo tempo em que adquiriam as experiências práticas nos subúrbios de Chicago e seus arredores. De fato, mulheres como Florence Kelley, foram capazes de levar suas experiências da Hull House e da Universidade de Chicago, e aplicá-las até a cidade de Nova York no Henry Street Ward Settlement House. (LENGERMANN; BRANTLEY apud UMERKAJEFF, 2012, p. 19).¹⁷

São inúmeros os desdobramentos dos trabalhos desenvolvidos dentro da Hull House e na aproximação desta com a Universidade de Chicago, levando os alunos desta universidade a compreenderem como a prática e a teoria caminham juntas. Um dos principais objetivos do grupo da Escola de Chicago era justamente estudar os centros urbanos entrelaçando conceitos teóricos e a pesquisa de campo, o que a Hull House podia proporcionar. A Hull House também serviu como exemplo para futuras casas de assentamento social. É relevante perceber como esta instituição contribuiu diretamente para a elaboração da teoria do pragmatismo, cujo principal paradigma foi a interrelação entre a teoria e a prática, estas, como indissociáveis, o que ocorreu efetivamente na realidade desta casa de assentamento social desde o início de seus trabalhos. Além de que contribuiu com várias outras discussões fecundas da Escola de Chicago, como salienta o professor doutor Carlos Benedito de Campos Martins do departamento de sociologia da Universidade de Brasília:

O trabalho de reforma social desenvolvido por Jane Addams no contexto da Hull House – cujo estabelecimento Albion Small frequentava na companhia de William Thomas, George Herbert Mead e Charles Henderson – produziu mapeamentos da cidade que forneceram importantes informações sobre sua estrutura espacial e social e o impactou profundamente. Por duas décadas – ou seja, antes da chegada de Robert Park e de Ernest Burgess –, Albion Small enfatizou a necessidade de explorar temas que ficaram intimamente associados ao acervo de investigação da Escola de Chicago, tais como segregação racial, vivência étnica e religiosa de seus habitantes, a formação de profissionais para a administração pública etc. (MARTINS, 2013, p. 224-225).

¹⁷No original: “The dynamic between Hull-House and The University of Chicago proved to be a success. From it, the women involved in the project were able to incorporate social theory learned at the University, while gaining practical experience outside in urban Chicago, and its surrounding counties. In fact, women like Florence Kelley were able to take their experiences at Hull-House and the University of Chicago, and apply them in New York City at the Henry Street Ward settlement house.”

Os temas investigados pela Escola de Chicago eram experienciados na prática cotidiana da Hull House, como descrito por Martins: a segregação racial, a vivência étnica e religiosa de seus habitantes, a formação de profissionais para a administração pública. Um rico material vivo e pulsante para os estudos da Escola de Chicago. Martins (2013) apresenta ainda, como parte da primeira geração da Escola de Chicago, nomes como John Dewey, George Herbert Mead e Jane Addams, uma vez que contribuíram intensamente com a produção intelectual embrionária da escola. Assim as ideias e a emergência da discussão sobre diferentes problemas sociais são anteriores à formação do grupo que receberá o nome de Escola de Chicago. Como venho desenvolvendo aqui, antes mesmo da Universidade de Chicago ser fundada (1890) e o próprio Departamento de Sociologia se estabelecer dentro desta universidade (1920), muitos desses nomes já vinham discutindo, dentro da Hull House, assuntos que viriam a ser pertinentes à Escola de Chicago, principalmente pela sua ligação com o movimento dos reformistas sociais.

As experiências vivenciadas dentro da Hull House, por Jane Addams, John Dewey, George Herbert Mead, somando-se às experiências posteriores, mas não menos relevantes de Neva Boyd e Viola Spolin, marcaram a trajetória e a perspectiva de pensamentos dos estudiosos, o que pode ser comprovado a partir da leitura desses autores e da interrelação dessas leituras.

Dewey, por sua vez, inaugura a sua Escola Laboratório (*Lab School*), local também privilegiado por experimentos pedagógicos, na cidade de Chicago, em 1896 (sete anos após a inauguração da Hull House), junto das professoras Katherine Camp Mayhew e Anna Camp Edwards. Mayhew e Edwards escreveram um livro sobre a Escola Laboratório, com respectiva introdução e consultoria de John Dewey, intitulado: *The Dewey School: The laboratory school of the University of Chicago 1896-1903* (1936). O primeiro capítulo do livro é iniciado com a seguinte explicação:

As páginas seguintes contam a história de um dos primeiros experimentos no que mais tarde veio a ser conhecido como educação progressiva. Esta experiência foi parte integrante da Universidade de Chicago durante os anos de 1896 a 1904, e teve como objetivo trabalhar, através da Universidade, um sistema escolar que se desenvolveria com um todo orgânico desde o jardim da infância até a Universidade. Realizado sob a gestão e supervisão do Departamento de Filosofia, Psicologia e Educação da Universidade, tinha uma relação similar a de um laboratório de biologia, física ou química. Como um laboratório, tinha dois objetivos principais: (1) expor, testar, verificar e criticar postulados e princípios teóricos; e (2) adicionar a esta somatória fatos e princípios em sua linha de estudo. Em consequência, era frequentemente chamado de Escola Laboratório. O nome é significativo. John Dewey, quando chamado para ser o chefe do departamento em 1894, tinha chegado a certas ideias

filosóficas e psicológicas que ele desejava testar na aplicação prática. (MAYHEW; EDWARDS, 1936, p. 3).¹⁸

A Escola Laboratório foi fundada em 1894, mas iniciou seu funcionamento efetivo em 1896. Como apresentado por Mayhew e Edwards (1936), a filosofia de John Dewey empregada na Escola Laboratório vai inaugurar o que ficou posteriormente conhecido como educação progressiva nos Estados Unidos, movimento que propôs uma reorganização do sistema tradicional de educação, destacando-se pela sua visão humanista, pela unidade entre teoria e prática e pelo compromisso com o aprofundamento da democracia mediante à vivência no processo educacional. Dewey idealizou sua escola como um laboratório científico com professores pesquisadores especializados. Carlos Otávio Fiúza Moreira descreve, em nota de rodapé, sobre a necessária presença do professor especialista junto aos alunos da Escola Laboratório. Já naquela época, há mais de cem anos, o que eliminaria assim o professor generalista da escola cotidiana por sua incapacidade de gerir a enorme quantidade de conhecimento da ciência:

A troca do professor generalista (*all-round teacher*) pelo especialista em cada disciplina foi uma das primeiras reformulações empreendidas na Escola Laboratório. **O rápido desenvolvimento do conhecimento científico e o processo de especialização em todos os campos disciplinares tornavam o trabalho do generalista inadequado para desenvolver com as crianças atividades voltadas para a introdução do método científico.** É como se faltasse ao professor generalista conhecimentos mais aprofundados das diversas matérias que ele tinha que ministrar. (MOREIRA, 2002, p. 98, grifo meu).

O fato de haver priorizado o professor especialista não levava à fragmentação do currículo, como muitos podem pensar, pois, como exposto por Moreira (2002, p. 98), havia a necessidade do estabelecimento de novas práticas pedagógicas: “... as matérias se integravam justamente através do tema geral e pela contínua troca de experiência entre os professores”. Dewey pretendia que a escola testasse e avaliasse as teorias elaboradas por ele sobre escolaridade e ensino, para que essas teorias pudessem ser formuladas em conexão com a

¹⁸No original: “*The following pages tell the story of one of the earliest experiments in what later came to be known as progressive education. This experiment was an integral part of the University of Chicago during the years 1896 to 1904, and was an undertaking which aimed to work put, through the University, a school system which should be an organic whole from the kindergarten to the university. Conducted under the management and supervision of the University's Department of Philosophy, Psychology, and Education, it bore the same relation to the work of that department that a laboratory bears to biology, physics, or chemistry. Like any such laboratory it had two main purposes: (1) to exhibit, test, verify, and criticize theoretical statements and principles; and (2) to add to the sum of facts and principles in its special line. In consequence, it was often called the Laboratory School. The name is significant. John Dewey, when called to be the head of the department in 1894, had arrived at certain philosophical and psychological ideas which he desired to test in practical application.*”

prática. A ideia era desenvolver matérias e métodos de ensino para um currículo que não se concentrasse em repetições automáticas de conteúdo, mas sim na experiência prática reflexiva das crianças. Dessa maneira, a teoria a ser estudada estava em conexão com a prática, e aqui certamente encontramos uma potente metodologia interdisciplinar que se impregnará nos jogos teatrais de Viola Spolin. Não era uma discussão filosófica apenas, a realidade das escolas públicas daquela época – que não estão longe de nossa realidade atual – continham pouco trabalho manual (prático) de qualquer tipo, de modo que, como afirmava Addams: “naturalmente, qualquer instrução que se fornecesse às crianças seguia a direção de trabalho suplementar.” (ADDAMS, [1910] 1990, p. 61-64, 244).

As bases para uma reforma do sistema educacional foi lançada por Dewey, que ficou conhecida como Educação Progressiva, objetivando transformar a sociedade em uma grande comunidade democrática. Em vez de começar com leitura, escrita e matemática – como tradicionalmente é feito até hoje – as aulas na Escola Laboratório concentravam-se desde o início em questões referentes à vida real e ao atendimento de necessidades humanas básicas, como: culinária, tecelagem, costura, jardinagem, carpintaria e serralharia, em que leitura, escrita e matemática eram inseridas organicamente nas atividades, elas surgiam a partir dos problemas práticos da vida cotidiana que deveriam ser solucionados pelos alunos.

Dewey defendia que a partir da experiência direta com os conteúdos, **situações problemas** eram suscitadas, em que o indivíduo analisaria o problema, buscaria uma alternativa, desenvolveria uma estratégia de ação e tentaria superar o obstáculo. Assim, lidando com situações problemas diretamente ligadas ao pensar e ao fazer, as crianças aprenderiam significativamente. A abordagem da solução de problemas de Dewey está diretamente conectada ao pensamento reflexivo; desse modo, para este autor, o pensamento reflexivo é mais estimulado diante de situações problema. A Escola Laboratório era concebida como uma forma orgânica¹⁹ de vida comunitária, num ambiente de intercâmbio e cooperação, aprendendo e compartilhando seus conhecimentos, articulando conhecimento escolar e vida social com a vida cultural dos indivíduos.

A *Laboratory School*, *Lab School* ou Escola Dewey, como foi chamada (é conhecida pelos três nomes), funcionou durante oito anos, de 1896 até 1904. Segundo Fischer (2009), nesse período, as trocas entre a Escola Laboratório e a Hull House eram constantes: “Através da Hull House e da Escola Laboratório, Addams e Dewey formularam, testaram e promulgaram

¹⁹ Orgânico no sentido também empregado por Spolin (2006 [1963], p. 3), que envolve o sujeito fisicamente, intelectualmente e intuitivamente.

princípios centrais do pragmatismo americano clássico.” (FISCHER, 2009, p. 441)²⁰ e também de uma pedagogia. O que comprova a efervescência filosófica entre ambos nesses espaços sociais e educativos, comprovando ainda o pensamento de ambos se constituindo mutuamente. Certamente há uma troca complementar entre os pensamentos: a Hull House como uma casa de atividades sociais com os imigrantes e seus filhos, e a *Lab School*, que procurava a construção do conhecimento mediante atividade coletiva e integrada.

As ideias trocadas entre os amigos Jane Addams e John Dewey eram intensas e profícuas. A amizade e admiração foi marcante, a ponto de Dewey colocar o nome de sua filha caçula de Jane Mary Dewey (1900-1976) em homenagem à Jane Addams e sua companheira Mary Rozet Smith. Jane Mary Dewey foi a caçula dos sete filhos que John Dewey teve com Harriet Alice Chipman (1859-1927). Dewey também trabalhou junto a Addams no conselho administrativo da Hull House, como salienta Fischer:

Addams e Dewey eram colegas intelectuais, colegas ativistas da reforma social e amigos pessoais. Eles reconheciam espontaneamente e com frequência o quanto aprendiam um com o outro. Dewey era membro do conselho de administração da Hull House. Addams comentou sobre a atuação de Dewey na Hull House: "Ao contrário de muitos curadores, ele realmente foi atuante no seu trabalho." Dewey utilizou o livro de Addams, *Democracia e Ética Social (Democracy and Social Ethics)*, como texto em suas aulas e convidou Addams para palestrar aos seus alunos. (FISCHER, 2009, p. 442).²¹

A pesquisadora Barbara Levine (2016, p. 8), em seu trabalho *Chronology of John Dewey's life and work* (2016) apresenta Dewey como atuante no conselho administrativo da Hull House desde sua fundação em 1889, quando ainda era professor de Filosofia na Universidade de Michigan. Levine (2016, p. 21-29) registra algumas das atividades de Dewey no período, dentre elas destaco os registros de palestras proferidas por ele nas dependências da Hull House:

- 21/01/1892 - Discursou na Hull House, “Psicologia e História”;
- 09/10/1894 - Palestra na Hull House, Clube de Ciências Sociais do Trabalho, “*Epictetus*”²²;
- 14/10/1894 - Palestra na Hull House, “Psicologia Social”;

²⁰ No original: “Through Hull House and the Laboratory School, Addams and Dewey formulated, tested, and enacted central tenets of classical American pragmatism.”

²¹ No original: “Addams and Dewey were intellectual colleagues, fellow social reform activists, and friends. They freely and frequently acknowledged how much they learned from each other. Dewey was a member of Hull House's board of trustees. Addams commented on his performance, “Unlike many trustees, he actually worked on the job.” Dewey used Addams's book, *Democracy and Social Ethics*, as a text in his classes and invited Addams to lecture to his students.”

²² Filósofo grego, dos séculos I e II da Era Comum, que destacava a importância da autoeducação ou educação para a vida (Stanford Encyclopedia of Philosophy).

- 19/10/1894 - Palestra na Hull House;
- 27-28/10/1894 - Palestra na Hull House;
- 18/11/1894 - Palestra na Hull House;
- 24/11/1894 - Palestra na Hull House;
- 07-12/07/1896 - Palestra na conferência da reforma social na Hull House, “A Relação da Educação para a Reforma Social”.

Alguns registros não especificam qual o tema da palestra proferida, aparecendo apenas a confirmação de que naquela data houve uma palestra proferida por Dewey. Como a cronologia foi realizada a partir dos documentos preservados, é possível que outras palestras tenham ocorrido nesse período, mas não receberam o devido registro. O trabalho de Levine (2016) acusa ainda uma participação ativa de Dewey no conselho administrativo da Hull House até o ano de 1904, ano em que Dewey se desligou da Universidade de Chicago, devido a problemas pessoais, indo atuar na Universidade de Colúmbia, onde permaneceu até 1930, época de sua aposentadoria aos 71 anos.

Como se pode perceber a partir das análises realizadas até aqui, durante os anos em que morou em Chicago, Dewey manteve estreito relacionamento prático e filosófico com a Hull House. Dewey trabalhou na Universidade de Chicago durante os anos de 1894 até 1904, tendo convidado Jane Addams a proferir inúmeras palestras nesta Universidade. A troca intelectual entre ambos os levou a formularem conceitos e filosofias em que teoria e prática caminhavam juntas. Traço este caminho para que seja possível perceber que a base filosófica da Hull House se construiu a partir de trocas intelectuais, que obviamente eram fortes e intensas, não só na prática dentro desse assentamento social, mas também nos trabalhos que seus colaboradores vieram a desenvolver dentro e fora da casa de assentamento. Assim a Hull House foi um centro de relevância para o desenvolvimento de diferentes pensares, dentre eles a pedagogia do desenvolvimento do drama.

1.2 O TEATRO E OS JOGOS NA HULL HOUSE

Desde os primeiros dias do centro de assentamentos, Jane Addams utilizou as artes como meio de fomentar a cultura nativa e a imigrante, através de concertos, leituras, aulas de artesanato e exposições, um projeto que finalmente lhe rendeu o Prêmio Nobel da Paz. Em 1900, Addams entregou a administração do programa dramático da casa para Laura Dainty Pelham, que, até

sua morte em 1924, desenvolveu e defendeu o primeiro Little Theatre da América, com produções de obras de Shaw, Ibsen, Pinero, Shakespeare, Hauptmann, bem como clássicos internacionais realizados por imigrantes em suas línguas nativas (o primeiro foi *The Odyssey*, de Homero, em grego).

LONDON, 1990, p. 23,60²³

O *Historical Dictionary of Contemporary American Theater: 1930-2010* (2011), de James Fisher, também descreve a contínua inserção das artes no processo de integração e desenvolvimento das atividades da Hull House desde a sua fundação. Desse modo, constata-se a arte como parte constitutiva daquele trabalho social. Como parte dessas atividades, dentro da casa havia a leitura de peças, concertos e exposições de arte, assim como atividades oferecidas aos trabalhadores de sua vizinhança (FISCHER, 2017). Ann Goodson, desenvolveu, na Loyola University Chicago, sua dissertação de mestrado, com uma importante pesquisa sobre a arte-educação dentro da Hull House, dissertação esta intitulada: *The Settlement Stage: How Hull House Bridged Leisure, Creativity, and Play* (2015) [O Palco do Assentamento: Como a Hull House construiu pontes para o Lazer, a Criatividade e o Jogo]. Goodson assinala:

Embora um espaço de ensaio formal para atividades dramáticas não fosse estabelecido até 1893 (Jackson, 2001), atividades teatrais na Hull House podem ser rastreadas a partir de 1890, apenas um ano após a fundação do assentamento, com o estudo das peças de Shakespeare em um agrupamento (club)²⁴ dirigido por Ellen Gates Starr (Bryan & Davis, 1969). Enquanto a popularidade e o número de agrupamentos crescia na Hull House, os dramas e o estudo de peças foi uma das muitas atividades, incluindo dança, palestras, eventos sociais e várias aulas oferecidas no assentamento. Em 1893, um ginásio havia sido adicionado ao assentamento, que os membros deste agrupamento rapidamente reivindicaram para atividades teatrais e estudos, tendo gasto os anos anteriores competindo com outros agrupamentos por espaço dentro do assentamento. (Jackson, 2001). (GOODSON, 2015, p. 8)²⁵.

²³ No original: “From the earliest days of the settlement center, Jane Addams had used the arts as means of forwarding native and immigrant culture, through concerts, readings, craft classes and exhibitions, a project that eventually earned her the Nobel Peace Prize. In 1900 Addams handed stewardship of the house’s dramatic program over to Laura Dainty Pelham, who, up until her death in ’24, developed and championed the first Little Theatre in America, with productions of work by the likes of Shaw, Ibsen, Pinero and Hauptmann, as well as international classics performed by immigrants in their native tongues (the first was Homer’s *The Odyssey* in Greek).”

²⁴ O texto original utiliza a palavra *club*, que deveria ser traduzida por clube, entretanto Addams descreve, em seu trabalho *Vinte Anos na Hull House*, que estes agrupamentos de jovens “eram organizados em grupos que não eram exatamente classes nem clubes (*were organized into groups which were not quite classes and not quite clubs*). Addams, Jane. 1990 [1910]. *Twenty Years at Hull-House*. Urbana IL: University of Illinois Press. pp. 10.

²⁵ No original: “Though a formal rehearsal space for dramatic activity was not established until 1893 (Jackson, 2001), theatre at Hull House can be traced back to 1890, just a year after the settlement’s founding, with the study of Shakespeare’s plays in a club directed by Ellen Gates Starr (Bryan & Davis, 1969). As the popularity and number of clubs at Hull Housæ grew, dramatics and the study of plays was one of many activities including dance, lectures, social events and various classes offered at the settlement. By 1893 a gymnasium had been added to the settlement, which club members quickly claimed for theatrical activities and study, having spent the years prior competing with other clubs for space within the settlement (Jackson, 2001).”

Segundo Fisher (2011, p. 376), a primeira produção teatral encenada na Hull House, bem como considerada a primeira apresentação teatral dos assentamentos sociais nos Estados Unidos foi a farsa *The Sleeping Car* (*O vagão dormitório*, 1883), do escritor e jornalista estadunidense William Dean Howells (1837-1920), apresentada em 1896 em uma plataforma no ginásio da Hull House, dava-se assim início à *Hull House Dramatic Association*. O sucesso das apresentações teatrais resultou na contratação de Walter Pietsch, em 1897, como diretor dramático da Hull House. Em 1898, segundo Goodson (2015), Edith de Nancrede (1877-1936), se tornou a diretora de teatro da Hull House; e um ano após sua chegada, em 1899, o edifício do teatro da Hull House foi construído. Goodson complementa que o teatro foi construído:

... como resposta ao crescente interesse entre crianças, adolescentes e adultos pelo drama, bem como o número esmagador de agrupamentos e organizações já competindo pelo espaço de reunião dentro da casa (Bryan & Davis, 1969). No ano seguinte, em 1900, o que se tornaria o Hull House Players foi estabelecido como o Hull House Dramatic Association, dirigido por Laura Dainty Pelham, outra ex-atriz que, com Nancrede, dirigiria a maioria das produções teatrais na Hull House (Bryan & Davis, 1969). (GOODSON, 2015, p. 8, 9)²⁶.

Assim, em novembro de 1899, foi inaugurado um teatro nessa casa de assentamento social. Grupos de imigrantes montavam peças em seus próprios idiomas e encenavam no teatro. Um desses grupos, de etnia grega, realizou uma dramatização em grego do poema de Homero, *Odisseia* (Dewey era um apaixonado pela cultura grega, chegando a dar aulas de cultura grega antiga para os gregos que frequentavam a casa). Em 1900, a atriz aposentada Laura Dainty Pelham (1849-1924), desenvolvendo um trabalho em conjunto com Nancrede, tornou-se diretora da associação e levou o teatro a um novo nível de profissionalismo, mudando o nome de *Hull House Dramatic Association* para *Hull House Players*. Em 1915, Laura levou o grupo *Hull House Players* para se apresentar na Irlanda, depois liderou uma turnê literária pela Europa antes de voltar para a Hull House. A Hull House foi reconhecida como um dos principais proponentes do movimento da arte teatral naquele país. O pesquisador e dramaturgo Stuart J. Hecht vai ainda mais longe e externa que o teatro profissional de Chicago tem suas raízes no assentamento social da Hull House.²⁷ O que é reforçado pela revista *American Theatre*: “As sementes que Jane Addams plantou com a fundação da Hull House em 1889 floresceram

²⁶No original: “... as a response both to the growing interest among children and adults in drama, as well as the overwhelming number of clubs and organizations already competing for meeting space within the house (Bryan & Davis, 1969). The year after, in 1900, what would become the Hull House Players was established as the Hull House Dramatic Association, directed by Laura Dainty Pelham, another former actress who, with de Nancrede, would direct the majority of the theatrical productions at Hull House (Bryan & Davis, 1969).”

²⁷ Boston College: <https://www.bc.edu/bc-web/schools/mcas/departments/theatre/people/faculty-directory/stuart-j-hecht.html> Acesso em: 03 out. 2018.

descontroladamente 70 anos depois, quando o *Compass Players* e a companhia *Second City* foi criada, sinalizando o fim de 50 anos complacentes e inaugurando a improvisação em Chicago.” (LONDON, 1990, p. 16)²⁸. *Compass Players* e *Second City* se desenvolveram a partir da atuação de Viola Spolin e Paull Sills, entre outros.

Figura 7 – Teatro da Hull House, inaugurado em novembro de 1899



Fonte: <http://museuminchicago.blogspot.com/2012/09/hull-house-museum-in-chicago-tourism-in.html>. Acesso em: 03 out. 2018.

Os moradores da região assistiam com frequência as apresentações que ocorriam no Teatro da Hull House, proporcionando à vizinhança acesso às diferentes apresentações teatrais. Goodson detalha:

Notavelmente, os Hull House Players ganharam rapidamente reputação por criarem produções teatrais de qualidade quase profissional, ganhando o reconhecimento de vários jornais. Apesar de ser inteiramente composto por indivíduos com pouca ou nenhuma experiência em teatro, o drama na Hull House atingiu tal nível de qualidade prática, que o assentamento é creditado como o estabelecimento do primeiro pequeno teatro dos Estados Unidos (Dieser, 2005). Além do drama ser incrivelmente popular entre aqueles que viviam perto da Hull House (Addams, 1990), a reputação dos atores da Hull House pelo profissionalismo e compromisso com o seu trabalho rapidamente se espalhou para além da vizinhança do assentamento. (GOODSON, 2015, p. 9).²⁹

²⁸ No original: “The seeds Jane Addams planted with the founding of Hull- House in 1889 flowered wildly 70 years later when the *Compass Players* and original *Second City* company appeared, signaling an end to the complacent ‘50s and a beginning for improvisation in Chicago”.

²⁹ No original: “Notably, the *Hull House Players* quickly earned a reputation for producing near-professional quality theatre productions, gaining the recognition of various local newspapers. Despite being entirely comprised of individuals with little or no experience in theatre, dramatics at Hull House reached such a level of quality in practice that the settlement is credited with establishing the first little theatre in the United States (Dieser, 2005).

Timothy Hotze e Rebecca Zorach (2008) registram um histórico do teatro Hull House no site³⁰ da Universidade de Chicago, onde mostram que as atividades do grupo *Hull House Players* prosperou fortemente, sendo uma grande referência dramática nos Estados Unidos. Porém, após a morte de Addams, em 1935, combinada com a mudança demográfica de Chicago – onde a maioria dos residentes não eram mais estrangeiros – e a Grande Depressão em andamento desde 1929, a Hull House mudou a preocupação que tinha no desenvolvimento das atividades culturais para se concentrar no trabalho de serviços. A década de 1920 viu um aumento das restrições legais à imigração como o ato de imigração de 1924 e outras leis que impediam a imigração de habitantes provenientes da Ásia e impunham cotas para determinados países, também baniu muitas nacionalidades. Diante desse cenário, o número de apresentações teatrais patrocinadas pela Hull House diminuiu entre os anos 1940 e o início dos anos 1960. Embora existissem apresentações teatrais durante os anos 1940 e 1950, o teatro na Hull House passou a não ser mais uma prioridade para a associação, deixando de ser tão conhecido na cidade de Chicago. Essa realidade começou a mudar em 1960, quando Robert Sickinger (1926-2013) inicia seus trabalhos na Hull House.

Hotze e Zorach (2008) certificam que Robert Sickinger, ganhando a confiança do recém-diretor executivo da Hull House, Paul Jans (1917-1984), foi nomeado diretor teatral em 1963, em grande parte devido a seu destacado trabalho em obter resultados lançando atores não profissionais. A proposta de Sickinger para a Hull House foi inovadora para o teatro e ampliou a missão original da Hull House. Sickinger e Jans criaram planos para colocar salas de teatro em cada um dos quatro centros comunitários da Hull House. Os teatros deveriam ser pequenos para os padrões comerciais, com capacidade para 100 a 300 lugares, porém, maiores do que os teatros comunitários, na cidade de Chicago, naquela época. Assim o plano era a criação de teatros comunitários que seriam de alta qualidade e aumentariam as possibilidades de trabalho para atores amadores, transformando-se no núcleo de um renascimento teatral amplo nos bairros de Chicago, onde o teatro não era visto apenas como entretenimento, mas também um importante espaço de reflexão entre os atores.

Os planos de Sickinger e Jans deram certo segundo os registros de Hotze e Zorach (2008). O teatro logo ganhou crescente atenção, tanto em Chicago quanto em todo o país. Em

In addition to drama being incredibly popular among those living near Hull House (Addams, 1990), the Hull House players' reputation for professionalism and commitment to their work quickly spread beyond the settlement neighborhood."

³⁰ Site: <https://coral.uchicago.edu/display/chicago68/Hull+House+Theater> Acesso em: 04 fev. 2019.

1965, a grande mídia cobria as apresentações de Sickinger. O teatro atraía atenção local e nacional. Com a efervescência do Teatro Hull House e a demanda cada vez maior de público para os espetáculos, a Hull House construiu um novo teatro, o *Hull House Uptown Theater*, com 1.441 lugares, com capacidade maior do que os teatros anteriormente citados. Durante este período, os teatros da Hull House introduziram uma série de novos trabalhos em Chicago, convertendo-se em um local para estreias de novas peças. Os teatros se tornaram conhecidos por suas ousadas encenações e sua dedicação ao realismo social.

Apesar de todo o sucesso, como descrito por Hotze e Zorach (2008), uma crise se alastrava, os teatros não estavam ganhando dinheiro e não tinham diretores permanentes. Mesmo com doações próprias, os teatros ainda dependiam do financiamento da Hull House, e quando Jans – o principal apoiador do teatro – renunciou em abril de 1969, o financiamento foi logo retirado, com Sickinger renunciando um mês depois. Como destaca a revista *American Theatre*: “Sickinger não só apresentou produções ousadas em vários centros da Hull House, mas também formou profissionais de teatro da comunidade, incluindo Jim Jacobs e Warren Casey, que escreveriam *Grease*”³¹ (LODON, 1990, p. 60)³² que faria sucesso no cinema. Muitos dos atores que trabalharam com Sickinger passaram a escrever peças, atuar ou fundar suas próprias companhias de teatro, dando continuidade à tendência iniciada por Sickinger.

Os teatros da Hull House junto com o *Second City*, de Paul Sills (1927-2008), filho de Viola Spolin, foram um dos principais atuantes na geração da vibrante cena teatral contemporânea de Chicago. Se Sickinger teve um papel importante na cena teatral de Chicago, Paul Sills e Viola Spolin não ficaram atrás, inaugurando as primeiras companhias teatrais improvisacionais. Poeticamente, a revista *American Theatre* abre a reportagem intitulada *Chicago Impromptu*:

No início, Viola Spolin escreveu a palavra “improvisação” e a escuridão que estava no rosto do teatro de Chicago se encheu de luz. E a luz revelou espaço imaginário e pessoas reais – primeiro crianças, depois estudantes universitários, depois atores adultos – brincando dentro do espaço imaginário, passando-o entre si, transformando-o em objetos, transformando-o. E o espaço de faz-de-conta cresceu sólido. Transformou-se em bares de bairro com pequenos palcos e teatros e grandes instituições, e mais pessoas passaram a habitá-los. Muitas vezes, quando os jogadores deixavam o espaço, parecia que a escuridão caía novamente sobre a face da cidade. Outras vezes havia luz ofuscante. (LONDON, 1990, p. 14)³³

³¹ Texto que foi adaptado para o cinema, no conhecido filme de 1978: *Grease nos tempos da brilhantina*, dirigido por Randal Kleiser com a participação dos atores John Travolta e Olivia Newton-John.

³² No original: “Sickinger not only presented daring productions in a handful of Hull House centers, but he made professionals out of community theatre people, including Jim Jacobs and Warren Casey, who would go on to write *Grease*...”

³³ No original: “On the beginning, Viola Spolin wrote the word “improvisation” and the darkness that was upon the face of Chicago theatre filled up with light. And the light revealed imaginary space and real people – children

O teatro improvisacional sistematizado por Viola Spolin e Paul Sills é uma referência inegável ao teatro improvisacional norte-americano, que mudou a cena teatral de Chicago. É relevante destacar a fundamental participação de Paul Sills (filho de Spolin) na sistematização dos jogos teatrais, um trabalho realizado em conjunto entre mãe e filho em suas atuações teatrais. Spolin afirma: “Paul trouxe meu trabalho ao mundo” (SPOLIN apud LONDON, 1990, p. 17)³⁴.

Paul Sills fundou inicialmente, em 1953, na cidade de Chicago, a *Playwrights Theatre Club*, com um grupo de amigos, dentre eles Sheldon Arthur Patinkin (1935-2014), que foi presidente do Departamento de Teatro do Columbia College Chicago e consultor artístico do *Second City*, e o ator e o diretor David Shepherd (1924-2018), que se tornará importante nome no teatro improvisacional dos Estados Unidos. No *Playwrights Theatre Club*, estabeleceu-se a primeira tentativa de combinar o treinamento de Spolin com a prática do teatro improvisacional. Conforme destaca London (1990, p. 18), Sills utilizava os jogos para se afastar da atuação psicológica e para construir uma relação de parceria entre os atores.

O *Playwrights Theatre Club* levou à criação do *Compass Players* e depois da *Second City*. A *Compass Players* foi a primeira companhia de teatro improvisacional dos Estados Unidos, fundada em 1955 por Paul Sills e David Shepherd, começou no teatro da Universidade de Chicago. Sempre que podia, Paul Sills levava sua mãe, Viola Spolin, para ministrar cursos e oficinas de jogos teatrais na *Compass Player*. Shepherd começou a estudar com Sills e sua mãe. A partir das experiências em jogos com Spolin, Shepherd e Sills passaram a adaptar os jogos, parcialmente inspirados pelo encenador alemão Bertolt de Brecht (1899-1956) e pela tradição da *commedia dell'arte*, produzindo assim novas peças derivadas de improvisações. O formato da *Compass Players* era de um cabaré político para o público da classe trabalhadora. O teatro improvisacional inaugurado pela *Compass Player* influenciou inúmeras outras companhias, originando inclusive a *Second City*.

Conforme salienta a revista *American Theatre* (1990), depois que a *Compass Players* mudou-se para a cidade de St. Louis, Paul Sills com Bernie Sahlins e Howard Alk fundaram uma casa noturna onde tinha sido uma antiga lavanderia chinesa em Chicago. O novo

first, then college students, then grownup actors – playing within the imaginary space, passing it between themselves, shaping it into objects, transforming it. And the make-believe space grew solid. It changed into neighborhood bars with small stages and storefront theatres and large institutions, and more people came to inhabit them. Too often, when players departed the space, it seemed that darkness fell again upon the face of the city. Other times there was dazzling light.”

³⁴ No original: “Paul brought my work into the world”.

empreendimento exigia cenas curtas criadas, em grande parte, a partir de improvisos ensaiados e, outra parte, por sugestão do público; foi assim que fundaram a *Second City* em dezembro de 1959. *Second City* se tornou um marco em Chicago e espalhou sua influência amplamente, mais notavelmente na televisão e no cinema por meio de muitos criadores do *Saturday Night Live* do canal de TV da NBC. Segundo o site *Second City*³⁵, o pequeno teatro de cabaré se tornou o império da comédia mais influente do mundo, desenvolvendo uma maneira única de criar arte e formar, geração após geração, estrelas.

Spolin ministrou diversas oficinas para o *Second City*, a partir dos anos de 1960, destacando-se por sua grande contribuição ao grupo. O site oficial do *Second City* legitima: “Não haveria um *Second City* e, provavelmente, nenhuma escola de improvisação moderna se não fosse pelo trabalho de Viola Spolin.”³⁶ Segundo Goodson (2015, p. 12), a ideologia da improvisação teatral de Viola Spolin, constitui uma síntese das teorias de Jane Addams sobre recreação e da teoria do jogo de Neva Boyd. Há que se adicionar ainda a síntese dos pressupostos de John Dewey intermediados por Neva Boyd. Goodson (2015) sustenta em sua dissertação que existe uma ligação direta entre a educação teatral iniciada na Hull House, dirigida por Viola Spolin, sob a orientação de Jane Addams e Neva Boyd, e as tendências modernas de improvisação exemplificadas pelo trabalho do *Second City*. Argumenta ainda que o *Second City* representa o resultado direto do trabalho de Spolin, na Hull House, no início do século XX.

Mas para além da *Second City*, como um desdobramento deste trabalho, no ano de 1965, Paul Sills funda com Viola Spolin, sua mãe, o *The Game Theatre*, onde as apresentações aconteciam com a plateia sendo convidada ao palco para improvisar. Sills afirma:

Durante vários anos, jogamos jogos de teatro em público nas noites de sexta e sábado, recebendo sugestões do público. Viola Spolin muitas vezes passou as noites jogando. Durante a semana nós jogávamos jogos teatrais nas oficinas, para ver onde isso levaria. Em uma tarde, em 1967, o avanço para o story theater ocorreu quando eu treinei os jogadores para contar a história da Branca de Neve ao mesmo tempo em que atuavam nos papéis, eliminando assim a necessidade de um narrador separado. Comecei a ler seriamente as grandes histórias tradicionais. (SILLS, 2000, p. 7)³⁷

³⁵ <https://www.secondcity.com/history/> Acesso em: 11 ago. 2019.

³⁶ No original: “There would be no *Second City* and, likely, no school of modern improvisation if it were not for the work of Viola Spolin.” Site: <https://www.secondcity.com/people/other/viola-spolin/>. Acesso em 04 fev. 2019.

³⁷ No original: “For several years we played theater games there in public on Friday and Saturday nights, taking suggestions from the audience. Viola Spolin often ran the game nights. During the week we played theater games in workshop to see where this would lead. One afternoon in 1967 the breakthrough into story theater occurred when I coached players to tell story of Snow White while acting the roles, thus eliminating the need for a separate narrator. I began to read seriously the great traditional stories.”

Assim, em 1968, é inaugurado o *Story Theater* de Paul Sills. O primeiro show em forma de teatro de história foi realizado em Chicago, em julho de 1968, intitulado *The Blue Light*. Conforme acentua Paul Sills (2000, p. 8), o *Story Theater* era feito sem cenário e sem adereços em sua forma material, tudo era invisível, até ser levado à existência pelos jogadores moldando o espaço. Seguindo o pressuposto de Viola Spolin, de que o invisível pode se tornar visível, a combinação dessa noção de espaço – nutrida pelos jogos teatrais de Spolin, com a história em um palco aberto sem nenhum cenário ou adereço – ajuda o público a ver o invisível. Spolin esclarece:

O *Story Theater* tem como objetivo contar mitos, lendas, contos populares e de fadas, além de história e literatura com integridade teatral. Os jogadores, que contam a história e interpretam o personagem, trabalham em espaços abertos, que moldam para mostrar o mundo natural, ajudando o público a ver o invisível. Telas de sombra, projeções, cortinas e música auxiliam na transformação, bem como efeitos sonoros e iluminação mínima, com a necessidade ocasional de blocos ou rampas para dar altura ou um toque de abstração a um conjunto. (SPOLIN, 2000, p. 217)³⁸.

O *Secondy City*, o *The Game Theatre* e o *Story Theater* carregam, direta e indiretamente, muito da bagagem que Spolin adquiriu na Hull House, bagagem esta que foi sendo desenvolvida e aperfeiçoada a partir das experiências que Spolin obteve junto a seu filho Paul Sills nos diferentes trabalhos que realizaram. Tais experiências foram se constituindo na sistematização dos jogos teatrais. Dentre tantos pressupostos da Hull House, presentes no sistema de Spolin, o respeito ao outro e aos conhecimentos tradicionais são alguns deles, como salienta o site educacional *Teaching American History*:

Addams incentivou as famílias de imigrantes a manterem suas heranças culturais tradicionais, ao mesmo tempo em que adotava uma atitude respeitosa em relação aos outros. Ela promoveu um sentimento de unidade dentro da diversidade da Hull House ao receber todos os seus diversos membros para compartilhar suas tradições e talentos uns com os outros. (TEACHING, 2016, s.p)³⁹.

Foi na perspectiva supracitada que Neva Leona Boyd, professora e inspiradora de Viola Spolin, desenvolveu seu trabalho dentro da instituição, valorizando e investigando os jogos tradicionais trazidos pelas diferentes culturas que ali frequentavam. A valorização da cultura

³⁸ No original: “*Story Theater* is away to tell myths, legends, folk and fairy tales as well as history and literature with theatrical integrity. Players, who both tell the story and play the character, work in open space which they shape to show the natural world, helping the audience see the invisible. Shadow screens, projections, curtains and music assist the transformation, as well as vocal sound effects and minimal lighting, with only the occasional need for blocks or ramps to give height or a touch of abstraction to a set.”

³⁹ No original: “... *Addams encouraged immigrant families to retain their traditional heritages while also adopting a respectful attitude towards those of others. She fostered a sense of unity within diversity at Hull House by welcoming all its members to share their traditions and talents with one another.*”

trazida pelos imigrantes que vinham ter acesso a Hull House era uma concepção que perpassava o pensamento de Addams, Dewey, Boyd e os fundamentos da Hull House. O que poderá ser percebido como desdobramento no trabalho de Viola Spolin, que também valoriza os jogos tradicionais em seu sistema dos jogos teatrais, é o conhecimento como produto da atividade coletiva e o respeito ao outro. A(s) filosofia(s) de Addams e Dewey, presentes na fundamentação filosófica e nas práticas da Hull House, perpassam gerações que por ali atuaram, dentre elas influenciam diretamente os pensamentos de Neva Boyd, que, por sua vez, gesta o de Viola Spolin.

Ao tratar aqui especificamente sobre a teoria de Neva Leona Boyd, será possível perceber a recorrente referência à Paul Simon, que foi um dos principais editores de Boyd. Muitos escritos referentes às reflexões filosóficas sobre o trabalho de Boyd começaram a ser realizados por ela somente após sua aposentadoria em 1941, não conseguindo finalizá-los antes de sua morte em 1963. Assim, alguns de seus alunos finalizaram esses escritos, e Paul Simon organizou o material para publicação. Paul Simon foi um importante assistente social, membro ativo da *American Association of Social Group Workers (AASWG)*, da *National Association of Social Workers (NASW)*, bem como do *Council on Social Work Education (CSWE)*, atuando como professor por 27 anos na *Jane Addams School of Social Work* (1947-1974), praticamente desde a sua fundação. Essa escola de trabalho social, que recebeu o nome de Addams, foi fundada, em 1946, no campus da Universidade de Illinois na cidade de Urbana, com uma filial estabelecida no centro médico, dessa mesma universidade, na cidade de Chicago. Inicialmente intitulada apenas como *School of Social Work*, em 1961, foi nomeada *Addams Graduate School of Social Work*, desenvolvendo estudos de pós-graduação. A Escola se muda definitivamente para o campus de Chicago em 1965, quando ocorre a mudança do seu nome para *Jane Addams College of Social Work*, com a inclusão de formação de programas de graduação.

Foram realizadas publicações fragmentadas dos trabalhos desenvolvidos por Neva Boyd, aos quais utilizo alguns, também foi organizado o livro *Play and Game Theory in Group Work: A Collection of Papers* [*Teoria das Brincadeiras e Jogos no Trabalho de Grupo*, 1971] que reúne vários desses trabalhos de Boyd e alguns outros trabalhos inéditos, com uma parte introdutória escrita por Paul Simon, editor da obra. Um material que não consta no livro citado é a publicação com as descrições dos jogos, intitulada: *Handbook of Recreational Games* (1945). Infelizmente, até o momento, não temos nenhum trabalho de Boyd traduzido para o português no Brasil.

Como apresentam Ingrid Koudela in Spolin (2010a), Robson Camargo (2010a) e Paul Simon (1971b), Boyd desenvolve uma longa trajetória antes de chegar à Hull House. Em 1909,

estabeleceu e organizou em Chicago seu primeiro programa de treinamento, que marcou o início de sua carreira na educação profissional. Fundou a *Chicago School for Playground Workers* para a formação de trabalhadores nas atividades de parques e jardins, onde foi oficialmente intitulada como assistente social. De 1914 a 1920, a partir do reconhecimento do trabalho desenvolvido, Boyd foi convidada a estabelecer sua escola como Departamento de Recreação da Escola Cívica e Filantrópica de Chicago, departamento do qual foi diretora durante este período.

Em 1920, no entanto, a escola foi incorporada à Universidade de Chicago como Escola de Administração de Serviços Sociais. O Departamento de Recreação da Escola de Educação Cívica e Filantrópica, que não se associou à Universidade de Chicago, continuou seus trabalhos na Hull House como uma organização independente, a *Recreation Training School of Chicago*. Embora não tenha sido afiliada a Hull House oficialmente, a escola passou a ser conhecida popularmente como *Hull House School*. Segundo Camargo:

Na década de 1920, Neva Boyd irá aprofundar seu trabalho formativo, agora junto à Escola de Treinamento Recreativo (*Recreation Training School*), conduzida na Hull House de 1921 a 1927. Em setembro de 1927, seus cursos sobre recreação serão incorporados ao Departamento de Sociologia da *Northwestern University*, uma destacada universidade na parte norte da cidade de Chicago, onde Boyd ensinou teoria do jogo até a sua aposentadoria em 1941. A partir desta data, Boyd continua a dar palestras e desenvolver cursos especiais até sua morte em 1963, no mesmo ano em que Viola publicava seu primeiro livro. (CAMARGO, 2010a, p. 14).

Como destacado por Camargo, Neva Boyd trabalhou diretamente dentro da Hull House de 1920⁴⁰ até 1927, ano em que a *Recreation Training School* é incorporada ao Departamento de Sociologia da *Northwestern University*, uma importante universidade ao Norte de Chicago. O período de 1920 a 1927 foi quando Boyd pôde ter um aprofundamento sobre a teoria de Dewey e Addams que norteava a Hull House, pois estava imersa na filosofia que se estendia à prática. Boyd foi professora de Viola Spolin durante os anos de 1924 a 1927, período em que Spolin entrou em contato com a filosofia de Dewey por seu intermédio. Simon (1971c, p. 14) destaca a relevância da experiência que Boyd obteve dentro da Hull House afirmando que a *Recreation Training School* foi, em certo sentido, o local de culminância dos esforços de Boyd para formalizar uma abordagem educacional, a qual ela considerou a descoberta central de seu próprio trabalho. Essa constatação é muito relevante, pois assevera que as influências da Hull

⁴⁰ Existem estudos que afirmam o início do trabalho de Boyd na Hull House em 1920 e 1921. Utilizo como referência o ano de 1920, que é a data utilizada por Paul Simon (1971c), p. 13: “*At the Recreation Training School, opened at Hull House in October, 1920, as the successor to the Recreation Department of the Chicago School of Civics and Philanthropy, Neva Boyd was the director and organizing force.*”

House, consequentemente das ideias e práticas de Addams e Dewey, foram fundamentais ao desdobramento do trabalho de Boyd. Nas aulas desenvolvidas na *Recreation Training School*, muitas vezes palestrantes eram convidados para falarem sobre áreas afins aos conteúdos estudados, dentre os frequentes se encontra o nome de Jane Addams, marcando assim o contato direto que Neva Boyd obteve com Addams e sua filosofia (tão afim à filosofia de Dewey). Goodson (2015, p. iv) complementa: “que na virada do século, as ideologias de recreação e brincadeiras desenvolvidas por Jane Addams e Neva Boyd combinaram-se durante o tempo de ambas juntas na Hull House, produzindo assim uma nova abordagem pedagógica da arte-educação, sintetizada no trabalho de Viola Spolin.”⁴¹

É relevante percebermos que a estreita relação que vem se estabelecendo no curso deste texto entre John Dewey, Jane Addams, o Pragmatismo, Neva Boyd e Viola Spolin. A partir dos estudos de Simon (1971b)⁴², é possível perceber que Neva Boyd participou de vários cursos na Universidade de Chicago a partir de 1908, entrando em contato direto com as múltiplas discussões da Escola de Chicago. Analisando ainda a compilação dos escritos de Boyd organizados por Paul Simon, encontro relação direta entre Boyd e Dewey. Segundo Simon (1971c, p. 31) Boyd baseou os principais conceitos de seus estudos em teorias de diferentes autores, dentre eles está John Dewey, especialmente no que tange à questão da resolução de problemas, o que pode ser confirmada a partir da análise dos escritos de Boyd. Percebe-se a ênfase no jogo como atividade pedagógica na construção de valores:

Uma situação de jogo é um problema desafiador. O jogo deve ser uma experiência espontânea de resolução de problemas para os jogadores. O jogo não deve ser praticado em prol do desenvolvimento de habilidades corporais ou simplesmente comprometido com o propósito de exercitar o corpo. Existem valores do jogo que surgem no jogo, e estão propensos a serem atravessados e transformados na experiência de jogar com os outros. (BOYD apud SIMON, 1971^a, s.p)⁴³

Como destaca Boyd, os valores do jogo surgem no jogo, promovendo uma unidade entre o objetivo e o subjetivo da natureza humana. Nas palavras citadas, temos um destaque especial para a solução de problemas no processo do jogo, o qual é o objeto central desta pesquisa. A

⁴¹ No original: “I contend that at the turn of the century, the ideologies of recreation and play developed by Jane Addams and Neva Boyd combined during their time together at Hull House to produce a new, pedagogical approach to arts education, synthesized in the work of Viola Spolin.”

⁴² <https://socialwelfare.library.vcu.edu/people/boyd-neva-leona/>.

⁴³ No original: “A play situation is a challenging problem. Play must be a spontaneous problem-solving experience for the players. Play should not be indulged in for the sake of development of bodily skill or merely engaged in for the purpose of exercising the body. There are values in play that come through playing and these are likely to be carried over or transformed from the play experience to others.”

relevância da solução de problemas no processo de jogar tem raízes na filosofia de Dewey, que traz esta questão como um dos elementos centrais da experiência significativa. Boyd se apropria dos conceitos de Dewey, desdobrando-os no jogar; e Spolin, por sua vez, se apropria, com as devidas adequações, a partir de sua mentora Neva Boyd, também os desdobrando no seu sistema dos jogos teatrais. O caminho da filosofia de Dewey até chegar a Spolin começa a se mostrar a partir dos rastros e pistas encontrados.

Simon afirma que: “De Dewey ela desenvolveu o princípio da resolução de problemas em grupo” (SIMON, 1971c, p. 31)⁴⁴, mas não foi apenas isto, há muito de pragmatismo no pensamento de Boyd. Assim é salutar perceber que uma das questões mais relevantes para Boyd na filosofia de Dewey é o princípio da resolução de problemas, que é um dos temas deste trabalho e será aprofundado no Capítulo 3. Este mesmo princípio da resolução de problemas é fundante para Dewey, para Boyd e também para Spolin. Além do engajamento físico e psicológico, a unidade do objetivo e do subjetivo do ser humano na ação cognitiva e a união entre teoria e prática também são fortes evidências das filosofias de Dewey, Boyd e Spolin. Goodson (2015, p. iv) demonstra que o trabalho de Boyd e Addams, desenvolvido por Spolin, criou uma disciplina e abordagens criativas totalmente novas para a educação, gerando ramificações históricas duradouras.

Os estudos de Boyd defendiam o jogo para além da atividade física (preocupada apenas com o desenvolvimento corporal), analisando o jogo como uma necessidade biológica, diretamente conectado com o desenvolvimento humano e social. Boyd investigava a potencialidade do jogo no desenvolvimento da inteligência, imaginação, sentimento estético, sensibilidade, espontaneidade, originalidade, liderança e produtividade. Uma conexão intrínseca entre mente e corpo, o que também é defendida por Dewey. Compreender essas relações é importante para observarmos como a filosofia de Viola Spolin está diretamente conectada a esses pensamentos e, principalmente, como a filosofia de John Dewey tem suas ramificações no trabalho de Spolin.

Ainda segundo Simon (1971b, s.p), antes de seu primeiro programa educacional, Boyd realizou cursos informais pelos quais percebeu não apenas a necessidade de treinamento para o seu desenvolvimento, mas também, o mais importante, a revisão necessária de sua filosofia do jogo. O primeiro ponto fundamental foi a objeção ao uso de jogos exclusivamente para fins de exercícios de desenvolvimento físico ou de mero divertimento. Sua postulação foi que esses fins eram insuficientes, pois Boyd compreendia que os jogos proporcionavam oportunidades

⁴⁴ No original: “From Dewey she developed the principle of problem solving in groups.”

mais completas e complexas para a educação social do ser humano. Segundo Camargo (2010a), um princípio inerente à teoria do jogo de Boyd é que a educação social dos jovens não poderia ser deixada ao acaso, ao livre fazer, como se o jogo por si só pudesse desenvolver um processo pedagógico. Neva Boyd foi a primeira a enfatizar a importância da relação entre o jogo e a educação social das crianças, embora já existissem alguns estudos que vislumbrassem essa relação, como os do filósofo e psicólogo alemão Karl Groos (1861-1946) que propôs uma teoria do jogo instrumentalista e evolucionista, além dos estudos do psicólogo e educador norte-americano Stanley Hall (1846-1924), cujos interesses se centravam no desenvolvimento da infância e na teoria evolutiva.

Boyd, segundo Simon (1971b), enfatiza em seus programas de ensino o uso de jogos e atividades nas quais o líder e os participantes se comprometem psicologicamente e fisicamente em atividades de troca social, numa conexão direta com o pragmatismo, o que resulta em melhores relações para os envolvidos. Metodologicamente, Boyd acreditava também que tais atividades lúdicas deveriam ser avaliadas por suas propostas intrínsecas, que não deveriam ser realizadas a troco de recompensas externas. Princípios e métodos estes que são encontrados também na proposta dos jogos teatrais de Viola Spolin, especialmente no desenvolvimento dos jogos teatrais a partir do engajamento físico e psicológico, na instrução e no processo de avaliação por pares.

Como descrito anteriormente, e reafirmado por Simon (1971c, p. 13), em outubro de 1920, Boyd iniciou dentro da Hull House, a Escola de Recreação e Treinamento (*Recreational Training School*), escola na qual Viola Spolin começou seus estudos quando ainda tinha 18 anos. Esta experiência na Hull House foi base fundamental para que Spolin desenvolvesse anos depois o seu sistema dos jogos teatrais, como corroborado pela própria Viola Spolin. Segundo Simon (1971c) a *Recreational Training School* organizava um currículo de um ano acadêmico, certificando os alunos que cumprissem todo o programa do curso, incluindo o trabalho de campo, que era de caráter obrigatório. O trabalho de campo era o momento dos alunos colocarem em prática e testarem o que estavam aprendendo. Aqui temos mais uma evidência da presença do pragmatismo de Dewey e Addams no trabalho de Boyd. A princípio, para estudar na *Recreational Training School*, bastava ter o certificado de conclusão de uma boa educação secundária. Mais tarde se passou a exigir, para ingresso na Escola, ter cursado o mínimo de dois anos de faculdade, para somente depois completar o currículo com um ano de curso. Os alunos que não tinham dois anos de faculdade eram obrigados a participar de dois anos de cursos na *Recreational Training School* para assim receberem a certificação.

O Currículo desenvolvido dentro da *Recreational Training School*, dividido em cinco áreas distintas, além da observação e trabalho de campo (experiência prática), é detalhado por Simon (1971c, p. 13, 14), e para sua melhor compreensão apresento-o a seguir na Tabela 1. Há que se considerar que estamos nos anos de 1920 a 1927. Nesse momento, o psicólogo suíço Jean Piaget (1896-1980) e o psicólogo russo Lev Vigotski (1896-1934), para citar alguns, estão escrevendo seus primeiros trabalhos sobre o processo de conhecimento infantil. Nesse período Piaget publica: *A linguagem e o pensamento na criança* (1923), *O raciocínio da criança* (1924), *A representação do mundo na criança* (1926); e Vigotski publica: *Psicologia Educacional* (1926), *Significado Histórico da Crise na Psicologia* (1927) e *O Problema do Desenvolvimento Cultural da Criança* (1929)⁴⁵. Assim, o currículo da *Recreational Training School* era organizado do seguinte modo:

Tabela 1 – Currículo da Recreational Training School

Área	Conteúdos
Aulas Teóricas	- Estudo da infância; - Teoria e psicologia do jogo; - Organização e liderança de centros recreativos; - Problemas sociais e comportamentais; - Administração.
Aulas Técnicas	- Jogos em grupo; - Jogos e danças folclóricas; - Ginástica; - Dança; - Atletismo.
Arte Dramática	- História; - Produção; - Atuação e direção; - Espetáculo; - Figurino; - Cenário; - Iluminação; - Encenação.
Supervisão e Administração	- Organização e planejamento; - Elaboração de políticas; - Organização orçamentária; - Relações públicas.

⁴⁵ Conversa com o orientador no dia 05 de fevereiro de 2019.

Área	Conteúdos
Atendimento Social	Cobriam o estudo de uma ampla gama de esforços sociais preventivos e reparadores.

Fonte: elaborada pela autora (2019).

O trabalho de campo era organizado a partir da interrelação entre os estudos realizados, dos interesses individuais e das necessidades dos alunos. Neva Boyd supervisionava todo o trabalho de campo, que muitas vezes era desenvolvido com os imigrantes e filhos de imigrantes frequentadores da Hull House. Desse modo, eram utilizados também jogos de improvisação para ensinar habilidades da linguagem, **resolução de problemas**, autoconfiança e habilidades sociais.

Quando Viola Spolin passou a ser aluna de Neva Boyd na Hull House, em 1924, ambas estreitaram suas relações. Posteriormente, em 1939, Spolin, com a indicação de Boyd, se tornou responsável pela área teatral do projeto recreativo dos parques da cidade de Chicago, vinculado ao *Works Progress Administration* (WPA), projeto que era coordenado por Neva Boyd, fundamentado no trabalho coletivo. Como descreve Camargo: “... todo o trabalho de Boyd estava orientado pela ênfase na metodologia da experiência do trabalho de grupo, nela a participação coletiva no jogo desempenhando fundamental importância.” (CAMARGO, 2010a, p. 8). Jane Addams, John Dewey, Neva Boyd e Viola Spolin, todos acreditavam na construção do conhecimento mediante troca de experiências entre diferentes indivíduos. Para eles, o trabalho em grupo proporciona essa troca, estimulando um aprendizado amplo, no qual estão inseridos o envolvimento psicológico e físico, a resolução de problemas, o respeito mútuo, a unidade entre o objetivo e o subjetivo e a troca de saberes.

O site oficial de Viola Spolin⁴⁶, na biografia descrita pela neta de Spolin, Aretha Sills e por Carol Sills, mãe de Aretha e esposa de Paul Sills, descreve que, assim como Addams e Dewey, Boyd acreditava em usar as forças democráticas da educação para ajudar a integrar imigrantes na cultura existente. Boyd acreditava que esse objetivo também poderia ser alcançado por meio de jogos não competitivos. É possível encontrar influências evidentes de Addams e Dewey no trabalho de Boyd, por sua vez, de Boyd no trabalho de Spolin, o que aparece com clareza nos agradecimentos do primeiro livro de Spolin, *Improvisação para o Teatro*:

Desejo agradecer a Neva L. Boyd pela inspiração dada no campo da criação do jogo em grupo. Uma pioneira em seu campo, ela fundou o *Recreational Training School*

⁴⁶ <https://www.violaspolin.org>. Acesso em: 5 jan. 2018.

na *Hull House*, Chicago; e de 1927 até seu afastamento das atividades acadêmicas em 1941, foi socióloga na Universidade de Northwestern. De 1924 a 1927, como sua aluna, recebi um extraordinário treinamento sobre o uso de jogos, histórias contadas e danças folclóricas como instrumentos para estimular a expressão criativa tanto em crianças como em adultos, através da autodescoberta e da experimentação pessoal. Os efeitos de sua inspiração nunca me deixaram por um único instante. (SPOLIN, 1999, p. xivii)⁴⁷

Os efeitos do trabalho de Boyd nunca deixaram Spolin, assim como toda a densidade filosófica dos aprendizados recebidos impregnam o trabalho de Spolin. Refiro-me especificamente à densidade filosófica que vem desde os diálogos de John Dewey com Jane Addams, perpassando as discussões da Escola de Chicago, da Escola Laboratório, da prática reflexiva de Neva Boyd até chegar a Viola Spolin. A interrelação de todo o seu histórico intelectual é o que compõe a densidade filosófica dos jogos teatrais de Viola Spolin. Por mais que Spolin não tenha tido uma relação direta com John Dewey, é possível perceber as influências deste autor no seu trabalho, principalmente no que tange à aprendizagem pela experiência. Ramaldes e Camargo (2017) aprofundam a discussão sobre o conceito de Experiência de John Dewey, relacionando-o à proposta dos jogos teatrais de Viola Spolin.

A Hull House foi muito mais do que uma casa, ou um conjunto de casas de assentamento social, foi sobretudo o limiar de discussões e fundamentações filosóficas essenciais no período que se iniciou no final do século XIX e se estendeu até o século XXI, em que a questão imigratória, a educação democrática e reformadora são pautas de todas as discussões.

1.3 OS JOGOS TRANSCENDENDO CULTURAS

A origem dos Jogos Teatrais está nos jogos de salão, nas brincadeiras espontâneas organizadas nos encontros familiares. A origem nos jogos de charadas pode ser facilmente identificada e é uma característica que permeia toda a estrutura do sistema. Os primeiros jogos teatrais propõem o problema de tornar real o imaginário. O que diferencia o jogo teatral do jogo de mímica tradicional é a intencionalidade do gesto. O jogador trabalha com o problema de comunicar um objeto imaginário. Ele “corporifica” o objeto, a partir de uma ação física. Embora o Jogo Teatral não possa ser reduzido ao jogo de charadas, o clima de tensão na solução do problema de atuação equivale àquele criado

⁴⁷ No original: “I wish to thank Neva L. Boyd for the inspiration she gave me in the field of creative group play. A pioneer in her field, she founded the Recreational Training School at Chicago’s Hull House, and from 1927 until her retirement in 1941 she served as a sociologist on the faculty of Northwestern University. From 1924 to 1927 as her student at her house, I received from her an extraordinary training in the use of games, story-telling, folk dance, and dramatics as tools for stimulating creative expression in both children and adults, through self-discovery and personal experiencing. The effects of her inspiration never left me for a single day.”

pelo jogo de salão. A adivinhação está implícita na relação que se cria entre palco/plateia.

KOUDELA, [1984] 2002, p. 52

É importante destacar que Viola Spolin constrói a fundamentação dos seus jogos teatrais com a contribuição do rico ambiente cultural da casa de recepção Hull House. Tratava-se de um local de defesa dos direitos dos trabalhadores pobres, crianças e imigrantes. Foi um ambiente de diversidade cultural, numa área marginal à cidade, um local de intensa troca e de reconstrução dos ritos, usos e costumes das pessoas de diferentes hábitos e culturas que chegavam a esta importante cidade industrial, Chicago, nos Estados Unidos. Resuma-se, assim, a um lugar único, denominado Hull House, onde também se construía uma nova forma de pensamento.

Chicago – para que se compreenda um pouco a atuação da Hull House e as tensões que cercaram o seu território de existência – foi também a cidade que deu origem à comemoração do primeiro de maio (dia do trabalhador) em todo o mundo. Cinco anos antes da fundação da Hull House, em 1884, realizou-se uma greve geral nos Estados Unidos onde se procurava a conquista das oito horas de trabalho diário. A greve terminou com uma grande repressão e morte de trabalhadores numa das manifestações, além do enforcamento posterior de quatro trabalhadores, acusados injustamente de jogar uma bomba na polícia. Vejamos como foram descritos os acontecimentos pela revista *Time* de 1938:

Alguns minutos depois das dez horas da noite de 4 de maio de 1886, a tempestade começou a explodir em Chicago. As primeiras gotas de chuva caíram, a multidão em Haymarket Square, no distrito de Packing House, começou a se separar. Às oito horas havia 3.000 pessoas à disposição, ouvindo os anarquistas denunciarem a brutalidade da polícia e exigirem o dia de oito horas, mas às dez havia apenas algumas centenas. O prefeito, que havia esperado problemas, foi para casa e para a cama. O último orador estava terminando sua palestra quando uma delegação de 180 policiais marchou da estação a um quarteirão de distância para quebrar o que restava da reunião. Eles pararam brevemente na carroça do apresentador do ato. Quando um capitão ordenou que a reunião se dispersasse, e o orador gritou que era um encontro pacífico, logo uma bomba explodiu nas fileiras da polícia. Ela feriu 67 policiais, dos quais sete morreram. A polícia abriu fogo, matando vários homens e ferindo 200, e a tragédia de Haymarket tornou-se parte da história dos EUA. (TIME, 1938 apud ROTHMAN, 2017)⁴⁸

⁴⁸No original: “A few minutes after ten o’clock on the night of May 4, 1886, a storm began to blow up in Chicago. As the first drops of rain fell, a crowd in Haymarket Square, in the packing house district, began to break up. At eight o’clock there had been 3,000 persons on hand, listening to anarchists denounce the brutality of the police and demand the eight-hour day, but by ten there were only a few hundred. The mayor, who had waited around in expectation of trouble, went home, and went to bed. The last speaker was finishing his talk when a delegation of 180 policemen marched from the station a block away to break up what remained of the meeting. They stopped a short distance from the speaker’s wagon. As a captain ordered the meeting to disperse, and the speaker cried out that it was a peaceable gathering, a bomb exploded in the police ranks. It wounded 67 policemen, of whom seven died. The police opened fire, killing several men and wounding 200, and the Haymarket Tragedy became a part of U. S. history.”

Segundo Kimberly Amadeo (2019), colunista do jornal *The balance*, os Estados Unidos experimentou, neste período de estabelecimento da Hull House, extraordinárias mudanças sociais e econômicas até o início da Primeira Guerra Mundial. Voltando um pouco no tempo, em 1870, apenas um quarto dos americanos vivia nas cidades, já em 1920, mais da metade. A cidade de Chicago cresceu de uma população de 298.977 em 1870 para mais de 2,7 milhões em 1920. Esse processo de urbanização era inseparável de duas outras áreas de enorme mudança: industrialização e imigração. Os avanços tecnológicos, particularmente na fabricação de aço, permitiram a construção de grandes fábricas para produção em massa. Empresas de grande escala de produção e bem financiadas passaram a dominar a maioria das indústrias. Com essas alterações na escala e na organização do setor, ocorreram mudanças significativas nas oportunidades e experiências dos trabalhadores. As fábricas não precisavam mais de muitos artesãos qualificados, cujo trabalho agora podia ser feito por máquinas. Em vez disso, precisavam de um maior número de trabalhadores sem qualificação ou semiquilificados para operá-las. Muitos desses trabalhadores eram recém-chegados do exterior. Entre 1880 e 1920, mais de 23 milhões de imigrantes foram para os Estados Unidos.

Amadeo (2019) expõe ainda que 1920 foi também o ano da prisão em Massachusetts dos anarquistas e imigrantes italianos. O caso do sapateiro Ferdinando Sacco e do vendedor ambulante Bartolomeo Vanzetti, acusados falsamente de terem assaltado uma loja e matado duas pessoas, ganhou repercussão mundial, com campanhas pela libertação dos dois, que acabaram sendo executados na cadeira elétrica em 1927. Em 1977, cinquenta anos depois, o governador de Massachusetts, Michael Dukakis, assinou uma declaração na qual reconheceu a injustiça cometida pelo tribunal e reabilitou o nome dos dois italianos.

Certamente a imigração era um dos centros nervosos dessas questões e, se contarmos um período maior, de 1840 a 1920, entraram cerca de 37 milhões de imigrantes nos Estados Unidos. Só no período de estabelecimento da Hull House (1890-1910) foram 18 milhões de imigrantes, um número considerável para aquela época e até mesmo na atualidade. Para uma comparação, hoje, a população negra nos Estados Unidos, segundo censo de 2017, é de 47 milhões, 14,6% do total de norte-americanos. Como descreve o colunista Rubén G. Rumbaut (2017) do jornal *El Pais*, mais da metade da população atual dos Estados Unidos (que é de 320 milhões de habitantes) tem antepassados que entraram no país pela cidade de Nova York entre as décadas de 1820 e 1920. A partir de 1924, com o ato de imigração, iniciava-se a limitação crescente do número de imigrantes que poderiam chegar e o impedimento completo de pessoas vindas da Ásia.

É diante deste cenário e a partir também dos estudos práticos de Neva Boyd que Spolin aprofunda a compreensão dos jogos como atividade intercultural, de desenvolvimento pessoal, e importante elemento para trabalhar a linguagem artística teatral. Juntas, Spolin e Boyd, procuravam por meio dos jogos construir uma nação mais democrática e de oportunidades iguais, agregando a ela a especificidade da prática teatral e da simbiose cultural. Assim os estudos e práticas de Viola Spolin apresentam uma abordagem para o ensino do teatro que procura inserir criticamente o indivíduo na sociedade, numa ação coletiva orientada ao desenvolvimento de uma forma de conhecimento muito própria à arte, o conhecimento intuitivo.

Spolin inicia o sistema de seus jogos teatrais por meio do estudo de jogos tradicionais junto às populações de diferentes culturas que chegavam à cidade. Jogos estes aprendidos com os imigrantes, vivenciando também seus cantos, histórias, danças, memórias, ou seja, experiências culturais diversas e jogos tradicionais de diferentes regiões do mundo. A relevância do trabalho de Boyd em Spolin é explicitada na dedicatória de seus livros: *Improvisação para o Teatro* ([1963] 2006) e *Jogos Teatrais na Sala de Aula* ([1986] 2010), além de aparecer expressamente também em seu site⁴⁹: “A grande inspiradora da minha vida foi Neva Boyd – e ela continua a ser” (SPOLIN apud SILLS, A.; SILLS, C., 2016, s.p)⁵⁰.

No período que se estende de 1924 a 1927, foi possível que Spolin estabelecesse bases firmes para a construção do sistema de seus jogos teatrais, a partir da vivência intensa com as práticas de Neva Boyd e da relação com os jogos tradicionais, no ambiente da Hull House, numa perspectiva de uma vivência e uma educação democrática. E, mesmo depois de 1927, Boyd continuaria a ser uma figura muito influente na carreira de Spolin.

Paul Simon (1971a)⁵¹ destaca que Neva Boyd via a prática do jogo **transcendendo linhas culturais e históricas**, é nesta perspectiva que o trabalho de Boyd foi desenvolvido, com pessoas de diferentes culturas interagindo numa forma coletiva. O fato dos jogos tradicionais se estabelecerem como alicerce para o sistema desenvolvido por Viola Spolin permite que os jogos teatrais possam ser analisados como elemento intercultural, criado a partir da e na cultura de diferentes povos, desenvolvendo parâmetros que podem ser aplicados ou adaptados às diferentes culturas.

⁴⁹ <https://www.violaspolin.org/bio/> Acesso em 07/04/2018.

⁵⁰ No original: “The only person I felt was the inspirator of my life was Neva Boyd—and she continues to be.”

⁵¹ http://spolin.com/?page_id=1068 . Analisa o texto Teoria do Jogo de Boyd. No original: “... she sees play as transcending cultural and historical lines.”

Segundo o depoimento de Aretha Sills (neta de Spolin) e Carol Sills (sua mãe e esposa de um dos filhos de Spolin, o diretor teatral Paul Sills, que assina com Viola Spolin a terceira edição nos Estados Unidos de *Improvisation for the Theater*)⁵², a autora sentiu a necessidade de estabelecer uma forma de treinamento teatral que incorporasse o que ela aprendeu sobre os benefícios do jogo com Neva Boyd, organizando assim um sistema que poderia alcançar diferentes culturas e *romper os limites da linguagem verbal*. Como fundamenta Ingrid Dormien Koudela, introdutora dos jogos teatrais no Brasil e pioneira na área de Pedagogia do Teatro:

Tradicionalmente entende-se que somente aquilo que pode ser expresso por meio da linguagem (discurso verbal) pode ser pensado... Antes de qualquer generalização ou silogismo consciente, a mente humana elabora símbolos que refletem um esforço consciente de compreensão. Enquanto que os significados fornecidos através da forma discursiva exigem o aprendizado do vocabulário e da sintaxe, o símbolo não-discursivo prescinde de qualquer aprendizagem. (KOUDELA, [1984] 2002, p. 28).

Partindo do não verbal, Spolin rompe com a ideia tradicional de que somente a partir do discurso verbal pode-se aprender, ampliando a possibilidade do desenvolvimento do seu sistema dos jogos teatrais para diferentes culturas. Nessa perspectiva, Spolin aproxima-se dos estudos da especialista em filosofia da arte Susanne Langer (1895-1985), que, por sua vez, foi influenciada pelos estudos do filósofo alemão Ernst Cassirer (1874-1945). Este desenvolveu um denso estudo sobre a filosofia das formas simbólicas. Essas análises e aproximações também são realizadas por Koudela ([1984] 2002, p. 28) e, no capítulo 2, do livro *Os jogos teatrais de Viola Spolin: uma pedagogia da experiência* (2017) de forma detalhada. Trago aqui apenas um recorte dessa questão para elucidar o leitor:

Para Cassirer, a arte, assim como a linguagem, são formas de simbolização do ser humano. Langer (Ibid., p. 51) afirma que a necessidade básica de simbolização é uma necessidade **apenas** do ser humano.

[...]

Ao sublinhar que a expressão pela linguagem verbal (forma discursiva da expressão simbólica) não é a única forma de expressão articulada, Langer abre caminho para o reconhecimento de expressões não discursivas como parte da conformação da experiência simbólica humana, e completa: “A linguagem não é de modo algum nosso único produto articulado.” (LANGER, 2004 [1942], p. 96). Nossos órgãos dos sentidos (visão, tato, olfato, audição e paladar) provocam sensações relacionadas a emoções que não conseguimos expressar por meio de palavras, todavia são expressas por meio da arte, do ritual, da religiosidade etc. É o que Langer vai denominar de “forma apresentativa” (*presentational*) de expressão simbólica. (RAMALDES; CAMARGO, 2017, p. 108, 111).

⁵² <https://www.violaspolin.org/bio/> responsáveis atuais pelo site oficial de Viola Spolin.

A simbolização, tão específica do ser humano, é pesquisada e muito bem aprofundada por Koudela, especialmente no que se refere ao *Jogo Simbólico*, à luz da teoria de Piaget. Esse aprofundamento pode ser encontrado em seus diferentes trabalhos, em especial no livro *Jogos Teatrais* ([1984] 2002). Koudela (2013, p. 48) desenvolve um importante estudo que acompanha a transformação do jogo simbólico na criança e afirma:

A expressividade da criança é uma manifestação sensível da inteligência simbólica egocêntrica. Pela revolução copernicana (Piaget) que se opera no sujeito ao passar de uma concepção de mundo egocêntrico para uma concepção descentrada do Eu, as operações concretas iniciam o processo de reversibilidade do pensamento. Esse princípio irá operar uma transformação interna na noção de símbolo. Integrada ao pensamento, a assimilação egocêntrica do jogo simbólico cede lugar à imaginação criadora. No jogo teatral, a consciência do faz de conta é gradativamente trabalhada em direção à articulação de uma linguagem artística – o teatro.

Viola Spolin, ao articular a linguagem artística – teatro no sistema dos jogos teatrais, considerava o simples ensino das técnicas de teatro tradicional inútil para crianças ou adultos com habilidades limitadas na língua inglesa. No entanto, quando essas técnicas se tornavam o foco de um jogo, observava que, ao se aproximar da experiência de vida dos jogadores, eles conseguiam incorporá-las organicamente, cheios de espontaneidade física, resultando em uma verdadeira e orgânica comunicação teatral. Spolin descreve: “Os jogos surgiram por necessidade. Não me sentei em casa e sonhei com eles. Quando tive um problema (dirigindo) eu inventava um jogo. Então surgia outro problema, acabava de criar um novo jogo” (SPOLIN apud SILLS, A.; SILLS, C., 2016)⁵³. Assim os jogos surgiram de diversos problemas concretos de atuação e de toda a experiência que Spolin obteve, especialmente na Hull House. Apesar do contato de Spolin com Boyd ter início em 1924, é mais especificamente por volta de 1938 que Spolin sistematiza os jogos que se constituirão futuramente em seus jogos teatrais, como legitima o seguinte relato:

Em 1938, Viola Spolin assume a supervisão de teatro no ramo de Chicago do Works Progress Administration's Recreational Project (WPA) que, integrado à política do *New Deal* do presidente Roosevelt buscava combater a recessão econômica e seus efeitos por meio de aulas de arte e artesanato para trabalhadores. Foi neste **trabalho que Spolin percebeu a necessidade de um sistema de treinamento teatral que fosse de fácil entendimento** e que pudesse superar as barreiras culturais e étnicas existentes entre os atendidos pelo projeto. Baseando-se no treinamento com Neva Boyd, ela desenvolveu novos jogos... **Aí iniciou-se o desenvolvimento do método que viria a ser chamado de *Theater Games***. (MOREY; BRANDT, [1986] 2010, p. 322, grifos meu).

⁵³ No original, site: “The games emerged out of necessity. I didn’t sit at home and dream them up. When I had a problem (directing) I made up a game. Then another problem came up, I just made up a new game.”

Junto a Neva Boyd, algumas vezes, Spolin saía nas ruas aos arredores da Hull House para reunir alunos⁵⁴. As crianças que estavam jogando nas ruas eram convidadas a jogar no palco da Hull House, assim, entre um jogo tradicional e outro, mostrado pelas crianças, Spolin apresentava um jogo teatral. Desse modo, os jogos teatrais estavam sendo delineados com jogadores recebendo sugestões da plateia para criar improvisações e peças de teatro, o que é reiterado pelas pesquisas de Morey e Brandt ([1986] 2010, p. 322):

Em 1939, no WPA [Works Progress Administration's Recreational Project], Viola Spolin utilizou pela primeira vez as sugestões da plateia. Na Chicago Hull House, crianças de menos de quatorze anos improvisavam a partir de circunstâncias dramáticas sugeridas pela plateia, inaugurando um procedimento que se tornaria a marca do teatro improvisacional norte-americano. Ali, ela começou a desenvolver Jogos Teatrais para solucionar problemas que apareciam no teatro realizado pelas crianças.

O filho de Spolin, Paul Sills também foi seu aluno na Hull House; mais tarde ele ajudou sua mãe a desenvolver o sistema dos jogos teatrais, como já explicitado. Algumas das primeiras apresentações do teatro improvisacional moderno surgiram dos grupos da Hull House.

Figura 8 – Viola Spolin dirigindo Paul Sills (no centro, segurando o roteiro) e os alunos/atores no palco da Hull House, em 1930



Fonte: cortesia de propriedade de Viola Spolin, www.violaspolin.org. Todos os direitos reservados. Acesso em: 21 jul. 2019.

⁵⁴ Informações encontradas no site oficial de Spolin: www.violaspolin.org Acesso em 18 de fev. de 2019.

Os jogos tradicionais e sua prática coletiva acabam se tornando as raízes para a elaboração do sistema dos jogos teatrais, de forma a agregar à vivência cultural dos jogadores o conhecimento empírico – repassado de geração para geração – sobre jogos tradicionais, com diversas técnicas e métodos teatrais elaborados por diferentes autores. Dentre eles se destacam os fundamentos do ator, diretor e escritor russo Constantin Stanislavski (1863-1938). Como salienta Viola Spolin: “Também sou grata aos *insights* que tive das obras de Constantin Stanislavski, que aconteceram esporadicamente durante toda a minha vida.” (SPOLIN, [1963] 2006, p. XXV)⁵⁵. Certamente poderemos considerar o dramaturgo, poeta e encenador alemão Bertolt Brecht (1898-1956) como outro dos grandes fundamentos de seu teatro, autor fortemente presente na companhia de teatro de Paull Sills⁵⁶. Assim se deu a construção do sistema dos jogos teatrais de Spolin, unindo jogos tradicionais, experiência prática e estudos de autores fundamentais do teatro de seu tempo. Como destaca Koudela (2012, p. 9):

Viola Spolin enfatiza a função educacional do jogo tradicional, um patrimônio cultural que pertence à memória coletiva. O jogo tradicional é um jogo de regras, na classificação epistemológica de Piaget, importando na lógica de meios para jogar e ganhar o jogo. A disciplina à regra cede à sua superação no universo simbólico do jogo teatral. Esse princípio já pode ser exercitado desde a Educação Infantil.

A valorização dos jogos tradicionais, especialmente em seu caráter educacional, e a valorização das técnicas teatrais de diferentes autores receberam expressão equiparada na elaboração dos jogos de Spolin, levando-a a desenvolver um sistema lúdico e rico em conhecimentos teatrais. Assim como o jogo tradicional, o jogo teatral é um jogo de regras, porém não competitivo, pois em sua gênese spoliniana foi construindo um amálgama de conhecimentos que podem ser explorados de diferentes formas pelo orientador do jogo, de acordo com o interesse do grupo (iniciação teatral, preparação de atores, ensino do teatro etc.).

Como descrito por Aretha Sills (2019): “Spolin leu amplamente”⁵⁷. Desse modo, sua fundamentação teórica também é muito ampla, deixa rastros a partir de um estudo minucioso de suas escritas, quando cita diretamente a influência de Neva Leona Boyd e Constantin Stanislavski, como já salientado. Koudela (1991, p. 166) complementa:

Fundamentada em princípios desenvolvidos por Stanislavski, particularmente os conceitos de “foco” (ponto de concentração) e “fiscalização” obtiveram no sistema

⁵⁵ Tradução Ingrid Koudela e Eduardo Amos. No original: “I am also grateful for the insights I have had, at sporadic times throughout my life, into the works of Constantin Stanislavsky.” (SPOLIN, 1999, p. XIVII).

⁵⁶ A nota de falecimento de Paul Sills no NTY mostra a forte influência e o conhecimento pessoal de Paul Sills sobre Brecht. <https://www.nytimes.com/2008/06/04/theater/04sills.html>. Acesso em: 8 mar. 2019.

⁵⁷ Conversa com Aretha Sills via e-mail no dia 08 fev. 2019. No original: “She read widely.”

de Spolin um grande desenvolvimento, baseado no jogo e na ação improvisada. O que diferencia o sistema de jogos teatrais é o procedimento de solução de problemas, que propicia a ruptura da “quarta parede” e propõe uma nova relação palco/plateia, na qual atuentes e observadores estão igualmente empenhados na solução do problema de atuação.

Nesse sentido, os jogos desenvolvidos por Spolin têm um aspecto muito singular e determinante ao ser desenvolvido a partir de múltiplos estudos práticos e teóricos, que é o ensino/aprendizagem da linguagem teatral. Convido o leitor a acompanhar mais de perto o desenvolvimento dessa importante abordagem do ensino do teatro. As crianças que frequentavam a Hull House traziam muitas experiências de jogos tradicionais de várias partes do mundo; então, muitos destes jogos foram matéria prima de Neva Boyd e de Viola Spolin na elaboração de seus próprios jogos. Para tanto, algumas brincadeiras populares sofreram adaptações, conservando algumas características dos jogos tradicionais, como a espontaneidade (essencial ao conhecimento intuitivo) e o trabalho em grupo. Ao serem repassados de geração para geração, ou socializados entre diferentes culturas, os jogos sofrem alterações. Na tradução dos livros de Spolin para o Brasil, os jogos tradicionais também sofreram adaptações para a realidade da cultura brasileira, como descrito por Koudela (2006, p. xxii), principal tradutora das obras de Spolin para o português:

Com relação à adequação do livro à realidade cultural do leitor brasileiro, as substituições de jogos tradicionais americanos por jogos tradicionais brasileiros foram realizadas livremente. Contudo, apesar de o conteúdo do jogo diferir de uma cultura para outra, existem elementos estruturais subjacentes que são comuns.

Tomemos como exemplo o jogo descrito na ficha A36: *Três Mocinhos de Europa*, na versão brasileira do livro de Spolin, *Jogos Teatrais: o fichário de Viola Spolin* ([1975] 2012, p. A36). O jogo tradicional é acompanhado por um diálogo descrito como:

Primeiro time: Somos três mocinhos que viemos da Europa.
 Segundo time: O que vieram fazer?
 Primeiro time: Muitas coisas bonitas.
 Segundo time: Então faz para a gente ver!

Na minha infância, na cidade de Goiânia, no estado de Goiás, no início da década de 1990, joguei muito o jogo descrito, mas o conheci como *Três Marinheiros*, que, em vez de um diálogo, era uma melodia que o acompanhava, com a seguinte letra:

Primeiro time: Somos três marinheiros na carroça de um padeiro, com uma perna só e a outra rabió corócoró.
 Segundo time: O que vocês vieram fazer na nossa linda terra de... (o grupo escolhe de que é a terra: chocolate, ouro etc.)?
 Primeiro time: Muitas coisas.

Segundo time: Quais são elas?

Por meio deste exemplo é possível perceber que um jogo tradicional, no mesmo país, no caso o Brasil, recebe diferentes adaptações, a depender da região em que é jogado. Esse jogo tradicional, como a grande maioria dos outros jogos tradicionais, foi repassado entre gerações e culturas, especialmente a partir da oralidade e da prática do jogo, sem ter sido feito registros escritos. Por isso, em cada localidade onde ele é jogado, recebe influências e adaptações daquele meio específico. Na ação de jogar é o mesmo jogo, com objetivos, regras etc. semelhantes; mas, por outro lado, possui suas diferenças e adaptações. No jogo tradicional descrito, a sugestão de utilização é para o aquecimento, ou para trabalhar o objeto no espaço, tornando visível o invisível, bem como para desenvolver a comunicação não verbal e a ação simbólica. Atualmente eu utilizo este mesmo jogo para trabalhar o desenvolvimento dos três elementos da estrutura dramática: o quem/ o onde/ e o quê, sem verbalizar, apenas mostrando os elementos a partir das ações corporais no espaço (fisicalização ou corporificação). O sistema dos jogos teatrais, segundo Spolin, tem lugar específico onde se fundem as experiências passadas com as experiências presentes, delineando-se os jogos teatrais:

[...] três anos como professora e supervisora de *creative dramatics* no WPA Recreational Project em Chicago – onde a maioria dos alunos tinha pouca ou nenhuma formação em teatro ou ensino – propiciaram a oportunidade para a minha primeira experiência direta no ensino de teatro, a qual foi desenvolvida uma abordagem **não-verbal e não-psicológica**. Este período de crescimento foi deveras desafiante, na medida em que lutei para equipar os indivíduos participantes com conhecimento e técnica adequados para mantê-los como professores-diretores no seu trabalho em comunidades de bairros. (SPOLIN, [1963] 2006, p. xxv, grifos meus).

No período de 1938 a 1941⁵⁸, Spolin, a partir da prática desenvolvida junto a Neva Boyd, começa a construção do sistema dos jogos teatrais, uma construção que surge da experiência prática, da necessidade de ensinar teatro para um grupo de pessoas de diferentes culturas e etnias. Esse é um dos motivos – mas não o único – pelos quais os jogos teatrais de Spolin partem fortemente de uma abordagem não verbal. Outra característica marcante desse sistema, que está presente desde sua origem, é o desenvolvimento dos jogos teatrais a partir da solução de problemas concretos de atuação. Koudela ([1984] 2002, p. 45) esclarece sobre o sistema dos jogos teatrais: “O processo se fundamenta no jogo e na ação improvisada. O que diferencia o método é a sequência gradual de problemas solucionados, que levam não apenas à liberação da

⁵⁸ As datas podem divergir na diferença de um ano, entre alguns estudos e outros. Eu me baseio nas datas utilizadas pelo site oficial de Viola Spolin, organizado por Aretha Sills e Carol Sills (2016): <https://www.violaspolin.org/bio/> Acesso em: 04 jan. 2019.

ação lúdica mas também à decodificação da estrutura da linguagem”. Os jogos levam à decodificação da estrutura da linguagem teatral, fundamental para que o processo de ensino/aprendizagem de teatro ocorra.

A solução de problemas no processo de aprender e apreender é marcante nas reflexões de John Dewey, o que influencia a prática de Neva Boyd, que, por sua vez, influencia o que ficou conhecido como os jogos teatrais de Viola Spolin. Esse é um desdobramento essencial a ser percebido na filosofia de Spolin e que será detalhado no decorrer deste trabalho.

Neste momento, podemos acompanhar uma sequência cronológica do sistema dos jogos teatrais, em que temos os principais pontos de relevância do processo desenvolvido por Viola Spolin, conforme organizado no extenso Quadro 1⁵⁹:

Quadro 1 – Sequência cronológica do sistema dos jogos teatrais de Viola Spolin

1924 - 1927 ⁶⁰	A partir dos 18 anos, estuda na Hull House em Chicago (Illinois), como aluna de Neva Boyd, pesquisando especialmente os jogos tradicionais.
1927 - 1931	Tira uma licença para cuidar dos filhos Paul Sills (1927-2008) e William Sills (1929-). William, em 2018, tem 89 anos, recebeu sempre o apelido carinhoso de Bill. ⁶¹
1931 - 1935	Estuda teatro na <i>DePaul University</i> em Chicago.
1935	Foi para Nova York para estudar teatro com o <i>The Group Theatre</i> ⁶² , deixando seus filhos aos cuidados da família.
1934 - 1937	Spolin e um grupo de jovens mães trabalhadoras divorciadas alugam uma mansão na <i>Sheridan Road</i> (Chicago) para morarem e criarem seus filhos em comunidade.
1937 - 1938	Spolin começa a ensinar danças folclóricas e dramatizações para instrutores recreativos no <i>Works Progress Administration's Recreational Project</i> (WPA).
1938 - 1941	Assume a supervisão de teatro no <i>Works Progress Administration's Recreational Project</i> (WPA) em Chicago (Illinois), onde começa as primeiras experimentações do que viria a se constituir como os jogos teatrais .
1942 - 1945	Período da Segunda Guerra Mundial. Spolin vai morar em São Francisco (Califórnia), trabalhando em um estaleiro. Estas mulheres que ajudavam nos esforços de guerra na

⁵⁹ Quadro organizado a partir de informações coletadas no livro *Jogos Teatrais na Sala de Aula* (SPOLIN, 2010a), no site oficial de Viola Spolin www.violaspolin.org e em conversas via e-mail com Gary Schwartz, com Aretha Sills (filha de Paul Sills e neta de Spolin), que continua o trabalho com jogos teatrais e organiza atualmente com Carol Sills (esposa de Paul Sills e mãe de Aretha) o site oficial de Spolin.

⁶⁰ Aretha Sills, em conversa no dia 07 fev. 2019, afirma que em um currículo elaborado por Spolin as datas de estudos com Boyd vão dos anos 1923 a 1926. Porém, como nos próprios livros publicados por Spolin, como *Improvisação para o Teatro*, a data que consta é 1924-1927, é esta data que manterei como marco neste trabalho.

⁶¹ Informações repassadas por Aretha Sills em conversa via e-mail no dia 13/08/2018. Segundo Aretha, Bill é um apelido muito comum para William nos EUA.

⁶² Foi uma importante companhia de teatro de Nova York fundada em 1931 por Harold Clurman, Cheryl Crawford e Lee Strasberg, grande desenvolvedora do chamado “método” Stanislavski nos EUA. O nome “grupo” se origina da proposta desses artistas de que se deve atuar como um coletivo e não individualmente.

	produção de armamentos eram chamadas como <i>Rosie the Riveter</i> ⁶³ (Rose a britadeira). Spolin conduz também oficinas de teatro naquela cidade.
1946 - 1955	Mora em Los Angeles (Califórnia) e monta seu próprio teatro em Hollywood (centro artístico que fica cerca de 11 km de Los Angeles), a <i>Young Actors Company</i> , onde as crianças eram ensinadas a atuar por meio dos jogos teatrais. (Imagem 9)
1955	Retorna à Chicago (Illinois) para ministrar oficinas na primeira companhia de teatro improvisacional dos Estados Unidos, a <i>Compass Theater</i> , fundada por Paul Sills e David Shepherd. Grupo que deu origem a uma série de grupos de teatro improvisacional.
1960 - 1965	Ministra <i>workshops</i> de improvisação para o elenco de <i>Second City</i> em Chicago. <i>Second City</i> foi fundada em 1959 pelo filho de Spolin, Paul Sills e alguns de seus amigos. Paul dirigiu a companhia de 1959 a 1965.
1963	Como resultado de seu trabalho com a <i>Second City</i> , publica <i>Improvisation for the Theater</i> , seu primeiro livro.
1965 - 1967	Spolin sai da <i>Second City</i> para cofundar a <i>Game Theater</i> com Paul Sills, também em Chicago. As apresentações aconteciam com a plateia convidada ao palco para improvisar.
1968 - 1972	Atua como consultora especial em Los Angeles e Nova York para o <i>Story Theater</i> , fundado por Paul Sills.
1972	Retorna à Califórnia e funda o <i>Spolin Theater Game Center</i> , um centro de educação teatral sem fins lucrativos. O Centro começa a oferecer aulas e oficinas em 1975.
1975	Publica o livro <i>Theater Game File</i> .
1978	Recebe o grau honorário de Doutora em Artes pela <i>Eastern Michigan University</i> .
1970 - 1980	Nas décadas de 1970 e 1980, ela cria o <i>The Spolin Center</i> para ministrar aulas em Los Angeles. Nessa mesma época, realiza vários <i>workshops</i> em faculdades e universidades, como <i>Sarah Lawrence College</i> , <i>Brandeis University</i> e <i>University of Southern California (USC)</i> , para conferências de educação e teatro, para sistemas de escolas públicas em todo o país, também no <i>Instituto Esalen</i> , para o <i>American Conservatory Theatre</i> , <i>Sills & Company</i> , para programas de terapia dramática, em instalações de saúde mental e para prisioneiros.
1985	Publica o livro <i>Theater Games for Rehearsal: A Director's Handbook</i> .
1986	Publica o livro <i>Theater Games for the Classroom – A Teacher's Handbook</i> .
1990 - 1994	Sofre um derrame no início dos anos 1990, assim não pôde mais ensinar. Vive o resto de seus dias em sua casa em Hollywood com seu último marido Robert Kolmus Greene (1921-2001). Falece em novembro de 1994 aos 88 anos.

Fonte: elaborado pela autora (2019).

⁶³ Ícone cultural dos Estados Unidos da América que representa as mulheres americanas que, durante a Segunda Guerra Mundial, trabalharam em estaleiros e fábricas, produzindo armas, munições e suprimentos, substituindo os homens que haviam partido para a guerra.

Figura 9 - Jogos sendo trabalhados por Spolin na Young Actors Company em Hollywood, Califórnia



Legenda: Final dos anos 1940 ou início de 1950.

Fonte: cortesia de propriedade de Viola Spolin, www.violaspolin.org
 Todos os direitos reservados. Acesso em: 24 out. 2018.

O *The Group Theatre* (Teatro de Grupo), onde Viola Spolin estudou durante parte do ano de 1935, foi um grupo de teatro que, apesar da vida curta, de 1931 a 1941, teve grandes desdobramentos no desenvolvimento teatral norte-americano. Segundo o ator e ex-presidente do departamento de direção da *Actors Studio Drama School*, onde lecionou atuação e direção de 1995 a 2005, Andreas Manolikakis (1999), o *The Group Theatre*, teve seu trabalho inspirado nas descobertas de Constantin Stanislavski e do aluno de Stanislavski, Eugene Vakhtangov. Manolikakis (1999) acrescenta ainda que quando a companhia *Teatro de Arte de Moscou* terminou sua turnê americana, vários membros da companhia ficaram, nas terras americanas, trabalhando com treinamento de atores. Dentre os atores que participaram dos treinamentos estavam Lee Strasberg, Harold Clurman e Stella Adler, que posteriormente formaram o *Group Theatre*, juntando-se a outros artistas como Elia Kazan, Sanford Meisner e Robert Lewis. O grupo começou a estudar, explorar, desenvolver e melhorar o trabalho dos mestres russos. Eles obtiveram resultados extraordinários que foram únicos na história do teatro americano, influenciando sobremaneira os atores que participariam da indústria cinematográfica.

A característica das produções do *The Group Theatre* era de cunho social, principalmente encenação de peças de protesto social. O grupo pretendia espelhar a vida das

pessoas inseridas nos tempos conturbados vividos nos Estados Unidos daquela época. A abordagem do grupo era baseada na ação conjunta de atuação, propondo um método pessoal e cooperativo. O importante não era o ator se destacar individualmente, o foco estava no grupo, no elenco como um todo. Conforme mostra a série *O legado do The Group Theatre*, produzida pela American Masters (1997), baseado nas técnicas de Stanislavski, Lee Strasberg criou o que se tornou conhecido como “o método”. O método, ou “método de agir”, como veio também a ser conhecido, propôs uma série de exercícios físicos e psicológicos. Estes exercícios foram propostos para quebrar a barreira do ator entre a vida dentro e fora do palco.

Esta série da *American Masters* relata ainda que, no final da década de 1930, a coesão do grupo começou a ser desfeita. Os problemas financeiros e as disputas sobre o “método” começaram a destruir o grupo, o que terminou com a demissão de Lee Strasberg e Cheryl Crawford. O grupo continuou atuando mesmo assim, fez sucesso com algumas apresentações, o que não foi suficiente para deter o declínio. Em 1941 o grupo se dissolveu. Apesar do tempo de vida relativamente curto, o *The Group Theatre* foi considerado um experimento corajoso e significativo da história do teatro americano, e seu impacto continua a ser sentido. Muitos dos membros do grupo se tornaram professores e diretores de liderança, repassando às gerações subsequentes o espírito e os princípios que os motivaram. Stella Adler, Lee Strasberg, Sanford Meisner e Robert Lewis contaram, entre seus alunos atores, com diretores e dramaturgos como Marlon Brando, James Dean, Paul Newman, Meryl Streep, Gregory Peck e David Mamet. Até hoje instituições, como o *Actors Studio*, fundado por Cheryl Crawford, Elia Kazan e Robert Lewis, continuam a tradição do *The Group Theatre*.

Apesar de Spolin estudar por um curto período de tempo no *The Group Theatre*, as influências que recebeu nesse período foram fundamentais para o seu trabalho, especialmente no que se refere aos desdobramentos dos estudos de Stanislavski.

Além das publicações descritas no quadro da sequência cronológica de Spolin, uma publicação póstuma de seu trabalho foi realizada, sendo intitulada: *Theater Games for the Lone Actor*, publicada pela *Northwestern University Press* em 2001, assinada por Viola Spolin e editada por seu filho Paul Sills e Carol Sills (esposa de Paul). Como pôde ser observado, o caminho percorrido por Spolin é vasto e significativo, construindo um sistema de jogos teatrais que muito tem contribuído com professores, atores, diretores e estudiosos de diferentes culturas, pois é assim que o sistema nasce, na interrelação entre diferentes culturas, a partir dos jogos tradicionais. Então por que não retornar os jogos às diferentes culturas?

2 OS JOGOS TEATRAIS NO CONTEXTO BRASILEIRO

2.1 OS JOGOS TEATRAIS E O ENSINO DA ARTE NO BRASIL

Ingrid Dormien Koudela descreve que, possivelmente em 1973, conheceu o primeiro exemplar do livro de Viola Spolin: Improvisation for the Theater. A partir daí, Ingrid Koudela e um grupo de importantes educadores brasileiros, composto por Sandra Chacra (1945-2004), Maria Lucia de Souza Barros Pupo e Beatriz Ângela Vieira Cabral, introduziram o sistema dos jogos teatrais e o pensamento de Viola Spolin no Brasil.

RAMALDES; CAMARGO, 2017, p. 33-34

Conhecer o cenário em que a abordagem dos jogos teatrais de Spolin, perpassada por toda a filosofia da Hull House, chegou ao Brasil é essencial para compreender as mudanças ocorridas nas práticas pedagógicas teatrais brasileiras. A introdução do sistema dos jogos teatrais no Brasil foi um importante marco para a pedagogia do teatro no país, pois, no início dos anos 1970, não existiam materiais organizados com uma densa base filosófica sobre o assunto. Nessa década, começavam a surgir os primeiros cursos superiores em teatro, os quais tiveram uma rápida expansão entre os anos de 1971 e 1991. A expansão dos cursos superiores em teatro se deu a partir da implementação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) nº 5.692, de 1971, por meio da qual a arte passava a fazer parte dos currículos escolares como **atividade educativa obrigatória**, recebendo o nome de Educação Artística. A obrigatoriedade do ensino da arte, implementada pela lei, surgiu antes da formação de professores específicos da área, o que causou vários problemas, dentre eles: a criação de inúmeras licenciaturas curtas polivalentes⁶⁴ de apenas 2 anos de duração; professores de outras áreas assumindo o ensino da arte na escola; a proliferação de um ensino/aprendizagem do teatro na educação básica pouco ou nada consistente; o reforço do teatro na escola como simples atividade sem conteúdos próprios. Esses problemas, que ainda fazem parte da realidade de grande parte das escolas brasileiras, eram intensificados na realidade do Brasil de 1971, visto que poucos estudos sobre o ensino da arte estavam disponíveis em nosso país, menos ainda na área do teatro. Abro espaço para trazer a voz de um importante pesquisador e professor da pedagogia teatral brasileira, o professor doutor Arão Paranaguá de Santana:

⁶⁴ Onde o professor aprendia e, por sua vez, deveria ensinar as quatro linguagens artísticas: Artes Cênicas, Artes Plásticas, Dança e Música.

Somente a partir dos anos 1970 é que se firmou a demanda por obras de referência, devido à expansão dos cursos superiores de artes cênicas, território no qual foi alojada a atividade de pesquisa. Todavia [...] o problema era que a renovação no panorama do teatro na educação encontrava-se ainda em estado embrionário, carecendo de estudos relativos aos conceitos, metodologias, práticas ou mesmo de perspectivas teóricas pontuais. (SANTANA, 2018, p. 99).

A carência relativa aos conceitos, metodologias, práticas e perspectivas teóricas da área, como sublinhado por Arão, traçava um ensino/aprendizagem do teatro e da arte em geral muito pautado em “achismos”, cópias ou no *laissez-faire* (fazer livre, sem interferências do professor). É relevante lembrar que a luta pelo espaço da arte⁶⁵ na educação básica no Brasil, especialmente a partir de leis, prolongava-se desde dezembro de 1961, quando foi instituída a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) sob a Lei nº 4.024/61, na qual se faz menção à arte apenas como uma **atividade complementar** de iniciação artística tecnicista, sem obrigatoriedade curricular e sem manifestar a devida importância a ela. A referida lei ratificava: “Parágrafo único. Os sistemas de ensino poderão estender a sua duração até seis anos, ampliando, nos dois últimos, os conhecimentos do aluno e **iniciando-o em técnicas de artes aplicadas**, adequadas ao sexo e à idade.” (BRASIL, 1961, grifo meu). A lei referia-se às aulas de técnicas em artes aplicadas, ou seja, a arte apenas como atividade artesanal, ligada somente às artes plásticas, voltada para o ensino de técnicas de arte decorativa, cerâmicas, artesanatos, ornamentos etc., ignorando completamente as outras linguagens artísticas: dança, música e teatro. Essa lei ainda afirmava que essas atividades deveriam ser adequadas ao gênero e à idade do aluno, demonstrando um preconceito que veio de séculos passados.

Como afirmado pela arte/educadora brasileira Ana Mae Barbosa, considerada uma pioneira no campo da arte/educação, que cunhou este termo, estabelecendo importantes estudos sobre o assunto e sistematizando a *abordagem triangular*: “Ambas as culturas [brasileira e americana] sugerem frequentemente que as experiências em Arte são um luxo dispensável, podendo despertar perigosos impulsos para o efeminamento e a boêmia.” (BARBOSA, 1975, p. 38). Ainda, segundo Barbosa (1975, p. 40-43), no Brasil não existia qualquer espécie de programa de arte para meninos no final do século XIX e início do XX, havia sim um grande preconceito em relação ao trabalho manual para homens da aristocracia. Somente em meados de 1870-1880, os homens começaram a trabalhar com a arte a partir do desenho geométrico, ou

⁶⁵ Quando me refiro a arte na educação estou ampliando o termo “arte” para as quatro linguagens artísticas (Artes Visuais, Dança, Música e Teatro), não em um sentido polivalente, mas no sentido de como a luta pela inserção dessas linguagens como área de conhecimento na educação perpassa uma luta em comum a todas elas, enfrentando dificuldades e preconceitos iguais e/ou muito próximos.

seja, ainda com ponderações e limitações. Todo esse preconceito está refletido na LDB 1961, que ainda reforça “tipos” diferenciados de arte para meninos e para meninas. Além do preconceito explicitado na lei, temos clareza de que a arte foi destacada apenas como uma atividade de artes plásticas tecnicista, possível na escola, se assim a escola compreendesse que deveria inseri-la.

Relembrar esse caminho da arte na educação brasileira se faz necessário para compreendermos preconceitos que ainda na atualidade se fazem presentes. Há de se esclarecer que o Brasil, três anos após a promulgação da primeira LDB 1961, iniciava o período da ditadura civil-militar em 1964, com o afastamento do Presidente João Goulart e a tomada do poder pelos militares. Quem assumiu a presidência foi o militar Marechal Castelo Branco. O período da ditadura militar estendeu-se até o ano de 1985, quando Tancredo Neves foi eleito. Em meio à ditadura militar, foi promulgada a segunda LDB 1971 e publicada no Brasil a tradução realizada por Ingrid Dormien Koudela e Eduardo Amos, do livro de Spolin: *Improvisação para o Teatro*, em 1979, pela editora Perspectiva. O período da ditadura foi marcado pela repressão à liberdade de expressão e às manifestações de ideologias divergentes das dos militares. Muitos artistas foram censurados, perseguidos, torturados e exilados do país pelo fato da arte que produziam ser considerada contrária à ideologia militar, ou por se manifestarem contra tal ideologia. Joana Lopes, pesquisadora da área de dança e teatro, arte/educadora, jornalista e autora do livro *Pega Teatro*, editado pelo Centro de Teatro e Educação Popular em 1981, uma das criadoras do jornal *Brasil Mulher*, em 1975, em Londrina (PR), foi uma das artistas perseguidas pela ditadura militar⁶⁶, como declara Ana Mae Barbosa (2018, p. 23-24):

Joana era professora de Teatro, estava fugindo de perseguições promovidas pela ditadura militar e tinha filhos para educar sozinha. O trabalho na Escolinha era insuficiente para sua subsistência, mas ela não podia ter trabalho oficial. Então abriu um grupo de Expressão Corporal para adultos que atraiu as primeiras alunas da Escola de Comunicações e Artes da USP. Ingrid circulava por lá com o grupo de Joana Lopes.

Ingrid Koudela vivenciava todo esse contexto, interagindo com pessoas importantes da época, compartilhando uma luta em comum: a arte. Como esclarece o professor doutor em história pela Universidade Estadual Paulista (UNESP), Alexandre Felipe Fiuza, e a professora mestre em educação, Elisangela Furlan (2013, p. 5):

⁶⁶ Karen Silvia Debertólis sob a orientação da professora Dr^a. Christa Berger desenvolveu uma importante dissertação de mestrado sobre o assunto, intitulada: **Brasil Mulher: Joana Lopes e a Imprensa Alternativa Feminista**, pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2002. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/3505/000339319.pdf?sequence=1>. Acesso em: 23 jun. 2019.

O Golpe Civil-Militar de 1964, como ficou conhecido, apoiou-se no discurso de que era necessária uma intervenção militar para restabelecer a ordem e colocar o país de volta no suposto caminho certo, longe da ameaça comunista e rumo a um próspero desenvolvimento econômico. Para tanto, a ditadura também se valeu de políticas educacionais autoritárias que inviabilizavam práticas escolares que contemplassem a livre expressão de pensamentos, que gerassem um aluno autônomo, ou que pudessem repercutir numa formação mais crítica.

O que estava nas entrelinhas da LDB 1971, comprovado na prática e na realidade das escolas, era um controle dos modos de se fazer e ensinar arte, tirando o caráter crítico e emancipatório da arte, relegando a ela o papel de simples atividade decorativa e/ou de lazer. O que corroborava com o sistema de educação implementado pela ditadura militar, um sistema que visava à formação técnica, acrítica, impulsionando a formação de mão de obra. Tal perspectiva distanciava cada vez mais dos alunos da educação básica as possibilidades de desenvolvimento do pensamento crítico e reflexivo. O que não é mera coincidência os mesmos aspectos serem defendidos hoje, em pleno ano de 2019, marcando um claro retrocesso na história da educação e da sociedade brasileira.

Em 1971, era esse o cenário de ensino da arte que se efetivava nas escolas da educação básica brasileira, consubstanciado pelo nome **educação artística**. A partir desse pequeno histórico do contexto em que o termo *educação artística* foi implantado e implementado, pode-se deduzir a carga pejorativa do termo na atualidade. No prefácio do livro de Ana Mae Barbosa, *A imagem do ensino da arte*, o professor Imanoel Aguirre Arriaga (2010, p. xiv), da Universidade Pública de Navarra, esclarece sobre o termo:

[...] como ela [Ana Mae Barbosa] diz, em arte e em educação, problemas semânticos nunca são apenas semânticos, mas envolvem conceituação. Por isso, quando começa propondo substituir o termo *educação artística* pelo de *arte-educação*, manifesta algo mais que sua recusa de algumas palavras. Proclama sua desconformidade com as conotações políticas que acompanham o conceito e se rebela contra as propostas educativas da ditadura.

Após mais de 30 anos de ditadura militar, seu ideário volta a se fortalecer no Brasil em pleno século XXI, sendo que a tensão e a atenção hoje são constantes. Foi nesse panorama, da ditadura militar, que a LDB 1971 foi promulgada, e o ensino da arte na escola acabou assumindo um caráter tecnicista de simples atividades artísticas, descontextualizadas e desconexas, sem conteúdos aprofundados e planejamento adequado que visasse a formação artística e estética do sujeito. Ao teatro ficou reservado o espaço de ensaiar peças teatrais para datas comemorativas e cívicas, sem nenhum aprofundamento no processo de ensino/aprendizagem

da linguagem teatral. A essa realidade somava-se a escassez de professores formados na área e a falta de material de apoio e pesquisa para os professores de teatro que estavam atuando, como já salientado. Uma realidade que foi sendo transformada paulatinamente a partir das várias pesquisas sobre o assunto, especialmente após a abertura de cursos de graduação em teatro, como destaca Camargo (2010b, p. 2):

Hoje, no Brasil, o ensino de teatro especializou-se e não é mais marginal ao sistema de ensino, como há trinta anos. Os limitados parâmetros do ensino de teatro de 1972 foram adensados por uma realidade muito rica e dinâmica e uma sistematização compatível com o papel da arte teatral na sociedade contemporânea. Hoje existem quase quarenta cursos de teatro em universidades e faculdades brasileiras que desenvolvem seu papel a partir de ventos mais favoráveis e de uma elaboração teórica sem precedentes.

No início do século XXI, o Brasil apresenta uma realidade melhor do que a de 40 anos atrás, especialmente no que tange aos materiais de pesquisa disponíveis. Em vários outros aspectos, o caminho ainda é longo para que se possa melhorar, especialmente no que se refere ao reconhecimento da prática do teatro e da arte como área do conhecimento, apresentando problemas que perduram ainda nesses 40 anos, como: a polivalência, professores de outras áreas assumindo o componente arte, o desconhecimento dos gestores do lugar da arte como área do conhecimento, falta de espaços adequados, a desvalorização da arte, entre outros.

Apesar de todo o cenário de repressão que o Brasil estava passando na época da ditadura militar, o caminho do ensino da arte no país já tinha iniciado a sua história de lutas e conquistas, com marcos muito importantes durante o movimento da Escola Nova (1927-1934) e a partir do movimento das Escolinhas de Arte no Brasil (MEA) desde 1948. Tais movimentos fortaleceram discussões e pesquisas sobre o ensino da arte. Por meio do movimento da Escola Nova, liderado por Anísio Teixeira (1900-1971), John Dewey tem seu nome lembrado constantemente no Brasil, ao colocar a atividade prática e a democracia como importantes ingredientes da educação. Porém, como ressaltado:

Durante o *Movimento da Escola Nova*, apesar de ter ocorrido uma grande ênfase sobre a importância da arte na escola, como apontado por Ana Mae Barbosa (2011, p. 89), as ideias propostas por John Dewey infelizmente tiveram interpretação, por vezes, limitada. Somente Anísio Teixeira conseguiu manter-se fiel às ideias originais de Dewey. (RAMALDES; CAMARGO, 2017, p. 49).

As ideias de Dewey ganharam repercussão no Brasil, especialmente, a partir do movimento da Escola Nova, porém receberam compreensões distorcidas, gerando equívocos na prática do ensino da arte. Ana Mae Barbosa, estudiosa de John Dewey no Brasil, desenvolveu

uma importante pesquisa sobre o assunto, intitulada: *John Dewey e o Ensino da Arte no Brasil* (2011), publicação esta que é parte de sua pesquisa do doutorado. Sobre essas relações também realizo um estudo mais aprofundado junto a Robson Corrêa de Camargo no livro *Os Jogos Teatrais de Viola Spolin: Uma Pedagogia da Experiência* (2017). Retomo aqui alguns aspectos para uma melhor compreensão do contexto em que os jogos teatrais chegaram ao Brasil, Barbosa (2011, p. 1, grifo meu) salienta:

O modernismo no ensino da arte se desenvolveu sob a influência de John Dewey. Suas ideias muitas vezes erroneamente interpretadas ao longo do tempo, nos chegaram, contudo, filosoficamente bem informadas através do educador brasileiro Anísio Teixeira, seu aluno no Teacher College da Columbia University. Anísio foi o grande modernizador da educação no Brasil e principal personagem no movimento da Escola Nova (1927-1934). De Dewey, a Escola Nova tomou principalmente a ideia de arte como experiência consumatória. **Identificou este conceito com a ideia de experiência final, erro cometido não só no Brasil, mas também nos Estados Unidos**, nas Progressive Schools. A experiência consumatória para Dewey é pervasiva, ilumina toda a experiência, não é apenas seu estágio final.

Ana Mae Barbosa esclarece as leituras equivocadas das ideias de Dewey no Brasil, destacando o erro de interpretação brasileiro especialmente sobre o conceito de experiência consumatória, que Dewey trata mais diretamente como experiência significativa, o que será explanado no Capítulo 3 deste trabalho. É relevante perceber de onde surgem os preconceitos e as ideias equivocadas sobre a filosofia de John Dewey no Brasil, equívocos ainda hoje propagados.

Após o movimento da Escola Nova, tivemos outro importante marco que impulsiona novas reflexões sobre o ensino da arte, o movimento das Escolinhas de Arte do Brasil, que também recebeu o apoio de Anísio Teixeira. O movimento foi liderado por Augusto Rodrigues (1913-1993), baseado nas ideias de educação pela arte do filósofo e historiador Herbert Read (1893-1968), sendo que as Escolinhas suscitaram importantes e polêmicas discussões e práticas sobre o ensino da arte. A primeira Escolinha de Arte do Brasil data de 1948, no Rio de Janeiro, depois as escolinhas se expandem para todo o Brasil e para o exterior. Foi na Escolinha de Arte de São Paulo que Ingrid Koudela conheceu Ana Mae Barbosa, como documentado pela própria Ana Mae, o encontro de duas mulheres pioneiras na história da arte/educação no Brasil: “Conheci Ingrid através de Joana Lopes na Escolinha de Arte de São Paulo que era ligada ao Movimento Escolinhas de Arte o qual, segundo pesquisas de Sidiney Peterson Lima, chegou a ter 144 Escolinhas no Brasil, Argentina e Portugal.” (BARBOSA, 2018, p. 23). A expansão do movimento foi significativa, desempenhando também um importante papel na formação de professores de arte:

Algumas escolas especializadas como a Escola de Arte Brasil (São Paulo), Escolinha de Arte do Brasil (Rio de Janeiro), e Escolinha de Arte de São Paulo, Centro Educação e Arte (São Paulo), o NAC – Núcleo de Arte e Cultura (Rio de Janeiro) tiveram ação multiplicadora nos fins da década de 1960, influenciando professores que iriam atuar ativamente nas escolas a partir de 1971, quando a Educação Artística se tornou componente obrigatório nos currículos de 1º e 2º graus e na universidade nos cursos de Educação Artística e licenciatura em artes plásticas, criados em 1973. (UNESP, 2011, p. 27).

É salutar perceber que as Escolinhas, com sua ação multiplicadora, acabam formando professores de arte em uma época em que as graduações em arte no Brasil ainda não eram regulamentadas (começam a ser regulamentadas somente a partir da LDB 1971). Todo o percurso marca a prática do ensino da arte no Brasil, o que inclui o ensino/aprendizagem do teatro, pois quando falo em arte/educação, necessariamente estou incluindo as quatro linguagens artísticas: artes visuais, dança, música e teatro.

2.2 A ARTE QUE FLORESCE NO CONCRETO DA DITADURA MILITAR

Voltemos ao contexto da ditadura militar em que o ensino da arte chega com toda a carga histórica relatada. Nos anos 1980, temos uma época de grande expansão e desenvolvimento para as pesquisas em arte/educação no Brasil, apesar da ditadura militar ainda vigente. Inaugurando uma época de desenvolvimento de pesquisas no campo artístico/pedagógico, é publicada em 1979, pela editora Perspectiva, a tradução realizada por Ingrid Dormien Koudela e Eduardo Amos do livro *Improvisação para o teatro*, de Viola Spolin. Koudela (2010a, p. 2-3) relata:

Lembro-me, quando ao experimentar os jogos teatrais com alunos do Curso de Licenciatura na **ECA/USP**, em 1978, nasceu a descoberta de um método diferente daquele que encontrava na maioria dos livros sobre teatro na educação. Eduardo Amos, então aluno do departamento, tornou-se parceiro de inestimável valor. Vínhamos pesquisando a bibliografia nacional e a matriz do **Child Drama** de Peter Slade, quando a atriz Maria Alice Vergueiro, docente do então Departamento de Teatro, tendo participado, do **III Congresso Internacional de Teatro para a Infância e Juventude**, nos EUA, trouxe em sua bagagem um exemplar de **Improvisação para o Teatro** de Spolin. A leitura do livro e a vontade de entender melhor como se daria a prática a partir deste manual levou à formação do **Grupo Foco**. A pesquisa prática foi sendo depurada através da encenação de **Genoveva Visita a Escola**, um relatório para pais de uma escola de Educação Infantil, escrito por Madalena Freire (1979).

A publicação da tradução do livro *Improvisação para o Teatro*, de Spolin, e as pesquisas que se seguiram com o protagonismo da pesquisadora Ingrid Dormien Koudela marcaram a

história do ensino/aprendizagem do teatro no Brasil. Os professores, sedentos por pesquisas sobre o assunto, finalmente tinham um rico material com uma abordagem bem organizada e explicitada. A publicação, discussão e experimentação do sistema de Viola Spolin no Brasil movimentou o cenário do ensino do teatro, começando a delinear uma pedagogia do teatro consistente. A prática de decorar textos, copiar a movimentação do professor e simplesmente apresentar mecanicamente o que foi decorado, sem o entendimento mínimo da linguagem teatral, passa a ser questionado. Como destaca Camargo (2010b, p. 3): “Ingrid Koudela é um dos principais pontos de apoio da imensa alavanca dos Jogos Teatrais na educação brasileira, introduzindo ‘a corporeidade, a espontaneidade, a intuição’ como processo de conhecimento.”

Atenta às pesquisas que ocorriam em sua época, relacionando-as aos seus trabalhos, Ingrid estabelece outro importante marco para a área da pedagogia do teatro com a publicação, pela editora Perspectiva, em 1984 (ano do meu nascimento), da obra de referência *Jogos Teatrais*. O livro é resultado da pesquisa de mestrado de Ingrid Dormien Koudela, orientada pelo professor e crítico teatral Sábato Magaldi (1927-2016), defendida em 1982 e transposta em livro. Como salienta a escritora russa, naturalizada brasileira, Tatiana Belinky (1919-2013) no prefácio deste livro:

É interessante notar que, na época da dissertação, o nome de Viola Spolin nem sequer era conhecido no Brasil, sendo que a tese de IDK se constituiu no primeiro trabalho original brasileiro do gênero: a primeira tese em Teatro-Educação no País, *break-through* que veio conferir status acadêmico a um campo entre nós bastante marginalizado, até no próprio sistema de ensino – apesar da Lei na qual consta a abertura para a atividade teatral na Escola, dentro da disciplina Educação Artística. (BELINKY, [1984] 2002, p. 10).

Tal obra realiza uma importante análise do sistema dos jogos teatrais de Viola Spolin, com fundamentos importantes também baseados nos estudos piagetianos, em que Ingrid diferencia com propriedade os jogos simbólicos dos jogos teatrais. Esse estudo, ainda atual dado sua profundidade, muito tem contribuído com as reflexões da prática dos professores de teatro no Brasil.

O livro *Jogos Teatrais*, de Ingrid Koudela, é uma publicação referência para a pedagogia do teatro desde 1984 e vem auxiliando diversos professores de diferentes áreas. Sobre a diferença entre o jogo simbólico e o jogo teatral, bastante explorada por Koudela, é salutar esclarecer: “Em oposição à assimilação pura da realidade ao eu, que caracteriza o jogo simbólico, o jogo teatral propõe um esforço de acomodação, através do processo de solução de problemas (interação com o outro).” (KOUDELA, 1991, p. 166). Tal diferenciação é muito

bem aprofundada por Ingrid em seus diferentes estudos. Arão Paranaguá de Santana (2018, p. 100) complementa sobre a publicação da obra *Jogos Teatrais*:

No âmbito da produção nacional, é possível afirmar que a publicação do livro *Jogos teatrais* deu uma contribuição ímpar ao teatro/educação. Ao sistematizar as ideias de Viola Spolin sobre improvisação para o teatro no contexto da realidade brasileira, Ingrid Dormien Koudela propôs uma reflexão bastante consistente a respeito de temas como: práxis teórica/metodológica; trabalho por projetos na escola; processos estéticos e pedagógicos que ampliam o espaço da sala de aula; atividades em que o discursivo não substitui o estético; princípio do jogo enquanto metateatro.

O pioneirismo na área da pedagogia do teatro no Brasil é atribuído à Ingrid Dormien Koudela tanto por ter sido a primeira pessoa a defender uma dissertação de mestrado na área, quanto pelas traduções dos livros de Spolin e pela continuidade dos seus estudos e contribuições para o teatro. Estas incluem os estudos aprofundados e as traduções sobre as *Peças Didáticas* do dramaturgo, poeta e encenador alemão, Bertolt Brecht (1899-1956), além das importantes pesquisas sobre o trabalho do dramaturgo e escritor alemão Heiner Müller (1929-1995). Como ressalta Santana (2018, p. 97):

O termo Pedagogia do Teatro foi cunhado originalmente por Brecht e transposto para a cultura brasileira através dos textos de Ingrid Dormien Koudela, passando, logo a seguir, a ser assumido por grupos de especialistas, universidades, órgãos de pesquisa, centros culturais e teatros, seja na construção de uma epistemologia em movimento para a escola e o palco, seja na perspectiva de uma didática reflexiva que abrange distintas modalidades da educação formal, informal e não-formal.

A introdução do termo **pedagogia do teatro**, em terras brasileiras, para nomear os estudos que ampliam o teatro/educação se deve também a Ingrid Koudela, que ratifica: “[...] Pedagogia do Teatro que traduzimos do alemão: *Theaterpädagogik*. O termo *teatro* é aí substantivado e não simples adjetivo. Ou seja, o teatro merece ser tratado como área do conhecimento, sendo os mestres de teatro guia e referência teórica.” (KOUDELA, 2013, p. 31). O termo Pedagogia do Teatro, dessa maneira, amplia o campo de estudos ao qual se refere, colocando o Teatro como centralidade.

Ingrid Koudela abre o caminho para vários outros pesquisadores da área da pedagogia do teatro, contribuindo grandemente com as pesquisas referentes ao assunto. Koudela inaugura as pesquisas sobre os jogos teatrais no Brasil a partir do trabalho de Viola Spolin e vai além, diante da sua facilidade com o idioma alemão, presenteando-nos com um aprofundamento nos estudos das peças didáticas de Bertolt Brecht. Koudela escreve sua tese de doutorado (1984-

1988) publicada em livro, no ano de 1991, pela editora Perspectiva, intitulado: *Brecht: um jogo de aprendizagem*. Na introdução do livro, salienta Koudela (1991, p. xxii):

A indagação sobre o *Theaterspiel* (jogo teatral) em Brecht é uma tentativa de ampliação do trabalho teórico-prático, por mim efetuado, a partir do sistema de jogos teatrais de Viola Spolin. Ainda que meu propósito inicial fosse o de estabelecer uma possível relação entre a teoria do jogo, em Brecht, e a filosofia e o método formulados em *Improvisação para o Teatro*, o desenvolvimento da presente pesquisa leva-me a descortinar diferentes aplicações. Em primeiro lugar, retomar o jogo teatral, através da teoria e da prática da peça didática, representa apontar para uma vertente, uma nova linha de pesquisa a qual oferece um modelo pedagógico fundamentado em um processo de educação político-estético. A relação a ser estabelecida entre os textos das peças didáticas e o sistema de jogos teatrais requer uma comprovação teórica e prática. O segundo ponto aqui entrevisto pretende que o sistema de jogos teatrais constitui uma dentre as várias abordagens metodológicas possíveis da peça didática.

Os estudos sobre Brecht são aprofundados por Koudela, relacionados ao sistema de jogos teatrais de Viola Spolin. Estudo que vai enriquecer as possibilidades de pesquisas da pedagogia do teatro, ampliando o olhar para as práticas pedagógicas no teatro dentro e fora da sala de aula.

Adentrando a década de 1980, importantes movimentos marcaram o período, como esclarece Santana (2018, p. 99):

A década de 1980 foi marcada pela organização social e política dos arte/educadores, capitaneados pela FAEB e associações regionais, ocasionando um movimento intensivamente mudancista. Além de organizar a luta em plena ditadura militar, o movimento contribuiu para a consolidação das artes na escola, proporcionando o surgimento de propostas referentes ao teatro/educação, ao jogo teatral, ao teatro em comunidades, à organização curricular das redes de ensino, como também à pesquisa. Assim, aos poucos foram aparecendo as obras de referência.

Esta década, os anos 1980, é marcada pelas primeiras organizações sociais dos arte educadores brasileiros, os primeiros congressos da área e a fundação da Federação de Arte/educadores do Brasil (FAEB). O contexto é extremamente importante para o crescimento e desenvolvimento da área da arte/educação e do teatro/educação, pois, a partir das organizações sociais, discussões são travadas sobre a teoria e a prática do ensino da arte no Brasil, impulsionando pesquisas e a produção de obras de referência para a área, em suas diferentes linguagens (artes visuais, dança, música e teatro).

É a teoria e a prática construindo novos caminhos de conhecimento. A partir disso, mais publicações sobre o assunto começam a ser produzidas⁶⁷. Também nos anos de 1980, Ana Mae

⁶⁷ Dentre elas: Ingrid Dormien Koudela publicou *Jogos Teatrais* (Perspectiva, 1984); *Brecht: um jogo de aprendizagem* (Perspectiva, 1991); *Texto e Jogo* (Perspectiva, 1996); *Brecht na Pós-Modernidade* (Perspectiva,

Barbosa sistematizava a sua abordagem triangular, que articula um ensino da arte pautado no desenvolvimento estético e crítico dos alunos a partir de uma proposta pedagógica de ensino/aprendizagem em arte que entrelaça o fazer, o apreciar e o contextualizar a arte. Como destaca o professor doutor em educação Fernando Antônio Gonçalves de Azevedo (2011, p. 254): “A abordagem triangular apresenta-se como fato histórico, conceitual e político que alterou sensivelmente os rumos da arte/educação no Brasil, já que desencadeou um processo de debates sobre a transição entre o modernismo e o pós-modernismo”. A abordagem triangular sistematizada por Ana Mae Barbosa é um marco no ensino da arte no Brasil, pois traz a discussão da arte na educação como centro do processo, ou seja, a arte como área do conhecimento, o que delimita o pós-modernismo no ensino da arte. Tal abordagem apesar de ter sido sistematizada a partir do ensino das artes visuais, acabou influenciando todas as linguagens artísticas, incluindo a dança, a música e o teatro. Barbosa (2018, p. 26) destaca: “Comemorei a adesão de Ingrid aos princípios educacionais de Viola Spolin para o Teatro e ela interpretou para seu universo teórico magistralmente a Abordagem Triangular”.

Em 1996, dez anos após a ditadura militar, num cenário de um Brasil democrático, com uma Constituição Federal aprovada há 8 anos, em que a arte/educação brasileira já tinha um alicerce mais firme com referências teóricas e práticas específicas, além de discussões sobre o ensino/aprendizagem em arte mais amplos, com congressos e federações organizadas para essas discussões, é promulgada a LDB nº 9.394/96. A nova LDB, em seu artigo 26, parágrafo 2º, torna obrigatório o ensino da arte, na educação básica, como **componente curricular**. Em sua redação original anuncia: “§2º O ensino da arte constituirá **componente curricular obrigatório**, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos.” (BRASIL, 1996, grifo nosso). Pela primeira vez, na LDB, a Arte é apresentada num patamar mais elevado, ou seja, como componente curricular, lado a lado com as outras áreas do conhecimento. Fruto da organização que vinha se estabelecendo em relação ao ensino da arte, especialmente desde os anos 1980, com congressos, federações e estudos sistematizados na área, a inclusão da Arte, como componente curricular obrigatório na LDB 1996, foi resultado da luta intensa das organizações de professores.

2001), *Léxico de Pedagogia do Teatro* (Perspectiva, 2015), dentre outros. Maria Lucia de Souza Barros Pupo publicou *No reino da desigualdade. Teatro infantil em São Paulo nos anos setenta* (Perspectiva, 1991); *Entre o Mediterrâneo e o Atlântico - Uma aventura teatral* (Perspectiva, 2005), dentre outros. Beatriz Angela Vieira Cabral publicou *Drama como método de ensino* (Hucitec, 2006); *Teatro em Trânsito - A Pedagogia das Interações no espaço da cidade* (Hucitec, 2012), dentre outros. Sandra Chacra publicou *Natureza e o Sentido da Improvisação Teatral* (Perspectiva, 1983); *Práticas Teatrais e Outras Práticas Artísticas* (ABNL, 1998).

Na prática, a lei não teve o seu efeito imediato, não alterou a realidade do ensino da arte, que continuou em muitas escolas como simples atividades polivalentes. É uma luta que se segue ainda nos dias atuais. Mas a lei movimentou discussões e questionamentos dessas práticas, iniciando o processo lento de mudança na realidade das escolas. A lei se torna uma ferramenta também ao professor graduado na área, que começa a utilizá-la para reivindicar os seus direitos e os direitos dos alunos de um ensino da arte de qualidade. As discussões sobre o ensino/aprendizagem do teatro são ampliadas, numa perspectiva do teatro como área do conhecimento, com uma epistemologia própria e a necessidade de uma sistematização adequada que busque a formação de um sujeito estético, crítico e autônomo, o que é possível de ser materializado a partir do sistema de Spolin. Koudela (1991, p. 166) ressalta:

O sistema de jogos teatrais de Spolin que é dado relacionar com uma forma de aprendizagem cognitiva afetiva e psicomotora embasada no momento piagetiano para o desenvolvimento intelectual, propicia a alfabetização na linguagem artística do teatro, mediante a exploração e descoberta de unidades mínimas.

As unidades mínimas descritas por Koudela é a organização que Spolin realiza na sua sistematização ao sugerir jogos que trabalhem com partes específicas da linguagem teatral, como: o simples fato de estar em cena, entrada e saída de cena, relacionamento com o outro no palco, materialização de objetos imaginários, expressividade corporal e vocal, o papel do espectador, as partes da estrutura dramática: quem (personagem); onde (lugar/ cenário); o quê (ação). Esses aspectos podem ser trabalhados isolados e/ou em conjunto, de acordo com a realidade de cada grupo, para que dessa forma os jogadores tenham uma melhor compreensão da linguagem teatral. Ainda na estrutura dessa sistematização, temos a proposta de organização das aulas a partir do que Spolin designa como as três essências dos jogos teatrais: o **foco**, a **instrução** e a **avaliação**. Koudela (2010c, p. 22, grifo meu) esclarece:

Os jogos são baseados em problemas a serem solucionados. O problema é o objeto do jogo que proporciona o foco. As regras do jogo teatral incluem a estrutura dramática (Onde/ Quem/ O Que) e o foco, mais o acordo de grupo. Para ajudar os jogadores a alcançar uma solução focalizada para o problema, Spolin sugere o princípio da instrução, por meio do qual o jogador é encorajado a manter a atenção no foco. Dessa forma, o jogo é estruturado através de uma intervenção pedagógica na qual o coordenador/professor e o aluno/atuante se tornam parceiros de um projeto artístico.

O **foco** é apresentado por Spolin como o ponto de concentração para onde o jogador deve dirigir toda a sua atenção no momento do jogo. Com a atenção direcionada para determinado ponto, o jogador consegue, com maior facilidade, manter a concentração durante

o desenvolvimento do jogo na ação desenvolvida, pois sua energia está direcionada. Consegue manter a atenção no tempo presente, no aqui e agora, tão importante ao conhecimento intuitivo e à solução de problemas. Nas palavras de Spolin, foco é: “Atenção dirigida e concentrada numa pessoa, objeto ou acontecimento específico dentro da realidade do palco; enquadrar uma pessoa, objeto ou acontecimento no palco; é a âncora (o estático) que torna o movimento possível.” (SPOLIN, [1963] 2006, p. 340). O foco proposto por Spolin trabalha diretamente com a concentração em cena, auxiliando o jogador no envolvimento com o jogo. Koudela esclarece: “O nível de concentração é determinado pelo envolvimento com o problema a ser solucionado”. (KOUDELA, [1984] 2002, p. 46). Quanto mais concentrado, mais envolvido com o problema do jogo o aluno estará e vice-versa, o que irá ampliar as possibilidades do conhecimento intuitivo de emergir, gerando novas descobertas, novas criações.

A **instrução**, proposta por Spolin durante a realização do jogo teatral, contribui bastante com a *práxis* (ação - reflexão - ação) no momento do jogo. Trata-se de indicações do orientador (no momento do jogo) para que os jogadores permaneçam no foco; elas são realizadas de acordo com as situações que vão surgindo na ação de jogar. Ingrid ressalta: “A intervenção do coordenador de jogo é fundamental, ao desafiar o processo de aprendizagem.” (KOUDELA, 2013, p. 49). A instrução gera uma parceria entre orientador e jogador que, durante o jogo, é essencial para o engajamento na solução dos problemas potencializados no momento do jogo. Segundo Spolin (2010a, p. 25):

[...] A instrução atinge o organismo total. As expressões usadas na instrução surgem espontaneamente a partir do que está acontecendo no palco, e são dadas no momento em que os jogadores estão em ação. Este é um método para manter o jogador e diretor em contato.

A **avaliação**, sugerida por Spolin após o jogo, também auxilia os jogadores a perceberem a necessidade de permanecerem dentro do foco durante a ação de jogar, pois se manter no foco irá contribuir com a solução dos problemas que surgem no momento da ação. Ao final de cada jogo, uma avaliação é proposta, uma avaliação não no sentido de bom ou ruim, o que levaria a um julgamento de aprovação/desaprovação, paralisador, que bloqueia qualquer possibilidade criadora. Paul Sills (1999, p. x) retoma as afirmações de sua mãe:

Em cada um dos exercícios que ela selecionou, sua voz pode ser a direção com a intenção de nos ajudar a nos tornarmos presentes, liberados do que ela chamou de síndrome de aprovação/desaprovação que nos mantém no passado e obscurece o eu. Como ela é citada nos “Dizeres de Viola” que eu colecionei e que segue nesta introdução, “O medo não é do desconhecido, mas do não saber”. Ela fala desse medo e identifica sua fonte como aprovação/desaprovação ou autoritarismo. Em busca de aprovação, temendo desaprovação, “estamos criativamente paralisados. Nós vemos

com os olhos dos outros e cheiramos os narizes dos outros”, lamentando “Quem sou eu?” [...] Os jogos de resolução de problemas de Viola e seus métodos não julgadores ajudam o jogador a ir adiante e, “com um senso de auto despertar, o autoritarismo cai fora”.⁶⁸

Uma possibilidade de avaliação que vai ao encontro das reflexões sobre a experiência vivenciada, sobre as dificuldades, facilidades e descobertas encontradas durante o jogo, o que leva a uma apropriação maior da experiência vivenciada em jogo, experiências que irão auxiliar nos jogos futuros. Uma avaliação em que os atuantes, do mesmo modo que os observadores, compartilhem conteúdos, entendimentos. Como esclarece Koudela (2013, p. 49): “No jogo teatral, as propostas de avaliação do coordenador deixam de ser retrospectivas (o que o aluno é capaz de realizar por si só) para se transformarem em prospectivas (o que o aluno poderá vir a ser).”

Uma análise mais aprofundada sobre a estrutura do sistema dos jogos teatrais de Viola Spolin é realizada no Capítulo 3 do livro *Os Jogos Teatrais de Viola Spolin: Uma Pedagogia da Experiência* (2017). Como é possível perceber, Spolin organiza uma estrutura acessível para o ensino/aprendizagem do teatro, em que diferentes aspectos podem ser abordados, desde a estrutura dramática básica até conteúdos mais complexos relacionados ao teatro. Porém, com a chave das três essências dos jogos teatrais pautada na solução de problemas no momento do jogo, o sistema coloca o aluno/jogador como participante ativo do seu processo de ensino/aprendizagem. Uma das singularidades do sistema de Spolin está justamente na solução de problemas proposta nos jogos, como ressalta Koudela ([1984] 2002, p. 45): “O que diferencia o método é a sequência gradual de problemas solucionados, que levam não apenas à liberação da ação lúdica, mas também à decodificação da estrutura da linguagem”. Ou seja, a decodificação da estrutura da linguagem teatral, a partir da solução de problemas, vai sendo realizada pelo próprio aluno/jogador, obviamente com o auxílio do professor/coordenador, elaborando conseqüentemente o conhecimento teatral.

Com a publicação da tradução do livro *Improvisação para o Teatro* de Viola Spolin por Koudela e Amos, somada à publicação de *Jogos Teatrais* de Koudela, o sistema dos jogos teatrais passa a ser testado, questionado e ampliado na prática da sala de aula, o que gera

⁶⁸ No original: “In each of exercises she selected, her voice can be heard intending to help us become present, liberated from what she called the approval/ disapproval syndrome that keeps us in the past and obscures the self. As she is quoted in the “Sayings of Viola” that I have collected and which follow this introduction, “The fear is not of the unknown, but of not knowing.” She speaks of this fear and identifies its source as approval/ disapproval or authoritarianism. Looking for approval, fearing disapproval, “we are creatively paralyzed. We see with others’ eyes and smell with others’ noses”, wailing “Who am I?” [...] Viola’s problem-solving games and her non-judgmental methods help the player to come forth and, “with an awakening sense of self, authoritarianism drops away”.

discussões e pesquisas frutíferas para a área da pedagogia do teatro. Koudela, ampliando ainda mais as possibilidades pedagógicas do ensino/aprendizagem do teatro, transita muito bem entre as peças didáticas de Brecht e os jogos teatrais de Viola Spolin, estabelecendo com clareza a diferença das duas teorias, no entanto, demonstrando a viabilidade do trabalho com a inter-relação entre ambas. Fato que pude testemunhar a partir das aulas que realizei com Koudela e o professor doutor em arte Samir Signeu Porto, na pós-graduação da Escola de Comunicação e Artes da Universidade de São Paulo (ECA-USP), no ano de 2017. Como lembrou bem a querida professora Ingrid, na minha qualificação do doutorado, eu saía todas as semanas de Goiânia para São Paulo, de avião, durante um semestre para acompanhar as aulas da disciplina intitulada *O texto como modelo de ação no jogo teatral*. Momentos riquíssimos em que pude vivenciar na prática a teoria discutida por Koudela. O que faz parte literalmente da minha pesquisa a partir da perspectiva pragmática; ou seja, vincular e compreender a teoria e a prática caminhando juntas. Em seu livro *Brecht: Um Jogo de Aprendizagem*, Koudela (1991, p. 166) esclarece:

Considerando que os instrumentos didáticos indicados por Brecht – “estranhamento” e “modelo de ação” – pressupõem um processo de iniciação do jovem ou leigo em teatro, os procedimentos desenvolvidos no sistema de jogos teatrais podem trazer grande contribuição para o exercício com a peça didática, à medida que propiciam a familiarização com o processo de improvisação teatral.

O caminho trilhado por Koudela e a contribuição à Pedagogia do Teatro que ela vem trazendo são essenciais aos estudos sobre o assunto, estabelecendo marcos importantes na história do teatro/educação no Brasil. A repercussão do sistema de Viola Spolin na pedagogia do teatro brasileira ganhou diferentes leituras e contextualizações, o que pode ser verificado a partir do Dossiê: *Jogos Teatrais no Brasil: 30 Anos*⁶⁹, organizado por Ingrid Dormien Koudela e Robson Corrêa de Camargo, com publicação online pela Revista Fênix em 2010, reunindo diferentes artigos com análises do sistema de Spolin e relatos de experiências com os jogos teatrais feitos por professores de diferentes regiões do Brasil.

Dez anos depois da importante publicação da Revista Fênix, e completando 40 anos das traduções de Spolin no Brasil, considero o seu sistema ainda legítimo e riquíssimo em terras brasileiras. Uma sistematização que continua sendo amplamente buscada, comentada e praticada no meio teatral e educacional. Muitos fazedores, professores e estudiosos do teatro já entraram em contato com tal sistematização, nem todos com a devida profundidade, o que acaba gerando conclusões infundadas, como uma tola suposição de que a sistematização de Spolin “já

⁶⁹ Disponível em <http://www.revistafenix.pro.br/artigos22.php> Acesso em: 22 jun. 2019.

era”. Compreender a densidade dessa sistematização se torna urgente e necessária para que esses equívocos sejam desfeitos.

Os jogos teatrais foram organizados por Viola Spolin numa abordagem baseada na improvisação, em que não se utilizam combinações prévias, mas sim todos os elementos que cercam os jogadores no momento do jogo (aqui/agora): elementos imaginários, sensitivos, intuitivos, intelectuais e corporais que surgem da relação entre os jogadores e da relação dos jogadores com o ambiente. Nessas relações problemas de atuação são suscitados e o problema do jogo gera a energia para a criação, para a descoberta, para a imersão no conhecimento intuitivo. A sistematização dos jogos teatrais de Viola Spolin vai ao encontro de uma perspectiva de pesquisa, ação e reflexão, por isso é atemporal, mantendo-se atualizada em diferentes épocas e culturas.

O ensino/aprendizagem do teatro incluído nas lutas da arte/educação de modo abrangente conseguiu dar um importante passo no ano de 2016 com a aprovação da Lei nº 13.278, de 2016, que alterou o parágrafo segundo da LDB 1996, designando: “§ 6º As artes visuais, a dança, a música e o teatro são as linguagens que constituirão o componente curricular de que trata o § 2º deste artigo”. A promulgação dessa lei foi, certamente, uma vitória para o ensino da arte no Brasil, embora ela não esclareça como o ensino/aprendizagem de todas as linguagens artísticas deverá efetivar-se na prática. Encontramos, então, mais um desafio já que deveria, sim, haver a efetivação de quatro professores de Arte para cada escola, cada um habilitado em uma linguagem. Entretanto, a lei não é clara quanto a isso e existe a iminente possibilidade de mais uma vez a exigência pela polivalência do professor de Arte ter respaldo devido à interpretação equivocada (talvez conveniente) da lei.

2.3 O PROBLEMA DA FRAGMENTAÇÃO NO PROCESSO DE ENSINO/APRENDIZAGEM

Outro grande problema histórico, não só no Brasil, é a fragmentação do sujeito no processo de ensino/aprendizagem, quando na verdade o que se deveria buscar é a formação integral do sujeito, em que todos os aspectos físicos, intelectuais, sensíveis e intuitivos são trabalhados, conforme reforça Spolin ([1963] 2006, p. 3). No entanto, a realidade tem demonstrado o fortalecimento de um ensino anestésico, mecânico e deslocado da realidade, que pouco significa para os alunos. Formar um sujeito a partir da concepção integral é dar lugar às sensibilidades, à criação, à invenção, ao pensamento sensível/crítico, à subjetividade, ao questionamento, à expressão, ao novo olhar; contudo, não é isso que a educação que se

configura na contemporaneidade brasileira vem buscando. Basta a esta educação que os alunos saibam ler, escrever e contar – do modo mais automático e mecânico possível –, elevando os números de alfabetizados do IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) e preparando mão de obra barata.

Trabalhar com as sensibilidades na educação é trabalhar com a experiência significativa; ou seja, a experiência no sentido deweyano, a experiência que afeta, que toca, que marca, que se torna memória. Uma memória que deve ocorrer organicamente, a partir das experiências significativas, e não uma memória mecânica, forçada pelo processo de “decoreba”. Como afirma a psicanalista e professora pesquisadora do Programa de Pós-graduação em Memória Social da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), Jô Gondar (2016, p. 38): “Não existem, contudo, memórias fora de um contexto afetivo”. Desse modo, as memórias que ficam são as que nos afetam, as que envolvem as sensibilidades, as que envolvem o aluno no ato, na experiência do ensino/aprendizagem. Por conseguinte, a memória que a educação deve priorizar é esta última, originada na experiência significativa.

Conforme apresentado no livro *Os Jogos Teatrais de Viola Spolin: Uma Pedagogia da Experiência* (2017), John Dewey em seu livro *Educação e Experiência*, publicado pela primeira vez em 1938, intitulado originalmente como *Experience and Education*, trabalha com a ideia central de que a experiência educativa envolve continuidade e interação entre quem aprende e o que é aprendido (experiência em ato). Esses princípios de continuidade e interação são a base de toda experiência significativa, pois Dewey afirma que a experiência é um produto da interação contínua entre indivíduo e meio vivido. Dewey ([1938] 1971, p. 26) afirma ainda que: “o princípio de continuidade de experiência significa que toda e qualquer experiência toma algo das experiências passadas e modifica de algum modo as experiências subsequentes”. Na educação, ocorre da mesma forma: para que uma experiência seja significativa, o aluno deve interagir experiência passada (memórias, vivências) com experiência presente, modificando ambas, ampliando dessa maneira seu campo de conhecimento a partir das múltiplas relações entre suas experiências. Um caminho profícuo de construção do conhecimento está neste *continuum* das experiências.

Todo indivíduo é formado por subjetividades e memórias. Não é possível separar o indivíduo em racional/objetivo para os fins educacionais, deixando o sensível/subjetivo de lado. O indivíduo é esse todo formado pela objetividade, subjetividade, racionalidade, sensibilidade, memórias afetivas. No processo de construção do conhecimento, é todo esse material que está sempre interagindo com a experiência presente para formar uma nova experiência. A experiência contínua leva a um desenvolvimento intelectual e sensível. Jô Gondar (2016, p. 1)

afirma que: “... só podemos articular fatos, fenômenos e atos/ações a partir do movimento relacional da memória”. Ou seja, a articulação do conhecimento, da apropriação, passa pelo movimento relacional da memória que articula experiências passadas com experiência presente, num processo que inclui a relação entre sensibilidade e racionalidade. Essa relação é essencial para o que é nomeado por Spolin como conhecimento intuitivo e será melhor desenvolvido no quarto capítulo.

Para que uma educação significativa, baseada na experiência real do aluno, se efetive, faz-se necessário que o professor perceba as experiências que os alunos trazem (suas subjetividades e sensibilidades), reconhecendo nas situações concretas quais circunstâncias e ambientes conduzem às experiências significativas. Em Ramaldes e Camargo (2017), destacou-se que Dewey ([1938] 1971, p. 33) afirma que a experiência somente será verdadeiramente experiência, quando as condições objetivas se encontrarem subordinadas ao que ocorre dentro dos indivíduos (subjetividade) que passam pela experiência; isto é, quando as questões objetivas estiverem subordinadas às questões subjetivas dos indivíduos, às suas sensibilidades. O aluno precisa ser afetado por aquilo que lhe é ensinado, só desse modo conseguirá experienciar significativamente o que lhe está sendo apresentado. O aprendizado deve ter relação com as condições reais da vida do aluno para que lhe faça sentido. É perceptível nos estudos de John Dewey uma proposta de educação em que as sensibilidades são essenciais para o processo da aprendizagem significativa. Em uma perspectiva que se aproxima à de Dewey, temos a pesquisadora, professora, historiadora e escritora brasileira Sandra Pesavento (1946-2009), pioneira nos estudos sobre sensibilidade no Brasil, que afirma:

Roland Barthes precisa bem a distinção e também o entrelaçamento entre o que chama o *studium* e o *punctum*. O *studium* pertence ao campo do saber e da cultura, reenvia ao conjunto de informações e de referências que constitui nossa bagagem de conhecimento adquirido sobre o mundo e que nos permite buscar as razões e as intenções das práticas sociais e das representações construídas sobre a realidade. O *studium* é dedutivo e explicativo da realidade. Já o *punctum* incide sobre as emoções, sobre aquilo que nos toca na relação sensível do *eu* com o mundo, refere-se ao que emociona, ao que passa pela experiência, pelas sensações. O *punctum* opera como uma ferida, é algo que nos atinge profundamente e frente ao qual não ficamos indiferentes. Mas *studium* e *punctum* convivem, bem certo, são mesmo indissociáveis, uma vez que tudo o que toca o sensível é por sua vez, remetido e inserido à cultura e à esfera de conhecimento científico que cada um porta em si. (PESAVENTO, 2009, p. 2).

Pesavento, busca nos conceitos de *Studium* e *Punctum*, de Roland Barthes, a relação necessária para a experiência significativa aprofundada por Dewey. Em que os saberes da cultura, nossa bagagem de conhecimento racional (*studium*), estão relacionados com nossas

sensibilidades, subjetividades (*punctum*), em um movimento harmônico, como afirma Pesavento: “indissociáveis”. É nessa relação que se deve estabelecer o processo de ensino/aprendizagem dentro das escolas: uma relação harmônica e indissociável entre saberes da cultura e saberes sensíveis.

É na zona da experiência (aqui e agora) que está o ponto de afeto, as sensibilidades que se tornam memórias. Desse modo, as memórias surgem das experiências significativas, ou seja, das experiências que nos afetam, nos tocam, que estimulam nossas sensibilidades. Memórias de experiências significativas são recriadas a cada nova experiência, no transcurso entre criação e recriação das memórias, o conhecimento vai sendo construído, mesclado pelo cognitivo/sensível, pelo conhecimento intuitivo. É a aprendizagem participativa em que o aluno se vê inserido no processo de construção do conhecimento.

No processo educacional, desenvolver as sensibilidades é tão importante quanto desenvolver a racionalidade, pois o ser humano é um sujeito uno e não fragmentado. Ignorar as sensibilidades na educação, sim, pode ser um grande risco, prejudicando o caminho natural da construção do conhecimento. Sandra Pesavento (2009, p. 2) afirma ainda:

Principiemos pelo entendimento da sensibilidade como uma outra forma de apreensão do mundo para além do conhecimento científico. As sensibilidades corresponderiam a este núcleo primário de percepção e tradução da experiência humana que se encontra no âmago da construção de um imaginário social. O conhecimento sensível opera como uma forma de reconhecimento e tradução da realidade que brota não do racional ou das construções mentais mais elaboradas, mas dos sentidos, que vêm do íntimo de cada indivíduo.

Nas palavras de Pesavento, é possível perceber que as sensibilidades são anteriores à racionalidade, de modo que o sujeito, ao vivenciar uma experiência, primeiramente é afetado por ela a partir dos seus múltiplos sentidos (tato, olfato, paladar, visão, audição). Ao vivenciar uma experiência, é o corpo todo alerta aos estímulos que surge da relação entre indivíduo e meio, é este corpo todo alerta no momento presente que também conduz ao conhecimento intuitivo. Cada indivíduo terá percepções únicas sobre essa relação, mesmo que vivenciem a mesma experiência, pois a subjetividade de cada um conduz às múltiplas interpretações. Os vários sentidos do corpo humano inseridos em uma experiência levam o indivíduo a ser provocado por diferentes sensações, das quais algumas são elaboradas em percepções. Muitas das percepções da experiência vivenciada são elaboradas pela racionalização e pela reflexão, no momento que a experiência é vivenciada (presente) e no momento pós-experiência (passado) a partir das memórias da experiência. Em vista disso, é fato que o desenvolvimento cognitivo

está conectado ao desenvolvimento sensível e intuitivo, em que corpo sensível e corpo racional estão se relacionando o tempo todo, não podem ser dissociados.

O filósofo da educação da Universidade Estadual de Campinas, João Francisco Duarte Júnior, em sua tese de doutorado intitulada *O Sentido dos Sentidos: A Educação (do) Sensível* (2000) discorre sobre a centralidade do sensível no ato do conhecimento, desde a epígrafe até a última linha da tese, afirmando que nós percebemos o mundo também a partir dos órgãos dos sentidos, porém o que tem vigorado no nosso sistema educacional é uma educação instrumental e anestésica.

Uma educação puramente racional, que nada ou pouco se relaciona com a subjetividade e sensibilidade do sujeito se torna mecânica, improdutiva, apática, desinteressante, desconexa, anestésica, dificultando, por conseguinte, o processo de ensino/aprendizagem e a elaboração do pensamento. João Francisco Duarte Júnior (2000), ainda em sua tese, traz reflexões importantes sobre a relevância das sensibilidades na educação. Dentre elas, o autor constata que na educação, desde o século XX, um processo de *anestesia* vem se configurando na formação educacional; ou seja, a educação vem suspendendo toda a sensibilidade do seu processo de formação humana, tornando-se apática, quando o caminho deveria ser o inverso. A *anestesia* – compreendida como a capacidade de perceber sensações, ligada à sensibilidade, ao estético – deveria cada vez mais estar presente na formação humana.

No Brasil, em pleno século XXI, prioriza-se um sistema educacional com fortes características da educação colonial, que estava centrada em ensinar operações básicas, principalmente de leitura e escrita, somando-se a essas a ação de contar. Essas características estavam presentes no sistema educacional brasileiro no período que se estende do século XVI ao XIX. Na contemporaneidade, a maioria das gestões educacionais brasileiras em âmbito federal, estadual, municipal e privada continua priorizando uma educação que ensine e/ou treine de modo bem automático e anestésico a ler, escrever e contar, dando uma atenção tão especial as três operações que acabam negligenciando uma educação integral, preocupada com a formação completa do sujeito. Não quero dizer aqui que ler, escrever e contar não sejam importantes. Sim, é muito importante. No entanto, essas operações deveriam ser desenvolvidas em conexão com o mundo estético e sensível, levando o aluno a não só decodificar letras e números, como também a realizar a leitura crítica do mundo que o rodeia. Desse modo, tão importante quanto o português e a matemática, é educar o aluno para que reflita e atue no mundo a partir de diferentes pensamentos (filosóficos, artísticos, históricos, geográficos etc.), conseguindo interrelacionar esses vários saberes na sua própria elaboração do pensamento.

O que se percebe, cada vez mais, é uma educação que não se importa com o processo reflexivo do sujeito, com a leitura de mundo, com a vida e suas múltiplas conexões. Na leitura de mundo, todas as áreas do conhecimento interagem no processo de pensar, pois a vida em sua experiência concreta estabelece uma dinâmica de interrelação entre as várias áreas do conhecimento. O mundo vivido é a constante relação entre todas essas áreas e as sensibilidades do ser humano. Na conexão entre vida e educação, Duarte Júnior (2000, p. 24) afirma:

[...] o que nos interessa é a vida, com suas múltiplas sensibilidades e formas de expressão. A vida cotidiana, com todo o saber nela encerrado e que a movimentamos por entre as belezas e percalços do dia. A sensibilidade que funda nossa vida consiste num complexo tecido de percepções e jamais deve ser desprezada em nome de um suposto conhecimento “verdadeiro”.

A educação, em conexão com a vida experienciada em seu dia a dia, urge pelas sensibilidades inseridas em seu processo pedagógico. É importante que o aluno se aproprie de todas as áreas do conhecimento em conexão com a sua própria vida. Se a educação fosse priorizada de modo qualitativo e equivalente em todas as áreas do conhecimento, teríamos as relações entre essas diferentes áreas sendo operadas organicamente por professores e alunos, formando, desse modo, sujeitos capazes de ler, interpretar e atuar no mundo de forma abrangente e crítica. Restringir e priorizar apenas as ações de ler, escrever e contar limita o desenvolvimento do pensamento crítico dos alunos, levando-os a compreenderem as outras áreas do conhecimento como secundárias e supérfluas, quando sabemos que não são. As sensibilidades na educação têm lugar na conexão entre escola e realidade vivida, em que os conteúdos ensinados possam estabelecer esse vínculo, conduzindo o aluno a se identificar como sujeito participativo do processo de ensino/aprendizagem.

As sensibilidades na educação estão presentes em todas as áreas do conhecimento, mas se destacam no campo de conhecimento Arte, pois, como esclarece Duarte Júnior (2000, p. 25):

Quando está em pauta esse saber sensível encerrado pelo nosso corpo, essa estesia que nos orienta ao longo da existência, inevitavelmente o fenômeno artístico deve vir à baila — não nos esqueçamos que estesia e estética originam-se da mesma palavra grega. Ou seja: é através da arte que o ser humano simboliza mais de perto o seu encontro primeiro, sensível, com o mundo. Situando-se a meio caminho entre a vida vivida e a abstração conceitual, as formas artísticas visam a significar esse nosso contato carnal com a realidade, e a sua apreensão opera-se bem mais através de nossa sensibilidade do que via o intelecto. A arte não estabelece verdades gerais, conceituais, nem pretende discorrer sobre classes de eventos e fenômenos. Antes, busca apresentar situações humanas particulares nas quais esta ou aquela forma de estar no mundo surgem simbolizadas e intensificadas perante nós.

Como indica Duarte Júnior, a Arte é um modo de significar o mundo, bem diferente da linguagem verbal, mas tão importante quanto. A Arte ainda hoje é tida no sistema educacional como enfeite, adorno ou passatempo, portanto, desnecessária. Entretanto, a Arte é uma das áreas do conhecimento que trabalha de modo mais incisivo a educação das sensibilidades. Para termos uma educação integral do sujeito, é fundamental trabalharmos o conhecimento racional e o conhecimento sensível; e cabe à escola este papel. Como afirma Ana Mae Barbosa (2010, p. 5):

Não é possível uma educação intelectual, formal ou informal, de elite ou popular, sem arte, porque é impossível o desenvolvimento integral da inteligência sem o desenvolvimento do pensamento divergente, do pensamento visual e do conhecimento presentacional que caracterizam a arte.

A Arte possui uma maneira própria de expressar ideias e sensibilidades, de modo que a linguagem verbal não consegue fazê-lo. Muitas das sensibilidades que não podem ser expressas pela linguagem verbal, podem ser organizadas e expressas na forma artística, incluindo os jogos teatrais. Por conseguinte, a Arte apresenta um modo único de expressão humana, necessária ao sujeito, uma expressão simbólica que nasce das sensibilidades do sujeito para se relacionar com outras sensibilidades, as dos leitores da obra artística. A Arte, nesse sentido, é diversa em suas significações, como acentuado por Duarte Júnior (2000, p. 25): “A arte não estabelece verdades gerais...”, pois, ao se relacionar com a leitura do espectador, ganha múltiplas significações.

Como definido pelo filósofo alemão Ernst Cassirer (1874-1945), que desenvolveu uma filosofia das formas simbólicas, o ser humano é um animal simbólico. Destarte, Cassirer esclarece que a capacidade de simbolização do ser humano é o que o diferencia dos outros animais. Definir o homem apenas como animal racional é reduzir a capacidade humana, pois racionalidade e sensibilidade estão interagindo o tempo todo na constituição do mundo humano. Nas palavras desse filósofo:

[...] lado a lado com a linguagem conceitual, existe uma linguagem emocional; lado a lado com a linguagem científica ou lógica, existe uma linguagem da imaginação poética. [...] A razão é um termo muito inadequado com o qual compreender as formas da vida cultural do homem em toda a sua riqueza e variedade. Mas todas essas formas são formas simbólicas. Logo, em vez de definir o homem como *animal rationale*, deveríamos defini-lo como *animal symbolicum*. (CASSIRER, [1975] 2005, p. 49,50).

Fica evidente nessa passagem de Cassirer que a linguagem conceitual não é a única e muito menos a mais importante forma de expressão humana. A linguagem emocional e a linguagem da imaginação poética descritas por Cassirer estão diretamente conectadas às

sensibilidades do ser humano e a sua racionalidade. E é nessas linguagens que se localiza o rico material de expressão da Arte. Susanne Langer (1895-1985), especialista em filosofia da Arte, desenvolveu muitos de seus conceitos a partir das ideias de Cassirer, especialmente em seu livro intitulado *Filosofia em Nova Chave* ([1942] 2004). No capítulo 4, originalmente intitulado *Discursive and presentational forms*, Langer afirma que a linguagem verbal é essencialmente discursiva, pois pode ser organizada a partir de um sistema de signos linguísticos, e representar verdades gerais. Já a Arte, é presentacional (*presentational*)⁷⁰, pois é fundamentalmente organizada a partir de elementos simbólicos para ser expressa. Esses elementos são carregados de subjetividade e sensibilidades, levando o receptor às múltiplas interpretações do conjunto de símbolos expressos na obra de Arte; ou seja, não estabelece verdades gerais. Como descreve o pesquisador norte-americano Paul Welsh (1955, p. 18):

Susan Langer afirma que arte e a linguagem empregam dois tipos de símbolos radicalmente diferentes. Os símbolos da linguagem são discursivos; os da arte, presentativos. Devemos, ela afirma, fazer essa distinção entre símbolos discursivos e presentativos, porque a linguagem não pode simbolizar ou transmitir o que a arte pode simbolizar ou transmitir.⁷¹

A Arte não tem uma interpretação única, como pode ocorrer no sistema dos signos linguísticos, caracterizando-se como um modo muito particular de simbolizar, ao qual a linguagem discursiva não é capaz de atingir. Susanne Langer (1962, p. 89) esclarece:

Tão logo as formas naturais da experiência subjetiva sejam abstraídas ao ponto da apresentação simbólica, podemos utilizar essas formas para imaginar o sentimento e entender-lhe a natureza. O autoconhecimento, a intuição de todas as fases da vida e da mente, surge da imaginação artística. Eis aí o valor cognitivo das artes.

⁷⁰ O termo original utilizado por Langer é “*presentational*” como pode ser verificado na seguinte passagem do livro original em inglês *Philosophy in a New Key*: “*This kind of semantic may be called “**presentational symbolism**,” to characterize its essential distinction from discursive symbolism, or “language” proper.*” (LANGER, [1942] 1954, p. 79, grifo meu). Algumas traduções brasileiras da mesma obra, como a de Janete Meiches e J. Guinsburg, publicada pela editora Perspectiva (2004), traz o termo “*presentational*” traduzido como “apresentacional”, conforme pode ser verificado: “Essa espécie de semântica pode chamar-se ‘simbolismo apresentativo’, para caracterizar sua distinção essencial em face do simbolismo discursivo, ou ‘linguagem’ propriamente dita.” (LANGER, [1942] 2004, p. 104). Já Ana Mae Barbosa (2016) se refere a tradução do termo como “presentacional”, como pode ser verificado: “A linguagem presentacional é aquela que você não consegue traduzir em outras linguagens”. (BARBOSA, 2016). Ana Mae ratifica ainda esta tradução em seu livro *A Imagem no Ensino da Arte* ([1991] 2010), publicado pela mesma editora Perspectiva, em que afirma: “Este fazer é insubstituível para a aprendizagem da arte e para o desenvolvimento do pensamento/linguagem presentacional.” (BARBOSA, [1991] 2010, p. 35). Prefiro aqui utilizar a tradução “presentacional” por considerá-la mais adequada ao conceito original de Langer.

⁷¹ No original: “*Susan Langer holds that art and language employ two radically different kinds of symbols. The symbols of language are discursive; those of art, presentational. We must, she claims, make this distinction between discursive and presentational symbols because language cannot symbolize or convey what art can symbolize or convey.*”

Langer apresenta, portanto, a relevância da arte para a vida do ser humano, pois segundo a autora, é a imaginação artística – que denomino aqui de atividade criadora – que vai ajudar o indivíduo a conhecer-se melhor e a conhecer o mundo ao seu redor, porque é uma educação do sensível. Langer (1962, p. 90) chega a afirmar que “... um generalizado descaso pela educação artística equivale a descaso pela educação do sentimento”. O processo educativo da arte é essencial para a formação integral do sujeito, pois atua diretamente com as sensibilidades do indivíduo, na forma de expressão/comunicação tão cara a esta área do conhecimento: a expressão do sensível.

Nos primeiros anos de vida, quando o ser humano não tem ainda a apropriação da linguagem verbal, a função simbólica é explorada, experimentada e se torna a principal forma do sujeito se relacionar com o mundo a sua volta. A capacidade simbólica está mais conectada às sensibilidades humanas do que à racionalização. Como afirma Sandra Pesavento (2009, p. 2): “As sensibilidades são uma forma do *ser* no mundo e de *estar* no mundo”. Eu diria que as sensibilidades são a primeira forma do sujeito *ser* e *estar* no mundo, pois a apropriação do mundo pela criança se dá primeiramente a partir das sensibilidades. Com o desenvolvimento humano, essa capacidade simbólica e sensível vai sendo cada vez menos explorada. O próprio sistema educacional vai deixando de lado a articulação com a função simbólica. Na escola, até os 6 anos os alunos são bem estimulados em todas as suas capacidades simbólicas e sensíveis. A partir dos 7 anos, mudanças drásticas na educação principiam a ocorrer, passando a ser reservado um tempo cada vez maior para a educação racional e um tempo cada vez menor para a educação do sensível, dicotomizando racional e sensível, priorizando cada vez mais o terreno racional da linguagem. A educação do sensível, por conseguinte, a função simbólica do ser humano vai sendo pouco desenvolvida, e o sujeito cada vez menos consegue lidar com suas sensibilidades, pois esse processo foi interrompido na infância. Ao chegar no ensino médio, na adolescência, a função primordial da educação escolar passa a ser o racional, não reservando espaço de articulação entre racional e sensível, pois o objetivo maior é “treinar” os alunos para passarem no ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio e no vestibular. Tão atual e real é esta constatação que basta olhar para a proposta da BNCC – Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio (2018), onde o estudo textual prioriza radicalmente o português e a matemática em detrimento claro das outras áreas do conhecimento.

Com uma educação no formato de extrema priorização do racional em detrimento do sensível, temos consequências graves: uma redução cada vez maior da capacidade simbólica do ser humano; sujeitos que se sentem cada vez mais incapazes no mundo competitivo que os

rodeia; seres humanos que adoecem por não conseguirem organizar e expressar suas sensibilidades; pessoas acríticas; submissas; desimaginativas; pessoas facilmente influenciáveis pelas diferentes mídias que os rodeiam; acríticos.

Aponto aqui algumas questões pertencentes às sensibilidades na educação e sua relação com o racional, onde abordo a necessidade da educação do sensível no sistema educacional; pois, retomando Cassirer, o homem é um animal simbólico, e a educação precisa urgentemente reconhecer isso, priorizando a educação do sensível tal qual prioriza a educação racional. Não nos expressamos apenas pela linguagem verbal. A sistematização dos jogos teatrais de Viola Spolin trabalha diretamente com formas de expressão que vão além do verbal, estabelecendo-se como um caminho possível, não só para o ensino/aprendizagem consistente do teatro, mas também como a possibilidade de uma educação do sensível, que é inerente ao seu processo. A arte ensina o ser humano a organizar suas sensibilidades em forma de expressão, em algo concreto e simbólico, que não seja necessariamente a linguagem verbal. Aprender a perceber as sensibilidades e compreender que não existe uma única forma de nos expressarmos é fundamental para a formação do sujeito. Tão importante quanto a linguagem verbal são as múltiplas formas de expressão que o ser humano possui, e cabe à educação explorar essa multiplicidade para então trabalhar efetivamente com a formação integral do sujeito. Aponto aqui os jogos teatrais como uma possibilidade de estimular a expressão simbólica do sensível a partir do conhecimento da arte teatral.

2.4 RELATO DE EXPERIÊNCIA COM OS JOGOS NA ESCOLA – CONSTRUINDO MINHA DRAMATURGIA

Os jogos teatrais na escola tem me permitido trabalhar com a diversidade de alunos que a realidade da sala de aula carrega. Alunos que nunca fizeram teatro, tímidos, extrovertidos, com limitações corporais, com limitações vocais, sem limitações corporais e vocais; ou seja, a complexa teia de sujeitos que se emaranham no jogo e com o jogo em busca do ensino/aprendizagem em teatro.

A experiência estética que os jogos teatrais permitem é ampliadora e fundamental na formação integral do sujeito, que muitas vezes tem o seu primeiro contato com a arte teatral na escola. A abordagem de Spolin permite que os alunos conheçam o teatro de modo orgânico, na correlação entre teoria e prática, levando-os ao domínio dos elementos básicos da linguagem teatral a partir da solução de problemas. Os alunos aprendem teatro fazendo, refletindo,

apreciando e contextualizando o que fazem, ampliando suas possibilidades de expressão, leitura de mundo, de domínio ético e estético.

Detalharei a seguir uma experiência sobre o processo de construção de textos dramáticos, realizado com alunos do ensino fundamental, anos finais (6º ao 9º ano), a partir do desenvolvimento colaborativo por meio dos jogos teatrais. O trabalho foi realizado durante as aulas de teatro ministradas na Escola SESI Planalto, situada na cidade de Goiânia – GO, no ano de 2017. As aulas de teatro dessa instituição iniciaram-se timidamente no ano de 2006 por meio de um projeto idealizado pelo diretor da época, Wilson Boaventura. O senhor Wilson idealizou apaixonadamente o projeto das aulas de teatro e juntos conseguimos colocá-lo em prática com o apoio de muitos coordenadores e professores da escola. Por volta de 2010, com a parceria entre Serviço Social da Indústria (SESI) e Secretaria de Estado de Educação, Cultura e Esporte de Goiás, que, por meio de um convênio, passou a me disponibilizar como professora de teatro para a escola, foi possível ampliar o número de alunos atendidos. Em novembro de 2013, o Senhor Wilson se aposentou, passando a direção da escola para Rogério de Sousa Viana, que deu prosseguimento ao desenvolvimento do projeto. Estive 11 anos à frente desse projeto. Com o apoio da direção e da coordenação, muitas conquistas foram realizadas: uma sala de teatro foi construída, um acervo de figurinos foi criado, uma sala para guardar cenários e figurinos foi disponibilizada, o Festival SESI Planalto EnCena⁷² foi criado e fortalecido, entrando no calendário anual da unidade escolar.

As aulas de teatro ocorriam, na instituição, no formato de projeto/oficina, atendendo alunos regularmente matriculados que frequentavam as aulas de teatro no horário inverso ao horário da grade curricular. Desse modo, o teatro não estava inserido na grade curricular e não era obrigatório, era opcional, oferecido gratuitamente apenas para os alunos que desejassem frequentá-lo⁷³. Durante os 11 anos que estive à frente das aulas de Teatro no SESI Planalto, a cada ano que passava, a procura pelas aulas aumentavam, sendo que logo no terceiro ano precisei realizar sorteios para as vagas, pois não era possível atender todos os alunos interessados. Os alunos que ingressavam nas aulas de teatro, via sorteio, tinham suas vagas garantidas para os próximos anos, podendo participar do teatro por quantos anos quisessem.

⁷² Festival organizado dentro de teatros da cidade de Goiânia, onde os alunos da Escola SESI Planalto que participavam das aulas de teatro apresentavam-se no final de cada ano. Por ano tínhamos uma média de 6 a 9 apresentações, divididas em dois dias de festival. Desde o ano de 2011 o festival era realizado no Teatro SESI da cidade de Goiânia, teatro inaugurado na cidade, no ano de 2010.

⁷³ As aulas podiam ser oferecidas gratuitamente em virtude do convênio entre SESI e Secretaria de Estado de Educação, Cultura e Esporte de Goiás. Eu, como professora efetiva da Secretaria de Estado de Educação, Cultura e Esporte de Goiás, era lotada no SESI Planalto atendendo muitos alunos. No ano de 2017, o convênio foi cortado, dificultando a continuidade do trabalho.

Meu último ano de trabalho no SESI Planalto foi em 2017, ano em que pude desenvolver o projeto *Construindo Minha Dramaturgia*, que será aqui detalhado.

As turmas eram organizadas em duas modalidades: turmas de “novatos”, que recebiam os alunos sem experiência com teatro, e as turmas de “veteranos”, destinadas àqueles que já haviam frequentado, no mínimo, um ano de aula de teatro. Nas turmas de veteranos, eu realizava um trabalho de aprofundamento nas pesquisas e nas práticas teatrais iniciadas anteriormente. Nas turmas de iniciação, as experiências eram direcionadas para a introdução à arte teatral.

Alguns alunos, que já estavam comigo há mais de dois anos, começaram a se interessar em escrever textos dramáticos, então eles se organizavam em grupos de três a quatro pessoas, se reuniam fora dos horários das aulas de teatro e escreviam os textos teatrais a partir das experiências em aula. Quando traziam as propostas de textos (escritos por eles mesmos), a turma se interessava bastante em encená-los. Essa prática foi se tornando constante em algumas turmas de veteranos. Observando esse processo, surgiu a ideia de incentivar mais alunos a terem essa prática, e então destinar horários da aula para que o processo ocorresse. Organizei, desse modo, um planejamento propondo que as turmas de veteranos escrevessem seus próprios textos dramáticos juntos; ou seja, toda a turma estaria envolvida em um processo colaborativo de escrita. Desenvolver o trabalho com as turmas de veteranos foi uma escolha, pois esse grupo de alunos já havia vivenciado vários jogos teatrais, trabalhando dessa maneira elementos essenciais para a desconstrução de clichês e a construção de repertórios de experiências teatrais.

O trabalho foi desenvolvido com quatro turmas distintas, com alunos de 11 a 16 anos. Cada turma tinha uma aula de teatro semanal com duração de 2 horas. Das quatro turmas que participaram do processo, três optaram por montar e apresentar o texto que criaram, e uma das turmas optou por não finalizar o trabalho de escrita, elegendo um outro texto para a encenação. Todo o trabalho foi fundamentado na perspectiva dos jogos teatrais de Viola Spolin.

A preocupação com os textos desenvolvidos não estava direcionada para a escrita de um texto dramático “pedagogizado” ou “didatizado” que trouxesse uma lição implícita ou explícita, muitas vezes distante da realidade dos alunos. O interesse estava centrado na experiência em construir uma dramaturgia coletivamente, no desenvolvimento do processo criador e estético dos alunos, em explorar a autonomia, os anseios, as sensibilidades, as reflexões, enfim, as experiências que eles traziam. O planejamento estava direcionado para o processo pedagógico, se os alunos desenvolvessem um texto com fundo moral, sem problemas, mas esse não era o foco do trabalho. Nesse sentido, deixo uma questão para refletirmos: até que ponto o texto teatral a ser trabalhado na escola tem que, necessariamente, ter uma “mensagem”, tem que

“catequizar”, ser “pedagogizado”? Penso que a pedagogização está no caminho oposto ao processo pedagógico, uma vez que este, quando bem conduzido, leva o aluno à reflexão, à autonomia e à emancipação, pois é capaz de orientá-lo a apropriar-se de suas experiências, levando-o à elaboração do pensamento crítico sobre o meio que o cerca. O que denomino “pedagogização” está, por outro lado, direcionado para a reprodução e para a repetição, assemelhando-se a um adestramento, no qual as atitudes são repetidas mecanicamente, sem o mínimo de reflexão.

Optei por trabalhar com respaldo na estrutura tradicional do texto dramático, desenvolvendo o trabalho dentro do âmbito escolar, no ensino fundamental, com alunos/atores não profissionais. Cada experiência é única e se constitui a partir das relações construídas entre cada grupo. Desse modo, a cada turma distinta em que este planejamento for conduzido, novas respostas surgirão, necessitando passar por adaptações. Portanto, o que se segue não é uma receita de como desenvolver dramaturgia com qualquer grupo de alunos, mas, sim, um relato das experiências com determinados grupos que poderá servir como reflexão para outros profissionais. Afinal, o processo educativo é isso, uma constante troca de experiências em que estamos todos aprendendo. Relatarei aqui como foram organizadas as aulas, que, até a finalização da escrita dos textos dramáticos, totalizaram 10. Um relato da avaliação do processo realizada pelos alunos também será exposto.

2.4.1 Descrição das aulas

Aula 1

O processo de construção do texto dramático com os alunos foi iniciado por meio de um diagnóstico do que eles entendiam por “dramaturgia”. Afinal, todos aqueles alunos já tinham passado pela experiência de levar uma dramaturgia para a encenação teatral, pois faziam parte das turmas de veteranos.

Escrevi no quadro a palavra “dramaturgia” e comecei a questionar qual o significado daquela palavra para eles. A ideia era problematizar a palavra para que os alunos refletissem sobre ela, instigando-os a levarem para a sala de aula suas vivências e experiências particulares referentes ao conceito de dramaturgia, um modo de relacionar o conhecimento da vida cotidiana com o conhecimento científico. À medida que eles iam dizendo, as palavras eram anotadas no quadro (Figuras 10, 11 e 12), sem ignorar nada do que diziam. Logo após era solicitado para que um dos alunos procurasse a palavra no dicionário e lesse o que estava escrito. Discutíamos

então o significado da palavra conforme descrito no dicionário, relacionando-o com os significados citados pela turma (escritos no quadro), refletindo sobre as aproximações e distanciamentos entre os diferentes conceitos. No momento em que a palavra “dramaturgia” é destacada e colocada em evidência, os alunos são provocados a refletirem sobre ela, a palavra é retirada de uma situação de hábito passivo e colocada em situação de hábito ativo, pois é problematizada.

Após a reflexão sobre a palavra, outro problema era lançado: “Para desenvolver uma dramaturgia, precisamos de uma história?” e então a palavra “história” também era escrita no quadro, obedecendo a mesma dinâmica realizada com a palavra anterior, ou seja, de problematização da palavra. Foi interessante observar que logo na primeira turma um dos alunos levantou a questão de que existia duas formas de se escrever a palavra história, com “H” e com “E”; mas, esse mesmo aluno, gostaria de saber qual a diferença entre as duas palavras. Depois de questionar a turma, perguntando se alguém sabia explicar sobre o assunto, sem ter nenhum voluntário, eu expliquei então que a palavra “Estória” existia sim, porém era mais antiga, já tinha caído em desuso e referia-se especificamente aos contos literários. Já a palavra “História” representava anteriormente os fatos tidos como reais, sendo que hoje em dia o mais utilizado para ambas as significações seria a palavra “História”. A partir daí, achei interessante levar essa curiosidade para as outras turmas. Ou seja, a partir da intervenção de um dos alunos, acrescentei meu planejamento. São as experiências se transformando na construção coletiva em seu processo contínuo de construção e desconstrução. Após os alunos descreverem o que entendiam por história, mais uma vez procuramos a palavra no dicionário, realizamos a leitura da definição e as comparações com as significações apresentadas.

Figura 10 – Quadro demonstrativo de aula Turma I

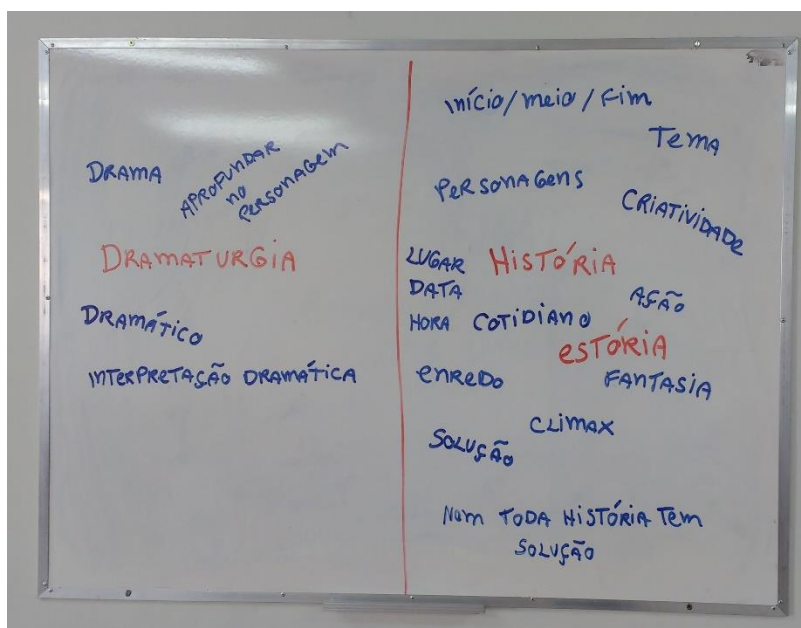


Foto: Arquivo pessoal Karine Ramaldes (2017).

Figura 11 – Quadro demonstrativo de aula Turma II

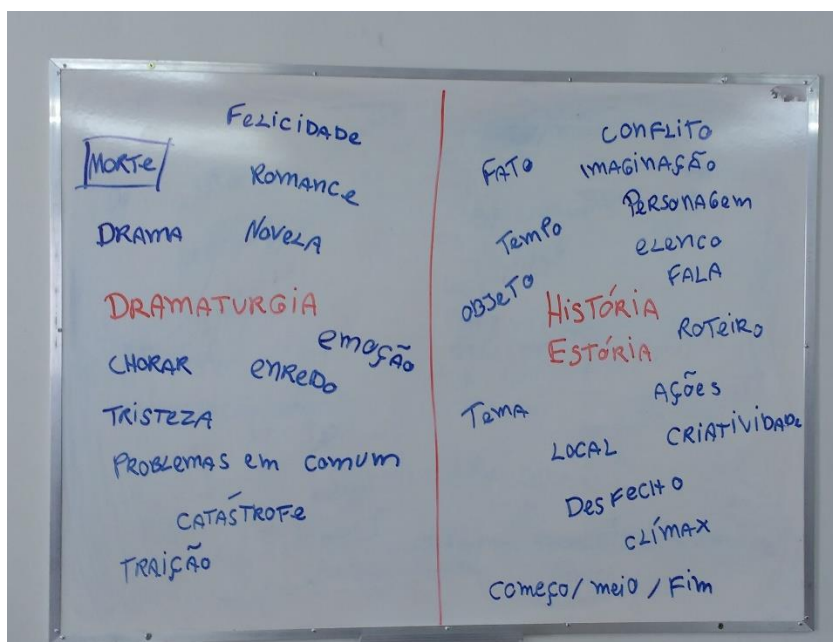


Foto: Arquivo pessoal Karine Ramaldes (2017).

Figura 12 – Quadro demonstrativo de aula Turma III

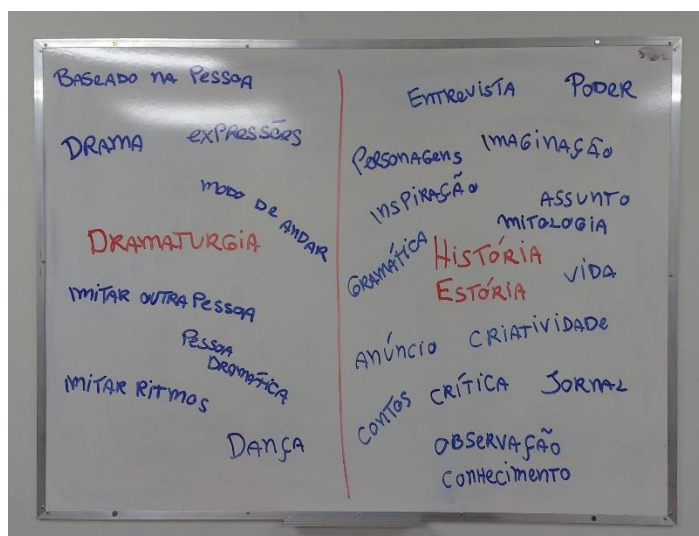


Foto: Arquivo pessoal Karine Ramaldes (2017).

Na Figura 11, é interessante observar como uma das turmas relacionou a palavra “dramaturgia” fortemente com o sentimento de tristeza. Já, na Figura 10, a turma foi mais tímida ao falar a respeito, trazendo definições mais gerais, talvez com medo de arriscar. Na Figura 12, a turma se arrisca um pouco mais e traz a relação da dramaturgia com “pessoa dramática”. O fato de relacionar dramaturgia à tristeza e à pessoa dramática tem raízes no modo corriqueiro em que utilizamos a palavra “drama” no Brasil. Quando alguém está chorando de modo forçado, ou exagerando um sentimento, costumamos dizer que a pessoa está fazendo “drama”. Guinsburg e Pereira in Pavis (2007, p. 109) descrevem que: “No Brasil, de modo genérico, para um público não-especializado, *drama* significa o gênero oposto a *comédia*.”

Segundo o dicionário etimológico⁷⁴, a palavra dramaturgia, que tem origem grega *δραματουργία*, *dramatourgós*, vem da derivação da palavra grega *drama*, com o significado de peça, ação, feito. *Dran*, no grego significa fazer, realizar, representar; e *ergos*, “trabalhador”, no sentido de produtor. Nesse sentido, o dramaturgo(a) é quem escreve as peças de teatro (trabalhador), já a dramaturgia é a peça teatral escrita indicando a ação a ser encenada (produto). Henriques (2016, p. 21), complementa:

Drama é geralmente entendido como um texto escrito pra teatro, registrando a diferença entre didascálias (ou indicações cênicas) e réplicas (falas de personagens). A partir do século XVIII, drama passou a ser um gênero sério para teatro. O drama heroico distingue-se da tragédia pelo fato de a catástrofe ser habilmente evitada, permitindo que o herói sobreviva.

⁷⁴ Dicionário online www.origemdapalavra.com.br Acesso em: 24 jan. 2018.

Outra questão que apareceu na discussão referente à palavra dramaturgia foi a dúvida na diferenciação entre tragédia, comédia e drama. Uma ótima oportunidade para discutir parte da história do teatro grego, o símbolo do teatro (as máscaras) e caminhar por onde a curiosidade dos alunos nos levar. A principal diferenciação entre tragédia, comédia e drama na acepção comum é que a tragédia geralmente termina com a morte de um ou mais protagonistas (herói), ou um desfecho fatal. Note que na Figura 11, eu destaquei a palavra morte, justamente para falar um pouco sobre a característica da tragédia, pois a discussão veio à tona nessa turma. A comédia, como descrito por Viola Spolin (2010a, p. 316), é o termo: “Geralmente usado para significar uma peça engraçada”. Situações cômicas são predominantes, provocam o riso e satirizam as questões sociais. Já o drama possui elementos da comédia e da tragédia misturados, mas o protagonista geralmente se salva no final, culminando no final feliz, bem comum nas novelas brasileiras. A tragédia nasceu como o primeiro gênero teatral na Grécia, seguindo-se da comédia.

Perceba que a palavra criatividade apareceu nos três quadros fotografados⁷⁵ relacionada a palavra história. Compreenda criatividade como atividade criadora, um conceito que merece ser destacado, pois se difere da atividade reprodutiva, conforme esclarece Vigotski ([1930] 2009, p. 12-14):

Se olharmos para o comportamento humano, para a sua atividade, de um modo geral, é fácil verificar a possibilidade de diferenciar dois tipos principais [de atividade]. Um tipo de atividade pode ser chamado de reconstituído ou reprodutivo. Está ligado de modo íntimo à memória; sua essência consiste em reproduzir ou repetir meios de conduta anteriormente criados e elaborados ou ressuscitar marcas de impressões precedentes... O comum em todos esses casos é que a minha atividade nada cria de novo e a sua base é a repetição mais ou menos precisa daquilo que já existia. [...] Além da atividade reprodutiva, é fácil notar no comportamento humano outro gênero de atividade, mais precisamente a combinatória ou criadora... Toda atividade do homem que tem como resultado a criação de novas imagens ou ações, e não a reprodução de impressões ou ações anteriores da sua experiência, pertence a esse segundo gênero de comportamento criador ou combinatório.

O novo é o elemento que diferencia a atividade criadora da simplesmente reprodutiva. A aprendizagem significativa deve privilegiar a atividade criadora em detrimento da simplesmente reprodutiva. Nos jogos teatrais, um importante caminho para a atividade criadora é a solução de problemas potencializada pelo conhecimento intuitivo, que será melhor abordado no decorrer deste trabalho. Retomando a análise dos quadros, é possível perceber que a palavra imaginação aparece em duas turmas, e, onde ela não aparece, temos a palavra fantasia. A

⁷⁵São quatro turmas, mas eu não fotografei uma das turmas, pois não tinha ainda como objetivo realizar uma análise desse processo.

imaginação, conforme afirmado por Vigotski ([1930] 2009, p. 14), é a base de toda atividade criadora, de modo que para Vigotski a atividade criadora, a imaginação e a fantasia estão interconectadas. Para os alunos, aqui analisados, a história está fortemente conectada à possibilidade de criação, de transformar imagens, de explorar possibilidades que extrapolam a realidade, sair do lugar comum (hábito passivo), uma possibilidade de misturar realidade e fantasia, entrar na zona da experiência criadora, criando novas possibilidades. Numa concepção de imaginação, fantasia e atividade criadora que vai além do senso comum, como destaca Vigotski ([1930] 2009, p. 14, grifo meu):

No cotidiano, designa-se como imaginação ou fantasia tudo o que não é real, que não corresponde à realidade e, portanto, não pode ter nenhum significado prático sério. Na verdade, **a imaginação, base de toda atividade criadora**, manifesta-se, sem dúvida, em todos os campos da vida cultural, tornando também possível a criação artística, a científica, a estética e a técnica. Nesse sentido, necessariamente, tudo o que nos cerca e foi feito pelas mãos do homem, todo o mundo da cultura, diferentemente do mundo da natureza, tudo isso é produto da imaginação e da criação humana que nela se baseia.

Toda a realidade que nos cerca – e foi construída pelas mãos humanas – tem a participação ativa da imaginação, da atividade criadora, portanto, a imaginação pode se materializar, se tornar real. A atividade criadora trabalha com aspectos objetivos e subjetivos, racionais e sensíveis do ser humano, de modo entrelaçado. O ser humano é constituído por todos esses aspectos, porém a educação tradicional privilegia o desenvolvimento do lógico/racional em detrimento do sensível/intuitivo que trabalha diretamente com a atividade criadora, quando o que deveria ocorrer era o desenvolvimento de ambos os aspectos. Segundo a pesquisadora e doutora em teatro, Biange Cabral (2015, p. 36):

A criatividade é frequentemente referenciada como a capacidade de imaginação, de invenção e de criação. A imaginação, faculdade de produção de imagens, enquanto disposição criadora constitui-se, ao mesmo tempo, no conjunto das imagens que forma. A imaginação acontece inevitavelmente na construção do saber [...].

A construção do saber, desse modo, está diretamente conectada à capacidade de produção de imagens, à capacidade de reorganização das experiências, ou seja, a atividade criadora. Quando os alunos sugerem as palavras criatividade e imaginação conectadas à história, é como se clamassem pela possibilidade de mergulharem no universo sensível/intuitivo, simbólico, muito explorado na primeira infância e deixado de lado após essa etapa. Os jogos trabalhados durante o processo são os grandes potencializadores da atividade criadora nos alunos, pois os colocam em situações não comuns (situações problemas) em que

precisam pensar fora do que é habitual. É nesses momentos que a atividade criadora ganha corpo e espaço, no seu entrelaçamento entre realidade e fantasia. Como relatado pelo editor de Neva Leona Boyd, Paul Simon (1971b, s.p):

Os seres humanos em todos os lugares se comportam de duas maneiras distintas. Eles funcionam de maneiras que têm a ver com a rotina de vida e eles se comportam de maneiras que não têm nada a ver com a vida rotineira. Este último é o comportamento de jogo.

O comportamento em jogo desestabiliza o hábito, abre as possibilidades de imersão na zona da experiência criadora. Não é apenas à primeira infância que devem ser reservados momentos de jogos, mas também para as outras etapas da infância, para a adolescência e para a vida adulta. Por meio do jogo e no jogo, a possibilidade de movimentar os hábitos passivos, tornando-os ativos, é estimulada, levando os alunos a trabalharem diferentes potencialidades e a experienciarem múltiplas descobertas. O jogo teatral se torna, dessa maneira, um verdadeiro potencializador de diferentes modos de refletir e expressar o mundo.

Na Figura 10, ainda sobre a definição da palavra história, um dos alunos afirma que “nem toda história tem solução”, já vislumbrando aqui a possibilidade de um enredo ou trama não ser solucionado no final, o que realmente é possível, e apareceu, de certo modo, na dramaturgia desenvolvida pelos alunos, especificamente na peça *Problema de Família*. Os alunos constroem, nessa peça, uma dramaturgia cíclica em que a história parece nunca ter fim. O que pode ser constatado especialmente pela fala do personagem Luiz que, no final da peça, repete o mesmo texto do início: “Papaizinho... Mamãezinha... Vovó do meu coração... vocês me amam né?”. E a resposta da família, confirmando o movimento cíclico é: “Ah não! De novo não!”. A sugestão é que algo que sempre ocorre continuará ocorrendo, sem um fim delimitado para a história.

Tempestade de Ideias: Logo após a atividade de explorar as definições das palavras dramaturgia e história, separei a turma em grupos de quatro a cinco pessoas. Solicitei aos grupos que realizassem uma tempestade de ideias sobre os temas que gostariam que fizessem parte da peça de teatro que encenariam. Um dos integrantes do grupo deveria anotar em uma folha de papel todas as ideias, palavras, frases soltas, trechos de música. Logo depois deveriam analisar as ideias anotadas e tentar relacionar as diferentes possibilidades que surgiram, percebendo como poderiam criar conexões entre si.

Mais uma etapa que trabalhou diretamente com a atividade criadora, e que foi estimulada a partir do problema: “Como conectar ideias tão distintas?”. As experiências

vivenciadas anteriormente, tanto da vida cotidiana como das aulas de teatro anteriores, vão se mostrando fundamentais para que os alunos consigam desenvolver as propostas apresentadas, ressaltando a relevância que foi desenvolver essa proposta de trabalho com alunos veteranos; ou seja, alunos que já tinham experiências teatrais. Como complementa Vigostki ([1930] 2009, p. 22):

[...] a atividade criadora da imaginação depende diretamente da riqueza e da diversidade da experiência anterior da pessoa, porque essa experiência constitui o material com que se criam as construções da fantasia. Quanto mais rica a experiência da pessoa, mais material está disponível para a imaginação dela.

O que mais auxiliou os alunos na solução do problema de conexão entre as ideias foram as experiências passadas em jogos teatrais e em leitura de peças teatrais. A conexão entre as ideias deveria começar a se transformar em uma história no formato que preferissem (narrativo, dissertativo, dramático, jornalístico etc.). Quando o grupo de alunos sentiu dificuldade em criar conexões entre as ideias, as instruções da professora foram bem-vindas, não impôs o meu pensamento; mas como parceira de jojo, auxiliei os alunos a perceberem os possíveis caminhos para a solução do problema, a apropriarem-se do maior número de ideias possíveis, de modo que todos do grupo se sentissem contemplados na possível história que estava surgindo. A tempestade de ideias também foi uma quebra de hábitos para os alunos, sentiram-se bem desconfortáveis, especialmente no momento de tentar unir as diferentes ideias que surgiram durante a tempestade.

Aula 2

Iniciei a aula a partir de jogos de aquecimento, alongamento, exploração corporal, sendo reservado os últimos 30 minutos da aula para que voltassem à escrita da história. Os jogos que desenvolvo nas aulas recebem influência direta de toda a experiência que tive como atriz e como aluna do teatro, realizando aulas e oficinas com diferentes diretores teatrais. Dentre as experiências mais recentes e que caminhou lado a lado com o desenvolvimento do projeto foram as aulas que realizei com a professora Ingrid Dormien Koudela e o professor Samir Signeu Porto, no primeiro semestre de 2017, na pós-graduação da Escola de Comunicação e Arte da Universidade de São Paulo (ECA/USP). Essas aulas muito enriqueceram todo o processo. As influências do trabalho de Viola Spolin também são evidentes na minha prática, adaptando alguns dos jogos para a realidade de cada grupo. Toda a minha experiência pessoal de atriz e professora acaba se desdobrando nas aulas que ministro, sendo muito difícil, após 13 anos de

prática com jogos, ainda saber exatamente a referência de cada jogo, por isso reforço que recebo as maiores influências do trabalho de Ingrid Koudela e Viola Spolin.

Para uma retomada da noção espacial, logo após o alongamento e o aquecimento, introduzi o jogo da Bandeja.

Jogo Bandeja: o professor inicia o jogo solicitando (instrução) aos alunos que caminhem pela sala ocupando todo o espaço, de modo que o grupo, sem combinação prévia, sem parar de andar e sem conversar, observe-se e ocupe bem o espaço, deixando-o equilibrado, como em uma bandeja, em que os copos estão bem distribuídos. Em determinado momento, o professor deve solicitar ao grupo que pare de andar, mantenha-se em não movimento, congelado. Ao parar a movimentação, deve-se solicitar ao grupo que observe se o espaço está bem ocupado. Se não estiver, solicita-se que repita a caminhada, com o foco direcionado para a ocupação equilibrada do espaço. Pode-se repetir esse jogo o quanto for necessário, para que os alunos compreendam corporalmente a ocupação do espaço (aprendizado em ato, na experiência).

Possível problema do jogo: como ocupar o espaço de modo coletivo sem comunicação verbal? Como perceber o todo em movimento e ocupar bem o espaço?

Jogo Apenas Um em Movimento: no momento que o professor observar que o grupo está conseguindo manter uma ocupação equilibrada de seus corpos no espaço (a partir do jogo Bandeja), deve solicitar a eles que parem, e que cada um permaneça onde está. Com o grupo já parado, o professor deve instruir que uma pessoa por vez saia de onde está, locomovendo-se pelo espaço e falando sobre a história que começou a desenvolver na aula anterior. Quando essa pessoa parar de andar e falar, outra pessoa deve começar imediatamente a falar e a andar, e assim sucessivamente. Apenas uma pessoa de cada vez deve falar e andar, por isso o nome “Apenas um em movimento”. O jogo deve ser desenvolvido até que todos tenham participado, ou o tempo que o professor achar necessário.

Possíveis problemas do jogo: quando será a minha vez de entrar em movimento? O que dizer e fazer em movimento?

Esse jogo auxilia os alunos a voltarem seu foco de atenção para o trabalho que iniciaram na aula anterior (escrever suas histórias) e auxilia na improvisação dessas histórias, oferecendo a eles novas possibilidades de criação, complementando suas próprias histórias. São as experiências do passado e do presente se interconectando, em um processo *continuum* da experiência significativa. A sensibilidade e o conhecimento intuitivo estão o tempo todo sendo explorados durante o jogo. Todos os órgãos dos sentidos são estimulados a estarem alertas a partir da improvisação imediata dos alunos. Na improvisação, os alunos recorrem às memórias

das experiências passadas, que se articulam com a experiência presente, provocando o movimento *continuum* do processo de criação. Estamos, dessa forma, trabalhando a cognição sensível, essencial ao processo educativo.

Logo após esse jogo, solicitei que os grupos formados na aula anterior se reunissem e retomassem a escrita de suas histórias. Reservei cerca de 30 minutos para esse momento. Sempre, após um jogo prático, retomava a parte escrita, em que sensibilidade e cognição estivessem conectadas, pois acredito que esse caminho auxilia no processo criador. Em seguida, propus o jogo da imagem.

Jogo da Imagem: cada grupo deveria selecionar uma parte da sua história e montar uma imagem corporal fixa (estática) da parte selecionada. Como se fosse uma foto, utilizando todos os integrantes do grupo, um jogo baseado no teatro imagem de Augusto Boal⁷⁶ e no *tableau vivant* (quadros vivos)⁷⁷.

Possíveis problemas do jogo: qual parte da história selecionar? Como entrar em um acordo de grupo? Como representar a parte da história de modo estático?

Os grupos mostravam suas imagens corporais uns aos outros. Após a apresentação das imagens, formamos uma roda de discussão, momento denominado como avaliação por Spolin. Primeiramente, propus aos alunos que falassem sobre suas percepções relacionadas às imagens construídas pelos colegas dos outros grupos. Logo depois a discussão era aberta para falarem sobre a experiência de construção da imagem dentro do próprio grupo.

Esses vários modos de refletir e construir a dramaturgia vão na contramão da educação tradicional que privilegia as questões puramente racionais, dicotomizando o indivíduo em corpo e mente, em que ambos são trabalhados separadamente. Nas aulas de teatro, torna-se essencial a conexão entre corpo e mente, razão e emoção, individual e coletivo, teoria e prática para o bom desenvolvimento do processo pedagógico. Desse modo, as propostas de jogos mesclam diferentes formas de instigar o aluno e suas múltiplas potencialidades.

Aula 3

Todas as aulas são iniciadas com alongamento corporal e aquecimento vocal, portanto, nas aulas seguintes, não mais relatarei esse início corriqueiro. Logo após esse aquecimento, as sessões de jogos são iniciadas. Nessa aula iniciei com o jogo denominado roda do olhar.

⁷⁶ Augusto Boal (1931-2009) Diretor de teatro, dramaturgo e ensaísta brasileiro. Fundador do Teatro do Oprimido.

⁷⁷ Joaquim Gama desenvolveu um importante estudo sobre a relação das imagens com a construção cênica em seu livro *Alegoria em Jogo: A encenação como prática pedagógica*. São Paulo: Perspectiva, 2016.

Jogo Roda do Olhar: toda a turma deve permanecer em pé, em uma grande roda. O jogo tem início quando um dos alunos sai do seu lugar em direção a outro colega da roda, olhando nos olhos do outro e falando uma parte da história que está construindo junto ao seu grupo. Ao chegar ao outro, com quem estabeleceu o jogo do olhar, ocupa o lugar dele, e este outro estabelece o jogo do olhar com um terceiro colega da roda, realizando a mesma dinâmica e assim sucessivamente. Podem ser acrescentadas variações no jogo, como solicitar aos alunos que, ao caminharem, explorem movimentações corporais, focando em determinadas partes do corpo (cabeça, perna, quadril, corpo todo), trabalhando diferentes entonações vocais etc.

Possíveis problemas do jogo: como manter-se concentrado olhando nos olhos do colega? O que dizer no trajeto da caminhada? Como trabalhar corpo, olhar e improvisação ao mesmo tempo?

O jogo conduz os alunos a uma retomada de suas memórias, lembranças do que tinham escrito anteriormente, os incita a improvisar novos fatos, estimulando o processo de criação, além de auxiliar na corporificação da história; isto é, na apropriação corporal da história. Um modo de improvisarem a partir dos elementos que já haviam experienciado (passado) e ampliarem esses elementos. O compartilhamento das ideias com o grupo também é trabalhado.

Após esse jogo, solicitei aos grupos que retomassem o trabalho de escrita e desenvolvimento da história. Assim, a prática vai interferindo na escrita e vice-versa, construindo um processo mais denso e orgânico, em que prática e teoria se complementam, caminhando sempre juntas. Depois de cerca de 30 minutos, com todos sentados em roda, cada grupo socializou, para a turma, a ideia da história até onde tinham desenvolvido. Ao final dos trabalhos, solicitei aos alunos que na próxima aula levassem algum objeto cênico que se relacionasse com a história de seu grupo.

Aula 4

Começamos com o jogo **Caminhada dos Personagens:** os alunos são solicitados a andarem pelo espaço da sala, como no jogo da aula de número dois (jogo Bandeja). No momento em que o espaço estiver bem equilibrado com todos os participantes, é solicitado aos alunos que comecem a pensar em um dos personagens da história que estão desenvolvendo. Ao pensarem devem continuar andando. As seguintes instruções foram dadas no decorrer da caminhada:

- De que forma esse personagem anda? Mostre com o seu corpo.
- Preste atenção em como o personagem pisa no chão, no movimento dos pés.

- A coluna desse personagem tem um movimento diferente? Mostre.
- Como é o olhar desse personagem? Mostre.

Possíveis problemas do jogo: como corporificar um personagem? Como criar um personagem diferente da minha forma de locomoção?

Essas são algumas instruções possíveis no decorrer do jogo. Porém, no momento da experiência com os alunos, essas instruções são modificadas e/ou complementadas de acordo com as necessidades que vão surgindo. A fisicalização⁷⁸ (corporificação) dos personagens amplia as possibilidades criadoras dos alunos, levando-os às experimentações corporais diversas que influenciará diretamente no processo criador da escrita. É um caminho estabelecido entre a fantasia e a realidade, em como dar vida aos personagens imaginados e criar um registro corporal e escrito desses personagens.

Após o jogo, solicitei que os mesmos grupos de construção das histórias se formassem novamente. Desta vez cada grupo deveria organizar um modo de mostrar-nos a sua história a partir dos elementos cênicos que levaram. A história poderia ser contada a partir desses elementos, com uma narrativa que acompanhasse, ou poderia ser encenada. Tive os dois modos de apresentação das histórias, nas diferentes turmas. Nessa etapa, alguns grupos reclamaram que ainda não tinham finalizado suas histórias. Orientei que deveriam trabalhar com o problema, solucionando-o, sugeri então que apresentassem até onde desenvolveram ou improvisassem um final, caso desejassem.

Depois que cada grupo apresentou seu trabalho, fizemos uma roda de conversas (avaliação) em que fiz provocações, perguntando se existia alguma possibilidade de juntarmos todas as histórias ali apresentadas. Alguns responderam que sim, outros, que não; cada um foi expressando sua opinião. Geralmente a ideia de que é possível juntar todas as histórias prevalecia, mesmo que achassem que uma ou outra história não se encaixasse. Alguns conflitos surgiram, e eu como professora/parceira precisei auxiliá-los a solucionar, conflitos como julgarem que alguma das histórias deveria ser excluída do processo, pois não seria possível a sua inclusão no todo. Mostrei que as histórias, ao serem interconectadas poderiam sofrer alterações, podíamos trabalhar somente alguns elementos de uma história e acrescentar fatos das outras, de modo que trabalhássemos com elementos de todas as histórias, sem a exclusão de nenhuma delas.

⁷⁸ Termo utilizado por Viola Spolin. Ingrid Dormien Koudela, tradutora dos livros de Viola Spolin para o português, em seu livro *Jogos Teatrais* ([1984] 2002, p. 51), na nota de rodapé, escreve a observação de que fizeram uma revisão da tradução da palavra “physicalization”, considerando o termo “corporificação” como mais correto do que “fisicalização”. Como o termo “fiscalização” foi mais difundido, continuo utilizando o mesmo.

Aula 5

A aula 5 foi direcionada para a construção coletiva da estrutura da história, isto é, a junção das pequenas histórias em uma maior. Quando os alunos chegaram à sala, eu já tinha preparado o computador e o aparelho de projeção, projetando na parede uma tela em branco para principiar a escrita. Primeiramente propus que digitássemos os principais pontos da história de cada grupo da turma, o que demanda tempo e atenção, pois o trabalho deveria trazer uma visão bem sintética das histórias, sem deixar de abordar os principais elementos considerados por cada grupo. Dessa etapa do processo, tenho o registro de apenas uma das turmas que estava subdividida em três grupos menores, pois como já relatei anteriormente, ao desenvolver esse trabalho, ainda não tinha o intuito de registrá-lo e analisá-lo. Ou seja, a seguir temos a visão sintética da história de cada grupo menor, em que cada tópico representa a história de um grupo.

Turma de Sábado (7h30-9h30)

Grupo 1 – Cartas para Aurora: Aurora sofria *bullying*, mudou de escola. Escrevia cartas para amenizar a dor que sentia, deixava as cartas no banco/árvore. O admirador de Aurora achava as cartas e lia, ele se apaixonou por ela por meio das cartas. Sem saber quem era a escritora das cartas, o admirador respondia as cartas e deixava para Aurora.

Grupo 2 – Duas meninas dos anos 1960 que assistiam uma série do futuro. Duas protagonistas pulam da série e vão para o mundo presente, no ano de 2017.

Grupo 3 – Passarinho e a borboleta.

De modo bem resumido, elencamos os principais pontos das histórias dos três grupos dessa turma. Para chegar nesse resumo, tivemos muita conversa e reflexão, sempre tentando manter o que o grupo que criou a história considerava como primordial. Em um primeiro momento, há de se notar que as conexões não são tão evidentes, mas a partir de uma reflexão e colaboração conjunta, conseguimos progressivamente criar as junções. Para criação da junção entre as pequenas histórias, também conversamos, de modo que sugeri que escrevêssemos somente um resumo da história toda, pois o passo seguinte seria desenvolvê-la. O processo foi se construindo na prática, diálogo e relação com os alunos. O objetivo era a criação coletiva dos textos, mas, a cada aula ministrada, eu refletia em como o próximo passo poderia ser dado, de acordo com o que os alunos iam me apresentando. Como professora, eu também ia

solucionando os problemas de acordo com o desenrolar das experiências. Seguem as conexões que foram criadas pelas quatro turmas:

Turma de Sábado (7h30- 9h30)⁷⁹

A história se passa em uma escola nos anos 1960. Menina (Aurora) que sofre *bullying*, sempre que escreve suas cartas, tem a companhia da borboleta ou do passarinho, seus únicos amigos. A escola se encontra em rebuliço, pois em breve acontecerá a festa de formatura dos alunos.

Turma de Sábado (10h-12h)⁸⁰

Várias mulheres, de várias profissões e estilos. Primeiro mostramos a situação de cada uma que, em dado momento da peça, se encontram e desenrolam a história juntas.

Turma de Terça (14h-16h)⁸¹

Briga de amigas (*hippie*, *nerd*, vaidosa, tecnológica) – Cada uma sai por um caminho e se perdem. Encontram seres encantados (flor, princesa, fada madrinha, monstro) que as ajudam a encontrar um caminho de volta.

Turma de Quinta (16h-18h)⁸²

Família. Iniciar com cena do casamento, inserir jornal no meio. Comédia. Família que era rica e ficou pobre. Mesmo diante do problema financeiro conseguem ser felizes.

Observe que cada turma tem um estilo de produzir seu resumo. Umas são mais descritivas, outras, desenvolveram em tópicos; algumas já com características dos personagens, outras, não.

⁷⁹ Alunos que participaram do processo: Ana Sara Cassimiro, Anna Clara Lotti, Anniele Lotti, Ashley Assis, Bianca Cristina da Silveira, Brenda Assis, Danielly Alves, Gabrielly Alves, Giovanna Cardoso, Lara Marinelli, Hannah Grecco, Helena Agapito, Monica Ayumi, Natielly Alves, Yasmim Leandro.

⁸⁰ Alunos que participaram do processo: Amanda Rodrigues Almeida, Ana Carolina Sousa Moreira, Ana Júlia Lopes Normanha, Eduardo Luciano Agripino Rasteiro, Gabriella Cardoso de Jesus, Gabriella Ferreira Martins Brito, Giovanna Lyssa, Hellen Bárbara Souza Silva, Maira Fernandes N. Silva, Maria Eduarda Rodrigues, Lara Stéfanny Silva Mendonça, Luana Gabrielly A. Oliveira, Vanessa Ferreira Côrtes.

⁸¹ Alunos que participaram do processo: Ayla Vitória, Aline Ribeiro, Fernanda Pereira, Heloísa Amorim, Ingrid Larissa, Júlia Carla Oliveira, Júlia Cardoso, Júlia Martinelli, Júlia Miranda, Júlia Santos Lopes, Juliannie Tavares, Karoline Mendes, Maria Eduarda Silva Lacerda.

⁸² Alunos que participaram do processo: Andressa Miguel, Ana Clara Felix Siqueira, Ana Júlia Maria, Eduarda Ribeiro, Enzo Gomes, Giovanna Lopes, Giovana Marques Sousa, Gleyce Kelly Alves, Gustavo Freitas. Organização Geral do texto: Gustavo Freitas.

Aula 6

Na sexta aula, mais uma vez foi necessário o apoio do computador e do projetor para que desse modo todos pudessem participar do processo, visualizando melhor a escrita. O foco foi em desdobrar o resumo da história em cenas. Os alunos diziam o que deveria acontecer em cada cena, e um dos alunos ou eu mesma digitava as ideias. Os trabalhos foram organizados do seguinte modo:

Turma de Sábado (7h30-9h30)

CENA 1 – ONDE: Escola. Anos 1960. Aurora está no banco escrevendo suas cartas, chegam meninas fazendo *bullying* com ela. Aurora muito triste se consola com os únicos amigos (borboleta ou passarinho). Aurora deixa a carta no banco.

CENA 2 – O passarinho (narrador) pega a carta de Aurora e faz uma viagem pelo tempo, levando a carta para o futuro. O passarinho entrega a carta para uma *pop star*, que a lê e resolve ajudar a menina. Responde a carta.

CENA 3 – Sala de aula. Colegas fazendo *bullying* com Aurora.

CENA 4 – Aurora e a *pop star* começam a ficar amigas, arrumam uma forma da *pop star* visitar o passado (anos 1960).

CENA 5 – A *pop star* percebe que Aurora canta e dança muito bem, e diz que ela deve mostrar o seu talento. As duas formam uma dupla e ficam famosas nos anos 1960. As *falsianes*⁸³ (meninas que praticam *bullying* com Aurora) ficam com inveja e tentam destruir a dupla.

CENA 6 – A *falsiane* que já era famosa tenta levar a *pop star* para o grupo dela. Aurora e *pop star* brigam.

CENA FINAL – Aurora e *pop star* voltam a ser amigas e fazem uma grande apresentação. *Pop star* se apaixona pelos anos 1960 e não quer voltar para o futuro.

Essa turma tem uma característica marcante de sempre colocar muitas músicas e coreografias em suas peças, desse modo a proposta dramatúrgica da turma seguiu aderindo essa perspectiva.

Turma de Sábado (10h-12h)

⁸³ Termo utilizado pelas alunas e, segundo elas, insubstituível.

CENA 1 – (FOCO) Um homem em atitude machista com uma mulher. Mudança de foco, mulher no computador vendo *posts* machistas e reagindo, projeção no telão. Narrador intermediando a cena.

CENA 2 – Empregada entra na sala do computador, sendo desaforada com a patroa e cheia de preconceitos machistas.

CENA 3 – Mulher mecânica, consertando um carro, sofre preconceito. Mulheres mais velhas chegam, criticando-a.

CENA 4 – Mulher chega pedindo o namorado em casamento e ele diz que quem deve fazer o pedido é o homem. (Discussão).

CENA 5 – Salão de beleza, um homem sofre preconceito por ser cabeleireiro.

CENA 6 – Todas as mulheres chegam na cartomante para tentar entender o que anda acontecendo. Mulheres conversando, de repente chega o homem e diz que não são só as mulheres que sofrem preconceito.

CENA FINAL – Cartomante mostra nas cartas o futuro de sucesso de cada um deles, que só conseguirão vencendo os preconceitos. (Cartomante e auxiliar da cartomante).

A maior parte da turma é formada por adolescentes e pré-adolescentes que gostam de discutir temas sociais, o que também aparece no trabalho deles. Esta turma foi a que optou por encenar outro texto e não deu prosseguimento a este trabalho.

Turma de Terça (14h-16h)

CENA 1 – ONDE: escola. PERSONAGENS: meninas e professores (bipolar, engraçado, chato). Passeio da escola sendo organizado, animação geral de todas para o acampamento.

CENA 2 – ONDE: ônibus. PERSONAGENS: motorista, meninas e professores (bipolar, engraçado, chato). Ônibus quebra, várias coisas acontecem, brigam.

CENA 3 – ONDE: caminhos. PERSONAGENS: meninas e seres encantados. Cada menina ou duplas seguem caminhos diferentes e encontram os seres encantados que ajudam as garotas.

CENA 4 – Os caminhos se encontram, e veem que precisam pensar em grupo para conseguirem encontrar os professores.

CENA 5 – (FINAL) Encontram os professores.

Essa era uma turma formada apenas por meninas, que se empenharam bastante em todo o processo de montagem da peça. Quiseram inclusive, montar o cenário do ônibus, o que deu muito trabalho a elas, mas conseguiram.

Turma de Quinta (16h-18h)

CENA 1 – Final do casamento. Alguns filhos interrompem o beijo do casamento por causa de um problema fútil.

CENA 2 – OPÇÃO 1: casa. TELÃO ANOS DEPOIS. Mãe sentada, a cada hora chega um da família e entrega uma conta a ela, ou pede para ela comprar algo. Um dos filhos chega com um problema de escola, todos vão à escola para tentar resolver o problema. OPÇÃO 2: shopping. Confusão com filhos.

CENA 3 – Escola. Família toda na escola para tentar resolver o problema do menino com o diretor e o professor. O filho é dramático e culpado, mas não assume o erro. Na família têm pessoas a favor e outras contra o apoio ao menino. Processar a escola.

CENA 4 – Jornal (TV) na escola, cobrindo o caso do menino. E na realidade tudo se trata de uma grande mentira do garoto. Mas a maior parte da família acredita nele.

CENA 5 – A mentira do menino é descoberta. A família fica arrasada e vai à escola pedir desculpas.

CENA FINAL – A família feliz, problema resolvido.

PROBLEMA DO MENINO: roubou uma coisa minha e eu roubei de volta.

O processo de elaboração das cenas também necessita de uma parceria atenta e sensível entre professor/ aluno. Alguns alunos têm mais dificuldades em aceitar a opinião dos outros, o que necessita de um maior trabalho. Outras turmas tiveram dificuldades em iniciar o processo de criação dos resumos das cenas, então, para essas turmas, solicitei que para cada cena pensássemos juntos a partir da proposta da estrutura dramática de Viola Spolin de Quem (personagem), Onde (lugar) e O que (ação). Refletir a partir desses elementos auxiliou bastante na organização das ideias. É possível observar que a estrutura da história vai sofrendo alterações a cada passo dado. Elementos que existiam no resumo geral desaparecem nas cenas, no entanto, outros elementos são criados. Essa forma ocorreu durante todo o processo, como construção e reconstrução do conhecimento, construído em ato, na ação experienciada da atividade criadora.

Após a elaboração das cenas, pedi para que cada grupo escolhesse uma ou duas das cenas elaboradas e combinassem a sua improvisação. Solicitei que os grupos escolhessem cenas diferentes. Os grupos combinaram e apresentaram uns aos outros as cenas improvisadas. Ao final das apresentações, realizamos a roda de avaliação.

Essas duas aulas seguintes foram desenvolvidas na sala de informática da escola. Os grupos que improvisaram a cena na aula anterior foram para a sala de informática digitar a cena improvisada em uma estrutura de texto dramático. Desse modo, os alunos antes de iniciarem a escrita da cena em si, tinham passado pela experiência de vivenciar corporalmente aquela cena. Mais uma vez mente e corpo trabalhando juntos, memórias corporais e memórias intelectuais se interconectavam em um processo de criação consubstanciado.

Coloquei cada grupo em um computador, um dos alunos deveria digitar e os outros contribuir com as ideias, sendo que o aluno que digitava poderia ser revezado. Solicitei que cada grupo escolhesse uma cor para digitar seu texto a fim de facilitar no momento de junção das cenas. Dessa maneira, tinha um grupo digitando a cena 1 com a letra na cor vermelha, o grupo da cena 2 digitava na cor verde, e desse modo iam se organizando.

Aula 9 e 10

Quando organizamos as cenas na sequência, construindo um texto único, surgiram vários ajustes a serem realizados, pelo fato de as cenas terem sido digitadas separadamente. Nesse momento, ter separado as cenas por cores auxiliou muito, pois podíamos identificar qual tinha sido o grupo que criou a cena para realizarmos os ajustes, além de tirar trechos de uma cena e colocar em outra, sem nos perdermos no processo. Foi necessário, mais uma vez, o auxílio do computador e do projetor para que pudéssemos juntos organizar a estrutura geral do texto. Os problemas mais comuns de ajustes foram:

- diferentes nomes para um mesmo personagem;
- acontecimentos de uma cena, desapareciam em outras;
- desconexão nas passagens de cenas;
- necessidade de criação de cenas extras;
- adaptação do número de personagens;
- finalização da peça.

Lemos o texto na íntegra e fomos anotando as contradições e marcando os locais que deveriam ser trabalhados. O trabalho de ajustar o texto levou duas aulas, finalizando esse processo na décima aula. O momento de ajustar o texto final é delicado, pois várias opiniões divergentes vão surgindo, o que precisa ser conciliado. Também foi neste momento que percebemos os principais problemas do texto e buscamos, juntos, modos de solucioná-los.

Na turma de quinta-feira, a das 16h, o aluno Gustavo Freitas pediu para fazer a finalização do texto em casa, já que a turma não conseguiu terminá-lo na décima aula. Na turma

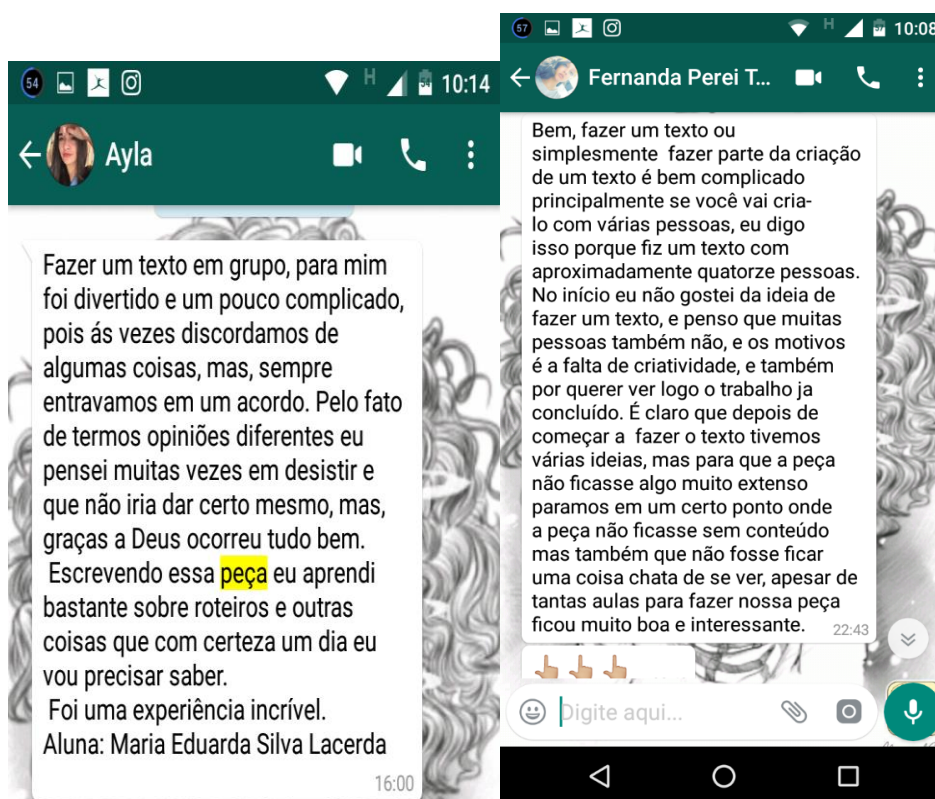
de sábado, a das 7h30, um grupo de alunas também solicitou terminar a organização do texto em casa, e dessa maneira foi feito. Apenas a turma de terça, a das 14h, finalizou todo o processo em sala de aula. A turma de sábado, a das 10h, não quis finalizar a escrita do texto, pois gostaria de trabalhar outro texto na sua encenação.

Desse modo, concluí o trabalho de escrita com três turmas. Com os textos finalizados, iniciamos nossos ensaios, que também foi outra fase de adaptação do texto.

2.4.2 Avaliação do processo

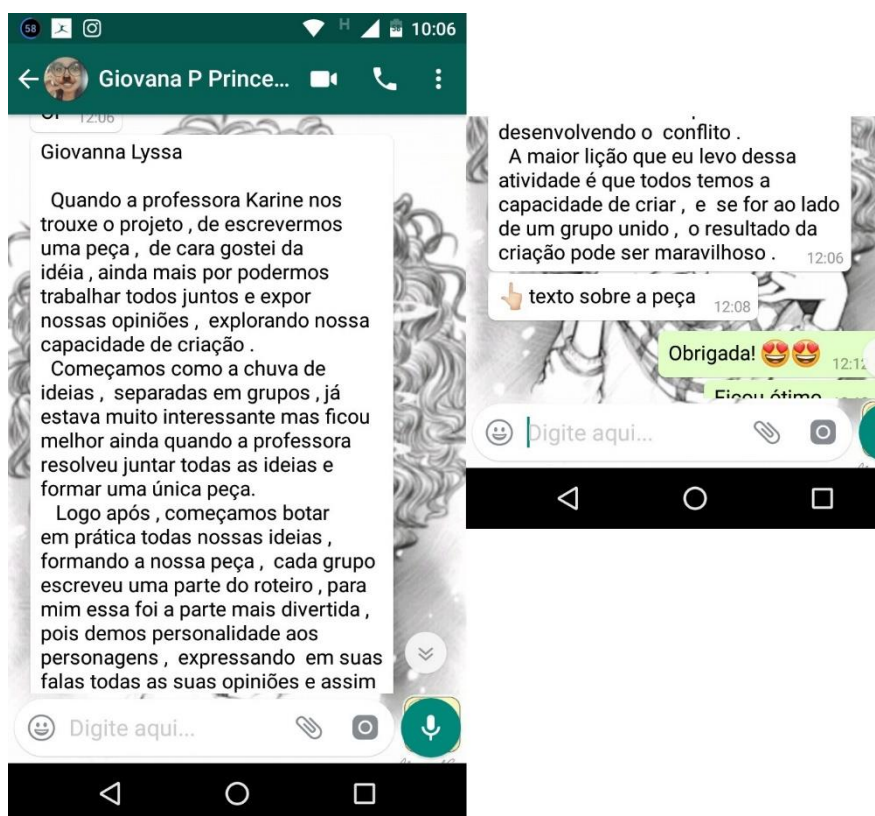
Início a avaliação desse processo a partir do ponto de vista dos alunos. Solicitei a eles que me relatassem como foi criar em grupo um texto dramático, deixei em aberto a forma como poderiam me entregar o relato (escrito em papel, via aplicativo de celular ou *e-mail*). Recebi mais relatos via aplicativo de celular e apenas um escrito em papel, seguem alguns desses relatos:

Figura 13 – Avaliação das alunas Maria Eduarda Lacerda e Fernanda Pereira



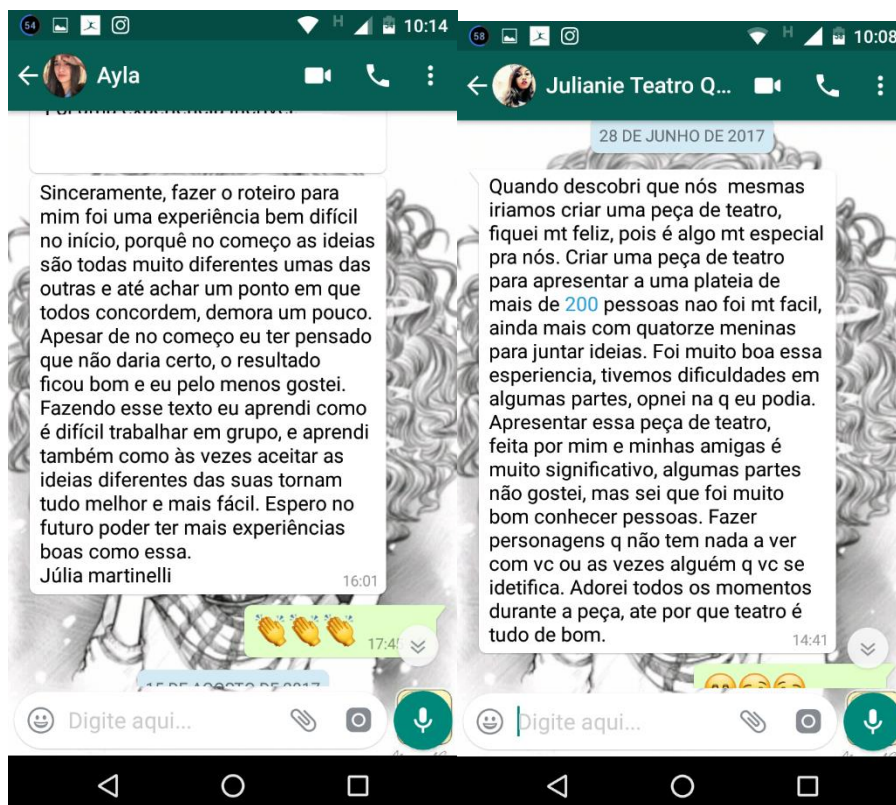
Fonte: Arquivo pessoal Karine Ramaldes (2017).

Figura 14 – Avaliação da aluna Giovanna Lyssa



Fonte: Arquivo pessoal Karine Ramaldes (2017).

Figura 15 – Avaliação das alunas Júlia Martinelli e Julianie (nesta ordem)



Fonte: Arquivo pessoal Karine Ramaldes (2017).

Figura 16 – Avaliação do aluno Eduardo Luciano

As vezes quando falamos em criar, o que mais ocorre é a dúvida sobre como encaixar uma coisa na outra, acaba que isso é bem legal.

Foram com a professora Karine Ramaldes propôs aos alunos das Turmas de veteranos, elaborar suas ideias em escrita, cada turma compor seus Textos Teatrais! De início a animação tomou conta, ideias surgindo a cada instante, ideias e mais ideias... até que em um determinado momento paramos e começamos a pensar como encaixar uma na outra, como montar o quebra-cabeças.

Depois disso, chegou o momento de dividir em grupos, cada grupo dava título para uma cena escolhida, a o mais engraçada, cada grupo de uma cor diferente, para de certa forma ficar mais organizado no momento de unir as cenas.

Foram momentos especiais, em que tivemos a chance de expressar nossas ideias, sentimentos à um tema escolhido por nós mesmos. Podemos parecer palhaços, nos divertimos, damos trabalho (até demais), porém no momento de escrever levamos muito a sério, e no momento de leitura do documento escrito, voltamos a rir, fazer um caderno sobre as diversas ideias lá expostas.

A união entre nós no momento da escrita foi muito importante, mas acredito que como não paramos quieto, também tenha ajudado nas ideias.

Eduardo Luciano

A partir do relato dos alunos, é possível perceber como a dificuldade do trabalho em grupo é constante nas falas. Dessa maneira, um dos maiores desafios desse projeto foi desenvolver um trabalho com grupos numerosos, pois cada turma tinha entre 17 e 10 pessoas. Outro grande desafio foi levar os alunos a acreditarem que eram capazes, que eram sujeitos criadores.

O primeiro passo foi tirar os alunos da zona de conforto; ou seja, tirá-los da posição de receber um texto pronto e caminhar para a posição de sujeitos criadores do próprio texto. Quando a ideia chegou aos alunos, diferentes reações foram provocadas: medo, ansiedade, entusiasmo, descrença. Muitos alunos pensam que não são capazes de criar, o que é explicitado por alguns deles nas avaliações; contudo, durante o processo, eles foram se descobrindo sujeitos criadores, críticos e autônomos, enfim, perceberam a atividade criadora que possuem. Estimular essa atividade criadora é essencial a qualquer educação, os resultados que surgem influenciam não apenas nas aulas de teatro, mas também na postura dos alunos perante o mundo, pois se sentem mais capazes e críticos diante da realidade que os rodeia, interferindo na mesma.

O processo criador envolve sempre subjetividade e objetividade numa troca constante entre o sujeito criador e o que é criado, nunca sabemos ao certo aonde vamos chegar, mas a meta precisa ser estabelecida. Trabalhar diferentes mentes criadoras em grupo, com um único propósito, exige instrução, paciência, escuta, percepção e muita conversa. A preocupação muitas vezes centrava-se em não deixar prevalecer a ideia de poucos e nem deixar que outros tantos se silenciassem, deixando de participar. Esse meio termo, onde o professor precisa perceber o momento certo de intervir e orientar os grupos não é fácil. É necessário orientar sem bloquear o fluxo criador e sem impor as ideias do professor, pois o foco é explorar a atividade criadora dos alunos. Para que o fluxo das ideias do grupo funcione, é preciso fazer com que cada aluno consiga ver o outro e a si mesmo no processo, respeitando limites e transpondo barreiras. Os jogos no processo se tornam essenciais, pois colocam todos os alunos na ação de jogar, na experiência do fazer em conjunto.

Cada fase apresentava problemas que os alunos deveriam solucionar, cada qual da sua maneira. Os problemas são fundamentais para estimular a atividade criadora, pois nas situações problemas o sujeito busca e experimenta diferentes modos de solucioná-los, é justamente nessas tentativas que o inusitado, o novo, uma ideia são criadas. Fica claro na avaliação dos alunos como esses problemas incomodaram: como juntar as ideias? Como construir uma peça? Como trabalhar com um grupo tão grande? Como trabalhar ideias contrárias? O incômodo movimenta, tira do lugar comum (hábito passivo), e o processo criador somente é possível a partir do

movimento, da experimentação de diferentes possibilidades. É um constante afetar e se deixar afetar, ou, como afirma Dewey ([1934] 2010), a relação constante entre fazer e sofrer.

Pude perceber a diferença entre trabalhar um texto escrito pelos próprios alunos e trabalhar um texto de outro autor. O envolvimento é totalmente diferente quando os alunos são sujeitos da criação. Desde a concepção do texto, existe um engajamento maior, um sentimento de pertencimento que é contagiante. Ao mesmo tempo essa relação autoral os coloca em uma posição de quase se sentirem diretores do próprio espetáculo, querendo propor mudanças o tempo inteiro, o que é bom, mas chega um momento em que as ideias precisam ser organizadas e firmadas para que todos consigam acompanhar o fluxo e realizarem o que se propõem.

Trabalhar com teatro na escola é trabalhar com o sujeito tímido, o extrovertido, o que tem uma excelente dicção, o que não tem uma boa dicção, com o engajado, com o desmotivado, com o que tem baixa estima, com o que tem autoestima muito elevada. Ou seja, a sala de teatro na escola é o encontro de todos os opostos que se possa imaginar. Essa é a sala de teatro que eu vivencio e acredito dentro de uma proposta de teatro/educação, em que qualquer um pode fazer teatro, basta querer. Como afirma Spolin: “Se o ambiente permitir, pode-se aprender qualquer coisa, e se o indivíduo permitir, o ambiente lhe ensinará tudo o que tem para ensinar. ‘Talento’ ou ‘falta de talento’ tem muito pouco a ver com isso.” (SPOLIN, p. 3, 2006). Não trabalho com seleção de alunos talentosos para aula de teatro, caso seja necessário sorteio as vagas por não conseguir atender a todos que querem; porque não sou adepta da seleção de talentos para fazer aula de teatro na escola.

Construir um processo de criação em grupo relativizando todos os tipos de pessoas que relatei não é fácil, mas é gratificante, pois, durante o processo, foi possível perceber o empoderamento dos que não eram empoderados, o crescimento dos alunos. De uma forma ou de outra, todos acabam se transformando durante o processo, e precisam se transformar, senão não conseguem acompanhar. Teatro é grupo, é relativizar suas opiniões, é saber escutar, saber o momento certo de falar, saber se colocar, mas também saber se retirar. Esses alunos aprenderam tudo isso, pois é mais do que aprender a construir a estrutura de um texto dramático. Também viram o quão difícil é trabalhar em grupo, mas, ao mesmo tempo, o quanto isso é gratificante e enriquecedor. Enfim, os alunos aprenderam a protagonizar suas criações.

3 A SOLUÇÃO DE PROBLEMAS NA EXPERIÊNCIA SIGNIFICATIVA

3.1 A EXPERIÊNCIA SIGNIFICATIVA NA FILOSOFIA DE JOHN DEWEY

O termo **aprendizagem significativa** ganhou ampla repercussão, na metade do século XX, a partir das ideias e estudos do psicólogo norte-americano David Paul Ausubel (1918-2008)⁸⁴. Contudo, esse conceito estava presente já ao final do século XIX, início do século XX com os estudos e as análises de John Dewey. Ele não utilizou literalmente o termo aprendizagem significativa, mas o descreve por meio da **experiência significativa** (*significant experience*). O termo **experiência significativa**, que dá nome a esta seção, aparece literalmente uma única vez em seu livro *Democracy and Education* (1916), na passagem citada a seguir. Entretanto, penso ser este um debate essencial em seu trabalho, pois critica uma questão metodológica crucial no ensino/aprendizagem: o deslocamento ou o divórcio entre o que se ensina e a construção de sua significação, além da discussão do divórcio entre teoria e prática. O livro *Democracia e Educação* foi traduzido para o português por Godofredo Rangel com a colaboração de Anísio Teixeira e publicado em 1936, com novas edições publicadas em 1952, 1959 e 1979. Vejamos então o pensamento de Dewey, na tradução de Godofredo Rangel e Anísio Teixeira, 3ª edição de 1959, com o original de 1916, na nota de rodapé da página, como tenho organizado:

Do ponto de vista de quem vai aprender ciências, as fórmulas científicas são o ideal a atingir e não o ponto de partida para o aprendizado. Entretanto, na prática da educação, é frequente começar-se esse aprendizado com rudimentos de ciências, um tanto simplificados. A consequência fatal disso é o divórcio entre a ciência e a **experiência significativa** [*significant experience*]. O discípulo aprende símbolos sem a chave da sua **significação** [*meaning*]. (DEWEY, [1916] 1959, p. 242, grifos meus)⁸⁵.

Como constata Dewey, nessa sistemática reducionista, o discípulo aprende os símbolos sem a chave da sua **significação**. A construção da significação durante a experiência, ou a experiência significativa (*significant experience*), para o sujeito envolvido no processo de

⁸⁴ Uma explanação da teoria de Ausubel, que difere da teoria de Dewey, poderá ser melhor analisada no livro: AUSUBEL, David P. *Educational Psychology: A Cognitive View*. New York; London: Holt, Rinehart and Winston, 1968. No Brasil as teorias de Ausubel nos chegam principalmente a partir dos estudos do professor de física, doutor em ensino de ciências Marco Antonio Moreira, especialmente a partir do livro: MOREIRA, Marco Antonio; MASINI, Elcie F. Salzano. *Aprendizagem Significativa: A teoria de David Ausubel*. São Paulo: Editora Moraes, 1982.

⁸⁵ Tradução: Godofredo Rangel e Anísio Teixeira. No original: “From the standpoint of the learner scientific form is an ideal to be achieved, not a starting point from which to set out. It is, nevertheless, a frequent practice to start in instruction with the rudiments of science somewhat simplified. The necessary consequence is an isolation of science from **significant experience**. The pupil learns symbols without the key to their meaning.” (DEWEY, [1916] 2001, p. 227, grifo meu).

ensino/aprendizagem é fundamental na perspectiva de Dewey; pois, como ele apresenta, mesmo as fórmulas científicas devem ser construídas a partir do entendimento prático, sendo assim ponto final de chegada para o aluno. No entanto, em nosso ensino brasileiro, as leis ou fórmulas gerais são introduzidas no início do processo de ensino/aprendizagem, com poucas indicações sobre os caminhos que foram construídos para se chegar a elas, predominando um ensino puramente intelectualizado. Como afirma Dewey, os alunos aprendem “ciência” em vez de aprender o caminho científico construído, a partir do mesmo método comumente aplicado aos alunos de faculdade, sendo esses “transferidos” mecanicamente ao ensino fundamental.

O conceito de experiência é o ponto de partida da construção de significados, este é consequentemente fundante na obra de Dewey. Ele irá reafirmar várias vezes em seus trabalhos que a experiência envolve uma conexão entre o fazer (*doing*) e o sentir/sofrer/ser afetado (*receiving/undergoing*); ou seja, uma conexão entre o aspecto ativo e o aspecto passivo da experiência (*passive undergoing*), entre os aspectos intelectuais, físicos e intuitivos. O conhecimento é construído pela conexão entre esses aspectos. Uma perspectiva de ensino/aprendizagem que vai além da intelectualização. Um caminho também traçado por Viola Spolin. Dewey ([1916] 1959, p. 165) reforça: “A separação da fase do fazer ativo da fase do sentir (sofrer, *undergoing*) destrói a significação vital de uma experiência”⁸⁶.

Uma análise mais aprofundada do conceito de experiência de John Dewey foi realizada por mim e Camargo na pesquisa do mestrado, que foi lançada em livro em 2017. Nesse livro, especialmente no capítulo 2, intitulado *O movimento contínuo das experiências ou as experiências em continuum*, alguns aspectos da experiência significativa são aprofundados, vejamos este trecho:

Esta relação entre o fazer e o sofrer está presente no processo de experiência que o indivíduo obtém com o meio. O indivíduo, através da experiência estética transforma o meio (fazer) e se deixa transformar por ele (ser afetado) na experiência, como veremos mais à frente. Um ser afetado que não é um sofrimento (sentimental), mas sim o receber, o experienciar, advindo da tradução da palavra em inglês *undergoing*, utilizada na maior parte da obra de Dewey que, porém, algumas vezes utiliza a palavra *receiving*, para se referir ao que foi traduzido como sofrer (*suffer*, receber). As duas palavras (*undergoing* e *receiving*) têm diversos significados em comum, dentre eles “experimental” e “passar por”. (RAMALDES; CAMARGO, 2017, p. 69).

A relação entre o fazer e o ser afetado são essenciais para a compreensão do conceito de experiência significativa de Dewey, pois não é apenas um fazer passivo, mas um fazer ativo que recebe a experiência. Desse modo, apesar de utilizar apenas uma vez o termo **experiência**

⁸⁶ Tradução: Godofredo Rangel e Anísio Teixeira. No original: “A separation of the active doing phase from the passive undergoing phase destroys the vital meaning of an experience.” (DEWEY, [1916] 2001, p. 157).

significativa (*significant experience*), Dewey explora extensamente em seus estudos a questão do significado da experiência no sujeito atuante. Para tal, utiliza os seguintes termos: *significance* (significado, significação, importante, expressivo), ou ainda *significant* (significativo, importante, significante, expressivo) e, mais frequentemente, o termo *meaning* (significação, sentido, propósito), relacionando-os ao processo de ensino/aprendizagem.

A obra em que desenvolve essa questão com maior frequência é *Democracia e Educação*, de 1916. Escrita doze anos após sua saída de Chicago, nela a palavra *significance* (significado, significação) aparece 71 vezes; a palavra *significant* (significativo), 31 vezes; e *meaning* (sentido, significação ou intento), 244 vezes. Não seria a primeira vez que Dewey formula a questão da experiência no processo do conhecer, que é central em seu pensamento. Em *Como Pensamos* (*How we Think*) – publicado 6 anos antes, em 1910 (primeira edição) –, encontraremos *significance* 8 vezes; *significant* é utilizada 33 vezes; e o termo *meaning* recebe especial destaque, aparecendo 300 vezes, sendo ainda reservado um capítulo especial para tratar do assunto, intitulado *Meaning: or conceptions and understanding* [Sentido: ou concepção e entendimento]. A construção da significação ou entendimento do que se aprende, no ato de aprender, é uma questão central no pensamento dos pragmatistas; aliás, o pragmatismo considera a imbricação, a justaposição, a união, a sobreposição do sujeito e do objeto na construção do conhecimento, e não sua separação. Sujeito e objeto estão atados, e dessa relação recíproca surge o conhecimento, o entendimento.

A edição brasileira de *Como Pensamos*, realizada a partir da segunda edição expandida de *How we Think – A restatement of the relation of reflective thinking to the educative process*, em 1933, foi traduzida por Haydée de Camargo Campos: *Como Pensamos – Como se relaciona o pensamento reflexivo com o processo educativo: Uma reexposição*, Companhia Editora Nacional, 1959. Esta edição expandida apresenta complementações consideráveis realizadas por Dewey à primeira edição. Publicada 23 anos depois da primeira, em 1910, pode ser considerada uma abordagem mais detalhada da questão. Por exemplo, na primeira edição, versão de 1910, o capítulo intitulado *Meaning: or Conceptions and Understanding* [Sentido: ou concepções e entendimentos] passa a ser apresentado agora em dois capítulos nomeados *Understanding: Ideas and Meanings* [Entendimentos: ideias e sentidos, cap. 9] e *Understanding: Conception and Definition* [Entendimentos: concepção e definição, cap. 10]. Desse modo, o *meaning* (sentido) se torna agora *understanding* (entendimento). Estes capítulos foram traduzidos em nossa língua como *A Compreensão: ideias e significados*, e *A Compreensão: concepção e definição*; note-se que a tradutora da versão brasileira irá apresentar o termo inglês *understanding* (entendimento) como compreensão. Atenção, pois esta não é uma

simples questão de compreensão no pensamento deweyiano, pois nele se aprende com a experiência no objeto, do mesmo modo que na sistematização de Spolin se aprende com a experiência em jogo. Apresenta-se aqui uma questão fundamental de relação da experiência segundo Dewey, o que se aprende com o objeto, como se é afetado, construindo-se neste jogo seu **significado**⁸⁷. Pode-se perceber que encontramos, na tradução ao português, uma concepção levemente mais intelectual do pensamento de Dewey ao se estabelecer entendimento no objeto como compreensão. Pois, para Dewey, entendimento se constrói na relação com o objeto e a compreensão seria mais um ato realizado pelo indivíduo. Dewey está preocupado com a construção de sentido e não com a compreensão. De qualquer forma, a compreensão pode ser uma escolha, mas se entendida como ato de construção do conhecimento, de sentido, junto à atividade humana na natureza, na práxis do pensamento. Vejamos como Dewey explica essa questão mais detalhadamente.

Na mesma obra, *How we Think*, Dewey discorre também sobre a relação entre o pensamento concreto e o abstrato no capítulo original intitulado *Concrete and Abstract Thinking*, traduzido por Haydée como *Do concreto para o abstrato*. Entretanto, para Dewey, a relação entre o pensamento concreto e o abstrato é muito mais que apenas uma questão de compreensão, posto que o autor irá tecer críticas a esta dicotomia e à perspectiva evolutiva que estabelece um caminho do pensamento concreto ao abstrato, conhecida e usual em nosso sistema de ensino. Dewey ([1933] 1959, p. 226) descreve essas questões como limitações: “Todo ser humano possui as duas aptidões, e mais eficiente e feliz será se ambas lhe forem desenvolvidas numa fluente e íntima interação mútua”⁸⁸. Ou seja, na relação dinâmica entre o concreto e o abstrato e não **do concreto ao abstrato**.

Seu pensamento vai contra esta máxima mecânica e dicotômica espalhada no pensamento educacional. Máxima que entende e estimula a rotina educacional mecânica, colocando o pensamento concreto em uma extremidade da escala educacional – a mais baixa – e o pensamento abstrato na extremidade superior. Na abertura do capítulo *Meaning: or Conceptions and Understanding*, no original, primeira edição de *How we Think* (1910), Dewey (1910, p. 116) reflete:

Como em nossa discussão sobre julgamento estávamos estruturando mais explicitamente o que está envolvido na inferência, então na discussão de **significação** [*meaning*] estamos apenas recorrendo à função central de toda reflexão. Para uma

⁸⁷ Conversa com o orientador em 21 de abril de 2019.

⁸⁸ Tradução: Haydée de Camargo Campos. No original: “Every human being has both capabilities, and every individual will be more effective and happier if both powers are developed in easy and close interaction with each other.” (DEWEY, 1910, p. 144).

coisa *exprimir* [*mean*], *significar* [*signify*], *indicar* [*betoken*], *apontar* [*point to*] outra, vimos a princípio ser esta [a significação] a marca essencial do pensamento (veja p. 8). Descobrir que fatos, exatamente como eles se sustentam, **significam**, é o objeto de toda descoberta; descobrir de que maneira os fatos irão se realizar, comprovar, apresentar um determinado **significado**, é o objeto de todos os testes. Quando uma inferência chega a uma conclusão satisfatória, atingimos uma meta de **significação**. O ato de julgar envolve ambos, o crescimento e a aplicação de **significados**. (DEWEY, 1910, p. 116, grifos meus).⁸⁹

A relação significado/significação é ressaltada por Dewey em todo o processo reflexivo. Na passagem acima, o termo utilizado foi *meaning* (sentido, a construção do sentido, mais que compreensão), que é o mais utilizado por ele com essa acepção de experiência significativa. É salutar destacar o que Dewey designa como julgar, termo que aparece na citação supracitada e que é bem desenvolvido por ele nas obras *How we Think* (1910, 1933) e *Logic the Theory of Inquiry* (1938). Vejamos, pois vale o destaque: “Julgar é o ato de selecionar e pesar as consequências dos fatos e das sugestões como se apresentam, bem como de decidir se os fatos alegados são realmente fatos e se a ideia em uso é uma ideia boa ou simplesmente uma fantasia.” (DEWEY, [1933] 1959, p. 123). Esse processo de conhecimento estabelece uma relação com o objeto entre a ideia do fazer e do sofrer, na experiência, existente especialmente na experiência primária⁹⁰, no momento presente (aqui e agora). Além disso, uma relação na experiência secundária (reflexão sobre a experiência primária), em que um julgamento mais minucioso é desenvolvido, conforme exposto por Dewey, para “decidir se os fatos alegados são realmente fatos”, em que o objeto não se ausenta.

[...] o momento primário ou primeiro da experiência é o momento denominado por James de “experiência pura”, em que a experiência é bruta, grotesca, não lapidada, porém apresenta novas possibilidades, novos problemas e novos caminhos. Após esse momento, temos a experiência secundária durante a qual refletimos sobre a experiência primária e podemos chegar a algumas conclusões objetivadas que nos levarão a novas experiências. Dewey esclarece que toda experiência (científica ou empírica) passa por essas duas etapas, no entanto, o que mais vai interessar para a ciência é a experiência secundária, a que possui um pensamento sistematizado. Podemos dizer que, para a arte, as duas etapas são fundamentais. Apesar de garantir que, para a ciência, o mais importante é a experiência secundária, Dewey reforça bastante que a experiência primária é extremamente rica, pois está repleta de potencialidades que não são explicitadas, ou seja, não são percebidas. (RAMALDES; CAMARGO, 2017, p. 95).

⁸⁹ No original: “As in our discussion of judgment we were making more explicit what is involved in inference, so in the discussion of **meaning** we are only recurring to the central function of all reflection. For one thing to mean, signify, betoken, indicate, or point to, another we saw at the outset to be the essential mark of thinking (see p. 8). To find out what facts, just as they stand, **mean**, is the object of all discovery; to find out what facts will carry out, substantiate, support a given **meaning**, is the object of all testing. When an inference reaches a satisfactory conclusion, we attain a goal of **meaning**. The act of judging involves both the growth and the application of **meanings**.”

⁹⁰ Uma análise mais detalhada da experiência primária e da experiência secundária é realizada no livro: RAMALDES, K.; CAMARGO, R. *Os Jogos Teatrais de Viola Spolin: Uma Pedagogia da Experiência*. Goiânia: KELPS, 2017. Capítulo 2, tópico 2.3.

O processo reflexivo é desdobrado por Dewey de diferentes modos, estabelecendo uma conexão direta com o processo de construção da significação. A palavra *significance* (significado, significação, o ato de significar) também aparece designando o sentido de experiência significativa nas obras de Dewey, como no trecho abaixo do livro *Democracia e Educação*:

Cada meio é um fim temporário, até que o atinjamos. Cada fim, assim que atingido, torna-se um meio de transportar a atividade para mais além. Chamamo-lo fim **quando marca a direção futura da atividade** em que nos empenhamos – e meio, quando marca a direção atual. Toda a separação entre fim e meio diminui na proporção do afastamento a **significação** (*significance*) da atividade e propende a reduzi-la a um aborrecimento, a uma tarefa (enfadonha⁹¹), que de boa mente evitaríamos se pudéssemos. (DEWEY, [1916] 1959, p. 114-115, grifos meus)⁹².

Para dizer de outro modo, no pensamento deweyano, a significação da atividade se intensifica de forma prazerosa se for construída na atividade e no processo de aproximação meio e fim. Nessa passagem, Dewey destaca a consumação da experiência como algo que projeta o conhecimento para mais além; ou seja, uma significação é concretizada, mas não finalizada, pois projeta novas experiências (movimento contínuo das experiências). Nessa perspectiva, as relações estabelecidas entre meios e fins são essenciais para que a experiência se torne significativa para o sujeito envolvido.

A palavra *significant* também aparece, por vezes, associada à acepção de experiência significativa, como elucidado no livro *Democracia e Educação*: “Sendo grande a necessidade de preparação para uma vida em contínua evolução, urge empregarem-se todas as energias para tornar-se a **experiência presente** a mais rica e **significativa** [*significant*] possível.” (DEWEY, [1916] 1959, p. 60, grifos meus)⁹³. A aprendizagem significativa, desse modo, é essencial para Dewey, para a análise do processo de ensino/aprendizagem em sua perspectiva pragmática. Tornar a experiência presente mais rica e significativa é um outro aspecto que se aproxima substancialmente da sistematização de Spolin, que afirma: “No tempo presente, abre-se um caminho à sua intuição, fechando a lacuna entre pensar e fazer, permitindo que você, o seu eu

⁹¹ O termo *drudgery* não foi traduzido por Rangel e Teixeira, aqui adicionado, pois torna a compreensão deste trecho apurada.

⁹² Tradução: Godofredo Rangel e Anísio Teixeira. No original: “Every means is a temporary end until we have attained it. Every end becomes a means of carrying activity further as soon as it is achieved. We call it end when it marks off the future direction of the activity in which we are engaged; means when it marks off the present direction. Every divorce of end from means diminishes by that much the significance of the activity and tends to reduce it to a drudgery from which one would escape if he could.” (DEWEY, [1916] 2001, p. 111).

⁹³ Tradução: Godofredo Rangel e Anísio Teixeira. No original: “Because the need of preparation for a continually developing life is great, it is imperative that every energy should be bent to making the present experience as rich and significant as possible.” (DEWEY, [1916] 2001, p. 60).

verdadeiro, seu eu natural, emerja e experimente diretamente e aja livremente, presente no momento em que está presente.”⁹⁴ (SPOLIN, 2001, p. 1). Uma perspectiva em que ação e pensamento estão conjugados no processo de conhecimento, de significação da experiência.

Dewey utiliza de vários modos os termos: **meaning** (significado, sentido, propósito), **uma experiência** (*an experience*) para examinar a questão da significação. O termo “*an experience*” é encontrado nas publicações de Dewey com o sentido de “experiência única”, “a” experiência, experiência significativa. No livro *Art as Experience* ([1938] 1963, p. 35), o autor destaca a palavra “*an*”, apresentando o sentido de “única”, e explicando o termo. Na tradução brasileira de *Arte como Experiência* (2010), de Vera Ribeiro (Martins Fontes), a palavra “*an*” é traduzida como “singular”, especialmente no capítulo três, traduzido como “Ter uma experiência”, em que Dewey explica a concepção de experiência significativa ou singular de modo mais detalhado. Vejamos a questão com mais vagar, pois é complexa.

3.2 A SINGULARIDADE DA EXPERIÊNCIA

A singularidade da experiência está no modo como a experiência significa para cada sujeito, ela se torna singular à medida que vai atingindo uma meta significativa, uma consumação, ou um fim temporário, como sugerido por Dewey [1916] 1959. Fim temporário, pois a partir de um significado atingido, a nova experiência se torna um meio de levar às novas experiências. É uma perspectiva de conhecimento que não se finda nunca, mas que se completa, que se realiza e se prolonga no tempo. A experiência anterior, acabada, lança luz sobre as posteriores, que como experiência se finaliza; mas também se prolonga nas experiências futuras. Dewey fala do processo e do produto da experiência, da duração de sua execução em contínuo (passado/ presente/ futuro). Podemos sim chamar de aprendizagem significativa, pois a aprendizagem, na visão de Dewey, não é apenas **uma** experiência, mas um processo que se realiza em *continuum*, **muitas** experiências, com memórias e pensamentos se interconectando. Vamos dar voz novamente ao nosso autor pragmático. Atenção para esta descrição, em que ele define uma educação a partir de experiências significativas, um dos melhores momentos do pensamento deweyano:

[...] a experiência como um processo ativo **prolonga-se no tempo e seu período ulterior completa o período antecedente**; projeta luz sobre as conexões nele implicadas, mas até então despercebidas. O resultado final revela, assim, a

⁹⁴ No original: “In present time a path is opened to your intuition, closing the gap between thinking and doing, allowing you, the real you, your natural self, to emerge and experience directly and act freely, present to the moment you are present to.”

significação do antecedente, ao passo que a experiência considerada como um todo estabelece uma determinada tendência ou disposição para com as coisas que possuam essa significação. **Toda a experiência ou atividade assim contínua é educativa**, e toda a educação consiste em ter tais experiências. (DEWEY, [1916] 1959, p. 85, grifos meus)⁹⁵.

As significações ou o próprio conhecimento, para Dewey, se realizam a partir da relação direta e contínua do sujeito com a natureza, produzindo o que é aprendido, numa perspectiva em que os aspectos intelectuais, físicos e intuitivos estão conectados, são inseparáveis e estão em processo. Efetivando, dessa maneira, um caminho oposto à tradicional ideia de cognição que valoriza apenas os processos mentais, que exclui o corpo como um todo do processo, ou que apresenta o conhecimento como um determinado momento mágico e final encontrado ou, ainda, facilitado pelo caminho do concreto ao abstrato. O pensar primeiro e somente depois se dirigir ao objeto também é contestado por Dewey. Como discutimos anteriormente:

De fato, é difícil separar os aspectos emocionais, práticos e intelectuais de uma experiência porque, na prática, mesmo durante uma experiência “pura”, estaremos completamente envolvidos pela emoção. Apesar de não termos um pensamento muito organizado, no sentido reflexivo, no momento de algumas experiências “brutas”, o intelectual está o tempo todo ativo tentando captar as percepções das relações de sensações, e, em um momento posterior, trabalhará mais ativamente para produzir significado para aquela experiência específica. E, mesmo posteriormente, estaremos completamente afetados pela emoção, alguns mais e outros menos, entretanto, é impossível pensar um ser humano totalmente desvinculado do seu eu emocional em algum instante da vida. (RAMALDES; CAMARGO, 2017, p. 94).

O autor em foco renuncia às várias interpretações dualistas do pensamento e do conhecimento que o precederam, como mostra na obra *Democracia e Educação* (1916) e o reforça H. S. Thayer (1923-2008) em seu *Dewey and the theory of Knowledge* (1990). Destarte, a experiência é formada por um conjunto de experiências, uma experiência que contém várias experiências. Não há uma única experiência, mas “a” experiência (experiência singular), como justifica Camargo:

“A” experiência de Dewey é como um jogo jogado. Quando finaliza, se consoma, finaliza e carrega o jogo jogado, suas experiências incorporadas, os pênaltis perdidos, as faltas não marcadas. “A” experiência é composta da somatória de experiências, é marcada pelas experiências que a compuseram. Em “a” experiência de Dewey não há apenas uma experiência, cada parte constituinte flui livremente entretecendo o que se segue, carregando consigo o que precede, sem sacrificar sua identidade. As partes são fases de um todo duradouro entretecido, por isto a aproximação de Dewey entre o pensamento “puro” e a arte, pois envolvem estes em sua produção também

⁹⁵ Tradução: Godofredo Rangel e Anísio Teixeira. No original: “... that experience as an active process occupies time and that its later period completes its earlier portion; it brings to light connections involved, but hitherto unperceived. The later outcome thus reveals the meaning of the earlier, while the experience as a whole establishes a bent or disposition toward the things possessing this meaning. Every such continuous experience or activity is educative, and all education resides in having such “experiences.” (DEWEY, [1916] 2001, p. 83-84).

pensamento prático, emocional, memórias, impressões. É um filme, não uma fotografia, um processo, não uma estagnação. (informação verbal)⁹⁶

Ao focar no processo de como o comportamento é modificado pelo pensamento ou como com ele interage – e como o pensamento é uma maneira de se comportar, Dewey elaborou uma teoria abrangente e inovadora do pensamento deliberado. Para ele, o pensamento se inicia não com um objeto, mas com um problema que mobiliza todo o ser humano. A resultante, o objeto do conhecimento, o objeto em conhecimento, será o objeto conhecido, ou na sistematização de Spolin, será o jogo conhecido. Como sintetiza Thayer (1990), o objeto com o conhecimento, não o mero objeto em si ou a experiência em si. Em vista disso, o objeto do conhecimento será o objeto com o pensamento e ainda a nova percepção do objeto conhecido. Objetos em investigação são objetos em trânsito, em ação (THAYER, 1990, p. 443-4). Além da amálgama razão e emoção, a lógica deweyana reconhece que a mente e os objetos da natureza são diferentes; portanto, estabelecem lógicas distintas de conhecimento, embora estejam relacionados. Dessa maneira, o conhecimento só é possível no processo de conhecer, pois o objeto só é descoberto enquanto produzido pelo conhecimento em processo. Nossa forma de pensar dual encara determinado objeto apenas como conhecido ou não. Dewey no livro *A Escola e a Sociedade* ([1900], 2002) utiliza um exemplo simples e ilustrativo sobre como conduzir uma experiência significativa a partir do interesse inicial da criança:

Nada há de educativo no facto de a criança desejar cozer um ovo, colocá-lo na água durante três minutos e retirá-lo quando assim lho ordenam. Porém, se a criança analisa o seu próprio impulso, tendo para isso de reconhecer os factos, os materiais e as condições implicadas, e, em seguida, usa esse reconhecimento para regular o impulso inicial, então sim, estamos em presença dum processo educativo. É esta a diferença, que desejo sublinhar, entre excitar ou satisfazer um interesse e canalizá-lo numa dada direção, propiciando a sua análise. (DEWEY, [1900] 2002, p. 44, 45)⁹⁷

Deste modo, o conhecimento é produzido não simplesmente pelo fazer, mas sim pelo fazer investigativo, analítico, curioso, onde muitas vezes cabe ao professor instigar essa investigação para conduzir uma simples ação (cozer um ovo) para o caminho da investigação e do conhecimento.

Com o foco no processo do aprender e do aprendido, Dewey antecipa as atuais pesquisas da neurociência sobre o conhecimento intuitivo, que é uma importante parte de nosso

⁹⁶ Conversa com o orientador em 19 de abril de 2019.

⁹⁷ No original: “For the child simply to desire to cook an egg, and accordingly drop it in water for three minutes, and take it out when he is told, is not educative. But for the child to realize his own impulse by recognizing the facts, materials, and conditions involved, and then to regulate his impulse through that recognition, is educative. This is the difference, upon which I wish to insist, between exciting or indulging an interest and realizing it through its direction.” (DEWEY, 1900, p. 41)

movimento de pensar, como notabiliza Valerie Van Mulukom, da Coventry University (Reino Unido), em 2018. Para ela, o pensamento analítico e o intuitivo são independentes e complementares e podem ocorrer simultaneamente. Em sua abordagem sobre a neurociência cognitiva da memória episódica e da imaginação de eventos futuros, ela afirma (Grupo de Estudos da Mente, das Crenças e do Comportamento):

Muitos consideram a divisão entre pensamento analítico e intuitivo como significando que os dois tipos de processamento (ou “estilos de pensamento”) são opostos, funcionando em uma forma de gangorra. No entanto, numa meta-análise recente – uma investigação onde o impacto de um grupo de estudos é medido – mostrou-se que o pensamento analítico e o intuitivo normalmente não são correlacionados e podem acontecer ao mesmo tempo. (MULUKOM, 2018)⁹⁸.

Destarte, como apontou Dewey em seus estudos, há cerca de cem anos, o processo de ensino/aprendizagem não se limita aos aspectos puramente racionais, apesar de os incluir, evidentemente. Tal processo envolve o sujeito orgânico, o que necessariamente também envolve os conhecimentos intuitivos. Na ação, no aqui e no agora, as experiências passadas e experiências presentes são interrelacionadas, suscitando problemas, o que é exposto por Dewey como fundamental para que a experiência se torne única, singular. Ao se engajar em solucionar os problemas que emergem da experiência, o sujeito emprega a investigação (inquiry) que inclui a reflexão. Reflexão não apenas puramente mental, mas também fisicalizada, pois para Dewey, pensamento é uma maneira de agir. Pensar não é apenas intelecção, pensamento é ação, inclui todo o corpo. Essa concepção está comprovada na sistematização de Viola Spolin, conforme descreve Koudela (2010c, p. 23-24):

No processo de ensino, a abordagem intelectual ou psicológica é substituída pelo plano da corporeidade. O material do teatro, gestos e atitudes, é experimentado concretamente no jogo, sendo que a conquista gradativa de expressão física nasce da relação que deve ser estabelecida com a sensorialidade. Dessa forma, no decorrer do processo educacional, é atingida uma objetividade que almeja eliminar o mau hábito de utilizar o teatro como um instrumento de acrobacia sentimental. Através da fisicalização, a realidade cênica adquire textura e substância.

Um processo de ensino/aprendizagem que estabelece o *locus* do corpo como essencial, em que o material de estudo é experimentado corporalmente e concretamente, compreendendo que quando se fala aqui em corpo, se fala numa visão ampla de corpo pensante, que tem memórias de experiências. Como afirma Spolin (1999, p. xiii): “Estou mudando a mente para

⁹⁸ No original: “Many take the division between analytic and intuitive thinking to mean that the two types of processing (or “thinking styles”) are opposites, working in a see-saw manner. However, a [recent meta-analysis](#) – an investigation where the impact of a group of studies is measured – has shown that analytic and intuitive thinking are typically not correlated and could happen at the same time.”

o corpo. Corpo inclui mente”.⁹⁹ Dentre as várias dicotomias criticadas por Dewey está a separação entre o conhecimento científico e o conhecimento não-científico, a teoria da prática, o corpo da mente, o mundo objetivo do subjetivo, o sensível do racional. Essas críticas podem ser percebidas de forma contundente no livro *Democracia e Educação* ([1916] 1959), ilustrada por Dewey a partir da citação do poeta romântico inglês William Wordsworth (1770-1850):

*O olho – ele não pode escolher, mas ver;
não podemos propor que nossos ouvidos sejam silentes;
Nosso corpo sente, onde quer que se encontre,
Contra ou a favor de nossas vontades.*
(WORDSWORTH apud DEWEY, 1910, p. 31)¹⁰⁰

É impossível cortar um ser humano vivo em pedaços sem que este perca sua vida, pois o ser é um todo indivisível, e, mesmo que não queira, seu corpo está presente em todas as situações, com todos os aspectos objetivos e subjetivos, seus pensamentos, dúvidas e paixões, além dos órgãos do sentido participando a todo vapor. Não se pode ignorar esse fato, vital. Essa concepção de ensino/aprendizagem orgânica inclui a elaboração das relações entre experiências passadas e presentes que estão diretamente relacionadas ao conhecimento intuitivo, como esclarece Valerie Mulukom (2018, s.p., grifo meu):

Essa correspondência entre os modelos anteriores (com base na experiência passada) e a experiência atual acontece automaticamente e **subconscientemente**. As intuições ocorrem quando o seu cérebro fez uma correspondência ou incompatibilidade significativa (entre o modelo cognitivo e a experiência atual), mas essa ainda não atingiu sua percepção consciente.¹⁰¹

O conhecimento intuitivo, bastante explorado por Spolin, também presente na filosofia de Dewey, torna-se essencial para a aprendizagem significativa que envolve a solução de problemas. No próximo capítulo, irei me deter mais nessa questão, algumas relações são estabelecidas neste capítulo para que o leitor acompanhe as conexões existentes.

Nas relações diretas com a experiência presente, problemas são suscitados. Dewey destaca esses problemas, considerando-os como elementos essenciais para estimular o processo de reflexão e o envolvimento do sujeito na experiência:

Dada uma dificuldade, a fase imediata é a sugestão de algum meio de sair dela – é tentar organizar algum plano ou projeto, o elaborar de alguma teoria que explique as particularidades em questão, examinar alguma solução para o problema. Os dados de

⁹⁹ No original: “*I’m changing mind to body. Body includes mind.*”

¹⁰⁰ Tradução: Robson Corrêa de Camargo. No original: “*The eye – it cannot choose but see; / We cannot bid the ear be still; / Our bodies feel, where’er they be, / Against or with our will.*”

¹⁰¹ No original: “*This matching between prior models (based on past experience) and current experience happens automatically and subconsciously. Intuitions occur when your brain has made a significant match or mismatch (between the cognitive model and current experience), but this has not yet reached your conscious awareness.*”

que dispomos não podem proporcionar solução; limitam-se a sugeri-la. Quais são, pois, as fontes da sugestão? É óbvio que são a experiência passada e conhecimento prévio. Se a pessoa estiver familiarizada com situações análogas, se ela já tiver lidado antes com material da mesma espécie antes, é provável que surjam sugestões mais ou menos adequadas e eficientes. (DEWEY, 1910, p. 12).¹⁰²

As sugestões, para a solução dos problemas que emergem na experiência, muitas vezes principiam-se a partir do conhecimento intuitivo, que surge de modo obscuro, mas vai tomando forma apoiado nas relações e desdobramentos estabelecidos em experiência, no dinamismo entre ação/reflexão, fazer/sofrer. Quando o problema se manifesta na experiência presente, no processo de aprendizagem, a experiência presente está apresentando um novo elemento, ao qual o sujeito não tem familiaridade para lhe dar, o estranhamento então se torna aparente, gerando a crise, a problematização. Para que tal problema seja solucionado, o sujeito precisará se engajar na investigação de como solucioná-lo. Nesse engajamento, na relação direta com o objeto, experiências passadas são suscitadas organicamente e, combinadas à experiência presente, poderão auxiliar na solução do problema que surge. No processo de combinação entre experiências, o conhecimento intuitivo é acionado, levando à reorganização do conhecimento, que se transforma em novo conhecimento, originando a criação. Nas palavras do autor: “... a educação é um constante reorganizar ou reconstruir de nossa experiência.” (DEWEY, [1916] 1959, p. 83)¹⁰³.

Reforço a afirmação da psicanalista Jô Gondar (2016, p. 38): “Não existem, contudo, memórias fora de um contexto afetivo”. As memórias fixadas são as que nos afetam, as que envolvem as sensibilidade. A experiência só é significativa porque envolve as sensibilidade, porque trabalha os aspectos objetivos e subjetivos simultaneamente. Note-se que os aspectos subjetivos presentes na experiência são essenciais para que ela se torne memória, são estes que geram identificação com o novo conhecimento, portanto, afetam.

Dewey (1971 [1938], p. 33) afirma que a experiência somente será verdadeiramente uma experiência quando as condições objetivas se encontrarem subordinadas ao que ocorre nos indivíduos que passam pela experiência, isto é, **quando as questões objetivas estiverem subordinadas às questões subjetivas dos indivíduos.** (RAMALDES; CAMARGO, 2017, p. 132, grifo meu).

¹⁰² Tradução: Robson Corrêa de Camargo. No original: “Given a difficulty, the next step is suggestion of some way out – the formation of some tentative plan or project, the entertaining of some theory which will account for the peculiarities in question, the consideration of some solution from the problem. The data at hand cannot supply the solution; they can only suggest it. What, then, are the sources of the suggestion? Clearly past experience and prior knowledge. If the person has had some acquaintance with similar situations, if he has dealt with material of the same sort before, suggestions more or less apt and helpful are likely to arise.”

¹⁰³ Tradução: Godofredo Rangel e Anísio Teixeira. No original: “that education is a constant reorganizing or reconstructing of experience.” (DEWEY, [1916] 2001, p. 81).

As relações entre as condições objetivas e as subjetivas serão fundamentais, pois são esses aspectos que permitirão que a capacidade criadora ganhe espaço para auxiliar na solução de problemas. O processo de conhecimento aqui se dá num movimento constante de equilíbrio, desequilíbrio, reequilíbrio, sem um necessário partir do “menor” equilíbrio para um “maior” equilíbrio, processo bem estudado nas pesquisas de Jean Piaget (informação verbal)¹⁰⁴. Como esclarece a pesquisadora Ingrid Koudela, que realizou importantes estudos relacionando o trabalho de Piaget aos jogos teatrais¹⁰⁵ em seu nascedouro brasileiro:

Sua teoria [de Piaget] é baseada no fenômeno biológico da adaptação, um processo que traduz para um referencial psicológico, que denomina “equilibração” e que é atingido por meio da assimilação e acomodação: a assimilação de novas informações dentro dos esquemas já existentes, equilibrada pela acomodação para absorver informação nova. Portanto, a criança se adapta à realidade, organizando as informações em forma de ação e de esquemas operatórios. (KOUDELA, [1984] 2002, p. 109).

Nos múltiplos processos de adaptação e/ou equilibração presentes nas experiências de ensino/aprendizagem, Dewey declara os aspectos intelectuais, físicos e intuitivos como essenciais, e isso está posto em sua teoria como processos indissociáveis. A minha prática como professora, especialmente como professora de teatro, tem demonstrado que a teoria de Dewey tem sido efetiva, pois, no processo de ensino/aprendizagem em teatro, corpo, cognição, afetividade, sensibilidades e intuição são inerentes. É fundamental essa compreensão de totalidade para que o processo da pedagogia do teatro ocorra com organicidade e significação, é o conhecimento integral e orgânico ganhando espaço na organização do conhecimento. Dewey ([1934] 1980, p. 55) sublinha:

Não é possível dividir, numa experiência vital, o prático, o emocional e o intelectual um do outro e colocar as propriedades de um contra as características dos outros. A fase emocional une as partes em um todo único; a “intelectual” simplesmente nomeia o fato de que a experiência tem sentido; a “prática” indica que o organismo interage com os eventos e objetos que o cercam.¹⁰⁶

Esse pensamento de Dewey também é notabilizado por Viola Spolin ([1963] 2006, p. 3) que afirma: “Experenciar é penetrar no ambiente, é envolver-se total e organicamente com

¹⁰⁴ Conversa com o orientador em 24 de março de 2017.

¹⁰⁵ Outro importante trabalho que realiza a aproximação dos estudos de Piaget com os Jogos Teatrais é a dissertação de mestrado de Onira Tancrede, orientada pelo professor Dr. Robson Corrêa de Camargo, intitulada: *Jogos teatrais, pensamento simbólico e conhecimento intuitivo: diálogos entre Viola Spolin e Jean Piaget*. UFG: Goiânia, 2017. Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/7060> Acesso em: 16 ago. 2019.

¹⁰⁶ Tradução: Robson Corrêa de Camargo. No original: “It is not possible to divide in a vital experience the practical, emotional, and intellectual from one another and to set the properties of one over against the characteristics of the others. The emotional phase binds parts together into a single whole; “intellectual” simply names the fact that the experience has meaning; “practical” indicates that the organism is interacting with events and objects which surround it.”

ele. Isto significa envolvimento em todos os níveis: intelectual, físico e intuitivo. Dos três, o intuitivo, que é o mais vital para a situação de aprendizagem, é negligenciado”. São os aspectos objetivos e subjetivos do sujeito em constante interação com a natureza que constroem o conhecimento.

Uma estratégia para o ato educativo é apresentada por Dewey a partir da aproximação entre teoria e prática e vice-versa, conduzindo os alunos a uma aprendizagem significativa. Dewey propõe uma teoria aliada à prática na construção de aprendizagens significativas, em oposição ao ensino/aprendizagem mecânico que se dá distante dos conhecimentos prévios e cotidianos do aluno, de sua vivência, e que, por não serem significativos, só se processam de modo mecânico a partir da repetição, visando decorar as informações, sem portanto compreendê-las. Dewey elucida ([1933] 1959, p. 70):

Informações são conhecimentos simplesmente adquiridos e armazenados. O saber é o conhecimento que atua no sentido de obter-se a capacidade de tornarmos nossa vida mais eficiente. As informações, em seu simples caráter de informações, não constituem um meio especial de exercitar-se a capacidade intelectual; e quanto ao saber, é ele o mais precioso fruto dessa educação.¹⁰⁷

Dewey distingue as informações do verdadeiro domínio do saber, pois o fato de adquirir informações não garante a reflexão nem a apropriação do saber, uma conclusão importante neste tempo de redes virtuais. O saber é muito mais que apenas o agrupamento de informações. Na abordagem de Dewey a reflexão é parte essencial do processo da aprendizagem, uma reflexão que ocorre no momento da experiência (experiência primária) e pós-experiência (experiência secundária); ou seja, os conceitos podem e devem ser introduzidos na prática reflexiva, assim como podem se originar dessa prática. O ato reflexivo é inerente ao processo de solução do problema, e não está isolado das informações construídas historicamente e culturalmente. Estas devem ser introduzidas à medida que os alunos vão adquirindo maturidade para compreendê-las associadas às suas experiências. Esclarece Dewey ([1938] 2011, p. 60) em relação ao professor nesse processo: “Como o membro mais amadurecido do grupo, ele [professor] tem a responsabilidade especial de conduzir as interações e intercomunicações que constituem a própria vida do grupo enquanto comunidade”¹⁰⁸. Desse modo, Dewey não exclui

¹⁰⁷ Tradução: Haydée de Camargo Campos. No original: “*Information is knowledge which is merely acquired and stored up; wisdom is knowledge operating in the direction of powers to the better living of life. Information, merely as information, implies no special training of intellectual capacity; wisdom is the finest fruit of that training.*” (DEWEY, 1910, p. 52).

¹⁰⁸ Tradução: Renata Gaspar. No original: “[...] *As the most mature member of the group he has a peculiar responsibility for the conduct of the interactions and intercommunications which are the very life of the group as a community.*” (DEWEY, [1938] 1963, p. 58).

as teorias. Ele propõe, sim, uma abordagem em que tais conceitos sejam inseridos na relação prática e direta com os objetos de estudos, de maneira a fazer conexão com os conhecimentos prévios e atuais do aluno, conseqüentemente levando-o a uma experiência significativa à medida que experimenta concretamente esses conceitos e, ao mesmo tempo, prova sua eficácia.

3.3 EDUCAÇÃO COMO CRESCIMENTO DO CONHECIMENTO

O livro *Democracia e Educação* ([1916]1959) foi nomeado pelo próprio autor como seu melhor livro sobre educação. Esta obra traz reflexões fundamentais e fundantes ao processo de ensino/aprendizagem. Dewey sublinha que a ação educativa não deve ser um adestramento, ao contrário, a educação deve ensinar o aluno a pensar sobre a realidade que o cerca e os problemas que se apresentam, a exercer o pensamento reflexivo e investigativo no caminho da autonomia e do domínio do conhecimento. O ensino/aprendizagem, processando-se dessa maneira, não se efetiva com o acúmulo de informações recebidas, mas sim com as experiências que se interconectam com o conhecimento já adquirido pelo aluno que as experimenta, gerando um conhecimento crítico.

Vida e educação estão interconectadas, conhecimentos científicos e não científicos (sobre a vida cotidiana, sua relação com as pessoas, como se construir e resolver as tarefas que se apresentam no cotidiano, fazer café, fritar um ovo, andar de bicicleta) se interrelacionam na apropriação orgânica do conhecimento. O conhecimento é integrante da vida, da subjetividade, ganha significação na experiência concreta, na vida cotidiana dos alunos: a velha máxima de Dewey de que não se educa para a vida, pois o processo educativo é vida. Nas palavras do autor:

É lugar-comum dizer que a educação não deveria cessar quando saímos da escola. O ponto deste lugar-comum é que o propósito da educação escolar é assegurar a continuidade da educação, organizando-se as capacidades que asseguram o seu permanente desenvolvimento. A tendência a aprender com a própria vida e a tornar as condições da vida de tal forma que todos aprendam com o processo de viver, é o mais fino produto da eficiência escolar. (DEWEY, [1916] 2001, p. 56)¹⁰⁹.

A integração entre o saber do aluno e a sua vida prática foram anunciados por Dewey como essenciais à aquisição do conhecimento, e complementa:

Na perspectiva da criança, o grande desperdício na escola advém da incapacidade para utilizar dentro da própria escola as experiências que adquire fora dela de um modo

¹⁰⁹ Tradução: Robson Corrêa de Camargo: No original: “It is a commonplace to say that education should not cease when one leaves school. The point of this commonplace is that the purpose of school education is to insure the continuance of education by organizing the powers that insure growth. The inclination to learn from life itself and to make the conditions of life such that all will learn in the process of living is the finest product of schooling.”

livre e completo. Por outro lado, a criança é incapaz de aplicar na sua vida diária aquilo que aprendeu na escola. O que constitui o isolamento da escola é o seu isolamento quanto à vida. (DEWEY, [1900] 2002, p. 67)¹¹⁰

Dewey critica além da desconexão entre escola e vida o modo estritamente disciplinar de organizar a educação, em que cada conhecimento é colocado em uma caixinha recebendo o nome de determinada disciplina, sem fazer relação com as outras disciplinas e, menos ainda, com a vida do aluno. Como destaca:

No caso dos estudos chamados disciplinares, ou preponderantemente lógicos, há o perigo de isolar-se a atividade intelectual, das coisas da vida comum. O professor e o estudante tendem, em colaboração, a abrir um abismo entre o pensamento lógico, como algo abstrato e remoto, e as exigências particulares e concretas dos acontecimentos diários. O abstrato tende a remontar-se tão alto e a afastar-se tanto da aplicação, que perde toda a relação com o procedimento prático e moral. (DEWEY, [1933] 1959, p. 68-69)¹¹¹.

Perdendo a relação com o procedimento prático e moral, o conhecimento perde a sua significação. No entanto, é no processo de significação que se encontra a essência da filosofia de Dewey, da aprendizagem que significa, porque não pode haver aprendizagem sem significado, sem significado não se aprende. Dewey, no capítulo 11 de *Democracia e Educação* ([1916]1959), assinala os principais elementos da experiência significativa; sendo que, para o autor, como já explicado, essa experiência se caracteriza fundamentalmente por dois elementos básicos interagindo: um ativo (o fazer/dar) e outro passivo (o sentir/sofrer). Koudela ([1984] 2002, p. 30-31) apresenta:

Para Dewey, a natureza da experiência inclui um elemento ativo e um passivo. A parte ativa significa que experiência é *experimental* (*trying*) e a passiva é *experenciando* (*undergoing*). Quando experimentamos alguma coisa agimos sobre ela e depois sofremos as consequências. É a conexão entre essas duas fases da experiência que dá a medida do seu sucesso ou valor. Mera atividade não é experiência, pois ela envolve uma mudança. E essa mudança só pode se processar quando a atividade é conscientemente relacionada com as consequências que provém dela... Portanto, “aprender por meio da experiência” significa o estabelecimento de um relacionamento entre antes e depois, entre aquilo que fizemos com as coisas e aquilo que sofremos como consequência. Nessas condições, fazer torna-se experimentar.

¹¹⁰ No original: “From the standpoint of the child, the great waste in the school comes from his inability to utilize the experiences he gets outside the school in any, complete and free way within the school itself; while, on the other hand, he is unable to apply in daily life what he is learning at school. That is the isolation of the school—its isolation from life.” (DEWEY, 1900, p. 67)

¹¹¹ Tradução: Haydée de Camargo Campos. No original: “In the case of the so-called disciplinary or preeminently logical studies, there is danger of the isolation of intellectual activity from the ordinary affairs of life. Teacher and student alike tend to set up a chasm between logical thought as something abstract and remote, and the specific and concrete demands of everyday events. The abstract tends to become so everyday events. The abstract tends to become so aloof, so far away from application, as to be cut loose from practical and moral bearing.” (DEWEY, 2010, p. 50-51).

Aprender por meio da experiência (fazer), como descrito, significa o estabelecimento de uma relação entre antes e depois, entre a ação (elemento ativo) e as consequências da ação (elemento passivo). Sobre essa relação entre os elementos ativos e passivos no ato de experimentar, Dewey ([1916] 1959, p. 152, grifo meu) salienta:

Em seu aspecto ativo, a experiência é *tentativa* – significação que se torna manifesta nos termos *experimento*, *experimentação* que lhe são associados. No aspecto passivo, ela é *sofrimento*, *passar por alguma coisa*. Quando experimentamos alguma coisa, agimos sobre ela, fazemos alguma coisa com ela; em seguida sofremos ou sentimos as consequências. Fazemos alguma coisa ao objeto da experiência (*to the thing*), e em seguida ele nos faz em troca alguma coisa: essa é a combinação específica, de que falamos. A conexão dessas duas fases da experiência mede o fruto ou o valor da mesma. **A simples atividade não constitui experiência.**¹¹²

Primeiramente, chamo atenção para a relação que Dewey constrói entre a palavra significação e experimento/tentativa, ou seja, envolvimento problematizado com o objeto de conhecimento. Logo depois, Dewey explica a relação entre o elemento ativo e passivo presente na experiência significativa, sendo que, no elemento ativo, estão envolvidos: a tentativa, a experimentação e o engajamento na solução dos problemas. No passivo está envolvido a reverberação da ação do fazer, em como essa ação afeta o próprio sujeito da ação; ou seja, o sujeito ao praticar uma ação também sofre as consequências dessa ação. Os dois elementos estão aqui separados para fins de análise, mas, no processo da experiência, eles se complementam e se interconectam o tempo todo, não sendo tão simples e possível a sua separação. O sujeito que está envolvido organicamente em um processo está ativamente e inteiramente envolvido, experimentando possibilidades, engajado em resolver os problemas que surgem na experiência concreta (aqui e agora), engajado em encontrar conexões entre diferentes possibilidades que surgem. Observe que se trata de ação e reflexão indissociáveis.

Podemos acompanhar esse processo na análise das ações de fazer/dar e sentir/sofrer dentro de uma experiência de jogo teatral proposto por Viola Spolin, o jogo *Músculo Tenso*. Observe-se este jogo aparentemente estranho:

Músculo Tenso

Dois ou mais jogadores combinam sobre Onde, Quem e O Quê. Cada um deve tensionar uma parte do corpo e mantê-la tensa em toda a cena. No entanto, isso não deve ser parte da cena - é para ser algo puramente pessoal. Embora a tensão seja quase sempre percebida pelo público, o jogador não deve tentar mostrá-la ao público ou justificá-la de qualquer maneira. Um jogador que tem uma perna rígida, por exemplo,

¹¹² Tradução: Godofredo Rangel e Anísio Teixeira. “On the active hand, experience is trying — a meaning which is made explicit in the connected term experiment. On the passive, it is undergoing. When we experience something we act upon it, we do something with it; then we suffer or undergo the consequences. We do something to the thing and then it does something to us in return: such is the peculiar combination. The connection of these two phases of experience measures the fruitfulness or value of the experience. Mere activity does not constitute experience.” (DEWEY, [1916] 2001, p. 145).

não é para justificá-la por ser coxo, mas é para jogar como se a rigidez não existisse. (SPOLIN, 1999, p. 142)¹¹³.

O problema do jogo está em conseguir manter algum músculo tenso de uma forma secundária, agindo naturalmente em cena, sem transformar a ação em um clichê, um esquema, uma narração que mostra algo tenso. O jogador, no ato de jogar, deve começar a experimentar seu próprio corpo (memórias corporais surgem – passado e presente se interrelacionando), tensionando algum músculo. Quando começa a experimentação, ele já está agindo no ambiente do jogo, transformando-o (fazer); ao agir, passa a ter a percepção do que faz e descobre possibilidades novas, recebendo as influências da própria ação (sentir/sofrer). Supondo que o jogador escolheu manter a perna tensa, ao colocar a ação em prática (fazer), percebe-se inicialmente agindo de maneira mecânica e forçada. Ao ter a percepção do que não deveria ser feito (sofrer), modifica sua ação a fim de trazer naturalidade para o que faz. Desse modo, as ações de fazer e sofrer vão se interrelacionando para que o jogador, na experiência presente, consiga solucionar o problema proposto a partir da sua ação corporal (corpo orgânico envolvido). Com esse exemplo, é possível perceber a aproximação da abordagem de Spolin com a concepção de educação de Dewey, pois nos jogos de Spolin, do mesmo modo que na proposta de Dewey, o conhecimento não está pautado apenas em dados informativos descritivos ou verbais, o conhecimento ganha significação na experiência concreta, na ação. Como afirma Koudela ([1984] 2002, p. 64, grifo meu):

A técnica de Jogos Teatrais propões uma aprendizagem não-verbal, onde o aluno reúne os seus próprios dados, a partir de uma experimentação direta. **Através do processo de solução de problemas, ele conquista o conhecimento da matéria.** O Foco é ao mesmo tempo um catalisador para o jogo e uma forma de criar unidade orgânica na improvisação.

No caso de Spolin, uma maior verbalização fica reservada para o momento da avaliação do jogo, que é o momento destinado à reflexão verbal. Ela ocorre posterior ao jogo, é o momento da experiência secundária em que se procura entender o que funcionou efetivamente no jogo. É a partir da observação, da experiência compartilhada, que se procura elucidar quais descobertas foram realizadas. Note-se que se envolver com o objeto a ser conhecido é um elemento importante e particular de todo o processo da aprendizagem de Dewey e de Spolin. É

¹¹³ No original: “Two or more players agree upon Where, Who, and What. Each is to tense up some part of the body and is to keep it tense throughout the scene. However, this is not to be a part of the scene – it is to be a purely personal thing. Although the tenseness will almost always be noticed by the audience, the actor should not attempt to show it to the audience or to justify it in any way. A player who takes a stiff leg, for example, is not to justify it by being lame but is to play the scene as if the stiffness did not exist.”

particular no sentido de sempre envolver a subjetividade e os elementos da situação presente, portanto, é único, “uma” experiência. Consequentemente, as possibilidades de resolver um problema da e na experiência podem ser bem diversas, dependendo dos indivíduos participantes, pois sempre terá parte das experiências individuais envolvidas no processo. O engajamento em solucionar problemas, desse modo, torna-se um elemento intrínseco e significativo da aprendizagem. Dewey ([1916] 1959, p. 153, grifo meu) apresenta a cognição como uma consequência da ação:

1) A experiência é, primariamente, uma ação ativo-passiva; **não é, primariamente, cognitiva**. Mas 2) a medida do valor de uma experiência reside na percepção das relações ou continuidades que nos conduz. Ela inclui a cognição na proporção em que seja cumulativa ou conduza a alguma coisa ou tenha significação.¹¹⁴

Chamo atenção especial para dois pontos que Dewey apresenta nesta citação: primeiro, o processo de cognição na experiência como ação inicialmente ativo-passiva, não imediatamente cognitiva; segundo, o aspecto cumulativo da experiência significativa. A experiência, como sugerida por Dewey, principia de um modo ativo/passivo, ou seja, da relação entre fazer e sentir/sofrer. A experiência, nessa perspectiva, não é primariamente cognitiva, pois envolve a ação no ato de pensar, em que é possível emergir o conhecimento intuitivo que depende da ação exercida na experiência presente. À medida que o conhecimento intuitivo – que surge da ação entre fazer e sentir/sofrer – começa a ganhar corpo, a ser desdobrado, também começa a fazer parte da cognição. A cognição para Dewey, assim como para Spolin, não precede a experiência, ela surge na experiência, na relação entre fazer e sentir/sofrer. A partir do relacionamento prático com o objeto/jogo, do envolvimento na ação, com a percepção atenta, o processo de cognição vai sendo explorado e a ele são incorporados novos conhecimentos. Dewey ([1916] 1959, p. 158) ressalta:

Uma onça de experiência vale mais que uma tonelada de teorias, simplesmente porque é só na experiência que qualquer teoria tem importância vital e verificável. Uma experiência, uma humílima experiência, é capaz de originar ou de conduzir qualquer quantidade de teoria (ou conteúdo intelectual), mas uma teoria, à parte da experiência, não pode nem mesmo ser apreendida como teoria.¹¹⁵

¹¹⁴ Tradução: Godofredo Rangel e Anísio Teixeira. No original: “(1) Experience is primarily an active-passive affair; it is not primarily cognitive. But (2) the measure of the value of an experience lies in the perception of relationships or continuities to which it leads up. It includes cognition in the degree in which it is cumulative or amounts to something, or has meaning.” (DEWEY, [1916] 2001, p. 146).

¹¹⁵ Tradução: Godofredo Rangel e Anísio Teixeira. No original: “An ounce of experience is better than a ton of theory simply because it is only in experience that any theory has vital and verifiable significance. An experience, a very humble experience, is capable of generating and carrying any amount of theory (or intellectual content), but a theory apart from an experience cannot be definitely grasped even as theory.” (DEWEY, [1916] 2001, p. 150).

O envolvimento prático com o que se aprende é considerado por Dewey essencial para a construção do pensamento, da teoria. Teoria numa acepção que – segundo a Enciclopédia Britânica (ou *Encyclopædia Britannica*), *theaomai* (θεάομαι) – é olhar com atenção, perceber, contemplar. *Theaomai* não significa ver no sentido comum, mas sim ter uma experiência intensa, envolvente, meditativa, inquiridora, a fim de descobrir o significado mais profundo; uma cuidadosa e deliberada visão que interpreta seu objeto¹¹⁶. Dewey ([1916] 1959, p. 32) fundamenta: “Quando as coisas possuem para nós uma significação, temos consciência do que fazemos; se não a possuem, procedemos cega, inconsciente, ininteligentemente”¹¹⁷. A cognição é trabalhada e exercitada na experiência prática, envolvendo o ser como um todo, por isso as construções mentais (elaborações cognitivas) são realizadas na experiência e pós-experiência, e não prévio a elas.

Retomemos ao segundo ponto da experiência exposto por Dewey: o aspecto cumulativo. Esse aspecto merece um esclarecimento, pois quando Dewey sugere as experiências como cumulativas, é no sentido de crescimento do conhecimento, ao seu enriquecimento, o que nem sempre está relacionado à sucessão de fatos ou à justaposição. Pois assim é a vida. Sim, a educação necessita de uma certa sistematização do conhecimento para que seja possível sua apropriação, mas muitas vezes esse acúmulo de experiências se dá na conexão entre as experiências passadas, presentes e futuras e em ordem aleatória. Essas conexões não são operadas numa sucessão de antes, durante e depois. Elas ocorrem, como afirma o filósofo francês Henri Bergson (1859-1941), de modo que “... o passado se consubstancia com o presente” (BERGSON, [1934] 2006, p. 181). Nessa perspectiva, passado, presente e futuro fundem-se no momento da experiência. Não é possível separar o que faz parte do passado, pois ele está operante no presente, em que já se encontra também o devir do futuro, como ondas sequentes da pedra lançada na água. Quando determinados conhecimentos são apropriados, não é possível a separação do que veio antes e o que veio depois, torna-se um corpo único: o conhecimento que significa. Vejamos a descrição de Dewey ([1934] 1980, p. 104, grifo meu):

[...] o processo de viver é contínuo; possui continuidade porque é um processo interminável e renovado de ações sobre o meio e de exposições à ação dele, juntamente com a instituição de relações do que é feito e do que se sofre. Portanto, a experiência é necessariamente cumulativa, e seu conteúdo ganha expressividade por causa da continuidade cumulativa. **O mundo que experimentamos no passado se**

¹¹⁶ Botterweck, G. Johannes; Fabry, Heinz-Josef (1986). *Theological dictionary of the Old Testament*. 5. Grand Rapids, Mich.: Eerdmans. pp. 315, 706. 543 páginas.

¹¹⁷ Tradução: Godofredo Rangel e Anísio Teixeira. No original: “When things have a meaning for us, we mean (intend, propose) what we do: when they do not, we act blindly, unconsciously, unintelligently.” (DEWEY, [1916] 2001, p. 34).

torna uma parte integral do eu que age e é atuado em futuras experiências. Em sua ocorrência física, as coisas e eventos vivenciados passam e desaparecem. Mas algo de seu significado e valor é retido como parte integrante do eu.¹¹⁸

A experiência cumulativa é, portanto, ação, construção, reconstrução, transformação estabelecida na relação contínua entre o fazer/dar e o sentir/sofrer. Esse movimento de reconstrução gera necessariamente problemas para serem solucionados.

Nesse processo está presente evidentemente a imaginação, considerada também base da atividade criadora por seu contemporâneo Vigotski. Essencial na resolução e proposição de problemas, a imaginação é que permite ao aluno aventurar-se por caminhos desconhecidos e adentrar no campo de novas descobertas. Segundo Dewey ([1916]1959, p. 228): “... o alcance da imaginação para conceber relações é ilimitado”¹¹⁹. A imaginação recebe muitas vezes um sentido distorcido na vida corriqueira, como esclarece Vigotski ([1930] 2009, p. 14, grifo meu):

Comumente, entende-se por imaginação ou fantasia algo diferente do que a ciência denomina com essas palavras. No cotidiano, designa-se como imaginação ou fantasia tudo o que não é real, que não corresponde à realidade e, portanto, não pode ter nenhum significado prático sério. Na verdade, **a imaginação, base de toda atividade criadora, manifesta-se, sem dúvida, em todos os campos da vida cultural, tornando também possível a criação artística, a científica e a técnica.** Nesse sentido, necessariamente, tudo o que nos cerca e foi feito pelas mãos dos homens, diferentemente do mundo da natureza, tudo isso é produto da imaginação e da criação humana que nela se baseia.

A imaginação, nas concepções deweyana e vigotskiana, pertence a toda criação: artística, científica e técnica. Outra questão importante – ao pensar nas elaborações deweyanas e que têm aproximações com as elaborações vigotskiana – é que Dewey ([1934] 1980, p. 3), em suas concepções estéticas, não está se referindo apenas às experiências que se têm com a arte em um museu, mas também, e especialmente, aos fenômenos da nossa vida cotidiana. Como aqueles que chamam a atenção de uma pessoa em seu cotidiano, provocando seu interesse, como: caminhões de bombeiro atravessando a rua, máquinas escavando enormes buracos na terra, a multidão numa grande cidade. Dewey compreende então que a experiência estética humana nasce da ordenação de padrões que surgem da interação entre o organismo e o meio. Os sentidos se abrem para a atividade, para a lida com os materiais sensíveis que são

¹¹⁸ Tradução: Robson Corrêa de Camargo. No original: “[...] *the process of living is continuous; it possesses continuity because it is an everlastingly renewed process of acting upon the environment and being acted upon by it together with institution of relations between what is done and what is undergone. Hence experience is necessarily cumulative and its subject matter gains expressiveness because of cumulative continuity. The world we have experienced becomes an integral part of the self that acts and is acted upon in further experience. In their physical occurrence, thing and events experienced pass and are gone. But something of their meaning and value is retained as an integral part of the self.*”

¹¹⁹ Tradução: Godofredo Rangel e Anísio Teixeira. No original: “[...] *the reach of imagination in realizing connections is inexhaustible.*” (DEWEY, [1916] 2001, p. 215).

meios para a ação, na qual a mente tem um papel ativo e relacional, de modo que ela extrai e preserva significados e valores que surgem daquela interação. A vida fornece as fontes da experiência estética, como afirma Dewey ([1934] 2010, p. 84): “a experiência é a arte em estado germinal”. A vida dá as fontes da experiência estética, pois as experiências vivenciadas são reelaboradas, transformadas em novos símbolos, como esclarece Koudela ([1984] 2002, p. 31-32):

Se aceitarmos que a atitude estética é decorrência de uma necessidade básica do ser humano que é a versão simbólica da experiência, 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 habitual.

A beleza natural de uma paisagem não é o mesmo que a sua beleza estética. Posso andar numa praia e admirar as variedades de cores do crepúsculo, o contraste das montanhas, sentir a carícia do vento, o cheiro da maresia. Tudo isso me dá prazer. Mas esse prazer ainda não é uma experiência estética. Ela se inicia quando olho para a paisagem e formo, na minha mente um “quadro” da paisagem. Todas as qualidades da paisagem são mantidas, mas os seus elementos assumem uma nova forma.

Desse modo, a atividade criadora assume um caráter estético, pois se trata da transformação de imagens de diferentes experiências, uma transformação que assume uma nova forma, uma nova criação. Pois como esclarece Spolin ([1986] 2010a, p. 32): “Criatividade não é rearranjo; é transformação”. A atividade criadora não é exclusividade da arte, como já esclareceu Vigotski, posto que ela pode existir em qualquer área de conhecimento. Trata-se de um processo importante da elaboração do conhecimento, pois gera autonomia, independência, além de novos conhecimentos. A sistematização dos jogos teatrais de Viola Spolin trabalha com a ampliação da capacidade criadora dos jogadores na elaboração do conhecimento teatral, o que para Spolin está diretamente conectado ao conhecimento intuitivo. A atividade criadora é muitas vezes nomeada como imaginação, ou seja, a reorganização e transformação de imagens já experienciadas. Ingrid Koudela ([1984] 2002, p. 32, grifo meu) completa:

Embora imaginar seja um processo psicológico que constitui um elemento importante na expressão artística, ele assume características diferentes de acordo com o desenvolvimento mental. A proposta de incentivar o desenvolvimento artístico da criança implica na compreensão da relação entre imagem e pensamento. Temos portanto também aqui um problema bipolar. De um lado, é preciso definir o que existe de comum entre a expressão da criança e a manifestação estética. De outro, existem diferenças que se evidenciam. Para Langer, a “arte” é a “criação” de formas simbólicas do sentimento humano”. Selecionamos para uso instrumental a definição de arte de Langer porque a partir dela podemos estabelecer **um conceito de criatividade que provém de uma abordagem estética e não psicológica**. A autora aplica à palavra “sentimento” um significado mais amplo do que aquele definido pelo vocabulário técnico de psicologia, onde apenas denota prazer ou desprazer. A significação do termo compreende sensação, sensibilidade, emoção. O significado atribuído à “forma” não se refere a padrão estilístico, mas simplesmente a aparecimento para a percepção.

A capacidade criadora, desse modo, provém de uma abordagem estética e não de uma visão psicológica simplificada (prazer), pois os sentimentos em seus diferentes aspectos fazem parte da elaboração do conhecimento. Sentimento está empregado aqui no sentido que foi proposto por Langer e destacado por Koudela, isto é, compreendendo sensação, sensibilidade e emoção. Na elaboração do conhecimento, da aprendizagem significativa, não há nem pode haver separação entre a vida cotidiana, os aspectos físicos, intelectuais e intuitivos no ato de conhecer.

Os problemas presentes no jogo teatral movimentam o conhecimento intuitivo que, por seu turno, movimenta a capacidade criadora, como completa o filósofo dos Estados Unidos. A proposição e a solução de problemas **não** é um mero jogo de tentativa e erro, ou do agir sem reflexão como supõe alguns:

Na descoberta minuciosa das relações entre os nossos atos e o que acontece em consequência deles, surge o elemento intelectual que não se manifestara nas experiências de tentativa e erro... pensar é o esforço intencional para descobrir *as relações específicas* entre uma coisa que fazemos e a consequência que resulta, de modo a haver continuidade entre ambas. (DEWEY, [1916] 1959, p. 159, grifo do autor)¹²⁰.

A crítica de Dewey para o método de tentativa e erro está na ação automática e simplista que tal método pressupõe, é uma forma de resolução de problemas em que várias tentativas são feitas para se chegar a uma solução, tentativas estas muitas vezes mecânicas, que não necessariamente incluem uma reflexão significativa. Não reconhecem o pensamento como um processo complexo. Contrário a esse pensamento, Dewey propõe a solução de problemas a partir da imersão na experiência (no momento presente), em que o todo envolvido auxilia na reflexão sobre as possibilidades de resolução e/ou proposição do problema. Pois a relação do sujeito com o todo, na conexão com o fazer e sentir/sofrer estabelecidos, permite que diferentes significações e potencialidades sejam desenvolvidas. Essa compreensão complexa é inerente à prática dos jogos teatrais na sistematização proposta por Viola/Boyd, pois não se chega a apenas uma única forma de solucionar um problema, mas a várias formas, a depender da dinâmica estabelecida pelos jogadores envolvidos no jogo. É ao engajar-se em solucionar e/ou encontrar um problema no jogo que a capacidade criadora é aguçada, levando o(a) jogador(a) a descobrir diferentes potencialidades e novas possibilidades. Dewey, assim como Spolin, defende uma

¹²⁰ Tradução: Godofredo Rangel e Anísio Teixeira. No original: “*In discovery of the detailed connections of our activities and what happens in consequence, the thought implied in cut and try experience is made explicit [...] thinking is the intentional endeavor to discover specific connections between something which we do and the consequences which result, so that the two become continuous.*” (DEWEY, [1916] 2001, p. 151).

educação que estimula o aluno a pensar, a agir, a ter ideias, a ser autônomo, a ser criador, e não mero repetidor da ação do professor ou receptáculo de informações, sem questionamentos. A sistematização desenvolvida por Spolin/Boyd/Dewey se configura num *continuum* da duração, não podendo ser vista como apenas uma determinada ação, mais uma vez, um filme e não uma fotografia.

3.4 ASPECTOS ESSENCIAIS E SIGNIFICATIVOS DA APRENDIZAGEM

A aprendizagem para Dewey está diretamente conectada à experiência que afeta e é afetada, que marca, que perpassa, ou seja, à experiência significativa que está vinculada ao conhecimento em constante desenvolvimento (*growth*). Dewey ([1916] 1959, p. 44) ratifica em todas as suas letras a educação como uma “[...] marcha cumulativa de ação para um resultado ulterior”¹²¹. O que esse autor chama de educação como crescimento (*growth*) é o que só é possível a partir de experiências significativas em processo *continuum*. Um processo de ensino/aprendizagem que está em consonância com a sistematização de Viola Spolin, em que o acúmulo de experiências significativas em jogos constrói o conhecimento da linguagem teatral, como destacado na análise dos jogos teatrais: “Toda a experiência acumulada dos outros jogos pôde ser utilizada. Este é o caminho do aprendizado delineado pela metodologia dos jogos teatrais de Viola Spolin: um jogo auxilia no outro, levando o educando/jogador a um domínio da linguagem teatral, é uma construção processual.” (RAMALDES; CAMARGO, 2017, p. 187).

O baiano Anísio Teixeira (1900-1971), divulgador da obra de Dewey no Brasil, conheceu John Dewey em 1928, durante seu mestrado no *Teacher College* da Universidade de Columbia em Nova York. Este importante nome da história da educação brasileira, explicita que para Dewey: “[...] aprender... é o poder de reter de uma experiência alguma coisa com que se poderá transformar a experiência futura.” (TEIXEIRA; WESTBROOK, 2010, p. 50). É essa a ideia central de educação como crescimento nos escritos de Dewey, em que as experiências significativas contribuem para a construção do conhecimento em experiências subsequentes, que é caracterizado por Dewey como a **plasticidade** da experiência.

Em seu livro *Democracia e Educação* ([1916] 1959), Dewey desenvolve o processo de crescimento (*growth*) do conhecimento pela aprendizagem que significa, descritos

¹²¹ Tradução: Godofredo Rangel e Anísio Teixeira. No original: “[...] cumulative movement of action toward a later result [...]” (DEWEY, [1916] 2001, p. 46).

principalmente no capítulo 4, intitulado *Education as Growth*. Dentre esses aspectos, recebe especial destaque a imaturidade que inclui a dependência e a plasticidade, em que também temos o hábito e a adaptação. Detalharei esses aspectos a seguir.

A **imaturidade** é estabelecida por Dewey como a primeira condição para o crescimento, pois ela sugere que o indivíduo ainda não está completamente desenvolvido, e, para haver ensino/aprendizagem, é necessário estar aberto às novas descobertas, colocar-se no lugar de quem não sabe tudo, de quem está em constante construção. Como clarifica o escritor e romancista brasileiro João Guimarães Rosa (1908-1967) em seu livro *Grande Sertão: Veredas* (1956), uma das mais relevantes obras da literatura brasileira: “Mire veja: o mais importante e bonito, do mundo, é isto: que as pessoas não estão sempre iguais, ainda não foram terminadas – mas que elas vão sempre mudando. Afinam ou desafinam. Verdade maior. É o que a vida me ensinou.” (ROSA, [1956] 1994, p. 24-25).

A qualidade da imaturidade está na constante construção do ser humano como descrito acima por Guimarães Rosa, no processo contínuo de mudança que se estende por toda a vida, apresentando a possibilidade do desenvolvimento e do envolvimento com novas descobertas. O “só sei que nada sei” do filósofo Sócrates, mais que uma afirmação de desconhecimento é uma necessidade fundamental para a aquisição de novos conhecimentos.

O imaturo, geralmente, alimenta-se da curiosidade, da disposição de aprender, de conhecer. Carregando o não temor à aprovação/desaprovação, como afirma Spolin (1999, p. xiii): “A aprovação/desaprovação impede você de ter uma experiência direta”¹²². De modo que o imaturo carrega a curiosidade da descoberta, a espontaneidade, a propensão a querer desbravar saberes ainda não desbravados, o olhar atencioso de quem quer descobrir um mundo de novidades. Dewey ([1933] 1959, p. 45) atesta: “A curiosidade é [...] fator básico da ampliação da experiência [...]”, como destacado também por Anísio Teixeira (2010, p. 51): “a imaturidade é uma força de desenvolvimento”. Desse modo, para Dewey, a imaturidade está conectada à ideia de que o sujeito está sempre em formação, nunca está completamente formado; visto que sempre haverá aspectos desconhecidos aos quais o sujeito possa se engajar em novas descobertas, ou seja, está em desenvolvimento permanente. Dewey destaca como principais traços da imaturidade a **dependência** e a **plasticidade**.

A **dependência**, na acepção abordada por Dewey, está conectada à ideia de interdependência entre o indivíduo e o meio social, pois esse autor acredita no crescimento individual diretamente relacionado com o convívio social e a relação com o meio, ou seja, na

¹²² No original: “Approval/ disapproval is keeping you from a direct experience.”

relação com a cultura. Dewey ([1938] 2011, p. 60) afirma: “[...] a educação é um processo essencialmente social”¹²³. Koudela ([1984] 2002, p. 43) destaca sobre o sistema de Spolin: “Os jogos são sociais, baseados em problemas a serem resolvidos”. Ambos ratificando a valorização da relação entre os sujeitos e dos sujeitos com a cultura no processo educacional. Anísio Teixeira e Westbrook (2010, p. 50) explicitam que, para Dewey, “Dependência é, portanto, capacidade social, capacidade de vibrar simpaticamente com os semelhantes, capacidade de entrar em relações, de associar-se, de viver em comum”. Nesse aspecto, a dependência nos aproxima da teoria do desenvolvimento cognitivo do psicólogo Lev Vigostki, mais especificamente da sua psicologia sócio-histórica-cultural, em que a construção do conhecimento é uma elaboração histórica e social. Ou seja, é uma construção a partir da interação entre sujeitos e da interação entre sujeitos e meio. Para Dewey, os sujeitos se desenvolvem na relação, o que pré-determina a dependência, pois se é relação, ela o é com algo, com o meio (cultura) e com os outros indivíduos. Nessa relação de dependência, tanto sujeito(s) como meio são transformados, influenciando-se mutuamente.

Já a **plasticidade** para Dewey ([1916] 1959, p. 47):

[...] é a capacidade de aprender com a experiência, o poder de reter de uma experiência algo que é útil para lidar com as dificuldades de uma situação posterior. Isso significa poder modificar seus atos tendo em vista os resultados de experiências anteriores, o poder de desenvolver aptidões.¹²⁴

A plasticidade envolve a construção do conhecimento, a partir da capacidade de utilizar de inúmeros modos os conhecimentos adquiridos em experiências passadas para resolver problemas da experiência presente, ou mesmo projetar experiências futuras. É o processo contínuo da experiência; ou seja, as associações que levam ao desenvolvimento do conhecimento. Na plasticidade, está presente a capacidade de realizar inúmeras combinações entre as experiências, de acordo com cada circunstância, transformando-as em outro material.

O que nos remete novamente ao conceito de comportamento restaurado (*twiced behaved behaviour* ou o *restored behaviors*) de Richard Schechner, conceito já explanado no capítulo primeiro deste trabalho, que retomo aqui para associá-lo ao conceito de plasticidade de Dewey. Em Schechner encontramos ecos de Dewey ou um Dewey restaurado. Para Schechner, o comportamento em performance nunca é inédito, sempre tem repetições de algo realizado no

¹²³ Tradução: Renata Gaspar. No original: “[...] *education is essentially a social process.*” (DEWEY, [1938] 1963, p. 58).

¹²⁴ Tradução: Robson Corrêa de Camargo. No original: “[...] *the ability to learn from experience; the power to retain from one experience something which is of avail in coping with the difficulties of a later situation. This means power to modify actions on the basis of the results of prior experiences, the power to develop dispositions.*”

passado, ou seja, é uma junção de pequenos fragmentos de comportamentos. Schechner observa que todo comportamento humano é constituído de comportamentos já vivenciados pelo próprio sujeito ou por outras pessoas, o que muda em cada performance são os modos de combinação desses comportamentos, gerando um novo comportamento. A plasticidade, desenvolvida por Dewey, tem essa característica de recombinar diferentes comportamentos e/ou experiências de diversos modos, de acordo com cada experiência vivenciada. Essas recombinações são transformações que geram experiências únicas frente às novas situações que se abrem, pois, apesar dos pequenos fragmentos de comportamentos já terem sido vivenciados, nunca o foram daquela maneira, utilizando daquele modo específico as combinações na experiência presente. Nesse processo ocorre a criação de novas ideias, no rearranjo das experiências e comportamentos já vivenciados. Dewey ([1916] 2001, p. 165) descreve:

Quando Newton ideou sua teoria da gravitação, o aspecto criador de seus pensamentos não se encontrava nos materiais. Estes eram familiares; muitos deles lugares comuns: o sol, a lua, os planetas, peso, distância, massa, números ao quadrado. Estas não eram ideias originais; eram fatos já estabelecidos. A originalidade da teoria de Newton estava no uso que ele deu a estas coisas familiares, fazendo que se associassem introdutoriamente a um contexto **não** familiar (*unfamiliar*). A mesma coisa dá-se com todas as notáveis descobertas científicas, todas as grandes invenções, todas as admiráveis produções artísticas.¹²⁵

Portanto, para Dewey, é no modo como são empregados e recombinações os conhecimentos que está a criação, o novo. Na experiência do jogo teatral, por exemplo, os elementos descobertos em um jogo são utilizados em outros jogos para solucionar outros problemas que surgem. O jogador começa a estabelecer conexões entre o conhecimento de um jogo passado para auxiliar no jogo presente, levando-o à descoberta de modos distintos de jogar e criar. Destarte o ensino/aprendizagem do teatro vai se constituindo como um todo, em um constante processo de interrelação das experiências significativas. Para Dewey ([1916] 2001, p. 50): “No aprendizado de uma ação, em vez de tê-la acabada, a pessoa aprende a variar seus fatores, fazer combinações variadas deles, de acordo com a mudança de circunstâncias”¹²⁶.

¹²⁵ Tradução: Robson Corrêa de Camargo. No original: “When Newton thought of his theory of gravitation, the creative aspect of his thought was not found in its materials. They were familiar; many of them commonplaces — sun, moon, planets, weight, distance, mass, square of numbers. These were not original ideas; they were established facts. His originality lay in the use to which these familiar acquaintances were put by introduction into an unfamiliar context. The same is true of every striking scientific discovery, every great invention, every admirable artistic production.”

¹²⁶ Tradução: Robson Corrêa de Camargo. No original: “In learning an action, instead of having it given ready-made, one of necessity learns to vary its factors, to make varied combinations of them, according to change of circumstances.”

Dewey completa ainda que é desta maneira que se aprende a aprender¹²⁷, a partir do exercício da plasticidade, da capacidade das associações e combinações de diferentes aspectos de experiências distintas. O que também vai ao encontro da afirmação de Spolin ([1963] 2006, p. 3): “Aprendemos através da experiência, e ninguém ensina nada a ninguém”. O que não pode ser entendido, face ao exposto, como um aprendizado apenas pela prática, mas sim no processo de conhecimento. Dewey e Spolin se aproximam em muitas concepções – e considero esta como bem relevante –, em que é possível perceber que Spolin assim como Dewey acreditam na aprendizagem pela experiência, pelo ato do fazer reflexivo. Compreendo que, quando Spolin anuncia que “ninguém ensina nada a ninguém”, é uma relação direta à afirmação de Dewey de que “aprendemos a aprender”. Como esclarece Koudela (2010c, p. 24):

Longe de estar submisso a teorias, sistemas, técnicas ou leis, o atuante no jogo teatral passa a ser o artesão de sua própria educação, produzindo-se a si mesmo. Ao mesmo tempo em que Spolin estabelece um sistema que pretende regularizar a atividade teatral, a anti-didática do jogo propõe a superação de atitudes mecanizadas, por meio da experiência viva do teatro, na qual o encontro com a plateia é redescoberto a cada partida.

A aprendizagem não ocorre a partir da imposição, mas sim a partir da vontade e da experiência de aprender, ocorre na relação direta com o meio, com o outro, com o material de estudo e com a parceria professor/ aluno.

Em relação aos **hábitos**, tendo em vista o processo de conhecimento, Dewey descreve dois tipos: os hábitos passivos e os hábitos ativos, aos quais precisamos nos atentar. O autor explana os hábitos passivos como os esquemas de nossa vida diária (rotineiros) aos quais nos habituamos (normalidade); ou seja, atitudes as quais já estamos acostumados a experienciar. Nas palavras de Dewey ([1916]1959, p. 50, grifos meus):

Hábito, em certo sentido, é em verdade algo *relativamente passivo*; habituam-nos às coisas entre as quais vivemos, às nossas roupas, ao nosso calçado e às nossas luvas; ao clima, quando mantém certa uniformidade; aos companheiros de cada dia etc. Conformidade com o meio, mudança no organismo sem se criar aptidão para modificar aquele meio, é o traço saliente de tais hábitos. Além do fato de que não somos capazes de converter os resultados desses ajustamentos (que bem se poderia chamar **acomodações**, para diferenciar-se da **adaptação** ativa) [...] ¹²⁸.

¹²⁷ Tradução: Godofredo Rangel e Anísio Teixeira. No original: “*He learns to learn.*” (DEWEY, [1916] 2001, p. 50).

¹²⁸ Tradução: Godofredo Rangel e Anísio Teixeira. No original: “*Habit as habituation is indeed something relatively passive; we get used to our surroundings - to our clothing, our shoes, and gloves; to the atmosphere as long as it is fairly equable; to our daily associates, etc. Conformity to the environment, a change wrought in the organism without reference to ability to modify surroundings, is a marked trait of such habituations. Aside from the fact that we are not entitled to carry over the traits of such adjustments (which might well be called accommodations, to mark them off from active adjustments) [...]*” (DEWEY, [1916] 2001, p. 51).

Os hábitos passivos são acomodações e esta definição antecipa o que são as adaptações ativas. Para Dewey, a **acomodação** é uma capacidade passiva do sujeito de incorporar novas ideias ao hábito, sem transformar a estrutura existente; já a **adaptação** é a tendência do organismo de ajustar-se a um novo objeto e, dessa maneira, alterar os esquemas de ação adquiridos, a fim de se adequar ao novo objeto recém-assimilado, o que é denominado como hábito ativo. Hábito ativo, pois Dewey considera que na adaptação tanto sujeito como meio são transformados, não se trata apenas de uma adaptação estática a um ambiente fixo, definindo: “A adaptação, finalmente, é tanto a adaptação do *meio* à nossa atividade, como a de *nossa atividade* ao meio.” (DEWEY, [1916] 1959, p. 51)¹²⁹. Dewey defendeu em suas obras especialmente a ideia de que se faz necessário oferecer aos alunos condições para que eles construam conhecimentos a partir da solução e proposição de determinados problemas, pois os problemas auxiliam o ser humano na passagem de um nível de conhecimento simples a outro mais complexo. O que se aproxima do conceito de equilíbrio desenvolvido por Jean Piaget. Dewey alerta que os hábitos não devem ser rígidos e mecânicos (passivos), pois existe a necessidade da reflexão, do emprego da inteligência sobre os hábitos para que se tornem ativos:

[...] Hábitos rotineiros ou hábitos que nos possuem em vez de serem possuídos por nós, são hábitos que põem termo a tal plasticidade. Eles assinalam o fim da aptidão para variar... A atividade instintivamente móvel e inquieta ou ansiosa de variedade, da idade infantil, o gosto pelos novos estímulos e novas experiências resvala depressa para uma estabilidade que significa aversão às mudanças e o contentar-se com as realizações e conquistas passadas. Só pode contrastar e deter esta tendência um ambiente que assegure o pleno funcionamento da inteligência no processo de contrair hábitos... O método de vistas curtas que recorre à rotina e repetição maquinal para garantir a eficácia exterior do hábito e a habilidade motora, sem correspondente esforço mental, significa uma voluntária supressão de horizontes ao crescimento. (DEWEY, [1916] 1959, p. 52-53)¹³⁰.

Por conseguinte, é essencial para Dewey, o estímulo aos hábitos ativos que envolvem a adaptação, em que meio e sujeito são transformados a partir da ação/reflexão na e da experiência. Como elucida Spolin ([1986] 2010a, p. 33): “Acredite no foco do jogo e observe a superação da rotina”. Ou seja, o foco auxilia na superação de hábitos passivos. O

¹²⁹ Tradução: Godofredo Rangel e Anísio Teixeira. No original: “[...] *Adaptation, in fine, is quite as much adaptation of the environment to our own activities as of our activities to the environment.*” (DEWEY, [1916] 2001, p. 52).

¹³⁰ Tradução: Godofredo Rangel e Anísio Teixeira. No original: “[...] *Routine habits, and habits that possess us instead of our possessing them, are habits which put an end to plasticity. They mark the close of power to vary...The instinctively mobile and eagerly varying action of childhood, the love of new stimuli and new developments, too easily passes into a “settling down,” which means aversion to change and a resting on past achievements. Only an environment which secures the full use of intelligence in the process of forming habits can counteract this tendency [...] The short-sighted method which falls back on mechanical routine and repetition to secure external efficiency of habit, motor skill without accompanying thought, marks a deliberate closing in of surroundings upon growth.*” (DEWEY, [1916] 2001, p. 54).

estranhamento¹³¹ também é um bom elemento, inserir aos hábitos situações não rotineiras, novos elementos, pois a inserção da novidade nos hábitos provoca o estranhamento, a crise e a problematização que leva à busca de novos caminhos, à reflexão e à reorganização das experiências, que leva a novas investigações. O hábito mecânico (passivo) que não envolve a inteligência, a reflexão, aquele que ocorre por ação automática não é capaz de levar ao crescimento do conhecimento.

Dewey ([1938] 2011, p. 35) continua: “A concepção ampla de hábito envolve a formação de atitudes emocionais e intelectuais; envolve nossas sensibilidades básicas e nossos modos de receber e responder a todas as condições com as quais nos deparamos na vida”¹³². Trazendo mais uma vez a evidência da necessidade de ver o ser humano como um todo em sua formação. Desse modo, esta concepção não negligência a necessidade do conhecimento sensível, intuitivo e racional, pelo contrário, defende a união destes conhecimentos para a formação integral do sujeito. Afinal, a percepção do mundo não se dá apenas pelo aspecto racional, dá-se também pelo aspecto sensível e intuitivo. Sentimos, intuimos e refletimos o mundo a nossa volta.

Ao analisar a reflexão de Dewey referente ao processo da aprendizagem a partir da resolução de problemas, é possível afirmar que para Dewey, o processo se dá na seguinte forma: vivemos habituados a certas rotinas (**hábito passivo**); para que o processo de aprendizagem se inicie, o primeiro elemento que deve ser inserido é a interrupção deste hábito rotineiro (a crise). Como reforça Spolin (1999, p. xv): “A educação é treinar para a crise, para alcançar a intuição e a si mesmo”¹³³. Essa interrupção ocorre a partir da inserção de um novo elemento (desconhecido) no hábito, tornando-o ativo; ou seja, uma rotina transcorre normalmente, até que um novo elemento é inserido, o que causa o estranhamento, a problematização do hábito (**hábito ativo**). A problematização leva à investigação, ao engajamento em resolver o problema, leva ao mergulho no conhecimento intuitivo, uma fase liminar da experiência (ou da performance), pois o sujeito, a partir do momento que se engaja na resolução dos problemas, sairá da experiência transformado, mesmo que não solucione o problema estará enriquecido de conhecimentos que se estabeleceram na relação entre sujeito e problema. O envolvimento com

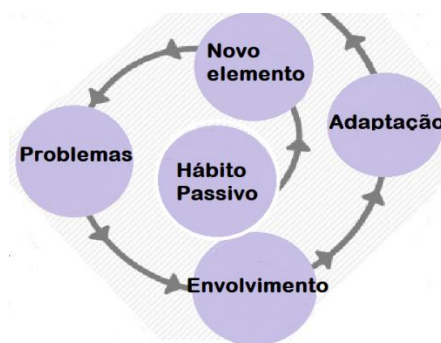
¹³¹ Embora em acepções distintas, o conceito de estranhamento, aqui tem aproximações com Brecht, conforme esclarece Koudela: “... como uma das muitas formulações de Brecht sobre o princípio do estranhamento. Algo é retirado de seu contexto usual aparecendo como estranho, inexplicável, incompreensível.” (KOUDELA, 1991, p. 97).

¹³² Tradução: Renata Gaspar. No original: “*The principle of habit... It covers the formation of attitudes, attitudes that are emotional and intellectual; it covers our basic sensitivities and ways of meeting and responding to all the conditions which we meet in living.*” (DEWEY, [1938] 1963, p. 35).

¹³³ No original: “*Education is to train for crisis, to reach intuition and self.*”

o problema leva a elaborações que englobam a **plasticidade** (relação entre experiências passadas e experiências presentes), até que se consiga solucionar o problema que surgiu e se estabilizar novamente o hábito. A estabilização do hábito é a **adaptação** do problema ao hábito. Essa adaptação é a **consumação** da experiência, pois, quando os problemas conseguem ser solucionados, a experiência chega à determinada conclusão, à determinada significação. A consumação não é cessação, pois, como o ser humano vive numa constante relação entre fazer e sentir/sofrer com o mundo e o mundo muda a cada instante, as relações espiraladas da aprendizagem, se assim posso dizer, são constantes e infinitas, em que hábitos são provocados a partir de novos elementos que são problematizados. O sujeito se envolve na solução dos problemas até que consiga atingir a consumação da experiência, chegando a uma adaptação. Assim a consumação é uma dinâmica que reestabelece o equilíbrio. Em um esquema básico da aprendizagem que significa, da experiência significativa, assim poderíamos figurar¹³⁴:

Figura 17 – Experiência Significativa



Fonte: Karine Ramaldes (2019).

O problema auxilia o sujeito a manter o foco no momento presente, engajado em investigar como solucionar o problema. É na problematização que a potencialidade de diversas conexões é trabalhada. A solução de problemas no jogo teatral pode ser compreendida com um exemplo, a partir da distinção entre o mostrar e o contar, uma questão recorrente nos primeiros passos do desenvolvimento do jogo teatral. Ingrid Dormien Koudela apresenta a diferença entre *showing* (mostrando) e *telling* (contando) no desenvolvimento dos jogos. Koudela (2010c, p. 23) sinaliza a diferença entre o **tornar real** que significa a criação da realidade cênica, simbólica; e a **simulação** ou descrição da realidade (*telling*), em que se apresenta mais o elemento narrativo que a vivência da realidade cênica. Com o mostrar o imaginário “passa a

¹³⁴ Esquema em espiral conforme sugerido pelo professor Carlos Otávio Fiúza Moreira no exame de qualificação. O espiral faz mais sentido à proposta de Dewey das experiências contínuas, do aprendizado numa perspectiva que se prolonga infinitamente, questão importante no processo da experiência significativa e da consumação como *continuum*.

existir, assume a concretude do sensível.” (KOUDELA, 2010c, p. 23). Destarte, **mostrar** é o tornar real, ou apresentar o real vivenciado, **contar, ao contrário**, é descrever. Koudela ([1984] 2002, p. 52-53) esclarece:

Na avaliação dos jogos com objeto imaginário é estabelecida uma diferença entre “mostrar” e “contar”, ou entre “tornar real” e “fazer de conta”. No jogo teatral “O que estou comendo?”, por exemplo, o grupo decide qual será a comida. Se o alimento foi “mostrado”, a plateia passa a vê-lo, ou seja, o alimento se torna sensivelmente presente. O fato é que mostrar, através do gesto, torna real o imaginário, na medida em que este passa a ser partilhado por todos os que estão envolvidos na relação palco/plateia. O gesto contado coloca a plateia como tal e ela passa a assistir a um relato. Embora a palavra não seja usada nesses jogos iniciais, a plateia diferencia entre gesto narrativo (mímica) e ação no palco. O gesto “contado” é inventivo – sempre se refere a uma ação passada, enquanto o gesto “mostrado” é orgânico, invoca uma presença.

Por exemplo, em um jogo cujo foco é trabalhar a manipulação imaginária de objetos a partir da substância do espaço – ou seja, sem a presença real do objeto –, deve se manter a atenção em mostrar o objeto e não em contar sobre o que se manipula. Ao propor a manipulação de um objeto, mostrando-o, sem que ele esteja presente, um novo elemento é introduzido no hábito passivo; pois o simples manipular um copo (hábito passivo) é problematizado pela proposta de trabalhar a manipulação do mesmo copo sem a presença real dele, mas mantendo todos os aspectos de como se o copo fosse real (tamanho, espessura, peso, forma de manipular etc.). Desse modo, temos o hábito passivo como manipular um copo real sendo problematizado pelo manipular de um copo utilizando-se apenas a substância do espaço, uma situação nada usual. Ao se colocar em ação a fisicalidade, as problematizações vão surgindo (Como eu seguro o copo real cotidianamente? Como expresso o peso? Está cheio ou vazio?). O envolvimento com a ação (experiência presente) – que traz consigo a plasticidade das experiências passadas e a influência direta do fazer e sentir/sofrer – faz com que o sujeito comece a construir o seu próprio modo de manipular o copo imaginário. Quando o envolvimento com o copo se torna orgânico, o sujeito se sente adaptado ao problema anterior (manipular o copo imaginário), o que se torna um novo hábito.

A consumação da experiência se dá quando o jogador consegue dar realidade para o copo. O jogador não deve simplesmente fazer uma mímica e “contar”, ou “fazer de conta” que está com um copo em mãos, mas sim envolver-se completamente no jogo, de forma orgânica para “mostrar”, com a maior realidade possível, o simbólico gestualmente, um presente ausente. Spolin (1999, p. iiv, grifo meu) acentua:

[...] para tornar visível o invisível, eu me refiro à substância ou objetos “espaciais”. Objetos espaciais são projeções do desconhecido, o eu interior, no mundo visível. Quando um jogador lança uma bola invisível (objeto espacial) para outro, a atividade

torna visível o compartilhamento do jogador e a conexão com o jogador que pega a bola invisível. Aqui não há intervalo de tempo entre enfrentar um problema e resolvê-lo. Não há tempo para pensar em jogar – o jogador joga. Eu uso “área-x” para complementar a “intuição”. “Intuição” é um termo usado em excesso, o que significa muitas coisas para inúmeras outras escolas. “Área-X” enfatiza a natureza indefinida e talvez indefinível da intuição, as fontes ocultas, as não-rotuladas, **além do intelecto**, mente ou memória, das quais o artista (o jogador) inspira.¹³⁵

Um processo de conhecimento que, como declara Spolin, vai além do intelecto. É possível considerar, a partir da análise dos aspectos da **experiência significativa** de Dewey, que a aprendizagem para se efetivar necessita que o sujeito esteja aberto ao conhecimento, aberto a aventurar-se em novas descobertas (**imaturidade**), aventurar-se no conhecimento intuitivo. Que também seja capaz de utilizar conhecimentos adquiridos em experiências passadas para auxiliar na experiência presente, elaborando desse modo distintas conexões entre as diversas experiências (**plasticidade**).

Comparando esses aspectos da experiência significativa de Dewey (a imaturidade, a dependência, a plasticidade, o hábito e a adaptação) à abordagem dos jogos teatrais de Viola Spolin, podemos encontrar aproximações e correspondências. Em relação à **imaturidade**, para que os jogadores estejam realmente envolvidos na situação do jogo, é essencial que entrem em jogo abertos ao novo, a deslocarem-se do cotidiano, a entregarem-se e envolverem-se com as novas possibilidades instigadas pelo jogo. Ou seja, devem sair do lugar de “domínio” para entrarem em território desconhecido de novas descobertas, no território do conhecimento intuitivo.

Os jogos tradicionais e sua estrutura são utilizados por Spolin para auxiliar os jogadores a entrarem na atmosfera do jogo. A **dependência** também é outro fator essencial, pois os jogos teatrais são desenvolvidos a partir do relacionamento entre os jogadores, do relacionamento deles com o espaço e com o próprio jogo. Jogo teatral é grupo, é relação social e espacial, é produção coletiva de conhecimento. A **plasticidade** é o aspecto que leva o jogador à construção do conhecimento teatral, pois, ao associar uma experiência de jogo a outra e conseguir utilizá-la no ato de jogar, a plasticidade está sendo desenvolvida. É o processo de criação tomando espaço junto ao conhecimento. A plasticidade é o processo *continuum* do crescimento do conhecimento teatral, em que é possível a combinação do conhecimento anterior com o novo,

¹³⁵ No original: “to make the invisible visible I refer to “space” substance or objects. Space objects are projections of the unknown, the inner self, into the visible world. When one player throws an invisible ball (space object) to another, the activity makes visible the player’s sharing and connecting with the player who catches the invisible ball. Here there is no time lag between facing a problem and solving it. There is no time for thinking about playing – the player plays. I use “x-area” to supplement “intuition”. “Intuition” is an over-used term which means many things to countless other schools. “X-area” emphasizes the undefined and perhaps undefinable nature of intuition, the hidden well-springs, the unlabeled, beyond intellect, mind, or memory, from which the artist (the player) draws inspiration.”

de diferentes modos. Os jogos teatrais provocam sempre um olhar ativo para os **hábitos** passivos da vida prática, os quais são reelaborados no ato de jogar. Os jogos também trazem a possibilidade de desconstrução de hábitos cênicos cristalizados, que viraram hábitos passivos (clichês), a fim de desconstruí-los buscando novas possibilidades de criação cênica. A **adaptação** nos jogos teatrais ocorre quando o jogador é capaz de, a partir de todos os aspectos anteriores, apropriar-se dos conhecimentos teatrais adquiridos e modificar sua própria ação cênica, com um olhar estético mais apurado, tornando o conhecimento adquirido em conhecimento orgânico. Koudela ([1984] 2002, p. 47) acrescenta:

O nível crescente de complexidade é determinado pelas propostas de jogo que o orientador faz para o grupo. Ele atua como um diagnosticador, que observa e propõe problemas para solucionar problemas. Por assim dizer, expõe o grupo a uma experiência teatral, através da sequência de jogos.

Nos jogos, o próprio jogador, em parceria com o orientador, vai encontrando seus caminhos de estar no palco, de relacionar-se com os elementos do teatro a partir da autonomia em cena. O jogador é o construtor do seu próprio conhecimento, aprende a aprender, com a parceria do professor.

3.5 A SOLUÇÃO DE PROBLEMAS NOS JOGOS TEATRAIS DE VIOLA SPOLIN

Todos os aspectos da experiência significativa até aqui analisados e apresentados por Dewey envolvem a solução de problemas. Porém, o aspecto da **plasticidade** chama especial atenção, pois permite ao sujeito, na relação entre fazer e sentir/sofrer/ser afetado no ato experienciado, combinar experiências passadas com experiências presentes, estabelecendo infinitas formas de rearranjo das experiências, auxiliando no caminho da criação, o que se aproxima da duração bergsoniana (assunto a ser tratado especificamente no último capítulo).

Vamos partir de um exemplo. Numa situação presente de um jogo, o problema a ser sugerido é: **como caminhar de diferentes maneiras?** O jogador que tiver mais experiências em jogos saberá utilizar na resolução deste problema diversas experiências de jogos passados, como: os três planos do corpo, ritmo, peso, fluência, lembrará que a caminhada envolve o corpo todo, o olhar, os braços, a postura, as articulações etc. E, mesmo assim, ao se colocar em jogo para solucionar o problema, outros problemas surgirão, como, por exemplo: como combinar a possibilidade de construção corporal em diferentes atividades (sentando-se, comendo, escrevendo, parado etc.)?

Na proposta do problema “como caminhar de diferentes maneiras?”, o jogador pode combinar experiências passadas de modos infinitos para conseguir solucionar o problema do jogo e criar uma forma particular de caminhar. É o processo de criação sendo impulsionado pelo problema. Porém, ao testar na prática as diferentes formas de caminhar, o jogador vai se deparar com outros problemas, por exemplo, a adaptação de seu corpo ao movimento que realiza, assim o jogo pode trazer um problema primeiro que poderá ser desdobrado em outros problemas, mas todos envolvendo a plasticidade e o processo de criação.

Observe-se que a solução de problemas empregada por Spolin, assim como por Dewey, não é rígida, não é uma fórmula ou esquema, não se limita apenas a seguir mecanicamente os passos do problema proposto. Existe a possibilidade da apresentação de um problema orientador como o foco do jogo, mas ao lidar com este problema orientador, outros e diferentes problemas surgirão a partir do jogo, o que é a “proposição” de problemas que ocorre no aqui e agora. Cada jogador, a partir do problema proposto, descobrirá e terá que enfrentar outros problemas ao se colocar na situação de jogo (no momento presente). São os modos de combinar as experiências anteriores no momento presente (plasticidade) que levam os jogadores à descoberta de novos problemas e aos processos criadores em jogo.

Dewey e Spolin trazem a proposição de solução de problemas em que não deve existir uma única resposta, não se trata de encontrar a resposta correta, pois a resposta não está dada, não é um jogo de falso e verdadeiro, ou de tentativa e erro. Dewey ([1916] 1959, p. 171) argumenta: “[...] oferecer um acervo de experiências em que os problemas surjam naturalmente, por si mesmos”¹³⁶. Desse modo, os problemas surgem das experiências (aqui e agora), assim como o modo de solucioná-los. O problema sugere o envolvimento (dependência), a resposta para solucioná-lo é múltipla e só pode ser descoberta na relação com o momento presente, na relação direta com o problema, no mergulho, no conhecimento intuitivo. Spolin, ao estabelecer o foco como o determinante de um problema para o jogo, explica:

O esforço em permanecer com o foco e **a incerteza sobre o resultado diminui preconceitos, cria apoio mútuo e gera envolvimento orgânico no jogo.** Todos, professor (instrutor) e alunos (jogadores), são surpreendidos pelo momento presente, alertas para solucionar o problema. (SPOLIN, [1986] 2010a, p. 32, grifo meu).

Esse trecho de Spolin necessita ser sublinhado: a incerteza sobre o resultado diminui preconceitos, cria apoio mútuo e gera envolvimento orgânico no jogo, um jogo teatral em *continuum*, experiência significativa, experiência última que abre outras experiências primeiras

¹³⁶ Tradução: Godofredo Rangel e Anísio Teixeira. No original: “[...] supply a context of experience in which problems naturally suggest themselves.” (DEWEY, [1916] 2001, p. 162).

com o grupo e consigo mesmo, uma experiência que se consuma e que abre a porta a outras experiências (informação verbal)¹³⁷. O problema no jogo é o método de levar o jogador a se manter no momento presente, envolvido com o que lhe rodeia no momento do jogo, sem possibilidade de recorrer a preconceitos ou soluções fáceis ou prévias no modo de solucioná-lo. O jogador, dentro dessa proposta, envolve-se corporalmente, mentalmente e intuitivamente no presente do jogo, mas não necessariamente nesta ordem. Dessa maneira, o problema toma centralidade na proposta de aprendizagem de Spolin, pois toda a organização dos jogos gira em torno dele, para levar o jogador à **área X** do jogo, ao conhecimento intuitivo, que será desenvolvido com mais detalhe proximamente.

No prefácio de Paul Sills, na terceira edição de *Improvisação para o teatro*, ele afirma que o foco, anteriormente chamado de ponto de concentração por Viola Spolin, é um iniciar novo. O foco é o que descansa a mente e supera as distrações do intelecto, “é uma forma de meditação em ação, como Viola o chamava, e atua como um trampolim ao intuitivo” (SILLS, 1999, p. x)¹³⁸. Afirmando ainda que o foco liberta o trabalho de grupo e o gênio individual. Vale a pena concentrar nesta afirmativa de Sills: um trampolim ao intuitivo.

O foco, a instrução e a avaliação, que giram em torno do problema do jogo, são elencadas por Spolin como as três determinantes dos jogos teatrais. O foco é o ponto de atenção do jogo, determina o problema do jogo ao qual o jogador deve estar envolvido, concentrado. A instrução é o auxílio do orientador durante o jogo para que o jogador não saia do momento presente, para que permaneça no foco, auxiliando-o também a quebrar hábitos passivos, ou uma reflexão excessiva. E a avaliação é a reflexão sobre como o problema foi manipulado em jogo, as percepções do que foi realizado e os desdobramentos que gerou, reflexões sobre as possíveis soluções durante e após o jogo. Segundo Spolin ([1986] 2010a, p. 32):

Cada foco determinado da atividade é um problema essencial para o jogo que pode ser solucionado pelos participantes. Nas oficinas, o professor apresentará o foco como parte do jogo, mantendo-se atento a ele ao dar as instruções quando necessário. O foco coloca o jogo em movimento. Todos se tornam parceiros ao convergir para o mesmo problema a partir de diferentes pontos de vista. Através do foco entre todos, dignidade e privacidade são mantidas e a verdadeira parceria pode nascer. [...] O foco não é o objetivo do jogo. Permanecer com o foco gera a energia (o poder) necessária para jogar que é então canalizada e escoada através de uma dada estrutura (forma) do jogo para configurar o evento teatral.

Se cada foco determinado da atividade é um problema essencial, a solução de problemas se torna então a centralidade da abordagem dos jogos teatrais de Viola Spolin. Os outros

¹³⁷ Conversa com o orientador em 22 de agosto de 2019.

¹³⁸ No original: “meditation in action, as Viola called it, and acts as a springboard into the intuitive.”

elementos nomeados por Spolin como determinantes dos jogos teatrais também giram em torno do foco, do problema do jogo, sendo eles a instrução e a avaliação. Spolin reforça ainda, na citação acima, a relevância da parceria em jogo que surge quando todos os jogadores convergem para o mesmo problema. Essa parceria está diretamente conectada ao aspecto da dependência que está presente na experiência significativa de John Dewey. Jogo é relação – e relação pressupõe dependência –, é a partir da relação em jogo que todo material do conhecimento é articulado. Spolin (1999, p. iiv) declara: “relação é uma força motriz – ver, ouvir, perceber”¹³⁹. A relação pode ser estabelecida entre jogador e meio, entre os próprios jogadores e/ou entre jogadores com o meio. As articulações de relações em jogo são variáveis de acordo com cada proposta, e de acordo com a contribuição dos jogadores durante o jogo, mas elas sempre serão estabelecidas, gerando a dependência da relação para que o jogo se estabeleça.

A proposta de Spolin é uma aprendizagem com o mínimo de verbalização possível, especialmente no momento que o jogo ocorre. O processo de reflexão está envolvido no ato de jogar, nos caminhos eleitos ou negados.

Quando comecei este trabalho há quarenta ou mais anos atrás, um dos meus problemas mais difíceis era capturar **a essência não-verbal** da minha abordagem do drama em palavras. As palavras podem facilmente se tornar rótulos, mortas e inúteis. A palavra ou o assunto não deve tomar o lugar do processo; **é o processo de resolver um problema que libera inteligência**, talento (capacidade excepcional) e gênio. (SPOLIN, 1999, p. iiv, grifos meus)¹⁴⁰.

O processo de resolver um problema libera a inteligência, como afirma Spolin. A reflexão é ativa no jogo, ela caminha junto com a ação (fazer e sentir/sofrer). É uma abordagem que se esforça em levar o jogador ao caminho da reflexão ativa e da ação conjunta, e não ao esquema limitado que muitos entendem como o educar, em que haveria primeiro o pensar e depois o fazer, ou então sua separação dicotômica em que apenas se pensa ou se age. Pensar e agir em jogo é um processo intrínseco, muitas vezes a ação precede o pensar ou determina o pensar, uma abordagem que vai além do intelecto. Ainda, como afirmava Dewey há cem anos, o estágio inicial da experiência desenvolvida, o estágio primeiro, a qual chamamos pensamento, é experiência:

O ato de pensar que não se conecta ao aumento da eficiência em ação, e com o aprender mais coisas sobre nós e sobre o mundo em que vivemos, há alguma coisa de errada com isto, como tenho mostrado. E aptidões obtidas independentemente do ato

¹³⁹ No original: “*relation*” is a moving force – seeing, hearing, perceiving.”

¹⁴⁰ No original: “When I started this work forty or more years ago, one of my most difficult problems was to capture the non-verbal essence of my approach to drama in words. Words can easily become labels, dead and useless. The word or the subject matter should not take the place of the process; it is the process of solving a problem that releases intelligence, talent, and genius.”

de pensar não se associam com os propósitos para os quais elas têm que ser utilizadas... informações separadas da ação reflexiva são conhecimentos mortos, um peso esmagador para o espírito... **O estágio inicial desta experiência desenvolvida a qual chamamos pensamento é experiência** (*The initial stage of that developing experience which is called thinking is experience*)... E experiência tem aqui o sentido com que já foi definida: tentarmos fazer alguma coisa, e que essa coisa nos faça alguma coisa perceptível em retorno. (DEWEY, [1916] 2001, p. 158-159, grifo meu)¹⁴¹.

O estágio inicial desta experiência desenvolvida, a qual chamamos pensamento, é experiência, como afirma Dewey, consequentemente experiência é uma forma de pensamento em seu princípio. Quando o pensar está em conexão com a ação, na experiência presente, muitas potencialidades são trabalhadas e por isso não é possível ter a percepção de todas essas potencialidades no momento presente, pois o sujeito encontra-se conectado, imerso no conhecimento intuitivo, envolvido com tudo o que surge na relação com o jogo no aqui e agora, nas problematizações emergentes. A reflexão aprofundada, posterior ao jogo (avaliação para Spolin e experiência secundária para Dewey), torna-se essencial e frutífera, o difícil ato de transformar a **essência não verbal** do drama em palavras é uma outra construção elaborada de experiência. Ao refletir sobre o jogo que acabou de ocorrer, podemos elaborar algumas potencialidades descobertas e trabalhadas, além de perceber a partir do olhar do outro como foram essas elaborações, conduzindo às novas descobertas, ao processo de adaptação do conhecimento. O que não deixa de ser uma melhor apropriação dele. Desse modo, o processo da experiência significativa se completa na relação de adaptação aos novos conhecimentos. Completada, mas não terminada, fecha-se um ciclo e abrem-se outros. A avaliação e/ou experiência secundária permite uma maior apropriação da experiência vivenciada, que já é conhecimento e descoberta, porém, com a reflexão posterior, a inteligência ganha mais espaço. Consequentemente, esses conhecimentos adquiridos são melhor adaptados (processo de adaptação de Dewey) aos conhecimentos prévios.

No primeiro capítulo deste trabalho, explanei como os pensamentos de Dewey chegaram à Spolin, tendo a Hull House e Neva Boyd como lugares de intersecção. Em síntese, apresento como este aspecto específico da solução de problemas de Dewey está presente na abordagem de Spolin e como o aspecto da reflexão está embutido no ato de jogar. Dewey ([1916] 1959, p. 179-180, grifos meus) desenvolve:

¹⁴¹ Tradução: Robson Camargo. No original: “Thinking which is not connected with increase of efficiency in action, and with learning more about ourselves and the world in which we live, has something the matter with it just as thought (See ante, p. 147). And skill obtained apart from thinking is not connected with any sense of the purposes for which it is to be used... And information severed from thoughtful action is dead, a mind-crushing load... The initial stage of that developing experience which is called thinking is experience... Experience is here taken as previously defined: trying to do something and having the thing perceptibly do something to one in return.” (DEWEY, [1916] 2001, p. 158-159).

[...] a reflexão é o método de uma **experiência educativa**, o método de educar. Os pontos essenciais do método coincidem, portanto, com os pontos essenciais da reflexão. Estes são: primeiro, que o aluno esteja em uma verdadeira **situação de experiência** – que haja uma atividade contínua a interessá-lo por si mesma; segundo, que um **verdadeiro problema** se desenvolva nesta situação como um **estímulo para o ato de pensar**; terceiro, que ele **possua os conhecimentos informativos necessários** para agir nessa situação e faça as observações necessárias para o mesmo fim; quarto, que lhe ocorram sugestões para a **solução** e que fique a cargo dele o desenvolvê-las de modo bem ordenado; quinto, que tenha oportunidades para pôr em prova suas ideias, aplicando-as tornando-lhes clara a **significação** e descobrindo por si próprio o valor delas.¹⁴²

Alguns pontos levantados por Dewey nessa passagem, já elucidados anteriormente, são fundamentais para compreender o processo de aprendizagem proposto. Tais aspectos chamam atenção de Neva Leona Boyd, especialmente a centralidade na solução de problemas, o que é comprovado por Paul Simon (1971c, p. 31, grifos meus), o editor de Boyd, em todas as suas letras:

Ela (Boyd) desenhou os principais conceitos de sua teoria de várias fontes e integrou-os em um corpo consistente de pensamento e prática. De Korzybski¹⁴³, ela utilizou o princípio de desenvolver conceitos significativos a partir da experiência cotidiana. De Dewey, ela desenvolveu o princípio da **resolução de problemas** em grupos. Follett¹⁴⁴ forneceu a base para seu conceito de criatividade através da interação, e foi Cannon¹⁴⁵ quem contribuiu com o princípio de ver o organismo como um todo. Cooley¹⁴⁶ e Mead¹⁴⁷ reforçaram sua compreensão da sociologia de pequenos grupos. No entanto, é difícil determinar se essas fontes forneceram conhecimento inicial ou apenas suportes de visões que ela intuitiva e pragmaticamente evoluiu.¹⁴⁸

¹⁴² Tradução: Godofredo Rangel e Anísio Teixeira. No original: “[...] *that thinking is the method of an educative experience. The essentials of method are therefore identical with the essentials of reflection. They are first that the pupil have a genuine situation of experience —that there be a continuous activity in which he is interested for its own sake; secondly, that a genuine problem develop within this situation as a stimulus to thought; third, that he possess the information and make the observations needed to deal with it; fourth, that suggested solutions occur to him which he shall be responsible for developing in an orderly way; fifth, that he have opportunity and occasion to test his ideas by application, to make their meaning clear and to discover for himself their validity.*” (DEWEY, [1916] 2001, p. 170).

¹⁴³ Alfred Habdank Skarbek Korzybski (1879-1950) foi um pesquisador polonês naturalizado norte-americano. Fundou a semântica geral. Sua principal obra é *Science and Sanity* (1933). Um dos pontos fundamentais de seu pensamento é a análise da linguagem e da estrutura do sistema nervoso como determinantes aos limites impostos ao conhecimento do mundo pelo ser humano.

¹⁴⁴ Mary Parker Follett (1868-1933), educadora e trabalhadora social, escreveu *Creative Experience*, publicado em 1924.

¹⁴⁵ Walter Bradford Cannon (1871-1945) foi um fisiologista e médico norte-americano, desenvolveu o conceito de *homeostase*, que é a tendência à estabilidade do meio interno do organismo, e a popularizou no seu livro *The Wisdom of the Body* (1932).

¹⁴⁶ Charles Horton Cooley (1864-1929) foi um sociólogo norte-americano, um dos pioneiros na formação do pensamento sociológico norte-americano. No seu livro *Social organization* (1909), procurou demonstrar que o ideal da experiência moral, envolve qualidades de lealdade, justiça e liberdade, o que é derivado da participação em grupos em que estreitas relações são mantidas como na família. Na falta da experiência moral, a desorganização social tem grande probabilidade de ser desenvolvida.

¹⁴⁷ George Herbert Mead (1863-1931) foi um filósofo norte-americano que desenvolveu importantes estudos para a sociologia e a psicologia social. Fez parte da Escola de Chicago, além de fazer parte da corrente filosófica do pragmatismo americano junto a William James, Pierce e Dewey.

¹⁴⁸ No original: “*She drew the core concepts of her theory from several sources and integrated them into a consistent body of thought and practice. From Korzybski she utilized the principle of developing meaningful*

Dewey aparece com especial destaque na teoria de Boyd a partir da resolução de problemas, porém os outros autores citados por Simon como fontes de Boyd trazem elementos comuns também à teoria de Dewey, como o desenvolvimento de conceitos significativos a partir da experiência cotidiana, a interação, o olhar para o organismo como um todo. Mead, importante nome do pragmatismo americano que esteve junto a Dewey e Addams em várias discussões e projetos dentro da Hull House, aparece também como referência de Boyd, esclarecendo ainda mais o influxo do pragmatismo americano nos pensamentos de Boyd. Neste mesmo livro: *Play and Game Theory in Group Work: A Collection of Papers* (1971), podemos constatar a relevância que a solução de problemas desempenha em toda a teoria de Boyd, a partir da análise das próprias escritas da autora, que afirma em uma dessas passagens:

[...] Eu acredito que o organismo humano, sentindo um problema, tende a resolvê-lo. Certamente, a criança demonstra prontidão em aceitar o desafio do problema do jogo, quer exija que um ato de habilidade seja realizado, que um oponente seja superado ou que um projeto comunitário seja realizado. A disposição de entrar na situação do jogo artificial através do interesse e introspecção sobre o problema e aceitar o desafio para a sua solução constitui a atitude de jogo. Essa aceitação voluntária do desafio, decorrente da tendência da mente humana de resolver um problema percebido, contribui em grande parte para a disciplina que o jogo exerce sobre a criança e, incidentalmente, elimina a necessidade da introdução de quaisquer estímulos extravagantes como pontos de mérito... (BOYD, 1971, p. 48)¹⁴⁹.

O pensamento sobre a resolução de problemas é desdobrado em toda a teoria de Neva Boyd. Quando Boyd certifica que “... o organismo humano, sentindo um problema, tende a resolvê-lo”, ela vai ao encontro da proposição de Dewey de que o problema estimula a reflexão na experiência, ou seja, para resolver o problema o sujeito envolve-se fisicamente, intelectualmente e intuitivamente na situação para encontrar soluções. Destaco também a passagem em que Boyd relata que o interesse e a introspecção (envolvimento orgânico) em aceitar o desafio para a solução do problema constitui a atitude de jogo. Nessa passagem, temos as características do interesse e do envolvimento, sendo destacadas como essenciais para a

concepts from everyday experience. From Dewey she developed the principle of problem solving in groups. Follett provided the basis for her concept of creativity through interaction, and it was Cannon who contributed the principle of viewing the organism as a whole. Cooley and Mead reinforced her understanding of small-group sociology. However, it is difficult to determine whether these sources provided initial knowledge or merely supported views she had intuitively and pragmatically evolved.”

¹⁴⁹ No original: “[...] I believe that the human organism, sensing a problem, tends to solve it. Certainly, the child shows readiness to accept the challenge of the game-problem, whether it demands that an act of skill be performed, an opponent be overcome, or a communal project be accomplished. Willingness to enter into the artificial game situation through interest and insight into its problem and to accept the challenge for its solution constitutes the attitude of play. This voluntary acceptance of the challenge, growing out of the tendency of the human mind to solve a sensed problem, contributes largely to the discipline which play holds for the child, and incidentally obviates the necessity for the introduction of any such extraneous stimuli as merit points [...]”

aprendizagem, o que é afirmado por Dewey e reafirmado por Spolin, inclusive a partir da proposta do problema como foco do jogo. Sobre o envolvimento orgânico no jogo, Spolin desenvolve especial interesse, nomeando-o como envolvimento no tempo presente que leva à área X do jogo, à intuição. A atitude em jogo é estimulada pelo envolvimento orgânico com o(s) problema(s).

Chamo atenção para os desdobramentos da teoria de Dewey sobre a solução de problemas realizados por Neva Boyd que, por sua vez, influencia fortemente o trabalho de Viola Spolin. A evidência da teoria de Dewey em Spolin se dá a partir da mediação de Neva Boyd, mas é fundamental reconhecer que as evidências são legítimas, portanto, a abordagem dos jogos teatrais de Viola Spolin recebe uma grande contribuição dos pensamentos de Dewey. No que tange especificamente à solução de problemas, recebe destaque no site oficial de Spolin a sua seguinte afirmação: “É o processo de resolver um problema que libera inteligência, capacidade excepcional e habilidade.” (SPOLIN apud SILLS, A.; SILLS, C., 2016, s. p.)¹⁵⁰. Ou seja, o cerne da aprendizagem nos jogos se localiza no envolvimento com os problemas do jogo, na potencialidade que o envolvimento com os problemas gera, dentre eles: reflexão, criação, descoberta, pesquisa, imersão no tempo presente, levando ao caminho do conhecimento como construção do próprio aluno, em parceria com o professor. Spolin ([1963] 2006, p. 19) corrobora ainda:

A solução de problemas exerce a mesma função que o jogo ao criar unidade orgânica e liberdade de ação, e gera grande estimulação provocando constantemente o questionamento dos procedimentos no momento de crise, mantendo assim todos os membros participantes abertos para a experimentação.

Ao se referir ao questionamento dos procedimentos do momento de crise, percebo Spolin em íntima conexão com o conceito de hábito elaborado por John Dewey que, por sua vez, esclarece que o hábito passivo precisa ser questionado, problematizado para que se torne hábito ativo e só assim contribua com o crescimento do conhecimento. O caminho traçado até aqui vem conectando fortemente os índices, rastros, pistas e trilhas deixados por John Dewey, Neva Boyd e Viola Spolin para, dessa maneira, demonstrar como a filosofia de Dewey chega até Spolin, o que não ocorreu por via direta, mas sim por intermédio de Neva Leona Boyd, por sequência de uma escola de pensamento e experiência. A relevância de Boyd na construção da abordagem dos jogos teatrais de Viola Spolin é evidenciada por Spolin por várias vezes: “A

¹⁵⁰ No original: “It is the process of solving a problem that releases intelligence, talent and genius.” (Viola Spolin). In: <https://www.violaspolin.org/youth-classes/> Acesso em: 20 abr. 2017.

grande inspiradora da minha vida foi Neva Boyd – e ela continua a ser” (SPOLIN apud SILLS, A.; SILLS, C., s. p.)¹⁵¹.

No capítulo seguinte aprofundarei as análises nos aspectos do conhecimento intuitivo, presentes no processo de aprendizagem dos jogos teatrais, aspectos estes bem explorados por Spolin e que são férteis quando trabalhados no momento presente, no aqui e agora da experiência. Eles estão envolvidos com o problema no momento presente e são fundamentais no pensamento de Dewey e Spolin.

¹⁵¹ No original: “*The only person I felt was the inspirator of my life was Neva Boyd—and she continues to be.*”

4 O CONCEITO DE INTUIÇÃO

Bola de cristal

*Ela foi falar com a feiticeira
Para descobrir o que o futuro lhe reservava
E àquela que indagava
Foi dito o seguinte:*

*“Você precisa encontrar o presente
E lutar dentro dele
Pois nele está a chave
Que abre a porta para o Grande Mistério
E ali verá o Futuro*

*Mas cuidado!
Se não souber lidar
Com o presente
Não terá Futuro a prever
Presa ao passado você sempre estará”.*

*Assim ela continuou
A lidar com o presente.*

Mas ai!

*O presente
Como o Divino
É difícil
Encontrar.*

Viola Spolin¹⁵²

4.1 INTRODUÇÃO AO CONCEITO DE INTUIÇÃO

O conhecimento intuitivo, estabelecido no momento presente, é uma questão central na sistematização de Viola Spolin. Conceituar a intuição não é tarefa fácil, dada a densidade e a amplitude do assunto na Filosofia, bem como seu caráter fugidio. Esta não é uma tese sobre a intuição na experiência dos jogos teatrais, mas é essencial que se desenvolvam algumas reflexões para a compreensão dessa questão, tão relevante para o entendimento dos jogos teatrais. Não pretendo aqui realizar uma discussão aprofundada relacionando as várias acepções

¹⁵² Tradução de Ingrid Koudela, apresentada na ocasião da qualificação do doutorado, no dia 26/06/19. Poema extraído: SPOLIN, V. **Excursions into the Intuitive**. The Poetry of Viola, in: The Spolin Center 15131, St. Van Nuys, CA 91411. No original: “**Crystal Ball**: To the witch she did go/ To find out what the future holds/ And to the seeker the following was told:/ Present time you must find / And within it dwell,/ For in there is the key/ That opens the door to the great mystery /And the future you will see./ But hark!/ If in present time/ You cannot dwell/ You’ll have no future to foretell./ Trapped in the past you’ll always be./ So she went forth/ To dwell in present time./ But alas!/ Present time/ Like the divine/ Is most difficult/ To find.”

desse conceito, o que seria um bom estudo, mas demandaria a escrita de uma nova tese. Busco, sim, esclarecer a acepção de Viola Spolin. Contudo, levantar inicialmente um panorama geral das diferentes visões sobre o tema poderá ajudar o leitor a compreender a densidade que envolve sua conceituação, abrindo uma porta para estudos mais aprofundados desta complexa questão. Iniciemos a investigação pela definição do termo a partir de um dicionário mais popular, como o *Dicionário Aurélio*, no qual temos a intuição como: “1. **Conhecimento imediato, que independe do raciocínio.** 2. Pressentimento sobre um suposto acontecimento futuro” (FERREIRA, 2008, p. 488, grifo meu). Já o *Dicionário de Filosofia* do italiano Nicola Abbagnano (1901-1990) descreve:

Recapitulando as características comuns e as diferenciais da Intuição ao longo da história da filosofia, podemos dizer sobre as primeiras que a Intuição é uma relação com o objeto, caracterizada: 1º **pela imediação e 2º pela presença efetiva do objeto.** Constantemente, com base nessas características, a Intuição é **considerada uma forma de conhecimento** privilegiado. Por outro lado, suas características diferenciais podem ser assim distintas: 1ª a Intuição pode ser exclusiva de Deus e considerada o conhecimento que o criador tem das coisas criadas; 2ª **pode ser atribuída ao homem e considerada a experiência como conhecimento de um objeto presente, sendo, nesse sentido, percepção** (v.); 3ª **pode ser atribuída ao homem e considerada conhecimento originário e criativo** no sentido romântico. (ABBAGNANO, 2007, p. 582, grifos meus).

É possível perceber entre a definição do Aurélio e de Abbagnano que temos em comum o imediatismo do conhecimento intuitivo, ou seja, um conhecimento que se processa na experiência presente, no aqui e agora. O conhecimento intuitivo se processa independentemente do raciocínio, construindo-se assim a partir da relação direta com o objeto, a relação entre fazer e sofrer. Objeto, neste caso, entenda-se não apenas como objeto concreto, palpável, mas também como objeto intangível, como muitas orientações iniciais dos jogos teatrais (trabalhar a substância no espaço ou tornando visível o invisível). Como descreve Abbagnano, a relação a partir do intuitivo gera um conhecimento originário e criativo.

O professor brasileiro Alécio Vidor, doutor em filosofia pela Pontifícia Universidade Católica de São Tomás de Aquino de Roma, dá o seguinte esclarecimento sobre a raiz do termo intuição:

Intuição é um termo de raiz latina: *intus* (íntimo, dentro) + *actionis* (ação), que significa o íntimo da ação. O mesmo termo pode ter a raiz latina *tueri* (ver) + *in* (em), que significa ver dentro e corresponde à ação de ver diretamente. Trata-se da ação que dá evidência, e que apreende diretamente o princípio ou ponto de partida do conhecimento sem intervenção de racionalidade ou raciocínio. **É a visão que colhe o íntimo da ação, portanto, colhe os modos e as estruturas de um projeto de ação.** Pela intuição sabe-se a identidade e a funcionalidade do projeto antes que se formalize o evento ou fenômeno. **A intuição evidencia diretamente o real, ela se antecipa às**

coisas e às palavras, visto que compreende o princípio que sustenta e **dá origem aos fenômenos e às palavras**.

O termo intelecto se decompõe em *intus* + *legere* + *actionis*, isto significa o intelecto lê a ação interior, e a faculdade que reflete diretamente a visão mental na qual se intui a unidade básica. **A intuição dá o dentro da ação**, e o intelecto lê a ação, lê sua variação. Ela colhe o real anterior ao cognoscível e ao que é designável em palavras. (VIDOR, 2012, p. 38, grifos meus).

Dessa forma, a intuição antecipa as elaborações conceituais possíveis, estabelecendo-se como o cerne da ação, um núcleo criador. Nem tudo o que a intuição apreende é possível de ser elaborado em conceitos, o que se aproxima da experiência primária discutida por John Dewey, experiência presente (aqui e agora), rica em potencialidades, mas nem todas essas podem ser elaboradas racionalmente. À experiência secundária, que é posterior a primária, cabe as elaborações racionais de algumas potencialidades que foram descobertas na experiência primária.

Vidor, em seu artigo intitulado *A intuição como preâmbulo à ciência: um estudo de abordagem filosófica* (2012), parte das raízes do termo intuição para traçar um importante panorama introdutório, perpassando os conceitos dos filósofos Platão e Aristóteles. O autor explica que, para o filósofo grego Platão, o conhecimento é iniciado pela sensibilidade, sendo esta uma condição do conhecimento. A matéria do conhecimento, por sua vez, é fornecida pela percepção, porém afirma que a percepção não pode fornecer o conhecimento verdadeiro. Por meio das sensibilidades e percepções, o sujeito avalia, julga e reconhece as aparências, também percebe e projeta opiniões. E continua:

Através da opinião a mente começa a abrir-se e toma posse de si e ao livrar-se das sensações e sentimentos, ela se abre às noções científicas e formula conhecimento inteligível puro (*dianoia*). No entanto, é a intuição que conclui o processo cognoscitivo (*noesia*). [...] A alma pode chegar à intuição através de um caminho ascendente e vertical, e neste processo o saber pode passar das sensações à ciência. [...] O conhecimento puro não se origina do sensível, mas da intuição intelectiva (*noesis*), na qual se contempla a verdade de si mesmo. [...] Platão coloca a intuição no ápice do processo evolutivo do conhecimento, em que a mente se reconhece como princípio unitário que ilumina a diversidade fenomenológica. (VIDOR, 2012, p. 38-39).

O filósofo grego Aristóteles (384 a.C-322 a.C), que foi aluno do também filósofo grego Platão (428 a.C – 348 a.C), aparentemente segue a mesma linha de pensamento de seu mestre, afirmando:

Bem, das faculdades intelectuais que utilizamos na busca da verdade, algumas (por exemplo, o conhecimento científico e a intuição) são sempre verdadeiras, enquanto outras (por exemplo, a opinião e o cálculo) admitem a falsidade. E nenhum outro tipo de conhecimento, exceto a intuição, é mais exato do que o conhecimento científico. Primeiros princípios são mais cognoscíveis do que as demonstrações, e todo o

conhecimento científico envolve o discurso racional. Conclui-se que não pode haver conhecimento científico dos primeiros princípios; e uma vez **que nada pode ser mais infalível do que o conhecimento científico, salvo a intuição, é forçosamente esta que apreende os primeiros princípios**. Isso se mostra evidente não apenas com fundamento nas considerações precedentes, como também porque o princípio da demonstração não é ele próprio demonstração, e assim o princípio do conhecimento científico não é ele próprio conhecimento científico. Portanto, como não dispomos de outra faculdade infalível além do conhecimento científico, **a fonte de tal conhecimento deve ser a intuição. Assim, será a fonte primária de conhecimento científico que apreende os primeiros princípios**, ao passo que o conhecimento científico como um todo está analogamente relacionado a esfera total dos fatos. (ARISTÓTELES, 2005, p. 345, grifos meus).

As relações entre intuição e ciência são estabelecidas, tanto por Platão quanto por Aristóteles, como essenciais ao desenvolvimento do conhecimento. Aristóteles declara o conhecimento intuitivo como mais infalível do que o conhecimento científico, pois considera a intuição como a que apreende os primeiros princípios, como a fonte **primária** dos conhecimentos científicos. Mais uma vez é possível fazer conexão do conhecimento intuitivo originado no que Dewey vai denominar de experiência primária.

O destacado *The Oxford Companion to Philosophy* define:

Intuição: Originalmente, **uma suposta relação direta**, análoga à consideração visual, entre a mente e **algo abstrato** e, portanto, não acessível aos sentidos. O que é intuído (que pode ser chamado de intuição) **pode ser objetos abstratos**, como números ou propriedades, **ou certas verdades consideradas não acessíveis à investigação por meio dos sentidos ou dos cálculos**; o mero curto-circuito de tais processos na "intuição do gerente do banco" não demonstraria o que é a intuição para a filosofia. Kant fala de nosso espaço e tempo intuitivos, de maneira direta e totalmente **livre de qualquer mediação do intelecto** – mas isso deve ser diferenciado de uma suposta recepção pura de "dados brutos" dos sentidos; **a intuição é pressuposta pela experiência sensorial e, portanto, não pode depender dela**.

Intuições ou supostas intuições têm sido importantes na lógica, metafísica e ética, bem como na epistemologia. Recentemente, no entanto, o termo "intuição" foi usado para pensamentos ou sentimentos pré-filosóficos, por exemplo, sobre a moralidade, que emergem nos experimentos mentais e depois são usados filosoficamente. (HONDERICH, 2005, p. 442, grifos meus)¹⁵³.

No *The Oxford Companion to Philosophy*, supracitado, encontramos uma definição que considera o conhecimento intuitivo além dos objetos concretos, incluindo a relação, que

¹⁵³ No original: "**Intuition:** Originally an alleged direct relation, analogous to visual seeing, between the mind and something abstract and so not accessible to the senses. What are intuited (which can be derivatively called intuitions) may be abstract objects, like numbers or properties, or certain truths regarded as not accessible to investigation through the senses or calculation; the mere short-circuiting of such processes in 'bank manager's intuition' would not count as intuition for philosophy. Kant talks of our intuiting space and time, in a way which is direct and entirely free from any mediation by the intellect – but this must be distinguished from an alleged pure reception of 'raw data' from the senses; the intuiting is presupposed by, and so cannot depend upon, sensory experience."

Intuitions or alleged intuitions have been important in logic, metaphysics, and ethics, as well as in epistemology. Recently, however, the term 'intuition' has been used for pre-philosophical thoughts or feelings, e.g. on morality, which emerge in thought experiments and are then used philosophically."

pressupõe ação, com os objetos abstratos. Afirmando também que o conhecimento intuitivo está livre de qualquer mediação do intelecto, ou seja, está livre do puramente racional, confirmando o pensamento até aqui realizado. Além disso, essa definição traz as relações do conceito de intuição com os estudos do filósofo prussiano Immanuel Kant (1724-1804), essas relações são um pouco mais exploradas pelo filósofo americano da Universidade de Notre Dame, Gary Gutting (1942-2019), em seu artigo *Rethinking Intuition: A Historical and Metaphilosophical Introduction* (1998), em que pondera:

A chave da abordagem de Kant é sua distinção entre dois tipos de representação mental: conceitos e intuições. Ele via seus antecessores como empiristas, que tentavam reduzir conceitos (ideias generalizadas) à **intuições (impressões sensoriais imediatas)** ou racionalistas, que tentavam reduzir intuições à conceitos. Ambos, ele sustentou, falharam em perceber que **uma experiência de um objeto requer elementos conceituais e intuitivos; o conceitual que fornece a estrutura de inteligibilidade sem a qual o objeto não pode ser apresentado; e o intuitivo fornece o conteúdo sem o qual a estrutura seria apenas um esquema vazio.** (GUTTING, 1998, p. 5, grifos meus)¹⁵⁴.

Gutting leva em consideração que uma experiência precisa conter os elementos do conhecimento intuitivo e também do conhecimento racional. Se compararmos essa questão aos jogos teatrais, perceberemos que na experiência primária, momento do jogo em si, é o conhecimento intuitivo que deverá estar mais latente, potencializando a criação, o que não significa que o racional esteja anulado, pois esta dualidade é impossível nesse caso. Já na experiência secundária, que seria a avaliação para Spolin, o conhecimento racional fica mais latente para refletir e apreender as elaborações do intuitivo, sendo assim, um conhecimento complementa o outro.

As definições apresentadas até aqui trazem em comum **a intuição como um conhecimento imediato**, ou seja, construída com base na relação direta, no momento presente, a começar da ação. É possível perceber conceitos que determinam a intuição a partir da relação com objetos concretos, e outros que a determinam a partir das relações que vão além, a partir da relação com os objetos abstratos, ampliando o conceito. A característica do conhecimento intuitivo como não sendo subordinada às questões racionais e intelectuais também aparece nas definições. A intuição, dessa maneira, não anula as questões racionais, mas vai além delas,

¹⁵⁴ No original: “The key to Kant’s approach is his distinction between two types of mental representation: concepts and intuitions. He saw his predecessors as either empiricists, who tried to reduce concepts (generalized ideas) to intuitions (immediate sense impressions) or rationalists, who tried to reduce intuitions to concepts. Both, he maintained, failed to realize that an experience of an object requires both conceptual and intuitive elements; the conceptual providing the framework of intelligibility without which the object could not be presented, and the intuitive providing the content without which the framework would be merely an empty scheme.”

extrapolando os conceitos já estabelecidos, sendo em algumas acepções considerada como o princípio do conhecimento científico.

No trabalho publicado por Spolin, não é possível encontrar referências diretas aos autores que ela recorreu para desenvolver seu conceito de intuição. No entanto, percebemos a conexão de seus pensamentos com os conceitos de intuição destacados até aqui, além de sua aproximação com o pensamento de alguns autores orientais e com o método intuitivo do filósofo francês Henri Bergson (1859-1941). Ainda que outros estudiosos tenham tratado a intuição, enquanto conceito – como René Descartes (1596-1650), John Locke (1632-1704), Immanuel Kant (1724-1804), Georg Hegel (1770-1831), Arthur Schopenhauer (1788-1860), Carl Gustav Jung (1875-1961) –, foi Henri Bergson quem aprofundou o estudo da intuição como método de conhecimento filosófico¹⁵⁵. Por isso, a escolha de relacionar o pensamento deste filósofo com o conceito de intuição de Viola Spolin.

Importante ressaltar que, segundo Thomas M. Alexander (1987, p. 285), John Dewey criticava as interpretações bergsonianas sobre intuição, pois afirmava que essas interpretações permaneciam sempre misteriosas e isoladas da ação. Analisaremos essa crítica no decorrer deste texto, com base nas reflexões sobre os estudos de Bergson.

O psiquiatra e psicoterapeuta suíço Jung, considera o filósofo prussiano Friedrich Wilhelm Nietzsche (1844-1900) como o principal teórico a desenvolver o tema da intuição, mas destaca:

Como precursores do intuicionismo de Nietzsche considero Schopenhauer e Hegel; o primeiro por sua *intuição sentimental* que influenciou de forma marcante suas idéias, o segundo por sua *intuição ideal* que está na base de seu sistema. Nesses dois precursores, a intuição estava – se me for permitida a expressão – submetida ao intelecto, em Nietzsche, porém, ela estava acima dele. (JUNG, [1971] 1991, p. 506).

Jung ([1971] 1991) reconhece o método intuitivo desenvolvido por Bergson, porém considera tal método intelectualista. Provavelmente essa acusação surgiu porque Bergson desenvolveu sua filosofia elaborando conceitos que explicam seu método intuitivo, apesar de alertar: “Que não nos peçam, então uma definição simples e geométrica da intuição.” (BERGSON, [1934] 2006, p. 31). Para explicar tal método, foi necessário que Bergson o elaborasse em conceitos, transformando-o em linguagem discursiva. O autor declara: “A intuição por outro lado, só será comunicada pela inteligência. Ela é mais que ideia; todavia, para se transmitir, precisará cavalgar ideias.” (BERGSON, [1934] 2006, p. 45). Desse modo,

¹⁵⁵ Foi possível chegar a tal afirmação a partir dos estudos que realizei na disciplina *Vida e natureza em Henri Bergson*, ministrada pelo professor Dr. Fábio Ferreira de Almeida no Programa de Pós-graduação em Filosofia da Universidade Federal de Goiás, no primeiro semestre de 2019.

ele sinaliza a dificuldade em conceituar um método que se dê na duração, no movimento contínuo da experiência, na ação.

Bergson foi leitor e admirador do psicólogo e filósofo pragmatista William James (1842-1910), que influenciou os pensamentos de John Dewey¹⁵⁶. No livro *O Pensamento e o Movente* ([1934] 2006) e na conferência intitulada *Sobre o Pragmatismo de William James*, algumas das relações entre o pensamento de Bergson e James podem ser encontradas. A respeito do conceito de experiência de James, Bergson ([1934] 2006, p. 248-249) explica:

O que James nos pede é que não acrescentemos demais à experiência por meio de vistas hipotéticas, e também que não a mutilemos naquilo que ela tem de sólido. Só estamos inteiramente seguros daquilo que a experiência nos dá; mas devemos aceitar a experiência integralmente e nossos sentimentos fazem parte dela a mesmo título que nossas percepções, a mesmo título, por conseguinte, que as “coisas”. Aos olhos de William James, o homem inteiro conta.

O homem inteiro conta, não só para James, como para Bergson, Dewey, Addams, Boyd e Spolin. Essa relação entre William James e Bergson é relevante de ser destacada para que possa ser compreendido o diálogo existente entre esses diferentes pensamentos que vão se influenciando mutuamente, e que o conceito de experiência de Bergson não está distante do conceito de James, ou seja, **experiência envolve ação**. James influencia Dewey e Bergson, Dewey influencia Boyd, que, por sua vez, influi Spolin. Os contatos entre tais pensamentos, apesar de terem análises distintas com base em objetos diferentes, convergem-se em muitos pontos, como tentamos demonstrar.

O pesquisador e professor de filosofia da Universidade de São Paulo Franklin Leopoldo e Silva, em seu artigo intitulado *Pragmatismo e humanismo: Bergson, leitor de William James* (2001), estabelece importantes paralelos entre o pensamento dos filósofos mencionados e ratifica:

A tradição racionalista entende que a realidade estruturada por princípios a priori é superior e mais rica do que uma pluralidade indefinida. Mas para James, essa posição teórica na verdade empobrece a experiência, pois retira dela a novidade, a imprevisibilidade, a criação de formas, enfim o seu caráter aberto. A ideia de sistema aprisiona a realidade nos quadros intelectuais que utilizamos para concebê-la. O que está na raiz da posição pragmatista de James é uma atitude decididamente antidogmática, que se expressa no acompanhamento de todos os contornos da experiência, sem pressuposição categorial que viesse a limitar o fluxo da realidade. Essa atitude é descrita por ele como um **empirismo radical**. (SILVA, 2001, p. 195, grifo meu).

¹⁵⁶ Uma relação mais minuciosa sobre a influência de William James no pensamento de John Dewey foi realizada no livro *Os jogos teatrais de Viola Spolin: uma pedagogia da experiência*, de Ramaldes e Camargo, Editora Kelps, Goiânia, 2017.

No empirismo radical de James, é possível perceber características do conhecimento intuitivo sendo ressaltadas, tais como: a imprevisibilidade, a criação de formas e a valorização de um conhecimento que não se limita ao puramente racional, mas que vai além dele. Uma valorização do conhecimento pela experiência, como também ocorre no trabalho de John Dewey e Spolin, uma perspectiva em que o conhecimento intuitivo está incluído.

O conhecimento intuitivo para Bergson ([1934] 2006, p. 27): “De todos os termos que designam um modo de conhecimento, ainda é o mais apropriado [...]”. O filósofo francês Gilles Deleuze (1925-1995), seguidor das ideias de Bergson, complementa: “intuição designa antes de tudo um conhecimento imediato.” (DELEUZE, [1966] 2012, p. 10). Ambos os filósofos ratificam a intuição como um modo de conhecimento, exclusivamente distinto do puramente racional. O conhecimento intuitivo processa-se na ação imediata, no momento presente, na inter-relação das experiências passadas, presentes e em devir.

Para Bergson, filosofia é metafísica, sendo que é a intuição filosófica que vai possibilitar a reflexão metafísica. A intuição filosófica é o método para alcançar a metafísica; porém, na metafísica nada é fixo, nada determinável, mas antes a movência, a duração real.¹⁵⁷ O filósofo explana no seu ensaio intitulado *Introdução à metafísica*:

Se comparamos entre si as definições da metafísica e as concepções do absoluto, percebemos que os filósofos, a despeito de suas aparentes divergências, concordam em distinguir duas maneiras profundamente diferentes de conhecer uma coisa. A primeira implica que dêem voltas ao redor dessa coisa: a segunda, que se entre nela. A primeira depende do ponto de vista no qual nos colocamos e dos símbolos pelos quais nos exprimimos. A segunda não remete a nenhum ponto de vista e não se apóia em nenhum símbolo. Do primeiro conhecimento diremos que se detém no *relativo*; do segundo, ali onde ele é possível, que atinge o *absoluto*. (BERGSON, [1934] 2006, p. 183-184, grifo do autor).

Os dois modos distintos de conhecimento explanados por Bergson são a ciência e a metafísica. Segundo esse pensador, a ciência é limitada, analisa os objetos de fora e estabelece conceitos gerais. A metafísica completa a ciência, pois analisa o objeto de seu interior, na relação com ele, na experiência, mas não estabelece conceitos gerais. E exemplifica: “Por mais que todas as fotografias de uma cidade tomadas de todos os pontos de vista possíveis se completassem indefinidamente umas às outras, elas não equivaleriam de modo algum a esse exemplar em relevo que é a cidade na qual passeamos.” (BERGSON, [1934] 2006, p. 186). Os conceitos, do mesmo modo que as fotografias, não dão conta da experiência real e direta. A

¹⁵⁷ Pensamento elaborado a partir de conversas com o professor Dr. Fábio Ferreira de Almeida na disciplina *Vida e natureza em Henri Bergson*, ministrada no Programa de Pós-graduação em Filosofia da Universidade Federal de Goiás, no primeiro semestre de 2019.

riqueza do conhecimento está na imersão, na experiência direta que potencializa o sujeito como um todo para o conhecimento absoluto. Para Bergson, só a partir da metafísica é possível atingir o absoluto, que é o conhecimento do objeto de dentro, a partir da relação direta com ele, ou seja, o absoluto é exatamente o que a experiência apresenta na relação direta, o que só pode ser dado na intuição filosófica.

Segue-se daí que um absoluto só poderia ser dado numa intuição, ao passo que todo o resto é da alçada da *análise*. **Chamamos aqui de intuição a *simpatia* pela qual nos transportamos para o interior de um objeto para coincidir com aquilo que ele tem de único e, por conseguinte, de inexprimível.** Pelo contrário, a análise é a operação que reconduz o objeto a elementos já conhecidos, isto é, a elementos comuns a esse objeto e a outros. Analisar consiste portanto em exprimir uma coisa em função daquilo que não é ela. Toda análise é assim uma tradução, um desenvolvimento em símbolos, uma representação tomada de pontos de vista sucessivos a partir dos quais anotamos a cada vez um novo contato entre o objeto novo, que estudamos, e outros, que acreditamos já conhecer. (BERGSON, [1934] 2006, p. 187, grifos meus).

A intuição vai além das análises puramente intelectuais. Essa penetração na experiência, no objeto, segundo Bergson, não é fragmentada, como as análises da ciência, mas pura duração. Dessa maneira, seu método intuitivo é desenvolvido diretamente vinculado ao conceito de duração, como afirma:

A intuição de que falamos, então, versa antes de tudo sobre a duração interior. Apreende uma sucessão que não é justaposição, um crescimento por dentro, o **prolongamento ininterrupto do passado num presente que avança sobre o porvir.** É a visão direta do espírito pelo espírito. Nada mais de interposto; nada de refração através do prisma do qual uma das faces é espaço e a outra é linguagem. Ao invés de estados contíguos a estados, que se tornarão palavras justapostas a palavras, eis a continuidade indivisível e, por isso mesmo, substancial do fluxo da vida interior. **Intuição, portanto, significa primeiro consciência imediata, visão que mal se distingue do objeto visto, conhecimento que é contato e mesmo coincidência.** (BERGSON, [1934] 2006, p. 29, grifos meus).

O conhecimento, que mal se distingue do objeto visto, é dado por Bergson como o conhecimento intuitivo. Uma visão que se aproxima do pragmatismo, como elaborado anteriormente: “[...] o que conhecemos na experiência prática **não é o objeto em si**, pois os objetos são apenas meios, **instrumentos** de conhecimento. Para James e Dewey, o que de fato conhecemos é a própria experiência com o objeto [...]” (RAMALDES; CAMARGO, 2017, p. 54-55, grifos dos autores). Bergson afirma ainda que a intuição versa sobre a duração interior, duração compreendida como passado, presente e futuro consubstanciados, na qual não estão decompostos, por isso é um movente. O ser humano nunca é o que era a alguns segundos atrás, vive na constância da construção de si (plasticidade deweyana). Na duração interior, a relação passado, presente e futuro está sempre em movimento e em transformação, em vista disso, o

ser humano está sempre se modificando, renovando-se, nunca está completo; enquanto vive, experiencia, transforma-se. A duração bergsoniana pode, desse modo, ser comparada ao crescimento do conhecimento elaborado por Dewey (exposto nos capítulos anteriores), crescimento que também é fundamental à abordagem de Viola Spolin, em que o conhecimento teatral ocorre a partir do crescimento do conhecimento, do acúmulo de experiências, um acúmulo no sentido bergsoniano, em que as experiências compõem um todo indivisível, o conhecimento movente ou, poderíamos dizer, um conhecimento crescente que se inter-relaciona.

A nossa intelecção, conforme elaborado por Bergson ([1934] 2006, p. 8), procura a fixidez, analisa momentos, recortes da duração, momentos denominados por ele como estados da duração. A duração, porém, é movente, é um fluxo sempre contínuo que não pode ser decomposto. O fluxo contínuo da duração se encontra no conhecimento intuitivo mas não nos estados estáticos, recortados e analisados pelo racional. A inteligência é incapaz de acompanhar o fluxo ininterrupto da duração. Bergson ([1934] 2006, p. 28) afirma: “[...] a inteligência trabalha sobre o fantasma da duração e não sobre a própria duração [...]”. Destarte, é na experiência primária (deweyana)¹⁵⁸, em constante fluxo (duração bergsoniana) que o conhecimento intuitivo é potencializado. A reflexão sobre a experiência primária – isto é, os recortes da duração – é um trabalho da inteligência, é a experiência secundária deweyana, a reflexão sobre a experiência que já ocorreu. Deleuze ([1966] 2012, p. 10, grifos meus) declara que:

A questão metodológica mais geral é a seguinte: como pode a intuição, **que designa antes de tudo um conhecimento imediato**, formar um método, se se diz que o método implica essencialmente uma ou mais mediações? [...] Bergson distingue essencialmente três espécies de atos, os quais determinam regras do método: a primeira espécie concerne à posição e **criação de problemas**; a segunda, à descoberta de **verdadeiras diferenças de natureza**; a terceira, à **apreensão do tempo real**. É mostrando como se passa de um sentido a outro, e qual é “o sentido fundamental”, que se deve reencontrar a simplicidade da intuição como ato vivido, podendo-se assim responder à questão metodológica geral.

A questão do **problema**, o primeiro ato determinante do método intuitivo de Bergson, é relevante nas suas elaborações e nas de Dewey, Boyd e Spolin. Para este filósofo, **formulação** e **solução** de problemas estão muito perto de se equivalerem. No caráter imediato do método intuitivo, o sujeito se insere na experiência a fim de ampliar o seu conhecimento sobre ela, sem

¹⁵⁸ Um estudo mais detalhado sobre a experiência primária e a secundária em Dewey foi realizado no capítulo 2, seção 2.3 do livro de minha autoria com Robson Corrêa de Camargo: *Os jogos teatrais de Viola Spolin: uma pedagogia da experiência*, Editora Kelps, Goiânia, 2017.

estar preso a conceitos prévios. Nessa imersão problemas vão surgindo, vão sendo formulados, e possibilidades de solucioná-los vão sendo criadas na ação do aqui e agora. Não é a busca de uma resposta padrão, de uma resposta que já está dada, mas sim a busca de uma solução pertinente àquele momento específico, àquela relação. Bergson ([1957] 2006, p. 20, grifos meus) argumenta:

[...] em filosofia e também alhures, trata-se bem mais de encontrar o problema e, por conseguinte, de formulá-lo, que de resolvê-lo [...] Formular o problema, porém, não é simplesmente descobrir, **é inventar**. A descoberta incide sobre o que já existe, atual ou virtualmente; portanto, era certo que aparecesse cedo ou tarde. **A invenção dá o ser ao que não era, poderia não ter ocorrido nunca**. Em matemática, e com mais razão ainda em metafísica, o esforço de invenção consiste em geral em suscitar o problema, em criar os termos nos quais será formulado. Aqui, **formulação e solução do problema estão muito perto de se equivalerem**: os verdadeiros grandes problemas só são formulados quando são resolvidos.

A formulação do problema surge na relação com a experiência, do mesmo modo que a sua solução, pois é nesta relação que a possibilidade de criação vai se constituindo mediada pelo conhecimento intuitivo, portanto, como descrito por Bergson, é um ato de invenção e não de simples descoberta, pois a invenção traz possibilidades que não existiam antes, já a descoberta desvela apenas o que já existia. Na abordagem de Spolin, mais do que descobrir a linguagem teatral estabelecida, busca-se a criação de novas possibilidades cênicas, o que faz toda a diferença para essa abordagem, pois a autonomia do jogador é estimulada. A imersão no conhecimento intuitivo com base na solução de problemas é um modo de se alcançar essa possibilidade de invenção, de relação direta com a atividade criadora.

O segundo ato que determina as regras do método intuitivo, como destacado por Deleuze, é a descoberta de **verdadeiras diferenças de natureza**. Deleuze ([1966] 2012, p. 19, grifo do autor) elucida:

[...] o cérebro não fabrica representações, mas somente complica a relação entre um movimento recolhido (exitação) e um movimento executado (resposta). Entre os dois, o cérebro estabelece um intervalo, um desvio, seja porque ele divide ao infinito o movimento recebido, seja porque ele o prolonga em uma pluralidade de reações possíveis. O fato de que lembranças se aproveitem desse intervalo, de que elas, propriamente falando, “se intercalem”, isto em nada altera o caso [...] Toda a questão está em saber se já não temos também aí a percepção. Com efeito, em virtude do intervalo cerebral, um ser pode reter de um objeto material e das ações que dele emanam tão somente o que interessa. Desse modo, a percepção não é o objeto *mais* algo, mas o objeto *menos* algo, menos tudo o que não nos interessa.

Isto posto, para Bergson não se trata de diferença de natureza, mas diferença de grau entre a percepção do objeto/experiência e o próprio objeto/experiência. Nunca apreendemos o

objeto e/ou experiência em sua totalidade, apenas as percepções que podemos ter dele(a). A imersão na totalidade amplia a possibilidade do conhecimento se comparado e analisado de fora; porém, mesmo imerso no absoluto, o conhecimento total nunca é atingido. Nesse aspecto existe uma relação direta entre a objetividade e a subjetividade do sujeito inserido na experiência, são essas relações que possibilitam distintas maneiras de solucionar um mesmo problema.

O terceiro ato que determina as regras do método intuitivo, relacionado à apreensão do tempo real, é destacado por Deleuze ([1966] 2012, p. 25) como: “Essa regra dá o ‘sentido fundamental’ da intuição: a intuição supõe a duração; ela consiste em pensar em termos de duração”. Aspecto já assinalado anteriormente justamente por ser considerado fundamental à intuição. Deleuze ([1966] 2012, p. 26-27) completa: “Sem a intuição como método, a duração permaneceria como simples experiência psicológica. Inversamente, sem a coincidência com a duração, a intuição não seria capaz de realizar o programa correspondente às regras precedentes”. A intuição surge na duração, consubstanciada com o momento presente, o que possibilita uma nova ideia, uma criação. Existe uma relação de dependência entre duração e intuição para que ambas se concretizem efetivamente, pois é somente a partir da multiplicidade de experiências vividas, inerentes à duração que a intuição consegue material suficiente para vir à tona. Nenhuma ideia nova surge do nada, mas da inter-relação entre velhas ideias.

É relevante perceber essa relação que vem sendo estabelecida entre o conhecimento intuitivo de Bergson e o conceito de experiência de Dewey. No momento da experiência imediata, tempo presente, nem tudo pode ser captado pela inteligência, pelo intelecto, pois é a experiência em fluxo, no percurso da sua duração, transbordando potencialidades.

4.2 INFLUÊNCIAS ORIENTAIS NA ABORDAGEM DE SPOLIN

Existem evidências de que Viola Spolin, em sua investigação sobre o conhecimento intuitivo, buscou referências nos estudos orientais, os quais também aborda com propriedade; de modo que Spolin mescla as teorias orientais com as ocidentais no cerne de sua sistematização. O premiado ator de televisão e cinema Gary Schwart – mestre em atuação improvisada, trabalhou em estreita colaboração com Viola Spolin de 1976 a 1994 – afirmou em um conversa¹⁵⁹ que Spolin havia falado com ele sobre George Ivanovitch Gurdjieff (1866¹⁶⁰-

¹⁵⁹ Conversa via e-mail no dia 5 de janeiro de 2019.

¹⁶⁰ Existem especulações de que ele pode ter nascido em janeiro de 1866 ou dezembro de 1877, não se sabe ao certo.

1949), o místico e mestre espiritual armênico, que ensinava sobre a filosofia do autoconhecimento profundo, e sobre Jiddu Krishnamurti (1895-1986), filósofo, escritor e educador indiano. Numa conversa, Aretha Sills – neta de Spolin e filha de Paul Sills – afirma:

Viola leu Krishnamurti e Gurdjieff, mas nunca foi uma seguidora ou discípula de uma determinada disciplina ou escola de pensamento. Krishnamurti, especialmente, era de interesse para ela. Ela também leu a filosofia Tao e Taoísta, que acredito ser devido à influência de Paul.¹⁶¹

Aretha revela que Viola Spolin não seguia fidedignamente um autor ou uma filosofia, mas era uma leitora voraz, como sugere Gary e reforça Aretha: “Seu terceiro marido, Kolmus, trabalhava na Biblioteca Pública de Burbank¹⁶² e lhe trazia muitos livros para ler sobre a mente humana, a criatividade e o movimento do potencial humano [...] Ela leu amplamente”¹⁶³. Entretanto, é relevante salientar que o pensamento de Spolin é constituído por diversos estudos, obtendo um marco forte a partir das pesquisas que realizou dentro da Hull House. Sua sistematização perpassa suas práticas posteriores, incluindo aí os estudos de Stanislavski (também citado por Spolin em suas publicações), além do contato com diferentes autores e teorias, como relatado por Gary e Aretha. Explanaremos brevemente alguns conceitos de Capra, Gurdjieff e Krishnamurti a fim de compreender algumas aproximações entre as teorias desses estudiosos e os escritos de Spolin, especialmente no que se relaciona ao conhecimento intuitivo.

Gary¹⁶⁴ foi presenteado por Spolin, com o livro do doutor em física teórica Frijof Capra (1939-), intitulado *O Tao da Física* (1975). Neste livro, que ficou conhecido mundialmente, Capra realiza um paralelo entre a física moderna e a filosofia oriental, buscando mostrar que a cultura do extremo oriente está mesclada à cultura do ocidente. Segundo Capra ([1975] 1989, p. 23): “A razão deste livro podia então ser enunciada mais genericamente, dizendo que a física moderna nos conduz a uma visão do mundo similar às sustentadas pelos místicos de todos os tempos e tradições”.

Capra, bem como Spolin, traz uma discussão sobre a intuição, de modo a desmistificar o senso comum que a identifica como algo vago, misterioso, acientífico e suspeito. Ambos

¹⁶¹ Conversa com Aretha Sills via e-mail no dia 8 de fevereiro de 2019. No original: “Viola read Krishnamurti and Gurdjieff, but she was never a follower or disciple of one particular discipline or school of thought. Krishnamurti especially was of interest to her. She also read *The Tao and Taoist philosophy*, which I believe was due to Paul’s influence.”

¹⁶² Site da biblioteca: <http://www.burbank.lib.ca.us/>

¹⁶³ Conversa com Aretha Sills via e-mail no dia 08 de fev. de 2019. No original: “Her third husband, Kolmus, worked at the Burbank Public Library and would bring her lots of books to read on the human mind, creativity, and the human potential movement... She read widely.”

¹⁶⁴ Conversa com Gary via e-mail no dia 05 de jan. de 2019.

abordam a intuição no caminho oposto ao do senso comum, isto é, como uma possibilidade rica de conhecimento. Capra ([1975] 1989, p. 32) afirma: “Apesar de os físicos estarem sobretudo preocupados com o conhecimento racional e os místicos com o intuitivo, ambos os tipos de conhecimento ocorrem nos dois campos”. Capra, na mesma página, indica o nome do pragmatista William James como um investigador da psicologia que trouxe antecipadamente em seus estudos a aproximação entre os conhecimentos racionais e intuitivos. Como já destacado, James foi um dos influenciadores de John Dewey e também de Bergson. Tal proximidade entre racional e intuitivo, de acordo com Capra, é o que leva o sujeito ao conhecimento absoluto e orgânico. É salutar a compreensão dessa abordagem dos ensinamentos orientais mesclados à cultura ocidental, para que seja possível perceber que a filosofia oriental está contida na abordagem de Spolin, especialmente no que se refere ao aspecto intuitivo. Portanto, a abordagem de Viola Spolin, pautada na aprendizagem pela experiência, visa atingir um conhecimento orgânico que envolva conhecimentos intelectuais, físicos e intuitivos.

A cultura ocidental privilegia fortemente o conhecimento racional em detrimento de todas as outras formas de conhecimento, em detrimento inclusive do intuitivo. A desvalorização do conhecimento intuitivo acarreta problemas na formação humana, como o egocentrismo, a incapacidade do autoconhecimento, a falta de percepção, a anestesia, a diminuição da capacidade criadora, a dicotomização do ser humano, a falta de empatia, dentre outros. Na contramão da cultura ocidental, temos a cultura oriental que valoriza o conhecimento intuitivo. Se o ser humano é uno, conhecimento racional e intuitivo devem caminhar juntos, contribuindo com a formação integral e orgânica do ser humano. Uma aceção presente na abordagem de Viola. Paul Sills, filho e parceiro de trabalho de Spolin, na introdução do livro *Improvisation for the Theater – Third Edition*, afirma:

É por intuição, a propósito, que a Viola é uma autoridade; intuição sendo o conhecimento direto de algo sem o uso consciente do raciocínio. **É uma maneira de saber diferente do conhecimento intelectual.** Todo o impulso de seu trabalho ativa o intuitivo, que ela preferiu chamar de “área x”. Pode ser útil lembrar que no mito, Ceres perambulou pelo mundo em busca de sua filha, Perséfone, carregando duas tochas: razão e intuição. O modo intuitivo de conhecer é negligenciado em nossa educação em favor da razão (intelecto). E ainda assim, o que valorizamos – amor, fé e conhecimento aguçado – todos alcançam além do intelecto e dependem do conhecimento intuitivo e de seu grande atributo, a certeza. Um dos ditos de Viola é “Com consciência intuitiva vem a certeza”. O sentido do eu é intuitivo, a relação é intuitiva e quando ocorrem temos: a certeza.¹⁶⁵ (SILLS, 1999, p. x, grifo meu).

¹⁶⁵ No original: “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”. It might be useful to remember that in myth, Ceres wandered the world searching for her daughter, Persephone, carrying two torches: reason and Intuition. The intuitive way of knowing is neglected in our education in favor of reason (intellect). And yet what we prize – love, faith, at, and insightful knowledge – all reach beyond the intellect and depend on intuitive

O ser humano, especialmente os ocidentais, habitualmente se prendem às experiências passadas ou às expectativas de experiências futuras, ignorando a potencialidade das experiências presentes. Viola Spolin, na sua abordagem dos jogos teatrais, investe na experiência presente como uma área do conhecimento potente, a área-x, na qual os problemas estão potencializados como molas propulsoras para o conhecimento intuitivo. O conhecimento intuitivo, rico em material criador, é um importante lugar ao qual a abordagem dos jogos teatrais de Viola Spolin pretende levar os jogadores. Quanto à denominação de área-x, Spolin (1999, p. iiv) esclarece:

Eu uso “área-x” para complementar a “intuição”. “Intuição” é um termo usado em excesso, o que significa muitas coisas para inúmeras outras escolas. “Área-x” enfatiza a natureza indefinida e talvez indefinível da intuição, as fontes ocultas, as não-rotuladas, além do intelecto, mente ou memória, das quais o artista (o jogador) se inspira.¹⁶⁶

O que é tratado aqui como conhecimento intuitivo não se aproxima nem um pouco do que se entende por intuitivo no senso comum, como um conhecimento que vem do nada, sem embasamento. O conhecimento intuitivo explanado neste trabalho é uma construção que se processa a partir das múltiplas experiências significativas. Um conhecimento que envolve o sujeito orgânico, não é primeiramente racionalizado (penso e depois executo), mas envolve o sujeito fisicamente e intelectualmente (executo e penso ao mesmo tempo), é um pensar com o corpo todo e não apenas com o cérebro.

Neste ponto, em que a inteligência não antecede a ação, podemos encontrar estreita relação com a aprendizagem significativa de Dewey, conforme apresentada no capítulo anterior. A inteligência não é primeira no conhecimento intuitivo, o que não significa que está excluída do processo, ela apenas não predomina na experiência, mas está consubstanciada com a ação. O predomínio do racional nas experiências, especialmente nos jogos teatrais, prejudica a sua plasticidade, pois, quando o racional está à frente, o julgamento antecede o envolvimento, bloqueando possibilidades de resolução de problemas, e consequentemente bloqueando processos criadores frutíferos. O conhecimento intuitivo trabalha no *lócus* da potencialidade

knowing and its great attribute, certainty. One of Viola's sayings is "With intuitive awareness comes certainty." The sense of self is intuitive, relation is intuitive, and when they occur: certainty."

¹⁶⁶ No original: "I use "x-area" to supplement "intuition". "Intuition" is an over-used term which means many things to countless other schools. "X-area" emphasizes the undefined and perhaps undefinable nature of intuition, the hidden well-springs, the unlabeled, beyond intellect, mind, or memory, from which the artist (the player) draws inspiration."

emergente, do não bloqueio, do não julgamento, do processo criador, da descoberta viva; ou seja, opera em um outro *lócus* de conhecimento, distinto do puramente racional.

Como um dos possíveis influenciadores de Spolin, conforme destacado por Aretha e Gary, temos George Ivanovitch Gurdjieff (1866-1949), o qual merece uma breve explanação de seus estudos. Os seus trabalhos de maior destaque estão divididos em três séries: a primeira intitulada *Relatos de Belzebu a seu Neto: uma crítica objetivamente imparcial da vida do homem* (1950); a segunda, *Encontros com Homens Notáveis* (1963); e a terceira, *A vida só é Real quando “Eu sou”* (1975).

A leitura de Gurdjieff é densa, pois a maior parte de seus escritos estão no formato de narrativas, com uma história conduzindo os acontecimentos. Seus ensinamentos estão inseridos nesses escritos em forma de metáforas, cabendo ao leitor identificá-los. Seus estudos estão centrados em auxiliar o ser humano a **quebrar o fluxo de respostas automáticas** que estabelece habitualmente. Manter este fluxo automático de respostas, segundo Gurdjieff, faz com que o ser humano afaste-se cada vez mais de si, da sua essência, do seu verdadeiro eu. Afastando-se do eu, o sujeito estará cada vez mais distante do conhecimento intuitivo, por isso Spolin busca, na sistematização dos jogos, despertar os sujeitos para sua verdadeira natureza, como revela Paul Sills na introdução da terceira edição do livro *Improvisação para o Teatro*. Em artigo não publicado, escrito nos anos 80, ele afirma que Viola escreveu: “Os jogos de teatro não inspiram o comportamento moral ‘próprio’ (bom/mau), mas procuram libertar cada pessoa a sentir sua verdadeira natureza [...]” (SPOLIN apud SILLS, 1999, p. x)¹⁶⁷.

O aspecto das respostas automáticas (caminho oposto à espontaneidade), indicado por Gurdjieff, pode ser relacionado aos hábitos passivos estudados por John Dewey, que também são respostas automáticas, portanto, pobres em material significativo. A abordagem de Spolin vai em oposição às respostas automáticas e aos hábitos passivos, procura justamente quebrar este ciclo a partir dos problemas inseridos nos jogos. Para Gurdjieff, ao trabalhar a **atenção ativa** do ser humano, a consciência de si (consciência, em um sentido de conhecimento intuitivo e não intelectualizado) pode ser despertada. É justamente aí que se localiza seu grande trabalho: despertar a consciência de si. Gurdjieff, para despertar a atenção ativa, criou uma série de exercícios práticos, envolvendo a respiração, a concentração, a meditação, o autoquestionamento e o esforço consciente. Utilizou também as danças sagradas orientais como forma de despertar o ser humano para a consciência de si. Um despertar que abrangia tanto os

¹⁶⁷ No original: “In an unpublished article written in the 1980s, she wrote, “Theater games do not inspire ‘proper’ moral behavior (good/bad), but rather seek to free each person to feel his or her own true nature...”

praticantes das danças como os espectadores. Levou suas danças a apresentações em países orientais e ocidentais.

A atenção ativa é um importante aspecto do jogo teatral elaborado por Spolin, que busca trabalhá-lo a partir do foco. O jogo teatral gira em torno do foco, que potencializa o problema. As instruções e a avaliação sobre o jogo também estão diretamente relacionadas ao foco, de maneira que ele surge como um auxílio aos jogadores e instrutores para se manterem com a atenção concentrada e conectados entre si. Manter os jogadores conectados facilita a imersão no conhecimento intuitivo. Spolin (2001, p. 5, grifo meu) declara:

JOGUE! UMA EXPERIÊNCIA DIRETA VAI LIBERTAR sua intuição em um momento da vida, agora mesmo! **O foco irá substituir o seu controle consciente** e os jogos irão dissolver o seu pretexto. O foco dos jogos é baseado em convenções teatrais, de modo que o crescimento como ator, assim como pessoa, ocorra.¹⁶⁸

O foco (atenção ativa) permite uma imersão maior na experiência direta, no momento presente, substituindo o controle consciente e liberando a intuição. Controle consciente, compreendido aqui no sentido de racionalizar demais a ação, repetindo padrões de certo/errado ou aprovação/desaprovação, o que limita o processo criador.

Em 1979, o livro autobiográfico *Encontro com Homens Notáveis* (1963), de Gurdjieff, foi adaptado para o cinema. O filme homônimo foi dirigido pelo escritor britânico e diretor de teatro e cinema Peter Brook (1935-), que é autor de importantes livros referentes ao teatro como: *O Ponto de Mudança* (1987), *A Porta Aberta* (1993), dentre outros. O filme *Encontro com Homens Notáveis* conta a história das viagens de Gurdjieff em busca do autoconhecimento. Este filme acabou dando popularidade à escola criada por Gurdjieff, denominada como o *Quarto Caminho* – que visa despertar o ser humano para uma nova visão de si e da realidade, para a descoberta da verdade.

Gurdjieff compreende que o ser humano, além de se desenvolver fisicamente, intelectualmente e emocionalmente, também pode se desenvolver por um quarto caminho, que seria a via da psicologia esotérica. Por este caminho, o ser humano é convidado a lembrar-se de si, da sua essência, equilibrando, para isso, a essência do físico, intelectual e emocional, sem permitir que a mente lidere todos os processos, seria uma pacificação da mente. Silenciar a mente para poder sentir o todo, chegar a essência. No filme *Encontro com Homens Notáveis*, em uma das conversas que Gurdjieff estabelece com o príncipe Lubovedsky, um dos homens

¹⁶⁸ No original: “PLAY! A DIRECT EXPERIENCE WILL FREE your intuition in a life moment, right now! Focus will replace your conscious control and playing the games will dissolve your cover-ups. The focus of the games is based on theatrical conventions so that growth as an actor as well as a person will take place.”

notáveis que encontra em seu caminho, este afirma para Gurdjieff¹⁶⁹: “conhecer acontece diretamente, quando nem mesmo um pensamento fica entre você e a coisa que você conhece. E você se vê como você é, não como você gostaria que fosse”.

Destaco essa passagem, pois ela diz muito sobre a essência do trabalho de Gurdjieff, e sobre outro ponto no qual é possível encontrar a conexão entre os estudos de Gurdjieff e o conhecimento intuitivo de Spolin. Tanto Gurdjieff como Spolin dão especial importância ao momento presente (o imediato), ao conhecimento como ação direta com o meio, a experiência viva (aqui e agora). É a potencialidade gerada na imersão e atenção (foco na abordagem de Spolin), no tempo presente que possibilita emergir o conhecimento intuitivo. No conhecimento intuitivo, a inteligência se consubstancia com o todo envolvido na experiência presente: é corpo, mente e meio numa constante ação e relação (fazer e sofrer) agindo ao mesmo tempo, gerando um conhecimento único, o intuitivo.

A relação de Peter Brook com os ensinamentos de Gurdjieff não se deu apenas ao dirigir o filme. Gurdjieff influenciou teatralmente também o trabalho de Peter Brook, como constatado pelos pesquisadores brasileiros Martha Leite e Eusébio Silva (2007, p. 164), Brook recebeu grandes influências da filosofia de Gurdjieff em seu trabalho, especialmente no que tange à concepção de verdade. A pesquisa de Brook engaja-se em levar os atores a atingirem uma “consciência plena da organicidade” em cena (também uma visão de Grotowski¹⁷⁰), atingir a “centelha divina” (na visão de Brook), ou a verdade cênica (para Stanislavski), ou o *bios* cênico (para Eugênio Barba¹⁷¹), citando, dessa forma, alguns autores que investem suas pesquisas no modo operante do ator estar em cena, o orgânico. Eugênio Barba (1936-), pesquisador e diretor teatral italiano, esclarece sobre a organicidade: “Tanto no teatro como na dança, o termo orgânico é usado como sinônimo de ‘vivo’ ou ‘crível’ [...] A organicidade está intimamente relacionada à presença e ao bios cênico.” (BARBA, [1995] 2012, p. 206).

Note-se que, dentre todos os autores citados, a qualidade da presença, de viver com entrega e intensidade o momento presente, é destacada como fundamental ao ator. Para Gurdjieff, que trata sobre o ser humano na sua vida cotidiana, e não sobre o ator, é este estado de presença absoluto do ser humano que leva ao autoconhecimento. Na abordagem de Spolin, que afirma as fortes influências que obteve do trabalho de Stanislavski, a presença orgânica está no conhecimento intuitivo, na experiência viva. Spolin ([1985] 2010b, p. 17) reforça:

¹⁶⁹ A fala ocorre entre o príncipe Lubovedsky e Gurdjieff aos 49’57’’ do filme.

¹⁷⁰ Jerzy Grotowski (1933-1999) foi um destacado diretor de teatro polonês do século XX, trazendo grandes contribuições para os estudos referentes ao trabalho do ator.

¹⁷¹ Eugênio Barba (1936-) é diretor de teatro e pesquisador italiano, fundador do *Odin Teatret*. Criou o conceito de Antropologia Teatral.

Atuar requer presença. Aqui e agora. Jogar produz esse estado [...] A presença chega através do intuitivo. Não podemos aproximar a intuição até que estejamos livres 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.

O momento da experiência (presente), em que o organismo todo está envolvido com o meio, está repleto de um vigoroso material criador. O conhecimento intuitivo, que potencializa a capacidade criadora, é possível apenas no envolvimento direto e é estimulado pelos problemas de jogo propostos. Problemas que auxiliam em manter a atenção no momento presente, sem o predomínio da mente racional e julgadora. Peter Brook desenvolve um tópico intitulado *Intuição amorfa*, no primeiro capítulo do seu livro *O Ponto de Mudança* ([1987] 1994, p. 20, 21, grifos meus), no qual explica:

A **intuição** amorfa começa a tomar forma no encontro com essa massa de material, ao emergir como fator determinante a partir do qual algumas noções são excluídas. O diretor vai provocando continuamente o ator, estimulando-o, **fazendo perguntas** e criando uma atmosfera na qual o ator possa se aprofundar, **experimentar** e **investigar**. Desse modo, ele subverte, individualmente e junto com o grupo, toda a estrutura da peça. **Dessas experiências vão surgindo formas vagamente reconhecíveis**. Nas últimas fases de ensaio o trabalho do ator **invade e ilumina uma área obscura**, que é a vida subterrânea da peça; e quando essa área subterrânea é iluminada pelo ator, o diretor fica em condições de ver a diferença entre as ideias do ator e a peça em si.

Nestes últimos estágios, o diretor elimina tudo o que é extrínseco, tudo o que pertence unicamente ao ator e não à **conexão intuitiva** do ator com a peça.

Brook narra, no excerto supracitado, a sua visão de como se processa o conhecimento intuitivo na construção de um espetáculo. A partir da utilização de questionamentos e estímulos à investigação, Brook procura auxiliar os atores a quebrarem as respostas automáticas (Gurdjieff) para assim mergulharem no conhecimento intuitivo. Com atores imersos na experiência, o diretor vai instigando-os com perguntas e desafios (problemas) a fim de investigarem as potencialidades da experiência (conhecimento intuitivo); o que, na abordagem de Spolin, pode ser comparado aos problemas do jogo e a instrução do orientador do jogo. O conhecimento intuitivo, como destacado por Brook, começa a surgir como “formas vagamente reconhecíveis”, ainda obscuras. O trabalho continua até que essas potencialidades obscuras do conhecimento intuitivo tomem forma, cheguem a uma experiência significativa (no sentido deweyano). Ao final da experiência ou processos de ensaios, as descobertas intuitivas são organizadas esteticamente, dando lugar à **criação** de um espetáculo ou, no caso de Spolin, às criações cênicas.

Os autores citados – Brook, Grotowski, Stanislavski, Barba – e Spolin mesclam conhecimentos ocidentais com conhecimentos orientais, o que enriquece os seus trabalhos. Não existe receita para que o conhecimento intuitivo emergja, mas existe formas de organização da experiência que podem trazer ambientes mais propícios para que isso ocorra. Vários autores destacaram isso em suas práticas e elaboraram distintas abordagens, de modo que a sistematização de Spolin é uma via possível. Entretanto, é sempre bom lembrar que o conhecimento intuitivo envolve a subjetividade, o meio e a relação estabelecida na experiência presente, por isso somente é possível ser emergido na relação imediata, não pode ser preestabelecido.

Outra possível influência que Spolin recebeu foi a de Jiddu Krishnamurti (1895-1986), considerado uma das maiores figuras filosóficas e espirituais do século XX. Segundo o site oficial, intitulado *Jiddu Krishnamurti Online – O repositório oficial dos ensinamentos autênticos de J. Krishnamurti*¹⁷², ele não reivindicava lealdade a nenhuma casta, nacionalidade ou religião, não estava vinculado a nenhuma tradição, nem estava associado a qualquer escola política ou pensamento ideológico. Com mais de cinquenta obras publicadas em várias línguas, Krishnamurti, compartilha suas descobertas, sem elaborar doutrinas, métodos ou técnicas. Fala especialmente da necessidade de transformação da humanidade, da necessidade de **silenciar a mente** e de cada um encontrar a sua verdade.

Nenhum caminho conduz a descoberta da verdade [...] Quando vocês querem encontrar algo novo, quando estão a experimentar o que quer que seja, a vossa mente tem de estar muito silenciosa, não é assim? Se a vossa mente estiver apinhada, a transbordar de factos, conhecimento, eles funcionam como um impedimento ao novo; a dificuldade, para a maioria de nós, reside no facto de a mente se ter tornado tão importante, tão predominantemente significativa, que interfere constantemente com tudo o que possa ser novo, com qualquer coisa que possa existir em simultâneo com o que é conhecido. Assim, o conhecimento e o aprender são impedimentos para aqueles que procuram, para aqueles que tentam compreender aquilo que é atemporal. (KRISHNAMURTI, 1995, p. 24).

O predomínio do racional é destacado por Krishnamurti como prejudicial às novas descobertas, pois a racionalidade é julgadora, busca caminhos conhecidos. Silenciar a mente seria deixar que as conexões do tempo presente se estabeleçam, possibilitando que o intuitivo emergja com todo o seu material criador. O diretor Michael Mendizza e a produtora Evelyn Blau produziram um filme documentário da vida de Krishnamurti em 1985, um ano antes de sua morte, intitulado: *J. Krishnamurti – O Desafio da Mudança*, em que se pode ter um panorama dos pensamentos de Krishnamurti e, até mesmo, vê-lo falar sobre os seus estudos. Também no

¹⁷² <http://legacy.jkrishnamurti.org/> Acesso em: 25 fev. 2019.

site oficial, intitulado *Jiddu Krishnamurti Online – O repositório oficial dos ensinamentos autênticos de J. Krishnamurti*¹⁷³, é possível encontrar um rico material produzido sobre Krishnamurti, além de materiais produzidos por ele próprio. Essas pesquisas foram reunidas com contribuições das Fundações de Krishnamurti.

Como descreve o site oficial de Krishnamurti (2018)¹⁷⁴, ele acreditava que a defesa de uma única religião, seita, raça, política e ideologia são os reais fatores que dividem os seres humanos e que trazem o conflito e a guerra. Ele sempre lembrava que – antes de sermos hindus, muçulmanos ou cristãos – somos seres humanos. Os seus ensinamentos transcendem os sistemas de crenças feitos pelo homem, o sentimento de nacionalismo e de sectarismo. Ao mesmo tempo, eles dão um novo sentido e direção à busca da humanidade pela verdade. Seus estudos são atemporais e universais. Para Krishnamurti, conforme o site oficial (2018), o ser humano encontra a verdade mediante o espelho da relação, por meio da compreensão do conteúdo da sua própria mente, da observação, e não por meio da análise intelectual.

A verdade nunca define, porque ela só pode ser descoberta momento a momento em cada pensamento, em cada relação, em cada palavra, em cada gesto, num sorriso, nas lágrimas. E se vocês e eu pudermos descobrir isso e vivê-lo — o próprio viver é a descoberta da verdade —, então não seremos propagandistas; seremos seres humanos criativos — não seres humanos perfeitos, mas seres humanos criativos, o que é inteiramente diferente. (KRISHNAMURTI, 1995, p. 239).

O conceito de verdade que Krishnamurti desenvolve está conectado às descobertas advindas do tempo presente, da relação direta com a experiência. Um conceito distinto da verdade científica que busca uma verdade generalizada. O conceito de Krishnamurti está mais próximo do pragmatismo de John Dewey e William James, no qual as verdades são estabelecidas nas relações, portanto, não são universais, pois podem mudar de acordo com a experiência. Para Bergson ([1934] 2006, p. 250), a origem inspiradora do pragmatismo de William James está estabelecida em um conceito de verdade em que: “As verdades que mais nos importa conhecer são, para ele, verdades que foram sentidas e vividas antes de serem pensadas.” Uma proposição que não se distancia da metafísica de Bergson ([1934] 2006, p. 188), a qual retomo:

Se existe um meio de possuir uma realidade absolutamente, ao invés de adotar pontos de vista sobre ela, de ter uma intuição dela ao invés de fazer sua análise, enfim, de apreendê-la fora de toda expressão, tradução, ou representação simbólica, a metafísica

¹⁷³ <http://legacy.jkrishnamurti.org/> Acesso em: 25 fev. 2019.

¹⁷⁴ Sobre Krishnamurti. Disponível em: <http://legacy.jkrishnamurti.org/pt/about-krishnamurti/biography.php> Acesso em: 25 fev. 2019.

é exatamente isso. A metafísica é portanto a ciência que pretende passar-se de símbolos.

Bergson compreende que os símbolos são criados pela ciência para dar conta da realidade, de modo que a ciência estabelece os símbolos como conceitos. Para este autor, a ciência imobiliza, fixa verdades gerais, pontos de vista limitados ao se colocar acima da realidade, vê-la de fora. Apreender a realidade, além de toda essa limitação apontada por Bergson como expressão, tradução ou representação simbólica, seria possível a partir da metafísica, que penetra a realidade, não se colocando fora dela. Desse modo, a metafísica bergsoniana não se opõe a ciência mas a completa. Sobre a metafísica Bergson ([1934] 2006, p. 195, grifos meus) continua:

Ou a metafísica é apenas esse jogo de ideias ou então, se é uma ocupação séria do espírito, **é preciso que transcenda os conceitos para chegar à intuição**. Decerto, os conceitos são-lhe indispensáveis, pois todas as outras ciências trabalham normalmente com conceitos e a metafísica não poderia passar-se de outras ciências. Mas ela **só é propriamente ela mesma quando ultrapassa o conceito, ou pelo menos quando se liberta dos conceitos rígidos e já prontos para criar conceitos** bem diferentes daqueles que normalmente manejamos, quero dizer, para criar representações flexíveis, móveis quase fluidas, sempre prontas a se moldarem pelas formas fugidias da intuição.

Ao transcender os conceitos, a metafísica chega à intuição, ou seja, um caminho que se aproxima de Dewey e Spolin, que propõem um mergulho no tempo presente, na experiência presente para transcender os conceitos, não os anulando, mas se apropriando e libertando-se deles para criar novos conceitos. Os conceitos apropriados estarão presentes na experiência, porque fazem parte do movimento contínuo das experiências, no sentido deweyano, ou da duração, no sentido bergsoniano:

[...] o desenrolar de nossa duração se assemelha por certos lados à unidade de um movimento que progride, por outros a uma multiplicidade de estados que se esparramam, e nenhuma metáfora pode restituir um dos dois aspectos sem sacrificar o outro. Se evoco um espectro de mil matizes, tenho à minha frente uma coisa já feita, ao passo que a duração se faz continuamente. (BERGSON, [1934] 2006, p. 191).

O desenrolar da duração é um movimento contínuo das experiências vivenciadas. Compreender essas proposições à luz dos estudos de Bergson se torna essencial para elucidar a profundidade do conceito de conhecimento intuitivo aqui analisado. Podemos encontrar relações dos ensinamentos de Krishnamurti com a filosofia de Bergson, com os estudos de Dewey e, como delineado, com a abordagem dos jogos teatrais de Viola Spolin. Primeiro, a partir do aspecto de não se prender a nenhuma teoria como única e verdadeira, como sugerido

por Aretha Sills¹⁷⁵, retomo aqui a fala dela: “Viola leu Krishnamurti e Gurdjieff, mas nunca foi uma seguidora ou discípula de uma determinada disciplina ou escola de pensamento. Krishnamurti, especialmente, era de interesse para ela”. Como Krishnamurti, Spolin era uma curiosa e estudiosa, mas não uma seguidora de doutrinas. Outro ponto importante do pensamento de Krishnamurti que tem seu possível desdobramento em Spolin é sobre o conceito de verdade, pois quando Spolin propõe o mergulho no tempo presente, na experiência do aqui e agora, no conhecimento intuitivo, ela busca que os jogadores encontrem suas próprias verdades, seus próprios caminhos de atuação, de jogar cenicamente. Não existe certo ou errado, existem descobertas sem preconceitos na experimentação, na relação. Krishnamurti, no filme *J. Krishnamurti – O Desafio da Mudança* (1985), afirma: “Descubram. Testem. Isso significa que você tem que ser livre para observar, sem nenhum desejo, nenhum anseio, nenhuma pressão. Observar como você observa uma linda flor”¹⁷⁶. Descobrir, testar é possível na experiência, na relação, no envolvimento com o problema do jogo, como proposto por Spolin ([1986] 2010a, p. 37): “Não há uma forma certa ou errada de solucionar um problema da oficina: a tentativa honesta, a busca é mais importante”. É a entrega, a busca, a espontaneidade potencializadora de novas descobertas.

4.3 A INTUIÇÃO NA ABORDAGEM DE SPOLIN

A intuição é sempre tida como sendo uma dotação ou uma força mística possuída pelos privilegiados somente. No entanto, todos nós tivemos momentos em que a resposta certa “simplesmente surgiu do nada” ou “fizemos a coisa certa sem pensar”. Às vezes em momentos como este, precipitamos 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. Quando a resposta a uma experiência se realiza no nível do intuitivo, quando a pessoa **trabalha além de um plano intelectual** constricto, **ela está realmente aberta para aprender**. (SPOLIN, [1963] 2006, p. 4, grifos meus).

O conhecimento intuitivo, ao qual Viola Spolin se refere, é um conhecimento que vai além do plano intelectual, de forma que o sujeito esteja realmente aberto a aprender. Não é uma força mágica e/ou mística, mas a resultante da combinação de múltiplas experiências consubstanciadas no momento presente. É um conhecimento que emerge, ganha sentido no aqui e agora, mas só é possível devido às múltiplas experiências passadas. Surge no exato momento em que as experiências passadas se relacionam com a experiência presente de forma

¹⁷⁵ Conversa com Aretha Sills via e-mail no dia 08 de fev. de 2019.

¹⁷⁶ O trecho pode ser encontrado aos 35’47” do filme disponível em https://www.youtube.com/watch?v=wfrvh2_4NMU Acesso em: 25 fev. 2019.

espontânea, originando uma nova ideia, ação ou conceito. No prefácio do livro *Theater Games for the Lone Actor*, Paull Sills declara sobre os dizeres de sua mãe:

Em 1990 Viola disse: “Não pense no tempo presente como tempo do relógio, mas sim como um momento atemporal, quando todos estão mutuamente engajados na experimentação e na experiência, cujo resultado ainda é desconhecido, você está bem aí; você está conectado e você não sabe o que vai acontecer e é aí que está a espontaneidade, e é aí que está a alegria, e esse é o espiral eterno, sem fim.” (SPOLIN apud SILLS, 2001, p. x-xi)¹⁷⁷.

O conhecimento intuitivo surge da capacidade do sujeito de reelaborar as experiências passadas no momento presente, com um grau de abertura e espontaneidade tão particular que o corpo todo interage com o imediato, permitindo a quebra de preconceitos que bloqueiam a criação, como ratifica Spolin (1999, p. xiii): “A aprovação/desaprovação impede você de ter uma experiência direta”¹⁷⁸. Ou seja, o medo, o preconceito, o excesso de intelecção impede o sujeito de ter uma experiência direta, de se conectar com o imediato. Quanto mais rico em experiências o sujeito for, quanto mais adequado o ambiente estiver para a abertura ao novo e à espontaneidade, maior será a capacidade de atingir o conhecimento intuitivo.

É possível criar ambientes e estratégias para que o conhecimento intuitivo emergja. Spolin ([1963] 2006, p. 5) afirma: “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”. E completa se referindo ao livro *Improvisação para o Teatro*: “Esse texto é um curso planejado para tais atividades.” (SPOLIN, [1963] 2006, p. 5). Destarte, o conhecimento intuitivo emerge em um ambiente de abertura, de espontaneidade, sem amarras, sem julgamentos, isto é, num ambiente de liberdade em que os hábitos passivos são desestabilizados, provocando o sujeito a sair de respostas habituais. O intuitivo não trabalha com a repetição de padrões, com a cópia, mas com a criação do novo.

A organização proposta por Spolin – a partir do foco, instrução, avaliação e solução de problemas – é uma forma de auxiliar o jogador a conseguir atingir o seu conhecimento intuitivo, o seu material criador. Spolin ([1963] 2006, p. 18) destaca:

Para evitar que a palavra “intuitivo” torne-se vazia ou a usemos para conceitos ultrapassados, utilize-a para denotar aquela área do conhecimento que está além das

¹⁷⁷ No original: “In 1990 Viola said, “Do not think of present time as clock time but rather as a timeless moment, when all are mutually engaged in experiencing and experience, the outcome of which is as yet unknown. You’re right there; you’re connected and you don’t know what’s going to happen and that’s where the spontaneity is, and that’s where the joy is, and that’s the everlasting, the never-ending spiral.”

¹⁷⁸ No original: “Approval/ disapproval is keeping you from a direct experience.”

restrições de cultura, raça, educação, psicologia e idade; mais profundo do que as roupagens de maneirismos, preconceitos, intelectualismos e adoções de ideias alheias que a maioria de nós usa para viver o cotidiano.

No ato de jogar, no qual corpo e mente estão conectados, memórias vão surgindo na relação do e/no jogo. Ao se consubstanciarem com o momento presente, as memórias passadas são transformadas, posto que não são iguais ao que foi vivenciado no passado, porém carregam uma parcela considerável do passado no presente. Nessa relação entre experiências passadas, presentes e experiências em devir, o momento presente se torna único e inédito. A intuição é potencializada, surge como uma nova ideia, ainda não clara, turva, mas surge como o novo, como algo não experimentado e/ou não pensado anteriormente. Spolin ([1986] 2010a, p. 31) esclarece: “A intuição vai além do intelecto, da mente, da memória, do conhecimento. A utilização da intuição não pode ser ensinada. É necessário ser surpreendido por ela”.

É à ressignificação, à transformação das experiências no momento presente (aqui e agora) que é dado o nome de conhecimento intuitivo. Intuitivo pois não é um planejamento intelectualizado que se concretiza posteriormente em uma ação ou objeto, mas sim uma ação orgânica, em que o intelectual, o físico e o intuitivo estão consubstanciados, permitindo transcender o que é familiar, desestabilizar hábitos passivos, provocando o surgimento do novo a partir de um corpo pensante e não apenas de um cérebro pensante. Não é o racional/ intelectual que projeta a ação, mas a própria ação em relação com o meio que cria novas ideias. Lembremos que Bergson, ao estabelecer a intuição como uma investigação metafísica, declara: “É preciso que a metafísica transcenda os conceitos para chegar à intuição”. (BERGSON, [1934] 2006, p. 195). A perspectiva do conhecimento intuitivo ir além dos conceitos é essencial na sistematização de Dewey e Spolin, pois os conceitos não podem ser limitadores do conhecimento, mas sim ampliadores.

A intuição não surge claramente, de modo que se pode dizer: “aqui é conhecimento intuitivo”. Ela surge na experimentação conectiva, portanto, é relevante à reflexão pós-jogo (experiência secundária para Dewey e avaliação para Spolin) para apurar os conhecimentos que surgiram e refletir sobre eles, podendo desdobrar as descobertas intuitivas em outros jogos (ou produtos) que gerem outras descobertas e assim por diante, num processo *continuum*. Conectar-se com o intuitivo é permitir-se estar no momento presente, sem generalizações e teorizações antecipadas sobre o que se faz. No envolvimento com o tempo presente, sem preconceitos, o conhecimento intuitivo emerge com todo o seu material criador.

O processo contínuo das experiências pode ser comparado aqui, como temos feito, com a duração bergsoniana pertencente a cada ser humano. Muitos vestígios das experiências

passadas vêm à tona no momento presente. Num primeiro momento não claras, não evidentes, por isso é conhecimento imediato, bruto, por isso é presença e percepção do momento presente, uma fusão do eu com o espaço e/ou objeto experimentado. Como destacado por Bergson, um conhecimento que se dá a partir de alternâncias rápidas de obscuridade e de luz:

[...] a ideia provinda de uma intuição começa de ordinário por ser obscura [...] É a clareza da ideia radicalmente nova e absolutamente simples, que capta mais ou menos uma intuição. Como não a podemos reconstituir com elementos preexistentes, uma vez que não tem elementos, e como, por outro lado, compreender sem esforço consiste em recompor o novo com o antigo, **nosso primeiro movimento é o de dizê-la incompreensível**. Mas aceitemo-la provisoriamente, **passeemos com ela pelos diversos departamentos de nosso conhecimento: vermo-la, ela obscura, dissipar obscuridades**. Por meio dela, problemas que julgávamos insolúveis irão resolver-se, ou antes, dissolver-se, seja para desaparecer definitivamente, seja para se pôr de outro modo. (BERGSON, [1934] 2006, p. 33-34, grifos meus).

Apesar da intuição surgir de modo obscuro, ao explorá-la na experiência presente a partir de todo o material que emerge, logo ela pode começar a ser delineada e tornar-se perceptível. Como se trata de um caminho contrário às respostas padrão, nosso condicionamento tende a ter dificuldades em entrar nesse campo de conhecimento distinto do padronizado, que é cheio de conceitos estabelecidos, de julgamentos polarizados entre bom e ruim. Paul Sills (1999, p. x) assinala sobre o conhecimento intuitivo no trabalho de Spolin:

Não é simplesmente uma questão de mudar do conhecimento intelectual e lógico para esse outro modo de conhecer. Não pode ser encontrado facilmente; a intuição é tão inacessível quanto a montanha de vidro dos contos de fada. Viola diz que devemos nos desequilibrar e eliminar o intelecto (o conhecido): “romper as paredes que nos afastam do desconhecido, de nós mesmos e uns dos outros”. Nosso veículo deve ser focado. “O foco é um novo começo. O passado é feito para afrouxar sua pegada.” É o foco que descansa a mente e supera as distrações do intelecto. É uma forma de “meditação em ação”, como Viola chamou, e “age como um trampolim para o intuitivo”¹⁷⁹.

Por não ser fácil de ser acessado, o conhecimento intuitivo necessita ser exercitado; pois, como evidencia Bergson ([1934] 2006, p. 50): “A faculdade de intuição realmente existe em cada um de nós, mas recoberta por funções mais úteis à vida”. Como não parte do intelecto, do racional, tal conhecimento é difícil de ser dirigido. Na cultura ocidental, que privilegia o conhecimento racional, mais difícil ainda é acessar o conhecimento intuitivo, pois para alcançá-

¹⁷⁹No original: “It is not simple a matter of switching from intellectual, logical knowing to this other way of knowing. It cannot be found easily; intuition is as inaccessible as the glass mountain in fairy tales. Viola says we must be throw off-balance and must blank out the intellect (the known): “break through the walls that keep us from the unknown, ourselves and each other”. Our vehicle must be focus. “Focus is a fresh start. The past is made to loosen its grip.” It is focus that rests the mind and overcomes the distractions of intellect. It is a form of “meditation in action”, as Viola called it, and “acts as a springboard into the intuitive”.”

lo é necessário o “desequilíbrio” apontado por Spolin; ou seja, sair do lugar comum, deslocar-se dos hábitos rotineiros dos esquemas mentais, como afirmado por Spolin na passagem citada: “romper as paredes que nos afastam do desconhecido”. Spolin sugere o foco como um “trampolim para o intuitivo”, afirmando que este é a “meditação em ação”. Mais uma vez a centralidade do foco na abordagem dos jogos teatrais está sendo destacada. Na primeira publicação do livro *Improvisação para o Teatro* (1975), Spolin se referia ao foco como Ponto de Concentração (POC). Nas publicações subsequentes, utiliza apenas o termo Foco, eliminando a nomenclatura POC. Spolin justifica a troca nas edições subsequentes do mesmo livro:

Ponto de concentração sugere um objeto definido. Pode ser cego, como uma lente de aumento sobre um objeto ou um professor distraído caindo de sua cadeira enquanto se concentra em um pensamento. “Foco”, por outro lado, sugere-me uma energia em movimento, como uma bola em constante estado de movimento, os jogadores todos conscientes de tudo o que acontece ao redor deles, mantendo os olhos na bola.¹⁸⁰ (SPOLIN, 1999, p. vii)

Spolin ([1963] 2006, p. 20-21), sobre o foco, continua:

[...] Ele propicia ao aluno o foco num ponto único (“Olhe para a bola”) dentro do problema de atuação, e isto desenvolve sua capacidade de envolvimento com o problema e relacionamento com seus companheiros na solução do problema [...] O Ponto de Concentração atua como catalisador entre um jogador e outro, e entre o jogador e o problema. (4) Esta singularidade de foco num ponto, usado na solução de um problema [...] libera o aluno para a ação espontânea e é veículo para uma experiência orgânica e não cerebral. O Ponto de Concentração torna possível a percepção, ao invés do preconceito; e atua como um trampolim para o intuitivo.

É relevante destacar, especialmente, três pontos levantados por Spolin nessa passagem: 1) a relação entre o foco e a solução de problemas; 2) o foco conectado à instrução e à avaliação; 3) foco, percepção e intuição. Explanando brevemente a questão da percepção no conhecimento intuitivo, é salutar compreender que esta percepção está conectada ao todo presente naquele momento. Não se trata da percepção de um objeto, ou de si, trata-se de uma percepção mais abrangente em que objeto, meio e indivíduo estão conectados. A intuição, nesse sentido, é a percepção real que não pretende ir ao encontro de generalizações, mas apenas perceber todas as nuances possíveis na relação imediata, rompendo os esquemas artificiais entre a realidade e nós mesmos. Essa percepção do todo leva ao conhecimento imediato, característico da intuição.

¹⁸⁰ No original: “Point of concentration suggest a set object. It can be a blinder, like a magnifying glass held over one object or an absent-minded professor falling off his chair while concentrating on a thought. “Focus”, on the other hand, suggests to me a moving energy, like a ball in a constant state of movement, the players all acutely conscious of everything going on around them while keeping their eye on the ball.”

O foco no momento presente é fundamental para que esta percepção intuitiva manifeste-se. Como afirma a pesquisadora Onira de Ávila Tancrede na sua dissertação de mestrado intitulada: *Jogos Teatrais, pensamento simbólico e conhecimento intuitivo: diálogos entre Viola Spolin e Jean Piaget* (2017, p. 18): “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.”

Os jogos teatrais são baseados em regras que delimitam o jogo e ajudam os jogadores a compreenderem qual é o foco do jogo. Cada jogo direciona os jogadores para determinado foco. É salutar ressaltar que o foco não é o objetivo do jogo, ele aponta o problema que deverá ser solucionado pelos jogadores, ou seja, o foco propõe um problema. Como revela Spolin ([1986] 2010a, p. 32): “Cada foco determinado da atividade é um problema essencial para o jogo que pode ser solucionado pelos participantes [...] O foco *não* é o objetivo do jogo”. Para solucionar o problema do jogo não existe padrões, a forma de solucionar o problema deve ser pesquisada e criada por cada jogador na experiência em jogo (aqui e agora), na própria relação com o jogo. É justamente no envolvimento orgânico com o jogo, na tentativa de solucionar o problema que o conhecimento intuitivo e a imaginação criadora são potencializados. Spolin (2001, p. 5) reforça:

Permita-se jogar, construir sua força interior, seu vasto e incrível potencial. Jogue, pois quando você está em ação, o sangue circula e a energia é liberada no espaço, tocando e conectando você com tudo naquele espaço. Você age espontaneamente, entrando na área do inesperado, livre das expectativas dos outros. Jogue com os outros - colegas jogadores, colegas, familiares e amigos, e sempre que você for adiante, traga o foco do jogo junto com você!¹⁸¹

O foco direciona os jogadores para o tempo presente, para se envolverem com o aqui e agora, descobrindo as potencialidades que vão surgindo na relação com o jogo, por isso é o trampolim para o intuitivo, como afirmado mais de uma vez por Spolin em seus livros. Ao sugerir problemas a serem solucionados, o foco conduz ao envolvimento com o tempo presente, pois corpo e mente ficam ocupados com o engajamento em resolver os problemas, com as percepções das relações que vão surgindo e precisam ser resolvidas naquele momento, sem tempo para intelectualizar e colocar o racional à frente da ação. É ação e reflexão agindo conjuntamente. Assim o intuitivo ganha lugar, novas descobertas ocorrem, e os jogadores vão

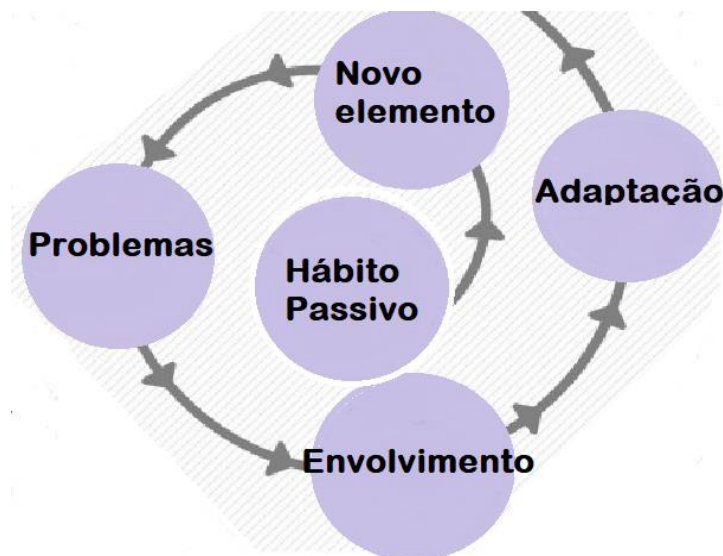
¹⁸¹ No original: “Let the playing build up your inner strength, your vast incredible potential. Play, for when you do, blood circulates and energy is released into the space, touching and connecting you with everything in that space. You act spontaneously, entering the area of the unexpected, free of the expectations of others. Play with others – fellow players, colleagues, family and friends, and whenever you go forth, bring the focus of play along with you!”

descobrimos os próprios modos de estarem em jogo, em cena, vão descobrimos os seus processos criadores.

A instrução, proposta por Spolin no processo, é essencial. O orientador do jogo, ao perceber que os jogadores estão saindo do foco – racionalizando demais a ação, não permitindo que o fluxo intuitivo ocorra –, deve inserir instruções para auxiliá-los a retomar o foco; ou seja, auxiliá-los a encontrar o caminho do conhecimento intuitivo. Spolin propõe a avaliação pós-jogo porque o conhecimento intuitivo surge como uma ideia ainda obscura que começa a se desvendar na ação, bem como muitas potencialidades que não são captadas pela percepção no momento do jogo. Se, no momento dos jogos, a verbalização mínima é regra para que o racional não domine o processo, na avaliação, a verbalização ganha lugar. Como um momento de refletir sobre as ações exploradas durante o jogo, a avaliação se torna um processo de apropriação das descobertas do intuitivo.

Como assinalado anteriormente, Spolin (1999, p. vii) considera que o foco é “[...] uma energia em movimento [...]”, que vai ao encontro do fluxo contínuo da duração interior explanada por Bergson, essencial ao conhecimento intuitivo. A duração em constante movimento é pura energia. Bergson ([1934] 2006, p. 10) estabelece: “O que é real não são os ‘estados’, simples instantâneos tomados por nós, mais uma vez, ao longo da mudança; é, pelo contrário, o fluxo, é a continuidade de transição, é a própria mudança. Essa mudança é indivisível, ela é mesmo substancial”. Assim, o real é a experiência presente ou, como diria Spolin, o mergulho no tempo presente, um tempo movente, em fluxo constante. Os jogos, nessa perspectiva, objetivam aproveitar essa energia em fluxo para descobrir infinitas possibilidades de criações ou, como se queira, de solucionar problemas cênicos. Por isso, as soluções serão diversas, pois dependerão do fluxo, das diferentes durações (individuais) em jogo. A intuição questiona certezas estabelecidas, questiona na prática, na experiência concreta, encontrando possibilidades que não podem ser encontradas no ato puramente reflexivo.

A proposição de problemas em situações estáveis e rotineiras ou, como diria Dewey, os hábitos passivos são material fecundo para o intuitivo, pois é neste lugar, fora da estabilidade habitual, que o conhecimento intuitivo age. Nos jogos teatrais, ao se propor um jogo, já estamos tirando os jogadores do seu lugar comum, do habitual. Desse modo, levando-os para uma situação problemática, na qual os jogadores descobrirão os problemas emergentes, de forma que se empenharão em resolvê-los a partir da relação com o jogo. Nesse sentido, é fundamental ao conhecimento intuitivo o ambiente problemático, fora do habitual. Retomo aqui o esquema elaborado no capítulo anterior:



Um possível caminho para o conhecimento intuitivo é a inserção de um novo elemento no hábito rotineiro, o novo elemento desestabiliza o hábito, problematizando-o, daí surgem diferentes problemas aos quais o sujeito se engaja em resolvê-los (envolvimento). Ao se engajar em resolver os problemas na ação do aqui e agora (tempo presente), o conhecimento intuitivo é potencializado, permitindo que o sujeito perceba e elabore diferentes problemas na situação na qual está inserido e também crie infinitas possibilidades de resolvê-los. Ao solucionar os problemas, novos conhecimentos são adquiridos, tais conhecimentos passam pelo processo de adaptação para serem inseridos ao hábito novamente. Nessa perspectiva, a capacidade criadora é potencializada no momento presente, no envolvimento com o problema, no mergulho no conhecimento intuitivo.

A criação nasce do caos, da experimentação, do lugar não comum. A espontaneidade dos jogos tradicionais, pesquisada por Spolin desde a Hull House, vai tomando corpo e densidade na elaboração da sistematização dos jogos teatrais, culminando na proposta de mergulho no tempo presente como possibilidade para entrar em contato com o conhecimento intuitivo, tão valioso para a criação cênica.

A intuição, vinculada a uma duração que é crescimento, nela percebe uma continuidade ininterrupta de imprevisível novidade; ela vê, ela sabe que o espírito retira de si mesmo mais do que possui, que a espiritualidade consiste justamente nisso e que a realidade, impregnada de espírito, **é criação**. O trabalho habitual do pensamento é fácil e prolonga-se tanto quanto quisermos. A intuição é árdua e não poderia durar. (BERGSON, [1934] 2006, p. 32-33).

Para além da duração, outro aspecto relevante descrito por Bergson é o da criação presente no processo intuitivo, pois ao trabalhar com o fluxo da duração relacionado ao tempo

presente, o conhecimento intuitivo permite a criação de possibilidades antes não vislumbradas, ou seja, fortalece a capacidade criadora. A intuição consubstanciada com a realidade, sem amarras, é intensificadora da criação. A intuição é árdua, pois não é simples de ser atingida diante de uma sociedade que privilegia fortemente os aspectos racionais em detrimento dos sensíveis e intuitivos. Além disso, não pode durar, pois surge num instante muito particular da experiência presente, de sorte que, se não for percebida e explorada, simplesmente passa. A partir do momento em que a intuição é explorada e passa para o domínio intelectual, deixa de ser intuição, já virou uma ideia, conceito etc. O que dura é a reverberação da intuição, e não ela em si.

Devido às características desestabilizadoras da intuição – que surge num movimento instável, de quebra de hábitos e transgredindo conceitos –, ela impulsiona transformações e criações. Dessa forma, a intuição consegue ir além dos fatos concretos da realidade objetivada, avistando as múltiplas possibilidades das situações e modos de solucionar os problemas, tornando-se terra fértil para o desenvolvimento da capacidade criadora. Spolin (1999, p. iiiii) salienta: “Não há maneira certa ou errada de resolver um problema; há apenas um caminho – a busca – em que se aprende passando pelo próprio processo”¹⁸². Consequentemente, os modos distintos de solucionar os problemas que surgem na experiência são múltiplos e podem resultar em grandes criações.

A necessidade de os jogadores saírem da cabeça e entrarem no espaço, livres da resposta restrita do comportamento estabelecido, que inibe a espontaneidade, e focar no campo real – ESPAÇO – no qual o jogo (troca de energia) ocorre entre jogadores. Sair da cabeça e entrar no espaço fortalece a capacidade do jogador de perceber e sentir o novo com o corpo inteiro. (SPOLIN, 1999, p. iiiii)¹⁸³.

Spolin traz a organização dos jogos com o intuito de preparar corpos ativos, criadores e pensantes capazes de se colocarem no lugar do intuitivo. É um pensar que não pode ser comparado ao puro racional sem conexão com a prática, é um pensar com a prática, na ação, não antecede a ação, pensar com o corpo, no qual não se deve racionalizar demais, procurar por julgamentos de “é este ou não é este o caminho”. É se envolver de corpo e mente no ato de jogar, com foco na situação presente, somente assim a intuição poderá ser impulsionada e, a partir dela, as descobertas, conexões e criações cênicas. Sills (1999, p. x) descreve: “Em cada

¹⁸² No original: “There is no right or wrong way to solve a problem; there is only one way – the seeking – in which one learns by going through the process itself.”

¹⁸³ No original: “The need for players to get out of the head and into the space, free of the restricted response of established behavior, which inhibits spontaneity, and to focus on the actual field – SPACE – upon which the playing (energy exchange) takes place between players. Getting out of the head and into the space strengthens the player’s ability to perceive and sense the new with the full body.”

um dos exercícios que ela selecionou, sua voz pode ser a direção com a intenção de nos ajudar a nos tornarmos presentes, liberados do que ela chamou de síndrome de aprovação/desaprovação que nos mantém no passado e obscurece o eu”¹⁸⁴. Jogar sem pré-conceitos, sem julgamentos, sem medo de certo ou errado, leva o sujeito a sair do domínio racional e adentrar no tempo presente, no processo intuitivo. A intuição possibilita que o jogador sinta o todo, conecte-se com o ambiente e o grupo. Portanto, quando mais de um jogador está jogando, a conexão entre eles leva a prontidão, a ponto de parecer que os jogadores adivinham as atitudes do outro.

No seu espaço

O misterioso
Mágico
Criativo
Vem do além
Nossas realidades diárias
Não vai
Ou não pode
Responder
Até você
Estar em comunhão
Com o ainda
Desconhecido,
Sua intuição
Sua área x
A chave?
Saia da sua cabeça
Dentro do seu espaço
Aguarde
o estranho invisível.

(SPOLIN, 2002, p. 4)¹⁸⁵

¹⁸⁴ No original: “*In each of exercises she selected, her voice can be heard intending to help us become present, liberated from what she called the approval/ disapproval syndrome that keeps us in the past and obscures the self.*”

¹⁸⁵ No original: “***Into your space:*** *The mysterious/ Magical/ Creative/ Comes from beyond/ Our daily realities/ And/ Will not/ Or cannot/ Respond/ Until you/ Are in communion/ With the as yet/ Unknown,/ Your intuition,/ Your x-area/ The key?/ Get out of your head,/ Into your space/ and await/ the invisible stranger.*”

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Uma experiência significativa consumasse com a finalização desta tese, porém como salienta Dewey, as experiências se prolongam, tornando-se apenas uma etapa do crescimento das experiências, que geram novas reflexões e por sua vez novas experiências, num movimento infinito e contínuo. Finalizo esta tese, com algumas descobertas e muitas perguntas, com a clareza de que vários aspectos apenas sugeridos merecem aprofundamento, o que deixo para oportunidades futuras ou para que os leitores desta tese o façam. Alguns dos aspectos sugeridos que merecem futuros aprofundamentos são: a relação entre presentativo/ discursivo no jogos teatrais; Aprofundar na relação entre o conceito de intuitivo de William James e os jogos de Spolin; Uma pesquisa aprofundada sobre o intuitivo nos jogos teatrais; Como a escola brasileira incorporou ou negligenciou Dewey; Como a solução de problemas se dá nas outras áreas do conhecimento.

A sistematização dos jogos teatrais de Viola Spolin possui fundamentos práticos/ filosóficos densos e múltiplos com fortes raízes na Hull House, que como evidenciado tem ligação com os pensamentos de John Dewey, Jane Addams, Neva Leona Boyd, agregando os estudos de Stanislavski, de George Ivanovitch Gurdjieff, de Jiddu Krishnamurti e outros estudiosos que não são notabilizados por Spolin, mas que auxiliam no desenvolvimento de seu pensamento. Uma leitora voraz, como destacado por sua neta Aretha Sills, Viola Spolin não se limitou a seguir apenas uma escola de pensamento, e é justamente esta multiplicidade que enriquece a sua sistematização que recebeu ajuda de seu filho Paul Sills, estudioso de Brecht.

Delineei o percurso da sistematização dos jogos teatrais desde as experiência da jovem Viola Spolin com seus 18 anos, dentro da Hull House, explicitando o contexto e relevância da Hull House para inúmeros pensamentos filosóficos que se desenvolviam na época até o panorama em que os jogos teatrais chegaram ao Brasil, influenciando diretamente o trabalho dos professores em sala de aula e transformando a realidade do ensino do teatro no Brasil.

Acompanhando os rastros e pistas que conectam a base filosófica de Spolin à de John Dewey teci elaborações entre esses dois autores, demonstrando como a solução de problemas se apresenta como um aspecto fundamental à experiência significativa. O aspecto da solução de problemas, presente na experiência significativa, aprofundado neste trabalho, mostra-se como um fundamento essencial para as elaborações de Spolin, aspecto este diretamente ligado ao conhecimento intuitivo, que longe de ser algo constituído do nada, do acaso, Spolin demonstra que é o acúmulo de experiências significativas que auxilia o conhecimento intuitivo a ganhar espaço e a potencializar a **atividade criadora** do sujeito envolvido no jogo. Quanto

mais rico em experiências significativas mais material criador para ser trabalhado a partir do conhecimento intuitivo o sujeito terá. Os problemas em jogo, deste modo, surgem como potencializadores do conhecimento intuitivo.

Em corredores de alguns congressos que venho participando no Brasil tenho escutado com certa frequência que os jogos teatrais de Viola Spolin já era, como se tal sistematização fosse datada e tudo que pudéssemos explorar dela já tivesse sido explorado. Os caminhos que venho delineando na minha pesquisa sobre a sistematização dos jogos teatrais de Viola Spolin, desde o meu mestrado, mostram que estabelecer tal sistematização como datada é um grande equívoco, dado especialmente pela falta de conhecimento desta sistematização. Muitas pessoas de diversas áreas, não só do teatro, vem utilizando os jogos teatrais de Viola Spolin em diferentes perspectivas, dentre elas a perspectiva de reprodução automática dos jogos, tal qual descritos nos livros de Spolin, sem uma organização pedagógica e sem uma reflexão amparada nos fundamentos filosóficos de Spolin. Reitero que esta prática reducionista dos jogos teatrais sim está datada, ultrapassada e necessita urgentemente ser revista.

É urgente dar ao jogos teatrais o seu lugar de uma prática reflexiva bem sistematizada, com fundamentos filosóficos densos e palpáveis, para que as práticas em sala de aula sejam sempre repensadas e reelaboradas colocando o aluno como protagonista da sua aprendizagem. Como afirma Spolin ([1963] 2006, p.8) e lembrou a professora Ingrid na ocasião da minha qualificação: O verdadeiro mestre é o teatro!

REFERÊNCIAS

- ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de Filosofia**. 5ª edição. Tradução: Alfredo Bossi. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- ADDAMS, Jane. **Twenty Years at Hull-House**. Urbana IL: University of Illinois Press, 1990 [1910]. pp. 61–64, 244.
- ALEXANDER, Thomas M. **John Dewey's. theory of art, experience & nature: the horizons of feeling**. New York: state university of New York press, 1987.
- AMADEO, Kimberly. **What the economy was like in the 1920s**. Journal *the balance*, january 25, 2019. Disponível em: <https://www.thebalance.com/roaring-twenties-4060511> acesso em: 17 de fev. de 2019.
- AMERICAN Masters. **O legado do The Group Theatre**. Site official American Masters, 1997. Disponível em: <http://www.pbs.org/wnet/americanmasters/group-theatre-about-the-group-theatre/622/> Acesso em: 19 de fev. de 2019.
- ARRIAGA, Imanol Aguirre. Ana Mae Barbosa ou como navegar entre a fidelidade a um ideário e a “incessante busca de mudança”. In: BARBOSA, Ana Mae. **A imagem no ensino da arte**. São Paulo: Perspectiva, [1991] 2010.
- ARISTÓTELES. **Órganon: Analíticos Posteriores –Livro II**. 2ª edição. Tradução do grego, textos adicionais e notas de Edson BINI. Bauru: Edipro, 2005.
- AZEVEDO, Fernando Antônio Gonçalves de. **Movimento Escolinhas de Arte: em cena memórias de Noêmia Varela e Ana Mae Barbosa**. In: BARBOSA, Ana Mae (org.). **Ensino da Arte: Memória e História**. São Paulo: Perspectiva, 2011.
- BARBA, Eugenio; SAVARESE, Nicola. **A Arte Secreta do Ator - Um Dicionário de Antropologia Teatral**. São Paulo: Realizações Editora, [1995] 2012.
- BARBOSA, Ana Mae. **Teoria e Prática da Educação Artística**. São Paulo: CULTRIX, 1975.
- _____. **A imagem no ensino da arte**. São Paulo: Perspectiva, [1991] 2010.
- _____. **John Dewey e o Ensino de Arte no Brasil**. São Paulo: Cortez, [2001] 2011.
- _____. (org.). **Ensino da Arte: Memória e História**. São Paulo: Perspectiva, 2011.
- _____. **A importância do Ensino das Artes na Escola**. Entrevista com Ana Mae Barbosa, revista Época. Texto: Beatriz Morrone e edição de Flávia Yuri Oshima. 16 de maio de 2016. Disponível em: <https://epoca.globo.com/ideias/noticia/2016/05/importancia-do-ensino-das-artes-na-escola.html> Acesso em: 19 de agost. de 2019.

_____. **Ingrid Koudela: professora, pesquisadora e colega muito colaboradora.** In: SILVA, Igor de Almeida. *Ingrid Dormien Koudela: O teatro como alegoria.* Recife: Sesc Pernambuco, 2018.

BELINKY, Tatiana. Prefácio. In: KOUDELA, Ingrid Dormien. **Jogos Teatrais.** 4ª edição. São Paulo: Perspectiva, [1984] 2002.

BENNER, Louise. **Women in the 1920s in North Carolina.** Tar Heel Junior Historian, NC Museum of History, 2004. Disponível em: <https://www.ncpedia.org/history/20th-Century/1920s-women> Acesso em 11 de agost. de 2019.

BERGSON, Henri. **O Pensamento e o Movente:** Ensaios e Conferências. Tradução: Bento Prado Neto. São Paulo: Martins Fontes, [1934] 2006.

_____. **Henri Bergson: cartas, conferências e outros escritos.** Tradução de Franklin Leopoldo e Silva. Coleção Os pensadores. São Paulo: Abril Cultural, 1979.

_____. **Memória e Vida.** Tradução: Cláudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, [1957] 2006.

BRASIL. **Decreto nº 19.890, de 18 de abril de 1931.** Dispõe sobre a organização do ensino secundário. Diário Oficial - 1/5/1931, página 6945.

BRASIL. **Lei nº 4.024 de 20 de dezembro de 1961.** Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União - Seção 1 - 27/12/1961, página 11429.

BRASIL. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971.** Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Diário Oficial da União - Seção 1 - 12/8/1971, Página 6377.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial [da República Federativa do Brasil], Brasília, DF, v. 134, n. 248, 23 dez. 1996. Seção 1, p. 27834-27841.

BOYD, Neva Leona. **Play and Game Theory in Group Work:** A Collection of Papers. Chicago: Jane Addams Graduate School of Social Work, 1971.

BOTTERWECK, G. Johannes; Fabry, Heinz-Josef. **Theological dictionary of the Old Testament.** 5. Grand Rapids, Mich.: Eerdmans. pp. 315, 706, 1986. 543 páginas.

BROOK, Peter. **O Ponto de Mudança.** Tradução: Antônio Mercado e Elena Gaidano. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, [1987] 1994.

CABRAL, Biange. Criatividade. In: KOUDELA, Ingrid Dormien; JÚNIOR, José Simões de Almeida (coord.). **Léxico de Pedagogia do Teatro.** São Paulo: Perspectiva, 2015.

CAMARGO, Robson Corrêa. **Neva Leona Boyd e os Jogos Teatrais: Polifonias no Teatro Improvisacional de Viola Spolin.** Revista Fênix. vol.7, Ano VII nº 3. set./out./ Nov./dez. 2010a. Disponível em: <http://www.revistafenix.pro.br/vol24robson.php> Acesso em: 05 de jan. de 2018.

_____. **O Jogo Teatral e sua fortuna crítica.** Revista Fênix. vol.7, Ano VII nº 1. Jan./ fev./ mar./ abr. 2010b. Disponível em: <http://www.revistafenix.pro.br/artigos22.php> Acesso em: 12 de agost. de 2019.

_____. **Performances Culturais:** Um conceito interdisciplinar e uma metodologia de análise. 2012. Disponível em: https://performancesculturais.emac.ufg.br/up/378/o/Performances_Culturais_Um_conceito_interdisciplinar_e_uma_metodologia_de_analise-Robson_Camargo.pdf Acesso em: 09 de abr. de 2018.

CAMARGO, Robson Corrêa; TEIXEIRA, Ana Paula. **Spolin e Stanislavski: Intersecções no ensino e na prática do teatro.** Revista Fênix. vol.7, Ano VII nº 1. jan./fev./ mar./abr. 2010c. Disponível em: <http://www.revistafenix.pro.br/vol22apaularobson.php> Acesso em: 09 de mar. de 2019.

CAPRA, Fritjof. **O Tao da Física:** Uma exploração dos paralelos entre a física moderna e o misticismo oriental. Tradução: Maria José Quelas Dias e José Carlos Almeida. Lisboa: Editorial Presença, [1975] 1989.

CASSIRER, Ernst. **Ensaio sobre o Homem.** São Paulo: Martins Fontes, [1975] 2005.

CHALMERS, David; CLARK, Andy. **The Extended Mind.** Analysis 58.1, pp. 7–19, January 1998. Disponível em: www.alice.id.tue.nl/references/clark-chalmers-1998.pdf Acesso em: 04 de out. de 2018.

DELEUZE, Gilles. **Bergsonismo.** 2ª edição. Tradução: Luiz B. L. Orlandi. São Paulo: Editora 34, [1966] 2012.

DEWEY, John. **The School and Society.** Chicago: The University of Chicago Press, 1900.

_____. **A Escola e a Sociedade e A Criança e o Currículo.** Tradução: Paulo Faria, Maria João Alvarez e Isabel Sá. Lisboa: Relógio D' água, [1900] [1902], 2002.

_____. **How we Think.** Boston: D.C. Heath & Co. Copyright, 1910.

_____. **Democracy and Education.** Pennsylvania: Pennsylvania State University, [1916] 2001.

_____. **Democracia e Educação:** Introdução à Filosofia da Educação. Tradução: Godofredo Rangel e Anísio Teixeira. 3ª edição. São Paulo: Companhia Editora Nacional, [1916] 1959.

_____. **Como Pensamos:** Como se relaciona o pensamento reflexivo com o processo educativo: Uma reexposição. 3ª edição. Tradução da 2ª edição: Haydée de Camargo Campos. São Paulo: Companhia Editora Nacional, [1933] 1959.

_____. **Art as Experience.** New York: A Wideview/ Perigee Book, [1934] 1980.

_____. **Arte como Experiência.** Tradução: Vera Ribeiro. São Paulo: Martins Fontes, [1934] 2010.

_____. **Experience and Education**. New York: Collier Books, [1938] 1963.

_____. **Experiência e Educação**. Tradução: Renata Gaspar. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, [1938] 2011.

_____. **Logic the Theory of Inquiry**. New York: Henry Holt and Company, 1938.

DUARTE JR, João Francisco. **O Sentido dos Sentidos: A Educação (do) Sensível**. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas. São Paulo, p. 234. 2000. Disponível em <http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/253464> Acesso em 06/08/18.

ENCONTROS com Homens Notáveis (Título original: Meetings With Remarkable Men). Direção de Peter Brook. Reino Unido: Original Motion Picture Soundtrack ,1979 (108 minutos). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=TI-AUqC3dQA> Acesso em: 11 de fev. de 2019.

ENCYCLOPEDIA Britannica. Disponível em: <https://www.britannica.com> Acesso em: 05 de jan. de 2018.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FERATU, Shane; MARTIN Scott. **Chicago's Hull House closes after 120 years of service**. Site: Word Socialist Web Site: 8 February, 2012. Disponível em: <http://www.wsws.org/en/articles/2012/02/hull-f08.html> Acesso em: 05 de jan. de 2018.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Miniaurélio: o dicionário da língua portuguesa**. 7ª edição. Curitiba: Editora Positivo, 2008.

FISCHER, Marilyn. **Addams and Dewey: Pragmatism, Expression, and Community Philosophy** Faculty Publications. University of Dayton eCommons, Rowman & Littlefield, 155, 2009. Disponível em: http://ecommons.udayton.edu/phl_fac_pub/155 Acesso em: 09 de mai. de 2018.

FISHER, James. **The Historical Dictionary of Contemporary American Theater: 1930-2010**. Plymouth: Scarecrow Press, 2011.

FISHER, James. **The historical dictionary of the american theater**: hull-house theatre. academic dictionaries and encyclopedias, 2017. Disponível em: http://american.theatre.enacademic.com/617/hull-house_theatre acesso em: 03 de out. de 2018.

FURLAN, Elisângela; FIUZA, Alexandre Felipe. **Ensino de Arte na década de 70**: As diferentes linguagens visuais e sua influência na formação educacional do sujeito. Anais do Seminário de Pesquisa do PPE, Universidade Estadual de Maringá. Paraná: 12 a 14 de jun. 2013. Disponível em:

www.ppe.uem.br/publicacoes/seminario_ppe_2013/trabalhos/co_02/48.pdf Acesso em: 22 de jun. de 2019.

GENNEP, Van. **Os Ritos de Passagem**. Petrópolis: Editora Vozes, [1909], 2011.

GONDAR, Jô. Cinco proposições sobre memória social. In: **O que é memória social?** Páginas 19-40. Morpheus: revista de estudos interdisciplinares em memória social, Rio de Janeiro, Edição Especial 'Por que Memória Social?' v. 9, n. 15, 2016. Disponível em: http://www.memoriasocial.pro.br/painel/pdf/publ_19.pdf

GOODSON, Ann. **The Settlement Stage: How Hull House Bridged Leisure, Creativity, and Play**. Tese submetida à Faculdade da Escola de Pós-graduação em candidatura para ao grau de mestre das artes, programa em Estudos de Política Cultural Educacional da Loyola University Chicago, 2015. Disponível em: <https://goo.gl/sEhu3r> Acesso em: 03 de fev. de 2019.

GURDJIEFF, George Ivanovitch. **Relatos de Belzebu a seu Neto**: crítica objetivamente imparcial da vida dos homens. São Paulo: Horus Editora, [1950] 2003.

GUTTING, Gary. **Rethinking Intuition: A Historical and Metaphilosophical Introduction**. In: DePaul, Michael R.; RAMSEY, William. *Rethinking Intuition: The Psychology of Intuition and Its Role in Philosophical Inquiry*. London: Rowman & Littlefield Publishers, Inc., 1998.

HENRIQUES, Ricardo. **Teatro**. São Paulo: SESI-SP editora, 2016.

HOTZE, Timothy e ZORACH, Rebecca. **Hull House Theater**. Histórico no site da University of Chicago, 2008. Disponível em: <https://coral.uchicago.edu/display/chicago68/Hull+House+Theater> Acesso em: 04 de fev. de 2019.

HONDERICH, Ted. **The Oxford Companion to Philosophy**. Second Edition. New York: Oxford University Press, 2005.

HUIZINGA, Johan. **Homo Ludens - O Jogo como elemento da Cultura**. 5ª edição. Tradução: João Paulo Monteiro. São Paulo: Perspectiva, [1938] 2008.

JAMES, William. **The Chicago School**. Psychological Bulletin, Vol.1. Washington, 1904. Disponível em: https://brocku.ca/MeadProject/James/James_1904.html. Acesso em: 13 de agost. de 2019.

JANUZELLI, Antonio. **A aprendizagem do ator**. 3ª edição. São Paulo: Ática, 2006.

JUNG, Carl Gustav. **Tipos Psicológicos – Obras Completas de C. G. Jung – Volume VI**. Tradução: Lúcia Mathilde Endlich Orth. Petrópolis: Editora Vozes, [1971] 1991.

_____. **A Natureza da Psique - Obras Completas de C. G. Jung – Volume VIII/2**. 5ª edição. Tradução: Pe. Dom Mateus Ramalho Rocha. Petrópolis: Editora Vozes, [1971] 2000.

KASTRUP, Virgínia. **Aprendizagem, Arte e Invenção**. Revista Psicologia em Estudo, Maringá, v. 6, n.1, p.17-27, jan./jun. 2001. Disponível em:

http://www.scielo.br/scielo.php?pid=s1413-73722001000100003&script=sci_abstract&tlng=pt Acesso em: 14 de nov. de 2018.

KRISHNAMURTI, Jiddu. **Livro da Vida**. São Paulo: Academia de Inteligência, 1995.

_____. Online - **O repositório oficial dos ensinamentos autênticos de J. Krishnamurti**. Este site é o repositório oficial dos ensinamentos de J. Krishnamurti, possibilitado pelas Fundações de Krishnamurti (KFT, KFA, KFI, FKL). 2018. Disponível em: <http://legacy.krishnamurti.org/> Acesso em: 25 de fev. de 2019.

KRISHNAMURTI - **Desafio da Mudança - Vida e Obra de Jiddu Krishnamurti**. Direção de Michael Mendizza. Produção de Evelyne Blau. Estados Unidos: Story Teller, 1985 (78 minutos). Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=wfrvh2_4MNM Acesso em: 25 de fev. de 2019.

KOUDELA, Ingrid Dormien. **Jogos Teatrais**. 4ª edição. São Paulo: Perspectiva, [1984] 2002.

_____. **Brecht: Um Jogo de Aprendizagem**. São Paulo: Perspectiva, 1991.

_____. Nota da Tradução. In: SPOLIN, Viola. **Improvisação para o Teatro**. 5ª edição. Tradução: Ingrid Dormien Koudela e Eduardo José de Almeida Amos. São Paulo: Ed. Perspectiva, [1963] 2006.

_____. **Apresentação do Dossiê Jogos Teatrais no Brasil: 30 anos**. Revista Fênix. vol.7, Ano VII nº 1. Jan./ fev./ mar./ abr. 2010a. Disponível em: <http://www.revistafenix.pro.br/artigos22.php> Acesso em: 12 de agost. de 2019.

_____. **Texto e Jogo**. São Paulo: Perspectiva, 2010b.

_____. Introdução: A Escola Alegre. In: SPOLIN, Viola. **Jogos Teatrais na sala de aula**. 2ª edição. Tradução: Ingrid Dormien Koudela. São Paulo: Ed. Perspectiva, [1986] 2010c.

_____. Nota à Edição Brasileira. In: SPOLIN, Viola. **Jogos Teatrais – o fichário de Viola Spolin**. 2ª edição. Tradução: Ingrid Dormien Koudela. São Paulo: Ed. Perspectiva, [1975] 2012.

_____. **O Jogo Teatral em Brecht: Experiência de uma Reflexão**. In: GIL, João Pedro Alcantara, et al (orgs.). **O Espectador Criativo: Colisão e Diálogo**. Porto Alegre: AGE, 2013.

KOUDELA, Ingrid Dormien; JÚNIOR, José Simões de Almeida (coord.). **Léxico de Pedagogia do Teatro**. São Paulo: Perspectiva, 2015.

LANGER, Susanne. **Filosofia em Nova Chave**. 2ª edição. Tradução: Janete Meiches e J. Guinsburg. São Paulo: Perspectiva, [1942], 2004.

_____. **Philosophy in New Key**. U.S: A Mentor Book, [1942] 1954.

_____. **Ensaaios Filosóficos**. Tradução: Jamir Martins. São Paulo: Cultrix, 1962.

LEITE, Martha Dias da Cruz; SILVA, Eusébio Lobo da. **A verdade teatral em Stanislavski e Peter Brook**: uma análise comparativa do conceito de verdade. Revista Artefilosofia, Ouro Preto, n. 2, p.156-169, jan. 2007.

LEVINE, Barbara. **Chronology of John Dewey's life and work**. Center for Dewey Studies. Southern Illinois University, 2016. Disponível em: www.unav.es/gep/Dewey/CronologiaDewey.pdf Acesso em: 02 de out. de 2018.

LEWIS, Jone Johnson. **Hull House: History of Hull House and Some of Its Famous Residents**. ThoughtCo. Humanities; History & Culture. May, 2017. Disponível em: <https://www.thoughtco.com/history-of-hull-house-3530387> Acesso em: 02 de out. de 2018.

LIGIÉRO, Zeca. (org.). **Performance e Antropologia de Richard Schechner**. Tradução: Augusto Rodrigues da Silva ... et al. Mauad X: Rio de Janeiro, 2012.

LONDON, Todd. **Chicago Impromptu**. In AMERICAN THEATRE, volume 7 number 4-5, **magazine** of the Drama Department of Carnegie Mellon University On its 75th Anniversary, July/august 1990.

LUTTERS, Wayne G. e ACKERMAN, Mark S. **An Introduction to the Chicago School of Sociology**. Interval Research Proprietary, 1996. Disponível em: <https://goo.gl/Cvd6iZ> Acesso em: 30 de jan. de 2019.

MADZIA, Roman. **Mead, Dewey, and Extended Cognition: The Relevance of the Chicago School for Contemporary Cognitive Science**. The First European Pragmatism Conference. Rome, Italy 19-21st September, 2012. Disponível em: www.nordprag.org/papers/epc1/Madzia.pdf Acesso em: 04 de out. de 2018.

MANOLIKAKIS, Andreas. **A History of The Actors Studio**. Site official do The Actors Studio, 1999. Disponível em: <http://theactorsstudio.org/a-history-of-the-actors-studio/> Acesso em: 19 de fev. de 2019.

MARTINS, Carlos Benedito. **O legado do Departamento de Sociologia de Chicago (1920-1930) na constituição do interacionismo simbólico**. Revista Sociedade e Estado, V. 8, Nº 2, maio/agosto 2013. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-69922013000200003 Acesso em: 04 de jan. de 2018.

MAYHEW, Katherine Camp e EDWARDS, Anna Camp. **The Dewey School**: The laboratory school of the University of Chicago 1896-1903. New York: London: D. Appleton – Century Company, 1936.

MONTEANO, Irantzu. **Jane Addams, a lutadora pela visibilidade lésbica que ganhou o Prêmio Nobel da Paz**. Tradução: Editora Rexistência, 26 de ago. de 2016. Disponível em: <http://editorarexistencia.blogspot.com/2016/08/jane-addams-lutadora-pela-visibilidade.html> Acesso em: 24 de out. de 2018.

MOREIRA, Arthur; BRANDT, Mary Ann. Anexo. In: SPOLIN, Viola. **Jogos Teatrais na sala de aula**. 2ª edição. Tradução: Ingrid Dormien Koudela. São Paulo: Ed. Perspectiva, [1986] 2010.

MOREIRA, Carlos Otávio Fiúza. **Entre o Indivíduo e a Sociedade**: Um estudo da filosofia da educação de John Dewey. Bragança Paulista: EDUSF, 2002.

MOREIRA, Marco Antonio; MASINI, Elcie F. Salzano. **Aprendizagem Significativa**: A teoria de David Ausubel. São Paulo: Editora Moraes, 1982.

MULUKOM, Valerie Van. **Is it rational to trust your gut feelings?** neuroscience news, may 18, 2018. Disponível em: <https://neurosciencenews.com/gut-feelings-9082/> acesso em: 16 de mar. de 2019.

MUSEUM, Jane Addams Hull-House. **Jane Addams Hull-House Museum**, Sem ano no site, memorial sobre a reformadora social Jane Addams, além de preservar e desenvolver o site original da Hull-House. Disponível em: <https://www.hullhousemuseum.org/> Acesso em: 05 de jan. de 2018.

PAVIS, Patrice. **Dicionário de Teatro**. São Paulo: Ed. Perspectiva, 2007.

PESAVENTO, S.J. **Sensibilidades no tempo, tempo das sensibilidades**. Nuevo Mundo. No ar desde 04/02/2005. Disponível em: < <http://nuevomundo.revues.org/index229.html> >. Acesso em: 11 de maio de 2019.

RAMALDES, Karine; CAMARGO, Robson Corrêa. **Os Jogos Teatrais de Viola Spolin**: Uma pedagogia da experiência. Goiânia: KELPS, 2017. Disponível em: https://www.academia.edu/40155179/Os_Jogos_Teatrais_de_Viola_Spolin_Uma_pedagogia_da_experi%C3%Aancia?fbclid=IwAR2GdLwB37wqH7JeL2Ox-f5G_VbThcUGxILwIoEdx0fkFuTbjJelcKrfSa4 Acesso: 05 de set. de 2019.

RIBEIRO, Eduardo Soares. **Bergson e a Intuição como método na filosofia**. Revista Kinesis, V. 5, Nº 9, julho 2013, p.94-108. Disponível em: <https://www.marilia.unesp.br/Home/RevistasEletronicas/Kinesis/eduardoribeiro.pdf> Acesso em: 22 de jan. de 2019.

RODRIGUES, Mauro. **Essência e Personalidade em Grotowski e Gurdjieff**. Revista Brasileira de Estudos da Presença, Porto Alegre, V.3, n.1, p.97-115, jan./abr. 2013. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/presenca/article/view/36939/25082> Acesso em: 11 de fev. de 2019.

ROSA, João Guimarães. **Grande Sertão**: Veredas. São Paulo: Editora Nova Aguilar, [1956] 1994. Disponível em: stoa.usp.br/carloshgn/files/1/20292/GrandeSertoVeredasGuimaresRosa.pdf Acesso em: 15 de set. de 2018.

RUMBAUT, Rubén G. **Imigração nos Estados Unidos: da grande inclusão à grande expulsão?** jornal el país. 15 jan. 2017. Disponível em: https://brasil.elpais.com/brasil/2017/01/13/internacional/1484322393_809504.html acesso em: 17 de fev. de 2019.

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

SANDLIN, Jennifer A.; SCHULTZ, Brian D.; BURDICK, Jake. **Handbook of Public Pedagogy**: Education and Learning Beyond Schooling. New York, New York: Routledge, 2010.

SANTANA, Arão Paranaguá. **Pedagogia do Teatro e mudança educativa: apontamentos para o estudo da virada**. In: SILVA, Igor de Almeida. Ingrid Dormien Koudela: O teatro como alegoria. Recife: Sesc Pernambuco, 2018.

SCHECHNER, Richard. **Performers e Espectadores: transportados e transformados**. Tradução: Selma Treviño. Revista Moringa, vol.2, n.1, 155-185, jan./jun. de 2011.

_____. Ritual. Tradução de Aressa Rios. In: LIGIÉRO, Zeca. (org.). **Performance e Antropologia de Richard Schechner**. Tradução: Augusto Rodrigues da Silva ... et al. Mauad X: Rio de Janeiro, 2012.

_____; BRADY, Sara. **Performance Studies: an introduction**. Third edition. London and New York: Routledge, 2013.

SCHWARTZ, Gary. **Intuitive Learning Systems**, 1996. Site que dedica-se a promover a filosofia e os ensinamentos da Viola Spolin nos Estados Unidos e no mundo. Disponível em: <http://intuitivelearningsys.org/> Acesso em: 21 de jan. de 2019.

SCHWARTZ, Gary. **Spolin Games Online**, 2014. Site que destina-se a ser um companheiro para o livro *Improvisation for the Theater*. Disponível em: <https://spolingamesonline.org/> Acesso em: 30 de ago. de 2018.

SHOOK, John R. **Chicago School Pragmatism (History of American Thought)**. England: Thoemmes Press, 2000.

SILVA, Franklin Leopoldo. **Pragmatismo e humanismo: Bergson, leitor de William James**. *Cognitio Revista de Filosofia*, n. 2, 2001. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/cognitiofilosofia/article/view/13487> Acesso em: 15 de mar. de 2020.

SILVA, Igor de Almeida (org.). **Ingrid Dormien Koudela: O teatro como alegoria**. Recife: Sesc Pernambuco, 2018.

SILVEIRINHA, Maria João. **No encalço das mulheres de Chicago: conexões orgânicas e radicais do pragmatismo clássico americano**. *Revista Famecos: Mídia, Cultura e Tecnologia*. Porto Alegre, v. 23, n. 3, setembro, outubro, novembro e dezembro de 2016. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/revistafamecos/article/view/22744> Acesso em: 05 de jan. de 2018.

SILLS, Aretha; SILLS, Carol. **Viola Spolin Official website**, destinado a registrar a história de Viola Spolin e divulgar os trabalhos com jogos teatrais que continuam a ser desenvolvidos por Aretha Sills, 2016. Disponível em: <https://www.violaspolin.org/> Acesso em: 20 de abr. de 2017.

SILLS, Paul. Paul Sills' Introduction. In: SPOLIN, Viola. **Improvisation for the Theater**. Third Edition. Illinois: Northwestern University Press, 1999.

_____. **Story Theater**. Applause Books: New York- London, 2000.

_____. **Foreword**. In: SPOLIN, Viola. **Theater Games for the Lone Actor: A Handbook**. Illinois: Northwestern University Press, 2001.

SIMON, Paul; BOYD, Neva Leona. **The Theory of Play**, 1971a Disponível em: http://spolin.com/?page_id=1068 Acesso em: 09 de abr. de 2018.

SIMON, W. Paul. **Neva Leona Boyd (1876-1963)** – Social Group Worker, Professor of Sociology and Proponent of the Modern Play Movement. VCU Libraries Social Welfare – History Project, 1971b. Disponível em: <https://socialwelfare.library.vcu.edu/people/boyd-neva-leona/> Acesso em: 06 de jan. de 2018.

_____. Preface. In: BOYD, Neva Leona. **Play and Game Theory in Group Work: A Collection of Papers**. Chicago: Jane Addams Graduate School of Social Work, 1971c.

SPOLIN, Viola. **Improvisation for the Theater**. Third Edition. Illinois: Northwestern University Press, 1999.

_____. Theater Games for Story Theater. In: SILLS, Paul. **Story Theater**. Applause Books: New York- London, 2000.

_____. **Theater Games for the Lone Actor: A Handbook**. Illinois: Northwestern University Press, 2001.

_____. **Improvisação para o Teatro**. 5ª edição. Tradução: Ingrid Dormien Koudela e Eduardo José de Almeida Amos. São Paulo: Ed. Perspectiva, [1963] 2006.

_____. **Jogos Teatrais – o fichário de Viola Spolin**. 2ª edição. Tradução: Ingrid Dormien Koudela. São Paulo: Ed. Perspectiva, [1975] 2012.

_____. **Jogos Teatrais na sala de aula**. 2ª edição. Tradução: Ingrid Dormien Koudela. São Paulo: Ed. Perspectiva, [1986] 2010a.

_____. **Jogos Teatrais no Livro do Diretor**. 2ª edição. Tradução: Ingrid Dormien Koudela e Eduardo Amos. São Paulo: Ed. Perspectiva, [1985] 2010b.

TANCREDE, Onira de Ávila. **Jogos Teatrais, pensamento simbólico e conhecimento intuitivo: diálogos entre Viola Spolin e Jean Piaget**. Orientador: Profº. Dr. Robson Corrêa de Camargo. 2017. 148 f. Dissertação (Mestrado em Performances Culturais) - Escola de Música e Artes Cênicas, Universidade Federal de Goiás, Goiânia.

TEACHING American History. Hull House: **The Social Gospel in Action**. Site: Teaching American History: October, 2016. Disponível em: <http://teachingamericanhistory.org/tag/hull-house/> Acesso em: 05 de jan. de 2018.

TEIXEIRA, Anísio; WESTBROOK, Robert B. **John Dewey**. Coleção educadores MEC, Fundação Joaquim Nabuco, Recife-PE: Editora Massangana, 2010.

THAYER, H. S. **Dewey and the Theory of Knowledge**. *Transactions of the Charles S. Peirce Society*- Journal Article, Vol. 26, No. 4 (Fall, 1990), pp. 443-458.

ROTHMAN, Lily. **The Bloody Story of How May Day Became a Holiday for Workers**. Journal TIME, May 1, 2017. Disponível em: <http://time.com/3836834/may-day-labor-history/> Acesso em: 17 de fev. de 2019.

The Norwegian Nobel Institute. **Jane Addams Biographical**. Site com o histórico dos prêmios nobel. Disponível em <https://www.nobelprize.org/prizes/peace/1931/addams/biographical/> Acesso em: 03 de fev. de 2019.

UMERKAJEFF, Marie. **Neva Boyd, a play theorist for drama pedagogy**: A historical case study, 2012. Disponível em: https://www.academia.edu/14172802/Neva_Boyd_a_play_theorist_for_drama_pedagogy_A_historical_case_study Acesso em: 10 de jan. de 2018.

UNESP, Universidade Estadual Paulista. **Ensino da Arte no Brasil: aspectos históricos e metodológicos d02**. Rede São Paulo de Formação Docente. São Paulo, 2011. Disponível em http://www.acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40427/3/2ed_art_m1d2.pdf Acesso em 22 de jun. de 2019.

VIDOR, Alécio. **A intuição como preâmbulo à ciência: um estudo de abordagem filosófica**. Revista Saber Humano, Recanto Maestro, n. 2, p.37- 45, 2012. Disponível em: <https://saberhumano.emnuvens.com.br/sh/article/view/2> Acesso em: 06 de fev. 2020.

VIGOTSKI, Lev S. **Imaginação e criação na infância**. Tradução: Zoia Prestes. São Paulo: Editora ática, [1930] 2009.

WADE, Louise Carroll. **The Heritage from Chicago's Early Settlement Houses**. Journal of the Illinois State Historical Society. 60 (4): 411–441, 414, Winter, 1967.

WELSH, Paul. **Discursive and presentational symbols**. *Mind*, Volume LXIV, Issue 254, April 1955, Pages 181–199. Disponível em: <https://doi.org/10.1093/mind/LXIV.254.181> Acesso em: 04 de abr. de 2020.