



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE CIÊNCIAS SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM PERFORMANCES CULTURAIS
ÁREA INTERDISCIPLINAR DA CAPES

**O JOGO TEATRAL E A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO
SIMBÓLICO: PROJETO DE VIDA**

MARIANA TAGLIARI

GOIÂNIA
2025



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
NÚCLEO INTERDISCIPLINAR EM PESQUISA, ENSINO E EXTENSÃO MEDIA LAB./UFG

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 Outro*: _____

*No caso de mestrado/doutorado profissional, indique o formato do Trabalho de Conclusão de Curso, permitido no documento de área, correspondente ao programa de pós-graduação, orientado pela legislação vigente da CAPES.

Exemplos: Estudo de caso ou Revisão sistemática ou outros formatos.

2. Nome completo do autor

Mariana Tagliari

3. Título do trabalho

O JOGO TEATRAL E A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO SIMBÓLICO: PROJETO DE VIDA

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(à) autor(a) e ao(à) 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 **Mariana Tagliari, Usuário Externo**, em 01/10/2025, às 22:51, 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 **Robson Correa De Camargo, Usuário Externo**, em 03/10/2025, às 09:29, 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 **5617775** e o código CRC **92D39FDD**.

MARIANA TAGLIARI

**O JOGO TEATRAL E A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO
SIMBÓLICO: PROJETO DE VIDA**

Tese apresentada ao Programa de Pós Graduação em Performances Culturais, da Faculdade de Ciências Sociais, da Universidade Federal de Goiás (UFG), como requisito para obtenção do título de doutora.

Área de concentração: Performances Culturais.

Linha de Pesquisa: Espaços, Materialidades e Teatralidades.

Orientador: Dr. Robson Corrêa de Camargo

GOIÂNIA

2025

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

Tagliari, Mariana
O JOGO TEATRAL E A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO
SIMBÓLICO [manuscrito] : PROJETO DE VIDA / Mariana Tagliari. -
2025.
CCXXXI, 231 f.: il.

Orientador: Prof. Robson Corrêa de Camargo.
Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Goiás, Faculdade de
Ciências Sociais (FCS), Programa de Pós-Graduação em Performances
Culturais, Goiânia, 2025.

Anexos.
Inclui lista de figuras.

1. jogos teatrais. 2. adolescência. 3. conhecimento simbólico. 4.
experiência. 5. projeto de vida. I. Camargo, Robson Corrêa de,
orient. II. Título.

CDU 792



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS

NÚCLEO INTERDISCIPLINAR EM PESQUISA, ENSINO E EXTENSÃO MEDIA LAB./UFG

ATA DE DEFESA DE TESE

Ata nº 07 da sessão de Defesa de Tese de Mariana Tagliari, que confere o título de Doutora em Performances Culturais, na área de concentração em Performances Culturais.

Aos dezessete dias do mês de setembro do ano de dois mil e vinte e cinco, a partir das quatorze horas, por meio de *webconferência*, realizou-se a sessão pública de Defesa de Tese intitulada: "O JOGO TEATRAL E A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO SIMBÓLICO: PROJETO DE VIDA". Os trabalhos foram instalados pelo Orientador, Professor Doutor Robson Correa de Camargo - PPGACT/UFG, com a participação dos demais membros da Banca Examinadora: Professora Doutora Rosa Iavelberg - USP/FE, membro titular externo, Professora Doutora Luz Marina de Alcantara - SEDUC Goiás, membro titular externo; Professora Doutora Karine Ramaldes Vieira - EMAC/UFG, membro titular externo; Professora Doutora Joana Abreu Pereira de Oliveira EMAC/UFG, membro titular externo, cujas participações ocorreram por meio de *videoconferência*. A Banca Examinadora reuniu-se em sessão reservada a fim de concluir o julgamento da Tese, tendo sido a candidata **aprovada** pelos seus membros, com recomendação da banca de publicação da tese defendida. Proclamados os resultados pelo Professor Doutor Robson Correa 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 **Robson Correa De Camargo, Usuário Externo**, em 21/09/2025, às 13:08, 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 **Joana Abreu Pereira De Oliveira, Professora do Magistério Superior**, em 22/09/2025, às 08:38, 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, Professora do Magistério Superior**, em 22/09/2025, às 09:21, 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 **Rosa Iavelberg, Usuário Externo**, em 22/09/2025, às 13:30, 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 **Luz Marina De Alcantara, Usuário Externo**, em 29/09/2025, às 08:09, 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 **5617558** e o código CRC **4A04D301**.

DEDICATÓRIA

Dedico essa tese à minha família, a qual não mediu esforços para me apoiar nesse momento de estudos, principalmente a Bento e Augusto, minha razão de sorrir, frutos também desse doutorado. Dedico também ao grupo de Pesquisa Máskara, meus eternos companheiros de vida, estudos e cena.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente ao meu orientador e amigo Robson Corrêa de Camargo pelos puxões de orelha, incentivos, questionamentos e por me fazer sempre refletir quem eu sou no mundo acadêmico e teatral.

Agradeço aos integrantes do Grupo de Pesquisa Máskara, pela amizade fora e dentro dos palcos. Agradeço à Universidade Federal de Goiás, aos professores e estudantes que me permitiram um estudo de qualidade durante toda a minha trajetória acadêmica.

Agradeço à Secretaria de Relações Internacionais da UFG por oportunizar o meu intercâmbio na Universidad Nacional de la Plata -Argentina.

Agradeço à Secretaria de Educação de Goiás pela licença de aprimoramento concedida a mim durante o doutorado.

Agradeço às professoras doutoras Ivany Pinto do Nascimento, Joana de Abreu, Karine Ramaldes, Luz Marina de Alcântara, Poliane Vieira Nogueira e Rosa Ivelberg pelas ricas contribuições a esse trabalho.

Agradeço aos gestores, professores e estudantes do CEPI Oséas Borges Guimarães e CEPI Lyceu de Goiânia pela possibilidade de ser educadora nesses espaços e ter material vivencial para esta pesquisa.

Agradeço em especial as professoras Ma. Taise Milhomem e Clarisse Wilson Roriz pela parceria e cumplicidade durante a pesquisa-ação e por acreditarem em meu trabalho.

Agradeço aos amigos que fui conquistando em minha jornada, pelos questionamentos e pela paciência.

Agradeço aos meus pais, irmãos, cunhadas e sobrinhos, os quais sempre me apoiam em todas as minhas decisões.

Agradeço por fim o meu esposo Arthur, o qual escutava sobre minha pesquisa diariamente e aos meus filhos, frutos dessa tese, Bento e Augusto.

EPÍGRAFE

A voz do anjo sussurrou no meu ouvido
Eu não duvido, já escuto os teus sinais
Que tu virias numa manhã de domingo
Eu te anuncio nos sinos das catedrais.

Alceu Valença

RESUMO

Este trabalho tem como premissa estudar o jogo teatral como abordagem teatro/educativa, como propulsor de experiências significativas com estudantes do Ensino Médio da rede estadual de Goiás, mais especificamente na construção de seus projetos de vida. Experiência significativa, definida como uma experiência capaz de trazer reflexões do indivíduo perante ele e o mundo, uma vivência que se consoma, se realiza por completo, em sua integralidade. Para tanto, esse trabalho possui duas vertentes que se complementam, a primeira de cunho teórico analítico, pauta-se na maior compreensão de relações conceituais que se estabelecem na prática do jogo proposto por Viola Spolin (1906-1994). Aborda-se ainda a perspectiva do conhecimento simbólico, tal como definido pelo biólogo, epistemólogo e psicólogo suíço Jean Piaget (1896 - 1980); a experiência consumatória de John Dewey (1859-1952), principalmente em seu *Arte Como Experiência*; o simbólico em Ernst Cassirer (1874-1945) e o simbólico presentacional da arte em Susanne Langer (1895- 1985); e, finalmente, os conceitos de Representação Social de Serge Moscovici (1928-2014) e de apresentação de Hans-Georg Gadamer (1900-2002). Na segunda vertente, as análises evidenciam o entendimento do jogo teatral como abordagem metodológica pertinente e privilegiado no desenvolvimento dos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais dos estudantes do Ensino Médio no componente curricular Projeto de Vida, configurando-se como uma pesquisa ação realizada no Cepi Lyceu de Goiânia, localizado em Goiânia-Goiás, em que o jogo foi o mediador do conhecimento simbólico presentacional, de reflexões teórico-práticas na projeção da vida desses estudantes, visando o desenvolvimento do processo auto governativo do jovem e de seu protagonismo socioemocional.

Palavras-Chave: jogos teatrais, adolescência, conhecimento simbólico, experiência, projeto de vida.

ABSTRACT

The premise of this work is to study the theatrical game as a theater/educational approach, as a driver of meaningful experiences with high school students from the state of Goiás, more specifically in the construction of their life projects. Meaningful experience, defined as an experience capable of bringing the individual to reflect on him/herself and the world, an experience that is consummated, fully realized, in its entirety. To this end, this work has two complementary strands: the first, of an analytical theoretical nature, is based on a greater understanding of the conceptual relationships that are established in the practice of the game proposed by Viola Spolin (1906-1994). It also addresses the perspective of symbolic knowledge, as defined by the Swiss biologist, epistemologist and psychologist Jean Piaget (1896 - 1980); the consummatory experience of John Dewey (1859-1952), mainly in his *Art as Experience*; the symbolic in Ernst Cassirer (1874-1945) and the presentational symbolic of art in Susanne Langer (1895-1985); and, finally, the concepts of Social Representation by Serge Moscovici (1928-2014) and presentation by Hans-Georg Gadamer (1900-2002). In the second strand, the analyses highlight the understanding of theatrical play as a relevant and privileged methodological approach in the development of the physical, cognitive, and socio-emotional aspects of high school students in the Life Project curricular component, taking the form of action research carried out at Cepi Lyceu de Goiânia, located in Goiânia -Goiás, in which the game was the mediator of symbolic presentational knowledge, of theoretical-practical reflections in the projection of these students' lives, aiming at the development of the young person's self-governing process and their socio-emotional protagonism.

Keywords: theatrical games, adolescence, symbolic knowledge, experience, life project.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1- Companhia de Samuel Beckett do Grupo Máskara.....	46
Figura 2- Performance "O que eu sou aos olhos do outro"	138
Figura 3 – Pesquisa Cênica Ancestralidades	147
Figura 4 – Jogo Conhecendo os outros por desenhos.....	152
Figura 5- Jogo Conhecendo os outros por desenhos.	152
Figura 6 - Jogo Conhecendo os outros por desenhos.	153
Figura 7- Vivência do jogo Eu, família e sociedade.	156
Figura 8- Vivência do jogo Eu, família e sociedade.	156
Figura 9 - Vivência do jogo Eu, família e sociedade.	157
Figura 10 - O que vem antes, agora e depois: Ancestralidade	164
Figura 11 - O que vem antes, agora e depois: Ancestralidade	165
Figura 12 - O que vem antes, agora e depois: Ancestralidade	166
Figura 13 - vivência do jogo Três versões do eu.....	170
Figura 14 - vivência do jogo Três versões do eu.....	170
Figura 15 - vivência do jogo Três versões do eu.....	171
Figura 16 - Performance: Quem sou eu?.....	173
Figura 17 - Performance: Quem sou eu?.....	174
Figura 18 - Performance: Quem sou eu?.....	174
Figura 19 - Jogo imagem e ação: Os incríveis	177
Figura 20 - Jogo Imagem e ação: Tio Paulo.....	178
Figura 21 - Balões de sentimentos.....	180
Figura 22 - Poema Balões dos sentimentos.....	182
Figura 23 - Performance Balões dos sentimentos	183
Figura 24 - Performance Balões dos sentimentos	183
Figura 25 - Plateia Performance Balões dos sentimentos	184
Figura 26 - Performance Balões dos sentimentos	184
Figura 27 - vivência do jogo Criando cenas conforme a sensação temporal.	187
Figura 28 - vivência do jogo Criando cenas conforme a sensação temporal.	188
Figura 29 - Linha do tempo.....	192
Figura 30 - Linha do tempo 2	193
Figura 31 - Roteiro da cena A Mente de uma criança.....	195
Figura 32 - Performance Infâncias	196
Figura 33 - Performance Infâncias	196
Figura 34 - Roteiro da cena Crianças felizes.....	197
Figura 35 - Roteiro da peça Entre sombras e estrelas	199
Figura 36 - Performance Adolescência	203
Figura 37 - Performance adolescência: bullying.....	204
Figura 38 - Roteiro da peça Nosso Futuro	206
Figura 39 - Cena Performance Futuro	207
Figura 40 - Anexo do roteiro.....	207

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1	24
CASSIRER E LANGER: O CARÁTER SIMBÓLICO NA (DA) ARTE	24
1.1- Revolução Copernicana de Kant	27
1.1.1- Neokantismo: "De volta à Kant!"	32
1.1.2 Da similaridade às diferenças: de Kant aos estudos de Cassirer	35
1.2- Susanne Langer: Aprofundando os conceitos de Cassirer	39
1.3 Cassirer e Langer: O Simbólico Da(Na) Arte	44
CAPÍTULO 2	55
O JOGO TEATRAL COMO MEDIADOR DO CONHECIMENTO SIMBÓLICO	55
2.1 O Jogo como potencial educativo	57
2.1.1 Jogo simbólico	62
2.1.2 Jogos tradicionais	68
2.2 Jogos teatrais	69
2.3 O simbólico enquanto fisicalização no jogo teatral	77
CAPÍTULO 3	87
O CONHECIMENTO PELA EXPERIÊNCIA: DO JOGO TEATRAL À PRESENTAÇÃO SOCIAL	87
3.1 O Conhecimento permeado pela experiência	89
3.1.1 Conceito de representação	94
3.1.2 A representação social.....	95
3.1.3 Da Representação social à apresentação social pelo jogo	103
3.2 A apresentação social enquanto conhecimento simbólico permeada pelo jogo teatral	111
CAPÍTULO 4	117
PROJETAR A VIDA: A EXPERIÊNCIA DO EU PARA COM O OUTRO	117
4.1 Projetar para quem?	119
4.1.1 Por que a adolescência é a melhor fase para se projetar a vida?	124
4.2 O projeto de vida no ambiente escolar	129

4.3 Projeto de vida e o CEPI	132
4.3.1 O Cepi no Estado de Goiás	134
4.4 Projeto de vida: Novo Ensino Médio e a BNCC	139
CAPÍTULO 5	144
O JOGO TEATRAL COMO PROPULSOR DO CONHECIMENTO SIMBÓLICO PRESENTACIONAL DOS JOVENS DE GOIÂNIA-GO NA CONSTRUÇÃO DE SEUS PROJETOS DE VIDA	144
5.1 – Mudanças e adaptações: um novo local para a pesquisa	147
5.2 Conhecendo as turmas pelos jogos teatrais: primeiros contatos e vivências.....	150
5.3- Primeiras séries: o eu em mim e no outro	154
5.3.1- Ancestralidade: o meu corpo e suas raízes	160
5.3.2 – Papeis sociais	167
5.3.3 Cenas finais: Quem sou eu em 2024?	172
5.4 Segundas séries: descobertas, reflexões, medos e sonhos	175
5.4.1 – Balões dos sentimentos	179
5.4.2 - Situação, tempo e espaço	185
5.4.2.1 - Memória e concentração	189
5.4.3 – Linha do tempo	191
5.4.3.1 – Infância.....	194
5.4.3.2 – Adolescência	198
5.4.3.3 – Vida adulta	205
5.5 Avaliação final.....	209
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	213
REFERÊNCIAS	216
ANEXOS	227

1 INTRODUÇÃO

Esta tese tem como premissa a continuação e aprofundamento de estudos já iniciados no mestrado em Performances Culturais (2012 a 2015) e mesmo anteriormente na Licenciatura em Artes Cênicas na Universidade Federal de Goiás (2006 a 2010), mais especificamente na área de pedagogia teatral. No decorrer dos anos, a minha pesquisa pautou-se na compreensão da relação jogo simbólico (Jean Piaget 1896 - 1980) e jogo teatral (Viola Spolin 1906-1994), a partir dos pressupostos da experiência significativa (John Dewey 1859-1952).

O objetivo central dessa tese é estudar o jogo teatral como abordagem teatro/educativa, como propulsor de experiências significativas para estudantes do ensino médio da rede estadual de Goiás, mais especificamente na construção de seus projetos de vida. Busca-se propiciar o conhecimento simbólico presentacional, a reflexão e ação do jovem em seu próprio projeto de vida por meio da arte, questionando o ser, estar e contribuir para uma sociedade mais crítica, em que ele é o autor desse processo.

Vale destacar que a prática do jogo me ressignificou enquanto teatro-educadora e atriz, pois aprendi, por meio dele, como posso possibilitar descobertas e aventuras não apenas focadas na técnica teatral, mas na aprendizagem de vida, na minha constituição enquanto ser humano, no meu próprio projeto de vida. A Mariana, teatro-educadora e atriz, amiga, esposa e mãe, foi constituindo o seu projeto de vida por meio da experiência, do erro e do acerto, das mudanças e até mesmo por meio de oposições.

Para que o mesmo ocorresse, tive apoio da família e principalmente do Colégio Antares, escola que estudei todo o meu ensino básico. Durante o Ensino Fundamental, eu ia no período vespertino fazer aulas de teatro com a professora de Língua Portuguesa, em que eu era a Caolha, a pior bruxa de todas, em *A Bruxinha que era boa*, de Maria Clara Machado. Foi nascendo assim, no interior de Goiás, em Goiatuba, uma cidade sem tantos eventos culturais e incentivos, o amor pelo teatro no coração de uma menina de 10 anos. Muitos questionaram a minha escolha profissional, pois era “inteligente demais para fazer teatro”. Balela! Como se a inteligência não pudesse se intrometer na cultura, na arte, no lúdico, no fazer. Infelizmente esse pensamento ainda perdura, não só no interior, mas na capital, nas instâncias públicas de educação. E me pergunto hoje, o que é “ser inteligente?”

Foram exatamente esses questionamentos que distanciaram o pensamento do filósofo Ernest Cassirer de seu mestre Immanuel Kant, pois este pensava que o conhecimento adivinha somente da razão da ciência, da física e da matemática. Cassirer (1994), por outro lado,

acreditava que a cultura, a arte, a mitologia eram conhecimentos simbólicos, assim como a ciência, e que não havia então uma hierarquia nos saberes. Eu, sem conhecer Cassirer, era uma jovem que acreditava na arte e queria fazer dela a minha profissão, a minha fonte de conhecimento. Meu encontro com as teorias de Cassirer se deu na faculdade pelas mãos de meu orientador, desde aquela época, Dr. Robson Corrêa de Camargo.

O jogo sempre fez parte de minha vida cognoscente, aprendi geografia, as capitais dos países e dos estados por meio de jogos de cartas, a língua inglesa por meio do jogo UNO, biologia por meio de jogos de perguntas e respostas, literatura pelas salas temáticas, em que enfeitávamos a sala conforme o tema do livro, colocando charadas, pílulas do amor, vestindo as personagens. Foram aprendizados nunca esquecidos, pois vivenciados. atividades que se consumaram por completo, me fazendo deixar o papel de ouvinte na escola para me tornar uma agente do conhecimento. Uma experiência significativa, como afirma o filósofo John Dewey (1971, p.16), pois nem toda experiência é educativa, “tudo depende da qualidade da experiência por que se passa”.

Segundo o educador, a experiência significativa ganha forças conforme novas experiências são adquiridas, para Dewey (1971, p. 28-29), as “condições objetivas em que ocorrerão novas experiências”; será aquela que “desperta curiosidade, fortalece a iniciativa e suscita desejos e propósitos suficientemente intensos para conduzir uma pessoa aonde for preciso no futuro”. A iniciativa e os desejos me conduziram ao futuro através de experiências escolares e pessoais.

O jogo, procedimento central, possibilitou inúmeras descobertas, principalmente quando iniciei, na Universidade Federal de Goiás, o curso de licenciatura em Artes Cênicas, o componente curricular *Jogos Teatrais 1 e 2*, ministradas por Ângela Barcellos Café e Robson Corrêa de Camargo, respectivamente. Deparei-me com aulas divertidas e extremamente vivenciais, pois aprendia-se teatro de uma forma diferente, que antes não conhecia. Ficou ali o desejo em me aprofundar nos conceitos da teatro-educadora Viola Spolin, pois queria que meus futuros estudantes tivessem aulas com aquela qualidade, em que, por meio do fazer, da ação teatral, aprendia, e ao mesmo tempo, refletia sobre as questões de vida, corporificava aquilo que, muitas vezes, não podia ser dito apenas em palavras. Era a organicidade de estar ali completa, inteira.

Como defende Stanislavski (1992, p. 263): "contem o enredo. Representem o enredo exterior em termos de ações físicas!" A partir de ações físicas simples e imediatas, o ator gradualmente conquista a complexidade da peça em seu todo. Este é o jogo de Stanislavski com

Spolin: a relação com objetos imaginários, a busca de uma percepção sempre fresca daquilo que ocorre em cena, a preocupação em evitar a ilustração em prol da organicidade. Configurando-se uma brincadeira (palavra que não exclui a seriedade) entre a realidade e a fantasia, aspectos intimamente ligados ao teatro e à vida. É a vivência da arte em ato presente, presentacional, como defende a filósofa Susanne Langer (1971).

Nesse sentido, busca-se, nessa pesquisa, equacionar algumas questões que envolvem minha experiência de vida, em minha carreira profissional como educadora na rede pública de ensino do estado de Goiás, em que aprofundo/discuto/desenvolvo o entendimento do processo de ensino-aprendizagem do teatro em ambiente escolar desde o ano de 2010.

Minha experiência educacional vai ao encontro de minhas atividades como atriz do Máskara - Núcleo Transdisciplinar de Pesquisas em Teatro, Dança e Performance desde 2007, onde tenho vivenciado muitas questões relativas à arte da performance e do teatro e de suas implicações no estabelecimento de processo de conhecimento, unindo questões da arte da interpretação com a prática dos jogos teatrais.

A primeira pesquisa envolvendo a experiência e os jogos teatrais, ganha destaque em minha vida acadêmica no decorrer de meu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC). Na ocasião de graduação em Artes Cênicas, orientada pelo professor Dr. Robson Corrêa de Camargo, investiguei os jogos teatrais como abordagem de ensino na Creche/UFG, vivenciados com crianças de 3 a 4 anos. Na ocasião realizei o estágio supervisionado III, em que iria propor um projeto pedagógico a ser desenvolvido em alguma instituição pública. Escolhi a Creche/UFG¹ a qual situa-se dentro da Universidade Federal de Goiás e atendia, na época, filhos de professores, estudantes, servidores e a população de seu entorno. Atuei como bolsista da *Pró Reitoria de Comunicações* (PROCOM) nesse centro de ensino por dois anos. Vale ressaltar que, na época do meu estudo (2006-2010), havia pouquíssimas pesquisas e estudos sobre os jogos teatrais com crianças tão pequenas, as quais, mesmo com tão pouca idade, estavam no ápice de seu processo de formação.

Neste local, propus, junto a duas colegas de curso, uma especialista em contação de histórias (Valéria Livera) e a outra em musicalidade infantil (Lili Franco), um projeto pedagógico, no qual trabalhamos o desenvolvimento da percepção corporal e da sensibilidade destes estudantes que tinham entre 3 e 4 anos, por meio dos jogos teatrais. A escolha destes temas se deu por percebermos, nesta faixa etária, como as crianças estavam inquietas, sem

¹ A nomenclatura do espaço pedagógico era, na época da pesquisa, Creche/UFG, hoje denominado Departamento de Educação Infantil (DEI), ligado ao Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação (CEPAE).

concentração, com pouco desenvolvimento da linguagem escrita e falada. Propomos assim, vivências de quietude, de percepção, tanto corporal quanto de seus colegas, no ambiente escolar.

Esta intervenção pedagógica direta durou 6 meses e foi sistematizada no meu Trabalho de Conclusão de Curso, denominado *Um Mundo Encantado Não Tão Distante: Jogos Teatrais com Crianças de 3 a 4 Anos - um estudo de caso*². Almejei, neste TCC, propor um ensino, para a educação infantil, em que os jogos teatrais não fossem apenas uma forma de entretenimento, mas vivenciados por estas crianças enquanto fonte de conhecimento por meio de experiências ricas, significativas. A partir de então o jogo tornou-se meu objeto de estudo consciente, em que busquei compreender como alguém pode solucionar um conflito cênico brincando e ao mesmo tempo tornando-se crítico.

O jogo também esteve presente em minha dissertação de Mestrado em Performances Culturais intitulado *Teatro/Educação: Ludopedagogia crítica pelo jogo teatral potencializado pelo conflict game com alunos do ensino fundamental de Goiânia – Go*³, sob orientação da profa. Dra. Fernanda Pereira da Cunha. Nesta pesquisa realizei um levantamento do que havia sobre o assunto jogos teatrais na cibercultura (*YouTube*) no ano de 2013, apresento uma análise crítico-reflexiva sobre o paradigma das práticas ludopedagógicas dos professores de teatro que têm se identificado na cibercultura e reverberado nas escolas brasileiras na educação básica. Ludopedagogia é um termo conceituado pelo Teatro/Educador Ricardo Ottoni Vaz Japiassu (2001, p. 1) como sendo o “ensino de Teatro através de jogos de escolarização – conforme este método tem sido praticado, ressignificado e transformado pelos responsáveis pelo ensino das artes cênicas no Brasil”.

Tal pesquisa tinha enquanto intento pedagógico, verificar e discutir se o professor de teatro estava utilizando o jogo teatral em suas aulas enquanto propulsor de conhecimento ou apenas enquanto jogo em si. As análises críticas destas práticas ludopedagógicas, presentes na cibercultura, apontaram para a necessidade de promovermos intervenções e⁴-Teatro/Educativas, visando utilizar o jogo teatral como mediador de experiências significativas

2

Disponível

em:

https://www.academia.edu/36786591/UM_MUNDO_ENCANTADO_NÃO_TÃO_DISTANTE_Jogos_Teatrais_com_crianças_de_3_a_4_anos_um_estudo_de_caso_Creche_da_UFG_Goiania_Mariana_Tagliari_e_Ana_Paula_Teixeira. Acesso dia 10 de dezembro de 2022.

3

Disponível

em:

<https://repositorio.bc.ufg.br/tede/bitstream/tede/5332/5/Dissertação%20-%20Mariana%20Tagliari%20-%202015.pdf>. Acesso dia 12 de dezembro de 2022.

⁴ Ao referenciarmos as intervenções e-Teatro/Educativas, tratamos de jogos teatrais realizados com os estudantes em sala de aula interligados às pesquisas e vivências realizadas na cibercultura (principalmente no Facebook e YouTube).

para estudantes do ensino fundamental de Goiânia-Goiás, pois a compreensão dos jogos como abordagem pedagógica se mostrava limitada.

Analisei-os e propus, a partir do resultado, uma intervenção artística na escola municipal Silene de Andrade da cidade de Goiânia-GO com estudantes do Ensino Fundamental II, mais especificamente do 7º ano. O trabalho ludopedagógico culminou ainda em uma apresentação performática denominada *Protesto Escolar*, a qual ocorreu no *hall* da Escola de Música e Artes Cênicas da UFG, em 2012. A performance *Protesto Escolar* desenvolveu o pensamento crítico dos estudantes das turmas dos sétimos anos frente às depredações e pichações que ocorriam em tal instituição. As ações performáticas desenvolvidas com os 22 estudantes em questão evidenciaram que o jogo teatral, alicerçado no intento ludopedagógico do professor, pode ser o mediador do conhecimento crítico e investigativo do jovem e produtor de ações culturais.

Por meio da pesquisa analítica dos vídeos no *Youtube* e da performance *Protesto Escolar*, alguns dados foram extremamente relevantes para o próximo passo de minha pesquisa no Mestrado. O primeiro deles surgiu quando pesquisei no *Youtube* vídeos que apontavam o jogo enquanto potencial educativo, em que encontrei 179 vídeos, e, dentre eles, 70 tinham como conteúdo os *games*. Eram apenas vídeos de pessoas jogando e comentando sobre o jogo, *games* sendo usados no ensino, propagandas de novos jogos, entre outros. O que mostrava o limite do entendimento dos *games* e dos jogos. O segundo dado foram os conteúdos midiáticos que surgiram durante o processo e a apresentação da performance *Protesto Escolar*, como o *Facebanheiro*, uma paráfrase do *Facebook*, nome dado pelos estudantes aos recados constantes, de todas as formas, que eram deixados nas portas, vasos sanitários, paredes do banheiro.

Tais dados me fizeram refletir sobre minhas práticas ludopedagógicas no processo de ensino-aprendizagem em teatro, percebendo que muitos estudantes traziam conteúdos midiáticos para a sala de aula e muitas vezes eram ignorados. Tais conteúdos eram: filmes, *games*, vídeos, postagens e comentários do *Instagram* e *Twitter*, vídeos de *youtubers*, entre outros. Realizei, nesse sentido, aliada ao estudo analítico de minhas intervenções pedagógicas teatro-educativas, uma intervenção pedagógica na escola Estadual Dom Fernando Gomes dos Santos 2, com estudantes do 6º ano do Ensino Fundamental, no ano de 2013.

Naquela época, ao estudarmos sobre Mitologia Grega, mais especificamente o mito do Prometeu Acorrentado, os estudantes comentaram que o mito estava errado, pois no jogo *Game of War*, Prometeu era liberto das correntes pelo protagonista do jogo, Kratos. Após esse questionamento, fizemos uma tabela comparativa entre o *game* e o mito grego, ressaltando semelhanças e diferenças. Um dos pontos mais abordados durante a criação dessa tabela foi a

relação entre deuses e titãs, evidenciando os conflitos ao longo da história mitológica entre ambos.

Após a criação dessa tabela e de todas as pesquisas e reflexões, vivenciamos o jogo teatral *O que está além: evento passado ou futuro*, em que o foco estava no que aconteceu ou vai acontecer ao sair de cena. Ou seja, os educandos precisavam deixar claro para a plateia o que ocorreu antes e depois da cena a ser apresentada. Os estudantes foram divididos em dois grupos e cada grupo escolheu a narrativa mitológica referente à relação entre Zeus e os Titãs e esta podia ou não ser modificada pela narrativa do *cibergame God of War*. Ao entrar em cena, os estudantes deviam demonstrar o que fizeram antes de entrar nela, mediante suas ações, o que ocorria no momento com as personagens e o que aconteceria quando saíssem de cena.

Nesta vivência pedagógica, a experiência consumatória se deu quando os estudantes conseguiram, por meio do jogo teatral transpor os questionamentos que estavam sendo trabalhados em sala de aula para a experiência no jogo teatral, mesclando e vivenciando as narrativas, tanto do *cibergame God of War* quanto as narrativas dos mitos gregos estudados em sala. Nessa vivência, eles apontaram desejos por vingança, o ódio pelos deuses, buscando evidenciar como estes sentimentos podiam ser transpostos para as personagens em forma de ações. Segundo John Dewey (2010, p.114): “a experiência estética não pode ser nitidamente distinguida da intelectual, uma vez que esta última precisa exibir uma chancela estética para ser completa”.

Nesse sentido, elaborei um conceito denominado *conflict game*, em que os conflitos propiciados pelo *cibergame* potencializavam o jogo teatral no processo de ensino aprendizagem em teatro. O conflito do *game* promove reflexões em sala de aula, as quais iremos vivenciar, por meio do corpo, das ações, no jogo teatral. Conforme a professora e atriz Fabiane Tejada da Silveira (2007, p 10-11), quando o estudante busca a resolução do problema cênico proposto pelo jogo teatral, ele irá trazer à cena questões ligadas ao seu universo. Dessa forma ele desenvolverá uma investigação cênica calcada em suas vivências sociais, sendo ele um dos responsáveis pela resolução do *conflict game*:

Toda a atividade de improvisação teatral tem um problema a ser resolvido, e o esforço que o indivíduo faz para chegar o mais próximo possível da solução desse problema desencadeia um processo de aprendizagem. Acredito que essa aprendizagem construa pessoas dotadas de motivação própria, crítico-reflexivo, característica fundamental do sujeito emancipado. As respostas apresentadas nos jogos teatrais nunca estão isentas da interferência de mecanismos de reprodução cultural e social (Silveira, 2007, p. 10-11).

Se o educador não apresenta essas problemáticas aos estudantes, o jogo teatral será somente um alicerce para a diversão e para problemas e soluções que estes jovens já estão convencidos a realizar. Nesse sentido, não será uma experiência significativa, pois não haverá um contato do jogador e da arte com o intuito de se estabelecer novos olhares ressignificados ao ambiente social, não possibilitando, um olhar crítico e estético para esta relação.

O meu trabalho pedagógico parte do contexto cultural do jogo, de seu significado e importância para a comunidade em geral, a fim de que todo esse processo educativo seja propício às vivências estéticas do estudante. Vale ressaltar que estudei o conhecimento pelo jogo na educação infantil na graduação, no ensino fundamental no mestrado e, o foco deste estudo de doutorado, será com jovens do Ensino Médio (14 a 17 anos), mais especificamente, do Centro de Ensino em Período Integral (CEPI) Lyceu de Goiânia.

A problemática evidenciada nesta tese parte do componente curricular denominado “Projeto de Vida”, em que me deparei com jovens do Ensino Médio sem perspectiva de vida e futuro, sem pontuações críticas perante suas escolhas e metas. O componente curricular Projeto de Vida foi, em 2022 e 2023 um novo componente do Novo Ensino Médio da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), mas já fazia parte dos componentes curriculares do núcleo integrador (anteriormente chamado de núcleo diversificado) dos Centros de Ensino em Período Integral (CEPI's).

As escolas de tempo integral foram implementadas no Estado de Goiás em 2006, inicialmente com o Ensino Fundamental, e, em 2013 com o Ensino Médio, tendo como objetivo o desenvolvimento integral do estudante em todas as suas dimensões: intelectual, física, emocional, social e cultural. Os estudantes permanecem no ambiente escolar por 9 horas de seu dia, vivenciando atividades tanto no núcleo comum (componentes curriculares como matemática, história, geografia, arte, etc) quanto no integrador (projeto de vida, eletivas, estudo orientado, entre outras).

As quatro bases do Projeto de Vida são: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver com os outros e aprender a ser. O componente curricular está relacionado com a capacidade dos estudantes refletirem sobre seus desejos e objetivos não apenas para o futuro, mas também para o presente. Isso inclui planejar o que farão a cada ano e etapa de ensino, aprendendo a se organizar, estabelecer metas e definir estratégias para atingi-las. Para tanto, utilizo uma apostila, fornecida pela equipe do tempo integral, com dinâmicas e reflexões sobre aspectos sociais dos jovens.

Nesse contexto, ao me deparar com estudantes sem perspectiva de vida, sem sonhos, sem metas, sem pontuações críticas perante o mundo, vi a necessidade de aprofundar, por meio da ação, do fazer teatral, a expressão crítica dos jovens, não apenas de forma verbalizada, mas com o corpo todo. Agregado a este trabalho com a apostila, sempre trago adaptações de jogos teatrais para que os estudantes em grupo e individualmente possam expor suas opiniões e perspectivas de futuro, discutindo de forma crítica sobre assuntos que se passam a todo momento em seus meios sociais.

Para o historiador e pesquisador Arthur Efland (2005, p. 183), o propósito do ensino da arte é:

Contribuir para o entendimento dos panoramas social e cultural habitados pelo indivíduo. As crianças do amanhã precisam das artes para capacitá-las a compreender e comunicar-se com os termos de sua sociedade, para que elas possam ter um futuro nessa sociedade!

Corroborando com o pensamento de Efland, esta pesquisa justifica-se, pois pretendo contribuir para o entendimento simbólico presentacional dos estudantes diante do panorama social e cultural em que eles estão inseridos. Este entendimento será fisicalizado por meio dos jogos teatrais e poderá gerar experiências significativas neste jovem, tornando-o autor de suas próprias escolhas e, conseqüentemente, de seu projeto de vida. Aliada a esta questão, percebe-se que há um amplo estudo sobre os jogos teatrais, mas pouco se relaciona o intento pedagógico do professor ao conhecimento simbólico presentacional e do imaginário que o estudante adquire nas ações físicas e no estudo teatral, por meio dos jogos e na construção de seu projeto de vida.

O teatro na educação como expressão pessoal e como cultura é uma importante abordagem para a identificação cultural e o desenvolvimento e, quando a metodologia teatro/educativa parte do contexto social e vivencial do jovem, por meio da experiência, é possível propiciar ao jovem a percepção e a imaginação, apreender a realidade do meio ambiente, desenvolver a capacidade crítica, permitindo analisar a realidade percebida e desenvolver a criatividade de maneira a mudar a realidade que foi analisada.

O estudo base desta tese será a continuação da pesquisa dos jogos e a compreensão do simbólico presentacional no ensino da arte e do próprio jogo, a fim de resultarem em ações pedagógicas que partam das problemáticas educacionais presentes em meu ambiente de trabalho. Proponho então, um estudo do jogo teatral enquanto propulsor do conhecimento simbólico do ser humano por meio da experiência, possibilitando que os jovens sejam críticos e integrais na construção de seus projetos de vida.

Salienta-se que vivemos em uma sociedade em que a alienação não dá margem à criação e ao próprio processo simbólico, que as crianças e os jovens não tem espaço para brincarem e desenvolverem seus jogos, sendo a sala de aula um dos únicos lugares favoráveis a isso. A apreciação estética – evidentemente somada à contextualização e ao fazer teatral autônomo – ocupa posição privilegiada na ação educativa emancipatória. São estes fatores que me levam a justificar esta pesquisa e este campo teórico, pois a arte/o artista possibilita ao estudante a reflexão sobre os signos vivenciados cotidianamente de forma a serem ressignificados pela experiência artística, como afirma Elliot Eisner (2004, p. 37): “Os artistas geralmente colocam signos convencionalmente familiares em contextos inusitados para nos fazer abandonar nossos modos habituais da percepção.”

Neste sentido, o teatro, por meio dos jogos, vem enquanto problematizador de temas que ocorrem no dia a dia do estudante, em que o indivíduo se posiciona criticamente perante os variados problemas sociais que nos cercam, de forma que os movimentos cênicos se tornam relacionados diretamente com as relações simbólicas que o ser constitui perante o mundo.

Têm-se enquanto objetivo, neste estudo, propiciar a reflexão e ação do jovem em seu próprio projeto de vida por meio da arte, questionando o ser, estar e contribuir para uma sociedade mais crítica, em que ele é o autor desse processo. O estudo teórico será a base para a pesquisa-ação que culminou esse trabalho, tendo como foco propor ações ludopedagógicas com jovens do Ensino Médio do CEPI Lyceu de Goiânia da Rede Estadual de ensino, no componente curricular “Projeto de Vida”, a partir do jogo teatral de Viola Spolin (2007), do conceito de experiência de John Dewey (2010), do conhecimento simbólico de Ernest Cassirer (2001) e do conhecimento simbólico presentacional de Susanne Langer (1971).

Para tanto, a abordagem inicial desta tese parte, no primeiro capítulo, dos conceitos fundantes do conhecimento simbólico, tendo como principais teóricos o filósofo Ernst Cassirer (1874-1945) a filósofa Susanne Langer (1895- 1985). Iremos traçar o percurso metodológico dos autores, perpassando pela “Revolução Copernicana” de Immanuel Kant, pelo neokantismo, a Escola de Marburgo e pelas contribuições de ambos autores para o estudo da arte enquanto conhecimento simbólico.

O segundo capítulo parte dos conceitos de Viola Spolin (2007) para aprofundar e relacionar o conhecimento simbólico postulados por Cassirer e Langer, visando um ensino pautado na experiência vivencial do jogador-estudante, sendo este um ser simbólico, produtor de símbolos, capaz de refletir e se posicionar no mundo de forma auto governativa, crítica e humana.

Após referenciar e analisar os conceitos fundantes de Cassirer e Langer e do jogo teatral de Viola Spolin, aprofundaremos o conceito de apresentação social enquanto potencializadora da experiência pelo jogo teatral no projeto de vida do jovem, conceitos fundamentais para se alcançar um ensino crítico pautado na experiência do estudante propulsionada pelos jogos teatrais. Tais conceitos são: o conhecimento pela experiência significativa de John Dewey e a representação social do psicólogo Serge Moscovici (1925- 2014), aprofundando-os com os estudos da filósofa Susanne Langer (1895-1985) e do filósofo Hans-George Gadamer (1900-2002) sobre o papel presentacional da arte.

O quarto capítulo parte dos estudos conceituais sobre o projeto de vida, sobre a importância do projetar na fase da adolescência e as leis que promovem, explicam e contextualizam o componente curricular Projeto de Vida no ensino brasileiro. Os principais teóricos utilizados neste capítulo são: o psicólogo Jean Piaget (1896 - 1980), a psicóloga Barbel Inhelder (1913- 1997), o professor da USP e psicólogo Yves de La Taille, a doutora em psicologia de educação Ivany Pinto Nascimento e o psicólogo e pesquisador Lev Vygotsky (1896-1934).

O histórico do componente curricular faz-se importante, pois foi o local de surgimento da problemática da tese e faz parte do currículo escolar dos estudantes brasileiros no ano de 2023, mas, salienta-se, que o jogo teatral, nessa pesquisa, não fica à mercê do componente curricular, mas sim enquanto propulsor de descobertas para o projetar de vida do estudante, dele enquanto humano integral em uma sociedade.

Os conceitos estudados nos Capítulos 1, 2, 3 e 4 foram a base teórica do Capítulo 5, constituindo-se em uma pesquisa-ação que ocorreu no ano de 2024 em Goiânia- Goiás com estudantes do Ensino Médio (14 a 17 anos) do CEPI Lyceu de Goiânia. Tal pesquisa-ação teve como objetivo ressignificar jogos teatrais para que os jovens vivenciassem significativamente questões pertinentes aos seus projetos de vida, compreendendo o eu, o outro e sua apresentação no contexto social. Possibilitando assim, um conhecimento simbólico presentacional permeado pela autonomia e criticidade, propulsionados pela experiência do jogar. Salienta-se que o projeto desta tese foi aprovado pelo Comitê de Ética no dia 29 de outubro de 2022.

CAPÍTULO 1

CASSIRER E LANGER: O CARÁTER SIMBÓLICO NA (DA) ARTE

Vários estudos pautam-se sobre a relação do ser humano com o mundo, tentando encontrar respostas para quem somos, quais nossos propósitos, o que podemos fazer em nossa pequenez diante do universo. Esses foram questionamentos que sempre estiveram em minha vida, em meus estudos, em minha profissão enquanto atriz e arte-educadora. Não é uma forma de querer salvar o mundo, ou ser uma super heroína, mas que eu possa fazer a diferença, por meio da arte, nos pequenos traços de humanidade que eu percorrer.

Tais dúvidas me levaram a ter um olhar atento sobre o mundo, sobre o outro, me ensinando o que posso melhorar diante das armadilhas que encontramos no percurso. Várias concepções e estudos trazem esse ser enquanto racional ou dotado de sentimentos, como se uma coisa excluísse a outra. Gostaria então, de compreender esse ser completo, que ama, que chora e que consegue, diante de todos os sentimentos, racionalizar e ter ações perante a vida.

A arte não seria isso? Conseguir transpor sentimentos ao mundo crível, em forma de uma canção, uma cena teatral, um poema? Na arte, enquanto forma simbólica, o físico e o espiritual não são antagônicos, e nem sequer existem separadamente, são dois elementos consubstanciais, de tal modo que só é possível discerni-los na reflexão, mas o sentimento estético é incapaz de os separar.

Diante disso, buscamos nesta tese conhecer um pouco mais sobre o ser humano, desse ser simbólico, enquanto ser dotado de experiências, além de estudar a arte como conhecimento simbólico e como parte fundante da sociedade, do ser. Isso se faz necessário, pois compreendendo o ser, enquanto pertencente ao mundo, e a arte, enquanto propulsora do conhecimento simbólico, estaremos mais próximos de promover um ensino pautado na criticidade, na auto governança do jovem. É a teoria aliada à prática (e vice-versa).

Vale ressaltar que o primeiro capítulo é uma revisão bibliográfica para compreendermos os autores que nos guiarão neste percurso, os filósofos Ernst Cassirer (1874-1945) e Susanne Langer (1895- 1985), suas origens e suas teorias fundantes, para que, nos próximos capítulos possamos dialogar com tais aspectos conceituais em nossa prática vivencial, docente. Nesse contexto, ao traçarmos detalhadamente as teorias base da tese, possibilitamos um estudo teórico interdisciplinar, o qual é aqui compartilhado com o leitor: o estudo da filosofia simbólica e suas inter-relações com a arte e os jogos teatrais no contexto educacional/vivencial.

Na introdução dessa tese, tracei parte do percurso da minha vida e de minha pesquisa

até chegar ao objeto desse estudo, sendo este também um caminho metodológico adotado nesse capítulo, buscando primeiramente traçar aspectos da vida dos autores, suas pesquisas e escolhas conceituais, quem foram seus mestres, de onde vieram e o que contribuíram ao estudo da arte.

Primeiramente, trataremos os conceitos de Immanuel Kant (1724 -1804), que foi o filósofo que inspirou os estudos iniciais de Ernst Cassirer, principalmente no que tange a "revolução copernicana". Cassirer (1994) foi nomeado neokantista, pois retomou os estudos de Kant, aprofundando alguns temas, havendo similaridades e diferenças entre suas pesquisas. Aquele traz questionamentos sobre a cultura, a arte, o mito, a religião, ou seja, sobre outras ciências, indo além das disciplinas exatas (matemática e física), as quais eram abordadas por Kant.

Esse conhecimento inicial sobre as raízes teóricas de Cassirer serão fundamentais para a compreensão de seu pensamento, pois quando trazemos teóricos que se aproximam de nossas pesquisas, não é somente para repetir seus pontos de vista, mas sim ampliá-los conforme nossas próprias experiências. Ele era um filósofo neokantiano que perpassou os conceitos iniciais de Kant, abrangendo-os à uma área que era excluída da teoria anterior: a cultura.

Nesse sentido, o pensamento de Cassirer não se limita aos princípios metódicos da filosofia kantiana, a qual exclui os sentimentos e a experiência de suas exteriorizações, mas defende que o espírito se desdobra na história, nas formas culturais. Esse fato ocorre devido aos estudos dos conteúdos simbólicos, da efetivação do ser humano enquanto ser simbólico.

Em vez de se exigir, tal como a metafísica dogmática, uma unidade absoluta da substância, à qual remontam todas as existências particulares, busca-se agora uma regra que domine a multiplicidade e diversidades concretas das funções cognitivas e que, sem invalidá-las e destruí-las, possa reuni-las em uma ação uniforme, em uma atividade espiritual completa em si mesma (Cassirer, 2001, p 18).

Para o filósofo, não há uma separação entre as partes constituintes do ser humano, a objetividade e a subjetividade se fundem na experiência, sendo reunidas em uma atividade espiritual completa. Reconhecer o indivíduo enquanto ser simbólico, é compreender toda a sua integralidade, enquanto pertencente ao mundo, capaz de modificá-lo e ressignificá-lo. É no símbolo que encontramos dois elementos: a imagem sensível e o significado, mas será na relação entre os dois, que se encontra o núcleo decisivo do simbólico, em que se decide a diferença entre o símbolo e outras formas de significar.

Esse é o traço principal deste estudo, pois ao deparar-me com jovens sem essa perspectiva de mudança, de ressignificação, de compreensão do eu e do outro, busquei estudar sobre conceitos que iriam me apoiar nessa nova aventura da aprendizagem. Compreender o ser

humano enquanto agente simbólico e a arte enquanto propulsora de experiências estéticas, capazes de dar sentidos e significados ao mundo, é o primeiro passo para que, ao final, possamos ressignificar o chão de nossa sala de aula, de nosso olhar perante os jovens e suas incertezas por meio da abordagem dos jogos teatrais.

Este então, será o nosso primeiro passo, para posteriormente, conceituarmos a arte enquanto campo simbólico de aprendizagem nas teorias de Cassirer (1994) e Langer (2011). Vale ressaltar que Langer teve, enquanto importante apoio em sua pesquisa, as teorias de Cassirer, aprofundando-as e ampliando-as no campo teórico da arte. Os dois filósofos vão traçar caminhos que se encontram no conhecimento simbólico e na arte, em que ambos evidenciam que a experiência estética será a propulsora do fazer artístico.

Um dos importantes apontamentos teóricos de Langer, é de que nem tudo pode ser expresso por meio de palavras, por meio da linguagem oral. A filósofa evidencia que nossos sentimentos podem ser expressos e concretizados em formas de obra de arte, por meio de um poema, uma sinfonia, uma cena, um quadro. E, será a experiência estética que permitirá que haja elaboração e apreensão intelectual dos elementos sensoriais, permitindo a função simbólica.

A natureza fala conosco, antes de mais nada, através dos nossos sentidos; as formas e qualidades que distinguimos, lembramos, imaginamos ou reconhecemos são símbolos de entidades que excedem e sobrevivem nossa experiência momentânea. Além disso, os mesmos símbolos, qualidades, linhas, ritmos podem ocorrer em inúmeras apresentações; são abstraíveis e combinatórios (Langer, 2004, p.100-101)

Compreendendo a arte enquanto forma simbólica e o seu conceito, teremos material teórico para aprofundarmos, no próximo capítulo, a abordagem dos jogos teatrais a partir da teoria estudada. Buscando assim, compreender o jogo teatral no contexto de uma aprendizagem simbólica, possibilitando que o jovem se reconheça como ser integrador do mundo e passe a agir sobre ele, pois, “possibilitar ao adolescente um espaço para pensar sobre suas ações é o princípio para a construção da identidade e autonomia, características de um sujeito emancipado” (Silveira, 2007, p.2). Um pensar sobre as ações e expressá-los por meio do corpo, do jogo.

A arte-educação irá possibilitar essa reflexão inicial do adolescente perante suas ações, para, posteriormente, promover situações de aprendizagens artísticas para que ele possa expressá-las, e não apenas se livrar delas, pois, assim como ressalta Dewey, (2010, p. 148): “Descarregar é livrar-se de algo, descartá-lo; expressar é ficar com a turbulência, levá-la adiante em seu desenvolvimento, elaborá-la até sua conclusão”. Aprofundando os conceitos de Cassirer e de Langer no campo teórico da arte, trazemos reflexões desse estudo em relação às minhas

experiências, enquanto atriz e professora de teatro, as quais se conectam à grande teia de conhecimentos que estamos propondo delinear nessa pesquisa.

Iniciaremos, então, essa grande aventura teórica com Kant e a sua revolução copernicana.

1.1- Revolução Copernicana de Kant

Ernest Cassirer estudou direito, filologia, literatura, filosofia e matemática e foi professor da Universidade de Berlim nos anos de 1906 a 1919, tornando-se reitor em 1930. Cassirer era judeu e precisou deixar a sua pátria em 1933, após a ascensão de Hitler, exilando-se na Inglaterra, na Suécia e, posteriormente, nos Estados Unidos, lecionando na Universidade de Yale e Colúmbia até sua morte, em 1945.

Ele fez parte da Escola de Marburgo, assim como seu mentor Hermann Cohen (1854-1918) e Paul Natorp (1854-1924), sendo conhecidos por retomarem as ideias do filósofo alemão Immanuel Kant (1724-1804), principalmente nas áreas de filosofia e teoria do conhecimento. Cassirer foi conhecido como um filósofo neokantiano, pautando-se também nos assuntos históricos e sociais.

Para compreender-se os estudos de Ernest Cassirer, mais especificamente em seu livro *Filosofia das Formas Simbólicas*, precisamos introduzir de qual patamar teórico essas análises surgiram, como elas foram pensadas e delineadas. É importante ressaltar que toda pesquisa parte de problemas identificados, buscando estudá-los e podendo até mesmo aprofundá-los dentro de um contexto social, histórico, específico.

Nesse sentido, necessita-se compreender, anteriormente, a denominada “revolução copernicana” a qual refere-se à transformação realizada por Kant na epistemologia (filosofia da ciência), semelhante à transformação realizada por Nicolau Copérnico na concepção do universo⁵. Kant nasceu em Königsberg, na Prússia, e era filho de um artesão. A Prússia Oriental, durante a época do nascimento de Kant, buscava recuperar-se dos problemas trazidos pela guerra e pela peste, as quais dizimaram mais da metade da população. Filho de pais luteranos, teve uma educação rígida e, inicialmente, interessou-se (após a morte de sua mãe) pelos estudos

⁵ Revolução copernicana é o nome que se deu à transformação na concepção do Universo, na Idade Moderna, por meio das descobertas do astrônomo e cônego polonês Nicolau Copérnico (1473-1543). Tal revolução consiste em defender o heliocentrismo (o sol como centro), em contrapartida ao Geocentrismo (a terra como centro). Tal teoria já havia sido apresentada pelo astrônomo e matemático grego Aristarco de Samos (310 a.C. - 230 a.C.), a qual não foi aceita em sua época. Copérnico ganhou visibilidade devido a sua comprovação e estudos matemáticos, fundamentando sua teoria, sendo uma pesquisa aprofundada, posteriormente, por Galileu Galilei, Johannes Kepler e Isaac Newton.

de Teologia.

Após cansar-se da religião e não querer mais vínculos com a mesma, interessou-se pelas aulas do filósofo Martin Knutzen e aprofundou seus estudos na filosofia racionalista de Leibniz e Christian Wolff, além da matemática e da física. Em 1744 publicou um trabalho sobre questões relativas às forças cinéticas. Kant é reconhecido pelo estudo do *Racionalismo Crítico* ou *Criticismo*: sistema que procura determinar os limites da razão humana, sendo *Crítica da Razão Pura*, *Crítica da Razão Prática* e *Crítica do Juízo* suas principais obras.

Estudou no Colégio Fridericianum e na Universidade de Königsberg, onde foi professor, sendo considerado um filósofo revolucionário. Seu estudo parte da concepção de que "*todo interesse de minha razão (tanto o especulativo quanto o prático) concentra-se nas três perguntas: 1. Que posso saber? 2. Que devo fazer? 3. Que me é dado esperar?*" (Kant, 1988, p. 833 - grifo do autor).

Tais revoluções são extremamente necessárias para a ampliação de pensamentos, pesquisas, descobertas, posicionando o ser humano frente ao mundo e ao seu tempo. Uma teoria parte de algo anterior ou do contexto do ser, para que ele possa ressignificá-la. Mas, porque a palavra revolução aparece em ambos os casos, tanto na concepção do Universo, quanto na transformação da epistemologia? Segundo o site *Brasil Escola*⁶: "O conceito de revolução é entendido, comumente, como uma transformação radical de determinada estrutura política, social, econômica, cultural ou tecnológica, isto é, tudo o que diz respeito à vida humana." As teorias de Kant, nesse sentido, trouxeram novos questionamentos aos pesquisadores da época, fazendo-os repensar suas concepções de mundo, suas ideologias e seus objetos de estudo, sendo extremamente necessárias àquele contexto/época.

Kant referencia a comparação de sua revolução com a de Copérnico no prefácio da segunda edição de *Crítica da Razão Pura* (1787), em que busca propiciar uma revolução completa no pensamento filosófico. Para ele, assim como o Sol passou da periferia ao centro do conhecimento, o mesmo deveria ocorrer com a metafísica, em que o sujeito não se regulará pela natureza do objeto, mas sim, pela natureza do sujeito do conhecimento.

Quando Galileu fez rolar no plano inclinado as esferas, com uma aceleração que ele próprio escolhera, quando Torricelli fez suportar pelo ar um peso, que antecipadamente sabia idêntico ao peso conhecido de uma coluna de água, ou quando, mais recentemente, Stahl transformou metais em cal e esta, por sua vez, em metal, tirando-lhes e restituindo-lhes algo, foi uma iluminação para todos os físicos.

⁶Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/o-que-e/historia/o-que-e-revolucao.htm#:~:text=O%20conceito%20de%20revolu%C3%A7%C3%A3o%20%C3%A9%20entendido%2C%20comumente%2C%20como%20uma%20transforma%C3%A7%C3%A3o.per%20C3%ADodos%20hist%C3%B3ricos%20modernos%20e%20contempor%C3%A2neos>. Acesso 5 de junho de 2023.

Compreenderam que a razão só entende aquilo que produz segundo os seus próprios planos; que ela tem que tomar a dianteira com princípios, que determinam os seus juízos segundo leis constantes e deve forçar a natureza a responder às suas interrogações em vez de se deixar guiar por esta; de outro modo, as observações feitas ao acaso, realizadas sem plano prévio, não se ordenam segundo a lei necessária, que a razão procura e de que necessita. (Kant, 2001, BXIII)

Para Kant, a física teve o seu momento de revolução quando a razão se coloca na posição de um "mestre" que tem a natureza como um "discípulo" e a pede para responder suas perguntas. Segundo o autor, não se procura respostas na própria natureza, a partir dela própria, mas sim, questiona-a, impõe-lhe perguntas e a obriga a responder. O mundo, nesse contexto, não tem sentido por si mesmo, somente se o ser humano lhe der um. O sujeito se coloca ante o objeto, o que consiste o ponto crucial da ciência em seu momento de revolução. Para o filósofo e professor alemão Otfried Höffe

Kant pretende levar a metafísica “ao caminho seguro de uma ciência” (B VII). Por isso ela não pode cada vez recomeçar, mas deve avançar. Fazer progressos só é possível quando se procede conforme a um plano e se seguem metas e quando os especialistas na matéria concordam no que se refere à forma do procedimento. Mas na metafísica não existe um consenso sobre o método; por isso, ela não pode esperar nenhum progresso, apesar do esforço de dois mil anos. Na Crítica da Razão Pura Kant pretende fornecer esse novo método. O escrito ainda não contém a metafísica como ciência, mas sim o seu pressuposto necessário; ele é um “tratado do método”. (Höffe, 2005, p. 41 - B XXII)

Kant pretendia fazer progressos perante o estudo da metafísica tradicional, a qual defendia a capacidade humana de alcançar as essências do mundo. O mundo, assim, como é conhecido pelos sentidos, não é por si mesmo, mas por meio dos indivíduos que o representam, a partir da estrutura formal da mente. A razão, nesse contexto, sobreviveria, mesmo que todas as outras ciências fossem totalmente aniquiladas.

A denominada "revolução copernicana", a qual parte dos estudos de Kant, referindo-se à epistemologia, aprofunda e questiona as duas principais teorias defendidas até o século XVIII: o racionalismo e o empirismo. De uma forma geral, os defensores do racionalismo (Platão, Descartes, Leibniz e Espinosa) defendem a razão como ponto de partida e parte fundante do processo do conhecimento, dando margem à ideias inatas, sem a necessidade da experiência. Os empiristas (Aristóteles, Hobbes, Locke, Berkeley e Hume), pelo contrário, defendem a experiência sensível como ponto de partida de qualquer conhecimento, em que o mesmo é concebido pela junção das sensações externas à percepção, tendo uma relação passiva frente ao mundo. A filosofia kantiana possui, enquanto base, a teoria da intuição, em que é necessário voltar às instituições puras do espaço para garantir a sua fundamentação.

Para Kant (2001), o conhecimento e suas conseqüentes descobertas partem da própria

razão, a qual produz o conhecimento e não dos objetos do conhecimento em si. A razão passa a ser, assim como o Sol para Copérnico, o centro do sistema, das investigações, de forma que, a partir dela, compreende-se o processo, o objeto a se estudar e fundamenta-se o conhecimento. Não são os sujeitos que se conformam ao meio e aos objetos, mas sim, os objetos e o meio que se conformam às faculdades do sujeito.

O destino não foi até hoje tão favorável que permitisse trilhar o caminho seguro da ciência à *metafísica*, conhecimento especulativo da razão completamente à parte e que se eleva inteiramente acima das lições da experiência, mediante simples conceitos (não, como a matemática, aplicando os conceitos intuição), devendo, portanto, a razão ser discípula de si própria; é, porém, a mais antiga de todas as ciências e subsistiria mesmo que as restantes fossem totalmente subvertidas pela voragem de uma barbárie, que tudo aniquilasse. Na verdade, a razão sente-se constantemente embaraçada, mesmo quando quer conhecer *a priori* (como tem a pretensão) as leis que a mais comum experiência confirma. É preciso arrear caminho inúmeras vezes, ao descobrir-se que a via não conduz aonde se deseja; e no que respeita ao acordo dos seus adeptos, relativamente às suas / afirmações, encontra-se a metafísica ainda tão longe de o alcançar, que mais parece um terreiro de luta, propriamente destinado a exercitar forças e onde nenhum lutador pôde jamais assenhorear-se de qualquer posição, por mais insignificante, nem fundar sobre as suas vitórias conquista duradoura. Não há dúvida, pois, que até hoje o seu método tem sido um mero tateio e, o que é pior, um tateio apenas entre simples conceitos. (Kant, 2001, BXIV - BXV)

Conforme referenciado, a razão é uma estrutura *a priori*, ou seja, antecede a experiência e não depende dela. Em contrapartida, os conteúdos da razão são empíricos, ou seja, partem da experiência. A percepção humana do indivíduo frente ao mundo ocorre no espaço tempo, sendo parte deste conhecimento *a priori*, ou seja, existindo ante qualquer experiência e sendo percebido conforme a razão humana.

Para Kant (2001), o conhecimento parte dos fenômenos, a objetividade da ciência parte do ato de fundar leis (sendo científicas devido às relações causais entre os fenômenos) e, o reconhecimento dos limites perante o conhecimento, perpassa do conhecimento impreciso a algo seguro. Nesse contexto, o conhecimento da metafísica é puramente conceitual, que perpassa pela intuição ou pela experiência, em que ela se volta ao problema e busca formas de como lidar com os problemas apresentados ou tenta encontrar novos caminhos, ainda não trilhados.

Ressalta-se em Kant que, mesmo que o conhecimento seja fundamentado na experiência, necessita-se das formas *a priori* e do entendimento, pois ela nunca se dá de maneira neutra.

Mas embora todo o nosso conhecimento comece com a experiência, nem por isso todo ele se origina justamente da experiência. Pois poderia bem acontecer que mesmo o nosso conhecimento de experiência seja um composto daquilo que recebemos por

impressões e daquilo que a nossa própria faculdade de conhecimento (apenas provocada por impressões sensíveis) fornece de si mesma, cujo aditamento não distinguimos daquela matéria-prima antes que um longo exercício nos tenha tornado atentos a ele e nos tenha tornado aptos à sua abstração (Kant, 2001, p. 1. Grifo do autor).

Kant (2001) afirma que o nosso conhecimento se inicia com a experiência, mas é necessário reconhecer que há condições estabelecidas *a priori* que possibilitam que as impressões sensíveis se convertam em conhecimento. Um dos fatores fundamentais para a compreensão da teoria de Kant é que a razão precisa responder a seus questionamentos sobre metafísica por si só, sendo aluna de si mesma, sem buscar auxílio na realidade externa. Deve-se estabelecer algo sobre os objetos antes de nos serem apresentados.

Tentemos, pois, uma vez, experimentar se não se resolverão melhor as tarefas da metafísica, admitindo que os objetos se deveriam regular pelo nosso conhecimento, o que assim já concorda melhor com o que desejamos, a saber, a possibilidade de um conhecimento *a priori* desses objetos, que estabeleça algo sobre eles antes de nos serem dados. (Kant, 2001, BxvI)

O grande destaque para a teoria de Kant (2001) é reconhecer que a razão humana possui os seus limites, os quais devem ser respeitados. Para ele, a filosofia deve perceber esses limites e posicionar o papel da razão no próprio conhecimento e até onde ela pode ir. É como ele afirmou (2001), a filosofia tem que ir além do "mero tatear", fundando-se nos conceitos *a priori* que permitem o conhecimento diante da natureza, os quais são formas ou categorias que identificam a maneira como percebemos e entendemos o mundo. Esses conceitos são universais e necessários e não são derivados da experiência, mas sim inatos ao sujeito. O mundo se apresenta para o ser humano, mas o mesmo não é capaz de conhecer o mundo em si, em toda a sua complexidade.

Essa possibilidade de conhecimento seguro, permitiu a Kant estabelecer o conceito de conhecimento transcendental, em que os homens conhecem apenas o fenômeno, uma razão cercada em seus próprios limites humanos. Nesse contexto, o conhecimento é resultado da interação entre a mente e a realidade externa do sujeito.

Referenciando os conceitos básicos de Kant (2001), compreendemos que ele não se limitou às teorias já existentes na época: o racionalismo e o empirismo. É fato que essa revolução copernicana deu início a novos questionamentos, que buscam aprimorar ou repensar a filosofia moderna, sendo de extrema importância para este estudo, pois compreendendo Kant, podemos compreender as teorias do conhecimento simbólico defendidas por Ernst Cassirer e, conseqüentemente, de Susanne Langer, a qual continuou os estudos de Cassirer. É formada uma

teia de conhecimentos que se entrelaçam e irão se unir, brevemente, ao jogo e à arte.

1.1.1- Neokantismo: "De volta à Kant!"

Como referenciado, Ernest Cassirer fez parte da Escola de Marburgo, junto a Hermann Cohen e Paul Natorp, os quais buscavam um aprimoramento do pensamento de Kant, sendo esse movimento denominado Neokantismo. Cassirer estudou com Cohen e foi orientado pelo mesmo em sua tese de doutorado (1899). Ele realizou uma análise da matemática e do conhecimento científico, pautada nas teorias de Descartes. A pesquisa matemática do autor está presente nos três volumes dos livros intitulados *O problema do conhecimento na filosofia e ciência dos tempos mais recentes*⁷(1906-1920), pelo qual foi premiado com a Medalha Kuno Fischer pela Academia de Heidelberg.

Outra escola que também participou desse movimento de retomada às teorias de Kant foi a Escola de Baden, sendo representada por Heinrich Rickert, Emil Lask, Gustav Radbruch e Max Mayer. Ressalta-se que o declínio do neokantismo ocorreu após o advento da fenomenologia, do neopositivismo e das "filosofias de vida", além do fato de que os pesquisadores foram se filiando a outras tendências, ampliando seus estudos a sistemas mais abrangentes.

As duas escolas, mesmo tendo o mesmo princípio teórico, diferenciam-se pela análise e pelos objetos científicos. A Escola de Marburgo focou na objetividade, na lógica e na ciência e, a Escola de Baden teve como foco a fenomenologia, o historicismo e a validade como principais objetos de estudo. O problema em comum entre ambas foi o estudo do conhecimento pela transcendência. Pautamo-nos, especificamente, na primeira escola, pois é nela que Cassirer desenvolve os seus primeiros apontamentos teóricos, os quais são cruciais para essa pesquisa.

Os estudiosos da Escola de Marburg rejeitam a possibilidade da metafísica especulativa, ou seja, a que não pode reduzir-se à prática e, para eles, a filosofia transcendental é distinta e independente da psicologia. Tal escola foi fundada e consolidada após a publicação de Cohen denominada *Teoria da experiência de Kant*⁸ e foi encerrada após o exílio de Cassirer.

Ivânio Lopes de Azevedo Júnior (2019), em seu artigo *A Experiência Musical e a interpretação simbólico-transcendental a partir de Ernst Cassirer e Susanne Langer*, reforça que:

⁷Tradução do título original: *Das Erkenntnisproblem in der Philosophie und Wissenschaft der neuen Zeit*.

⁸ Tradução do título original: *Kants Theorie der Erfahrung*.

Para os neokantianos da Escola de Marburgo, tendo Ernst Cassirer como seu principal expoente, a revisão do pensamento de Kant se mostrava necessária na medida em que a crítica transcendental da razão deveria ser ampliada para além da ciência natural, englobando também outras formas de manifestação do espírito. Noutras palavras, a filosofia transcendental carecia de uma renovação em sua própria compreensão do que se poderia tomar como representação objetiva do mundo (Azevedo, 2019, p.231).

Os neokantianos de Marburgo aprofundaram os estudos de Kant, ampliando a crítica transcendental da razão para além da ciência natural, buscando novas formas de manifestações do espírito. Vale ressaltar que o Método transcendental possui como característica a união entre o Idealismo e a Ciência, neste sentido, os pesquisadores de Marburg tinham-no como trajetória para analisar as possibilidades do conhecimento científico.

Hermann Cohen (1885) foi quem introduziu essa discussão sobre as ciências e o método transcendental, tendo uma continuidade nos estudos realizados por Paul Natorp (1912) e Ernst Cassirer (1994). O primeiro dará ênfase na teoria cartesiana do conhecimento, focando principalmente em Platão, enquanto o segundo iniciará seus estudos com os conceitos de Leibniz, focando, posteriormente, na história da filosofia moderna.

Cohen (1885) também iniciará um estudo sobre a "ideia de método" continuando os estudos de Kant sobre o progresso da filosofia e da ciência. Natorp (1912) seguirá os estudos de Kant, discutindo sobre “*Os Fundamentos Lógicos das Ciências Exatas*” e, Cassirer (1994) focará no “*Conceito de Substâncias*” e no “*Conceito de Função*”, visando relacionar os princípios da ciência e da filosofia às ideias de função e de substância, buscando apoio teórico na metafísica. (Philonenko, 1974, p. 190).

O terceiro momento é marcado por crises teóricas e científicas, em que Cassirer (1929) traz à tona problemas da teoria da relatividade de Einstein, visando conciliar os estudos kantianos com os novos princípios científicos. Estes momentos de crise foram divergindo as pesquisas, pois, enquanto Natorp (1912) mergulhava nas pesquisas de Platão, Cassirer focava, cada vez mais, no caminho da cultura e do humanismo, dando origem ao seu trabalho denominado *Filosofia das Formas Simbólicas*.

Natorp, posteriormente irá renunciar à Escola de Marburg e ocorrerá um interessante marco histórico para as discussões neokantianas na segunda edição do *Internationale Davoser Hochschulkurse (Cursos Universitários Internacionais de Davos)*, o qual ocorreu em 1929 em Davos, na Suíça. Tal evento foi um grande encontro acadêmico, tendo como figuras ilustres Martin Heidegger e Ernest Cassirer, sendo “[...] dois expoentes em polos opostos no cenário do pensamento filosófico alemão” (Garcia, 2017, p. 157).

Os dois pensadores realizaram uma "disputa teórica", sendo o marco do encontro, sendo

denominada *Die Davoser Disputation (A disputa de Davos)*. Cassirer trouxe a seguinte questão: "O que Heidegger entende por neokantismo?" (Cassirer; Heidegger, 2017, p. 161). Algumas pessoas delegam a vitória do confronto para Heidegger, mas o que surgiu nesse encontro foram novas parcerias entre os pensadores.

Segundo Garcia:

[...] o debate de Davos é significativo em termos estritamente filosóficos, especialmente no que tange à interpretação de Kant esboçada por Heidegger e posteriormente publicada em seu livro sobre Kant, mas também sobre o próprio significado da modernidade e da contemporaneidade quando colocada em perspectiva da tradição moderna, que é o caso do livro de Cassirer *Philosophie der Aufklärung* (Garcia, 2017, p. 158-159).

Como observado, esse debate trouxe à luz novas teorias e parcerias, enfatizando a importância dessas discussões acadêmicas. Cassirer interrogava o porquê de Heidegger substituir a crítica neokantiana pela crítica fenomenológica, acusando-os de transformar o neokantismo em um bode expiatório das novas teorias filosóficas.

Heidegger, por sua vez, critica o neokantismo, trazendo a seguinte questão: "o que sobra ainda da filosofia se a totalidade do Ente [*Seiend*] foi dividida entre as ciências? Sobra apenas conhecimento da ciência, não do Ente" (Cassirer; Heidegger, 2017, p. 161). O mesmo critica a relevância de Kant enquanto grande teórico do conhecimento físico matemático.

Segundo o filósofo:

Para mim, o que interessa é mostrar que isso que aqui foi extraído como teoria do conhecimento era, para Kant, não essencial. Kant não queria nos dar nenhuma teoria da ciência natural, mas, antes, queria indicar a problemática da metafísica e, nomeadamente, a da ontologia (Cassirer; Heidegger, 2017, p. 162).

Heidegger busca evidenciar a necessidade da valorização da questão central da metafísica, negando a existência de verdades eternas, mas as considera cabíveis a discussões e aprimoramentos. Após esse marco histórico, Heidegger (1997) publicou seu livro *Kant e o problema da metafísica*⁹, enquanto Cassirer (1929) escreveu o artigo *Kant e o Problema da Metafísica: Comentários sobre a Interpretação de Kant por Martin Heidegger*¹⁰.

Cassirer traz à tona a questão de que, ao mesmo tempo que alguns teóricos defendem que Kant destruiu a metafísica, há jovens, que o vislumbram como um teórico que os fez repensar a metafísica. Para ele, a resposta a essa dualidade se dará conforme quem a questiona

⁹ Tradução do título original *Kant und das Problem der Metaphysik*.

¹⁰ Tradução do título original *Kant und das Problem der Metaphysik: Bemerkungen zu Martin Heideggers Kant-Interpretation*.

e quando a questiona, sendo importante para se repensar as teorias de Kant, trazendo novos apontamentos teóricos, sendo de extrema importância para a teoria da filosofia atual. Mas, focando em Ernst Cassirer, quais seriam as similaridades e diferenças entre Kant e o mesmo? Como, através dessa discussão inicial Cassirer adentrou nos conceitos da cultura e da arte enquanto conhecimentos simbólicos?

1.1.2 Da similaridade às diferenças: de Kant aos estudos de Cassirer

A rede de conhecimentos aqui iniciada, permeou pelos estudos de Kant, entrelaçou-se com os estudos dos neokantianos e, agora, integra-se à pesquisa de Ernest Cassirer, formando teias de sentidos e significados, os quais compõem um segmento da base teórica desta tese. Ernest Cassirer desenvolveu sua teoria, no século XX, denominada "filosofia simbólica", apresentando similaridades e diferenças dos estudos de Kant. As principais diferenças apresentadas em sua pesquisa, são: a ênfase na simbolização, a filosofia da cultura, a abordagem histórica e a crítica à coisa em si (*a priori*). Ao depararmos com as diferenças entre os filósofos, destacamos que, enquanto Kant focava nos problemas epistemológicos da teoria mecânica de Isaac Newton, Cassirer estudava tanto a física de Maxwell, quanto as ciências de espírito. Sendo que, esta última não foi um conceito importante para Kant.

Cassirer nos aponta para novos olhares perante a pesquisa, pois mesmo sendo influenciado pela filosofia Kantiana, se colocou em processo de descoberta e dúvidas, desenvolvendo uma abordagem própria, dando ênfase à dimensão simbólica, à cultura e à historicidade do conhecimento humano. Ele apresenta em seus estudos um olhar voltado para a natureza simbólica da mente humana e também para a importância dos símbolos na construção do conhecimento e da realidade, denominando os homens como seres simbólicos.

Cassirer defende (1998) que a ciência e a filosofia devem estar conectadas, constituindo uma unidade do saber e, os problemas que cercam a teoria do conhecimento devem ser retomados tanto por filósofos quanto cientistas. Para ele, muitos filósofos anteriores, e até mesmo de sua época, ignoraram os grandes feitos científicos, havendo certa negligência na história da filosofia. Nesse contexto, sua filosofia irá abranger diversas áreas, como: a ética e política, antropologia e linguagem, arte, mito e técnica, não havendo uma distinção de qual área é mais relevante para a sociedade, considerando-as todas importantes para a compreensão do ser humano e sua relação com o mundo.

Como referenciado, o filósofo Ernst Cassirer parte do pensamento de Immanuel Kant e

o amplia, pois vê uma fragilidade quando este assume o conhecimento somente à esfera físico-matemática. Em seu livro *Filosofia das formas simbólicas*, Cassirer (1998 [2001], p. 19) afirma que “o ser científico natural-matemático, em sua concepção e interpretação idealista, não esgota toda a realidade, já que está longe de conter toda a atividade e espontaneidade do espírito”. Nesse contexto, Cassirer (1998) refuta a ideia postulada por Kant de que a ciência era um conhecimento universal e necessário, sendo a objetividade por excelência.

Segundo Cassirer, a ciência é um conhecimento simbólico, uma construção simbólica, em meio a outras construções humanas.

A ciência significa abstração, e a abstração é sempre um empobrecimento da realidade. As formas das coisas, tais como descritas pelos conceitos científicos, tendem cada vez mais a tornar-se meras fórmulas, e estas são de uma simplicidade surpreendente (Cassirer, 1994, p. 236).

A ciência encontra regularidades que são transformadas em fórmulas abstratas que são compartilhadas por outros cientistas que investigam os mesmos objetos. Para Cassirer (1994) as leis da ciência, a religião, a linguagem são símbolos criados pela mente numa tentativa de produzir um mundo inteligível. Símbolos, para ele, são a mediação entre percepção e entendimento. Para o filósofo, a objetividade é uma forma de compreender, de interpretar o mundo simbolicamente, existindo assim, várias formas de objetividades, não sendo a ciência a única detentora dela.

Se a definição, a determinação do objeto do conhecimento, só pode realizar-se por meio de uma estrutura conceitual lógica peculiar, então não é possível rechaçar a consequência de que à diversidade de tais meios deve corresponder também uma diversa estrutura do objeto, um diverso sentido das conexões “objetivas” (Cassirer, 1998 [2001], p. 16).

O sistema simbólico será a intermediação necessária entre o ser humano e o mundo, permitindo a construção de distintas totalidades ordenadas. O autor ressalta que o conhecimento não possui apenas uma estrutura lógica, mas que perpassa a subjetividade aliada à objetividade da realidade, denominando essa relação de formas simbólicas.

(...) por “forma simbólica” há de entender-se aqui toda a energia de espírito em cuja virtude um conteúdo espiritual de significado é vinculado a um signo sensível concreto e lhe é atribuído interiormente. Neste sentido, a linguagem, o mundo mítico-religioso e a arte se nos apresentam como outras formas simbólicas particulares. Porque se manifesta em todas elas o fenômeno fundamental de que nossa consciência não se contenta com receber a impressão do exterior, senão que enlaça e penetra toda impressão com uma atividade livre de expressão (Cassirer, 1956, p. 163).

Nesse sentido, não só o conhecimento científico é simbólico, mas sim toda a relação e

conhecimento do ser humano perante o mundo pertence às formas simbólicas. O autor aponta ainda que as manifestações da cultura são formas simbólicas de caráter específico, principalmente a arte, de forma que os homens e as mulheres, por meio de sua prática, ressignificam ou simbolizam o real de modo objetivo por meio da experiência. Sem as formas simbólicas o ser humano estaria à mercê das necessidades biológicas e das situações concretas, sendo este, nomeado por Cassirer, de animal *symbolicum*, o que o torna capaz de criar a realidade em várias perspectivas.

Muito antes de sua entrada nessas formas, a vida é, em si mesma, orientada para determinados objetivos. Mas o conhecimento sempre implica uma ruptura com essa urgência da vida... Todo o conhecimento do mundo e todo o trabalho espiritual sobre o mundo exige que o eu adquira certa distância do mundo... Esta aquisição do “mundo como representação” é o objetivo e o produto das formas simbólicas - é o resultado da linguagem, do mito, da religião, da arte e do conhecimento teórico. Cada um constrói seu próprio domínio inteligível de significado interno que se desvincula de forma clara e aguda de todo o comportamento puramente intencional na esfera biológica (Cassirer, 1923, p. 322-3)

O objetivo e o produto das formas simbólicas será a aquisição do mundo enquanto representação, conceito esse que será melhor delineado nos próximos capítulos. Cada ser, nesse sentido, constrói seu próprio significado interno, transformando-o e em conhecimento, um conhecimento mediado pela experiência.

O filósofo também irá ampliar a abordagem Kantiana, ao referenciar a filosofia da cultura, dando ênfase à dimensão cultural da experiência humana. Sua análise tem como objeto científico o fato de os homens criarem e construírem sistemas simbólicos para compreenderem o mundo. Para ele, a cultura é fundamental para que a mente humana se manifeste.

Seja como for, a cultura é um mundo “intersubjetivo”, um mundo que não existe no “mim” [*me*], mas que é acessível a todos os sujeitos e de que todos devem participar. Contudo, essa participação é completamente diferente da participação no mundo físico. Em vez de relacionarem-se com o mesmo cosmos espaço-temporal de coisas, os sujeitos encontram-se e unem-se em sua ação comum. E quando realizam isso uns com os outros, eles se reconhecem mutuamente e conhecem-se uns aos outros por meio das diferentes formas-mundos a partir das quais a cultura é construída... o Eu e o Tu não são dados prontos que, através dos efeitos que exercem uns sobre os outros, criam as formas de cultura. Ao contrário, parece sobretudo que é nessas formas e graças a elas, que as esferas do mundo do Eu e também do mundo do Tu são primeiramente constituídas... a verdadeira “síntese” é realizada, pela primeira vez, no intercâmbio ativo que vemos na forma típica presente em todo entendimento linguístico [*Verständigung*]. A constância de que necessitamos para isso é [...] a constância de significado (Cassirer, 1942, p. 75).

Cassirer enfatiza, as formas de cultura como um encontro de mundos simbólicos pertencentes aos sujeitos, não sendo por meio de um eu (tu, nós) pré determinado, mas em

constante (re)construção com o mundo, não limitando-se ao espaço-tempo. Kant, apesar de ter ressaltado em seus estudos temas sobre a ética e a estética, não elabora uma filosofia da cultura tão abrangente quanto Cassirer.

Ao estudar a filosofia da cultura, o autor não tem como foco compreender as diferenças culturais, visto que elas são inúmeras, mas sim os traços constantes da experiência humana, por meio de “[...] uma distinção entre o que é substancial ou acidental, necessário ou contingente, invariável ou passageiro.” (Cassirer, 1994, p. 128).

Um dos pontos que Cassirer (1994) rejeita, nas teorias de Kant, é a *coisa em si* (o número), em que este afirmava que a mesma é inacessível ao conhecimento humano. O autor defende que, por meio dos sistemas simbólicos e da cultura, os seres podem construir uma realidade simbólica significativa. Ele também afirma que, na ciência, há uma relação entre conhecimentos e que a mesma não é formada apenas por objetos ou coisas.

Para ele, não se conhece a realidade sem ser pela variedade das formas simbólicas que a mesma se apresenta, não sendo possível aprender sobre essa realidade por meio da coisa em si, em que, “a categoria do sentido não deve ser reduzida à categoria do ser.” (Cassirer, 1972, p. 306). Cada forma simbólica possui sua realidade, sendo construída de diferentes perspectivas e valores, possuindo um *cosmos* pronto e coerente com ele mesmo, que tem como base a interpretação de algum aspecto da realidade.

Ao contrário da *coisa em si*, referenciada por Kant, Cassirer defende que a energia espiritual (*Energie des Geistes*) não é compreendida por aquilo que o sujeito recebe passivamente, mas sim por meio de signos sensíveis dotados de significado, em que “um símbolo não possui existência real como parte do mundo físico, sim um ‘significado.’” (Cassirer, 1972, p. 98). A relação do sujeito com o meio não ocorre de forma imediata, mas sim por várias construções simbólicas. Os signos ou imagens são as condições que permitem que o ser humano compreenda o mundo, podendo-se fixar os pontos de fluxo temporal das experiências.

Esse é um ponto imprescindível a essa tese, pois defendemos a relação do ser humano com o mundo não de forma passiva, mas dotada de relações, reflexões, signos e símbolos que são construídos por meio da experiência, fazendo-o um construtor de cultura, pois o “homem não pode encontrar-se, não pode ter consciência de sua individualidade, senão por intermédio da vida social.” (Cassirer, 1972, p. 349).

Por meio da capacidade de produzir e ressignificar imagens e signos, o ser humano determina e fixa o particular em sua consciência, em meio a acontecimentos que ocorrem em

função do tempo. Os conteúdos sensíveis são transformados em conteúdos simbólicos, em que “o que nos interessa no pensamento empírico são os traços constantes da nossa experiência sensorial.” (Cassirer, 1994, p. 128).

Isso é possível devido ao conceito de objetividade defendido pelo autor, em que a mesma é uma construção da realidade, diferente de Kant que a considerava como uma intersubjetividade universal. As formas simbólicas são objetivas, pois constroem espontaneamente a realidade. Nesse contexto, as formas simbólicas que constituem a cultura, por mais diferentes que sejam, possuem a mesma finalidade: organizar a realidade vivenciada em formas coerentes de significado.

Cassirer adota também uma abordagem histórica e contextualizada em relação ao conhecimento humano, investigando como diferentes culturas e épocas produzem sistemas simbólicos distintos e como os mesmos influenciam na percepção de mundo, já Kant preocupava-se com os princípios racionais e universais que fundamentam o conhecimento humano, independente da época ou dos acontecimentos históricos. Para Cassirer (1972, p.90) "a memória simbólica é o processo pelo qual o homem não só repete sua experiência passada, mas a reconstrói".

A percepção de mundo perpassa pela abordagem histórica, pois é necessário um constante processo de interpretação e reinterpretação, pois a sociedade e, conseqüentemente, suas formas de interagir com o mundo estão sempre modificando-se. É um processo de significação que legitima os feitos humanos.

Diante da recriação do mundo simbólico visando à imaginação, ao estético e ao criativo, qual seria a percepção da filósofa Susanne Langer e Ernst Cassirer sobre a arte como construção do conhecimento simbólico? Iniciaremos pontuando quem foi Langer e a sua relação com a teoria de Cassirer, criando mais nós em nossa teia de conhecimentos, que ora se afrouxam, ora se apertam. Vale-se deste questionamento para compreender, primeiramente, como os filósofos citados pensam a arte no contexto simbólico para analisar, no próximo capítulo, o jogo teatral nessa inter-relação.

1.2- Susanne Langer: Aprofundando os conceitos de Cassirer

Após compreendermos a trajetória de Cassirer, suas influências e dissonâncias no campo da Filosofia, da cultura e da ciência, focaremos, a partir deste tópico, no conceito da arte enquanto conhecimento simbólico, para que, no próximo capítulo, relacionemos o estudado até aqui com o jogo e o teatro, conseqüentemente com o jogo teatral e a ludopedagogia.

Para tanto, estudaremos e aprofundaremos os conceitos de Susanne Langer (nascida Susanne Katherina Knauth), filósofa, escritora e educadora norte americana, tendo seus estudos focados na influência da arte na mente humana. Susanne foi uma das primeiras mulheres americanas a frequentar a Universidade dos Estados Unidos, sendo a primeira a ser reconhecida como uma filósofa de renome. Um de seus principais trabalhos é seu livro *Filosofia em Nova Chave*, publicado em 1942. Em 1960, ela foi nomeada "Fellow⁶" da Academia de Artes e Ciências dos Estados Unidos.

Os conceitos de Langer (1971) são de extrema importância para compreendermos o papel simbólico da arte na relação sujeito-mundo, sendo mais uma teia que se conecta a nossa rede, pois a teoria estética de Langer teve como base os estudos de Alfred North e Ernst Cassirer. A nossa rede, pouco a pouco, vai centrando-se no objeto deste capítulo: o conhecimento simbólico da(na) arte. Vale salientar que o estudo da filósofa também perpassou áreas da Psicologia, Estética, Linguística, Sociologia, entre outras.

Em seu livro *Ensaio Filosófico*, mais especificamente, no capítulo quinto, denominado *A importância Cultural da Arte*, Langer traz um pronunciamento dado em uma conferência em 1958 na Universidade de Siracusa, em que o tema abordado é o desenvolvimento cultural e artístico na trajetória humana. Tal reflexão entrelaça a relação íntima entre a arte e a condição humana. Assim como Cassirer, Langer se questiona sobre os modos de conhecimento que possuímos, a fim de nos reconhecermos enquanto humanos. Para ela, esse entendimento se intercepta com a esfera artística.

Ivânio Lopes de Azevedo Júnior (2019), referencia o encontro de Cassirer e Langer como um importante passo para se conhecer a arte enquanto expressão significativa, diferenciando-se da linguagem:

Seguindo a filosofia das formas simbólicas de Cassirer, que pretende ser uma crítica da Cultura e, por conseguinte, de toda a produção do Espírito, Langer assume tanto a linguagem como a arte enquanto modos distintos de objetivação do mundo. A atividade simbólica, essencialmente humana, é o universal que perpassa ambas as formas de expressão significativa, isto é, arte e linguagem são modos do simbolismo. Apesar desta identificação no simbolismo, a linguagem pressupõe uma lógica diversa do *modus operandi* das artes, diferenciando as formas de construção de seus conteúdos objetivos. Enquanto a linguagem expressa conteúdos conceituais na forma de proposições sintaticamente articuladas, as artes, em nosso caso a música, apresentam de maneira significativa, porém não discursiva, seu conteúdo estético, qual seja: as formas universais do sentimento humano, a vida interior. A experiência musical propriamente dita, em suas duas dimensões básicas, a produção e a recepção, só pode ser entendida na relação que o compositor e o ouvinte, respectivamente, mantêm com o conteúdo significativo específico da música (Azevedo, 2019, p.231).

Nesse contexto, se a arte possibilita ao ser humano conhecer-se, a experiência artística

poderá ampliar o seu entendimento enquanto ser humano. A estética, no campo filosófico, lida com as questões concernentes ao belo, à obra de arte, à criação artística, aos juízos de gosto, sendo este ampliado por Langer. Ela não se pauta sobre as questões de beleza e sim nos problemas que a arte apresenta, ou seja, em sua concepção, elaboração e interpreto. Uma visão antropológica da estética.

Segundo Clovis Salgado Gontijo Oliveira (2021), em seu artigo *Para além do literal: a arte como ampliação do humano em Susanne Langer*,

Langer desdobra a primeira pergunta kantiana, “O que posso saber?”, seguida pela Escola de Marburg, em algumas outras: “O que pode ser formulado para o conhecimento?”, ou em outras palavras, “Quais conteúdos podem ser conhecidos?”; “Quais as formas de conhecimento?”; “Quais são os limites de nossos meios expressivos e de nossos poderes conceituais?”; “Posso conhecer apenas o que se traduz verbalmente (discursivamente) ou posso conhecer o que se articula por outras vias (não discursivas)?”; “Se houver um conhecimento não discursivo, não proposicional, este seria um conhecimento ‘inferior’, como denominado pela estética de Baumgarten?” (Gontijo,2021, p.16-17)

Langer, assim como Cassirer, dá continuidade e aprofunda as questões postas por Kant dando ênfase na relação do ser humano com o mundo, por meio do conhecimento simbólico. Tais questionamentos serão o norte de seu estudo, aprofundando nas relações entre o discurso e a experiência.

Para a autora, "existe uma possibilidade inexplorada de genuína semântica além dos limites da linguagem discursiva" (Langer, 1971, p. 94), a qual se dará por meio da experiência. Tais vivências, muitas vezes, dialogam com questões interiores que não são verbalizadas, mas encontram outras vias lógicas de concepção, formulação e expressão. O discurso verbal, nesse sentido, não é a única opção de atividade intelectual, pois possuímos outros recursos simbólicos.

Langer defende que a arte se desenvolve nesses recursos simbólicos, sendo que

Toda cultura desenvolve alguma espécie de arte tão certamente quanto desenvolve a linguagem. Algumas culturas primitivas não possuem nenhuma mitologia nem religião reais, mas todas possuem alguma arte – a dança, o canto, o desenho (algumas vezes só em utensílios ou no corpo humano). A dança, sobretudo, parece ser a mais antiga arte aperfeiçoada (Langer, 1971, p. 81).

A arte está proporcionalmente relacionada com a expressividade humana e com a diversidade cultural, em que, por meio da expressão, consegue transpor relações mais íntimas dos homens (entre si e o mundo) por meio de recursos nem sempre verbais. Segundo Koudela (2017, p. 33): “expressão” refere-se ao conhecimento simbólico, que extrapola o campo da

experiência real. Nesse caso, o processo artístico é reflexo dos hábitos humanos, seus sentimentos e emoções, mas ressignifica-os em ato de expressão.

Para Langer, “a Arte é, na verdade, a ponta de lança do desenvolvimento humano, social e individual. A sua vulgarização constitui o sintoma mais certo de declínio ético” (Langer, 1971, p. 81-82). Nesse caso, além de ser a base dos costumes na sociedade, a arte permite que a humanidade avance tanto socialmente quanto culturalmente e, caso haja a sua desvalorização, tal povo estará fadado ao declínio de seus valores éticos.

Como exemplo, trago a atual situação brasileira na política, em que a arte está sendo imensamente massacrada por políticos de extrema direita, desde que Bolsonaro começou a aparecer com mais veemência no cenário político, se agravando após sua eleição. O declínio ético das pessoas que se enquadram nesse movimento de repúdio à arte é notório. São pessoas que defendem uma causa "moralista cristã", defendendo a família tradicional brasileira, mas provocando ataques contra as minorias; indo contra o ensino da arte, mas apoiando golpes e corrupção; defendem a crença, mas exigem que tal crença seja a cristã (em um estado laico). Outra preocupação é que a arte está cada vez menos presente nas escolas e nos ensinos, tendo uma redução significativa em sua carga horária.

E, mesmo nesse cenário, os artistas continuam expondo suas expressões artísticas de oposição, de reflexão e de resistência, podendo não ser compreendidas por todos no atual momento, mas que deixarão marcas de um povo em uma determinada época de luta. Tais questões serão melhor abordadas e aprofundadas no quarto capítulo.

A arte possui um papel fundamental na sociedade, em que a mesma é marcada por influências subjetivas, sendo estas objetivadas na criação da obra de arte. A arte é "a prática de criar formas perceptíveis expressivas do sentimento humano"(Langer, 1971, p. 82). Ao tratarmos da expressão, Langer irá definir dois tipos, sendo a auto expressiva e a discursiva, de caráter simbólico, lógico, abstrato.

A palavra ‘expressão’ possui dois significados principais. Num sentido significa auto-expressão – dar vazão a nossos sentimentos. Nesse sentido, relaciona-se a um sintoma do que sentimos[...] Em outro sentido, porém ‘expressão’ significa a apresentação de uma ideia, usualmente pelo emprego próprio e adequado de palavras. Mas o artifício pelo qual se apresenta uma ideia constitui o que chamamos símbolo, não sintoma (Langer, 1971, p. 84).

O primeiro conceito relaciona-se àquilo que sentimos, expressando, por exemplo, tristeza, raiva e alegria. O segundo representa a concepção de uma ideia, de um símbolo, sendo expressadas, geralmente, pelo uso das palavras. Langer (1971) nos adverte que a auto-expressão

não ocorre de forma irracional, como muitos defendem, pois os sentimentos ultrapassam os limites da objetividade da linguagem.

Seria muito inocente e vago defendermos que a única forma de se expressar algo seja feita pela linguagem, pois o racionalismo não compreende, por si só, a experiência e nem é capaz de definir o caráter simbólico da arte. As vivências dos sujeitos e seus respectivos sentimentos não podem ser plenamente descritas e definidas pela realidade exterior, pois

A função primordial da Arte é objetivar o sentimento de modo que possamos contemplá-lo e entendê-lo. É a formulação da chamada 'experiência interior', da 'vida interior', que é impossível atingir pelo pensamento discursivo, dado que suas formas são incomensuráveis com as formas da linguagem e de todos os seus derivativos (por exemplo, a Matemática, a Lógica Simbólica) (Langer, 1971, p. 87).

A arte apresenta-se, nesse contexto, como uma objetivação do sentimento, conseguindo transpor ao corpo, a voz, as telas, as fotografias, os objetos, entre outros, a experiência interior do sujeito, aquilo que não seria possível de expressar em palavras. As manifestações artísticas irão expressar o que é captado por meio das percepções sentimentais, emocionais e sensoriais. Segundo Langer (1971, p.86-87): "a expressividade da Arte semelha a de um símbolo e não a de um sintoma emocional; é enquanto formulação de sentimento para a nossa concepção, que propriamente se diz de uma obra de arte que é expressiva".

A realidade subjetiva é transformada em objetiva pela arte quando tal manifestação artística consegue ser captada pelos sentidos, por meio das formas simbólicas que são criadas, expressando a vida interior do artista e de quem a contempla. Em contrapartida, o simbolismo discursivo irá representar a linguagem no seu uso literal

O que o simbolismo discursivo – a linguagem no seu uso literal – nos faz no tocante à nossa consciência das coisas em derredor e à nossa própria relação com elas, as artes fazem em prol de nossa consciência da realidade subjetiva, do sentimento e da emoção; dão forma às experiências interiores e tornam-nas, assim, concebíveis (Langer, 1971, p. 89).

O simbolismo discursivo nos permitirá conhecer as coisas, realizando um reconhecimento daquilo que vimos e interagimos, já a arte, propondo a vivência de uma realidade subjetiva, nos ajudará a conhecer aquilo que vivenciamos interiormente. A arte tem como matéria prima a complexidade sensória, intensificando-a em formas sensíveis que transmitem significados.

Nesse contexto, Cassirer e Langer tornam possível o reconhecimento da interpretação da realidade em seus diversos aspectos, destacando os variados níveis e faixas de significado que a mesma possui, indo ao contrário de uma filosofia excludente. Percebe-se que os autores ampliaram os olhares da filosofia, assim como realizaram um estudo interdisciplinar. No tópico

seguinte iremos focar nessa relação conceitual que nos permitiu conceber a arte como conhecimento simbólico, compreendendo nossa realidade subjetiva, nossas experiências, por meio de algo concreto dotado de significados.

1.3 Cassirer e Langer: O Simbólico Da(Na) Arte

A influência de Cassirer na pesquisa de Langer já foi pontuada anteriormente, mas quais são as convergências e divergências de ambos no contexto da arte enquanto conhecimento simbólico? Essa será a nossa investigação neste tópico, tentando delinear como a arte pertence ao campo simbólico e como ela integra o ser humano ao seu contexto social, enquanto pertencente ao mundo.

Langer (1971) reconhece em público o trabalho de Cassirer, em 1956, durante uma conferência, determinando que “foi Cassirer quem, sobretudo, reconheceu o papel que representa a simbolização, ou a expressão simbólica, na formulação de coisas e eventos e na ordenação natural de nosso ambiente como um “mundo” (Langer, 1971, p. 63 - 64). Esse dado foi fundamental, pois o olhar da filosofia para o mundo simbólico e cultural deu margem a inúmeros questionamentos, pesquisas e aprofundamentos de outros pensadores. Vale ressaltar que os pensamentos de Langer e Cassirer também influenciam outras áreas do conhecimento, como na geografia humanista de Yi-Fu Tuan, na antropologia de Clifford Geertz e na psiconeurologia de Howard Gardner.

Langer (1971) define que a arte e a música não são sintomas de auto expressividade, mas sim, símbolos, assim como também defende Ernst Cassirer. A arte não é sintomática, mas sim simbólica.

a música não é autoexpressão, mas formulação e representação de emoções, disposições, tensões mentais e resoluções – um “quadro lógico” de vida senciente e responsiva, uma fonte de compreensão, não uma súplica de simpatia. Os sentimentos revelados na música são essencialmente não “a paixão, o amor ou o anelo de um dado indivíduo”, [...], mas são apresentados diretamente ao nosso entendimento, a fim de que possamos apreender, conceber, compreender esses sentimentos, sem pretender tê-los ou imputá-los a qualquer outra pessoa. Assim como as palavras podem descrever eventos que não presenciamos, lugares e coisas que não vimos, a música pode apresentar emoções e estados de espírito que não sentimos, paixões que antes não conhecíamos. Seu tema é o mesmo que o da “autoexpressão”, e seus símbolos podem até ser emprestados, de vez em quando, do reino dos sintomas expressivos; todavia os elementos sugestivos tomados de empréstimo são formalizados, e o tema “distanciado” em uma perspectiva artística. (Langer, 1971, p. 221)

Nesse sentido, uma obra não é como a lágrima que escorre no rosto de alguém para definir a tristeza (signo), mas uma forma de demonstrar a tristeza em um objeto, música, cena teatral, de forma que tal concepção simbólica articule com a vivência estética do sujeito.

Centrando os estudos de Cassirer (2001) no papel simbólico da arte, ele considera que não há uma divisão notável entre a realidade interior e a realidade exterior na obra de arte, pois ambas se fundem à auto-expressão e à expressão, dando possibilidades de novos sentimentos, novas formas de se sentir, de se expressar. Isso se dá por meio dos significados universais que as obras atingem. Tal significado universal da obra de arte denota que a estética não se restringe a um indivíduo em particular, ela pertence a uma ordem mais complexa do que a percepção sensorial comum. Os indivíduos, nesse sentido, passam a olhar para o mundo com os olhos do artista.

Essa relação não é passiva, mas construída socialmente, principalmente por meio das experiências do sujeito perante o mundo frente ao objeto. A obra de arte não será um objeto passivo, mas sim, um objeto simbólico, dotado de significados que se recriam e se transformam conforme o contexto, época, etc. Segundo Cassirer (2001, p.33), “não se trata aqui de algo sensível simplesmente dado e encontrado, e sim de um sistema de multiplicidades sensíveis, produzidas por alguma forma de atividade criadora livre.”

Cassirer (1972) defende que os artistas, quando criam suas obras de arte, pensam na perpetuação das mesmas durante séculos, não focando apenas no olhar presente. Nesse ponto, não se limita a esse pensamento a presença e restauração física da obra, mas sim a restauração de significados e de identificações dos sujeitos perante ela, sendo constantemente ressignificados.

As obras humanas são vulneráveis por um ângulo muito diferente. Sujeitas à mudança e à decadência não só num sentido material, mas também num sentido espiritual, ainda que sua existência continue, correm constantemente o risco de perder seu sentido. Sua realidade é simbólica, não é física; e esta realidade nunca deixa de requerer interpretação e reinterpretação. (Cassirer, 1972, p. 291).

Por exemplo, sou integrante do grupo Máskara - Núcleo Transdisciplinar de Pesquisa em Teatro, Drama e Performance, tendo em meu repertório, enquanto atriz, a obra teatral *Companhia*¹¹. Tal obra foi escrita pelo autor irlandês Samuel Beckett, sendo seu último romance, adaptada pelo diretor Robson Corrêa de Camargo. Apresentamos o espetáculo desde 2009, perpassando várias cidades e países, como: Goiânia, São José dos Campos,

¹¹ O elenco inicialmente era composto por Mariana Tagliari, Ronei Vieira e Valeria Livera, sendo atualmente Ilmara Damasceno, Mariana Tagliari e Ronei Vieira.

Anápolis/Brasil, Buenos Aires/Argentina, Cidade do México, Querétaro e Mérida/ México, Gdynia/ Polônia.

Figura 1- Companhia de Samuel Beckett do Grupo Máskara.



Fonte: Fotografia de Gilson Borges tirada no Espaço Cultural da UFG momentos antes do espetáculo Companhia do Grupo Máskara.

Cada apresentação, em cada época (de 2009 até os tempos atuais) e contextos diferentes, é única, possuindo uma ressignificação de sentidos e símbolos em cada apresentação. Não foram apenas emaranhados de sentimentos, mas sim de significados, para todos, atores e não atores. O simbólico torna-se presente quando a experiência que a obra propicia relaciona o ser humano com suas interações perante o mundo, havendo comunicação que aprofunda as barreiras da linguagem e até mesmo dos sentimentos.

Segundo o diretor da obra Robson Corrêa de Camargo¹²:

“A proposta do Máskara na adaptação do romance Companhia é a de forçar a imaginação e a sua construção. Assim, teatro é lugar da experiência em forma de conhecimento. Neste ponto, há congruência explícita com a própria estética de Beckett no sentido de que, experienciar o teatro é conviver com a memória, é superar o “tédio” e o “hábito”. Por outro lado, a adaptação de Companhia do Máskara em sua proposta de jogo, dispõe-se a desconstruir as concepções teatrais cuja noção de imagem apresenta-se atrelada às ideias de representação, de imitação ou puramente de ilustração de uma dada realidade.”

A obra *Companhia*, tem a vivência presente na estética dos participantes durante a apresentação, podendo ser ressignificada todas as vezes que for experienciada pelos atores e

¹² Depoimento do diretor Robson Corrêa de Camargo no dia 10 de março de 2020.

público. É a experiência em forma de conhecimento simbólico. Cassirer (2001) e Langer (1971) terão esse ponto em comum: que a nossa experiência permite que a nossa percepção sensível seja impregnada de simbolismo. Nesse sentido, as percepções serão sempre simbólicas, pois perpassam por nossas vivências em relação ao mundo. Vale salientar que as experiências adquiridas são dotadas de significados por meio da simbolização, possibilitando uma base estética de qualidades subjetivas da existência, em que a arte cria significados por meio delas.

Ao contrário da ciência, que busca representações abstratas sobre determinado fato e, após as descobertas, o mesmo objeto será utilizado nas investigações de outros cientistas, a arte permite que o objeto não seja o mesmo

Se dizemos de dois artistas que eles pintam ‘a mesma’ paisagem, descrevemos nossa experiência estética de modo muito inadequado. Do ponto de vista da arte, uma tal mesmice é totalmente ilusória. Não podemos falar de uma única e mesma coisa como tema de dois pintores (Cassirer, 1994, p. 237).

Por mais que o princípio imaginativo seja o mesmo, por exemplo, um pôr do sol na praia do Rio de Janeiro, o objeto nunca será o mesmo. A arte vai além de formulações objetivas, ela também carrega o olhar, o sentimento, a vivência do artista. A forma simbólica será a essência de toda arte, ou seja, uma expressão articulada do sentimento. Ela é a criação de formas simbólicas do sentimento humano e, a obra de arte, não é um mero produto, mas sim um ato criativo.

Cassirer (2001), em *Filosofia das formas simbólicas*, irá postular que, diante dos mesmos fenômenos presentes em nossa realidade, podem haver múltiplas interpretações “atribuindo, assim, a um mesmo material um sentido completamente diferente” (Cassirer, 2001, p. 47). Um risco de giz no chão pode significar um simples traço para uma pessoa, como também um graveto a outra. O que não exclui a obra de arte, pois o mesmo canto, a mesma obra teatral, o mesmo objeto, pode ter inúmeros significados em relação aos sujeitos e também ao tempo. Digo ao tempo, pois posso ter contato com tal obra várias vezes, em diferentes momentos e, cada vez ser única em seu significado.

Langer (1971 [1942]), também reflete acerca dos aspectos simbólicos a partir de várias perspectivas. Entretanto, são três os aspectos principais do pensamento de Cassirer que ela aprofunda: o simbolismo como uma atividade espiritual e válida a priori; a arte como forma simbólica que representa o mundo no campo objetivo, por meio da experiência estética; a arte como comunicação universal, sendo o segundo aspecto e o ponto crucial deste capítulo. Vale a pena reiterar, a arte como dado do mundo no campo objetivo.

Há que se destacar que Langer foi colega de Cassirer e foi ela quem traduziu o seu livro *Sprache und Mythos (Linguagem e Mito)* para a Língua Inglesa. Ela publicou sua obra *Filosofia em Nova Chave* em 1942, evidenciando alguns pensamentos delineados por Cassirer em sua pesquisa, como "símbolos sociais" e "símbolos últimos de vida", dois anos antes da publicação de Cassirer *Ensaio sobre o homem: Introdução a uma filosofia da cultura humana* de 1944. *Ensaio sobre o homem* é a única manifestação escrita de Cassirer em vida onde se encontra explicitamente a arte como forma simbólica, publicado um ano antes de sua morte (1945).

Langer, em sua extensa obra, irá partir da criação de formas simbólicas do sentimento humano para a constituição de seu pensamento. E, dentro deste contexto, a arte se encaixa perfeitamente, pois ela lida com relações e até mesmo ambiguidades entre o sentimento, a forma, símbolos, jogos. Pensar na obra de arte é percebê-la como completa, indivisível, concordando assim, neste pensamento, Langer e Cassirer, que veem a obra enquanto importante por si mesma, não sendo um objeto para que se separe as partes, mas compreenda-a como um todo completo. Cassirer (1994 [1944], p. 247), em seu *Ensaio sobre o homem* define que “o sentido de beleza é a suscetibilidade à vida dinâmica das formas, e esta vida não pode ser apreendida sem um processo dinâmico correspondente em nós mesmos”.

Neste sentido, a beleza pode ser definida na inter-relação da dualidade integral e dinâmica entre o subjetivo e o objetivo e, conseqüentemente, por meio do olhar e da prática artística se descobre a beleza dinâmica das formas e do mundo, sendo assim, um ato construtivo e auto construtivo. Cassirer e Langer também referenciam a beleza orgânica como a beleza natural de uma paisagem, enquanto a estética decorre de uma experiência, que vai além do olhar imediato perante algo. Neste estudo, pontuamos a importância de se conceber a beleza estética, pois ela será a intermediadora das experiências dos jogadores em questão.

Langer (1971) defende que não há uma emoção que reja a obra, pois apenas definir a produção artística como produtora de emoções é muito vago para o potencial que a obra de arte traz. Isto nos faz compreender a importância do ensino de arte e do teatro permeado pela prática dos jogos, de seu contexto, por sua forma de refletir vivências passadas em uma experiência nova, que se mescla e dá o caráter estético, ressignificando o mundo do apreciador/jogador através do contato com a arte, permitindo assim a criticidade e a autogovernança para a criação de seu projeto de vida. A arte produz mundos e pessoas.

Cassirer afirma que:

Viver no domínio das formas não significa uma evasão das questões da vida; ao contrário, é a realização de uma das mais altas energias da própria vida. Não podemos falar da arte como “extra-humana” ou “sobre-humana” sem menosprezar um de seus

aspectos fundamentais, o seu poder construtivo na estruturação de nosso universo (Cassirer, 1994, p. 272-273).

Neste sentido, quando alguém tem contato com a arte, este não verá o mundo mais como antes, terá o acréscimo do olhar do artista e da experiência estética que o desloca. Essa visão nos auxilia na compreensão do processo catártico que ela produz: transparecendo a alma humana em sua maior complexidade, a arte permite ao ser humano viver paixões e histórias não vividas, transformando-se em um processo formativo de estar no mundo/universo.

Para Cassirer (1994, p. 274) “a ciência nos dá a ordem nos pensamentos; a moralidade nos dá a ordem nas ações; a arte nos dá a ordem na apreensão das aparências visíveis, tangíveis e audíveis”. Neste sentido, as leis da ciência, a religião, a linguagem são símbolos criados pela mente numa tentativa de produzir um mundo inteligível. Símbolos, para o autor, são a mediação entre percepção e entendimento. Cassirer e Langer apontam ainda que as manifestações da cultura são formas simbólicas de caráter específico, principalmente a arte, de forma que os homens e as mulheres, por meio de sua prática, ressignificam ou simbolizam o real de modo objetivo por meio da experiência.

Cassirer dialoga com os conceitos de beleza de Kant e de outros filósofos, entre eles Aristóteles, Platão, Baumgarten, Batteux, Rousseau, Tolstói, Goethe, Hume, Croce, a fim de descobrir o seu próprio conceito, já que todos esses autores convergem entre si. Para ele a objetividade da arte foi defendida por Aristóteles, o qual acreditava na imitação, um conceito mais teórico do que estético.

Para Cassirer (1994) a obra de arte não é apenas uma reprodução técnica, mecânica da realidade. Por meio da arte, o ser humano passa a compreender-se no mundo, dando sentido a sua existência. A linguagem e a ciência vão abreviar a realidade, já a arte a intensifica. A forma expressiva será o segredo da beleza em uma obra de arte, em que a imagem não será uma imitação de outra coisa, mas sim uma abstração, um símbolo, a concepção de uma ideia. A abstração vai ocorrer por meio da transformação feita pelo olhar do artista.

Para Langer (1966, p. 65), a arte é concebida por meio de seu significado vital, "vital porque é sempre um modo de sentimento, de significado, emoção ou consciência transmitida por uma obra de arte; significado porque é compartilhado, comunicado ao espectador". A arte será um elemento da vida que ganha significados por meio do diálogo. Diálogos múltiplos, entre obra-espectador, espectador-espectador, obra-artista-espectador, todos mediados pela experiência. A arte permite que haja um processo de auto descoberta, em todos os diálogos e relações que ela propõe.

A arte, nesse contexto simbólico, é inerente aos homens, pois somente eles conseguem utilizar os símbolos de formas tão variadas e espontâneas. Uma criança vê uma nuvem e consegue encontrar aviões, rostos, tartarugas e, ao mesmo tempo, consegue relacionar aquele momento de apreciação com a presença de algum ente querido, como uma lembrança saudosa.

A nuvem passou a ser muito mais do que estímulos sensoriais, pois ganhou significados, em que a criança consegue ver uma coisa em outra. Esse conceito estará intimamente relacionado com o faz de conta, com o jogo simbólico, defendido pelo psicólogo Jean Piaget, sendo melhor detalhado no próximo capítulo. Essa relação entre os objetos e seus múltiplos sentidos, pertencem também à arte, pois “ao ingressarmos no domínio da arte [...] além da existência, da natureza e das propriedades empíricas das coisas, descobrimos de repente as suas formas” (Cassirer, 1994, p.275).

A realidade do adulto será vivenciada como sendo objetiva, o que não ocorre com a criança, a qual ainda não conhece uma realidade da qual esteja inserida.

Já não estamos no estado mental da criança que se aproxima pela primeira vez da concepção de um mundo objetivo. Para o adulto, o mundo objetivo já tem uma forma definida como resultado da atividade da fala, que de certo modo moldou todas as nossas outras atividades. Nossas percepções, intuições e conceitos fundiram-se com os termos e formas discursivas da nossa língua nativa. São necessários grandes esforços para desatar os laços entre as palavras e as coisas (Cassirer, 1994, p. 219).

Para a criança, o sentido objetivo das coisas vai ser pouco a pouco conquistado, em suas fases de desenvolvimento. Ela possui um estado mental de receptividade, a fim de receber as significações objetivas sobre as coisas. Essa mesma criança, quando era apenas um bebê, apresentava expressões sensoriais, quando tinham cólica, fome ou qualquer desconforto, por meio do choro. São expressões do mundo orgânico. Posteriormente, elas deixam de ser instintivas e passam a ser realizadas de formas conscientes, por meio de sons mais articulados, os quais querem exprimir a ideia de algo e não somente o que ela está sentindo, construindo umas das suas primeiras relações sociais.

Uma de minhas recordações mais antigas é que as cadeiras e as mesas sempre conservavam o mesmo aspecto, de um modo que as pessoas não o faziam, e que eu vivia amedrontada pela uniformidade dessa aparência. Simbolizavam este ou aquele estado de ânimo. (Langer, 2004, p. 130)

Langer (2004), nesta memória de sua infância, ressalta como ela conseguia dar um sentido à cadeira diferente de seu uso casual, pois conforme a "uniformidade de sua aparência", ela sentia medo. A arte e seu ensino, permite que as crianças, jovens e adultos tenham esse olhar para além da objetividade, refletindo aspectos de suas próprias vivências. Para Cassirer (1994),

o momento de ápice da imaginação artística é quando se consegue exteriorizar seus sentimentos, corporificando-os em forma de obra de arte.

Quando tal criança começa a nomear as coisas, ela passa a buscar um terreno reconhecível, em que possa "tatear" com segurança, nesse sentido, os nomes serão representações abstratas que as guiarão pelo mundo.

A partir desse momento, toda a sua vida pessoal e intelectual assume uma forma inteiramente nova. De um modo geral, essa mudança pode ser descrita dizendo-se que a criança passa de um estado mais subjetivo para um estado objetivo, de uma atitude simplesmente emocional para uma atitude teórica. (Cassirer, 1994, p. 216)

Essa associação entre o mundo subjetivo e o teórico é o que permite que a arte se faça presente, pois a mesma constrói a sua realidade por meio da experiência estética e, será somente pela função simbólica que conseguiremos dar múltiplos significados e um objeto/ uma obra de arte. A arte, então, permitirá a transição entre o objetivo e subjetivo, não sendo nem um nem outro, pois parte do subjetivo para a consolidação de algo objetivo, concreto, mas esse algo (obra de arte) não é vivenciado somente por sua funcionalidade, mas sim pela experiência estética que ele proporciona.

Nessa relação, o sujeito não se limita aos processos racionais tampouco aos emocionais. É na junção entre eles que o ser humano é capaz de interpretar esses elementos quando se deparam com a multiplicidade simbólica que há no mundo, pois “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” (Cassirer, 1994, p.49).

A realidade não será um dado exterior ao ser humano, pois ela necessita ser pensada, explicada, representada e significada e, as formas simbólicas com as quais o ser humano adquire suas experiências, são os resultados de tentativas do próprio ser humano em compreender a realidade. E, em cada forma, uma nova experiência se revela ao sujeito. A arte irá propiciar esses novos olhares perante o mundo, atingindo, para Cassirer (1994, p.277), uma "profundidade da experiência humana".

Vale ressaltar que, em nossas representações, os significados não são fixos, pois, em cada vivência, evocamos significados que em outro momento foram associados por meio de nossa experiência estética. Vivenciamos a experiência no presente, mas relações e associações passadas são reconfiguradas/ressignificadas nessa nova experiência. Como exemplo, trazemos novamente a cadeira de Langer, a qual lhe trazia medo. O objeto possui significados que lhe trarão momentos passados, mas, ao mesmo tempo, uma nova experiência se cria ao ressignificar tal objeto em uma obra de arte.

O primeiro significado adquirido não será esquecido, abandonado, mas, irá coexistir com outros inúmeros significados, que irão surgir por meio de novas experiências. Uma obra de arte poderá trazer à tona várias significações associadas, por meio de um olhar, um toque, um cheiro, um objeto. É essa a importância da arte e seu ensino, propiciar que os sujeitos tenham novas experiências estéticas, reconheçam-se perante um vasto mundo e percebam que são construtores de histórias e da cultura. O ser humano reconhecendo-se como produtor de símbolos, um ser simbólico.

Segundo Cassirer (1979, p. 196), "de todos os problemas que temos de estudar numa filosofia da educação, o problema do valor educativo da arte é um dos mais difíceis"- tradução nossa ¹³. Ele refere-se ao ensino da arte e a dificuldade em se ensinar o valor educativo da mesma, não em termos teóricos, sobre a história da arte, ou algo técnico, como: ocupar o espaço da cena, aprender onde fica uma nota musical no piano. Cassirer nos questiona aqui sobre como ensinar o valor, o sentido da arte em um ambiente educacional. Esse ensino perpassa pelo técnico e pelo estudo teórico, os quais são extremamente importantes, mas a questão maior é como compreender não só as formas que o mundo visível exhibe, mas também as formas dos nossos sentimentos.

Como, em um mundo pós moderno, em que as notícias chegam rápido, não há tempo de contemplação, em que o dinheiro vale mais do que um sonho, podemos fazer com que nossos jovens se dediquem a conhecer-se, conhecer seus sentimentos, a se expressarem, a dedicar horas de seu tempo ao fazer artístico? Essa é uma questão que nos envolve nessa pesquisa, em que buscaremos soluções e possibilidades nos próximos capítulos.

Cassirer (1979) defende que a arte é essencial para um ensino livre, em que a liberdade é o poder de reconhecer-se no mundo, tendo a proposta de sair de si mesmo:

a arte é um caminho para a liberdade, o processo de libertação da mente humana que é o objetivo real e último de toda a educação; tem de cumprir uma tarefa própria, uma tarefa que não pode ser substituída por qualquer outra função (Cassirer, 1979, p. 215 - tradução nossa).¹⁴

A arte é uma disciplina que permite que haja o processo de libertação da mente humana, possibilitando que os indivíduos expressem suas ideias através de diferentes linguagens e formas. O estudante passa a conhecer o mundo, interno e externo por meio da arte, passa a

¹³ "of all the problems that we have to study in a philosophy of education, the problem of the educational value of art is one of the most difficult ones".

¹⁴ "art is a way to freedom, the process of the liberation of the human mind which is the real and ultimate aim of all education; it has to fulfill a task of its own, a task that can not be replaced by any other function."

reconhecer-se enquanto construtor de cultura, enquanto ser simbólico. Tira-se o estudante da cadeira para expandir os seus sentidos.

A arte, no ensino, não pode ser vista apenas com o olhar lúdico, ela é uma matéria como as outras e propõe aprendizados como as mesmas, sendo capaz de desenvolver várias habilidades e conhecimentos, não só racionais, mas também sensitivos e corporais. Nesse sentido, a junção daquilo que o estudante aprende e investiga no fazer artístico, com o papel de mediação do professor, pode gerar grandes descobertas e vivências, que estarão para sempre seladas em suas experiências e orientarão a sua forma de relação com o mundo.

Cabe-nos, portanto, enquanto teatro-educadores, defendermos a vivência significativa do estudante-jogador em nossas aulas de teatro, buscando um ensino que seja verdadeiramente relevante ao mesmo. Neste sentido, respeitar o tempo do jovem é propiciar ao mesmo uma mudança em uma parcela de sua vida, sendo este capaz de se posicionar criticamente frente ao mundo em que vive, ou seja, ser autor de suas próprias escolhas.

Ao propiciar reflexões críticas em sala de aula, não devemos subestimar nossos estudantes, considerando-os incapazes ou sem “futuro”, como é comum ouvirmos nas salas de professores. A consciência crítica é um passo largo, que deve ser trabalhado a todo instante, para que nossos jovens se percebam como participantes e atuantes em sua sociedade e que suas vozes devem ser ouvidas. Se problematizarmos o ambiente educacional brasileiro, de forma a potencializar a arte como solucionadora de situações presentes na escola, o mesmo cumprirá sua premissa, que é colocar o estudante no papel ativo de investigador crítico, de forma que haja uma consumação estética em seu aprendizado.

Quando Cassirer (1979) referencia a dificuldade de se conhecer o valor da arte no contexto educativo, vai de encontro com o problema central vivenciado em minha experiência enquanto teatro-educadora, o qual me levou a este estudo. A arte, como postulado por Langer e Cassirer, é um dos únicos caminhos que permitem o jovem a se reconhecer no mundo, a expressar seus sentimentos de forma palpável, não só em palavras, mas com todo o corpo, com a sua complexidade enquanto ser simbólico. Em contrapartida, vivenciamos uma época em que o ensino de arte além de não ser valorizado, está cada vez mais reduzido no ambiente escolar (carga horária).

Aliado a isso, muitos não têm um aprofundado acesso à arte, nunca foram a um teatro ou a um show musical, a um museu ou exposição. A sociedade exige pessoas com uma boa mão de obra, pouco sensíveis e que se limitam a realizar somente o seu trabalho da forma mais

perfeita que puder. O ser humano está cada vez mais semelhante a robôs, que verbalizam e vivenciam o necessário para se manterem vivos.

Todas essas afirmativas se unem à minha visão das redes sociais, as quais não possibilitam, muitas vezes, o conhecimento, somente informações rápidas. Nesse cenário, o problema, mais uma vez enfatizado e que será melhor estudado ao decorrer dessa tese, é como trabalhar os sonhos, as perspectivas de vida, o conhecer-se, o conhecer o mundo, o reconhecer-se como um ser simbólico, como promover a experiência estética nesses jovens, por meio da arte, mais especificamente, por meio do jogo teatral. Segundo Langer

As artes objetivam a realidade subjetiva, e subjetivam a experiência externa da Natureza. A educação artística é a educação do sentimento, e uma sociedade que a negligencia se entrega à emoção amorfa. Má arte é corrupção do sentimento. Este é um importante fator do irracionalismo que os ditadores e os demagogos exploram (Langer, 1971, p.90).

Para tanto devemos nos questionar sempre sobre nossa prática pedagógica, atuando em prol da promoção de um ensino justo e humano a nossos jovens. A aula de arte/teatro na escola pode ser um espaço para o estudante se relacionar com o mundo, dialogando com o outro e com o meio a partir do jogo teatral e de sua interterritorialidade para com as outras linguagens artísticas. Acreditamos que a escola não deve ser palco para ceder ao apelo dos meios de comunicação interligados. Deve-se aproveitar a bagagem imagética de nossos jovens frente à cibercultura para que eles se posicionem criticamente perante o que está postado na mídia e em suas escolhas do que quer acessar.

Esse será o nosso grande desafio: como evidenciar o valor da arte no ensino, de forma que haja o processo de libertação da mente humana?

CAPÍTULO 2

O JOGO TEATRAL COMO MEDIADOR DO CONHECIMENTO SIMBÓLICO

O ensino ludopedagógico, denominado pelo Teatro/Educador Ricardo Japiassu (2001), aqui defendido, apresenta-se como uma possibilidade de inserção de conflitos educacionais, pelo jogo, em que as pessoas se orientam em seu mundo material, criativo e social, comunicando-se e estabelecendo códigos e signos, para nomear e classificar o mundo e suas respectivas expressões, possibilitando um conhecimento simbólico. Tal conhecimento simbólico é reconhecido pelas manifestações verbais e não verbais, visíveis pelo significado.

Neste sentido, iremos nos pautar no método ludopedagógico enquanto ensino calcado na ludicidade como promoção da criticidade, possibilitada pelos jogos teatrais, a fim de se propor conhecimentos que considere a realidade do jovem vivenciada pelo teatro. Assim, o jogo teatral torna-se propulsor de um ensino crítico no ambiente escolar e não apenas *laissez faire*.

Plínio Sgarbi¹¹ conceitua *Laissez-faire* como “a contração da expressão em língua francesa *laissez faire, laissez aller, laissez passer*, que significa literalmente ‘deixai fazer, deixai ir, deixai passar’”. Nesse sentido, quando nos referimos ao termo *laissez faire*, estamos tratando do uso do jogo teatral como atividade livre em sala de aula, significando: deixe os estudantes brincarem, fazerem, sem ter nenhuma referência ao ensino crítico, à experiência significativa por meio do teatro. Sendo este, o oposto do que pretendemos neste estudo.

O jogo, aqui evidencia-se enquanto propulsor do conhecimento simbólico por meio da vivência estética do estudante, tendo uma importância crucial para o ensino, capaz de produzir e ressignificar códigos e signos que darão sentido ao universo do jovem. Segundo Vygotsky (2007, p. 34): “o uso de signos conduz os seres humanos a uma estrutura específica de comportamento que se destaca do desenvolvimento biológico e cria novas formas de processos psicológicos enraizados na cultura”.

Nesse sentido, as relações que se criam e se recriam entre os homens são a base para a criação de signos, em que “o signo age como instrumento da atividade psicológica de maneira análoga ao papel de um instrumento no trabalho” (Vygotsky, 2007, p. 52). Análoga pois o instrumento serve como um condutor da influência humana sobre o objeto da atividade, levando às mudanças externas do mesmo e, o signo, parte de transformações e comunicações internas, as quais refletem/são refletidas nas ações externas, culturais do ser humano.

Vale ressaltar que há uma necessidade do ser humano em transformar o desconhecido em algo visível, palpável, assim como as ações físicas propostas pelo jogo teatral (fiscalização),

sendo capazes de modificar a relação sujeito-mundo pela ação, pelo visível, como detalharemos no decorrer do texto. Transformar algo abstrato em quase concreto, transpor o que está na mente para o mundo físico.

Nesse contexto, esse capítulo se propõe a analisar a prática do jogo teatral de Viola Spolin (1906-1994) em sua construção do simbólico e como propulsor da experiência significativa (Dewey 1859-1952). A definição de simbólico será pautada nos escritos do filósofo Ernst Cassirer (1874-1945) e da filósofa e educadora Susana Langer (1895-1985), já debatidos no capítulo anterior. Para tanto, a abordagem utilizada é a revisão bibliográfica dos conceitos fundantes dos jogos teatrais em correlação com a construção do conhecimento simbólico.

Para a compreensão da abordagem de Viola Spolin, faremos uma revisão bibliográfica dos termos já estudados por mim ao decorrer de minha vivência acadêmica. Inicialmente analisaremos os pontos fundantes do jogo e do jogo tradicional, partindo dos estudos do historiador Johan Huizinga (1872-1945), posteriormente traremos conceitos do jogo simbólico, referenciando Jean Piaget (1896- 1980), para por fim, relacionarmos tais conceitos com a abordagem dos jogos teatrais.

Visa-se compreender o jogo e a arte na produção do contexto simbólico para então fundamentar a fisicalização¹⁵ enquanto símbolo. Tais estudos objetivam a promoção da experiência consumatória dos praticantes do jogo no contexto teatro-educativo, sendo que a experiência estética jogada possibilitará a ampliação da vivência do jogador, de modo que ele possa ressignificar o seu mundo, construindo-se autonomia e conhecimento da/na experiência estética em constante processo de vivência e aprendizagem. Tal conhecimento simbólico será propulsionado pelo experienciar do estudante na construção do projeto de vida e, conseqüentemente, na apresentação desse jovem perante o mundo e suas respectivas relações e expressões, termos que veremos no próximo capítulo

Segundo a Profª. Dra. Luz Marina de Alcantara

É necessário entender que a experiência cotidiana do ser humano, tal como vista por Dewey, pode se tornar uma experiência singular que será em última instância estética, tendo em vista que há um processo de consumação, o que não significa término ou cessação; mas, ao contrário, é uma experiência singular, aquela que aponta outras experiências. A experiência singular/estética cotidiana não é uma experiência qualquer, ela se processa em fluxos constantes, possui assim lugares de repouso,

¹⁵ “O termo utilizado por Spolin é “physicalization” e foi traduzido, em Improvisação para o teatro, por “fisicalização”. Vale ressaltar que tal termo parte dos estudos do ator, diretor, pedagogo Constantin Stanislavski (1889 - 1938).

unidade. O material vivenciado, ao mesmo tempo que é marcado pelas percepções, é transformado pelas experiências anteriores e determina experiências futuras (Alcantara, 2020, p.22).

A experiência e a arte relacionam-se com o conhecimento simbólico na instância em que os sujeitos elaboram imagens de si, do outro e do mundo, não sendo uma mera experiência limitada a um tempo e a um espaço, mas que se recriam. Configurando-se em expressões ativas dos jovens frente às tomadas de decisões em um conjunto de relações sociais, dentro e fora da escola. A instituição escolar ser a mediadora dessas possibilidades é um grande desafio, mas possível, desde que a experiência seja de fato mediada e efetivada.

Nosso objetivo é propor um olhar transdisciplinar à essa temática identificando as dimensões conceituais que interconectam o estudo da arte e dos jogos teatrais ao conhecimento simbólico. Para tanto, o conhecimento simbólico é estudado como fenômeno social, cultural, constituindo-se como recurso de produção de sentidos e significados, os quais darão sentido à construção de mundo dos sujeitos. O desafio é identificar como o jogo teatral poderá ser o mediador desse processo de aprendizagem simbólica, possibilitando a expressão artística e humanitária frente aos discursos e imagens vivenciados ao jogar.

O ato primeiro deste capítulo, será apresentar os conceitos do jogo, jogo tradicional e jogo simbólico, relacionando-os com a abordagem dos jogos teatrais. Posteriormente, partindo das pesquisas de Ernest Cassirer e Susanne Langer, com os temas centrais e constituintes dos jogos teatrais, traremos o simbólico presente na fisicalização, aspecto fundante e essencial para a compreensão dos jogos teatrais e da construção do simbólico no ato educacional/ experiencial. É compreender a arte e o jogo no contexto simbólico e como o simbólico se dá a partir de uma apreensão no campo sensível e pertinente do jogador, em eventual compartilhamento de sua percepção com espectadores não alheios, também partícipes da experiência desenvolvida.

Neste sentido, esta tese visa a continuação da pesquisa dos jogos e a compreensão do simbólico no ensino da arte e do próprio jogo, a fim de resultar em ações pedagógicas que partam das problemáticas educacionais presentes em meu ambiente de trabalho, investigando possibilidades educativas por meio dos jogos, para propiciar a reflexão e ação do jovem em seu próprio projeto de vida, a fim de que, por meio da arte, ele questione o ser, estar e contribuir para uma sociedade mais crítica, em que ele é o autor desse processo.

2.1 O Jogo como potencial educativo

Jogo, palavra abrangente e de muitos significados, mas de grande importância para a

humanidade, em variadas épocas e distintas sociedades. Traremos, nesse contexto, a origem do jogo como forma de se educar, ou seja, como alguns dos primeiros pensadores e filósofos pensaram como a educação deveria ser feita, excluindo ou incluindo o jogo, para, posteriormente compreendermos o jogo simbólico e o jogo tradicional, os quais são fundamentais para o entendimento dos jogos teatrais. Vale ressaltar que todo esse percurso metodológico nos será útil para posicionarmos o jogo e a arte no contexto do conhecimento simbólico, propiciando um ensino pautado na reflexão do sujeito perante o seu eu e sua relação com o mundo.

O jogo, nas diversas etapas históricas, ganha importância diferente, que estão totalmente relacionadas com o modo que esses povos viviam em cada uma dessas épocas e como o ser humano era visto, ou seja, uma relação direta com os meios de produção e com a filosofia. Segundo Johan Huizinga (2000), um dos primeiros estudiosos que destacará a natureza improdutiva do jogo será o sociólogo Roger Caillois, que acredita que o jogo tem um fim em si mesmo, que não tem nenhuma finalidade. O que importa é o processo, o ato de se brincar. A pessoa quando brinca não está preocupada se está desenvolvendo alguma habilidade física, motora ou adquirindo conhecimento, ela brinca porque aquilo lhe suscita prazer.

Platão (1980) defendia uma educação voltada à criança de maneira lúdica e prazerosa, dividindo o seu sistema educacional em duas partes: música e ginástica. Essa educação incluía canto, dança e literatura, que em sua época era o teatro, a poesia e a narração dos mitos, e deveria ter o jogo como abordagem educacional. Ele assim conceituará sua forma de educação:

...os mais jovens de qualquer das espécies não podem manter seus corpos ou vozes quietos, estão sempre querendo movimentar-se e gritar; uns saltando e pulando, e expandindo-se com esportividade e prazer, outros emitindo todas as formas de grito. Mas, enquanto que os animais não têm nenhuma percepção de ordem em seus movimentos, isto é, de ritmo e harmonia como são chamados, a nós, os deuses, que foram indicados para serem nossos companheiros na dança, nos deram o aprazível senso de harmonia e ritmo; assim eles nos estimulam para a vida, e nós os seguimos dando-nos as mãos em danças e músicas; e estes são chamados coros, que é um termo que expressa naturalmente a alegria. Começaremos, então, com a admissão de que a educação nos é dada primeiramente através de Apolo e das musas... (para) aquele que sendo bem educado seja capaz de cantar e dançar bem. (Platão apud Courtney, 1980, p. 6).

Para o autor, a música está na necessidade das crianças de gritarem, de se musicalizarem através dos sons e, a ginástica, é a precisão das mesmas de movimentarem o seu corpo, buscando sempre a harmonia e o ritmo.

Segundo Courtney (1980), Aristóteles, Sócrates, Tomás de Aquino e Sêneca acreditavam que o jogo deveria ser utilizado para relaxar a criança quando esta é muito cobrada

nos aspectos físicos, intelectuais e escolares. Aristóteles também defenderá um jogo voltado à educação, seguindo as ideias de Platão, em que o jogo deveria preparar para a vida prática e, ao mesmo tempo, proporcionar momentos de lazer.

O filósofo também focará o jogo como um método de aprendizagem, mas esse jogo “conviria não ser nem liberal, nem muito árduo, nem muito ocioso” (Courtney, 1980, p. 6), o movimento lúdico deveria ser utilizado para prevenir a indolência. Essa ideia de jogo como prevenção de indolência irá repercutir na Idade Média, em que os jogos servirão para ensinar moral e ética, além de estarem ligados à aplicação de conteúdos de matérias, como história, geografia, entre outros. Associa-se assim, a grande influência da Igreja nessa época, em que esta deveria manter a moral, a integridade e bons comportamentos da sociedade, sendo ela o poder máximo daquele tempo (teocentrismo).

No período do Romantismo o jogo irá aparecer como uma conduta típica e espontânea da criança. Esta é vista como um ser que imita e brinca, dotada de espontaneidade e liberdade. Alguns filósofos e educadores como Jean-Paul Richter, Hoffmann e Froebel vêem o jogo como conduta espontânea e livre, sendo um importante recurso para a educação. A criança será vista como uma via de acesso à origem da humanidade, em que a imaginação e a poesia estavam tão presentes. Nesse contexto, o “jogo é uma conduta espontânea, livre, de expressão de tendências infantis, axioma que parte do princípio de que o mundo, em sua infância, era composto de novos poetas” (Kishimoto, 1999, p. 30).

Joseph Lee (apud Courtney, 1980, p. 29) inclui o jogo dramático e o teatro como um dos aspectos fundamentais do desenvolvimento do ser humano:

- 1- O jogo exercita a mente e o corpo;
- 2- o jogo segue a ordem do crescimento e as capacidades mentais são estabelecidas conforme estas forem pedidas no jogo;
- 3- o jogo proporciona um desenvolvimento melhor e mais íntegro da criança;
- 4- a busca através do jogo de superação da criança, gera aprendizagem. Ele acredita que o jogo dramático e a personificação ocorrem quando a criança consegue assumir papéis distintos ao seu, e acredita que esse jogo é um meio para ela entender o seu mundo e compreender os outros.

Quanto ao teatro, o autor considera que o ritmo irá ser o elo entre o teatro, a música e a dança, e promoverá uma fusão das ações físicas, através da repetição, “é o (ritmo) nosso modo de reconhecimento de unidades de qualquer tipo (como tempo, número, etc.); é a base da fusão social; e é o fator comum de todas as artes”. (Courtney, 1980, p. 30 – grifo do autor).

Outro conceito, além do ritmo que já foi citado, será resgatado pelo estudioso Carr (Courtney, 1980, p. 30-31) que ligará a *catarse*, conceito cunhado por Aristóteles, com o jogo. Aristóteles acreditava que as emoções que surgiam através da tragédia iam curar a alma, como se fosse um remédio. Ao vivenciar a tragédia, as emoções impuras eram experimentadas e expurgadas, dando lugar a emoções nobres, como o medo e a piedade.

Carr, numa visão particular do conceito aprofundado por Aristóteles, une a “*catarse*” com o jogo. Para Aristóteles, as emoções que surgiam na observação da tragédia iam “purificar” o terror e a compaixão. Ao vivenciar a tragédia, estas emoções eram experimentadas e expurgadas. Carr defende então que o jogo é uma forma de liberar emoções reprimidas, que logo serão apaziguadas, pois o instinto está ligado à sensações que a sociedade não permite viver, como raiva, ódio, prazer, então, há a necessidade de despertar essas sensações, mas logo acalmá-las.

Essas idéias defendidas repercutirão futuramente para conduzir os estudos sobre o fator compensatório no jogo, além de influenciar na psicologia e no teatro infantil. Dentro da psicologia, nota-se a importância do jogo para o desenvolvimento infantil, e percebe-se que essa necessidade da criança vivenciar sensações durante o jogo está presente em suas teorias.

Em *Homo Ludens* (2000), Johan Huizinga defende o jogo como um fenômeno cultural (função social) e não biológico, dentro de uma perspectiva histórica, em que "poderíamos considerar toda a sociedade como um jogo, sem deixar de ter presente que esse jogo é o princípio vital de toda civilização" (Huizinga, 2000, p.76). Para ele, o jogo tem uma função significativa, encerra um determinado sentido, sendo a ação um sentido.

O autor enumera algumas características do jogo, como: diversão, realidade autônoma, existência inegável, qualidade de ação bem determinada e distinta da vida "comum". Ele também propõe que o jogo seja anterior à cultura, sendo anterior à existência da sociedade humana, em que “a existência do jogo não está ligada a qualquer grau determinado de civilização ou a qualquer concepção do universo” (Huizinga, 2000, p.6)

Para Huizinga (2000), não serão todas atividades que serão concebidas enquanto jogo, pois

o jogo é uma função da vida, mas não é passível de definição exata em termos lógicos, biológicos ou estéticos. O conceito de jogo deve permanecer distinto de todas as outras formas de pensamento através das quais exprimimos a estrutura da vida espiritual e social. Teremos, portanto, de limitar-nos a descrever suas principais características. (Huizinga, 2000, p. 9)

O autor afirma que, quando o jogo é imposto, ele deixa de ser jogo, ou seja, as pessoas têm a liberdade de quererem ou não jogar, banalizando também quem separa o jogo da vida. Ao entender o jogo como elemento de cultura, ele aponta as suas características: o prazer (lúdico), o caráter “não sério”, a liberdade do jogo, a separação do cotidiano, existência de regras, o caráter fictício ou representativo, limitação do jogo no tempo e no espaço e atividade voluntária (sem ordens).

Para o autor, jogo

é uma atividade ou ocupação voluntária, exercida dentro de certos e determinados limites de tempo e espaço, segundo regras livremente consentidas, mas absolutamente obrigatórias, dotado de um fim em si mesmo, acompanhado de um sentimento de tensão e alegria e de uma consciência de ser diferente da vida cotidiana. (HUIZINGA, 2000, p. 24).

Ele afirma que, quando a criança brinca, ela leva em conta o caráter “não sério” do jogo, por estar relacionado ao cômico e ao lúdico. Ele explica que a criança, ao brincar distancia-se do cotidiano, entrando em um mundo fictício ou representativo, mas não se aprofunda nessa questão. Afirma também que o jogo sempre traz um limite de tempo e de espaço. Este limite de tempo pode ser intencional ou não. Intencional se o objetivo do jogo for concluído e todos decidirem que havia acabado. Não intencional, se algo de fora interfere, como uma chuva, a mãe chamar para ir dormir, um carro que passa na rua, etc.

O espaço deve ser demarcado pelos jogadores, em que, tendo esse espaço limitado, os jogadores terão regras. Segundo ele, as regras poderão ser criadas em conjunto, modificadas ou apenas aceitas por já serem determinadas (ex: o truco já tem suas regras e anti-regras, uma delas a de que se deve “trucar”). Um fator que identifico como muito importante no pensamento de Huizinga, é a importância no próprio jogo e não em sua finalidade. O jogar é importante pela ação, pela experiência e não se desencadeará um fator x ou y no jogador, jogar não é fazer, é vivenciar.

Huizinga (2000) ressalta que o jogo e a competição surgem e promovem uma "tensão" entre parceiro e adversário, por ter a presença de um público, o êxito passa do indivíduo para o público e o princípio é ganhar. Ao evidenciar todas essas características, ele faz um levantamento cultural riquíssimo de rituais que ocorrem no mundo, assim como as diferentes formas de se falar e conceituar a palavra jogo em vários idiomas.

Nessas relações sociais, ele pontua o jogo e o direito (competição e o surgimento de sistemas jurídicos), jogo e guerra (a luta como forma de jogo mais enérgica e intensa, a mais óbvia e primitiva), o jogo e conhecimento (competição entre conhecimentos, enigmas), o jogo e a filosofia, como poesia e arte.

O questionamento final de Huizinga, ao analisar o jogo na sociedade contemporânea é o seguinte:

O problema que aqui nos interessa é o seguinte: em que medida a cultura atual continua se manifestando através de formas lúdicas? Até que ponto a vida dos homens que participam dessa cultura é dominada pelo espírito lúdico? Conforme vimos, o século XIX perdeu grande número dos elementos lúdicos que caracterizavam as épocas anteriores. Terá esta deficiência sido eliminada, ou terá ela aumentado? (Huizinga, 2000, p. 140)

Huizinga (2010) ressalta que a sistematização e a regulamentação do esporte ocasiona a perda, cada vez maior, da ludicidade, suas características lúdicas mais puras, em que "o espírito do profissional não é mais o espírito lúdico, pois lhe falta a espontaneidade, a despreocupação." (Huizinga, 2000, p. 141). Este é o eixo questionador do autor, identificar se a ludicidade se perdeu na sociedade moderna e, se esse fator inviabiliza essas atividades a serem chamadas de jogo.

Poderíamos estender esse questionamento aos jogos atuais, em que o caráter puro do jogo, perdeu-se no ambiente educacional, pois o mesmo é sempre visto como um fim, em detrimento de alguma aprendizagem, perdendo-se o conceito de que jogo é uma atividade lúdica, tendo como finalidade a experiência significativa do sujeito/ do jogador.

Assim, o jogo começa a ganhar importância não só como prazer, aprendizado, ato imitativo, entre outros. Ele passa a ganhar destaque em aspectos fundamentais do desenvolvimento do ser humano, como a preparação para um estágio superior de inteligência e de vivência social no processo de construção de sua fase adulta, sendo que essas idéias repercutem até hoje nos conceitos educacionais sobre jogos, ganhando mais profundidade entre seus estudiosos.

Identificarmos, em Huizinga (2000), o jogo enquanto importante componente cultural. Este é o ponto de partida para compreendermos o mesmo como conhecimento simbólico, mas ainda nos falta conceituar o jogo como constituição simbólica na aprendizagem da criança, traçando relações com os conceitos estudados no primeiro capítulo. Para tanto, trataremos o conceito de jogo simbólico do biólogo, psicólogo e epistemólogo suíço Jean Piaget (1978).

2.1.1 Jogo simbólico

De início gostaria de demarcar o que torná possível o ser humano imaginar, para conseguinte transpor essa imaginação nos jogos em que envolvem o teatro ou em vivências

teatrais, trazendo viva a presença do faz-de-conta, do drama infantil, dos jogos teatrais, em que a pessoa consegue se ver em outras situações, destruir bandidos e ressignificar objetos, transformando um pequeno graveto na espada mais poderosa do mundo, isto ocorrerá graças à simbolização, à construção de símbolos.

Ingrid Koudela, em seu livro *Jogos teatrais*, afirma que

A imaginação dramática está no centro da criatividade humana e, assim sendo, deve estar no centro de qualquer forma de educação. A característica principal do homem, quando comparado aos primatas superiores, é sua imaginação, ou seja, sua capacidade de fazer símbolos – a representação de um objeto, evento ou situação na ausência desse. (Koudela, 2017, p. 27-28)

A capacidade humana da simbolização, ou seja, de imaginar e conseguir expressar o que vê, sente, vivencia por meio da arte é o que distingue o ser humano dos outros animais, tendo a presença/ausência tanto de elementos/situações reais quanto irreais. Mas como essa realidade será construída? Ela advém de que conceito? É natural do ser humano ou é construída?

Segundo Maria Célia Moraes Dias (apud Kishimoto, 1999, p. 47), um dos pontos defendidos por Arbid e Hesseem é que a realidade é construída pela razão mediada pelo símbolo. O ser humano é um sujeito que interpreta o mundo a partir de esquemas de pensamentos interligados, sendo estes de caráter afetivo, cognitivo, consciente e inconsciente, construídos dentro de um contexto sócio cultural e no interior de cada indivíduo, que resgata influências de situações e vivências que tem acesso ou se permite criar, podendo assim, desenvolver os seus conceitos e a sua maneira de ver o que lhe circunda.

Então, percebe-se que o ser necessita dos símbolos para interpretar e construir a sua realidade. É assim que se forma a interpretação do ser humano, através de divergências de pensamentos e análises de realidades distintas, percebendo assim, que o ser humano é único, mas formado por diferentes influências, tanto externas quanto internas. É onde entra o jogo lúdico como metáfora que possibilitará uma mediação entre realidade e pensamento. Ele será responsável pelo relacionamento entre o real e o irreal, em que o jogador ligará esses dois planos. Por exemplo, quando uma criança faz bolo de areia ela finge que come, não significando que ela não acredite que aquele montinho de areia seja mesmo um bolo.

Jean Piaget (1978), em seu livro *A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação*, avançando na reflexão do jogo enquanto potencial educativo, tomará como foco a construção de estruturas mentais na aquisição do conhecimento, notando que a brincadeira, enquanto processo assimilativo, participa do conteúdo da inteligência. Será

através da brincadeira que a criança acionará os seus conhecimentos cognitivos, construindo conhecimentos.

Para o psicólogo, o jogo é desempenhado por assimilação e desconstrução, pelo prazer funcional. A criança joga para conseguir dominar aquilo que o jogo exige dela e sair dali vitoriosa pela conquista. Não é “apenas um processo de vivência do mundo pré-existente, mas uma reconstrução simbólica que supera o mundo que se conhece, e coloca a criança numa realidade superior, presente e ainda não vivida”¹⁶.

Piaget (1978) definirá três estruturas que caracterizam e classificam os jogos infantis, que são o exercício, o símbolo e a regra. O jogo de exercício aparece nos primeiros meses de vida e continua sempre que uma habilidade é adquirida. Por exemplo, quando uma criança constrói uma pilha de bloquinhos e essa pilha desmonta, ela irá tentar novamente, sempre querendo uma altura maior para a sua pilha. Esse jogo refletirá sequências de movimentos motores que se darão nos momentos de ritual do dia a dia, envolvendo o corpo e as descobertas da criança.

Para que haja uma passagem do jogo de exercício para o jogo simbólico (jogo e imaginação juntos), a criança já conseguirá brincar de “fingir”, usará a sua imaginação (estruturas de conhecimento construídas) para jogar. Ela se desligará do ritual cotidiano, sob a forma de esquemas simbólicos, isso tudo devido a representação, em que “a simbolização se assume como uma forma ritual, a construção de novas estruturas passa a ser o fundamento do conhecimento”¹⁷

Para Koudela (2017, p. 34), quando a criança adquire a função simbólica, ela atinge um outro nível de funcionamento intelectual, em que “a evocação daquilo que está ausente requer o símbolo. A representação por meio de símbolos é o meio utilizado pelo ser humano para organizar sua experiência e compreendê-la”. Nessa fase, ela consegue ressignificar o cotidiano, o objeto casual, de forma a buscar compreender a sua experiência por meio da expressão simbólica.

Para Piaget (1978), a representação, através do jogo simbólico, é a primeira manifestação de pensamento propriamente dito, em que a criança passa de uma inteligência sensório-motora (baseada nos sentidos e na motricidade) para a pré-operatória (mediação feita através de símbolos subjetivos). É a representação que possibilita o ser humano internalizar o

¹⁶ Camargo, Robson Corrêa de. Orientação realizada em 2009.

¹⁷ Camargo, Robson Corrêa de. Orientação realizada em 2009.

mundo. Sendo que a arte, simbolização extremada, possibilitará o enriquecimento do espaço imaginativo e simbólico, capazes de alargar, flexibilizar e potencializar o pensamento racional.

Nesse contexto, a representação é um dos produtos da transição da criança de uma fase sensorio-motora para a pré-operatória. Esse momento será marcado pela mediação feita por símbolos subjetivos (símbolos que se aliam ao objeto, mas que não estão intimamente ligados ao seu significado e funcionalidade, como imaginar que um pedaço de madeira é um carrinho associando assim um significado subjetivo ao objeto), em que a criança conseguirá representar e vivenciar em suas ações físicas, em desenhos, movimentos no espaço, aquilo que ela imagina/cria.

Os esquemas simbólicos estarão presentes no desenvolvimento de seu ritual, mas cada vez com objetos diferenciados, sem ter nenhuma ligação com o objeto real que não seja a assimilação fictícia. Colocando-se de outra forma, o simbólico adentra a realidade, fazendo parte de seu cotidiano. Temos assim imitação e, ao mesmo tempo, assimilação lúdica. Segundo Piaget (1978), a evolução do jogo permite dissociar os diversos tipos de símbolos, desde aquele que se distancia ao máximo do signo até aquele que converge com o signo conceptual sem que se confunda com ele.

Quando a criança quer brincar de super-herói, por exemplo, ela representa ações que definirão que tipo de super-herói ela se torna, pode ser um lança-chamas, o homem aranha, um ser extremamente forte, entre outros. Sendo que a mediação dos símbolos subjetivos ocorrerá com a criação destas armas, em que a criança definirá a forma de atuação de seu herói, podendo ser representada por objetos verdadeiros ou imaginários, não há a necessidade de ele existir, pois nessa fase a criança já consegue visualizá-lo apenas com a imaginação. Mas, quando o objeto for utilizado, não importará a sua funcionalidade real, mas o sentido que a criança atribui a ele, dessa forma o significado torna-se mais importante que o objeto.

Na arte, não há essa preocupação do significado do objeto, tão pouco preocupa-se com a consequência do mesmo. A arte desloca-se de seu ambiente e nos distancia de eventos práticos, pois é um ato simbólico, que transcende o cotidiano do ser humano.

Segundo Koudela

Ao analisarmos a especificidade do símbolo na arte, verificamos que ele não implica em consequência, nem se refere a um significado. Ao contrário, o desligamento da realidade é um fator indicativo de sua natureza. Ele tende a aparecer como que dissociado de seu ambiente. Na arte, o símbolo não é utilizado para dirigir-nos rumo a algo prático. Na medida em que a arte não pode ser reduzida a uma experiência comum, os significados que ela fornece não podem ser equiparados àqueles que são veiculados através do símbolo usual (Koudela, 2017, p.31).

A arte não se torna uma mera reprodução da vida e dos espaços que vivenciamos, mas sim, uma resignificação do que experienciamos por meio da forma estética, por isso Cassirer defende a forma estética enquanto dinâmica, tanto ao artista quanto ao apreciador, pois sempre haverá uma reconstrução do processo criativo por meio dessa vivência perante a arte.

Corroborando com Cassirer e Langer, a expressão por meio de ações, ideias e a vivência de emoções imaginárias e da fantasia, são também parte constituintes do jogo. Aqui a nuvem já não é mais só uma nuvem, ela pode significar qualquer outra coisa que vejamos ao apreciá-la: um rosto, um elefante.

Para a educadora Zilma de Moraes Ramos de Oliveira (2002, p. 55):

A brincadeira simbólica leva à construção pela criança de um mundo ilusório, de situações imaginárias onde objetos são usados como substitutos de outros, conforme a criança os emprega com gestos e falas adequadas.

Mundo ilusório que nos dirige em muitos sentidos, mas também material, que parte da matéria. Neste contexto, o ser humano necessita dos símbolos para interpretar e construir a sua realidade, sendo o jogo um mediador em construção. É onde entra o jogo lúdico, a fantasia, o simbólico, como metáforas que possibilitam uma mediação entre realidade e pensamento. O faz-de-conta, neste sentido, é a capacidade do ser humano de adentrar em um mundo imaginário, simbólico, onde situações fictícias são criadas e vivenciadas verdadeiramente para o mesmo.

A criança quando brinca de faz de conta acredita que monstros a estão perseguindo, que uma roupa que ela coloca a transforma em uma linda princesa e até mesmo começa a agir como tal. É a capacidade de imaginar e representar, de viver o paradoxal mundo imaginário unindo o visto com o imaginado, sejam elas constelações, a teoria da relatividade ou o Pequeno Príncipe.

Um novo mundo é recriado por meio das fantasias e pelas experiências que o jogo proporcionou. A simbolização através dos objetos funciona como pré-condição para o aparecimento do jogo de papéis ou jogo sociodramático, considerado por Piaget como a mais alta expressão do jogo simbólico.

Ora os jogos simbólicos não são senão esse método de expressão, criado quase integralmente por cada sujeito individual, graças à utilização de objetos representativos e de imagens mentais, que, uns e outras, completam a linguagem; ele tem por funções essenciais o permitir a realização dos desejos, a compensação em relação ao real, a livre satisfação das necessidades subjetivas, em suma, a expansão tão total quanto possível do próprio "eu", enquanto distinto da realidade material e social. (Piaget, 1998, p.180)

Nessa brincadeira de imaginar situações, essa criança expõe seus sentimentos, seus pensamentos e consegue reagir nas situações geradas como elas gostariam, sem ter uma pressão de “ser como o pai manda”. Para Vygotsky (1984), as crianças pensam no mundo da fantasia com mais flexibilidade do que no mundo real. E na brincadeira ela está sempre acima de sua idade média, acima de seu comportamento diário.

Além de assumir papéis que por ser criança ela ainda não pode assumir na sociedade, como cozinhar, lavar a casa, ir ao escritório, ter um celular, entre outros. Então ela cria o mundo imaginário para realizar desejos que no mundo real ainda não são possíveis. Sendo que com esse jogo ela constrói a sua identidade, desloca o seu eixo para o lugar do outro e se permite deslocar nos espaços que podem ser reais ou não.

Dentro desse jogo de faz-de-conta percebem-se dois movimentos, o solitário e o grupal. Quando o faz-de-conta é solitário, a criança brinca sozinha, vivendo papéis sociais ou que estão presentes em sua fantasia, mas quando o faz-de-conta é coletivo, as regras e os combinados também estarão presentes, em que haverá integração, a criança deverá tomar conta de seus próprios impulsos (noção de equipe), ela perceberá que haverá mais de uma vontade no grupo e que essas vontades têm que ser respeitadas. Haverá o uso de falas, gestos, expressões, argumentos, negociações, enfim, formas de se entrar em acordo sobre as regras e combinados para que a brincadeira seja gostosa para todos do grupo.

Não será possível então aprender a agir e brincar sem o convívio do outro, que se dará por um vínculo afetivo. E, com esse vínculo afetivo estabelecido, a criança explora, inova, interage e se movimenta, pois encontra assim momentos de prazer, alegria e relaxamento. Quando pequenas, as crianças assemelham o objeto ao gesto ao resignificá-los, mas quando vão ficando maiores essa semelhança não é um pivô, podendo assim, resignificar coisas que nem ao menos se parecem.

O terceiro tipo de jogo, postulado por Piaget (1978), que envolve regras, dependerá do envolvimento social, pois as regras são acordos estabelecidos em grupo e sua violação acarretará em uma falta. “Com a socialização da criança, o jogo adota regras ou adapta cada vez mais a imaginação simbólica aos dados da realidade, sob a forma de construções ainda espontâneas, mas imitando o real” (Piaget, 1978, p. 116). Essas regras poderão ser transmitidas quando são estabelecidas a algum tempo e as pessoas as internalizam, ou quando são espontâneas, que surgem e são estabelecidas no decorrer do jogo.

A regra torna-se um dos pontos essenciais deste processo, unindo a ela outras características importantes, que são: imitação, representação, construção de símbolos,

estabelecimento de regras, construção de papéis sociais e dramáticos, além das características que envolvem o jogo em si, como: caráter improdutivo, ludicidade, entre outros já citados nesse capítulo. Essas características estarão presentes e serão aprofundadas no próximo tópico, em que trataremos os conceitos dos jogos tradicionais.

2.1.2 Jogos tradicionais

Os jogos tradicionais se diferenciarão do jogo simbólico e do faz-de-conta por uma característica: ele não precisa necessariamente estar ligado à formação de papéis sociais e de personagens que as crianças desenvolvem nos jogos dramáticos. Aqui as crianças brincarão, terão prazer e se divertirão assim como nos outros jogos, mas não necessariamente têm que se adentrar no universo do faz-de-conta (mas sem anular a presença do mesmo).

Se paramos por alguns minutos e lembramos de nossa infância, muitos desses jogos se farão presentes: piquepega, piqueesconde, brincadeiras de roda, rodar pião, passar o anel, "bete", bandeirinha, polícia e ladrão, queimada, o mestre mandou, amarelinha, elefante azul, esconder a varinha, entre outros. As regras aqui se fazem presentes, sendo frisadas e modificadas anteriormente entre os jogadores. O espaço também é escolhido e delimitado, assim como o tempo. Há uma organização prévia antes dos jogos começarem, principalmente na aquisição dos objetos necessários: bola, bastão, anel, galho, etc.

Esses jogos são provenientes de rudimentos de romances, contos, rituais religiosos e místicos abandonados, muitas vezes, pelo mundo adulto. Essa brincadeira tradicional está ligada ao folclore, em que está presente a mentalidade popular, sendo a oralidade a forma mais usada de expressão. Segundo Kishimoto (1999), os jogos tradicionais infantis fazem parte da cultura popular, expressam a produção espiritual de um povo em uma determinada época histórica, são transmitidos pela oralidade e sempre estão em transformação, incorporando as criações anônimas de geração para geração.

As brincadeiras tradicionais possuem, enquanto manifestações da cultura popular, a função de perpetuar a cultura infantil e desenvolver a convivência social. O anonimato na cultura popular caracteriza-se por muitas vezes não sabermos onde a brincadeira surgiu, em qual época, em qual região do mundo, sendo que se brinca muitas vezes de algum jogo no Brasil que se assemelha a alguns jogos portugueses, africanos, de povos indígenas, entre outros.

A tradicionalidade também entra nesse gancho e vem com uma importância muito forte aos jogos, pois muitos deles advêm de celebrações, cultos, festas de oferendas, entre outros,

ligando assim a outra característica que é a conservação e as mudanças que esses jogos sofrem. Outro ponto a ser ressaltado e que contribui para essa conservação e mudança é a transmissão oral, pois esses jogos são transmitidos de pais para filhos, ou dos mais velhos aos mais novos, tendo a oralidade como meio de inserção em vários contextos.

Pesquisas atuais mostram a importância dos jogos tradicionais na educação e na socialização da criança, pois brincando e jogando a criança estabelece vínculos sociais, ajusta-se ao grupo e aceita a participação de outras crianças com os mesmos direitos. Obedece, ainda, às regras traçadas pelo grupo, como também propõe suas modificações; aprende a ganhar e a perder. João Amado (2002, p. 11) demonstra que o universo lúdico foi e continua sendo “uma introdução ao mundo... nunca uma lição... mas uma descoberta”. Ele não compreende esse universo como uma simples imitação dos adultos, mas um mundo de magia, mistério e liberdade sem limites.

Percebe-se então que esses jogos são de extrema importância, pois carregam dados históricos e sociais que pertenciam a civilizações mais antigas, além de representarem dados significativos sobre cada povo e como a colonização, mesmo com o seu processo brutal e de imposição, corroborou em fundi-los e estarem presentes em várias culturas. Tendo também a incorporação de dados atuais da sociedade que estamos inseridos, acrescentando-se assim, regras, combinados e algumas características de uma nova época.

2.2 Jogos teatrais

Em toda a contextualização sobre o que é jogo e como alguns o classificam, percebem-se aqui características que foram citadas e estarão presentes nos três jogos que abordei que são: espaço limitado, tempo limitado, utilização do imaginário e da realidade, presença de regras (com liberdade para modificá-las), espaço para a manifestação ou vivência da ludicidade, livre escolha e é um ato sem previsão de resultados (caráter improdutivo).

Mas haverá peculiaridades que diferenciarão e aproximarão esses dois jogos que já foram apresentados com esta nova ramificação. Primeiramente, gostaria de ressaltar que o que diferenciará o jogo teatral para o jogo popular é que aquele tem a finalidade teatral (utilização dele para improvisar e até mesmo formar cenas). O jogo teatral também buscará a ludicidade, a espontaneidade, o divertir e o brincar que o jogo popular proporciona, assim como é marcado pela presença de regras; mas além de proporcionar tudo isso, ele tem as estruturas de cena; pode desenvolver na pessoa a facilidade de fazer marcações em cena, construir personagens, locais

e ações (Quem? Onde? O quê?), etc. não esquecendo que o que importa no jogo não é o resultado, mas sim, a sua ação enquanto jogado.

Segundo Koudela (2017, p.46): “o processo de jogos teatrais visa a efetivar a passagem do jogo dramático (subjetivo) para a realidade objetiva do palco”, em que inicialmente o “próprio jogo tradicional é utilizado como recurso para estabelecer o repertório comum ao grupo e a liberação de ludicidade.” Nesse contexto, o jogo teatral permitirá que a criação saia do campo subjetivo do jogo dramático e alcance o campo objetivo da cena, da corporificação (em ato presente, jogado) e, o jogo tradicional trará regras e a ludicidade.

Não há entre essas modalidades apenas diferenças, eles têm em comum o fato de prescindirem de pré-requisitos anteriores ao ato de jogar, permitem que desejos, temas e situações possam emergir do próprio grupo e, o pressuposto de que a disponibilidade para a experiência e o seu caráter coletivo são aspectos centrais dos processos de aprendizagem possibilitados pelo teatro.

Vale ressaltar que “o jogo teatral não é uma extensão da vida corrente. A improvisação de uma situação no palco tem uma organização própria, como no jogo” (Koudela, 2017, p. 28). O caráter simbólico da arte e, conseqüentemente do jogo teatral, irão propiciar experiências que transcendam o cotidiano através de sua organização própria, permitindo ao jogador expressar-se e transpor cenicamente questões ressignificadas de sua vida e do ato jogado.

A propulsora e sistematizadora dos jogos teatrais foi Viola Spolin, diretora norte americana que desenvolveu os jogos para fins de preparação de atores profissionais ou na utilização do ensino de teatro para iniciantes ou dentro da escola. Spolin teve contato com a arte desde pequena, "seus tios e tias ‘vestiam-se’ e através de canções e diálogos divertiam os membros da família.” (Spolin, 2003, grifos da autora). Ela também adorava brincar com seus irmãos de charadas e utilizavam tampas e painéis como figurinos.

Viola Spolin (2003) sofreu forte influência de sua professora Neva Boyd, com quem estudou na Escola de treinamento Educacional da *Hull House*. Robson Corrêa de Camargo (2002) nos traz essa relação em seu artigo *Neva Leona Boyd e Viola Spolin, jogos teatrais e seus paradigmas*:

Spolin mostra profunda relação com Neva Boyd ao dedicar a ela os seus livros *Improvisation for the Theatre* (1999; 1ª edição de 1963) e *Theater Games for the Classroom* (1986). Além disto, nos agradecimentos de seu primeiro livro, cita Boyd como a sua inspiradora no campo dos jogos criativos coletivos. Discrimina Boyd como sua professora entre 1924 e 1927, com quem compartilhou um “extraordinário” treinamento nas práticas dos jogos, do contar histórias, nas danças folclóricas e no teatro (*dramatics*). Esse treinamento, ainda segundo Spolin, se desenvolveu tendo como eixo central a autodescoberta e a experiência pessoal dos participantes, crianças e adultos, frutos do processo de expressão criativa. Reconhece igualmente Spolin a

influência de Neva Boyd em seu trabalho, ao relatar que a inspiração da professora não a deixara por um só dia (Camargo, 2002, p. 288).

Com a colaboração de Neva Boyd, Spolin atribui valor real à dimensão lúdica e identifica no jogo um recurso de caráter humanista para a educação social do jovem. A noção de regra é eleita como o parâmetro central da proposta de aprendizagem. O foco, atribuído pelo professor, é sem dúvida o mais importante; designa um aspecto específico sobre o qual o jogador fixa sua atenção, sendo que o nível de concentração é determinado pelo envolvimento do jogador no ato do jogo. O segundo é a instrução, a retomada do foco pelo professor, a cada vez que isso se faz necessário. Em terceiro lugar a avaliação efetuada por todos os jogadores, em que, avaliar um jogo é verificar se o foco estabelecido foi ou não atingido, é a análise, contemplação, da experiência jogada.

Spolin inicia o seu trabalho com crianças e adultos da vizinhança em um pequeno teatro, e quando realizava as apresentações, procurava saber o que a plateia achava, recebendo opiniões e sugestões da mesma, criando assim um diálogo entre atores e plateia sendo todos participantes. A cena provém da tentativa de solucionar um problema de atuação, sintetizada pelo foco do jogo.

A base da sistematização e compreensão da abordagem dos jogos teatrais, a qual me guiou em toda minha pesquisa acadêmica, dá-se por três importantes livros da Viola Spolin: *Improvisação para o teatro* publicado no Brasil em 1978 e nos Estados Unidos em 1963, *Jogos teatrais: o fichário de Viola Spolin*, publicado no Brasil em 2000 e nos Estados Unidos em 1975, e *Jogos teatrais na sala de aula*, publicado no Brasil em 2007 e nos Estados Unidos em 1986. Destacarei alguns pontos relevantes que se cruzam e identificam o ponto de vista da autora. Observa-se que no livro *Improvisação* há uma ênfase na definição e na sistematização dos termos da abordagem dos jogos teatrais e, no *Fichário*, há uma orientação aos professores de como trabalhar com esses termos acima citados.

O Foco em *Improvisação*, foi nomeado inicialmente por Spolin (2003) como Ponto de Concentração (POC), o qual libera a força grupal e o gênio individual. O POC é o foco mágico que preocupa e clareia a mente, mas precisando de uma certa disciplina (estes caminham juntos). O POC ajuda a isolar segmentos de técnicas teatrais complexas, dá o controle, a disciplina artística em improvisação, propicia ao jovem o foco num ponto único, e isso desenvolve sua capacidade do envolvimento com o problema e relacionamento com seus companheiros na solução do problema e, por fim, permite a experiência orgânica. Vale ressaltar

que a nomenclatura POC é revisada por Spolin e substituída, em seus próximos livros, pela denominação FOCO.

O foco no *Fichário* (2001) é dado como exercícios que trabalham contra a artificialidade; estruturas criadas para despertar a espontaneidade. O Foco é o problema essencial para a atuação que pode ser solucionada pelos jogadores. Mantendo a mente ocupada e pronta para o movimento estabilizado, o jogador é liberto para a resposta plena, sem censura, orgânica, diante dos muitos estímulos e fenômenos em constante mutação que entram ou emergem durante o jogo. O professor/instrutor, os jogadores e a plateia vão ao encontro do FOCO (que não é o objetivo do jogo). Mas isso não significa colocar viseiras diante de outros estímulos que surgem durante o jogo.

A instrução em *Improvisação* (2003) dá a auto-identidade e age como um guia enquanto se está trabalhando com um problema dentro de um grupo. Ela mantém a realidade do palco viva para o estudante-ator. É o diretor que vê as necessidades da apresentação de um todo, e o professor que vê as necessidades singulares de cada estudante, cuidando para que não caia na aprovação/desaprovação. A instrução mantém o jogador no momento presente, no momento do processo. Ela o mantém consciente do grupo e de si mesmo dentro dele.

A Instrução no *Fichário* (2001) é dada como um guia essencial, que se dá por meio do enunciado de uma palavra ou frase que faz com que os jogadores se atentem ao FOCO. Os estudantes tornam-se jogadores, assim como a plateia e o próprio professor que se torna jogador em forma de guia. A instrução se torna os olhos e os ouvidos dos jogadores. A instrução deve conduzir o processo teatral, libertando pensamentos e emoções ocultas, sem interromper diálogo e ação. A mais eficiente é espontânea e surge durante o próprio jogo, não esquecendo de sempre centralizar no FOCO.

Em *Improvisação* (2003) a avaliação se realiza depois que cada time terminou de trabalhar com um problema de atuação, tentando esclarecer alguns problemas encontrados na resolução do ponto de concentração e remover a carga de ansiedade dos jogadores, de forma que todos contribuam com esse processo. Segundo Koudela (2017, p. 48), “a plateia assume um papel ativo, na medida em que também ela é integrante do grupo que está envolvido na solução de um problema.” A avaliação verdadeira elimina críticas e julgamentos de valores e dissolve a necessidade de o professor/instrutor e/ou o jogador/estudante dominar, controlar, fazer preleções e/ou ensinamentos.

Quando um jogador ou time trabalha com o problema apresentado na área de jogo, todos os outros se tornam plateia. Vale ressaltar que esse é um momento de extrema importância para

a vivência simbólica do jogo, pois é a assimilação da experiência, em que todos os jogadores, incluindo o professor/instrutor, avaliam se o foco/problema do jogo foi alcançado, pontuando as dificuldades, pontos de concentração, enfim, a experiência jogada.

A confiança mútua torna possível para o estudante empenhar-se na realização de uma boa avaliação, sendo que quando ele está na plateia tem que avaliar os jogadores e, enquanto jogador tem que estar aberto às sugestões dos colegas. Quando o estudante da plateia compreende seu papel, as linhas de comunicação entre a plateia e jogador (e vice versa) são intensificadas, buscando um “método de crítica através do envolvimento com o problema, e não de um envolvimento interpessoal” (Spolin, 2003, p. 336).

Spolin (2003), em seu livro *Jogos teatrais para a sala de aula*, identificará alguns pontos que vão além da contextualização e da explicação de seu método de jogos, mas busca ressaltar a importância do mesmo para a educação, apontando como um dos pontos a não utilização do jogo como mero passatempo, pois através deles é possível abordar conteúdos de diversas disciplinas, mas a sua aplicação não se restringe a isso, é como ela cita:

Através do brincar, as habilidades e estratégias necessárias para os jogos são desenvolvidas. Engenhosidade e inventividade enfrentam todas as crises que o jogo apresenta, pois todos os participantes estão livres para atingir o objetivo do jogo a sua maneira. (Spolin, 2007, p. 30)

Nesta obra, Spolin (2007) busca ressaltar a importância que cada jogo tem e qual a sua atribuição na sala de aula, pois jogos não têm que ser oferecidos aleatoriamente, eles são formas pedagógicas de se alcançar algum ponto que o educador vê que precisa ser trabalhado no grupo. Ressaltando essas obras da autora e buscando o gancho com os outros jogos que busquei identificar nesse trabalho, nota-se que o jogo teatral possui uma base nos jogos tradicionais, muitos foram utilizados nos jogos adaptados por Spolin, mas nota-se também que o jogo simbólico e o faz-de-conta não são excluídos de forma alguma dos jogos teatrais, pelo contrário, são eles que dão a essência e muitas vezes a verdade no jogo cênico.

O jogo teatral teve sua base no método das ações físicas de Constantin Stanislavski, em que:

Nenhum movimento, nenhum passo em cena deve ser realizado mecanicamente, sem um fundamento interior, ou seja, sem que intervenha a imaginação (...) E, pelo contrário, tudo o que for feito friamente os prejudicará, pois inculcará em vocês o hábito de atuar mecanicamente, sem imaginação. (Stanislávski, 1980, p.119)

Stanislavski (1980) deixa clara a importância de se realizar movimentos que partam da imaginação ao corpo, não de forma mecânica, mas enquanto exteriorização dos pensamentos,

da ideia, do concebido interiormente. O segredo das ações físicas é fazer com que essa interiorização, ao ser externada, seja crível aos olhos de quem as vê. Precisamos ver o tamanho da bola, o seu peso. O corpo todo trabalha para que a ação seja verdadeira, do dedinho do pé ao fio de cabelo. Nesse sentido, “a lógica e a consequência das ações físicas ajudam a imprimir a verdade do que é realizado em cena” (Stanislavski, 1990, p.260).

Spolin defende que

O jogo teatral possui em si o caráter de aprendizado, a possibilidade de se desenvolver conhecimentos, pois o jovem, neste momento, diverte-se e recebe as estimulações do próprio jogo. Cabe, então, ressaltar que, em tal momento, é necessário um intento pedagógico por parte dos professores, para que os alunos tenham uma vivência significativa com o conteúdo teatral por meio do jogo teatral, para que não seja apenas um momento de lazer desassociado de um ensino-aprendizagem que visa promover a consciência crítica do estudante-jogador (Spolin, 2005, p.4).

O intento pedagógico do professor deverá estar calcado na utilização do jogo teatral em prol de instigar no jovem, por meio da ação enquanto jogador, a sua experiência significativa perante o que se pretende ensinar. Na intenção pedagógica, objetiva-se que, no ato do jogo teatral, o estudante possua uma criação mais viva, podendo, assim, expressar-se de forma consciente, conforme afirma Dewey

Mas as experiências que a arte intensifica e amplia não existem exclusivamente dentro de nós nem consistem em relações separadas da matéria. Os momentos em que a criação está mais viva, assim como mais composta e concentrada, são os de interação mais plena com o ambiente, aqueles em que o material sensorial e as relações se fundem de maneira mais completa. A arte não ampliaria a experiência caso recolhesse o eu no eu, e a experiência resultante dessa reclusão tampouco seria expressiva (Dewey, 2010, p.211).

A relação entre o eu e o ambiente durante a vivência do jogo teatral poderá possibilitar que o jogador adquira uma experiência consumatória. Por conseguinte, o processo de ensino e aprendizagem em teatro deve ter como objetivo o posicionamento crítico do sujeito-estudante a fim de que ele esteja ciente de seu papel perante a sociedade. Dessa forma, os movimentos cênicos tornam-se relacionados diretamente com as relações simbólicas que o ser humano constitui diante do mundo. E o jogo teatral será um aliado nesse conhecimento cênico, para que o estudante vivencie tal relação de forma lúdica, sendo, portanto, uma ludicidade crítica.

O jogo teatral pauta-se nessa relação entre a experiência estética do sujeito-jogador, os enunciados cênicos e os problemas evidenciados no ambiente escolar, de forma que formem um elo na investigação crítica e autônoma do sujeito. Quando os jogos teatrais não têm essa preocupação, perdem o seu alicerce conceitual e passam a ser jogos (sem os teatrais como complemento) desenvolvidos em sala de aula apenas com o intuito de divertir. Desse modo, encaixam-se no tipo de ensino que é tecnicista.

Quando o jogo teatral se reduz ao aprendizado apenas técnico em teatro, ao estudante-jogador não será viabilizado ter experiências significativas. Segundo os estudos filosóficos e educacionais de John Dewey (2010), para que haja uma experiência estética consumatória, o estudante tem de se posicionar criticamente diante das situações-problemas propiciadas pelo jogo teatral, relacionando-as com sua vivência. Segundo o autor, a experiência do jogar torna-se estética, quando há uma relação íntegra entre o eu e o meio, de forma que tornem um só:

Isso porque o traço singularmente distintivo da experiência estética é exatamente o fato de que nela não existe essa distinção entre o eu e o objeto, uma vez que ela é estética na medida em que o organismo e o meio cooperam na instituição de uma experiência na qual ambos ficam tão plenamente integrados que desaparecem. (Dewey, 2010, p. 435).

Quando o ensino é tecnicista, há a separação crucial, apontada por Dewey (2010), entre o eu e o objeto, pois o eu busca apenas compreender o como fazer, a apreender o conteúdo, e não vivenciá-lo. Dessa forma, esquece-se do sujeito em si, que visa aprender algo pelo jogo (este algo identificado previamente pelo professor por meio de seu intento pedagógico).

Por conseguinte, o processo de ensino e aprendizagem em teatro deve ter como objetivo o posicionamento crítico do sujeito-estudante a fim de que ele esteja ciente de seu papel perante a sociedade, além de buscar que o mesmo se aproprie dos elementos específicos do Teatro, por meio da experiência, do conhecimento simbólico. Dessa forma, os movimentos cênicos tornam-se relacionados diretamente com as relações simbólicas que o ser humano constitui diante do mundo. E o jogo teatral será um aliado nesse conhecimento cênico, para que o jovem vivencie tal relação de forma lúdica, sendo, portanto, uma ludicidade crítica.

Em Dewey (2010), essas formas simbólicas são a própria experiência do jovem no ato da aprendizagem, sendo imprescindíveis para uma educação humanizada, em que o objetivo do ensino consiste no acúmulo de signos e símbolos que representam a realidade de cada um. Tais estudantes possuem uma bagagem vivencial e, as experiências adquiridas em sala partem dessas relações sociais já pré-existentes, ressignificando-se em ato, em representação. O jogo teatral, como processo de construção concreta de experiência simbólica, apresenta-se como uma abordagem de prática artística e de conhecimento humano e social estruturada por jogos.

O estudo do simbólico, como entendido por Cassirer (2001), oportuniza à prática do jogo teatral um melhor entendimento da dimensão sensível do sujeito, entendido como um ser simbólico em ação, em produção, em processo de representação. A inter-relação simbólica do sujeito no jogo improvisacional possibilitaria a autolibertação do espírito, sendo assim, um construtor de culturas.

Ao se estabelecer a prática do jogo improvisacional, nos termos de Viola Spolin, entendemos que o jogador entra, no jogo, em ato de experiência, num processo de vir-a-ser, onde há um contínuo esforço físico e intelectual para atuar dentro do aqui e do agora, nas situações que se apresentam e evitando-se o pré-determinado. De outra forma, compreende-se o papel do estudante jogador e sua relação com a plateia que também está no jogo, de forma a vir contribuir com a cena/ação/resolução do problema apresentado, em que “quando se compreende papel da plateia, o ator adquire liberdade e relaxamento completos” (Spolin, 1998, p. 11-12).

Vale ressaltar que na abordagem dos jogos teatrais, enquanto alguns jogadores estão no foco na resolução do problema do jogo (por exemplo, definir o onde, lugar que os jogadores se encontram sem usar palavras), outros encontram-se como uma plateia atuante, visando contribuir com a avaliação objetiva da cena, sem fazer juízos de valor. Nesse sentido, Spolin reforça:

O exibicionismo desaparece quando o aluno-ator começa a ver os membros da platéia não como juízes ou censores ou mesmo como amigos encantados, mas como um grupo com o qual ele está compartilhando uma experiência (Spolin, 1998, p. 11-12).

Corroborando com este pensamento, destaca-se que o jogo teatral tem em suas premissas que o jogador saia de seu papel de mero espectador para atuante na cena, tornando-se um sujeito em ação, em experiência. Quando este se coloca nesse papel, se encontra em sua dimensão sensível, enquanto construtor de cultura, ou seja, em formação de elaboração simbólica, pois “o jogo além de ser uma atividade comum realizada em grupo, proporciona o envolvimento e a liberdade individual, fatores importantes para o desenvolvimento da experiência” (Spolin, 2001, p. 5). Neste sentido, a comunicação entre os jogadores e a sua expressividade diante do apreciador assistente dá-se como potenciais abordagens de transmissão simbólica.

Ao referirmo-nos à forma simbólica, Cassirer (1994) em *Ensaio sobre o homem: introdução a uma filosofia da cultura humana*, afirma que ela é a energia espiritual que reúne o material sensível com o intelectual, ou seja, a forma simbólica está na interconexão do fato em si e sua significação. O autor reflete que, na medida em que avançamos na atividade simbólica, mais a realidade física retrocede. Nesse sentido, ao invés de lidar com essa realidade física, o ser humano se envolve com as formas linguísticas, os símbolos mítico-religiosos e a arte, e passa a conhecer as coisas pela interposição e construção desse meio simbólico. Os estudos sobre a arte como uma forma simbólica incorporam temas como a experiência estética,

a imaginação, a criação artística e as teorias psicológicas da arte, e sobre as diferentes perspectivas desenvolvidas sobre a arte ao longo da história da sociedade ocidental.

Segundo Cassirer:

a arte pode abarcar e permear toda a esfera da experiência humana. Nada no mundo físico ou moral, nenhuma coisa natural e nenhuma ação humana é por sua natureza e essência excluída do domínio da arte, porque nada resiste ao seu processo formativo e criativo (Cassirer, 1994, p. 258).

O autor destaca o processo formativo e criativo da arte e sua relação com a experiência humana, de forma que todos os sujeitos a vivenciem. O jogo teatral, nesse cenário, reúne o jogar, que também perpassa a vida humana com a arte/ teatro, em que ambos se completam em experiência, podendo recriar um novo mundo simbólico, unindo o jogar em si com a sua significação artística e humana. O ser humano em pleno jogo possui inúmeras possibilidades de criação e de vivências, transpondo o comum, à imaginação, ao estético, ao criativo.

A arte e o jogo, enquanto conhecimento simbólico, permitem essa vivência intensa, integral do jovem perante os conflitos postulados no aqui e no agora, e torna-se um momento de experiência quando tal estudante passa a refletir sobre o seu posicionamento social perante o mundo, agindo perante ele. O jogo teatral, enquanto abordagem artística, permitirá esse conhecimento simbólico por meio da ação, ao transpor o invisível, o que estava no campo das ideias, para o corpo, para a fala, por meio da fisicalização. Nesse contexto, a cultura e o jogo existem, se constroem e se reconstroem a partir das práticas humanas, que podem ser potencializadas no ato educacional. Esse conhecimento simbólico, permeado pela fisicalização, será o aspecto abordado no tópico seguinte.

2.3 O simbólico enquanto fisicalização no jogo teatral

Cassirer (1994), considera a arte como um dos grandes sistemas simbólicos, como o mito e a religião. Entretanto, destaca a arte como um sistema de características próprias, onde o artista é um descobridor de formas, assim como o cientista é um descobridor de leis naturais ou de fatos da natureza. Para Cassirer (1994), a arte se apresenta como um sistema de formas emancipadas da matéria, ao contrário da mitologia, onde na matéria impregna o signo. Dentro desta formulação, a arte se apoia na representação, não em uma relação de imitação da matéria, mas em um processo de descoberta e leitura da realidade.

Ao referenciar-se ao jogo, o filósofo afirma que, enquanto “o jogo nos dá imagens ilusórias, a arte nos dá um novo tipo de verdade – não de coisas empíricas, mas de formas puras” (Cassirer, 1994, p.268). Nesse ponto, podemos trazer questionamentos, pois o jogo teatral une o jogo à arte, não limitando-se a um ou outro conceito. Nesse sentido, trabalha tanto com imagens ilusórias quanto com um novo tipo de verdade.

Para ele, no jogo estarão presentes apenas dois tipos de imaginação: o poder de invenção e o poder de personificação, em que, o poder de criar formas puras não pertence ao jogar. Outro ponto que Cassirer ressalta é que no jogo é possível redistribuir os materiais dados, enquanto a arte é mais criativa. Segundo o mesmo, o jogo propicia o prazer, o lúdico, a diversão, já a arte intensifica as energias humanas, sendo oposta à diversão do jogo.

Em nossa análise, enquanto teatro-educadores, não postulamos o jogo somente com momentos de prazer e diversão, por mais que o lúdico esteja presente. Muitas vezes, a descoberta ao jogar pode ser dolorosa, pois ao lidar com aspectos da vivência do jogador e sua relação com o mundo, o mesmo pode se desafiar, pode reviver situações passadas, pode ter que lidar com sua dificuldade de trabalho em grupo, entre outras situações. Da mesma forma, não excluimos a diversão e o lúdico da arte. Todos esses comparativos e diferenciações, feitos por Cassirer, serão melhor detalhados ao decorrer desse tópico, em que não vislumbramos esses dados como separados, isso é isso e aquilo é aquilo, não se separa o jogo do teatral e vice-versa.

O jogo teatral, nesse contexto, apresenta-se enquanto conhecimento simbólico, por possibilitar, por meio de sua abordagem, que o jovem tenha uma experiência estética, propiciada ao jogar, expressando assim seus sentimentos, suas angústias, seus desejos, seus desafios, de forma consciente e articulada por meio da ação. Símbolos são ressignificados e serão essenciais para a compreensão dessa aprendizagem. Mas, o que seriam símbolos? Qual a diferença entre símbolo, signo e sinais?

Para Cassirer (1994), os símbolos pertencem ao mundo de significados; logo, todas as relações simbólicas são relações significativas; enquanto os sinais¹⁵ são abreviações fixas e convencionais para algo conhecido. O símbolo, segundo Cassirer (apud Moura, p.82), “tem a capacidade de nos indicar, de representar, remetendo-nos às coisas, exprimindo-as, não só através de palavras, mas pelas ideias, valores, referentes até a seres inexistentes, visto ser a linguagem simbólica inseparável da imaginação” Segundo Langer (2011, p. 30) “um sinal é compreendido se serve para fazer-nos notar o objeto ou situação que indica. Um símbolo é compreendido quando podemos conceber a ideia que ele representa”.

Para Langer (1971, p. 67), o signo/sinal, natural ou artificial, é dotado de “mensagem”, transpondo significado. Ao tratar-se do signo natural, falamos de “um *sintoma* de um estado de coisas”), ou seja, um choro de um cachorro pode significar fome ou frio, o abrir da cauda do pavão em forma de leque para a fêmea, o desejo pelo acasalamento, o céu escuro e com muitas nuvens, a chuva, entre outros. O signo artificial ocorre de forma proposital, como o sino da catedral avisando que em meia hora irá ser celebrada a missa. Ambos os signos repassam uma mensagem que será decodificada e estará diretamente relacionada com a ação do sujeito. Ele pode arrumar-se para ir à missa ou pegar o guarda-chuva para não se molhar.

Para Cassirer o signo representa uma entidade sensível dotada de significado, permitindo um sentido intersubjetivo, como as palavras, o gesto. O ser humano, nesse contexto, necessita dos signos para nomear, significar e objetivar o mundo. O símbolo já representa um dado sensível que possui significado, seja ele signo ou não. Ao referenciar-se ao conceito de símbolo, Langer revisitou seus estudos e, tendo uma definição final relacionada com o estudo da arte e dos pressupostos defendidos por Cassirer.

Para ela, o símbolo não pretende “conduzir a coisas e comunicar fatos, mas de expressar ideias” (Langer, 1957, p. 130, tradução nossa). Ao contrário do signo, o símbolo só ocorre entre homens, entre a racionalidade expandida, sendo mais complexo, permitindo-nos compreender e ressignificar o mundo, exercendo nossa humanidade. Os signos são mais do que "sintomas de coisas", eles também possuem sua participação simbólica, principalmente para os homens. Por exemplo, quando nomeamos uma cadeira, não queremos apenas falar o seu nome, mas sim conversar sobre ela: do material que foi feita, se precisa reformar, ou simplesmente pedir para alguém pegar uma cadeira, pois está cansado.

Nesse contexto, o signo nos propulsiona à uma ação, à uma reação (fato real, factual), enquanto o símbolo dirige-se diretamente ao campo do pensamento (campo dos possíveis). Cassirer (1994) ressalta que em toda forma simbólica há a relação entre signo e significado, tornando-se visível por meio da expressão, representação e significado.

Em contrapartida, os símbolos são o campo intermediário entre espírito e matéria, em que a sua significação nos transcende perante a posição do sujeito e do objeto, da espontaneidade de nossa mente e da passividade dos sentidos. O símbolo permite, assim como a experiência, uma relação entre passado e presente, a união entre o visível e o invisível, o objeto e a expressão perante o mesmo, a ação e a não ação.

O ser humano, nesse contexto, pode significar, dar sentido às suas relações, à sua realidade, de diferentes maneiras, pois “É característico da natureza do homem não se limitar a

uma única maneira específica de abordar a realidade, mas poder escolher seu ponto de vista e, assim, passar de um aspecto das coisas para outro.” (Cassirer, 1972, p. 269). Não há uma só verdade universal diante dos fatos, diante dos símbolos, pois a significação parte da realidade do ser humano e ele, e sua cultura são múltiplos.

Neste contexto, a ação física se transforma ou se potencializa em ação simbólica na arte ou no ritual, por não ser algo conhecido, mas ressignificado, seja no jogo teatral e/ou nos próprios gestos do ator-jogador.

Segundo Koudela

Identificamos no sistema dos jogos teatrais a possibilidade de trabalhar com o significado do gesto. 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 ação lúdica mas também à decodificação da estrutura de linguagem (Koudela, 2017, p.47).

Melhor dizendo, para se construir em etapas didáticas, a ação simbólica se estabelece, num primeiro momento, como algo que se estabelece antes de ser percebido, até o estágio final, onde o casulo vira borboleta. O estudante, o ator, a personagem, é parte predominante da fisicalidade, já a interpretação do que eles representam (o significado) está no campo simbólico. Vale ressaltar que essa relação se constitui como ação simbólica que se constrói ao ter um objeto ou realizar um gesto, mesmo sem o objeto, ou seja, campos que se auto constroem num processo interativo sujeito-ação no mundo.

Segundo Koudela:

No processo de ensino com jogos teatrais, a abordagem intelectual ou psicológica foi substituída por um processo de conhecimento físico. A matéria do teatro – o gesto – foi experimentada fisicamente no jogo. A conquista gradativa da expressão física impulsionava o processo de conhecimento. A realidade simbolizada adquiria textura e substância (Koudela, 1999, p. 124).

No jogo teatral, o gesto é simbólico, a fim de transmitir algo ao espectador, ao professor instrutor e/ou aos outros jogadores algo que estava antes no campo das ideias, sendo este o foco essencial da fisicalização, que é transpor ao corpo, aos gestos, um sentido, um significado para ação. O aceno da mão aberta de um lado para o outro pode significar que ele está despedindo-se de alguém, um olhar, um salto, um movimento repassam um significado na improvisação visando a ação da plateia e dos outros jogadores coparticipantes. A fisicalização é uma ação concreta, uma expressão da experiência.

Quando se fala da fisicalização, nos jogos teatrais, os gestos não são meros movimentos, nem meros sinais, como alertou Langer, sem nenhum sentido ao grupo, mas tem que demonstrar

o objeto, a ação realizada na cena, de forma crível ao jogador e à plateia. Segundo Viola Spolin (1988), a fisicalização é “a manifestação física de uma comunicação; a expressão física de uma atitude; [...] uma maneira visível de fazer uma comunicação subjetiva” (Spolin, 1998, p. 340). Este processo de fisicalização é construído, e se estabelece finalmente como comunicação subjetiva, mas antes de sua síntese elaborada, passa por um processo de construção e de oposição entre seus possíveis significados e significantes, muitas vezes totalmente contraditórios.

O gesto nesse sentido, vai auxiliar com que o aprendiz-jogador se mantenha no mundo da percepção, estando aberto ao mundo à sua volta, ou seja, possibilitando a experiência significativa, em que ele pode refletir criticamente sobre o seu papel social. O teatro-educador Ricardo Japiassu (2001, p. 76) afirma que “fisicalizar implica a ampliação da capacidade corporal expressiva dos jogadores, de sua atenção, memória sensorial e pensamento conceitual (categorial)”. Tal fisicalização permite com que os jogadores, por meio dos jogos teatrais, vivenciam “a dimensão representacional, simbólica, do fenômeno teatral”.

Segundo Joaquim Gama, em seu artigo *A Fisicalização no sistema de Jogos Teatrais*:

Para Viola Spolin, a fisicalização é um processo de representação corporal que busca evitar uma imitação irrefletida, mera cópia da realidade. Nesse sentido, os jogos teatrais propõem aos jogadores um problema a ser solucionado: tornar real o imaginário. Isso diferencia a fisicalização, por exemplo, da mímica tradicional. O problema a ser solucionado não está em descrever o objeto imaginário, mas em mostrar a intencionalidade de um gesto. Cada jogada deve mostrar, por intermédio do gesto, o objeto imaginário, tornando-o real no palco. (Gama,2010, p.1).

O jogo teatral irá propiciar um conflito cênico e o ator irá encontrar formas de expressar, por meio de todo o seu corpo, dos gestos, o que está em seu imaginário, evitando a mímica e a imitação, em que, quanto mais se joga, mais isso vai ficando orgânico e menos racional, ou seja, a improvisação passa a ser ação e não apenas uma ideia. Corroborando então com Langer (1971), que definiu que o simbólico não se limita à linguagem e nem ao sentimento, mas é corporificado em um objeto, uma tela, um corpo, um som. Gama acrescenta:

Para Viola Spolin a realidade só pode ser física. Nas suas palavras estão expressas a idéia de que o artista deve captar e comunicar o mundo físico. Para a autora, quando o ator compreende o sentido da fisicalização no trabalho teatral, ele passa a se comunicar diretamente com a platéia, sem rodeios, sem os ruídos da interpretação subjetiva e todo o seu organismo está presente em cena. Nos jogos teatrais e, conseqüentemente, na fisicalização, interessa somente a comunicação física direta. Os sentimentos são um assunto pessoal. (Gama,2010, p.3).

Nesse sentido, o artista transpõe ao palco, de forma física, o que estava em sua mente, comunicando com a plateia por meio da improvisação, uma comunicação direta, objetiva. O teatro não se limita à palavra, mas busca evidenciar o ator por completo. O jogo teatral como conhecimento simbólico!

A dimensão simbólica, possibilitada por meio dos jogos teatrais, irá proporcionar uma reflexão crítica do estudante perante o seu próprio mundo, sobre suas escolhas e seu projeto de vida por meio da integralidade corporal, em ação. Neste sentido, ao experienciar algo, possibilita-se uma ação espiritual sem a qual não há o mundo, sendo o símbolo o mediador e constituidor da existência e do pensamento humano.

Segundo Cassirer (1994), os símbolos nos auxiliam a nos expressar não só em palavras, mas em ideias, ações, sendo inseparável da imaginação:

o homem não vive em um mundo de fatos nus e crus, ou segundo suas necessidades e desejos imediatos. Vive antes em meio a emoções imaginárias, em esperanças e temores, ilusões e desilusões, em suas fantasias e sonhos (Cassirer, 1994, p. 49).

Corroborando com o autor, a expressão por meio de ações, ideias e a vivência de emoções imaginárias e da fantasia, são também parte constituintes do jogo. Neste contexto, o ser humano necessita dos símbolos para interpretar e construir a sua realidade, sendo o jogo teatral um mediador. Para Cassirer (1994, p. 234), a arte, como todas as outras formas simbólicas, “é um dos meios que leva a uma visão objetiva das coisas e da vida humana. Não é uma imitação, mas uma descoberta da realidade”. Neste contexto, o simbólico corresponde às ideias que estão além do alcance da razão humana, em que o ser humano é o criador do seu próprio mundo, de seu projeto de vida, estando presentes também na fisicalização, nas ações, no ato experiencial educativo.

O jogo teatral, assim como a arte, irá propiciar ao ser humano esta descoberta da realidade, por meio da própria experiência no ato de jogar, em que o jogador se coloca diante de um conflito e este necessita experienciar situações para a resolução dele, sendo sujeito de sua própria aprendizagem. Segundo Dewey (2010, p. 109): “[...] as situações de resistência e conflito, os aspectos e elementos do eu e do mundo implicados nessa interação modificam a experiência com emoções e ideias, de modo que emerge a interação consciente”.

Nesse contexto, o jogo teatral é uma importante possibilidade para trabalhar os conflitos sociais e cênicos presentes em um ambiente escolar ou num grupo de atores profissionais por meio da ação, da improvisação, podendo propiciar experiências singulares para quem participa dos jogos teatrais. Aponta-se para a necessidade da intenção pedagógica do professor instrutor,

dando o caráter pedagógico ao jogo teatral. Caso o jogo seja vivenciado sem nenhum intento pedagógico, perde-se a oportunidade de experimentar os conflitos sociais presentes no ambiente escolar, podendo não ter sentido ao jovem - jogador e não ocorrer a experiência consumatória.

Os jogos teatrais propõem conflitos que dialogam com estas construções criativas do mundo, pois possibilitam ao jogador identificar-se como sujeito em uma realidade presentificada/vivenciada, tendo de agir e intervir em situações que o jogo irá propor. A experiência propiciada pelo conflito do jogo teatral, pode criar uma experiência, que antes não existia na experiência anterior do jogador. Essa nova experiência pode vir a auxiliar na compreensão do sujeito quanto aos papéis sociais que desempenha. Cassirer (2001) visa compreender o processo de transformação de um conteúdo sensível em conteúdo espiritual, ou seja, como o espírito propicia representações objetivas na elaboração da própria experiência:

Nesse sentido, o mito e arte, a linguagem e a ciência, são criações que formam o ser: elas não são simples cópias de uma realidade existente, mas representam, ao invés, as linhas gerais do movimento espiritual, do processo ideal, no qual, para nós, o real se constitui como unidade e pluralidade, como multiplicidade das configurações que, entretanto, afinal são unificadas através de uma unidade de significação (Cassirer, 2001, p. 64).

Em outras palavras, o jogo constitui um espaço simbólico e de representação metafórica, ou seja, de uma segunda realidade em que os estudantes experienciam ações que geralmente não realizam em seus cotidianos. A segunda realidade proporcionada pelo ato de jogar possibilita a inversão e o desempenho de papéis figurativos que propiciam uma experiência real, singular. Essa experiência significativa reflete as vivências pessoais de quem joga e, ao mesmo tempo, pode proporcionar a análise e a criticidade acerca desses conflitos sociais promovidos pela experiência oportunizada pela vivência através do próprio jogo.

Para Dewey:

Enquanto não há expressão, a menos que haja uma ânsia de dentro para fora, aquilo que se avoluma precisa ser esclarecido e ordenado, incorporando os valores de experiências anteriores para poder tornar-se um ato expressivo.[...] Descarregar é livrar-se de algo, descartá-lo; expressar é ficar com a turbulência, levá-la adiante em seu desenvolvimento, elaborá-la até sua conclusão (Dewey, 2010, p.148).

A fisicalização, neste contexto, será o ato em experiência, pois o jogador-estudante irá expressar suas experiências anteriores, transpondo para o corpo o que estava no campo das ideias, do pensamento, em forma de ação, em ato simbólico, vivenciando uma nova experiência,

munida de aprendizagem estética. Para Dewey (2010), o pensamento possibilita a visibilidade da ação, a compreensão. Mas não se limita a isso.

Para ele, o sentimento vem para compreender as consumações realizadas por tal ação. Propõe não só compreender a ação por si só, mas as entrelinhas, o desejo, a esperança, a vivência de tal pessoa, gerando discussões que vão além do visual, passando, assim, a ser uma aprendizagem estética. Nossas experiências se apresentam em uma ação criativa, estando presentes nas construções de personagens, no corpo, na voz, nas atitudes, na nossa relação com o outro, sendo aspectos essenciais ao contexto teatro-educativo.

A compreensão não só do que é a experiência, mas do que a envolve e o questionamento que gera, diz respeito à compreensão de tudo o que é significativo para uma sociedade e de sua prática cultural, posto que se trata de espaços socioculturais mediados por símbolos, regras, rituais e signos. Essas práticas culturais são atividades que movem um grupo através de projetos políticos, educacionais, estéticos e ideológicos, ou seja, por suas representações sociais, centrando a experiência como possibilidade de mediação e resultado delas.

Neste sentido, a experiência significativa, torna-se capaz de promover ao jovem uma reflexão crítica acerca do vivenciado, ele transforma-se, pois as experiências proporcionaram a ele uma nova relação dele com o mundo, ou seja, uma criação de um novo mundo assim como destaca Cassirer. Salienta-se que nem sempre o ato expressivo e até mesmo a própria experiência são agradáveis, sem dor, sem entrega, pois: “Há interesse em concluir uma experiência. É possível que essa experiência seja prejudicial ao mundo, e que sua consumação seja indesejável. Mas ela tem caráter estético” (Dewey, 2010, p. 115).

No jogo teatral, quando trabalhamos os elementos teatrais, por meio da fisicalização, trabalhamos também a simbologia dos elementos, pois o jovem tem que demonstrar em seu campo físico (gestos e/ou objetos) um significado deste para a cena ou sua personagem. Como isso, a fisicalização, ao tornar o simbólico visível, vai auxiliar os adolescentes em sua trajetória, em seu processo educativo perante o mundo e seu projeto de vida, em sua vivência estética, permeada pelos jogos teatrais.

Assim como ressalta Cassirer (1994, p. 257) “um dos maiores triunfos da arte é fazer com que vejamos as coisas corriqueiras em sua verdadeira forma e sob sua verdadeira luz”. Neste sentido, os símbolos serão o campo intermediário entre o espírito e a matéria, por isso a arte é simbólica e a função essencial do artista é procurar sua realização no mundo sensorial e sua revelação, ao dar forma à matéria dos sentidos por intermédio da arte. O estudante ao ter

esse contato com o teatro de forma vivencial, poderá refletir sobre si, sobre o meio que vivencia, suas escolhas, de forma sensorial.

Segundo Pupo:

Mediante a depuração da percepção sensorial, os jogos teatrais – na contramão da ênfase na inventividade, interpretação ou dramaturgia – procuram promover a experiência do acordo tácito coletivo. Neles, a fábula não é ponto de partida, mas decorrência da ação e a “fiscalização” de objetos, lugares, emoções - eixos da aprendizagem teatral - está sempre vinculada à escuta cuidadosa do companheiro. Ao entrar em relação com o parceiro de jogo e com ele construir fisicamente uma ficção partilhada com os jogadores da platéia, aprende-se como se dá a significação no teatro. “Sem parceiro não há jogo”, a máxima recorrente da autora, ilustra bem o caminho proposto. De modo coerente com a premissa do “learning by doing”, o professor não é chamado a explicar ou demonstrar, mas sim a favorecer a auto-descoberta (Pupo, 2007, p.261).

O sensorial irá permitir um acordo de toques, sensibilidades, conexões entre o grupo, em que o professor instrutor não irá demonstrar o jogo, mas sim possibilitar a descoberta desse estudante. Por meio do sensorial, o qual decorre pela ação, pela fisicalização e pela improvisação, o jovem irá redescobrir vivências passadas e encontrar soluções para o novo desafio propiciado pelo jogo, promovendo uma experiência consumatória. É no contato com o outro, com o companheiro de jogo, com a plateia, com o professor instrutor que o estudante dará um sentido ao aprender teatral.

Cassirer (1994) defende que o material sensível é o ponto inicial das diferentes formas simbólicas, em que se transforma uma mera expressão sensível numa aprendizagem significativa dotada de sentido simbólico. O gesto, pela fisicalização, não é somente uma expressão do sensível, mas sim a possibilidade de organização interna das representações. Tal organização permite a compreensão e conhecimento do mundo, do sistema de signos e das manifestações culturais.

Nesse contexto, o simbólico se dá a partir da apreensão no campo sensível e subjetivo do jogador, em contato com o grupo atuante, pois a comunicação entre os jogadores e a improvisação diante do público atuante são potenciais recursos de transmissão simbólica. A fábula, o texto decorado, o tecnicismo, a demonstração por meio da cópia se desfazem na prática dos jogos teatrais, em que o estudante permite descobrir-se, ser atuante, ser criativo, a trabalhar em grupo, a improvisar. É o trabalho em prol da organicidade do jovem, em que ele e o grupo são atores de um grande teatro simbólico e vivencial.

O jogo teatral constitui-se enquanto simbólico por meio da ação e da experiência, conseguindo transpor ao corpo do jogador o que se passa em sua imaginação. Todo esse

processo de jogar permeia a criação, o trabalho em grupo, a improvisação, e, ao mesmo tempo, a relação do SER enquanto humano, sujeito de aprendizagem, um ser simbólico.

Tendo postulado os conceitos de simbólico e do jogo teatral nos primeiros capítulos, traremos uma análise, no próximo capítulo, focada no conceito de experiência e no papel de representação social do jovem. Aproximando assim, nossa pesquisa do trabalho prático, do trabalho com jogos teatrais para desenvolvermos o projeto de vida dos estudantes de Goiânia, capital de Goiás.

CAPÍTULO 3

O CONHECIMENTO PELA EXPERIÊNCIA: DO JOGO TEATRAL À PRESENTAÇÃO SOCIAL

Ao referenciarmos o conhecimento simbólico na arte e, conseqüentemente, nos jogos teatrais, ressaltamos várias vezes a palavra experiência, que permeia tanto os estudos de Langer (1971) e Cassirer (1994) quanto de Viola Spolin (2005). Os capítulos anteriores pautaram-se no estudo do jogo teatral como propulsor de uma experiência significativa, auxiliando o jovem na promoção de um conhecimento simbólico. A experiência, a expressão, o ensino crítico e auto governativo culminam na apresentação social do jovem perante os seus anseios, conflitos e descobertas presentes em suas relações sociais.

Mas, qual seria essa experiência? Uma mera experiência ou dotada de significados para a vida? O que é a representação social e qual a sua base conceitual? Porque a escolha da palavra apresentação ao invés de representação? Essas questões serão o norte deste capítulo.

Os conceitos delineados nos levam ao objeto/questionamento cada vez mais afunilado dessa tese: como o jogo teatral pode promover um conhecimento simbólico presentacional por meio da experiência promovida pelos jogos teatrais, para que jovens de 14 a 17 anos reflitam e se expressem perante seus projetos de vida. Iniciaremos também um breve estudo da adolescência, para que, no próximo capítulo, aprofundemos o conceito de projeto de vida e a sua importância para essa faixa etária.

A adolescência é um importante momento na vida do ser humano, principalmente no que tange a sua descoberta enquanto ser crítico e pertencente a um meio social. Segundo Vygotsky (2012), a criança consegue imaginar menos, devido aos poucos momentos de experiências na vida, mas acredita mais em seus produtos da imaginação e os controlam menos, já na adolescência, o jovem irá transitar entre a imaginação e a realidade. Segundo o autor

Todo um novo mundo de experiências íntimas, impulsos e aspirações se abre nesta idade; a vida interior torna-se infinitamente mais complexa quando comparada com a dos primeiros anos da infância. As relações com os que estão à sua volta tornam-se muito mais complexas; as impressões do mundo exterior são alvo de uma análise profunda. Há um traço muito óbvio no comportamento do adolescente diretamente relacionado com a tendência para a criatividade literária deste período – é a intensificação da emocionalidade, o aumento da excitabilidade dos afetos na adolescência (Vygotsky, 2012, p. 91).

A complexidade da adolescência é acompanhada por novas experiências, em que eles conseguem fazer uma análise mais profunda do mundo e de tudo o que envolve a sua vida. As

relações passam por mudanças e até mesmo a tentativa de compreendê-las torna-se mais contínua, sendo amparadas pelo momento de afetividade que se aguçava nesse momento.

Esse trânsito entre imaginação e realidade une-se ao experienciar, à afetividade, à criação, à expressão desse jovem, sendo formas de se compreender no mundo e tentar modificá-lo. Como ressaltado, essa é a etapa crucial para se iniciar uma pesquisa pessoal/em grupo sobre suas descobertas, suas metas e medos.

Essa tentativa de significação do mundo perpassa por momentos de objetividade e subjetividade que se inter relacionam, ora um conduzindo, ora o outro, em que a leitura que se faz do mundo perpassa símbolos e representações. Para compreender a representação e sua relação com os jogos teatrais e o conhecimento simbólico, trarei o estudo do psicólogo social Serge Moscovici (1925- 2014) e o aprofundarei com os estudos da filósofa Susanne Langer (1895-1985) e do filósofo alemão Hans-Georg Gadamer (1900-2002), os quais defendem a característica da arte como sendo presentacional, no presente, no aqui agora. Realizando então, uma reflexão sobre a apresentação social.

Tal estudo faz-se necessário, pois o objetivo do projeto de vida é essa compreensão de quem eu sou e de quem somos perante o meio e, o jogo teatral, irá propiciar a experiência direta do jovem com essa significação, transitando entre a objetividade e subjetividade, a criação e a expressão.

Como já referenciado, o conceito de jogo teatral foi pautado nos estudos da norte-americana Viola Spolin (1963), sendo traduzido para o português e aprofundado pela professora e pesquisadora Ingrid Koudela em 1979. O teatro, por meio dos jogos, vem nessa pesquisa enquanto problematizador de temas que ocorrem no dia a dia do estudante, em que o sujeito-jogador tem que posicionar-se corporal e criticamente perante os variados problemas sociais que os cerca por meio da experiência, de forma que os movimentos cênicos se tornam relacionados diretamente com as relações simbólicas que o ser humano constitui perante o mundo.

A experiência, a qual interliga os conceitos aqui potencializados, terá como referencial teórico, os estudos do filósofo e pedagogo John Dewey (1859- 1952), o qual traz um estudo referenciado na Arte enquanto experiência (2010), relacionando-o com alguns pontos da teoria de Ernst Cassirer (1994). Tais conceitos serão amplamente abordados nos tópicos deste capítulo, buscando a relação entre os mesmos e como esse referencial teórico será essencial para compreender o ensino que defendo.

Para tanto, iniciarei com o conceito chave, o qual interliga todos os outros e é a essência

do jogo teatral, das representações sociais e do conhecimento que aqui propomos: a experiência!

3.1 O Conhecimento permeado pela experiência

O jogo teatral, como vimos no capítulo anterior, possibilitará uma investigação, projeção e perspectiva do jovem de forma integral, ou seja, física, social, cognitiva, afetiva e ética, frente aos seus anseios de vida, partindo da experiência. Vou um pouco além, pois muitas vezes há a ausência dessas projeções de vida, sendo pouco a pouco trabalhadas e despertadas no estudante por meio da vivência em sala de aula. Não é focar no tecnicismo, na perspectiva apenas profissional do jovem, mas sim no conhecimento crítico e auto governativo do mesmo frente a ele, o outro e ao mundo.

Ao tratar de experiência significativa/consumatória, na perspectiva de John Dewey (2010), não me refiro a uma mera experiência em sala de aula. Mas, sim, proporcionar ações pedagógicas significativas para que o estudante, por meio do jogo, tenha autonomia na construção e vivência de seu próprio aprendizado, uma experiência que o consuma por completo, como ser integral. Uma experiência em que os momentos de criação são condensados, em interação mais plena com o ambiente, àqueles em que o material sensorial e as relações se fundem de maneira mais completa.

Segundo Dewey em seu *Arte como Experiência*:

as experiências que a arte intensifica e amplia não existem exclusivamente dentro de nós **nem consistem em relações separadas da matéria**. Os momentos em que a criação está mais viva, assim como mais composta e concentrada, são os de interação mais plena com o ambiente, aqueles em que o material sensorial e as relações se fundem de maneira mais completa. A arte não ampliaria a experiência caso recolhesse o eu no eu, e a experiência resultante dessa reclusão tampouco seria expressiva (Dewey, 2010, p. 21, grifo nosso).

Karine Ramaldes e Robson Camargo (2017) recuperam o conceito de experiência consumatória de Dewey em seu livro *Os Jogos Teatrais de Viola Spolin, uma pedagogia da experiência*:

Experiência consumatória é assim caracterizada pela interação constante entre meios e fins, e, mais especificamente, essa interação é caracterizada pela **organização de energias que trazem um final, uma unidade e uma realização significativa, através de tensões, desafios, escolhas de caminhos**. (Ramaldes; Camargo, 2017, p. 101-102, grifo nosso).

Neste contexto, a pedagogia teatral organiza as reflexões entre sujeito e mundo, de forma pragmática, para que este se posicione criticamente diante dos fatos sociais e não seja, como se vê nos dias de hoje, apenas um alvo a ser bombardeado pela mídia, a qual requisita sua atenção espontânea, oferecendo estímulos, imagens e sons a cada minuto, numa velocidade impressionante, mas sim, capaz de escolher, selecionar, conquistar a atenção de esforço controlado em assuntos de seu interesse e planejamento.

Partindo-se das vivências significativas do ser humano, percebe-se, que o drama, o conflito, e as experiências vividas fazem parte e constroem nossas vidas, bem como a da nossa sociedade. Experiência é ação, em que as pessoas por meio dela se expressam, constroem e reconstróem seu mundo por meio de múltiplas vivências, danças, sons, teatros, liturgias, jogos, rituais, olhares. Assim reflete John Dawsey (2005, p. 3) sobre a questão: “universos sociais e simbólicos se recriam a partir de elementos do caos”. Não apenas uma restauração da cultura, mas também uma ação de ressignificação, uma ação ambivalente.

John Dewey (2010) traça um diálogo, em sua teoria, com os conceitos defendidos por Cassirer (1994), em que, enquanto este apresenta as formas simbólicas como a mediação do ser humano às múltiplas realidades, aquele defende que as formas simbólicas estão presentes na própria realidade dos estudantes, por meio da experiência. Segundo ele, a experiência é fundamental para um ensino humanizado.

Dewey, ao ser referenciado por Cassirer, afirma que as cores, sabores, aromas, estão no mesmo nível empírico de nossa experiência emocionais

Empiricamente as coisas são pungentes, trágicas, belas, cômicas, assentadas, perturbadas, confortáveis, tediosas, desoladas, ásperas, consoladoras, esplendidas, temíveis; são-no imediatamente, por direito próprio e em seu próprio nome... Em si mesmos estes traços estão precisamente no mesmo nível que as cores, sons, qualidade de contato, sabor e aroma. Qualquer critério que considere estes últimos como dados supremos e “concretos”, se aplicado imparcialmente, chegará à mesma conclusão sobre os primeiros. Qualquer qualidade como tal é final; é ao mesmo tempo inicial e terminal; é precisamente o que é, tal como existe (Dewey, 1925 apud Cassirer, 1994, p. 131).

Nesse sentido, as experiências sensoriais e emocionais podem vir a tornar-se estéticas, quando refletidas e expressadas, não sendo possível separarmos a percepção dos objetos das qualidades de sentimento. Tais qualidades variam conforme o sujeito que as apreende.

O jogo teatral, dentro deste processo de construção de experiência simbólica, apresenta-se como uma abordagem de prática artística e de conhecimento humano e social estruturada por jogos, sendo sistematizada, de forma particular, pela diretora de teatro e pesquisadora Viola Spolin. Neste sentido, a arte e o jogo são símbolos que nos realizam, nos completam como seres

humanos, mas que criam e recriam esse mundo a partir da experiência que eles nos proporcionam. Segundo Gary Schwartz, ator, produtor e aprendiz de Viola Spolin:

Viola Spolin disse: "Atuar requer presença. A atuação produz este estado". Ela poderia ter dito que viver plena e alegremente requer presença - e jogar produz este estado porque quando as pessoas estão em jogo, o estado físico e mental funde-se num todo unificado, dedicado apenas ao problema em questão - o jogo do jogo. Afinal de contas, um jogo é apenas um problema (ou um conjunto de problemas) que precisa de ser resolvido. Ao jogar, a capacidade intuitiva envolve-se e a mente torna-se totalmente concentrada no problema que o jogo requer. A ação e o pensamento fundem-se numa consciência integrada para atender unicamente à atividade de jogo.

A brincadeira liberta um indivíduo do passado e a terra das vozes fantasmagóricas traz a atenção para o presente. O medo e as memórias de falhas ou mágoas do passado desaparecem porque simplesmente não há espaço para elas existirem no presente. Há uma libertação da escravidão das feridas do passado e um futuro negativo não é antecipado. Simplesmente não há tempo para o passado ou futuro durante o presente do jogo, Esta experiência de pico é rotulada como divertida. O divertimento é o antídoto para os males do tempo. O divertimento produz uma unificação da mente e do corpo e cria um envolvimento total". O divertimento não é trivial; é essencial. Ao contrário do conceito Puritano de que a vida é sofrimento e a aceitação do sofrimento é o objetivo, o propósito da vida é o cultivo da felicidade. A vida deve ser divertida (Schwartz, 2012, p. 1- grifo nosso)¹⁸.

Como ressaltado acima, Viola Spolin afirmava que: “atuar requer presença e o jogar produz este estado”, pois o estado físico e mental se amalgamam num todo. Em Spolin, a imaginação criativa, a prática da cooperação social, o desenvolvimento da sensibilidade para relacionamentos e a simpatia humana são praticados, aprofundados, desenvolvidos no processo de jogar, em que o jogador, por meio do ato de jogar, da improvisação, torna-se capaz de expressar suas ideias de forma crítica e pontual, resignificando o seu próprio modo de ver e atuar no mundo. Não um mundo passado, mas aquele em que se vive cotidianamente, não um mundo elaborado, mas o que se constrói.

Segundo o psicólogo social Serge Moscovici,

¹⁸ Viola Spolin said, “Acting requires presence. Playing produces this state”. She could have said living full and joyously requires presence - and playing produces this state because when people are at play, the physical and mental state merge into a unified whole. devoted only to the problem at hand - the playing of the game.

After all, a game is just a problem (or set of problems) that needs solving. When playing, the intuitive ability engages and the mind becomes fully focused on the problem that the game requires. Action and thought merge into an integrated consciousness to attend solely to the play activity.

Play releases an individual from the past and ghostly voices land brings attention into the present. Fear and memories of past failures or hurts vanish because there is simply no room for them to exist in the present. There is a release from the bondage of the past wounds and a negative future is not anticipated. There simply is no time for past or future during the present of play, This peak experience is labeled as fun. Fun is the antidote to the ills of time. Fun produces a unification of mind and body and creates full involvement”. Fun is not trivial; it is essential. Contrary to the Puritan concept that life is suffering and acceptance of suffering is the goal, the purpose of life is the cultivation of happiness. Life should be fun.

cada experiência é somada a uma realidade predeterminada por convenções, que claramente define suas fronteiras, distingue mensagens significantes de mensagens não - significantes e que liga cada parte a um todo e coloca cada pessoa em uma categoria distinta (Moscovici, 2007, p. 30).

Quando o passado se articula ao presente se produz significado e, esse significado, é a experiência. Essa experiência fica amalgamada em nosso corpo por meio de algo que acontece e interrompe o fluxo de nossa vida, em que “nossas experiências e ideias passadas não são experiências ou ideias mortas, mas continuam a ser ativas, a mudar e a infiltrar nossa experiência e ideias atuais” (Moscovici, 2007, p. 37). As interações humanas geram significados, sendo produtos de nossas ações e comunicações, as quais se renovam pelas experiências. O projeto de vida, aliado ao jogo teatral, visa partilhar o conhecimento, construindo uma realidade comum, transformando a ideia em prática por meio da experiência. Jovens engajados em um objetivo comum.

O professor e antropólogo John Dawsey (2005) ressalta que a experiência tem a ver com a significação do mundo, em dar sentido ao mesmo. É exatamente esse ponto que pretendo alcançar neste trabalho: será o teatro, mais especificamente o jogo teatral, capaz de promover uma experiência significativa e, conseqüentemente, ressignificar a vida, o projeto de vida destes estudantes? Este é o grande eixo questionador que tentaremos investigar ao decorrer dele.

A relação entre o eu e o ambiente durante a vivência do jogo teatral poderá possibilitar que o jogador adquira uma experiência significativa. Segundo os estudos filosóficos e educacionais de John Dewey (2010), para que haja uma experiência estética consumatória, o estudante tem de se posicionar criticamente diante das situações problemas propiciados pelo jogo teatral, relacionando-as com sua vivência.

Assim como defende Koudela (1990), esses jogadores conseguem transpor cenicamente, em forma de expressão, a sua relação mais íntima com o ambiente escolar

O teatro, enquanto proposta de educação, trabalha com o potencial que todas as pessoas possuem, transformando esse recurso natural em um processo consciente de expressão e comunicação. A representação ativa integra processos individuais, possibilitando a ampliação do conhecimento da realidade (Koudela, 1990, p. 78).

Essa relação consciente entre o sujeito e o mundo é propiciada pela experiência e culminada em um ato expressivo, ressaltando que o jogo se completa por meio da ação/ expressão. Essa comunicação será permeada pela representação ativa, possibilitando o conhecimento. Ao estabelecer a prática do jogo improvisacional, entende-se que o jogador

entra, no jogo, em ato de experiência, num processo de vir-a-ser, onde há um contínuo esforço físico e intelectual para atuar dentro do aqui e do agora, das situações que se apresentam e evitando-se o pré-determinado. O mundo não é um jogo jogado, mas uma partida a se jogar (Camargo¹⁹) nem apenas presente, nem apenas futuro.

Segundo Dawsey:

Turner descreve cinco “momentos” que constituem a estrutura processual de cada *erlebnis*, ou experiência vivida: 1) algo acontece ao nível da percepção (sendo que a dor ou o prazer podem ser sentidos de forma mais intensa do que comportamentos repetitivos ou de rotina); 2) imagens de experiências do passado são evocadas e delineadas – de forma aguda; 3) emoções associadas aos eventos do passado são revividas; 4) o passado articula-se ao presente numa “relação musical” (conforme a analogia de Dilthey), tornando possível a descoberta e construção de significado; e 5) a experiência se completa através de uma forma de “expressão”. Performance – termo que deriva do francês antigo *parfournir*, “completar” ou “realizar inteiramente” – refere-se, justamente, ao momento da expressão (Dawsey, 2005, p.19).

Assim, para que ocorra a expressão dessa experiência, quatro momentos irão anteceder esse momento de ápice da experiência. Primeiro necessita-se que algo ocorra na percepção desse ser, que o tire do momento cotidiano, de forma que momentos do passado e experiências já vivenciadas irão endossar esse novo momento e serão revividas. Este encontro de passado e presente irão se mesclar, possibilitando ao sujeito um novo conhecimento, uma nova construção de significados. Somente após esses momentos que a experiência irá se completar em expressão.

A pedagogia teatral é potencializadora das reflexões e ações entre sujeito e mundo, possibilitando que este se posicione criticamente diante dos fatos sociais e que seja capaz de escolher seus caminhos e vivências. Neste contexto, o jogo apresenta-se como uma atividade humana fundamental e interdisciplinar, pois seu estudo é desenvolvido a partir de diferentes perspectivas e ciências, sendo uma abordagem potencial ao trabalho com projetos de vida.

Ressaltando que o concreto ocorre por meio das relações, em que o jogo teatral tem o intento pedagógico, mas o conhecimento de fato só ocorre pela experiência do jogador frente ao conflito do jogo. Não é a execução, mas a concretização de relações. Relações estas com o meio, com o outro, com o corpo, voz, com suas ações.

A experiência concretiza-se pela representação, mas o que seria o ato de representar? A arte sempre re-presenta? Ou ela apresenta, presentifica?

¹⁹ Conversa com o orientador em oito de março de 2022.

3.1.1 Conceito de representação

Quando se fala *de representação*, podemos recorrer a vários significados, que podem estar ligados a semiótica, ao teatro, a psicologia, entre outros e, dentro desses campos, seleciono uma das definições dadas por Patrice Pavis (2007). Este descreve que o estatuto da representação é ambíguo. A representação pode se dar como *mimeses* ou imitação, como teatralização de um texto ou como textualidade. Ela ocorre, nesse sentido, como “*representação da ausência*”, como presentificação, como um “sistema discursivo” próprio, pois ela contém aspectos significativos da palavra representação:

Todavia, não seria necessário, como é costume atualmente, assimilar a representação à visualidade, à ópsis* aristotélica. Representar, é também tornar temporal e auditivamente presente o que não o estava; é apelar ao tempo de enunciação para mostrar algo, ou seja, insistir na dimensão temporal do teatro. A representação não é, portanto, ou não exclusivamente, o espetáculo; é tornar presente a ausência, apresentá-la novamente à nossa memória, aos nossos ouvidos, à nossa temporalidade (e não somente aos nossos olhos). (Pavis, 2007, p. 339-340- grifos do autor).

Pavis (2007) nota que a representação pode se dar também como a transposição daquilo que não era visível para o plano da visibilidade. É perceber as emoções, memórias, sentimentos, que serão despertados e apresentados pelo ator/jogador na sua desenvoltura na ação cênica. Então, esses registros *não visíveis* estarão sendo presentificados pela ação desenvolvida por este ator, na sua voz, enfim, na vida da “personagem”.

O que de certa forma assemelha-se em alguns aspectos com a definição dada pelo Dicionário Aurélio da língua portuguesa (1995), que falará da representação como o “ato ou efeito de representar; exposição, exibição; idéia que concebemos do mundo ou de alguma coisa”.

Então, esse ato de *representar* se conceitua em dar forma às experiências humanas, trazer presente vivências que poderão ser socializadas através de canais de expressão mais subjetivos, que para as crianças são as linguagens expressivas, que se transformarão em linguagens artísticas. Percebe-se então que os dois diferentes métodos descrevem a representação como: a exteriorização de símbolos, de sentimentos, ou ainda de *registros não visíveis*, buscando a união da contextualização do jogo e da criança com o ato de representar.

Essa *representação* surge com a união de *significantes e significados*. Esses conceitos estarão presentes em contextos em que o imaginário e a formação de símbolos estejam presentes na criança, em que ela conseguirá imaginar ou ressignificar objetos. Um exemplo claro pode ser visto através da vivência que ocorreu na Creche/UFG durante o primeiro semestre de 2009, onde o significante aparecerá como o objeto real e o significado como objeto ressignificado.

As crianças estavam pegando as cadeirinhas do refeitório e transformavam em diversas coisas, como: trens, camas, mesas, berços para suas bonecas, entre outros. Nesse contexto, o significante é a cadeira, e o trem, a cama, as mesas e os berços serão os significados. A criança estará reproduzindo e produzindo símbolos, que só será possível com a capacidade da mesma de construir o seu *ritual* com objetos diferenciados, sem ter nenhuma ligação com o objeto real, que não seja a assimilação fictícia. Exercendo assim a imitação, a assimilação lúdica e a produção do real.

A relação entre símbolo e signo, em Cassirer (1994), não se dá da mesma maneira entre as formas simbólicas, ocorrendo de forma gradual por meio da expressão, representação e significado. A representação é de origem humana, ela é simbólica e natural, ou seja, o ser humano já nasce com essa capacidade de representar. Quando o ser humano não consegue representar o mundo por meio de símbolos, perde-se a capacidade de ordená-lo.

3.1.2 A representação social

Como debatido anteriormente, o jogo teatral possibilita a vivência do presente, propulsionada pela experiência do jovem frente ao conflito dele, mas vale salientar que a manifestação da criticidade, da percepção do jovem, se dá pela expressão, seja ela verbal ou não. Tal expressão varia de acordo com a intenção pedagógica do professor e do acordo realizado no ato de jogar, presente nas regras do jogo e do próprio grupo. O importante é alcançar o foco do jogo, os meios são determinados pelo jogador ou grupo, não há certo ou errado nos caminhos delimitados, como reforça Koudela (1998, p. 48): “para que ocorra o jogo teatral, é necessário que o grupo siga determinadas regras, criando assim um ambiente de cooperação e respeito [...] O consentimento mútuo, o acordo de grupo determina as possibilidades de variação da regra.”

O trabalho em grupo, os acordos e regras estabelecidos antes do jogo teatral, permitem que todos se voltem ao conflito proposto pelo jogo e na solução dele. Por exemplo, em círculo, uma pessoa tem que repassar uma bola “imaginária”, ela pode sofrer mudanças somente após ser repassada ao colega, mudanças estas de tamanho, formato, interação. Esse é o objetivo central: repassar uma bola ao colega deixando claro suas características, para que o outro, após receber, a modifique e evidencie a todos, por meio de ações corporais, quais foram as alterações feitas no objeto. O objetivo e as regras foram esses, o como o estudante vai resolver, será livre, sem se preocupar com a aprovação/ reprovação, com o certo/errado.

Spolin (1998, p. 6), afirma que: “numa cultura onde a aprovação/ reprovação tornou-se o regular predominante dos esforços e posições e, frequentemente o substituto do amor, nossas liberdades pessoais são dissipadas”. Essa liberdade no processo educacional é fundamental, principalmente no que tange a experiência significativa do jovem, pois “a linguagem e as atitudes do autoritarismo devem ser constantemente combatidas quando desejamos que a personalidade total emergja como unidade de trabalho” (Spolin, 1998, p. 7).

Nesse sentido, o professor deve evitar o autoritarismo, dando lugar à liberdade e à criação, assim como desenvolver a imaginação e a experiência em sala de aula, evitando os pré-julgamentos e as comparações, tão presentes em nossa sociedade. Só assim alcançaremos um ambiente agradável, em que todos se sentem pertencentes ao grupo e podem se abrir, falar de suas expectativas, medos, anseios, pois é um local de trocas e aprendizagens. Esse ambiente não se torna propício à aprendizagem de um dia para o outro, mas vai sendo construído e será diferente dos outros grupos da escola, pois é composto por indivíduos únicos em suas particularidades. São as individualidades que criam um todo, em experiência.

Muitas vezes um jogo que dará certo em um grupo, pode não contemplar outro. Nesse sentido, temos, como professores, que ir conhecendo a turma e suas características, pois também somos pertencentes àquelas trocas e ir adaptando, reformulando e resignificando o que é trabalhado nos jogos e projetos de vida. Uma turma pode estar trabalhando mais a concentração, a empatia e o não pré-julgamento, enquanto outra há a concentração, mas pouca expressão e imaginação. São intenções pedagógicas distintas e amplamente necessárias.

Por isso o jogo teatral não é genérico e o planejamento do professor é essencial para que as aulas propiciem uma verdadeira experiência. Tal abordagem de ensino não é instrumento para a aula ficar somente divertida e/ou passar tempo, ele tem objetivos, podendo ser readaptados para o contexto daquele momento. É notória a evolução da turma quando se tem esse planejamento, o ambiente favorável e a visão ampla do mediador frente aos conflitos da sala de aula.

A experiência é a matéria prima da imaginação, sendo ela “elaborada a partir de elementos tomados da realidade e retirados da experiência anterior do homem” (Vygotsky, 2012, p. 30). A imagem pode ser fruto da imaginação, mas o sentimento é real, é sentido pelo jogar, pois as imagens e fantasias permitem que surjam uma linguagem/expressão para as emoções. Esse é o ponto essencial entre a relação jogo teatral e projeto de vida, pois se o ato de jogar desperta tais sensações e reflexões que permitem que esse jovem se expresse, ele terá um olhar mais crítico frente suas vivências, conseguindo pontuar o que o incomoda, o alegra, suas

percepções e perspectivas.

A imaginação promove a dissociação e associação das impressões adquiridas pela percepção, fragmentadas de todo complexo, umas guardadas na memória, outras esquecidas. Para Vygotsky (2012), a imaginação e o exagero são necessários tanto na arte quanto na ciência, pois para inventar é necessário a presença espontânea das imagens, sem causas óbvias e claras, em que a relação do sujeito com o mundo externo possibilita caminhos e possibilidades para o ato expressivo.

Segundo Viola Spolin (2005, p.341), em *Improvisação para o teatro*, imaginação é: “Subjetivo; inventivo; criar sua própria ideia de como as coisas deveriam ser.” Essa criação dá-se em grupo, em experiência, propiciada pelo jogar. É criar, recriar e ressignificar pelo jogo.

Ao definir o ser humano enquanto ser simbólico, Cassirer (2012) ressalta que a imaginação prática do animal está voltada à sobrevivência do mesmo perante hábitos cotidianos, enquanto a do indivíduo é simbólica, pois além de resolver questões básicas referentes à sobrevivência e ao cotidiano, permite que o mesmo questione, crie, investigue e dê soluções simbólicas a tudo que ele vivencia. Segundo o autor, o ser “vive antes em meio a emoções imaginárias, em esperanças e temores, ilusões e decepções, em suas fantasias e sonhos” (Cassirer, 2012, p. 49).

O ser simbólico imagina, cria, experiencia, recriando e ressignificando-se pela expressão da linguagem, arte, mitos:

Em vez de lidar com as próprias coisas o homem está, de certo modo, conversando constantemente consigo mesmo. Envolveu-se de tal modo em formas linguísticas, imagens artísticas, símbolos míticos ou religiosos que não consegue ver ou conhecer coisa alguma a não ser pela interpretação desse meio artificial. (Cassirer, 2012, p. 48-49).

A vivência dessas expressões artísticas, linguísticas, míticas propiciará a memória simbólica, em que o ser humano não irá somente lembrar essas experiências simbólicas, mas sim ressignificá-las em um novo ato de experiência e expressão, pois “não é simplesmente uma repetição, mas antes um renascimento do passado; implica um processo criativo e construtivo” (Cassirer, 2012, p. 89), momento este que “a imaginação torna-se um elemento necessário da verdadeira lembrança” (Cassirer, 2012, p. 90).

Referenciado esse ato de expressão, momento em que a performance educacional ganha dimensões maiores do que a internalização dessa experiência, gostaríamos de refletir sobre um conceito presente na psicologia social defendido por Maslovski (2007), denominado representação social. Essa análise se faz necessária para compreendermos como esse momento

de expressão é importante para a reflexão do jovem frente ao seu projeto de vida, não em forma de representação, mas sim, apresentação, ou seja, em forma de ação presente, possibilitada pela experiência (conceito este que será discutido no próximo tópico).

Os estudos referentes à representação social partem da teoria do filósofo, sociólogo e psicólogo Émile Durkheim (1858-1917), o qual separa radicalmente as representações individuais e coletivas. Já Serge Moscovici (2007) elimina essa diferenciação entre individual e coletivo, focando nas mudanças e transformações sociais.

O jogo teatral deixa claro essa eliminação abrupta entre o individual e o coletivo, visto que nenhum ser está totalmente isolado de seu contexto social, ao contrário, essa relação está totalmente amalgamada com o processo de jogar, adquirir criticidade e sentir-se pertencente ao mundo, mesmo com suas particularidades. Até mesmo o individualismo é uma poderosa representação coletiva da sociedade atual.

Segundo Moscovici (2007), Durkheim defende que as representações sociais são artifícios explanatórios, irreduzíveis a qualquer análise anterior, não se importando com a estrutura e dinâmica interna. Já na Psicologia Social, defendida por Moscovici, evidencia-se a estrutura e dinâmica interna das Representações Sociais.

Esse fator está diretamente relacionado ao processo de experiência, pois a análise anterior, une-se a uma vivência presente, podendo gerar projeções a um futuro. Há uma dinâmica interna que se modifica, ela não é estática e imutável, senão a educação não teria sentido, pois “nós percebemos o mundo tal como é e todas nossas percepções, ideias e atribuições são respostas a estímulos do ambiente físico ou quase físico, em que nós vivemos” (Moscovici, 2007, p. 30).

Nosso objetivo é despertar no adolescente aquilo que ele já tem em si e ajudá-lo a desenvolvê-lo, orientando-o nas possíveis direções. O jogo e seu objetivo claro, vai auxiliar o jovem no desenvolvimento e no exercício de capacidade, sendo o foco e o conflito do jogo teatral. A relação entre a vida cotidiana e o jogo teatral torna-se o palco da construção dessas trocas, em que se produzem e vivenciam significados sobre si e o mundo. Uma escolha do presente para o futuro, com autonomia, em constante reflexão e transformação.

A representação social, segundo Moscovici (2007, p. 79) “toma como ponto de partida, a diversidade dos indivíduos, atitudes e fenômenos, em toda sua estranheza e imprevisibilidade. Seu objetivo é descobrir como os indivíduos e grupos podem construir um mundo estável, previsível, a partir de tal diversidade”. Tendo esse objetivo, a diversidade encontrada na escola não é um empecilho para o projeto de vida e muito menos para a abordagem dos jogos teatrais.

A representação social simboliza a resolução de conflitos frente às diferenças, as quais enriquecem a experiência. Tendo esses objetivos como meta, o espaço escolar torna-se configurador de subjetividades, do trabalho com a cidadania e da construção de projetos de vida, visando mesclar o conhecimento do cotidiano com as novas vivências, apoiando intervenções no âmbito escolar.

Nesse sentido, há uma busca pela ação frente a sua realidade, sendo consideradas as condições reais em relação ao passado, o presente e suas projeções ao futuro, em que “as representações sustentadas pelas influências sociais da comunicação constituem as realidades de nossas vidas cotidianas e servem como o principal meio para estabelecer as associações com as quais nós nos ligamos uns aos outros” (Moscovici, 2007, p. 7).

As representações sociais, enquanto situações dinâmicas, associadas a contextos sociais específicos, são característicos das sociedades modernas, pois com o desenvolvimento das novas tecnologias de comunicação, transformaram o que acontecia nas sociedades tradicionais, em que as representações coletivas eram compostas por fatos sociais obrigatórios e praticamente todos da comunidade partilhavam dos mesmos. Após a modernidade, houve uma descentralização de poder e do conhecimento e mais pessoas tiveram acesso ao ensinar e ser ensinado, não sendo detentoras de um conhecimento único e universal.

O conhecimento aliado aos meios de comunicação de massa, ao mesmo tempo que permite que a informação chegue a todos, permite o aparecimento do senso comum e uma diversificação das representações e a redução de sua estabilidade. É importante destacar essas mudanças e sua relação com o tempo e o espaço, pois não há uma verdade única quando tratamos do ser humano e de suas mudanças sociais, econômicas, religiosas, entre outras. O mundo se movimenta, e assim novas formas são delineadas, desenhadas e construídas.

O estudo dos jogos teatrais e do projeto de vida no contexto das representações sociais objetiva-se na análise da cultura e na possibilidade de uma experiência transformadora na vida de jovens brasileiros. Sendo que, as representações sociais são uma interpretação dos indivíduos sobre si, o mundo e os significados construtores de seus projetos de vida. Mesmo que o jovem possua valores e crenças que questionem os conteúdos da representação de seu grupo, ele tem a consciência da representação social que não anula a sua pessoal, mas serve como referência para que ela seja construída. Por isso a necessidade do posicionamento crítico perante as questões levantadas em grupo, para que haja reflexões sobre as atitudes, expressões, ideias que compartilham e vivenciam.

O jogo teatral, nesse contexto, é uma expressão da identidade, da individualidade do

sujeito, pois o que ele vivencia no hoje e objetiva para seu futuro reflete os valores, ideais em sua representação de si. Ao mesmo tempo, abarca as relações sociais construídas e vivenciadas em grupos. As representações sociais são uma maneira de compreender e comunicar o que já sabemos, abstrair o sentido do mundo e introduzir ordem e percepções que o reproduzem de uma forma significativa pelo conhecimento simbólico, sendo impossível estudar o ser humano sem considerá-lo como parte de uma sociedade cultural, econômica e política.

A Teoria das Representações Sociais busca compreender como se dá a incorporação do novo, do não familiar, tão presentes no processo educativo e no convívio social/ vivencial do jovem, pois apresentamos o novo, para que o jovem tenha conhecimento e identifique-se ou não com ele de forma crítica e autônoma:

A presença real de algo ausente, a "exatidão relativa" de um objeto é o que caracteriza a não-familiaridade. Algo parece ser visível sem o ser: ser semelhante, embora sendo diferente, ser acessível e no entanto ser inacessível. O não-familiar atrai e intriga as pessoas e comunidades enquanto, ao mesmo tempo, as alarma, as obriga a tomar explícitos os pressupostos implícitos que são básicos ao consenso. Essa "exatidão relativa" incomoda e ameaça, como no caso de um robô que se comporta exatamente como uma criatura viva, embora não possua vida em si mesmo, repentinamente se torna um monstro Frankenstein, algo que ao mesmo tempo fascina e aterroriza. O medo do que é estranho (ou dos estranhos) é profundamente arraigado (Moscovici, 2007, p. 53).

Como exemplo dessa não familiaridade, temos a pandemia covid²⁰. Quando a doença surgiu e toda uma mudança social, cultural e política ocorreu em todo o mundo. O medo da covid, o desconhecido, fascinou e ao mesmo tempo aterrorizou a nossa sociedade, ameaçando a ordem estabelecida. Não sabíamos os sintomas ou como evitar o contágio, tínhamos que ficar trancafiados e o uso de máscara passou a ser obrigatório. Um desconforto inicial, mas que pouco a pouco foi fazendo parte da rotina, associado ao uso contínuo do álcool em gel.

Durante a pandemia e, conseqüentemente o isolamento, o ensino passou a ser virtual, ou seja, por meio de aplicativos que permitiam uma reunião ao vivo pela tela do celular ou do computador. O primeiro impasse foi que muitos jovens não possuíam celular ou computador. O segundo foi a mudança de metodologia que deveríamos usar, sendo que muitos professores não sabiam trabalhar de modo remoto. Terceiro, as faltas aumentaram e deveríamos enviar mensagens, vídeos, promover reuniões com os estudantes e pais, para que eles participassem

²⁰ Corona vírus disease, ou em português: doença do coronavírus. Os primeiros casos de contaminação da doença foram registrados em 2019, levando o mundo a uma paralisação devido a fácil contaminação do vírus, denominada pandemia. Durante a pandemia necessitamos adotar novas regras sociais, nos trancafiando em casa e modificando nossos hábitos higiênicos: uso de máscaras e álcool em gel, não podíamos manter contato com pessoas que não eram de nosso vínculo íntimo familiar. Muitas pessoas perderam seus empregos, outros tiveram que se reorganizar para conseguirem trabalhar em casa.

das aulas (tal ação foi denominada pela SEDUC-GO²¹ de busca ativa). Toda essa movimentação foi muito rápida e tivemos que nos adaptar ao não familiar em semanas.

Mudanças foram feitas, transformando o não familiar em familiar, sendo necessário reconhecer qual característica não familiar que motivou a representação. Foi um fator externo que surgiu, modificou toda uma estrutura educacional, social, familiar e, conseqüentemente, modificou as representações sociais de diferentes grupos, incluindo o escolar. A preocupação do educador consiste em verificar como os indivíduos compartilham esses momentos de representações e como eles conseguem comunicá-la. É uma preocupação pedagógica que busca, por meio da expressão, transpor o que essas mudanças causam ao ser integral, que é o estudante.

Quando nomeamos e classificamos sentimentos, sonhos, metas, superamos a resistência ao não familiar, ao diferente, e a partir de então podemos imaginá-lo, representá-lo. É essa a importância dos jogos teatrais no processo de projetar a vida, pois ao vivenciar situações e resolver conflitos, em grupo, os estudantes qualificam a situação vivenciada, podendo representar tal contexto com a sua integridade corporal, por meio da ação. Dar nomes é uma atitude social, que parte das experiências e memórias comuns que construímos em jogo:

É dessa soma de experiências e memórias comuns que nós extraímos as imagens, linguagem e gestos necessários para superar o não-familiar, com suas conseqüentes ansiedades. As experiências e memórias não são nem inertes, nem mortas. Elas são dinâmicas e imortais (Moscovici, 2007, p. 78).

São as experiências construídas e vivenciadas no ambiente escolar e fora dele, que nos permitem a superação ou adaptação desse não-familiar, ressaltando mais uma vez a importância de um ensino que parte da criticidade e posicionamento do estudante. Muitas pessoas evitam se posicionar para não criar conflitos, caindo no senso comum. A meta é promover uma aprendizagem em que as vozes e diferenças de opinião sejam escutadas e respeitadas, sendo acrescidas dúvidas e questionamentos, para a reflexão e autonomia, pois “a resistência à mudança é ingrediente necessário a toda mudança, não é um fator abstrato casual e deve ser considerado como uma consequência da situação social” (Moscovici, 2007, p. 122).

O senso comum é estudado na psicologia social, pois tenta-se compreender o porquê de algumas pessoas não se posicionarem frente às situações que surgem no dia a dia:

Muitos estudos contemporâneos em psicologia social tomam como seu paradigma este grupo de pessoas de opinião igual, que tendem a ter opiniões e gostos semelhantes e anseiam por evitar conflitos e aceitar o status quo. Mas o que eles não percebem é o

²¹ Secretaria de Educação de Goiás.

fato de que tal grupo é uma materialização da noção tradicional mítica, de uma comunidade ideal. Neste caso, a tendência em reação à estabilidade e coerência pode bem ser vista como um fato - determinante dos relacionamentos interpessoais (Moscovici, 2007, p. 104).

Tal estudo é necessário para o ensino, pois compreendemos os sujeitos que não tem voz ativa e buscamos trabalhar esse posicionamento, pois é essa singularidade que o torna cidadão, capaz de modificar a sociedade em que está inserido. O indivíduo não é um dado, mas um produto da sociedade, em que pensamentos, cognições e experiências, somente existem e têm repercussão quando significam algo ao sujeito e possui relação direta com o mundo e seu projeto de vida, examinando os aspectos simbólicos de seus relacionamentos e dos universos consensuais que habitam.

Muitas vezes “coisificamos” os acontecimentos quando definimos intenções, sem nos atermos que é uma representação de nossa percepção particular de algo. A visão social é sobre o meio em que está inserido, enquanto a individual é sobre o sujeito, sendo a intersecção entre sujeito e meio que nos interessa nesta pesquisa. Ao referir-se ao sujeito e sua relação cultural como meio, Vygotsky pontua que:

A psicologia do homem primitivo evidencia que o desenvolvimento cultural do psiquismo humano está ligado ao emprego de signos. E, aparentemente, o desenvolvimento cultural de nossos antepassados antropopitecos só foi possível a partir do momento em que, com base no desenvolvimento do trabalho, apareceu a linguagem articulada [...] (Vygotsky, 1998, p. 216).

Nesse contexto, os signos são os responsáveis pela constituição do sujeito, pela sua relação com o meio, enquanto agente cultural. Vale destacar que essa associação tem uma diferença sobre o olhar dos dominantes e dominados frente aos conflitos sociais, em que o primeiro define que o indivíduo é o responsável, enquanto o segundo entende que se deve às circunstâncias que a sociedade cria para o indivíduo. Por exemplo, um jovem que não teve permanência efetiva na escola, pois deveria trabalhar para ajudar em casa, é visto pelos dominantes como desinteresse e responsabilidade apenas do sujeito, que não se esforça. Já para o jovem e para sua família, é a condição social que os levou a tomar tais decisões: a necessidade do trabalho para que tenha comida em casa, necessitando de uma solução imediata e não a longo prazo, pois é questão de sobrevivência.

A representação, nesse sentido, varia conforme a visão de mundo do sujeito, antecipando as ações, quando atua na finalidade da situação. Sua importância para a educação é a transposição dessas ideias em ação, assim como nos jogos teatrais e, conseqüentemente, no projeto de vida desses jovens.

Segundo Bittencourt:

(...) é fundamental que o professor faça emergirem as representações sociais que os alunos possuem sobre o tema a ser estudado, a fim de identificá-las e assim melhor organizar os conteúdos a ser apresentados, ampliar informações, explicitar com maior cuidado estudos comparativos e estabelecer com maior segurança os critérios para escolha de materiais didáticos adequados. Fazer que os alunos exponham suas representações sociais sobre o tema proposto para estudo pode favorecer igualmente uma reflexão por parte deles próprios (Bittencourt, 2004. p. 240).

Emergir as representações sociais em sala de aula, aliada à construção do conhecimento simbólico pelo jogo teatral, permite aos jovens exercitar comparações, escolhas, definições, que vão além de conteúdos e de um ensino tecnicista, pois permite uma reflexão interna deles próprios perante o mundo que os circunda.

Por meio da crise propiciada pelos jogos teatrais e da instauração do conflito, as pessoas conseguem expressar-se, pelo corpo e pela voz, individualmente ou em grupo. As expressões são mais vivas, as memórias coletivas são despertadas e o comportamento se torna mais espontâneo, gerando novas descobertas, novas concepções por meio da experiência e, conseqüentemente, da apresentação teatral.

Partindo do conceito das representações sociais, de Serge Moscovici (2007), e relacionando-o com a apresentação defendida pela filósofa Susanne Langer (1971), irei discutir no próximo tópico, dentro do contexto ArteEducativo, o conceito, defendido por nós, apresentação social, o qual define-se enquanto ação presente, que não se repete, evidenciando a sua importância para o ensino e para a construção do projeto de vida do estudante. Iremos também dialogar com o filósofo Hans-Gerog Gadamer (2007), o qual defende a verdade e a experiência na arte, as quais ocorrem em momento presente, em ato, em contato com a obra de arte.

3.1.3 Da Representação social à apresentação social pelo jogo

Como discutido no tópico anterior, o processo de representação social permite que os jovens interpretem e concebam aspectos da realidade para, posteriormente, agir sobre eles, transformando os objetos sociais em realidade. Essa ação foi a junção entre representação social e os jogos teatrais, pois em ambos há a necessidade do posicionamento do sujeito frente a algo, por meio da expressão. Ressalta-se que, “passamos boa parte do tempo em que estamos despertos falando sobre o mundo, fazendo planos sobre nosso futuro e sobre o futuro de nossos filhos como uma função dessas representações” (Moscovici, 2007, p. 199).

Esse pensar e planejar o futuro são importantes no contexto educacional, desde que partam do hoje! Se o presente não é vivenciado, repensado, reorganizado, o futuro se alicerça em pisos falsos. É nesse contexto que trazemos o conceito de apresentação social, uma relação do sujeito com o meio no momento presente.

Quando se pensa na relação entre identidade narrativa e projeto de vida, convém observar que memória e projeto, passado e futuro, estabelecem uma relação de coimplicação, na qual um elemento atualiza e dá significado ao outro à luz das conexões feitas pelo presente (Danza; Silva, 2022, p. 11).

A representação social não é, portanto, uma imitação, uma reprodução, uma cópia de algo que ocorre ou ocorreu, mas sim uma ação perante o presente, perante a experiência vivenciada no agora, evocando situações do passado e podendo ter projeções no futuro. Neste sentido, a experiência permite interpretar os aspectos da realidade para agir em relação aos conflitos propiciados pelo jogo/vida, ressignificando o papel do objeto social transformando-o em realidade para esses atores sociais. É uma realidade propiciada pela ação e, ao ser enfrentada pelos estudantes, torna-se parte constitutiva do projeto de vida.

Então, esse ato de representar se conceitua em dar forma às experiências humanas, trazer presente vivências que poderão ser socializadas através de canais de expressão mais subjetivos, que para os estudantes são as linguagens expressivas, que se transformarão em linguagens artísticas, por meio dos jogos teatrais. Percebe-se então que os três diferentes métodos descrevem a representação como: a exteriorização de símbolos, de sentimentos, ou ainda de registros não visíveis, buscando a união da contextualização do jogo e do jovem com o ato de representar.

O jovem pela experiência demonstra nas ações o eu, sua relação com o outro e com o mundo, nesse sentido Robson Camargo²² afirma que ele não está representando algo, é uma apresentação, por meio da expressão, de quem ele é, o que ele pensa, naquele exato momento. Estar no presente! No contexto da relação do ser humano diante do mundo, pensar no jogo teatral é também compreender essa relação entre experiência e vida, como se completam e vão além de emoções, registrando símbolos que suscitarão indagações e buscas através da apresentação.

A formulação da experiência, contida no horizonte intelectual de uma época e sociedade é determinada, creio eu, não tanto pelos acontecimentos e desejos, quanto pelos conceitos básicos à disposição das pessoas para analisar e descrever suas aventuras para o seu próprio entendimento. Sem dúvida, tais conceitos surgem à

²² Orientação dia 9 de setembro de 2022.

medida que se fazem necessários, a fim de dar conta da experiência política ou doméstica; as mesmas experiências, porém, poderiam apresentar-se em muitas luzes diferentes, de modo que a luz em que aparecem depende de um gênio de um povo, assim como das demandas da circunstância exterior (Langer, 1971, p. 18).

Como ressaltado por Langer (1971), os acontecimentos que propiciam a experiência ocorrem na medida em que se fazem necessários, tendo o seu sentido naquele tempo, para aquele povo. Nesse contexto, além da experiência em si, o jogador irá externá-la, transformá-la em um ato simbólico, em ato expressivo. Por intermédio do jogo/arte, o ser humano se expressará por meio da representação simbólica, dos traços materiais, intelectuais, espirituais e emocionais da sociedade ou grupo social em que está inserido.

Para compreendermos melhor o conceito de apresentação, nos pautamos inicialmente na definição mais ampla de Langer (1971) perante a arte, como todo, para compreendermos qual a relação direta de tal conceito com os jogos teatrais e o projeto de vida. Traremos também os conceitos de Hans-Georg Gadamer (2007), o qual traz o papel da arte em relação ao meio. Para ele, só a arte é capaz de estabelecer novas percepções do mundo. A arte nos faz sair do óbvio, do convencional, o famoso "sair da caixinha"²³.

Além dessa relação do social, Langer (1971) destaca três classificações para o processo de simbolização: a discursiva, a científica e a presentacional. Sendo que, a discursiva apresenta-se por um meio de um discurso atrás do símbolo, e a presentacional como forma de obra percebida no presente, no momento contextualizado da obra de arte, o aqui e agora.

A professora e atriz Karine Ramaldes defende a arte enquanto presentacional, tendo como uma das referências em sua tese, *A solução de problemas como potência prática na performance dos jogos teatrais: de John Dewey à Viola Spolin*, o pesquisador norte-americano Paul Welsh (1955, p. 18, tradução da autora):

Susanne 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." (Welsh apud Ramaldes, 2020, p. 89).

Nesse contexto, a arte é linguagem presentacional, (re)significa-se e interage com a vida emocional do ser humano e não conseguimos traduzi-la em outras linguagens. Segundo Camargo (2019, p. 12): "para Langer uma obra de arte é sempre um símbolo primário, único, indivisível, não discursivo, um símbolo que chama presentacional, não é meio, não re-presenta, pois presente, se apresenta, e este pode ser analisado, mas não reduzido à análise". Nesse

²³ Orientação dia 3 de junho de 2023.

contexto, a arte não pretende transmitir/esclarecer algo, mas sim propiciar uma experiência estética verdadeira, presente.

Se a linguagem é um meio, a arte para Langer é um ato, uma ação. O sensível no processo de fruição, concretizado em obra de arte, como em uma relação amorosa de afeto, em que o presente significa tudo, não há representação. O jogo teatral enquanto linguagem simbólica presentacional, permite ao jogador estudante desenvolver a percepção e a imaginação por meio da experiência estética, da ação presente. E, será essa experiência que poderá transformar o olhar do aprendiz perante o meio que está inserido, recriando mundos. A arte não é apenas um meio de algo, representado, mas um ato em si, assim como o jogo teatral.

Não há uma verdade única ao se tratar de arte, pois o seu significado é flexível perante os “agoras”. E, será a experiência estética que nos permitirá encontrar novos significados durante o ato expressivo do/no jogar. Ressalta-se que a experiência estética em Dewey (2010) não se limita ao criar objetos artísticos, mas sim investigar/criar soluções aos conflitos vivenciados, seja no contexto geral da arte, seja no jogo teatral.

Para Gadamer (2007, p.408), a verdade da arte é ocasional, não irá passar por sua estrutura de forma metodológica, pois ela é constantemente atualizada pelos sentidos que nos abarcam quando compreendemos a obra, cada vez de uma forma nova e diferente, em que “[...] diferencia a qualidade estética de uma obra de todos os momentos de conteúdo que nos determinam a uma tomada de posição moral, religiosa e também quanto ao conteúdo e só se refere à obra em seu ser estético” (Gadamer, 2007, p. 136). O objeto artístico diferencia-se de todos os outros objetos, pela sua qualidade estética.

A arte, nesse sentido, relaciona-se diretamente com a experiência estética do sujeito perante a obra naquele dado momento, resignificando-se todas as vezes que o ser tenha contato com ela. A arte, nesse caso, não é estática, ela possui inúmeras releituras e resignificações. E, essa nova significação, que a arte ocasiona, faz com que o ser questione sobre o sentido do mundo a que se interpreta.

Esse ato expressivo não se reflete em algo, mas em si. Em contraste a isso, ao se pensar nos símbolos, percebemos que há um símbolo na arte que pode simplesmente não representar, ou ao mesmo tempo, representar várias coisas. Por isso o olhar, o sentir, o perceber, a improvisação, a expressão artística não é limitá-las a conceitos já pré-definidos, mas percebê-las em sua essência, deixar que elas se comuniquem com você, pois muitas vezes essa linguagem torna-se indecifrável ao se tratar de palavras, mas comunicável ao se tratar de outros sentidos e percepções.

As fórmulas lógicas muito contribuem, mas não se pode limitar a arte a apenas essa compreensão lógica pois, o que há entre a arte e o público, vai muito além destas fórmulas, é a relação íntima de vidas – do artista e do público – que se entrelaçam, conectam-se e, nem artista, nem público, serão os mesmos após essa relação. Corroboramos assim com Gadamer (2007, p.136), pois a experiência irá propiciar o conhecimento, não por meio de conceitos, mas pela vivência, pelo contato do ser com a arte, pois “[...] na obra de arte o conteúdo encontra-se sempre vinculado à unidade de forma e significado”.

Neste sentido, o jogo teatral apresenta-se por meio das relações de símbolos que há no mundo, revisitando-os e percebendo que eles não são fixos, mas relacionam-se com o povo, com suas crenças, seus pensamentos, valores, enfim, o símbolo não existe sem uma relação íntima com o ser humano e o meio em que ele vive:

[...] tradicionalmente entende-se que somente aquilo que pode ser expresso por meio da linguagem (discurso verbal) pode ser pensado. O pensamento articulado, a racionalidade, se expressa através do discurso. Langer estabelece uma diferença entre forma discursiva e a forma apresentativa. Segundo ela, onde quer que um símbolo opere, existe significado e o reconhecimento do apresentativo amplia a concepção da racionalidade para além das fronteiras tradicionais. Se aceitarmos que a função simbólica resulta de um processo espontâneo que continua o tempo todo na mente humana, o ver abstrativo é o fundamento da nossa racionalidade (Koudela, 1990, p. 35).

O pensamento, nesse sentido, não se expressa somente pelo discurso, pelo o que é dito, há a concepção de racionalidade além dessa tradicionalidade discursiva. Nos jogos teatrais, por exemplo, há comunicação e exposição de ideias/ pensamentos com todo o corpo, podendo exprimir ideias, sentimentos, questionamentos. Koudela acrescenta:

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. As formas não-discursivas são elaboradas mais baixas do que as do discurso no sentido de que elas não exigem a intervenção do raciocínio e falam diretamente ao sentido. Enquanto que o pensamento verbal e conceitual é inicialmente exterior à criança e não pode fornecer o que foi vivido individualmente, o simbolismo lúdico, ao contrário, é elaborado pelo sujeito para seu próprio uso (Koudela, 1990, p. 32).

No contexto teatro-educativo, Spolin (1998) busca, por meio dos jogos teatrais, demonstrar o processo de conhecimento físico, tendo o corpo, o gesto, experimentados no jogo, em ação, em ato de experiência como propulsores de conhecimento. Ela parte do não verbal, indo em contramão às abordagens que defendem que se aprende somente por meio do discurso

verbal. Vale ressaltar que o sistema educativo tradicional valoriza o conhecimento simbólico discursivo, enquanto na arte vivenciamos o conhecimento simbólico presentacional.

Nesse sentido, o jogo teatral é presentacional, pois o conhecimento só é possível com a nova experiência elaborada por meio da ação, do jogar. Os jogos teatrais são simbolizações presentativas que podem incorporar elementos discursivos, como os jogos verbalizados, a avaliação.

A vivência teatral não pode estar separada do cotidiano dos jogadores, o drama imaginado deverá ser ressignificado no processo de aprendizagem, podendo promover ações críticas dos sujeitos perante o meio em que está inserido. Dessa forma, as pessoas são encorajadas a questionar seus valores histórico-culturais, já agregados em seus hábitos, para (re)significá-los, demonstrando criticidade e curiosidade, em prol do desenvolvimento da autogovernança.

Destaca-se que o conceito de autogovernança parte dos estudos do educador Paulo Freire (1999), defendendo que o ser humano tem que ser crítico perante o meio que está inserido, de forma a modificá-lo por meio da aprendizagem, da experiência. Nesse contexto, o ser humano torna-se um construtor de símbolos, fazendo com que ele se conecte e se sinta pertencente ao mundo, em que as próprias experiências do mesmo geram significados, assim como afirma Cassirer (1994, p. 359) em sua obra *Ensaio sobre o homem: introdução a uma filosofia da cultura humana*: “na linguagem, na religião, na arte e na ciência, o homem não pode fazer mais que construir seu próprio universo – um universo simbólico que lhe permite entender, interpretar, articular e organizar, sintetizar e universalizar sua experiência humana.”

Como ressaltado, a arte na educação como expressão pessoal e como cultura é uma importante abordagem para a identificação cultural e o desenvolvimento por meio da experiência. Através dos jogos teatrais é possível desenvolver a percepção e a imaginação, apreender a realidade do meio ambiente, desenvolver a capacidade crítica, permitindo analisar a realidade percebida e desenvolver a criatividade de maneira a mudar a realidade que foi analisada. Gadamer (2007, p.117) defende que a experiência estética propiciada pela arte, traz questionamentos referentes aos valores culturais e tradicionais do ser. Na vivência da arte há inúmeros significados que não pertencem somente ao objeto, mas relacionam-se com os de quem o representa e de quem o aprecia ou o vivencia.

O jogo teatral, especificamente, permite que o jogador vivencie o teatro em sua forma mais pura, em ato, sem julgamentos, sem racionalização prévia, neste sentido, ele é fruto de uma beleza estética, em que o ato improvisacional gera a experiência do jogador. O ser humano

enquanto joga retira sua couraça e permite-se ser, em sua maior completude, pois está em ato profundo de experiência e entendimento. Ele tem um conflito a resolver e, por meio de estratégias artísticas que o jogo teatral propõe, ele precisa resolvê-lo não apenas cognitivamente, mas por meio de ações, de combinados, de entrega.

A teatro-educadora, encenadora e pesquisadora, Ingrid Koudela, explora os estudos de Langer sobre o conceito de arte e, conseqüentemente, do jogo teatral. Koudela (2017), analisando sobre *Sentimento e Forma*, de Langer, afirma que a arte é a “criação de formas simbólicas de sentimento” (Koudela, 2017 p. 32). A arte, nesse contexto, é provedora de conhecimento e, quando o ato criativo é consciente, o jogador-artista atua no mundo como sujeito, posicionando-se perante o seu papel social e cultural. Passa a ser então, um ser crítico perante suas próprias escolhas. Como reflete a arte-educadora Maria Lúcia de Souza Barros Pupo (1997, p. 149, grifo da autora): “mediante a ficção vive-se ‘outras vidas’ que podem conduzir o fruidor a desvendar perspectivas até então não reveladas sobre o ser humano”. Isto se potencializa com o jogo teatral, pois o fruidor é ainda executor/produtor.

A apresentação liga as experiências à criação artística, em que o foco do jogo teatral é a presentificação pela experiência, e, o projeto de vida, nesse contexto, é uma criação crítica, analítica e articulada dessa relação. Nesse sentido, o estar presente por meio da experiência irá promover inúmeros significados, os quais são independentes dos significados de seu criador.

Vale ressaltar que a tecnologia acelerou essa relação das abstrações com a realidade nas relações sociais, as quais transformam-se e recriam-se constantemente. Há a necessidade de desenvolvimento e maturação da arte, promovendo significados, o que ocorre nos jogos, sendo um processo genuíno e real, uma reelaboração criativa do que já ocorreu, gerando uma nova realidade. Nesse contexto, não ser um mero sonhador, mas que consegue concretizar tudo isso em ações.

A apresentação, por meio da expressão artística, será uma forma de tornar palpável, concreta, visível, as próprias apresentações coletivas e/ou individuais, evidenciando as nuances e diferenças entre os sujeitos, os quais produzem imagens de si como uma maneira de presentificar através da experiência, o que pensam e o que pretendem mudar no mundo em que vivem. O jogo teatral surge como um intermediador da expressão dessas apresentações sociais.

O olhar perante o mundo inter-relaciona as apresentações que o ser humano tem sobre si e como ele as expressa, em seu cotidiano, na criação, nos jogos teatrais, em sala de aula. O desafio do professor é trazer essas relações para a aprendizagem e para o desenvolvimento do projeto de vida desse jovem, contribuindo com um conhecimento crítico e atuante do mesmo

frente ao meio. Ao mesmo tempo que é um campo de estudo abrangente, é necessário à construção do conhecimento simbólico do ser humano, pois ele é fruto de experiências, trocas cotidianas, de momentos de criação e até mesmo vulnerabilidade do estudante.

Segundo Maia:

[...] Durante um certo tempo, o conhecimento popular foi silenciado na escola. Ora, toda sociedade, segundo Moscovici está permeada por esse conhecimento que ele denominou de representação social. Será que a escola é um espaço de puro de saber científico? Estamos certos que não. O professor, o aluno como atores de uma sociedade em movimento, carregam consigo um saber que se constrói no dia a dia, tanto social, familiar, quanto profissional. E este conhecimento eles trazem para a escola. Identificar elementos desse conhecimento e estabelecer relações com o conhecimento científico, objeto específico de “transmissão” escolar, nos parece ser um importante passo para a compreensão de entraves e desvios que observamos no dia a dia escolar (Maia, 2001, p.85).

Como referenciado, o mundo está em movimento e, como atores sociais, temos que compreender o que vivenciamos por meio da expressão, aquilo que construímos no dia a dia, o que experienciamos em sala de aula. Só assim o conhecimento científico terá sentido, pois é um ato de pertencimento do sujeito ao mundo. Não é pensar apenas em um futuro, em ser mão de obra para o capitalismo, é compreender-se como sujeito e posicionar-se enquanto tal.

A apresentação social, nesse contexto permitirá ao sujeito, em tempo presente, pela experiência, comunicar-se, interpretar o mundo, orientar suas ações e comportamentos, pois o ensino não está desconectado da comunicação entre os sujeitos. Nesse sentido, o comportamento dos jovens não é determinado apenas pelas características objetivas, mas pela presentificação dos acontecimentos, pela experiência, pela expressão das situações possibilitadas em sala de aula.

Todos nós sabemos por uma experiência maximamente própria que a visita a um museu ou a escuta a um concerto, por exemplo, são exercícios de uma extrema atividade intelectual [...] E quando passamos por um museu, não saímos dele com o mesmo sentimento de vida com o qual entramos. Se temos realmente uma experiência artística, o mundo se torna mais luminoso e mais leve [...] Além disso, a definição da obra enquanto o ponto de identidade do reconhecimento e da compreensão implica ao mesmo tempo que uma tal identidade esteja articulada com variação e diferença (Gadamer. 2010, p. 167).

Defende-se, nesse contexto, um ensino que permita essas descobertas, essa vivência significativa, para que o estudante descubra caminhos, por meio da arte, de seu próprio projeto de vida pela ação, pelo aqui agora, compreendendo-se, compreendendo o outro, compreendendo o mundo do qual ele faz parte. A partir da compreensão, ele pode agir perante

os segmentos que faz parte, buscando um mundo mais empático e mais humano. O jogo e o teatro serão importantes aliados nesse processo, segundo o Ministério da Educação.

Dramatizar não é somente uma realização de necessidade individual na interação simbólica com a realidade, proporcionando condições para um crescimento pessoal, mas uma atividade coletiva em que a expressão individual é acolhida. Ao participar de atividades teatrais o indivíduo tem a oportunidade de se desenvolver dentro de um determinado grupo social de maneira responsável, legitimando os seus direitos dentro desse contexto, estabelecendo relações entre o individual e o coletivo, aprendendo a ouvir, a acolher e a ordenar opiniões, respeitando as manifestações, com a finalidade de organizar a expressão de um grupo (Brasil, 1997, p. 83).

O jogo teatral permite que a expressão individual seja acolhida, fazendo parte de um todo, de uma construção coletiva, possibilitando uma vivência em que ouvir e ser ouvido são permitidos e essenciais, que seja possível desenvolver seu tempo de aprendizagem, respeitando diferentes opiniões e manifestações de vida. O coletivo e o individual se fundem em uma construção contínua de conhecimento. A prática pedagógica torna-se um espaço em que circulam diferentes apresentações simbólicas, as quais enriquecem o material criativo, desconsiderá-las no ensino é anular o sujeito enquanto ser integral.

A apresentação social será, nesse contexto a expressão integral do jovem permeada pela experiência, vivenciada em ato presente por meio do jogo teatral. Possibilitando assim, um conhecimento que vai além do teatro, ou seja, um conhecimento simbólico presentacional. Tal conhecimento simbólico presentacional será explorado e defendido no próximo tópico, trazendo importantes filósofos para a definição de tal conceito, sendo eles Ernst Cassirer (1994) e Susanne Langer (1971). O projeto de vida, a relação com a apresentação social e a experiência propulsionados pelo jogo teatral, serão o suporte conceitual para a compreensão desse novo conceito e da pesquisa-ação que irei apresentar no quinto capítulo.

3.2 A apresentação social enquanto conhecimento simbólico permeada pelo jogo teatral

Os estudos dos jogos teatrais têm uma trajetória importante para o ensino de teatro nas unidades escolares brasileiras. Em um período em que não se possuía materiais e o professor de arte era ambivalente (educação artística), Ingrid Koudela (1979) apresenta-nos a tradução desse material riquíssimo de Viola Spolin (2001), que foi importante para a formação e atuação desse profissional. Com o avanço dos estudos da pedagogia teatral, nota-se que tal material vem sendo ressignificado, adequando-se às múltiplas realidades escolares atuais. Nesta tese aqui

apresentada, visa-se ressaltar o jogo teatral como conhecimento simbólico presentacional, avançando para um conceito que abarca o ensino de teatro como um ensino humanitário, consoante com a formação integral do estudante em seu projeto de vida.

Vale ressaltar que o uso da abordagem dos jogos teatrais, permite que não haja uma separação entre o mundo subjetivo e objetivo do aprendiz. Essa junção se dará por meio da experiência, em que ele irá refletir criticamente, sobre aspectos individuais da criação ao conjunto totalizante que é o teatro. Aprende-se sobre sua consciência corporal e física, mas ela sozinha não terá a construção integradora de uma cena.

A professora e tradutora das obras de Spolin, Ingrid Koudela (2001, p. 44) considera que “o processo de jogos teatrais visa efetivar a passagem do jogo dramático (subjetivo) para a realidade objetiva do palco”. Entretanto, na perspectiva da construção simbólica de Cassirer (1994), devemos considerar tanto o jogo teatral, quanto o jogo dramático, e o próprio teatro como realidades objetivas e subjetivas, ou, se quiser, realidade objetiva subjetivada que se estrutura como um ato coletivo. Tanto o jogo teatral, quanto o jogo dramático e o teatro têm como objetivo gerar uma nova realidade, como toda arte. O jogo de regras é um jogo simbólico presentacional, o jogo dramático é um jogo simbólico presentacional, o teatro é um jogo simbólico presentacional.

Segundo Cassirer (1994):

Quando estamos absorvidos na intuição de uma grande obra de arte, não sentimos uma separação entre os mundos subjetivo e objetivo. Não vivemos na nossa realidade simples e corriqueira das coisas físicas, nem vivemos integralmente em uma esfera individual. Além dessas duas esferas detectamos um novo domínio, o domínio das formas plásticas, musicais, poéticas; e estas têm uma universalidade real (Cassirer, 1994, p. 238).

Nesse contexto, o jogo teatral visa, através de tais atividades, propiciar, criar e estruturar uma nova realidade aos jogadores. Sendo assim, “a improvisação de uma situação no palco tem uma organização própria, como no jogo, pois se trabalha com o problema de dar realidade ao objeto” (Koudela, 2001, p. 44). Cabe assinalar que o professor, durante o jogo teatral, torna-se também um instrutor de tal jogo, sendo denominado nesta pesquisa, de professor-instrutor. Ao referir-se ao jogo teatral, no processo de construção de experiências significativas e na transposição da realidade à cena e de construção de novas realidades, muitas possibilidades de entendimento, estudo e relações podem ser empregadas, visto que o lúdico e o jogar sempre fizeram parte da vivência humana.

Como ressaltado, Cassirer compreende o simbólico como elemento fundamental de conhecimento e estruturação da cultura humana: o mito, a religião, a linguagem, a história e a arte. O mundo, segundo esse autor, é recriado constantemente por nós e construímos mundos em nossas experiências. Neste sentido, a arte e o jogo são símbolos que nos realizam como seres humanos, sendo capazes de recriar esse mundo a partir da experiência que eles nos proporcionam. Segundo Spolin, em seu *Fichário*, os jogos teatrais possibilitam a:

Experiência em pensar criativo e independentemente. Imaginação, iniciativa desenvolvem-se rapidamente na atmosfera criada pelo professor; Prática de cooperação social; Desenvolvimento da sensibilidade para relacionamentos pessoais e uma profunda simpatia humana, através da análise e do desempenho de várias personagens em situações diversas; Liberação emocional controlada; Experiências de pensamento independente, expressando ideias claras e efetivamente. O resultado de uma experiência como essa em improvisações é uma conquista de flexibilidade de corpo e voz. (Spolin, 2001, p.146)

Em Spolin (2001), a imaginação criativa, a prática da cooperação social, o desenvolvimento da sensibilidade para relacionamentos e a simpatia humana são praticados, aprofundados, desenvolvidos no processo de jogar, em que o jogador, por meio da improvisação, torna-se capaz de expressar suas ideias de forma crítica e pontual, ressignificando o seu próprio modo de ver e atuar no mundo.

Nesse contexto, o aspecto simbólico presente no comportamento social e na comunicação se “[...] consistem em suas manifestações verbais e não-verbais que são compreendidas e se tornam visíveis somente em relação aos significados comuns que eles adquirem para os que recebem as mensagens e para aqueles que as emitem” (Moscovici, 2007, p. 159-160). A fisicalização transita nessa relação do tornar-se visível e na constituição de significados ao grupo, ou seja, a abordagem dos jogos teatrais permite que mensagens sejam decodificadas e ressignificadas, sendo passíveis de diálogos e de aprendizagem. Nem tudo o que se vivencia pode ser transmitido pela palavra, em que o corpo tem um papel extremamente significativo nesse processo de autonomia e educação integral.

A dimensão social do jovem vai além do que ele verbaliza, pois ele interioriza e apropria-se do que experiencia em todos os seus contextos sociais, assim como também age para produzir as apresentações sociais, disseminá-las e até mesmo negá-las, sendo estes aspectos que irão influenciar em seus projetos de vida e nos valores que constroem suas relações no mundo e na forma de atuar e interagir com ele. Para tanto, a relação entre a subjetividade e a objetividade está diretamente relacionada com os processos que cada estudante constrói e apropria-se durante a experiência.

O jogo teatral, como expressão pessoal e como aprendizagem, vai priorizar ao jogador em questão, uma vivência teatro-educativa frente à sua investigação cênica, podendo desenvolver a percepção, o sensorial, a imaginação, a capacidade crítica frente às problemáticas encontradas nas aulas de teatro, propiciando a apreciação estética e uma ação educativa emancipatória. Pretende-se, neste sentido, que se tenha uma “concretização da autopercepção e da auto projeção dos agentes desta cultura, do entendimento que estes fazem ou constroem de si mesmo, determinando e sendo por eles determinados” (Camargo, 2013, p. 2).

Moscovici (2007, p. 61), assim como referenciado no capítulo anterior, aponta a necessidade do ser humano, enquanto agente de cultura, classificar e dar nomes às coisas, pois: “[...] coisas que não são classificadas e que não possuem nome são estranhas, não existentes e ao mesmo tempo ameaçadoras”. Para tanto, classificar e interagir com objetos artísticos é um ato simbólico, presentacional, promovendo familiaridade do sujeito perante o mundo, em que ele passa a ser pertencente ao mesmo por meio da ação.

A base estrutural das representações sociais ancora-se no que foi classificado e acordado em um determinado grupo, ou seja, socialmente, buscando a comunicação entre os sujeitos e aos grupos ao que pertencem. As ideias são projetadas para criar-se um mundo consensual. Nesse contexto, a apresentação social, a qual defendo, é movida pela experiência estética propiciada pelo jogo teatral, visando uma ampliação desse senso comum que alguns grupos visam impor aos outros. Por meio da fisicalização, os jovens apresentam suas ideias pelo corpo, pelo gesto, ao grupo, em que a plateia irá posteriormente dialogar sobre esse momento de expressão, criando autonomia e criticidade diante dessas construções de aprendizagem simbólica presentacional.

Não se questiona aqui a inserção dos jovens em grupos, pois isso ocorre de forma natural, pois nos aproximamos de quem pensa e fala ideais que acreditamos, mas sim que eles tenham possibilidade de ressaltar suas ideias, pensamentos e criações sem serem julgados (aprovação/desaprovação). O jogo teatral permite, aos poucos, que o ambiente da sala de aula seja favorável e propício a trocas verdadeiras.

Moscovici (2007) defende que as representações sociais não se baseiam apenas em compreender um objeto particular, mas como o sujeito passa a definir as formas que as representações expressam seu valor simbólico, sendo produto da interação e da comunicação. Sendo exatamente esse um dos objetivos do projeto de vida e da abordagem dos jogos teatrais, que é a relação do sujeito com o objeto, com o corpo, com o outro, de forma a compreender o seu valor simbólico, promovendo a experiência presentacional do sujeito e, conseqüentemente,

a comunicação, a criação, a expressão. O objetivo do projeto de vida não se limita à interação, mas visa promover o conhecimento simbólico presentacional por meio do jogar, tornando presente alguém ou algo ausente, estabelecendo uma relação de simbolização.

Para tanto, destaca-se que construímos nossas percepções e posicionamentos frente ao mundo, por meio das relações uns com os outros, não é um eu determinante, assim como referenciamos no projeto de vida, mas um nós. Uma descoberta pessoal sobre e para as relações humanas, traçando diálogos entre os discursos produzidos por nós e para nós. Será apenas pela relação com o outro, que o discurso identitário pode ser formulado, pois necessitamos de um diálogo direto com aquilo que nos falta, por meio das diferenças.

As formas simbólicas indicam que o jovem, ao produzir um conhecimento, tenta expressá-lo aos outros, demonstrando a sua visão de mundo. A intencionalidade ao demonstrar esse conhecimento, revela o seu caráter ideológico. Por isso o jogo teatral, ao possibilitar a fisicalização e a experiência significativa do sujeito, permite a demonstração de visões de mundo, que irão se completar por meio das relações e pelas diferenças.

O jogo teatral apresenta-se como possibilidade de mediação entre as experiências vivenciadas nos rituais cotidianos do jogador com o teatro e seu ensino, proposto pelos atos improvisacionais e pelo conhecimento simbólico. Os rituais cotidianos dele, neste caso, podem ser (re)configurados de maneira mais significativa para a vida dele, pelas práticas que a instituição de ensino pode propor com a inserção das práticas da vida cotidiana, seja dos ritos que estabelece em casa, nas ruas, na *internet*, enfim, no universo em que está inserido.

Segundo Spolin:

O jogo é uma forma natural de grupo que propicia o envolvimento e a liberdade pessoal necessários para a experiência. Os jogos desenvolvem as técnicas e habilidades pessoais necessárias para o jogo em si, através do próprio ato de jogar. As habilidades são desenvolvidas no próprio momento em que a pessoa está jogando, divertindo-se ao máximo e recebendo toda a estimulação que o jogo tem para oferecer – é este o exato momento em que ela está verdadeiramente aberta para recebê-las (Spolin, 2005, p.4).

Os jogos teatrais, no contexto educativo, oportunizam o conhecimento simbólico presentacional, por meio da experiência vivencial e em grupo. Um conhecimento não só pautado nas técnicas, nos conceitos teatrais, mas na vida, na humanidade, na reflexão crítica deste estudante perante o meio. Esse conhecimento ocorre no ato de jogar, na ação, sendo este o momento propício para a consumação da experiência. É nesse momento que se amplia o conhecimento estético, que o(s) símbolo(s) torna(m)-se presente(s), tanto ao jogador quanto à plateia atuante, em que o ato passa a tornar-se simbólico por meio da corporização.

Neste sentido, acrescento uma fala de Camargo apud Tagliari (2009, p. 33): “a formação do conhecimento na criança (e no homem) se processa através de um processo amalgamado e contínuo entre mimesis e simbolização, ou representação. Daí a importância da arte no processo educativo”. É nessa construção do conhecimento simbólico presentacional, por meio do jogo teatral, que o jovem passa a dar sentido a tudo que vivencia, pois pode materializar em ações aquilo que está em seu imaginário, dando um novo sentido.

O conhecimento simbólico presentacional no contexto teatro-educativo, aqui defendido, tem enquanto objetivo dar forma às experiências humanas, trazer presente vivências que poderão ser socializadas através de canais de expressão mais subjetivos, que para os estudantes são as linguagens expressivas, as quais se transformarão em linguagens artísticas, por meio dos jogos teatrais. O jogo teatral enquanto vivência educativa poderá propiciar a exteriorização de símbolos, de sentimentos, ou ainda de registros não visíveis, buscando a união da contextualização do jogo e do jovem com o ato de apresentar.

Vale salientar que a escola não é uma reprodutora passiva do sistema, pode e deve interferir nos assuntos, conteúdos e valores que permeiam a sociedade, possibilitando o entendimento de diferentes formas simbólicas, em suas essências, sem uma centralidade de poder. A escola sempre será um local que possibilita as trocas entre diferentes visões de mundo, sendo o espaço ideal para se pensar o projeto de vida e possibilitar experiências significativas nas vidas desses jovens.

Este é o grande desafio educacional aqui postulado: aproveitar a bagagem do estudante, questioná-lo, colocá-lo em conflito, de forma que ele possa ter uma experiência consumatória por meio da apresentação cênica propiciada pelo próprio ato de jogar. Essa experiência poderá promover uma reflexão crítica do mesmo perante o mundo, de forma que o estudante tenha consciência de suas escolhas e ações, promovendo assim, um conhecimento simbólico presentacional, atuante, que integralize esse ser com o conhecimento. Conclui-se então, que o jogo não é um material para se "passar o tempo da aula", mas sim uma importante abordagem pedagógica, capaz de propiciar vivências cruciais para a compreensão do sujeito enquanto atuante na sociedade, enquanto ser simbólico.

CAPÍTULO 4

PROJETAR A VIDA: A EXPERIÊNCIA DO EU PARA COM O OUTRO

Este capítulo tem como premissa introduzir, situar e informar as leis, pesquisas e problemas que envolvem o objeto de estudo referenciado nesta tese: **o projeto de vida**. Tal estudo é crucial para compreender os passos dados pela pesquisadora em questão, incluindo a justificativa de se estudar o mesmo em um campo transdisciplinar com a pedagogia teatral e, conseqüentemente, os jogos teatrais.

Segundo o Comitê de Redação do Convento de Arábia (6 de janeiro de 1994), composto por Lima de Freitas, Edgar Morin e Basarab Nicolescu, na Carta da Transdisciplinaridade²⁴, devemos estudar o objeto sob seus múltiplos pontos de vista, sendo uma justaposição de conhecimentos. A transdisciplinaridade, nesse contexto, é estudar o ser humano como um ser integral:

A visão transdisciplinar é deliberadamente aberta na medida em que ela ultrapassa o domínio das ciências exactas pelo seu diálogo e a sua reconciliação não somente com as ciências humanas mas também com a arte, a literatura, a poesia e a experiência interior (Carta da Transdisciplinaridade artigo 5º) (Freitas; Morin; Nicolescu, 1994, p. 2).

Esse ser humano integral, dotado e permeado por diversas áreas, ultrapassa os conceitos das ciências exatas e é permeada pela cultura, pelo simbólico, pelas artes, pelos jogos, pela espiritualidade, sendo uma teia de relações, significados e oposições. Nessa conjuntura, estudá-lo somente por um prisma, sem rever as interconexões é uma visão limitada.

Nesse sentido, tal pesquisa irá permear os estudos da pedagogia teatral, da educação e da psicologia, tendo a abordagem do jogo teatral não só como um ensino voltado para aprender-se teatro, mas como vivência simbólica, de ressignificação da vida, do próprio projeto de vida do estudante. Para tanto, iremos compreender inicialmente o que seria esse projetar, o que é o projeto de vida, em uma fase tão cheia de medos, sonhos, aprendizagens e conflitos que permeiam a adolescência.

O intuito do capítulo é identificar porque o projeto de vida é focado na faixa etária da adolescência, assim como identificar o que seria ele para além do componente curricular pertencente aos Centros de Pesquisa em Tempo Integral e, a partir de 2022, seria integrado ao

²⁴ Disponível em: <http://cettrans.com.br/assets/docs/CARTA-DA-TRANSDISCIPLINARIDADE1.pdf>. Acesso em: 15 fev. 2023.

currículo do Novo Ensino Médio. Vale ressaltar que a implementação do Projeto de Vida, no currículo do Novo Ensino Médio, pelos regimentos da BNCC, teve mudanças e adaptações a partir de 2024, sendo melhor explicada ao decorrer desse capítulo. Tal componente curricular corresponde ao currículo educacional dos estudantes de Primeira e Segunda séries do Ensino Médio (a faixa etária varia entre 14 a 17 anos).

Como ressaltado, o estudo não se limita ao componente curricular projeto de vida, como detalharei ao decorrer do capítulo, mas sim a um ensino que permeia essa fase de transição da infância para a vida adulta, denominada adolescência, possibilitando ao jovem investigar questões de sua própria existência e ressignificação do mundo por meio do jogo teatral. O componente curricular é o eixo norteador, de questionamento inicial de nossa pesquisa, sendo expandida para um estudo pontual e integrador.

Várias foram as leituras sistematizadas, realizadas e resenhadas, para se observar que muito se fala desse novo “componente curricular”, mas poucos o definem e aprofundam seu conceito, antes de se tornar parte do currículo escolar dos estudantes dos Centros de Pesquisa em Tempo Integral (CEPI) em Goiás, implementado em 2012 e, posteriormente no Novo Ensino Médio, o qual vinha sendo implementado, gradativamente, em 2022 em todo território Nacional²⁵.

Tendo como premissa preencher essa lacuna inicial, irei, primeiramente, introduzir, no primeiro tópico, os conceitos de Projeto de Vida, estudado por vários pesquisadores, incluindo o psicólogo Jean Piaget (1896 - 1980), a psicóloga Barbel Inhelder (1913- 1997), o professor da Universidade de São Paulo (USP) e psicólogo Yves de La Taille (1954), a doutora em psicologia de educação Ivany Pinto Nascimento e o psicólogo e pesquisador Lev Vygotsky (1896-1934). Ao sistematizar tais conceitos, tenho como objetivo possibilitar um estudo mais amplo do que me foi apresentado em 2019 pela Rede Estadual de Educação, quando lecionei em um Centro de Ensino em Tempo Integral (CEPI), em Goiatuba, cidade localizada no interior de Goiás.

Vale salientar que estas mudanças e imposições vieram para o ensino, por meio de determinações do Ministério da Educação (MEC), mas sem um estudo profundo do que seria o Projeto de Vida enquanto componente curricular, tendo apenas apostilas como norte para objetivos e atividades. Tivemos algumas formações genéricas em grandes grupos, quando o CEPI foi implementado, tendo como objetivo a explicação do que era esse nosso sistema de

²⁵ Fonte: <https://www.gov.br/pt-br/noticias/educacao-e-pesquisa/2021/07/novo-ensino-medio-comeca-a-ser-implementado-gradualmente-a-partir-de-2022>. Acessado 20 de janeiro de 2023.

ensino, não tendo uma continuidade e sistematização/ reorganização de estratégias e metodologias. Há uma tentativa de explicação, mas não um aprofundamento pedagógico e muito menos possibilidades de trabalho em sala de aula. Deparei-me com uma apostila fixa, com letras de música, discussões sobre alguns temas e atividades de como projetar, sair da rotina, entre outros.

Como professora de teatro, fui percebendo a necessidade de propor que os estudantes fossem verdadeiramente investigadores de seus projetos, de seus anseios, do reconhecer-se por meio da ação, do aqui agora, do fazer-se presente, em experiência. Isso foi um anseio, pois deparei-me com a presença de estudantes do Ensino Médio que demonstravam ausência de perspectiva de vida profissional e pessoal, sem pontuações críticas perante suas escolhas e metas.

Vale ressaltar que, a partir de um processo formativo em que participei com outros professores do componente curricular Projeto de Vida, em toda a Rede Estadual de Ensino de Goiás, observou-se que tal realidade era presente nos diálogos que surgiam entre os professores, não sendo uma problemática encontrada apenas na Unidade Escolar que eu lecionava no interior de Goiás.

Essas questões e anseios vivenciados no chão da escola, serão abordados no tópico 2 e 3 deste capítulo, iniciando pelas leis que instauraram o Projeto de Vida nos Centros de Ensino de Pesquisa em tempo integral (CEPI), para, posteriormente ser incluído no currículo de todas as escolas brasileiras, por meio do Novo Ensino Médio e, conseqüentemente, da Base Nacional Curricular (BNCC) nos anos de 2022 e 2023, passando depois por uma reestruturação. Essa pesquisa parte de levantamento histórico-conceitual, das mudanças que vêm ocorrendo em toda a rede nacional de ensino, para, no próximo capítulo, relacionarmos as teorias estudadas sobre o jogo teatral como conhecimento simbólico, como experiência, como metodologia para o projeto de vida com a apresentação da pesquisa-ação, a qual será a culminância de todo o estudo aqui apresentado.

4.1 Projetar para quem?

O verbo projetar possui vários significados, sendo um verbo transitivo e pronominal, que significa almejar, lançar, idealizar, formar o desígnio, o propósito. Na geometria, pode se figurar por meio de projeções. Já no sentido figurado, significa tornar-se melhor, destacar-se.

Segundo Raquel Sayonara Perdigão Neves (2012), em seu *blog Sayonara design*²⁶:

Projetar é pensar além do óbvio, é criar soluções práticas para os problemas do dia a dia, seja de um produto como uma cadeira que não possui ergonomia ou de uma construção que sofre com falta de ventilação e iluminação adequada. Projetar é planejar, é errar no papel para que saia correto na execução (Neves, 2012, p.1).

Projetar, nesse sentido, é pensar num antes para a execução de algo, é evitar tomar decisões precipitadas, sem etapas e sem nenhum planejamento prévio. É realizar-se, ter satisfação e autonomia em suas escolhas, criticidade, resiliência, se conhecer perante o mundo, progredir no conhecimento científico. Mas será que temos esse costume em nossas vidas?

Estamos vivenciando contextos efêmeros, em um mundo sem tempo, com excesso de informações e possibilidades. Pouco projetamos e vivemos muito no controle automático, sem respirar, muitas vezes sem sonhos e sem a concepção de que podemos fazer escolhas. Esse é o cenário que encontrei em minha sala de aula em 2019, no interior de Goiás: jovens que afirmavam não ter sonhos, que não se conheciam, sem resiliência, pressionados por um sistema que os obriga a serem mãos de obra e não sujeitos pensantes e capazes de mudar a sua realidade.

Quando se projeta algo, há a construção de significado para o sujeito, não apenas um emaranhado de rabiscos, mas um sentido, um norte, uma projeção. O jovem projeta-se de forma crítica e coerente diante de si e do meio em que vive de forma autônoma, perpassando por escolhas, metas, erros e conquistas. Vale salientar que uma parte fundamental desse processo é o replanejar, estar suscetível ao erro, pois é parte do processo de aprendizagem.

Este ponto é crucial para a compreensão do jovem ressaltado nesta pesquisa, pois há uma fragilidade imensa na juventude no quesito persistência e erro. O não está cada vez mais difícil de ser dito e geralmente é acompanhado de frustração e desistência. Vivemos em fragmentos: de tempo, de conhecimento, das relações humanas.

Yves de La Taille (2009), professor do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo (USP) e coautor dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), traz conceitos primordiais para a compreensão da pós-modernidade e dos quesitos acima referenciados. Ele é especialista em Psicologia Moral e defende que a escola é um dos processos importantíssimos para formar pessoas capazes de resolver conflitos individuais e coletivos, pautadas no respeito e princípios da comunidade, não apenas pelo conteúdo didático, mas pela convivência diária no

²⁶ Disponível em: <http://sayonaradesign.blogspot.com/2012/02/o-que-e-projetar.html>. Acesso: 17 jan. 2023.

espaço escolar. Segundo La Taille (2009, p. 81): “os próprios conhecimentos transmitidos²⁷ na escola são portadores de sentido que transcendem a especificidade de cada matéria. A escola é uma verdadeira usina de sentidos, [...] e não há outra instituição social de que se possa dizer o mesmo”. Se faz urgente uma escola que não vise apenas a formação profissional desse estudante, mas sim uma formação integral, crítica.

Nesse contexto, a escola precisa propiciar o encontro do estudante com o significado, esta é a identidade que o Projeto de Vida proporciona, pois a definição dele no Ensino Médio importa menos que a construção de habilidades, conhecimentos e competências para que a elaboração dele reverbere em toda vida do jovem.

A vida social propicia e impulsiona significados e a construção do conhecimento simbólico às dimensões social, cognitiva, socioafetiva, socioeducacional e histórico-social. O Projeto de Vida está nas relações do sujeito com o mundo à medida que os significados são vivenciados no cotidiano.

La Taille (2009) referencia a cultura do tédio, da necessidade, para muitos, que o tempo passe, pois, a vida não tem um sentido, um propósito. Não é colocar-se em ócio, um tédio dirigido, é viver no piloto automático, executando funções e torcendo para que o dia se finde. Nesse sentido, voltamos com a palavra projetar, a necessidade dessa relação escola- projeto, escola-criticidade, escola-experiência.

Para ele (2009), o conhecimento na pós-modernidade se dá muitas vezes por meio de fragmentos de notícias, sabem-se várias, mas não há uma coesão e compreensão dela no cenário histórico-social. Por exemplo:

Conhecer a data da revolução francesa é possuir uma informação. Saber que Rousseau existiu é possuir outra informação. Saber que Maria Antonieta foi uma rainha da França e que foi casada com Luís XVI é ter mais uma informação. Conhecimento é colocar em relação essas informações, bem como outras. É entender o papel das ideias de Rousseau para a confecção dos ideais revolucionários do século XVIII, é avaliar em que medida as atitudes de Luís XVI e de sua esposa podem ter influenciado os rumos da política francesa, é compreender porque foi no século XVIII, e não em outro, que a tomada da Bastilha foi possível, e assim por diante (La Taille, 2009, p. 30).

Há a necessidade de se promover o conhecimento e não apenas a aquisição de informações, as quais temos o tempo todo no noticiário, nas matérias curtas de jornais, no *Tik Tok*, *Twitter*, *Instagram* e *Facebook*. São tantas imagens, tantas notícias, que mudam o tempo todo. Muitas informações, mas pouco conhecimento aliado à uma sociedade que preza a

²⁷ O conceito transmitido está na transcrição da citação, mas não corroboramos com o ensino bancário.

comunicação e não as trocas. Por isso a cultura da *FakeNews*²⁸ se propaga com tanta veemência. Acredita-se em tudo, busca-se pouco e aprende menos ainda. Segundo Bauman (2003, p. 42), nossa vida: “é descrita como uma sequência de pequenas urgências”. Fragmentos do presente, perdendo-se o passado e esquecendo-se do futuro. Sem vivenciar verdadeiramente o presente, perdendo-o em poucos instantes.

As pessoas estão intolerantes ao discurso, aos pensamentos diferentes do que elas defendem, criou-se uma cultura de “cancelamentos virtuais”. Aquele que expressa um conhecimento ou coloca algo em pauta/discussão é “mimizento” ou “militante”. As pessoas oprimem quem defende algo, dizendo que o mundo está muito chato, que não se pode falar nada. Os textos grandes, com informações pontuais, são chamados de “textões” e quase ninguém se prontifica a ler, pedem nos comentários que alguém resuma o que foi dito. Alguns nem sequer leem a matéria, somente o título/ a manchete, e dão opiniões cheias de eufemismo e certezas absolutas.

A banda de rock alternativo de Vitória, estado do Espírito Santo, *Supercombo*, traz em sua música denominada *Piloto Automático*²⁶ uma reflexão que perpassa esse contexto social da juventude, de uma possível falta de foco, entregando-se ao automático, pois assim é mais “fácil”:

Eu nunca fiz questão de estar aqui
Muito menos participar
E ainda acho que o meu cotidiano
Vai me largar
Um dia eu vou morrer
Um dia eu chego lá
E eu sei que o piloto automático
Vai me levar
(Supercombo, 2014).

Ao mesmo tempo, a canção questiona como esse cotidiano, esse piloto automático, a cabeça pesar no travesseiro, impedem de fazer coisas simples, que são a verdadeira felicidade:

Eu devia sorrir mais
Abraçar meus pais
Viajar o mundo e socializar
Nunca reclamar
Só agradecer
Tudo o que vier eu fiz por merecer
(Supercombo, 2014).

²⁸ *Fakenews* é um termo atual utilizado para designar as falsas notícias que circulam nos meios sociais e que são referenciadas como verdade, sem nenhuma pesquisa prévia.

Vale ressaltar que essa música foi sucesso em sua época de lançamento (2017), sendo uma das mais baixadas no aplicativo *Spotify*. Ressalta-se a identificação dos jovens com a letra e com a vida perpassada por um cotidiano maçante, sem planos e estratégias futuras para mudar isso. Não se trata de pensar em um sujeito que se adapta, isso não é criticidade, mas possibilitar caminhos para que ele compreenda o mundo e a si mesmo para transformar sua realidade, tendo como intermédio o investimento afetivo, uma busca orientada pelos valores.

Segundo La Taille,

Como é impossível realizar tal escolha por intermédio da análise combinatória de todas as possibilidades, a razão precisa de um rumo, e esse rumo é fornecido pelos investimentos afetivos, pelos valores. (...) O que acaba de ser dito vale para todo e qualquer projeto de vida. Trata-se de uma busca, e ela é orientada por valores (La Taille, 2009, p. 44).

Por isso a necessidade da autonomia e da criticidade, em um mundo em que os valores se dissipam. Não falamos aqui de valores morais/cristãos, como muitos usam a palavra, mas de humanidade, resiliência, a verdade para consigo e com o mundo, a justiça, o respeito, as escolhas e a afetividade:

(...) devemos ter claro que a moral é um *objeto de conhecimento*. Há disposições no ser humano para desenvolver o senso moral, notadamente devido a sentimentos precoces como a simpatia e a indignação, porém trata-se apenas de potencialidades que somente desabrocharão se a moral estiver presente no universo da criança e do jovem, somente, portanto, se constituírem, para eles, objeto de conhecimento e reflexão. tal objeto se compõem de regras, princípios e valores (La Taille, 2009, p. 225).

A moral como objeto de conhecimento permitirá que o jovem saia da indignação e da potencialidade, para a ação, para a resolução de conflitos, estabelecendo estratégias e metas. Respeitando um passado, presente e futuros simbólicos, recheados de vivências significativas ao sujeito em sociedade e não apenas imerso em fragmentos de vida.

Fragmentos de vida que ficaram dispersos e com maior vulnerabilidade ainda após a pandemia, trazendo à tona questões sobre saúde mental, a qual foi agravada nesse momento histórico que vivemos. O toque, o olhar, o corpo do outro foram e ainda são barreiras. Não foi somente o ensino que ficou prejudicado, mas toda uma conjuntura social, que se recriou. Não seremos os mesmos, mas também não podemos ser seres isolados. Este é um novo olhar que nós, educadores, temos que lapidar, pois também estamos sofrendo com as mudanças causadas pelo isolamento. A vivência da empatia, do respeito, do ouvir e do falar (com todo o corpo),

são importantes passos a darmos no nosso ambiente escolar, principalmente na construção dos projetos de vida.

Nesse contexto de fragmentos, de um presente contínuo, muitas vezes sem perspectivas e anseio pelo futuro, como projetar a vida? Como elencar o que é essencial em minha vida, dentre tantas escolhas? Por que a adolescência é a etapa ideal para iniciar esse projeto? Projetar é uma escolha definitiva ou iremos sempre recalcular, redimensionar e refazer as etapas?

4.1.1 Por que a adolescência é a melhor fase para se projetar a vida?

Segundo a secretária Nacional de Juventude, Emilly Coelho, do Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos, em uma entrevista para a TV Brasil, no ano de 2021²⁹, o Brasil é um país jovem, em que, segundo o Instituto Brasileiro de Geografia (IBGE), 23 % da população brasileira corresponde a jovens entre 15 e 29 anos, totalizando mais de 47 milhões de pessoas.

Ivany Pinto Nascimento (2002) em seu artigo “As representações sociais do projeto de vida dos adolescentes: um estudo psicossocial”, defende que:

nos últimos anos, de discussões em torno do tema adolescência, com a preocupação de compreender quem são esses sujeitos - adolescentes que, a cada geração, desenvolvem estilos de vida, comportamentos peculiares e buscam de forma radical questionar regras e valores vigentes e em quais condições vivem, o que pensam, o que sentem e como agem esses adolescentes em relação às suas vidas e aos seus projetos de futuro? (Nascimento, 2002, p. 265).

Esse olhar para a juventude é atual, poucas vezes as pesquisas voltaram-se para essa faixa etária, muito menos para questionar o que esse jovem pensa, suas transformações sociais, cognitivas e físicas, quem são esses sujeitos e por que há o interesse e a necessidade de trabalharmos o projeto de vida nessa idade. Segundo o Ministério da Saúde, que segue a convenção elaborada pela Organização Mundial da Saúde (OMS)³⁰, a adolescência vai de 10 a 19 anos, 11 meses e 29 dias. Segundo o site do Ministério da Saúde, as pessoas que estão inclusas nessa faixa etária também podem ser denominadas “pessoas jovens”. Compreende-se, por adolescência, uma etapa de nosso desenvolvimento em que há mudanças físicas, emocionais e sociais.

²⁹Disponível em: <https://tvbrasil.etc.com.br/brasil-em-pauta/2021/08/jovens-entre-15-e-29-anos-correspondem-23-da-populacao-brasileira>. Acesso dia 8 de fevereiro de 2023.

³⁰ Disponível em: [Saúde do Adolescente e Jovens — Ministério da Saúde](#). Acesso dia 02 de junho de 2025.

O psicólogo e pesquisador Jean Piaget e a psicóloga Barbel Inhelder (1976), em seu livro *Da lógica da criança à lógica do adolescente* apontam que a adolescência é a etapa fundamental para se iniciar o projeto de vida, pois os jovens possuem reflexões que ultrapassam o tempo presente, sendo capazes de projetar, planejar suas ações e estabelecer fins prioritários para a ação, por meio dos valores.

Para Piaget e Inhelder (1976), o desenvolvimento lógico matemático vai se tornando complexo, “criança chega, assim, a utilizar as duas formas complementares de reversibilidade (inversão para a classe e números, reciprocidade para as relações), mas sem fundí-las nesse sistema único e total que caracteriza a lógica formal” (Piaget, Inhelder, 1976, p. 249). Diante de uma extensa análise, estudos e exemplos em seu livro, os autores defendem que: “o adolescente, ao contrário, superpõe a lógica das proposições à das classes e das relações, e assim desenvolve, pouco a pouco, (atingindo seu patamar de equilíbrio por volta de 14-15 anos) um mecanismo formal” (Piaget, Inhelder, 1976, p. 249).

Esse mecanismo formal permitirá reunir o raciocínio hipotético dedutivo com a experimentação, comprovando ou não teorias e refletindo sobre elas, permitindo também um pensamento lógico matemático. O adolescente passa a ser capaz de raciocinar sobre hipóteses e ultrapassa a fronteira do real, sendo uma condição necessária, mas não o suficiente para a construção do projeto de vida.

Segundo Piaget e Inhelder (1976), o projeto de vida é construído a partir da priorização de alguns valores em detrimento de outros. Para os autores, como é possível realizar tal priorização? Somente se existir força de vontade.

O adolescente não se contenta mais com viver as relações interindividuais que seu ambiente lhe oferece, nem com a utilização de sua inteligência para resolver os problemas do momento; procura, além disso, colocar-se no mundo social dos adultos e, para isso, tende a participar das ideias, dos ideais e das ideologias de um grupo mais amplo, utilizando como intermédio certo número de símbolos verbais que o deixavam indiferente quando criança (Piaget; Inhelder, 1976, p. 254).

A vontade, nesse sentido, não se limita aos interesses e desejos imediatos, sendo uma fase de transição entre reconstruir aspectos do passado e almejar projetos no futuro, gerando novos significados sobre si e o mundo, ressignificando papéis, enquanto ser simbólico. Referente à essa força de vontade, sabemos que ela sozinha não basta, pois há toda uma conjuntura social, familiar, pessoal desse jovem, seria injusto reduzir toda a vivência da adolescência e a ressignificação do projeto de vida à ela.

Diante desse cenário, os autores nos apresentam outras transformações que não envolvem somente a lógica, mas também outras variáveis: a relação desse jovem com a

sociedade adulta e as transformações do pensamento, não limitando-o a características da puberdade (essas ocorrem com todos, ao contrário da inserção da sociedade, a qual varia em diferentes grupos). Para eles:

Portanto, não interessa estabelecer relação entre o pensamento formal e a puberdade. Não há dúvida de que há numerosos laços entre o aparecimento das estruturas formais e as transformações da afetividade, e logo mais falaremos destas últimas. No entanto, tais relações são complexas e não tem um sentido único. Por isso, ainda aqui estaríamos diante de uma confusão preliminar se quiséssemos reduzir a adolescência às manifestações da puberdade (Piaget; Inhelder, 1976, p. 250).

A partir de relatos dos jovens em minha experiência docente, esse fator ocorre muito nas escolas, ao se pensar o adolescente como um ser cheio de hormônios e transformações corporais, como rebeldes sem causa e como seres que não levam em conta a transformação social, experimental, lógica e de afetividade deles. Muitas escolas, infelizmente, ainda limitam o adolescente à puberdade. Em minha trajetória, posso contar nos dedos as vezes que eles tiveram voz perante a coordenação ou alguns colegas professores, diante de suas queixas, suas escolhas e até mesmo dúvidas. São silenciados, como se não tivessem relevância social. Não falo de falta de respeito, grosserias, mas de questionamentos internos que vão surgindo, mas são proibidos de serem expressados.

Vale salientar que as mudanças do pensamento e da integração na sociedade adulta desses jovens vão possibilitar toda uma reestruturação da personalidade, em que o aspecto intelectual irá acompanhar e/ou complementar o afetivo. Essas mudanças interferem diretamente na “posição de poder”, tanto na família quanto no ambiente escolar, gerando alguns possíveis conflitos, pois:

Ao contrário do que ocorre com a criança, que se sente inferior e subordinada ao adulto, o adolescente é o indivíduo que começa a considerar-se como igual aos adultos e julgá-los num plano de igualdade e de total reciprocidade. (...) Em segundo lugar o adolescente é ainda o indivíduo em formação, mas que começa a pensar no futuro, isto é, em seu trabalho atual ou futuro dentro da sociedade, e que às suas atividades do momento junta um programa de vida para suas atividades ulteriores ou “adultas” (Piaget; Inhelder, 1976, p. 252).

Novamente ressalta-se a importância de se conhecer a adolescência e o projeto de vida, para que essas mudanças tenham uma rede de apoio escolar, principalmente no que concerne a construção de sistemas e teorias, não só na projeção do presente, mas de um futuro. Esses conflitos se dão, muitas vezes, pelo posicionamento de poder exacerbado do adulto, que não enxerga essas necessidades do indivíduo em transformação, cheio de dúvidas, sonhos e projeções. O adolescente propor teorias, trará significação existencial para ele e fará parte de

sua integralização moral e intelectual na vida adulta.

Esse processo irá permitir as ações interiorizadas reversíveis, defendidas por Piaget e Inhelder (1976). Interiorizada, pois pensar incide sobre apresentações simbólicas, por exemplo, dançar é uma ação, pensar em como se vai dançar e os passos que vai dar é uma ação interiorizada. Reversível, pois é organizado pela lógica.

A adolescência é marcada por mudanças intelectuais que ocorrem por meio da elaboração das estruturas formais, regidas pela afetividade e pela estrutura, a qual define as funções cognitivas. Vale ressaltar que Piaget e Inhelder (1976, p. 258) pontuam que a afetividade não define o intelecto e vice-versa, mas se complementam no funcionamento da pessoa.

Para os autores existem dois aspectos nessa integralização do jovem: o programa de vida e a reforma da sociedade atual. Piaget e Inhelder (1976) usam programa ou plano de vida, em inglês *purpose*. Segundo o dicionário *online Deep Translate*²⁸, *purpose* significa propósito, finalidade e objetivo. Será esse programa de vida que vai constituir uma das características essenciais da conduta do adolescente e o motor afetivo na formação da personalidade dele. A reforma se dá pela inserção desse jovem na sociedade, vislumbrando mudanças e melhorias para si e para as pessoas que o cercam. O desejo é despertado, mas há a necessidade do planejamento e da organização.

Essa inserção do jovem ao mundo adulto permite que ocorram:

as duas transformações fundamentais exigida pela socialização afetiva adulta: os sentimentos relativos a ideias, que se acrescentam aos sentimentos entre as pessoas, e a formação de personalidades, caracterizadas pelo papel social e a escala de valores que se atribuem (e não mais apenas pela coordenação dos intercâmbios que mantém com o meio físico e as outras pessoas) (Piaget; Inhelder, 1976, p. 258).

Essas mudanças permitem um amadurecimento nas relações do adolescente, permitindo-o uma socialização afetiva definindo, nessa transição, papéis sociais que ele pode assumir. Nesse contexto, essa mudança depara-se com as questões apresentadas no primeiro tópico, de uma juventude sem perspectivas futuras, em uma sociedade de informações e fragmentos.

O adolescente cria teorias e ideais para ser pertencente ao ambiente social, podendo intercalar o real ao abstrato, relacionando a inteligência sobre si mesma e uma inversão das relações entre o possível e o real. Tornando-o capaz de refletir e, essa reflexão o auxilia a sair do presente na direção de projeções futuras e abstratas.

O psicólogo e educador Vygotsky (1996), ressalta essa transição entre o abstrato e o real

na adolescência:

O pensamento abstrato, pelo contrário, é o que reflete pela primeira vez, com a maior profundidade e verdade, do modo mais completo e diversificado, a realidade com que se enfrenta o adolescente. Ao falar de trocas no conteúdo do pensamento no adolescente é preciso não esquecer uma esfera que aparece no memorável período da reestruturação do pensamento em seu conjunto: nos referimos ao conhecimento da própria realidade interna (Vygotski, 1996, p. 70).

O abstrato apresenta-se de forma mais completa na fase da adolescência, em que o jovem passa a conhecer e questionar a sua própria realidade interna, em que seu pensamento se converte em escolhas e propósitos internos. É necessário o olhar da escola para essas questões que são atreladas ao dia a dia do estudante.

Defende-se um ensino pautado na crítica, na experiência, no posicionamento social do sujeito. Vale ressaltar que a crítica e o posicionamento social, não impedem o sujeito de receber inúmeras informações, mas o faz discernir o que é válido ou não para o seu crescimento. O diálogo, as trocas de experiências e os conteúdos também participam dessa aprendizagem, o segredo é saber ouvir outros posicionamentos diferentes do seu e saber pontuar o que acredita. O erro e o reaprender são importantíssimos neste processo de aprendizagem.

O imediatismo, o uso instrumental e a autorreferência são fatores presentes no ensino e em sua relação com a sociedade que propiciam falta de sentido para o estudante. Não é empenhar apenas nos interesses dos estudantes, é promover que eles tenham interesse por algo, principalmente por aquilo que eles ainda não têm acesso. A partir de então, eles terão possibilidades de escolhas. Não há uma garantia que novos interesses serão despertados, pois é um trabalho relacionado com a afetividade, mas há a necessidade de apresentá-los. Segundo Vygotski:

[...] podemos observar como a maturação e o aparecimento de novas atrações e necessidades internas ampliam infinitamente o círculo de objetos que possuem força incitadora para os adolescentes, como esferas inteiras de atividade, antes neutras para eles, se convertem agora em momentos fundamentais que determinam sua conduta, como, a par do novo mundo interno, surge para o adolescente um mundo exterior completamente novo. (Vygotsky, 1996, p.24)

Um mundo completamente novo surge, mas para que o jovem possa interpretá-lo de forma autônoma é necessária uma força motriz que a escola é capaz de oferecer. Não há a utopia de que todos alcancem essa reflexão e criticidade, pois inúmeros fatores sociais estão interligados, mas como educadora me vejo na função de possibilitar um ensino pautado na reflexão de vida, nos projetos, na projeção de quem eu sou, na empatia, na análise, entre outros.

O adolescente não vislumbra apenas uma adaptação ao meio, mas mudar esse meio, modificá-lo para que seja melhor para ele e para a sociedade e, será nesse momento que ele se vê responsável pela construção de seu plano de vida. Construir um projeto de vida também requer que o sujeito reconheça a si e ao mundo que o cerca, não somente adquirindo informações, mas sim, obtendo conhecimento da história, dos processos de corrupção e desenvolvimento, não sendo manobra fácil para notícias deturpadas, sem indicação de veracidade. A verdade então seria uma componente da moral que aqui ressaltamos?

Segundo La Taille:

Em suma, eleger a verdade como valor não somente é um bem em si mesmo para a procura de sentido para a vida: a capacidade de a ela chegar é também ferramenta necessária para se situar com um mínimo de precisão em um universo político de tantas mensagens dúbias, de tantas afirmações imprecisas, de tantas análises confusas, de tantas promessas duvidosas, e também de claras tentativas de enganação. Para sobreviver em tal ambiente equívoco, se faz necessário a chamada capacidade de crítica, não entendida como disposição a julgar negativamente, mas sim como vontade de passar o que se ouve, se vê, se pensa e se diz pelo crivo da razão, para debelar possíveis erros, possíveis mentiras, possíveis ilusões. Não há crítica honesta sem amor à verdade (La Taille, 2009, p. 91).

A verdade como valor é eleger a possibilidade de o jovem exercer sua cidadania tendo como partido fontes confiáveis, em um mundo cheio de mensagens dúbias. A criticidade será, então, o ponto crucial para esse posicionamento, pois “pensar sobre si próprio equivale a tomar consciência de si, consciência para própria história de vida, dos possíveis talentos, dos próprios valores, dos próprios sentimentos, das próprias aspirações, das próprias potencialidades” (La Taille, 2009, p. 88).

Essa criticidade poderá ser desenvolvida em várias relações de aprendizagem desse jovem, sendo a escola um grande, e um dos mais potentes potenciais. A importância de pensar em si, será um reflexo desse jovem em comunidade.

4.2 O projeto de vida no ambiente escolar

Para o psicólogo de desenvolvimento e professor do *Department of Education at Brown University*, Damon, e para Anne Colby diretora do *Henry A. Murray Research Center at Radcliffe* (2009, p. 53), *purpose* é “uma intenção estável e generalizada de alcançar algo que é ao mesmo tempo significativo para o eu e gera consequências no mundo além de si”.

As metas e escolhas realizadas pelo jovem em seu Projeto de Vida trarão significado interno, tendo como base a experiência significativa que ele irá vivenciar no ambiente escolar

e, ao mesmo tempo, essas descobertas estarão presentes nas múltiplas relações desse adolescente com o mundo, possibilitando que o eu se concretize em nós de forma crítica. Uma relação entre o passado, uma projeção do futuro, mas vivendo o presente por meio da experiência.

O Projeto de vida irá possibilitar que o jovem tenha metas de vida além do eu, ou seja, pensando nele enquanto pertencente a um meio, dando sentido pessoal para que ele organize e oriente esforços e ações, e, essas ações serão pontuais para concretizar as projeções. Sendo assim, agentes responsáveis pela construção de sua identidade e não meros espectadores de uma identidade que lhes será revelada.

Nesse contexto, o projeto de vida “é uma forma de inclusão do adolescente no universo social com vistas ao bem-estar, felicidade e crescente aprimoramento individual e/ou coletivo” (Nascimento, 2002, p. 266). A palavra coletivo é realçada várias vezes nesse capítulo, pois muito se pensa que o projeto de vida é individual, uma projeção futura de profissão, mas é muito além, é uma descoberta pessoal para uma vivência coletiva. Essa descoberta e experiência individual/ coletiva serão altamente contempladas nos jogos teatrais, pois a base do jogo teatral é a experiência pessoal em grupo.

O Projeto de Vida auxilia a descobrir o significado para a felicidade e aprender a lidar com os conflitos de forma madura, crítica e auto governativa. Uma escolha do presente para o futuro, em constante reflexão e transformação, de si, do outro, do mundo. Mas será que sem o estímulo e o preparo desse jovem, seria possível a concretização das metas e projeções?

Segundo os pesquisadores Marco Antonio Morgado Da Silva e Hanna Cebel Danza (2022), em seu artigo “Projeto de Vida e Identidade: Articulações e implicações para a educação”:

Damon (2009) formulou quatro categorias de projeções para o futuro: os **desengajados**, que não apresentam quaisquer objetivos para o futuro; os **sonhadores**, que, apesar de terem objetivos, não estão comprometidos com sua realização; os **superficiais**, que têm objetivos com baixo vínculo afetivo; e os **que têm projetos de vida**. Moran (2014) também identificou quatro categorias: os **supported**, que apresentam intenções superficiais para o futuro, as quais dependem do suporte que recebem de seus familiares; os **givers**, que declararam interesse em ajudar os outros, embora não se comprometam com esse objetivo; os **strivers**, que apoiam suas intenções em expectativas sociais dominantes sobre o sucesso; e os **disciples**, com propósitos bem definidos baseados na fé religiosa e na crença de que devem cumprir o que foi planejado por Deus (Silva e Danza, 2022, p.7-8 – grifo nosso).

Damon (2009) e Moran (2015) identificam as quatro categorias de projeções para o futuro, sendo identificáveis em sala de aula, pois, há jovens que não apresentam projeções

futuras para suas vidas (um dos pontos que me levaram a esta pesquisa), outros que desistem no meio do caminho, os que têm objetivos, mas tais objetivos são influenciados por terceiros, sem ser algo que esteja presente em seu vínculo afetivo, sua identidade e, por fim, os que desenvolvem a capacidade crítica, a autonomia, por meio do projeto de vida. Muitas vezes essas fases ocorrem, devido a uma falta de direção, em que o sujeito se encontra fora do fluxo do tempo, com falta de significação em suas vidas, pois ele não sabe o que tem valor ou não, e nem a melhor forma da vida de ser vivida. Há a necessidade de despertar a intencionalidade nas ações do jovem, sendo orientado por princípios éticos e estratégias para a realização, por meio da experiência.

De acordo com Vygotski (1996, p. 74), “[...] com a função de formação de conceitos o adolescente adquire também o conteúdo totalmente novo por sua estrutura, pelo modo de sistematizar, pela amplitude e pela profundidade dos aspectos da realidade que reflete”. A adolescência tem suas explicações nas relações sociais e na cultura e não no desenvolvimento do sujeito.

Os professores têm que estar cientes que não devem fazer juízo de valores dos projetos de vida de seus estudantes, incentivá-los a reprojeter, pois haverá muitas oscilações, regressões, ajustes ao longo da vida. Propiciar não apenas descobertas sobre si, o futuro e sua família, mas também sobre a sua relação com o outro e empatia, pois eles viverão em sociedade e podem se frustrar ao tentar concretizar alguma ação que não depende somente deles.

É propiciar a aprendizagem integral do ser humano: física, social, cognitiva, afetiva e ética, pois na busca de novos papéis, escolhas e relações, também se cria ansiedade, insegurança e medo, por isso é essencial a rede de apoio desse adolescente, incluindo a escola. Permitindo assim, a presença do diálogo, debate, planejamento e realização de novas ações, elaborando e superando dificuldades e conflitos.

A busca pelo tempo da aprendizagem, do conhecimento, por meio do projetar, é vivenciar verdadeiramente cada etapa, cada passo dado e ressignificado, o tempo é aliado dessa transição, cheia de prazeres e desprazeres (sim, aprender dói). A ansiedade pelo término, pela conclusão e pela efetivação do plano, devem ser pouco a pouco trocadas pela experiência, pelo aqui - agora, pela busca do sentido e da identidade que o ensino deve (ou deveria) proporcionar. Partilhando assim o conhecimento construído numa realidade comum, transformando a ideia em prática.

Vale ressaltar que por meio do projeto de vida, assim como no jogo teatral, o jovem consegue resolver conflitos internos sozinho e/ou em grupos, auxiliando na sua construção

enquanto sujeito, não limitando-se a mudanças biológicas a à inserção dele no mundo adulto de forma acrítica. O Projeto de Vida está na relação do sujeito com o mundo à medida que os significados, os símbolos, são vivenciados no cotidiano.

A escola, nesse sentido, deve trocar o seu papel de obstáculo para um canal de realizações, tratando o jovem com respeito, ajudando-o a lidar com a vida, acolhendo suas formas de expressões e atraindo esse jovem, para que ele se sinta contemplado enquanto sujeito integral.

4.3 Projeto de vida e o CEPI

O meu primeiro contato com o Projeto de Vida, enquanto componente curricular, ocorreu após a implementação do Centro de Ensino em Período Integral (CEPI), o qual foi implementado em algumas escolas do estado de Goiás, em 2013. A unidade escolar que eu acompanhava/lecionava era no interior de Goiás, mais precisamente em Goiatuba tornando-se CEPI em 2018. Primeiramente, levantarei pontos dessa experiência pessoal, para depois englobar o contexto geral, das leis e posicionamentos do Ministério da Educação (MEC), diante dessas mudanças, ressaltando como o Projeto de Vida pertence a esse contexto histórico educacional.

Nos anos anteriores à implementação do CEPI em Goiatuba, eu estava na função de tutora pedagógica, em que acompanhava algumas escolas de Goiatuba e região. Algumas funções principais da tutoria é acompanhar o gestor, realizando mecanismos internos para a melhoria de seus desempenhos, promover formações pedagógicas, auxiliar na escrita e/ou atualização do Projeto Político Pedagógico e do Regimento Escolar, assim como é ressaltado no EDITAL No 06/2022 - SUPOAE /SEDUC³¹:

4.3.2. Orientar, assessorar, acompanhar, monitorar e otimizar o fazer pedagógico nas unidades escolares, com foco na melhoria da proficiência dos estudantes, buscando a dinamicidade, coerência e agilidade no desenvolvimento das ações pedagógicas;

4.3.3. Promover a formação continuada em serviço dos gestores escolares e assessorar o trabalho dos coordenadores pedagógicos, a fim de melhorar a prática pedagógica dos docentes. (Seduc, 2022, p. 4)

Nesse contexto, eu e a Diretora de Núcleo pedagógico³², professora Vânia Izabel Bastos

³¹ Disponível em: <https://site.educacao.go.gov.br/files/Tutoriaeducacional/Tutoria000029299590Edital.pdf>. Acesso dia 13 de fevereiro de 2023.

³² A atual função dela teve a nomenclatura modificada em 2023 para Assessora pedagógica.

Barbosa³³, acompanhávamos o Colégio Estadual Oséas Borges Guimarães em 2016 e 2017, promovemos formações e tudo o que nos competia para a melhoria do processo de ensino e aprendizagem. A Unidade Escolar atendia no período matutino e noturno jovens que cursavam o Ensino Médio e, no período Vespertino, contemplava o Ensino Fundamental II (6º ao 9º ano), tendo como gestor o professor Paulo César Vieira Duarte.

Recebemos no ano de 2017 várias formações da Secretaria da Educação, assim como constantes visitas da equipe de apoio pedagógico, as quais sempre tinham interesse em visitar o Colégio Oséas Borges Guimarães. Trabalhávamos, por meio de análises e busca ativa de soluções pedagógicas, com os resultados da Unidade Escolar citada, sendo que ela apresentava pontos de atenção, devido a evasão escolar (principalmente no noturno), da alta taxa de reprovação e do não alcance da meta estabelecida, referente às provas externas.

Vale ressaltar que as provas externas são compostas pelo Sistema de Avaliação da Educação básica (Saeb), o qual, junto ao fluxo escolar, geram o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), e pelo Sistema de Avaliação Educacional do Estado de Goiás (Saego) em que, aliado aos dados de fluxo escolar, gera o Índice de Desenvolvimento do Estado de Goiás (Idego).

O Saeb ocorre a cada dois anos, em que os anos finais de cada etapa de ensino fazem as provas escritas de Língua Portuguesa e Matemática (5º e 9º anos do fundamental e 3ª série do Ensino Médio). O Ideb foi criado em 2007 pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), sendo que:

O Ideb funciona como um indicador nacional que possibilita o monitoramento da qualidade da Educação pela população por meio de dados concretos, com o qual a sociedade pode se mobilizar em busca de melhorias. Para tanto, o Ideb é calculado a partir de dois componentes: a taxa de rendimento escolar (aprovação) e as médias de desempenho nos exames aplicados pelo Inep. Os índices de aprovação são obtidos a partir do Censo Escolar, realizado anualmente. (Mec, 2017)³⁴

Esses índices possuem metas a serem alcançadas em cada determinado ano, sendo uma meta específica para cada realidade escolar. A Unidade Escolar em questão, não alcançava a meta proposta, além de apresentar muitas reprovações e evasão, tornando-se uma escola focada. Nesse contexto, após vários estudos e análises do MEC junto à Secretaria Estadual de Educação, foi nos apresentado o projeto do Centro de Ensino em Período Integral, o qual seria o novo

³³ Faço aqui um agradecimento à professora Vânia Izabel Bastos Barbosa e ao gestor do CEPI Oséas Borges Guimarães pelo auxílio, cooperação e trocas durante a escrita deste capítulo.

³⁴Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/conheca-o-ideb>. Acesso dia 13 de fevereiro de 2023.

modelo implementado na regional, mais especificamente, no Colégio Estadual Oséas Borges Guimarães.

A novidade não foi muito bem recebida pela comunidade, principalmente pelo turno vespertino, pois a U.E. atenderia, naquele momento, apenas o Ensino Médio. Foram feitas reuniões com os pais, professores e toda equipe escolar, os quais apresentaram receio quanto às mudanças, fazendo abaixo assinado, protestos, entre outros. A novidade gerou medos e incertezas.

O novo na educação sempre gera esse sentimento, pois muitas vezes nos acomodamos com um estilo de ensino, com a forma de ensinar, os quais nem sempre acompanham as mudanças do mundo, dos jovens e da sociedade. Vale ressaltar que nem sempre as mudanças são benéficas, mas só iremos chegar a uma conclusão se nos propusermos ao erro/acerto. E, assim como o Projeto de Vida, o ensino é um processo de replanejamento, reformulação, de aprendizagens.

Em 2017, toda a equipe escolar passou por formações, estudos e pesquisa sobre esse novo ensino, trazendo questões como: O que seria integral? Quais os novos componentes curriculares? Como o jovem de ensino médio se adapta e passa o dia inteiro na escola? Essas questões serão brevemente abordadas no tópico seguinte.

4.3.1 O Cepi no Estado de Goiás

Como ressaltado, a implementação dos Cepis - Ensino Médio iniciou no Estado de Goiás³⁵ iniciou-se em 2013, com a publicação da Lei n.º 17.920 de dezembro, tendo como principal ideal garantir a permanência do jovem do Ensino Médio na escola e possibilitar ao mesmo, um ensino de qualidade e integral.

Em Goiás, o Plano Estadual de Educação foi instituído por meio da Lei nº 18.969/2015 para o decênio 2015-2025, onde prevê na Meta 3 a necessidade de “ampliar a oferta da educação em tempo integral em 50% (cinquenta por cento) das escolas da rede pública, atendendo, de forma gradativa, a 25% (vinte e cinco por cento) das matrículas até o final da vigência deste Plano” (Goiás, 2015).

Vale ressaltar que a implantação do tempo integral se iniciou em 2006, com escolas do Ensino Fundamental, por meio do Projeto Escola Estadual de Tempo Integral/EETI. Sendo

³⁵ O documento norteador do Estado de Goiás do Ensino Médio denomina-se DCGO_EM, o qual está disponível em: https://goias.gov.br/wp-content/uploads/sites/40/files/AlfaMais/DCGO-DocumentsCurricular/DCGO_interativo_%20Ampliado_voll.pdf. Acesso dia 10 de março de 2024.

ampliada aos Cepis - Ensino Médio, em 2013. Nesse contexto, visando a implementação das Escolas em tempo Integral, o Conselho Estadual de Educação de Goiás (CEE/GO) publica na Resolução CEE/CP n.º 03 de 16 de fevereiro de 2018, capítulo XIII, Artigo 57 que:

O Sistema de Educação do Estado de Goiás apoiará, em todas as etapas da educação básica das unidades escolares públicas e privadas, a progressiva implementação da escola em tempo integral, visando melhor qualificar os processos de aprendizagem para o educando atinja com êxito os mais elevados níveis de ensino (CEE/GO, 2018).

Quando se refere ao termo integral, não é somente ao tempo de permanência na Unidade Escolar (7h30min às 17h), mas sim de um ensino que garanta a integralidade do jovem em todas suas dimensões: intelectual, física, emocional, social e cultural, em que:

A Secretaria de Estado da Educação de Goiás vem, desde 2006, através da implantação de escolas de tempo integral, repensando a concepção da escola e redesenhando o papel que essa instituição deve ter para a vida e para o desenvolvimento do jovem do século XXI. Isso implica mudanças tanto na abordagem pedagógica, no conteúdo do currículo e na carga horária do ensino oferecido, quanto no formato da carreira do professor e na sua relação com a unidade escolar. Nesse sentido, algumas experiências já implantadas têm demonstrado bons resultados (SEDUC, 2021, p. 7³⁶).

O Projeto de Vida, nesse contexto de mudanças, é o coração do CEPI, pois todo o direcionamento de ensino é voltado para que o jovem compreenda a sua complexidade no mundo, na sociedade. Esse ensino integral só é possível se ele se compreender enquanto sujeito, compreender o outro, vivenciando o mundo de forma auto governativa e crítica, tendo “como objetivo propiciar aos estudantes, além das aulas que constam no currículo escolar, oportunidades para aprender e desenvolver práticas que irão apoiá-los no planejamento e execução do seu Projeto de Vida” (SEDUC, 2021, p. 7).

Os jovens permanecem no ambiente escolar 9 horas de seu dia, vivenciando atividades tanto no núcleo comum (componentes curriculares como matemática, história, geografia, arte etc.), quanto no núcleo integrador (projeto de vida, eletivas, estudo orientado, entre outras). Vale ressaltar que o Projeto de Vida, no Cepi, é um componente curricular, com carga horária de duas aulas semanais, pertencente ao currículo escolar das primeiras e segundas séries do Ensino Médio.

O objetivo de tal componente curricular é promover a capacidade dos estudantes refletirem sobre desejos e objetivos não apenas para o futuro, mas também para o agora. Isso

³⁶ Disponível em: https://site.educacao.go.gov.br/files/CEPI_Programa-Educacao-Plena-e-Integral_1a-Edicao.pdf. Acesso dia 13 de fevereiro de 2023.

inclui planejar o que farão a cada ano e etapa de ensino, aprendendo a se organizar, estabelecer metas e definir estratégias para atingi-las. Vale salientar que tal componente curricular é ministrada a jovens que buscam constantemente escolher caminhos a seguir, são pressionados a tomar decisões e a escolher sua futura vida acadêmica e/ou profissional. É um período de transição, em que os estudantes passam por mudanças físicas, afetivas, cognitivas e buscam compreender seu papel social perante o mundo.

Projeto de Vida é uma Metodologia de Êxito que objetiva despertar nos jovens os seus sonhos e ambições, o que desejam para as suas vidas e que pessoas pretendem ser, mobilizando-os a pensar nos mecanismos necessários para essa realização. É mais que reflexão sobre sonhos e planos. É sobre descobertas de potencialidades, de limites, de desejos. Não é um processo simples e nem rápido, mas uma grande tarefa a ser realizada, é o primeiro projeto para uma vida toda. (ICE, 2019).

O componente curricular Projeto de Vida vem como propulsora de posicionamentos, reconhecimentos e descobertas nesse processo tão difícil e importante, por isso a necessidade de um professor que seja aberto ao diálogo, que reconheça a importância desse processo e tenha como intenção pedagógica o desenvolvimento integral e crítico do jovem. Para tanto, utiliza-se uma apostila, ICE (Caderno Inovações em Conteúdo) Material do Educador Aulas de Projeto de Vida, fornecida pela equipe do tempo integral da SEDUC, com dinâmicas e reflexões sobre aspectos sociais dos jovens, focando nos seguintes conteúdos:

1ª Série – Identidade, Valores e Construção de Competências: Dedicar-se ao autoconhecimento e reconhecimento da importância dos valores, à existência de competências fundamentais que se relacionam, se integram e que estão presentes nas várias dimensões da vida. Como parte desse processo os jovens documentam suas reflexões no Guia Prático para a elaboração do Projeto de Vida. Autoconhecimento: Conhecer a si mesmo não significa fazer um “mergulho interior”, rendendo-se a especulações subjetivas, o que é uma tarefa sem fim. Conhecer-se é algo que se dá na medida em que o sujeito se modifica, agindo no mundo, se posicionando diante das questões em que é convocado a se manifestar, interagindo com o diverso, em situações inéditas. Conhecer-se é impossível sem as relações de alteridade e é na medida em que se age que se elabora a si mesmo, uma vez que é uma ocasião de se manifestar como se é ou como se deseja ser. Muitas vezes, é o outro que nos revela a nós mesmos.

2ª Série – Os Planos e as Decisões: Dedicar-se à elaboração do Projeto de Vida, o Futuro: os planos e as decisões. Nessa etapa, os jovens continuam a documentar suas reflexões e tomadas de decisões no “Guia Prático para a elaboração do Projeto de Vida”. Futuro: Trata-se de desenvolver quais os desejos que o jovem tem hoje e elaborá-los de maneira concreta, planejando as formas de realizá-los. É pela perspectiva do que se almeja agora, porque os desejos e aspirações são passíveis de serem modificados ao longo do tempo. As ações do Planejamento do Projeto de Vida ganham sentido porque são estruturadas com base na Tecnologia de Gestão Educacional – TGE e é por meio de suas metodologias que o jovem aprende sobre a criação de objetivos, definição de metas, prazos etc. (SEDUC, 2021, p. 36).

As quatro bases do Projeto de Vida são: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver com os outros e aprender a ser, sendo estes os quatro pilares da educação apontados pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO). Como ressaltado acima, os jovens iniciam o componente curricular, na primeira série, com o reconhecimento do eu, de sua identidade, ressaltando a importância dos valores que o acompanharão por toda a vida, como ressaltamos no início deste capítulo. É conhecer-se a fim de atuar no mundo, de forma mais empática e com maior criticidade diante de suas escolhas.

Na segunda série eles iniciam a elaboração das metas, as tomadas de decisões, as escolhas perante seus projetos de vida, para que as ideias passem ao plano concreto. O hoje almeja ações que reverberam a um futuro complexo, exigindo então planejamentos, análises e mudanças. O meu primeiro contato, como professora, com essas reflexões e com as metodologias apresentadas pela Seduc-GO, iniciou em 2019 e foi a motivação, a minha justificativa para essa tese, como relatado abaixo:

Em 2019 ingressei como professora do Cepi Oséas Borges Guimarães e fui contemplada com o componente curricular Projeto de Vida nas primeiras séries. Iniciei trabalhando com o *Guia Prático para a elaboração do Projeto de Vida*, mas observava que os estudantes não estavam desenvolvendo a criticidade em alguns aspectos sobre si, o outro e o mundo por meio somente de atividades escritas e discussões. Neste caminho, realizei adaptações de jogos teatrais para que os estudantes em grupo e individualmente pudessem expor suas opiniões e perspectivas de futuro não apenas de forma verbal, mas prática e coletiva, de forma atuante e presente, discutindo de forma crítica sobre assuntos que se passam a todo momento em seus meios sociais.

Como, por exemplo, quando se discuti sobre frases que eles escutam negativamente e positivamente em seu dia a dia, eles criaram balões de diálogos (balões feitos em papéis coloridos com falas positivas e negativas que escutaram) e interpretaram, por meio de *ações físicas*, como isso os afetava (a temática era sobre a constituição do ser- quem sou). São momentos em que eles verdadeiramente expõem os sentimentos de forma física, palpável, ou seja, sai do campo das ideias, do verbal transformando em ação. É expressar-se de forma integral.

Outro momento significativo, proporcionado pelas aulas de Projeto de Vida, em que estudamos a empatia e a relação do eu com o outro, foi quando realizamos uma *performance* artística em fevereiro de 2020 denominada *O que eu sou aos olhos do outro*. A *performance* ocorreu durante o momento do recreio escolar, em que alguns estudantes ficaram espalhados

pelo CEPI com canetas e *post its* ao seu lado e com a seguinte instrução na parede: "Escreva o que quiser". As pessoas que passavam por esses *performers* escreviam nos pequenos pedaços de papel e os colavam *no performer*, como se ele fosse um mural humano:

Figura 2- Performance "O que eu sou aos olhos do outro"



Fonte: Performance "O que eu sou aos olhos do outro" realizada no CEPI Oséas Borges Guimarães, Goiatuba-GO. Realizada dia 28 de fevereiro de 2020, pouco antes da pandemia.

A participação dos transeuntes foi de extrema importância e significação para os *performers*, pois, estes, após o momento da *performance* artística, leram frases que outros falaram sobre eles, poesias, recados e músicas. Foi como reconhecer-se pelo olhar do outro, promovendo uma experiência, um momento de reflexão pessoal, crítica social (o meu papel perante o outro, perante o mundo) e muitos compartilhamentos. Vale ressaltar que essa *performance* foi o resultado artístico das aulas de Projeto de Vida, as quais possuíam os jogos teatrais como abordagem de ensino.

Nesse contexto, as minhas experiências com as metodologias já pré-definidas na apostila, nem sempre reverberaram a experiência necessária para o alcance dos objetivos, por isso esta tese vem estudar e apresentar, metodologias com os jogos teatrais, visando a promoção desse conhecimento simbólico presentativo, por meio da ação, do aqui agora, da experiência significativa. Não sendo assim, uma simples análise ou vivência, mas atividades que trabalharão a integralidade desse ser por meio do fazer, da reflexão, do trabalho em grupo.

4.4 Projeto de vida: Novo Ensino Médio e a BNCC

Nesse tópico vamos refletir sobre as mudanças previstas pelo Ministério da Educação para o novo Ensino Médio, as quais tiveram início em 2023 na maioria das Unidades Escolares. Vale ressaltar que o componente curricular Projeto de Vida era para estar inserido nos currículos escolares, mas houve uma mudança na Legislação, em 2025, pois as Unidades Escolares não se adaptaram a algumas mudanças do núcleo integrador dessa nova proposta, solicitando a reestruturação ou exclusão de alguns componentes. Vale ressaltar que o componente curricular, Projeto de Vida, permanece nos Cepis.

Previsto no Plano Nacional de Educação de 2014, o Novo Ensino Médio, surgiu:

a partir de mudanças recentes na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), das novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) e da elaboração da parte para o Ensino Médio da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Sua proposta considera três grandes frentes: o desenvolvimento do protagonismo dos estudantes e de seu projeto de vida, por meio da escolha orientada do que querem estudar; a valorização da aprendizagem, com a ampliação da carga horária de estudos; e a garantia de direitos de aprendizagem comuns a todos os jovens, com a definição do que é essencial nos currículos a partir da BNCC (Brasil, 2014, p.1)

Nota-se que, houve a idealização do protagonismo juvenil por meio do Projeto de Vida e a ampliação do horário de estudo, garantindo a aprendizagem do jovem. A diferença seria que todos os estudantes do Ensino Médio da rede pública e privada de todo o território nacional perpassam por essa nova realidade de ensino, não limitando-se apenas aos estudantes do CEPI.

Vale ressaltar que a BNCC³⁷ é um documento que define o conjunto progressivo de competências que o estudante tem que desenvolver em todo o seu ensino básico, sendo agora uniformizado a todas as unidades escolares, públicas e privadas, do território brasileiro. Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996), essa base deve nortear os currículos escolares dos estados e municípios de todo o país, desde a Educação Infantil até o Ensino Médio.

O Novo Ensino Médio foi pensado a partir das mudanças presentes na juventude (tanto nos aspectos emocionais quanto sociais), no uso das tecnologias, na efemeridade da sociedade, da falta de conhecimento e excesso de informações, conforme apresentados no início deste capítulo. Segundo o *Guia de Implementação do Novo Ensino Médio*³⁸:

³⁷ A Base Nacional Curricular pode ser acessada em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: 13 fev. 2023.

³⁸ Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/novo-ensino-medio-descontinuado/pdfs/GuiaDeImplantacaoDoNovoEnsinoMedio.pdf>. Acesso em: 13 fev. 2023.

A desconexão entre os anseios da juventude e o que a escola exige dela manifesta-se nos indicadores de frequência e desempenho da etapa: em 2016, 28% dos estudantes de Ensino Médio encontravam-se com mais de 2 anos de atraso escolar e 26% dos estudantes abandonaram a escola ainda no 1º ano; quanto ao IDEB, a variação positiva foi de apenas 0,3 ponto entre 2005 e 2011, ficando estagnado desde então e abaixo das metas estabelecidas (Brasil, 2018, p. 6).

As mudanças foram pensadas a partir de estudos referentes à permanência do jovem na escola, de seus respectivos desempenhos e da sua evolução escolar. Esses dados levaram à conclusão de que a escola não era atrativa a esse estudante, não acompanhando a evolução da sociedade e suas respectivas mudanças. Visando então um ensino autônomo, crítico e integral da juventude, o MEC buscava possibilitar, por meio do Guia de Implementação do Novo Ensino Médio³⁹, que:

A partir da garantia de aprendizagens essenciais e comuns a todos os estudantes, referenciadas na BNCC, e da oferta de itinerários formativos organizados e estruturados pedagogicamente, o jovem brasileiro poderá escolher, entre diferentes percursos, a formação que mais se ajusta às suas aspirações e aptidões e ao seu projeto de vida (Brasil, 2018, p. 6).

Nesse contexto, o Projeto de Vida seria um componente curricular do Novo Ensino Médio, de acordo com a Lei nº 13.415/2017, o qual estabelece as diretrizes e as bases da educação nacional, e define no artigo 3º § 7º que: “Os currículos do ensino médio deverão considerar a formação integral do sujeito, de maneira a adotar um trabalho voltado para a construção de seu Projeto de Vida e para sua formação nos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais”. As três dimensões que seriam desenvolvidas no projeto de vida eram: pessoal (autoconhecimento), social (vida em sociedade) e profissional (mundo do trabalho).

A BNCC também contempla o Projeto de Vida entre as suas 10 competências gerais, que devem ser trabalhadas em todas as etapas da educação, até o Ensino Médio. A competência de número 6⁴⁰, “Trabalho e Projeto de Vida”, implica em:

Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais, apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu Projeto de Vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade. (Brasil, 2018, p. 1)

³⁹ Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/novo-ensino-medio-descontinuado/pdfs/GuiaDeImplementacaoDoNovoEnsinoMedio.pdf>. Acesso dia 02 de junho de 2025.

⁴⁰ Disponível em: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/#introducao>. Acesso dia 02 de junho de 2025.

Sendo assim, é fundamental que as escolas deem a devida atenção para essa competência, considerada como premissa básica para o desenvolvimento integral dos estudantes. Vale salientar que em muitos locais dos documentos e leis que regem o Novo Ensino Médio e a BNCC (como a competência acima), falava-se do Projeto de Vida voltado para o profissional e emprego desse jovem, sendo que vimos anteriormente que ele é muito além dessa projeção futura de mão de obra.

Muitas críticas estão sendo feitas perante essas mudanças no ensino brasileiro, principalmente porque alguns componentes curriculares passam a não fazer parte do currículo escolar do jovem em todo o ensino médio, como arte, educação física e filosofia/sociologia. Estamos presenciando uma perda gradativa nas aulas de arte, com o passar dos anos, como se esta área do conhecimento não fosse relevante para a constituição integral desse jovem. Nota-se uma relevância maior no ensino técnico e no profissional do estudante, indo contrário ao que se promete as leis e o discurso das referidas mudanças.

A falsa promessa que muitos questionam é que o Novo Ensino Médio era para ser um projeto que iria buscar a melhoria da qualidade de ensino, profissionalização e inovação na forma de educar, o que não ocorre na prática. Foi entregue, ao contrário da promessa, um ensino básico e técnico precarizado, a exclusão das matérias, como já mencionado, sobrecarga de estudantes e professores, falta de verbas para as escolas, desigualdade entre escolas públicas e privadas e um ensino integral sem assistência estudantil.

Nesse contexto, a integração do Projeto de Vida ocorreu nos anos de 2022 e 2023 de forma gradativa nas Unidades Escolares, mas não houve adaptação por parte dos estudantes, dos professores e de toda a gestão escolar. Isso ocorreu não somente com o componente curricular Projeto de Vida, mas com toda a proposta que passaria a entrar em vigor. Nesse sentido, houve uma reestruturação nos componentes Curriculares do Novo Ensino.

A Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE) defende que os itinerários formativos trazem problemas, como: ausência de opções de disciplinas, falta de estrutura em algumas Unidades Escolares, oferta de itinerários super estruturados em algumas unidades escolares, enquanto em outras não há espaço condizente para tal (falta de equipamentos tecnológicos, falta de espaços para experimentos, etc), alunos que ficam fora dos espaços escolares com a implementação do tempo integral, o não preparo prévio (formações, debates e melhorias) da equipe escolar, e até mesmo das instâncias maiores, sobre as mudanças e os novos componentes curriculares.

Vários fatores podem ser pontuados, como: a não formação inicial propiciada pelo Governo aos professores, as atividades extra curriculares, o aumento de horas nos componentes curriculares obrigatórios, principalmente Língua Portuguesa e Matemática, extinguindo alguns componentes de algumas turmas. A lei que modificou toda a estrutura do Novo Ensino Médio, em 2025, foi a 14.945/2024.

Nesse contexto, para que o projeto de vida fosse realmente alcançado, necessitava-se repensar essa organização escolar, não focando no profissionalizante, sem antes desenvolver a autonomia e criticidade dos jovens, contrapondo-se ao ensino tecnicista, em que a aprendizagem valoriza a técnica, sem preocupação com a qualidade e a experiência estética do sujeito frente a ela.

O ensino tecnicista não permite ao jovem tornar-se capaz de se posicionar frente à sociedade em que está inserido. O mesmo apenas se adapta ao meio educacional por meio da imposição de um conteúdo, e ele se torna uma espécie de depósito de conhecimentos que precisam ser adquiridos. Se, pelo contrário, o ensino se pautar no ato técnico criador do estudante, este será capaz de se reconhecer enquanto sujeito investigativo, sendo o autor de seu próprio aprendizado, pois ele vivencia significativamente tal conteúdo. Busca-se o conhecimento simbólico pela arte, propiciando a apresentação social desses jovens por meio da experiência.

A apresentação social, como referenciada no capítulo anterior, será definida pelos valores, ideias e práticas que existem nas diversas interações sociais, mediadas pela experiência, pela vivência presentacional dos indivíduos. Ela é elaborada na tentativa de compreender e dar significado a diferentes aspectos de nossa experiência, permitindo a expressão de visões de mundo que irão orientar os seres humanos em seu cotidiano e auxiliando na construção de suas realidades sociais.

A arte está tendo seu acesso cada vez mais limitado aos estudantes, como vimos que vem ocorrendo no Novo Ensino Médio, isso vai reduzir o conhecimento simbólico presentacional do jovem perante o mundo, em uma relação direta com a experiência propiciada pelos jogos teatrais e pelo Projeto de Vida. Viola Spolin (2005), sistematizadora dos jogos teatrais, evidencia que, quando o ensino é utilizado apenas para se conhecer a técnica, sem se importar com a experiência desse estudante-jogador, a própria técnica é perdida:

Uma barreira artificial é estabelecida quando as técnicas estão separadas da experiência direta. Ninguém separa o arremesso de uma bola do jogo em si. As técnicas não são artificios mecânicos – um saco de truques bem rotulados para serem tirados pelo ator quando necessário. Quando a forma de uma arte se torna estática,

essas “técnicas” isoladas, que se presume constituam a forma, estão sendo ensinadas e incorporadas rigidamente. O crescimento tanto do indivíduo como da forma sofre, conseqüentemente, pois a menos que o aluno seja extraordinariamente intuitivo, tal rigidez no ensino, pelo fato de negligenciar o desenvolvimento interior, é invariavelmente refletida em seu desempenho (Spolin, 2005, p. 12-13, grifo da autora).

Assim como afirma Spolin (2005), as técnicas teatrais são necessárias para o ensino de teatro, mas de forma que estejam aliados à experiência significativa do estudante-jogador frente ao jogo teatral, de forma que influencie na concepção estética e no posicionamento autogovernativo do sujeito.

Em tal contexto, a Arte/Educação apresenta-se como potencializadora das reflexões entre sujeito e mundo. Evita-se, assim, que as pessoas sejam bombardeadas pela mídia e que possam escolher o que querem consumir de acordo com os seus desejos, revelando conscientemente seu papel social. Nesse sentido, a estrutura do jogo teatral não limita o papel do professor-instrutor a um mero executor de propostas previamente elaboradas e estruturadas em um manual.

Os jogos teatrais foram concebidos como uma proposta pedagógica que promove a parceria efetiva entre os sujeitos envolvidos no processo de criação. Trata-se de um processo norteado pela negação do aprendizado tecnicista e pela aquisição de procedimentos pré-elaborados. Essa relação direta entre a experiência, o conhecimento simbólico presentacional e o ensino pautado na criticidade do sujeito e no desenvolvimento de seu Projeto de Vida serão trabalhados no próximo capítulo, em forma de pesquisa-ação.

CAPÍTULO 5

O JOGO TEATRAL COMO PROPULSOR DO CONHECIMENTO SIMBÓLICO PRESENTACIONAL DOS JOVENS DE GOIÂNIA-GO NA CONSTRUÇÃO DE SEUS PROJETOS DE VIDA

Os capítulos anteriores foram a base teórica para este capítulo e, conseqüentemente, para a organização, a ressignificação e a realização da pesquisa-ação que ocorreu de fevereiro até novembro do ano de 2024, no CEPI Lyceu de Goiânia, em Goiânia- Goiás com estudantes do Ensino Médio (14 a 17 anos) das primeiras e segundas séries. Vale ressaltar que a prática em sala de aula iria iniciar em setembro de 2023, após a qualificação, mas por motivos de licença-maternidade (setembro até janeiro), iniciou em fevereiro de 2024. O projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética, sendo inicialmente acordado com uma escola na cidade de Goiatuba, no estado de Goiás, mas, devido à volta das aulas presenciais do doutorado, modificamos a pesquisa para a cidade de Goiânia, onde resido.

Tal pesquisa-ação tem como objetivo ressignificar jogos teatrais para que os estudantes vivenciem significativamente questões pertinentes aos seus Projetos de Vida, compreendendo o eu, o outro e sua apresentação no contexto social. Possibilitando assim, um conhecimento simbólico presentacional permeado pela autonomia e criticidade, propulsionados pela experiência do jogar. Tais jogos serão detalhados neste capítulo, assim como todo o processo de ressignificação deles, pretendendo assim, fornecer aos professores, um material didático para ser utilizado em sala de aula.

Para tanto, algumas etapas foram realizadas: primeiramente acompanhei as aulas de Projeto de Vida do CEPI Lyceu de Goiânia nas turmas 1^aA, 1^aC, 2^aA e 2^aB em fevereiro e março de 2023, em que as professoras de Língua Portuguesa Clarisse Wilson Roriz e Ma. Taise Milhomem me apresentaram o livro didático que utilizam nesse componente curricular e quais atividades estavam desenvolvendo com os estudantes. O Livro didático denomina-se *Pensar, Sentir e Agir* do autor Leonardo de Perwin e Fraiman, o qual é psicólogo (USP), mestre em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano (USP), psicoterapeuta e palestrante.

Nota-se uma mudança perante ao que vivenciei em 2019 no CEPI Oséas Borges Guimarães, pois antes não havia a escolha de um livro didático para se trabalhar o componente curricular Projeto de Vida, mas sim uma apostila, sendo a mesma para todas as Unidades Escolares. Vale salientar que a escolha do livro didático é realizada pelo Programa Nacional do Livro e Material Didático (PNLD) e os livros são previamente avaliados pelo Ministério da

Educação. Os professores recebem exemplares de várias editoras e, em conjunto (por áreas de conhecimento) fazem as escolhas dos livros, os quais chegam às Unidades Escolares para serem trabalhados no ano letivo seguinte.

O livro escolhido traz 3 módulos, iniciando na primeira série e finalizando na segunda série do Ensino Médio: 1º: “Quem sou eu: uma descoberta”, 2º “O Encontro com o outro: vínculos e aprendizagens” e 3º “Meu futuro: um caminho de possibilidades.”. Os temas trabalhados estão de acordo com as leis e diretrizes que regem o currículo do Ensino Médio, propiciando inicialmente o autoconhecimento, as relações com os outros e um posicionamento frente ao futuro, escolhas e possibilidades. É um livro que me guiou na adaptação dos jogos, sendo um parceiro entre o meu trabalho e das professoras do componente curricular. Foi cedida uma aula semanal com as turmas, sendo, a outra aula, ministrada por Clarisse Wilson Roriz e Ma. Taise Milhomem.

Na introdução do livro, ao buscar responder o que é Projeto de Vida, Fraiman (2020) afirma:

Há muitas formas de responder a essa pergunta, porém algo é comum a todas as respostas: as pessoas querem saber quem são e como podem desenvolver sua capacidade de tomar decisões e de fazer escolhas autênticas com mais segurança e consciência.

Construir um projeto de vida é um processo particular, de um indivíduo, mas não é necessariamente individual. Para construí-lo, você deverá explorar seus limites, suas emoções e sentimentos. Precisar, também, solucionar estratégias para lidar com sonhos, objetivos, frustrações, desafios, oportunidades, mudanças de planos. Portanto, além de conhecer a si mesmo, terá de identificar as estruturas sociais das quais faz parte e refletir sobre caminhos para alcançar o seu desenvolvimento (Fraiman, 2020, introdução).

Esse desenvolver sua capacidade de se conhecer e tomar decisões, assim como identificar e agir perante as estruturas sociais das quais faz parte relaciona-se diretamente à experiência significativa ao qual o jogo pode vir a proporcionar, pois

Todas as partes do indivíduo funcionam juntas como uma unidade de trabalho, como um pequeno todo orgânico maior que é a estrutura do jogo. Dessa experiência integrada, surge o indivíduo total dentro do ambiente total, e aparece o apoio e a confiança que permite ao indivíduo abrir-se e desenvolver qualquer habilidade necessária para a comunicação dentro do jogo. (Spolin, 2005, p. 5-6)

O ato de jogar, o momento presentacional do jogo teatral, a resolução do conflito que o mesmo propõe, pode, individualmente e em grupo, trazer reflexões, diálogos e possíveis soluções aos questionamentos internos dos jovens, de modo que, pelo teatro, possam colocá-los em ato de expressão, com o corpo todo, com o ser de forma integral. A palavra vazia é preenchida pelas vivências, de forma que se tornam simbólicas, pois são dotadas de expressão, de ações e sentimentos.

As vivências vão sendo intensificadas ao decorrer do ano letivo, após cada jogo ser jogado, avaliado, experienciado, pois “o crescimento ocorrerá sem dificuldade no aluno-ator porque o próprio jogo o ajudará” (Spolin, 2005, p. 5). Nesse contexto, as primeiras séries tiveram como eixo central a questão “Quem sou eu?”, sendo vivenciados jogos sobre descobertas pessoais, ancestralidade, empatia, papéis sociais, trabalho em grupo, relações entre família, escola e sociedade. As segundas séries tinham como eixo central a questão “Quem eu sou e para onde vou?”, vivenciando jogos de descobertas pessoais, relação entre tempo, espaço e escolhas, metas, apoio emocional.

A participação dos jovens foi tornando-se mais ativa conforme a nossa relação ia sendo construída, em que eles iam sentindo-se mais à vontade para expor seus medos, anseios, descobertas e escolhas. Toda a experiência realizada com os jogos teatrais foi registrada em diários de bordo, os quais possuem data, quantidade de estudantes presentes, o jogo adaptado, objetivo, resumo da aula, reflexões e a avaliação, sendo preenchidos por mim após a aula semanal de cada turma.

Adaptamos os jogos e os mesmos iam sendo modificados durante as aulas, pois íamos conhecendo melhor as turmas, os obstáculos, as entregas, a interação dos estudantes e temas que iam surgindo durante as reflexões. Como já referenciado, o jogo teatral é uma abordagem artística/educacional em que os estudantes em grupo, ou sozinhos, irão resolver o problema proposto jogando, por exemplo, em um dos temas que vivenciamos: a ancestralidade⁴¹. Em grupos, os jovens pensaram em momentos com suas famílias, suas origens, em como era antes, como são agora e com eles imaginam ser no futuro.

⁴¹ Essa aula será melhor detalhada nos tópicos seguintes.

Figura 3 – Pesquisa Cênica Ancestralidades



Fonte: Registro feito pela professora Mariana Tagliari durante a Pesquisa Cênica: Ancestralidade no dia 30 de agosto de 2024.

Os estudantes trouxeram dados que enriqueceram o debate para a avaliação final (após cada jogo há a avaliação do mesmo), como: a falta de diálogo, o uso excessivo de celulares, como as histórias estão sendo esquecidas e muitos não tem mais paciência para ouvi-las, a disputa por herança, entre outros.

Vale ressaltar que tivemos algumas barreiras durante a pesquisa como: no primeiro semestre as aulas cedidas eram na sexta-feira, então as turmas estavam esvaziadas (em torno de 15 a 20 estudantes por turma, com 35 a 40 estudantes matriculados), além de, algumas vezes, ter algum evento nesse dia da semana, impossibilitando a realização da aula. No segundo semestre, as aulas das Segundas Séries foram ministradas na segunda-feira, sendo um dia que eles faziam provas, facilitando e otimizando as aulas de Projeto de Vida e a participação mais ativa dos jovens. As primeiras séries permaneceram na sexta-feira, pois a professora não conseguiu a mudança no horário. As aulas findaram-se no final de novembro, pois os estudantes estavam finalizando as provas, fechando as notas e as faltas iriam se intensificar nesse período.

As etapas da pesquisa foram sistematizadas, neste capítulo, em tópicos, assim como os jogos adaptados e temas vivenciados. Iniciaremos pelo processo da escolha da escola em que ocorreu a pesquisa, para que fique claro todo o caminho percorrido até o presente momento.

5.1 – Mudanças e adaptações: um novo local para a pesquisa

Como referenciado na introdução desse capítulo, a escola inicial que seria feita a pesquisa-ação era o Colégio Estadual da Polícia Militar de Goiás (CEPMG) Elísio Joaquim de

Vasconcelos situado em Goiatuba. Vale ressaltar que decidimos pela Unidade Escolar em 2022, período em que as aulas do doutorado em Performances Culturais/UFG eram remotas. O CEPMG EJV foi escolhido, pois era o local em que eu lecionava aulas de teatro no período vespertino (Ensino Fundamental II) e era coordenadora pedagógica no período matutino (Nonos anos e Ensino Médio).

Era uma Unidade Escolar que eu já conhecia os estudantes, já tinha uma metodologia de trabalho e eles vivenciavam jogos teatrais nas aulas, assim como o conteúdo teatral. Nesse contexto, a afinidade professor-estudante e o conhecimento prévio teatral já estavam presentes, facilitando a entrega e as vivências em sala de aula, devido ao curto espaço de tempo para a realização da pesquisa (1 ano). Após a escolha da Unidade Escolar, o projeto foi enviado ao Comitê de Ética e aprovado.

Em 2023, período que iniciaria a pesquisa na Unidade Escolar, as aulas do doutorado passaram a ser semipresenciais e presenciais. Uma decisão pessoal me trouxe de volta para Goiânia, também em Goiás, tanto para facilitar a locomoção até a Universidade quanto pelo desejo por retornar à capital. Descobri nesse intervalo de estudos e mudanças que seria mãe e que o Bento nasceria em agosto/setembro de 2023, o que me levou a finalizar os quatro primeiros capítulos da tese e qualificar no início de agosto de 2023. O ano da pesquisa-ação mudou para 2024.³⁷

O problema de mudança de cidade foi pontuado na qualificação desta tese e, a fala e apoio da banca, em especial da professora Luz Marina de Alcantara, foram essenciais para esse processo de escolhas. Luz Marina é musicista e doutora em Performances Culturais e tem um importante papel em todo o processo de ensino-aprendizagem da arte no Estado de Goiás, atuando e gerenciando por muitos anos o Ciranda da Arte. Local este em que há formações artísticas para estudantes e professores da Rede Estadual de Ensino, escrita de projetos e leis que fundamentam a arte no contexto educacional, atuação artística nas Unidades Escolares, entre inúmeros respaldos que nós, professores de arte, possuímos. Atualmente, ela atua na gerência de Arte e Educação da SEDUC-GO.

Luz Marina reuniu-se comigo para decidirmos a nova Unidade Escolar em que eu atuaria na pesquisa-ação e, então, escolhemos o CEPI Lyceu de Goiânia, pois os estudantes possuíam uma professora de teatro, a qual também era professora de Projeto de Vida, além de toda a filosofia e pensamento político pedagógico existente na Unidade Escolar. É um ambiente acolhedor, que prega a empatia e o respeito pelas diferenças.

No Projeto Político Pedagógico (PPP) do CEPI Lyceu de Goiânia, destaca-se o seguinte objetivo:

Oferecer um ensino de qualidade que garanta o acesso e a permanência dos alunos na escola, tornando-os capazes de pensar e agir com consciência crítica e contribuir com transformação do seu meio e inclusive da sociedade em geral. Desenvolvendo um trabalho voltado para a formação integral dos educandos, promovendo seu pensamento crítico, reflexivo, sua capacidade criativa, respeito às diversidades, independência e conquista da cidadania. (PPP, 2024, p.11)

Nota-se a preocupação com a formação crítica do estudante, assim como o seu desenvolvimento integral, buscando a capacidade criativa, cidadania, independência e o respeito às diferenças, estando de total acordo com essa pesquisa.

Iniciando 2024, entrei em contato com a professora de teatro Dorivânia Xavier e planejamos as primeiras aulas, conforme o conteúdo que ela iria trabalhar. A partir desse planejamento, adaptei os primeiros jogos teatrais, propiciando o contato inicial entre mim e os jovens e para que eu os conhecesse um pouco mais. Para as primeiras séries foi planejado o jogo que denominei de “Conhecendo o outro por desenhos”, em que os estudantes ganhavam 5 folhas de papel em branco e deveriam desenhar as seguintes coisas: 1ª folha desenhar o nome, 2ª folha desenhar sua família, 3ª folha desenhar o que eu mais gosto, 4ª folha o que eu não gosto e 5ª folha algum sonho. Após desenharem, os jovens pregavam com fita as folhas em seus corpos e andavam pela sala, para que todos vissem os desenhos. Fizemos uma roda e um estudante escolhia outro estudante para recontar a história do amigo através dos desenhos. A pessoa que estava com os desenhos colados ouvia atentamente a história recriada e, no momento final de avaliação poderia recontar a história sob seu ponto de vista.

Para as segundas séries, foi adaptado o jogo teatral “História Continuada”. Em roda um estudante inicia uma história e os outros devem continuar a mesma dando sequência aos fatos e, o último da roda deve finalizar a história. A mudança realizada foi que as histórias deveriam partir de experiências pessoais dos jovens, de algo que ocorreu com eles ou alguém de suas famílias.

Após a adaptação dos jogos, a professora de teatro me procurou para comunicar que, infelizmente ela iria atuar em uma nova Unidade Escolar, pois devido a reforma do prédio do CEPI Lyceu de Goiânia eles tiveram de dividir o espaço físico com o CEPI José Honorato, propiciando uma redução do número de turmas e estudantes. Devido a esse fator, houve uma redução no número de professores e ela, somente ela, foi solicitada para que mudasse de U.E. (a única professora formada em arte da escola).

Nesse contexto observamos como a aula de arte e, conseqüentemente os profissionais da área artística, muitas vezes são tratados com descaso pela gestão, pois diz que “qualquer um pode dar aula de arte”, desmerecendo o nosso componente curricular e valorizando os outros componentes curriculares, tendo-os como “mais importantes”. O professor de arte, muitas vezes, é o primeiro a ser cortado quando há a necessidade, caindo em discordância com a necessidade da escola e, com as diretrizes e referências que quem deve atuar em algum componente curricular deve possuir graduação na área em questão.

Em minha vivência escolar, quando necessitei de mudança de escola, muitos gestores diziam já possuir professor de arte, sendo que quando averiguava, o mesmo não era formado em nenhuma modalidade artística. Geralmente muitos veem a arte como complementação de carga horária para o professor. Nesse quesito quem perde são os estudantes, pois não vivenciam o conteúdo artístico de forma integral, com sua metodologia própria. Tornando-se um mero componente curricular que se copia no quadro ou decora a escola em dias festivos.

A partir de todo esse contexto, novas adaptações foram realizadas, prosseguindo a pesquisa com as novas professoras de Projeto de Vida, Clarisse Wilson Roriz e Ma. Taise Milhomen. Apresentei os planejamentos a elas e as mesmas me repassaram o que estavam trabalhando no mês de fevereiro e março. Após todo o acompanhamento e diálogos, iniciei a pesquisa-ação na Unidade Escolar dia 22 de março de 2024. Me foi concedida uma aula de 50 minutos semanal com as seguintes turmas: 1ª série A e C e 2ª série A e B.

5.2 Conhecendo as turmas pelos jogos teatrais: primeiros contatos e vivências

As primeiras e segundas séries inicialmente me conheceram, ou seja, minha formação, área de pesquisa, entre outros, conheceram também o projeto, em que apresentei a eles os objetivos, como seria realizada a pesquisa e foram entregues os documentos para iniciarmos a pesquisa, sendo o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) pais e responsáveis, para os menores de 18 anos e o TCLE para os maiores de 18 anos e o Termo de Assentimento Live e Esclarecido (TALE).

Nesses termos estão todos os dados da pesquisa, assim como o contato e dados da pesquisadora, autorizando, ou não, a divulgação de imagem, voz, dados e opiniões dos estudantes e professoras. Foi repassado que havia a necessidade da assinatura desses documentos, por eles e pelos responsáveis.

Dia 22 de março de 2024 foi realizado o primeiro jogo com as segundas séries, denominado por Viola Spolin (2001), de “História Continuada”. O objetivo era conhecer os estudantes pelas histórias criadas e/ou recriadas, em que cada um acrescenta fatos reais (ou não) de suas vidas à história já iniciada. Há um trabalho também de continuidade, de criação, de percepção de grupo e empatia pelo o que o outro criou/trouxe, buscando “o primeiro passo para a criação da realidade colocada diante do aluno- ator e, como tal, tem um valor significativo para o iniciante.” (Spolin, 2005, p. 45).

Em círculo, no palco que fica no pátio da escola, foi explicado o jogo e a necessidade de continuidade, não poderiam finalizar a história no meio do círculo, pois o último que iria finalizar, assim como a escuta ativa, respeitando o que o outro trouxe de dado narrativo para depois acrescentar a sua parte.

Os jovens trouxeram na história criada muitos dados das mídias, colocando elementos de *youtubers*, animes, desenhos e, em uma das turmas pareceram muitos elementos mágicos, como dragões, vampiros, misturados às suas histórias pessoais. Em ambas as turmas, percebia-se a dificuldade dos estudantes em ouvir o que o outro contava e, conseqüentemente, que a continuidade fosse respeitada a partir da história da pessoa anterior.

Na avaliação, os próprios estudantes relataram a dificuldade de continuar a história do outro, pois já tinham criado uma história em sua cabeça e tiveram que abandoná-la quando o outro mudou o percurso do enredo. Dialogamos sobre esse processo da escuta e sobre o objetivo do jogo que era justamente esse, de continuar a história a partir da criação do outro. Com essa primeira vivência realizei uma mudança na próxima aula, pois verificamos a necessidade do trabalho de escuta e em grupo com essas turmas.

As primeiras séries tiveram a primeira aula dia 04 de abril de 2023, com o jogo que vivenciei em uma oficina do Prof. Dr. Martin Blazsk da Universidade de Gdansk – Polônia, em junho de 2022 denominada “Geografia Da Imaginação! Geografia Wyobraźni! Geography Of Imagination!”, O jogo foi adaptado e denominado por mim de “Conhecendo o outro por desenhos”. No jogo inicial os jogadores iam recontando as histórias dos outros andando pelo espaço e, os desenhos eram diferentes e mais abrangentes. Optei por escolher desenhos mais pessoais dos estudantes, como: família, nome, sonhos, o que gosto e não gosto e, a parte de recontar as histórias (após andarem pelo espaço) seria em círculo, pois observava que, em um primeiro contato, os jovens poderiam sentir-se mais acolhidos nesse formato.

Inicialmente, em círculo, eles criaram os desenhos, em que cada folha teria um dado sobre si: Nome, família, o que gosto, o que não gosto e um (ou vários) sonhos. Uma das falas

recorrentes nas duas turmas foram: professora, eu não tenho nenhum sonho, então fomos orientando sobre desejos, vontades, lugares que querem conhecer, entre outros. Com os desenhos criados, colamos cada um nos corpos dos estudantes com fitas. Alguns tiveram muito receio dessa parte e diziam: pra que isso? Anheim, que vergonha professora, outros optaram por não participar, sendo respeitado o momento deles, pois não queriam que os outros vissem seus desenhos.

Alguns que optaram por não participar inicialmente, ao ir observando o jogo decidiram participar e outros permaneceram sentados.

Figura 4 – Jogo *Conhecendo os outros por desenhos*.



Fonte: Registro feito pela professora Clarisse Wilson Roriz das primeiras séries durante a vivência do jogo *Conhecendo os outros por desenhos* no dia 04 de abril de 2024.

Figura 5- Jogo *Conhecendo os outros por desenhos*.



Fonte: Registro feito pela professora Clarisse Wilson Roriz das primeiras séries durante a vivência do jogo *Conhecendo os outros por desenhos* no dia 04 de abril de 2024.

Após a criação dos desenhos, os jovens andaram pelo espaço conhecendo as diversas histórias espalhadas, por meio de imagens. Após essa apreciação inicial, em círculo, cada estudante escolhia um para recontar a história do outro como se fosse sua.

Figura 6 - Jogo *Conhecendo os outros por desenhos*.



Fonte: Registro feito pela professora Clarisse Wilson Roriz das primeiras séries durante a vivência do jogo *Conhecendo os outros por desenhos* no dia 04 de abril de 2024.

Foi um momento bem divertido, com muitas risadas e histórias emocionantes. Alguns jovens, na avaliação, quiseram recontar suas próprias histórias, falando o que o outro trouxe de diferente ou inusitado em seus desenhos. Por meio do jogo vivenciamos um momento de descobertas, descontração, de criatividade, de autoconhecimento e respeito pela história do próximo.

A espontaneidade, defendida por Spolin (2005), a ludopedagogia, o conhecer-se e o conhecer o outro foram os objetivos centrais desses jogos iniciais. Era nosso primeiro contato, eu era um ser “estranho” naquele grupo, precisávamos nos conhecer, nem que fosse um primeiro contato. Vale salientar que a espontaneidade aqui defendida, não é uma ação livre, um deixar fazer, mas sim uma vivência que cria “uma explosão que por um momento nos liberta de quadros de referência estáticos, da memória sufocada por velhos fatos e informações, de teorias não digeridas e técnicas que são na realidade descobertas dos outros.” (Spolin, 2005, p.4).

É um momento de liberdade pessoal em que encaramos a realidade e agimos sobre ela. É uma apresentação jogada, no aqui e agora, em que as palavras e os gestos não se prendem às formas pré-determinadas, mas sim à criação, à experiência. É uma descoberta nova de sua própria história.

Poderíamos ter perguntado o nome, os sonhos, desejos dos estudantes, um por um, como fazia-se nas minhas primeiras aulas, em que ninguém se escutava, todos conversavam e não importavam com o que o outro sonhava. Por meio dos jogos teatrais, os estudantes se colocaram em ação, em ato de experiência, pois “as habilidades são desenvolvidas no próprio momento em que a pessoa está jogando, divertindo-se ao máximo e recebendo toda a estimulação que o jogo tem para oferecer- é este o exato momento em que ela está verdadeiramente aberta para recebê-las” (Spolin 2005, p. 4). Não era somente falar sobre o que gostam, mas vivenciar as inúmeras histórias, imagens, criações que circulavam pela sala. É um ato, ações, que foram personificadas no corpo, na voz desses jovens.

Tendo como objetivo analisarmos essas experiências, as dificuldades, os jogos que adaptamos, iremos, nos próximos tópicos, dividir as vivências por turmas, sendo o caminho traçado nas descobertas do eu e do outro, das primeiras séries e dos sonhos, metas, escolhas e papéis sociais nas segundas séries.

5.3- Primeiras séries: o eu em mim e no outro

As primeiras séries, como já citado, tiveram suas aulas de Projeto de Vida durante todo o ano letivo nas sextas-feiras, o que prejudicou um pouco o andamento das atividades, pois tivemos muitos feriados na quinta ou na sexta-feira (no Ensino Estadual de Goiás quando há feriado na quinta, emenda-se com a sexta-feira) e as atividades complementares e/ou extracurriculares da Unidade Escolar eram justamente nesse dia semanal.

Após a aula inicial, em que nos conhecemos um pouco, vivenciamos um jogo denominado por nós “Eu, família e sociedade”. Nesse jogo os estudantes dividiram-se em grupos de 5 a 6 pessoas e deveriam criar cenas de 3 situações diferentes, tanto no plano que eles considerassem ideal quanto no real. As três situações perpassam pelas suas vivências: a escola, a família e a sociedade, ou seja, como seria a família ideal para eles e qual a real, assim como a escola e a sociedade ideal e as real. Vale salientar que seriam situações vivenciais pontuadas por eles, sem nenhum pré-julgamento ou indução do que seria ideal pra mim ou pra professora que nos acompanhava.

A regra era a seguinte: um dos jovens anunciava do que se tratava tal situação, por exemplo: Família Ideal! Os outros jogadores ficariam em cena, congelados e só iniciariam a mesma após o anúncio do que se tratava tal cena. Ao finalizar, congelavam novamente por alguns segundos, se organizavam no espaço e congelavam esperando o próximo anúncio: Família real!

Os estudantes da primeira série C apresentaram um pouco mais de resistência para se organizarem em grupo, muitos mexiam no celular e tratavam os colegas com falta de respeito. Após a organização da sala, dedicaram-se ao jogo, sendo uma turma que me surpreendeu em suas criações cênicas devido a criticidade e possuiu um crescimento enorme na questão de entrega, trabalho em grupo e na expressão cênica do que vivem e acreditam durante o ano letivo.

Os temas que surgiram nas cenas reais das primeiras séries foram:

- Família: proibição do aborto, agressão, drogas, lar desestruturado, falta de diálogo e excesso de celular, violência e os pais deixando os filhos para as avós criarem.

- Escola: bullying, preconceito, desrespeito, racismo.

- Sociedade: injustiça, racismo, falta de ética policial, machismo e falta de respeito.

Nota-se que eles trouxeram dados, por meio da ação cênica, que os incomoda nas três vivências e que eles muitas vezes convivem. Nessas duas turmas, quando foi pedido os dados reais, não apresentaram cenas de amor e companheirismo nessas três instâncias, o que surgiu na ideal, sendo:

- Família: apoio, decisão da mulher perante seu próprio corpo, diálogo, amor, respeito e alegria.

- Escola: Acolhida, respeito, ajudar os colegas, companheirismo.

- Sociedade: respeito, igualdade de gênero, respeito aos transexuais, uma sociedade justa, cumprimento da lei independentemente da cor e classe social.

Figura 7- Vivência do jogo *Eu, família e sociedade*.



Fonte: Registro feito pela professora Mariana Tagliari das primeiras séries durante a vivência do jogo *Eu, família e sociedade* no dia 18 de abril de 2024.

Figura 8- Vivência do jogo *Eu, família e sociedade*.



Fonte: Registro feito pela professora Mariana Tagliari das primeiras séries durante a vivência do jogo *Eu, família e sociedade* no dia 18 de abril de 2024.

Figura 9 - Vivência do jogo *Eu, família e sociedade*.



Fonte: Registro feito pela professora Mariana Tagliari das primeiras séries durante a vivência do jogo *Eu, família e sociedade* no dia 18 de abril de 2024.

Na avaliação do jogo, vários jovens comentaram sobre como o mundo está desumano e, por isso, trouxeram tantos dados negativos em suas cenas, pois está difícil viver nesses três ambientes de forma que eles possam expressar suas opiniões, pois há a ausência do diálogo e da escuta. Eles também comentaram que no CEPI Lyceu de Goiânia eles se sentem mais acolhidos, pois há um respeito e empatia pela maioria das pessoas que fazem parte do ambiente escolar, mas que essa não é a realidade na maioria das escolas. Comentaram também sobre a frustração de muitas vezes idealizarem coisas, mas não serem daquela forma na vida real, apontando o que querem mudar em suas vidas, para que esses ciclos não se repitam, principalmente nas famílias.

Alguns apontamentos cênicos também ocorreram, como: não falarem todos juntos na cena, organizarem o quadro de cena para que todos possam ver os atores (um não ficar na frente do outro), tentar não rir e se concentrar na ação.

Langer (1957) defende que a arte é isso, conseguir transpor cenicamente, de forma simbólica presentacional, os sentimentos humanos, em que a corporificação, propiciada pelo jogo, permitirá que o jogador exprima “não os seus verdadeiros sentimentos, mas o que sabe

sobre o sentimento humano” (Langer, 1957, p. 26). Não é uma autoexpressão, mas sim uma expressão do que se compreende de um todo. Não é um choro perante algo, mas como aquele chorar simboliza atos humanos e pode propiciar reflexões e vivências em quem faz e quem assiste a cena.

Nesse contexto, os estudantes, em grupo, apresentaram uma ressignificação de suas vivências escolares, familiares e sociais, pontuando, criticamente, dados que gostariam que fossem diferentes ou ausentes nesses ambientes. Por meio da ação, conseguiram refletir sobre o seu eu em diferentes espaços que convivem e suas inter-relações com o outro e com o mundo.

Quando o aluno vê as pessoas e as maneiras como elas se comportam quando juntas, quando vê a cor do céu, ouve os sons no ar, sente o chão sob seus pés e o vento em sua face, ele adquire uma visão mais ampla de seu mundo pessoal e seu desenvolvimento como ator é acelerado. O mundo fornece o material para o teatro, e o crescimento artístico desenvolve-se par e passo com o nosso reconhecimento e percepção do mundo e de nós mesmos dentro dele (Spolin, 2005, p. 13).

O mundo é o material para o teatro e, por meio da vivência estética propiciada pelo jogo que há a expressão artística. Não sendo uma cópia fidedigna do que se vive, mas uma releitura do mundo de forma crítica e pontual, em que o jogador busca identificar seus anseios, desejos, indignações em forma de ação, de presentificação. Nesse caso, a experiência irá propiciar o conhecimento simbólico presentacional, indo além de dados já vivenciados, mas também ressignificados em cena. O jogo teatral, em toda a sua estrutura metodológica, é crucial para esse processo, desde a instrução inicial, a compreensão das regras, até a avaliação.

Buscando essa experiência estética, de forma a contemplar uma sequência didática, o próximo jogo vivenciado foi denominado por nós de “Revivendo histórias”, objetivando trabalhar a percepção, a memória, o trabalho em grupo, além de analisarmos como as histórias modificam-se ao serem recontadas/revividas, por outros.

O jogo era o seguinte: chamavam-se 7 pessoas para a frente da sala, sendo explicado que uma delas deveria contar uma história pessoal para toda a sala e somente 1 outro jogador iria escutar essa história. Os outros 5 estudantes deveriam esperar do lado de fora sendo chamados de um a um para escutar a história recontada pelo ouvinte (jogador 2 ouviu a história do jogador 1) e deveria recontá-la a outro jogador que esperava do lado de fora. Ou seja, o jogador 1 contaria a história para toda a turma e para o jogador 2, o jogador 2 ouvia atentamente e a recontava ao jogador 3 e assim sucessivamente até o último jogador recontar a história para toda a sala. Era solicitado, ao final, que o jogador 1 recontasse a sua história inicial a todos os jogadores. Foi um jogo que teve uma excelente participação dos estudantes, em que as histórias

foram se modificando, assim como os contextos, lugares e personagens. Foi bem divertido, os estudantes quiseram repetir o jogo mais de uma vez.

Ao final, avaliamos como as histórias modificam-se em nossas relações sociais e como a minha leitura sobre o outro pode ser influenciada por meio dessas histórias recriadas. Um estudante até comentou que quando ele entrou na escola o pessoal estava contando histórias sobre ele que nem ele mesmo sabia, o que provocou risos em toda a turma.

Vale ressaltar que “pessoas e grupos, longe de serem receptores passivos, pensam por si mesmos, produzem e comunicam incessantemente suas próprias e específicas representações e soluções às questões que eles mesmos colocam” (Moscovici, 2007, p.44-45). As histórias modificam-se, pois, as pessoas não são receptores passivos, também possuem suas narrativas e suas representações perante ao que foi contado e, quando há a falha da memória referente aos fatos da história original, os jogadores apresentam soluções para que a história continue para o próximo. Não há aqui um julgamento de valores, sobre ser certo ou errado, mas uma busca pela compreensão do que o outro escuta, imagina e modifica.

Foi citado também, pelos jovens, sobre a necessidade de conhecer o outro no dia a dia, indo além de recontos de outros sobre algo que aconteceu e sempre escutar os dois lados da história. Nesse último tópico surgiu o assunto *fakenews*, em como devemos saber a fonte da notícia antes de “passar ela pra frente” e como há a manipulação das mídias para benefícios próprios, principalmente na política.

Um dos jovens ressaltou que temos que acreditar em nossas próprias histórias, nossos sonhos e em quem somos, pois nem sempre o que os outros falam/ criam sobre nós é a nossa verdade. Falaram também sobre a necessidade da escuta dos detalhes para a compreensão do todo, assim como se atentar mais aos personagens, lugares e ações em que aconteciam as narrativas.

Nota-se que, no primeiro jogo, nos conhecemos pelos desenhos, recontando as histórias dos outros, conhecendo os detalhes, os gostos, as famílias, o eu, a própria história, conhecendo a si mesmo pelo olhar do outro. No segundo, vivenciamos situações em três espaços comuns dos estudantes: escola, família e sociedade, bem como o eu em relação com ele mesmo e os outros em espaços sociais. Já nesse jogo, a vivência foi sobre a minha história e como ela se modifica ao ser recontada, como diz o ditado popular “quem conta um conto aumenta um ponto”. Lembrando que o eixo temático das primeiras séries é sobre se conhecer, compreender a sua relação com o outro e os meios sociais que participa.

Viver a experiência, em ato presente, pode possibilitar a esses jovens uma reflexão sobre o próprio presente e traçar objetivos/ perspectivas para um futuro. O Projeto de Vida é uma busca intencional para se buscar algo, sendo significativo para o próprio estudante, podendo ou não gerar consequências para além dele mesmo. O jogo, nesse contexto, propicia essa busca intencional por meio da ação, trazendo questionamentos para os jovens de forma integral e simbólica.

5.3.1- Ancestralidade: o meu corpo e suas raízes

Os próximos dois meses letivos (junho e agosto) tiveram enquanto tema central a ancestralidade. Segundo os biólogos Kimura, Lemes e Nunes

O termo ancestralidade é amplo e pode ter múltiplos significados - cultural, religioso e até mesmo político. Embora percebida em diferentes contextos, a ancestralidade está relacionada com o sentido de herança, e expressa a nossa conexão com os nossos antepassados (Kimura, Lemes e Nunes, 2022, p.42),

Conhecer o seu passado, suas origens, é também se conhecer, não somente pelos traços físicos, mas pelos culturais, simbólicos, pois

conhecer esta herança é uma forma de assumir as múltiplas influências da tradição, razões de existência e resistência, que nos fortalecem enquanto identidade e ajudam a compreender melhor a cultura brasileira como um todo, valorizando as nossas diversidades (Santos, 2009, p.31).

Quando tratamos do termo ancestralidade, há, muitas vezes, uma ideia que nos referimos somente a uma pesquisa genética, traçando compreensões dos traços físicos, que comporão a existência e história do ser humano, mas vale ressaltar que envolve também o respeito pelas origens, pela história, as resistências do outro, as quais estão espiraladas em no corpo presente, com as suas múltiplas relações sociais. Compreender isso pelo corpo, pela experiência do jogo teatral, é permitir-se ressignificar a sua própria história. Segundo a poeta, ensaísta, acadêmica e dramaturga mineira Leda Martins (2002, p. 89) “O corpo é um portal que, simultaneamente, inscreve e interpreta, significa e é significado, sendo projetado como continente e conteúdo, local, ambiente e veículo de memória.”

Esse era o objetivo central dessas quatro aulas, buscar que esse corpo signifique e seja significado, e que, por meio da corporificação, sejam experienciadas histórias, vivências, resistências, as quais compõem e/ou irão recompor as histórias desses jovens e suas interações sociais. Vale ressaltar que o tema ancestralidade poderia ser trabalhado o ano todo,

pois é essencial para a descoberta do eu, de quem sou, de quem foram os antepassados que estão presentes nos corpos e na construção de nossa história.

Leda Martins nos traz um conceito essencial para essa pesquisa, sendo as Performances no tempo espiralar. Segundo a autora, ao pesquisarmos a performance do corpo ancestral, deparamo-nos com a combinação de tempos (presente, passado e futuro) por meio da experiência e enquanto presentificação das relações sagradas com o passado, em que “Todo processo pendular entre a tradição e sua transmissão institui um movimento curvilíneo, reativador e prospectivo que integra sincronicamente, na atualidade do ato performado, o presente do pretérito e do futuro” (Martins, 2021, p. 83). É pensarmos no ato criativo como uma apresentação da memória, um corpo que perpassa os tempos e que também se modifica.

Na primeira aula, em que abordamos esse tema, realizamos uma roda de conversa questionando o que era ancestralidade. Alguns jovens não sabiam o que era e outros falaram que era a história de nossos ancestrais. Questionamos então se eles sabiam sobre essas histórias, se elas foram repassadas a eles e, pouquíssimos sabiam. Vale salientar que as primeiras séries possuem alguns estudantes de outros países, como Venezuela e Haiti, e também de outros estados brasileiros, como Maranhão, Mato Grosso, Bahia, tendo uma variedade cultural nas histórias recontadas, o que causava espanto e curiosidade em alguns jovens.

Alguns contaram histórias de como a avó preta foi obrigada a casar com o avô branco, trouxeram dados que consideravam machistas e racistas em suas famílias, assim como festividades, reuniões familiares para caçar, fazer pamonha ou sabão. Uma das alunas protagonizou esse momento, contando sobre histórias fantásticas sobre a sua avó indígena, a qual, na comunidade, era considerada guardiã das histórias. Outra trouxe muitos contos de sua família árabe. Quando alguns jovens contavam sobre suas origens, outros comentavam: “Nossa, ela tem mesmo traços indígenas/árabes”, “Seu cabelo é lindo”, “Ah, olha os olhos dele”.

Segundo o antropólogo e professor brasileiro congolês Kabengele Munanga (1999), a identidade brasileira pauta-se na miscigenação, não apenas de sangue, mas também de concepções, histórias, vivências e há uma construção de uma nova consciência dessas raízes, em que

A construção dessa nova consciência não é possível sem colocar no ponto de partida a questão da autodefinição, ou seja, da auto-identificação dos membros do grupo em contraposição com a identidade dos membros do grupo “alheio.”

Uma tal identificação – (“quem *somos* nós?” – “de onde viemos e aonde vamos?” – “qual é a nossa posição na sociedade?”; “quem *são* eles?” – “de onde vieram e aonde vão?” – “qual é a posição deles na sociedade?”) – vai permitir o desencadeamento de um processo de construção de sua identidade ou personalidade coletiva, que serve de plataforma mobilizadora. (Munanga, 1999, p.14)

A identidade vai sendo construída nesse reconhecimento de quem somos, de onde viemos, do nosso papel na sociedade. Essa nova consciência é a identificação de nossas raízes, reconhecendo os múltiplos povos que a compõe, não limitando-se às histórias eurocentristas que muitas vezes temos como única referência no ambiente escolar, em casa e nas mídias.

As histórias africanas, indígenas, árabes, seus signos e símbolos, seu (re)conhecimento simbólico foram, por muito tempo, apagados/camuflados do ensino brasileiro, dos ambientes, das famílias. Muitas vezes foi repassado, aliado ao preconceito, reafirmando crenças de que os povos não europeus eram inferiores e que sua cultura não importava. Segundo Leda Martins “A civilização da escrita, do livro, se impunha, como se fora única, verdadeira e universal em seu desejo de dominação e de hegemonia [...] E visava ao desaparecimento simbólico ou literal do outro, seu apagamento” (Martins, 2021, p. 35).

Por isto, este trabalho se faz urgente, por propiciar aos jovens a possibilidade de vivenciar essas histórias, de forma que contemplem a sua identidade representada e ouvida, valorizando os aspectos simbólicos de suas raízes ancestrais, indo também em conformidade com a lei 11.645/08, a qual tornou obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira e indígena.

Viola Spolin (2005, p. 340) ressalta que a identidade é “ter o seu próprio espaço e permitir que os outros também o tenham; colocado seguramente em um ambiente; o seu onde depende de onde *você* está”. Reconhecer de onde viemos, pelo corpo, nos fará compreender o hoje, o nosso espaço, e a ter experiências significativas que comporão, de forma espiralar, o meu vir-a-ser, os meus sonhos, minhas escolhas. É um conhecimento simbólico propiciado pelo jogar, permeado pela multiplicidade cultural, pelas relações sociais, pelas histórias ancestrais.

Tendo como objetivo essas vivências significativas, foi solicitado que, para a próxima aula, os estudantes perguntassem em casa sobre seus antepassados, suas histórias, costumes, festividades, pois daríamos início às criações cênicas, permeadas pelo jogo teatral “O que vem antes, agora e depois”. Tal jogo retrata uma sequência cênica que compõe o quem vem antes (passado), o que aconteceu posteriormente e influenciou o agora (presente) e o que vem depois desse agora (um possível futuro). Pela experiência do jogar, busca-se uma apresentação não focada em um tempo retilíneo, mas em um tempo/espaço espiralar.

Na segunda aula, os jovens, após essa pesquisa ancestral em casa, foram divididos em quatro grupos e, em um primeiro momento, dialogaram sobre as histórias pesquisadas. Posteriormente foi explicado o jogo teatral a eles, e que eles deveriam trazer situações desse

passado ancestral, ressaltando como influenciou o agora e como eles imaginam que sejam as relações, as vivências futuras. Lembrando que há uma relação entre as três cenas, elas se influenciam e são influenciadas pelos três momentos.

As reflexões pautaram-se na falta de diálogo em algumas famílias, em que as pessoas ficam isoladas em seus celulares, até mesmos nas festividades. Relataram também o afastamento devido a brigas entre os familiares. Outro ponto apresentado por um estudante foi a morte da avó, a qual era a única que ainda conseguia reunir a família. Um jovem venezuelano comentou que em sua família ainda se contam muitas histórias, principalmente de terror, em que espíritos sempre aparecem para dar uma lição nos vivos. Trouxeram dados sobre seus antepassados que nem eles sabiam, sobre suas origens, sua identidade, seus corpos.

Essas duas aulas iniciais ocorreram no mês de junho e, devido aos feriados e festividades na Unidade Escolar, só foram retomadas em agosto, originando uma lacuna temporal nessa vivência. Em agosto retomamos o tema, relembando alguns dados que dialogamos, assim como histórias e referências. Os estudantes reuniram-se novamente em grupos e reorganizaram as histórias e as criações cênicas que haviam começado no semestre anterior.

Devido ao tempo que ficaram sem criar e vivenciar o jogo, a professora do componente curricular Projeto de Vida, Clarisse Wilson Roriz, realizou mais vivências com os estudantes em suas aulas (como já mencionado, eu teria uma aula semanal e a outra aula era da professora do componente curricular), sendo sempre um trabalho de parceria. Ela trabalhou o conceito de ancestralidade, fez a árvore genealógica dos estudantes e trouxe algumas histórias africanas e indígenas para eles conhecerem.

O processo do jogo teatral “O que vem antes, agora e depois” foi perpassado por todas essas vivências iniciais, permitindo aos estudantes um material prévio às criações das cenas. Os estudantes tiveram o momento do diálogo, de criação, de ensaio e da apresentação das vivências em grupo. No dia 30 de agosto de 2024, eles organizaram o ambiente, os objetos de cena, os cenários e os figurinos e apresentaram suas criações cênicas. Vale ressaltar que esse jogo teatral é realizado no momento da aula, tendo como uma das metodologias a improvisação. Para esse trabalho, optamos pelo processo de criação de cenas, pelo jogo, com ensaios e organizações prévias como forma de encerramento desse tema.

Um dos grupos possuía um jovem haitiano, um venezuelano, dois brasileiros e um de família italiana. Tal grupo optou por trazer referências de seus países, mesclando-as entre as cenas. A cena inicial é composta por quatro crianças ouvindo uma história vivenciada no Chile, sobre *una señorita de la muerte*.

Figura 10 - *O que vem antes, agora e depois: Ancestralidade*



Fonte: Registro feito pela professora Mariana Tagliari das primeiras séries durante a vivência do jogo *O que vem antes, agora e depois* no dia 30 de agosto de 2024.

No segundo momento, essas crianças tornam-se adolescentes e, para passar para a maioria, precisam sair para caçar, assar e comer o animal. No terceiro momento, o adulto realiza o seu sonho, que é lutar box pelo seu país (esporte tradicional no Haiti, possuindo excelentes lutadores, os quais são ídolos mundiais). Nota-se as diferentes referências culturais, os diferentes elementos simbólicos que constituíram essa narrativa, enriquecendo a experiência estética desses estudantes. Uma troca simbólica presentacional vivenciada do contexto multicultural brasileiro.

Outro grupo buscou retratar a influência da tecnologia em suas narrativas familiares e como os diálogos estão se cessando, causando a ausência de trocas sociais. Trouxeram inicialmente as famílias verdadeiramente conectadas, contando histórias, dialogando. No segundo momento todos estão sentados à mesa, mexendo em seus celulares, sem trocas de olhares e sem afetos. Frios, cada um em seu mundo, sem perceber o outro.

Figura 11 - *O que vem antes, agora e depois: Ancestralidade*



Fonte: Registro feito pela professora Mariana Tagliari das primeiras séries durante a vivência do jogo *O que vem antes, agora e depois* no dia 30 de agosto de 2024.

No terceiro momento, a família come junto, mas, dessa vez, realizam uma videochamada, nem mesmo seus corpos encontram-se no mesmo espaço. Eles ligam a tela e ficam “juntos”, mas em espaços variados. Não dialogavam, apenas se conectavam por uma rede.

Esse grupo trouxe uma reflexão pontual, em que as mídias, ao mesmo tempo que podem unir pessoas de vários lugares do mundo, podem também distanciar, esfriar relações sociais. O corpo, o calor, o toque se perdem, nos mantendo muitas vezes vidrados por horas em uma tela fria, acompanhando histórias que não são nossas, mas que gostaríamos que fossem. As expectativas são aquelas, de alguém que somente sorri em seus *stories*, tem uma vida perfeita, tem tudo o que quer, mas esquecemos que fora das câmeras essas pessoas também têm problemas, ficam tristes, possuem vazios a serem preenchidos.

O mundo ilusório gerado faz com que nossa busca por sonhos, desejos, conquistas sejam pequenas, nos fazendo muitas vezes desistir de quem somos, pois “quando um ideal de felicidade se impõe, quase sempre se normatizam e *se moralizam* comportamentos a ele relacionados, fazendo-os entrar nas categorias de “certo” e “errado”.” (La Taille, 2009, p. 168). Para o autor, esse certo e errado transformam indivíduos em vencedores e perdedores, em que quem vai além, que se destaca, principalmente nas mídias, são os vencedores e, todo o restante, são os perdedores.

Essas questões foram pontuadas pelos estudantes no momento da avaliação, nos fazendo questionar o nosso próprio papel naquela cena, de como temos sido influenciados por esse mundo ilusório e como ele tem atingido o nosso ser e pertencer, a nossa identidade.

Outro grupo trouxe a presença da avó, a qual inicialmente reunia a família e contava a ela histórias. Todos estavam sentados, prestando atenção e envolvidos com o momento.

Figura 12 - *O que vem antes, agora e depois: Ancestralidade*



Fonte: Registro feito pela professora Mariana Tagliari das primeiras séries durante a vivência do jogo *O que vem antes, agora e depois* no dia 30 de agosto de 2024.

No segundo momento, a avó implora por atenção, chamando os netos e eles não a ouvem mais, um estava no celular, outro jogando videogame, outra falando com a amiga. Na cena final, o depois, essa avó falece e os netos não se veem mais com frequência, uma relação marcada pela briga pela herança da matriarca.

Nessa cena, as relações sociais também se modificam com a presença das mídias, em que não há a escuta, pois eles mal enxergavam a avó, a qual implorava por atenção. Cada um estava em seu espaço, não haviam trocas e nem diálogos entre os integrantes da família. Ao final, a falta da avó aliada a essa ausência de escuta, de companheirismo, de trocas, gerou um conflito familiar, em que brigavam entre si pela herança da avó falecida. As relações sociais modificaram-se com o tempo.

Outros grupos mostraram a presença da avó como unidade e que, após sua morte, as pessoas não se reuniram mais, pois ela era o elo. Um grupo retratou uma situação familiar em que houve uma quase morte por conta do jogo truco e, a avó, proibiu o jogo nas reuniões familiares. Mesmo com a morte dessa avó eles continuaram não jogando, em respeito à sua figura. Nota-se como a avó é representada em muitas cenas, trazendo inicialmente um conforto,

um elo entre os integrantes da família. A presença e a ausência dessa figura familiar modificam toda a estrutura social e afetiva dessas pessoas.

Os questionamentos e as análises realizadas ao final do jogo foram cruciais para debatermos o nosso papel na sociedade, como estamos lidando com essas trocas, com as histórias, vivências, resistências. A nossa identidade, o quem sou eu, as nossas relações sociais estavam ali, em cena, em que corpos vivenciavam partes de narrativas individuais. É a experiência que se consoma, pelo ato de jogar, de forma crítica e pontual.

Nos exemplos referenciados, as cenas eram pautadas em vivências ressignificadas, trazendo elementos cênicos repletos de simbolismo. É a apresentação por meio da corporificação que o jogo propõe. É a ação simbólica apresentada de todo um estudo, pesquisa, diálogos, histórias anteriores, culminada em uma expressão teatral. Na avaliação final do jogo, foram pontuadas as descobertas, a importância de conhecer as histórias/ vivências dos outros. Ressaltaram como é mais rica a experiência de vivenciar os relatos, pois conseguiam visualizar as personagens, o lugar, o ocorrido, as ações, fazendo-os questionar o seu papel perante os lugares que ocupam. São justamente esses papéis sociais que foram o tema das próximas aulas, reconhecendo o eu em contato com o outro em sociedade.

5.3.2 – Papeis sociais

As vivências das aulas anteriores visavam a busca dessa identidade do estudante partindo de histórias ancestrais, em que, todo o conhecimento simbólico apresentado deu-se pela experiência do jogo e pelas trocas realizadas em sala de aula. Vale ressaltar que é um assunto bem amplo e que optamos por uma linha de pesquisa voltada a esse (re)conhecimento das festividades, dos encontros, das histórias dos antepassados desses estudantes.

As próximas aulas, que foram de 06 de setembro até 16 de outubro, tiveram como objetivo vivenciar as relações entre ser individual e ser social e as diferentes relações sociais que o jovem desempenha e como isso interfere em seu agir em cada situação e local. Propomos também vivências de uma profissão: o vendedor ambulante e o que, nessas relações sociais, eu desejo ao outro.

Segundo o médico e psiquiatra Arthur Ramos, o

indivíduo dentro dos seus padrões sociais, vive em sociedade, como membro do grupo, como “pessoa”, como “socius”. A própria consciência da sua individualidade, ele a adquire como membro do grupo social, visto que é determinada pelas relações

entre o “eu” e os “outros”, entre o grupo interno e o grupo externo (Ramos, 2003, p. 238).

O estudo dos papéis sociais é, neste sentido, reconhecer a minha identidade por meio das relações sociais que possuo, pois ambas se influenciam diretamente. Eu me reconheço também pelo outro e pelas relações que vou construindo em minha jornada. A minha identificação enquanto sujeito se dá pelas experiências sociais, que influenciam nos meus papéis sociais e na forma que lido comigo, com outras pessoas e com as diversidades culturais.

A artista e professora Sainy Veloso (2014) traz essa relação do indivíduo e seus papéis sociais no estudo das Performances Culturais, para ela,

As performances culturais são reiteradas por desempenhos coletivos, de papéis culturais construídos e prescritos por um conjunto de normas sociais cristalizadas, os quais são reencenados em ato presente, de maneira ritualizada ou não. Entretanto, desempenhados de acordo com um determinado jogo de interesses e poderes (Veloso, 2014, p. 196).

Como ressaltado, a experiência social se dá em ato presente, pela presentificação, e a construção da identidade e das experiências, mesmo sendo internas do sujeito, nunca são solitárias, pois estão envoltas de cultura, de aspectos simbólicos. Os papéis que desempenho nos meus locais de convívio modificam-se conforme as relações são construídas, em que o processo dialético entre ser o que a sociedade exige e o que eu construo enquanto sujeito é um processo dinâmico e contínuo, “assim, quando o indivíduo se apresenta diante dos outros, seu desempenho tenderá a incorporar e exemplificar os valores oficialmente reconhecidos pela sociedade e até realmente mais do que o comportamento do indivíduo como um todo” (Goffman, 2002, p. 41).

Toda a vivência do Projeto de Vida, com as primeiras séries, parte dessa relação dialética entre a experiência individual e social, de forma que o estudante venha a reconhecer-se enquanto sujeito simbólico, crítico e ativo perante suas escolhas. Para tanto, iniciamos esse diálogo com a experiência do jogo “Os três Marinheiros”. Esse é um jogo popular adaptado pela professora Ingrid Koudela na tradução brasileira do livro *Jogos teatrais*, de forma que, por meio do corpo todo, sem palavras, os jogadores expressem o onde (local), o quê (as ações) e o quem (a personagem).

Formamos dois times, delimitamos o local de cada time (utilizamos as linhas já existentes da quadra para essa delimitação, mas poderíamos usar giz, tijolo, sapatos), a cena ocorreu no centro do espaço e, o time que acertasse o que o grupo fazia, corria e pegava os jogadores do outro time. Não podiam ultrapassar a linha demarcada, que é o espaço do outro.

O jogador pego mudava de time. O foco nesse jogo é o não contar, e sim mostrar (corporificação), de forma que fique claro ao outro time o que se está fazendo.

O grupo que iria realizar as ações aproximava-se do outro grupo cantando “Somos três marinheiros de uma perna só, e a outra rabicó, corococó”. O outro grupo pergunta: “O que vieram fazer nessa linda terra de flores?”, o que se responde “Muitas coisas”, então “mostre-me”. Após o diálogo inicial, o grupo começava a cena. Vale ressaltar que existem variações desse início dialogado conforme a região/país em que é jogado.

A modificação que realizamos nesse jogo é que, o que era solicitado aos grupos eram situações individuais e sociais dos jogadores, sendo desejos, anseios, sonhos, objetivando identificar como os comportamentos e ações modificam-se nos ambientes sociais. Por exemplo, pedia-se para escolher um sonho que a maioria do grupo possuía, o primeiro grupo apresentou ser aprovado no ano letivo, enquanto o outro gostaria de viajar para outro país. Outro momento foi a vivência em um local de trabalho. O primeiro grupo escolheu escritório, enquanto o outro grupo vivenciou um dia de trabalho em uma confecção. Várias foram as experiências dessa relação entre escolhas individuais e convívios sociais.

Na avaliação, os jovens retrataram as diferenças de comportamentos sociais, assim como a dificuldade em não usar palavras. Falamos sobre a relação entre o contar e o mostrar, pontuando como o corpo fala e como as expressões, os gestos, são importantes em cena.

Na avaliação, os jovens retrataram as diferenças de comportamentos sociais, assim como a dificuldade em não usar palavras. Falamos sobre a relação entre o contar e o mostrar, pontuando como o corpo fala e como as expressões e os gestos são importantes em cena.

O próximo jogo denominado por nós como “Três versões do eu”, tendo enquanto objetivos principais expressar como sou em diferentes situações e papéis sociais que desempenho e refletir sobre comportamentos e vivências pessoais na sociedade. Nesse jogo, os estudantes dividiram-se em quatro grupos e tinha como foco que a mesma personagem (eles deveriam escolher alguém em cada grupo) iria passar e se relacionar em três locais sociais diferentes, ou seja, desempenhar três papéis sociais distintos. Os outros jogadores iriam ser as outras personagens que compõem a cena, mudando por exemplo de mãe em uma cena para professora em outra cena, modificando também as suas atitudes, ações, gestos. Os grupos escolheram locais muito parecidos, variando de um grupo para outro, sendo eles: escola, casa, festa e restaurante. Seguem imagens que ilustram a vivência de cada cena

Na escola (o ator que passaria pelas três cenas é o rapaz que aparece sentado na frente, do lado esquerdo):

Figura 13 - vivência do jogo *Três versões do eu*.



Fonte: Registro feito pela professora Mariana Tagliari das primeiras séries durante a vivência do jogo *Três versões do eu* no dia 27 de setembro de 2024.

Em casa:

Figura 14 - vivência do jogo *Três versões do eu*.



Fonte: Registro feito pela professora Mariana Tagliari das primeiras séries durante a vivência do jogo *Três versões do eu* no dia 27 de setembro de 2024.

Na festa:

Figura 15 - vivência do jogo *Três versões do eu*.



Fonte: Registro feito pela professora Mariana Tagliari das primeiras séries durante a vivência do jogo *Três versões do eu* no dia 27 de setembro de 2024.

Nota-se nas três imagens referenciadas que os corpos se modificam conforme a situação vivenciada, não somente do jogador que iria encenar acerca destes locais sociais distintos, mas também de todos os outros jogadores quando assumem personagens diferentes. Em uma entrevista realizada pelos professores Gilberto Icle e Marcelo de Andrade Pereira (Schechner; Icle; Pereira, 2010, p. 23), para Revista *Educação & Realidade*, Richard Schechner (2010, p.29) ressalta que “cada trabalho e papel social prevê um vestuário, gestos e ações que lhe são peculiares, uma forma de representação, e, também, um lugar em que são encenados.”. Modificaram-se os gestos, ações, espaços e a apresentação dos estudantes em cada cena.

Na avaliação refletimos sobre as falas, os corpos, as ações e sobre as diferentes situações que vivenciamos nos nossos círculos sociais. Alguns estudantes relataram que há espaços que os deixam mais à vontade, que eles podem “relaxar e ser eles mesmos”, enquanto outros locais exigem padrões impostos pela sociedade, na forma de falar, se vestir e se portar.

A corporificação, nesse contexto, permitiu que os estudantes vivenciassem e refletissem sobre como o corpo fala e se modifica na vivência de diferentes papéis sociais. E como todos esses papéis sociais integram a sua individualidade e a sua identidade. Eu não sou o eu sem o outro e sem as relações que estabeleço/vivencio. Sou um agente social, simbólico.

O próximo jogo também possui o foco na corporificação do estudante, em que ele deveria vender um produto em uma língua não existente, mas criada pelo jogador (grumelô). Os jovens, em duplas, vivenciaram o papel do vendedor ambulante, profissão essa tão presente em nossa cidade. Eles deveriam vender um produto, deixando claro à plateia qual o tamanho, para o que serve, como se pode usá-lo, enfim, nos fazer interessar pelo mesmo.

Na avaliação, os estudantes apresentaram dificuldades no mostrar e não contar e queriam usar palavras em Língua Portuguesa, para facilitar a comunicação. Com o desenrolar do jogo e com as instruções, foram compreendendo melhor o foco e se atentando aos detalhes do produto.

Para finalizar esse módulo, no dia 16 de outubro de 2024, realizamos o jogo teatral “Desenho continuado”, com a seguinte adaptação: não seria um desenho qualquer, mas sim, coisas que eu desejaria ao outro em sua jornada. Os estudantes formam um círculo e são entregues a eles uma folha de papel. Eles colocam o seu nome na folha e, quando solicitado, iniciam o desenho, podendo incluir falas e desejos. Quando é dito a voz de comando: “passou!”, passam a folha para a pessoa da direita, a qual continua o desenho e/ou a escrita iniciada, repetindo essa ação até o desenho voltar até você.

Muitos estudantes se emocionaram com os desejos e palavras dos colegas, as quais, muitas vezes, não são ditas no dia a dia. Houve respeito aos sonhos e metas dos colegas. No fim desse módulo, finalizamos com o ato de se colocar no lugar do outro, com o que eu gostaria de desejar a alguém que as vezes nem tenho tanto contato. É uma ação de empatia e respeito à existência do outro.

Os estudantes experienciaram papéis sociais distintos, os quais não estão distantes das suas realidades sociais, compreendendo as relações corporais, comportamentais, que vivenciam ao longo de sua vida. Algumas delas são impostas pela sociedade, outras estabelecidas em acordos, afinidades e no convívio. Finalizamos essa vivência com o conceito de empatia, do que eu desejo ao outro perante as relações sociais que vou estabelecendo no decorrer de nossa jornada. O jovem reconhece-se enquanto ser social, que se relaciona e interage com outros, integrando todos esses momentos à sua identidade enquanto sujeito simbólico.

5.3.3 Cenas finais: Quem sou eu em 2024?

No ano letivo de 2024 vivenciamos, com as primeiras séries, jogos que retratassem o conhecimento pessoal, a relação do eu com o outro, os papéis sociais que desempenhamos, a

empatia e o respeito perante os desejos e sonhos dos colegas. Após toda a experiência dos jogos teatrais realizadas até aqui, propusemos uma cena teatral em que os estudantes identificassem o “quem sou eu”, mais especificamente, em novembro de 2024, refletindo o que vivenciaram até esse momento em seus anos letivos.

A finalização das aulas de Projeto de Vida, nesse sentido, seria pautada na expressão artística de suas vivências propiciadas pelos jogos. Em grupos, refletimos sobre o que experienciamos durante o ano e, por meio desse diálogo, ficou o questionamento: “Quem éramos e quem somos agora?”. Esses questionamentos ganharam corpo, voz, gestos em cena. A professora Clarisse Wilson Roriz auxiliou, em suas aulas, com os questionamentos, roteiros e ensaios das cenas.

No dia 22 de novembro de 2024, apresentamos e refletimos sobre as cenas criadas pelos estudantes. As vivências ocorreram em sala retratando mudanças que ocorreram ao longo do ano letivo, tanto comportamentais quanto reflexões. Os temas abordados foram:

- A mudança comportamental da turma após a saída de um colega preconceituoso.

Figura 16 - *Performance: Quem sou eu?*



Fonte: Registro feito pela professora Mariana Tagliari das primeiras séries durante a vivência da *performance: Quem sou eu?* no dia 22 de novembro de 2024.

- Cenas de conversas paralelas, as quais continuam, mas agora conquistamos que as estudantes realizem suas atividades.

- Jovens artistas que duvidavam de seus potenciais, mas que, ao decorrer do ano, foram acreditando mais em seus sonhos. Usaram a frase: “sonhos são reais”.

Figura 17 - Performance: Quem sou eu?



Fonte: Registro feito pela professora Mariana Tagliari das primeiras séries durante a vivência da *performance: Quem sou eu?* no dia 22 de novembro de 2024.

- A melhora no comportamento dos jovens quando foi retirado o celular deles durante o dia inteiro.

Figura 18 - Performance: Quem sou eu?



Fonte: Registro feito pela professora Mariana Tagliari das primeiras séries durante a vivência da *performance: Quem sou eu?* no dia 22 de novembro de 2024.

- Passaram a acreditar mais em seus sonhos.

- Uma maior maturidade dos estudantes.

Pela expressão teatral dialogamos e vivenciamos o que ficou registrado naquele momento: nos corpos, nas falas, nas atitudes dos jovens perante ao experienciado em todo o

ano letivo. Transpomos ao corpo ideias, símbolos e conhecimento vivencial. O jogo teatral foi o mediador desse conhecimento simbólico presentacional, indo além de palavras soltas, mas sim presentificadas em ação e em jogo.

O objetivo desse componente curricular, que era a descoberta do eu e as relações de si com o outro e com a sociedade, esteve presente e foi o ponto focal da experiência. Ao final, os jovens apontaram que tiveram reflexões durante as aulas, as quais iriam reverberar em suas jornadas. Outros ressaltaram que foi um tempo curto e que a continuação desse trabalho seria essencial para o seu projetar de vida. A avaliação final de todo o projeto está detalhada no tópico 5.5.

5.4 Segundas séries: descobertas, reflexões, medos e sonhos

Projetar é buscar a realização, satisfação, autonomia, criticidade, resiliência, o conhecer-se perante o mundo e progresso no conhecimento científico. Esses são alguns benefícios que podem ocorrer, caso o Projeto de Vida seja pautado na vivência do estudante perante os temas que circundam a sua fase de juventude, os seus interesses, conflitos. É planejar e, ao mesmo tempo replanejar pelo jogo teatral. Não é se adaptar às questões vivenciadas, mas sim, compreendê-las para transformá-las.

Vale ressaltar que

A psicologia convencional insiste em negligenciar a inserção histórica do adolescente e suas condições de vida objetiva/ subjetiva, supondo uma igualdade de oportunidade para todos esses jovens, o que dissimula e oculta desigualdades sociais e coloca no próprio jovem toda a responsabilidade de suas ações. (Marcelino, Catão e Lima, 2009, p. 546)

As vivências oportunizadas pelo jogo teatral possibilitarão a liberação dessa voz que muitas vezes foi calada, diante da escola, da família e da sociedade. Apontar as diferentes infâncias, adolescências e sonhos, é reconhecer que cada um teve uma diferente oportunidade e, as escolhas em suas vidas pautarão em uma trajetória iniciada, sendo o jovem capaz de a ressignificar, desde que a compreenda e a experiencie.

Esse é o objetivo central do que trabalhamos nas segundas séries: que o jovem se reconheça pertencente à sociedade e enquanto agente cultural e simbólico, perpassando as relações entre tempo e espaço e a análise de sua linha do tempo (infância, juventude e um possível futuro). Para tanto, nos primeiros jogos, vivenciamos questões relacionadas aos sonhos, empatia e família.

O primeiro jogo, “Desenho continuado”, foi também vivenciado nas primeiras séries, mas, nas segundas séries, os estudantes deveriam iniciar o desenho retratando um sonho, e, os outros, iriam continuar esse desenho. O objetivo era trabalhar em grupo a empatia pelo sonho do outro. A questão central, na avaliação foi: como é deixar que outras pessoas continuem o seu sonho, sem que você tenha autonomia para direcioná-los ou para indicar que sonhos são esses. Como é ver o resultado final?

Os jovens ficaram bem agitados, pois alguns estudantes rabiscaram os desenhos, colocaram palavras ofensivas, escritas e desenhos pornográficos (mesmo sendo ressaltado o tempo todo o foco do jogo durante a instrução). Alguns comentaram que o desenho ficou totalmente diferente do que eles queriam retratar e que, os sonhos deles não eram aqueles. Falaram também de como é difícil quando não se tem autonomia perante o próprio sonho, em que outros interferem. Observamos a importância de se trabalhar, nos próximos jogos, o respeito e a empatia nessas turmas.

Na avaliação alguns estudantes falaram não gostar do jogo, pelo resultado final, pelos rabiscos e pelas atitudes de alguns jovens, mas pontuamos a necessidade de sairmos do “gostei”, “não gostei”, para dialogarmos com o que aconteceu, qual era o objetivo do jogo e se ele foi alcançado, quais os conflitos que surgiram nesta vivência e o que podemos melhorar nas próximas vivências. O posicionamento crítico é um dos caminhos para reflexão e para a ressignificação de nossas próprias experiências.

O próximo jogo vivenciado foi o “Imagem e ação”, que se pauta na mímica de algo (falado pelo instrutor ou escrito em um papel) para que o outro grupo adivinhe. Os temas, a serem encenados, eram: sentimento, família e alguma notícia global. Os estudantes dividiram-se em dois grupos e foi explicado as regras, em que eu daria um tema e eles deveriam expressar por meio da corporificação (mostrar e não contar), sem o uso de palavras. O outro grupo deveria identificar o que era vivenciado pelos jovens em cena. Os sentimentos vivenciados foram: pânico, aflição, inveja e ganância. As famílias dos seriados e filmes que surgiram foram: “Eu, a Patroa e as Crianças”, “Os incríveis”, “A grande família” e “Todo mundo Odeia o Cris”. As

notícias: “Caso da Eliza Samudio”⁴², “Tio Paulo”⁴³, “Patriotas rezando pelo pneu”⁴⁴ e o “Caso do Lázaro”⁴⁵.

Figura 19 - *Jogo imagem e ação: Os incríveis*



Fonte: Registro feito pela professora Ma. Taise Milhomem das segundas séries durante a vivência do jogo *Imagem e ação* no dia 26 de abril de 2024.

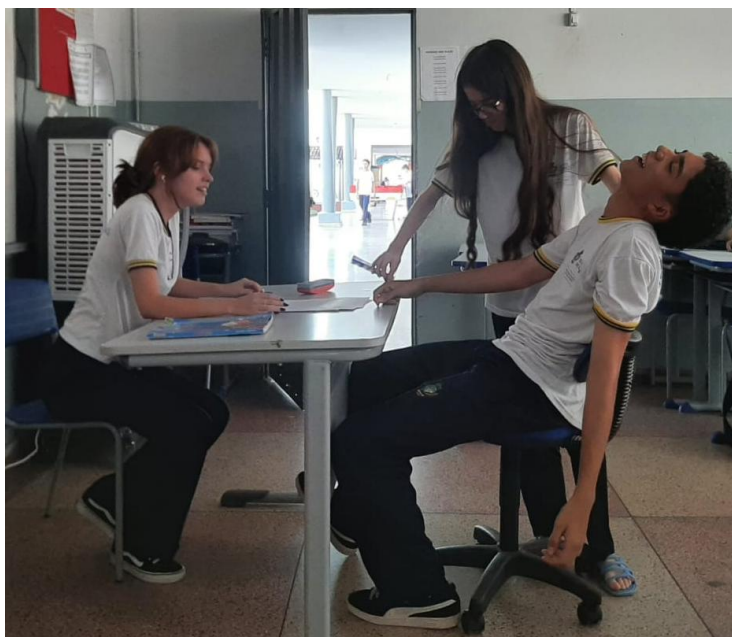
⁴² Notícia ocorrida no ano de 2010. Eliza Samudio era modelo e atriz e amante do goleiro do Flamengo Bruno. Após engravidar do jogador e cobrar dele posicionamento paterno, recusando realizar o aborto, desapareceu, não se sabe até hoje o paradeiro de seu corpo. Bruno foi preso por matar a modelo, mas logo foi solto e recontratado como jogador.

⁴³ Ocorreu em abril de 2024. Érika Souza Vieira Nunes levou o cadáver de Paulo Roberto Braga a uma agência bancária para retirar um empréstimo de dezessete mil reais em nome do falecido.

⁴⁴ Ocorreu em dezembro de 2022 no Paraná. Pessoas vestidas de verde e amarelo, que se intitulavam patriotas (representam a extrema direita bolsonarista), rezam e cantam o hino nacional para um pneu na rodovia. Eles fizeram isso pois não aceitaram a derrota nas urnas de seu candidato Jair Bolsonaro.

⁴⁵ Ocorreu em 2022. Lázaro invadiu uma residência em Ceilândia e matou uma família de quatro pessoas e ficou foragido. A fuga do criminoso durou 20 dias e mobilizou quase 300 agentes das forças de segurança, sendo morto em um cerco policial.

Figura 20 - Jogo Imagem e ação: Tio Paulo



Fonte: Registro feito pela professora Ma. Taise Milhomem das segundas séries durante a vivência do jogo *Imagem e ação* no dia 26 de abril de 2024.

O trabalho em grupo, nesse jogo, que tinha como foco a corporificação do que era instruído, ocorreu de forma organizada, com a participação de toda a turma, em que buscaram falar e não contar, visto que “o jogo é uma forma natural de grupo que propicia o envolvimento e a liberdade pessoal necessários para a experiência.” (Spolin, 2005, p.4). Todos se divertiram muito e, ao final, na avaliação, pudemos refletir sobre os sentimentos, as famílias e as notícias que surgiram.

Os jovens apontaram que a maior dificuldade foi transpor ao corpo um sentimento específico, pois geralmente um sentimento está relacionado a outro. Foi também ressaltado que, quando os jogadores em cena conseguem mostrar, ao invés de contar, fica mais orgânico e é mais fácil de identificar qual sentimento, família ou notícia estavam vivenciando.

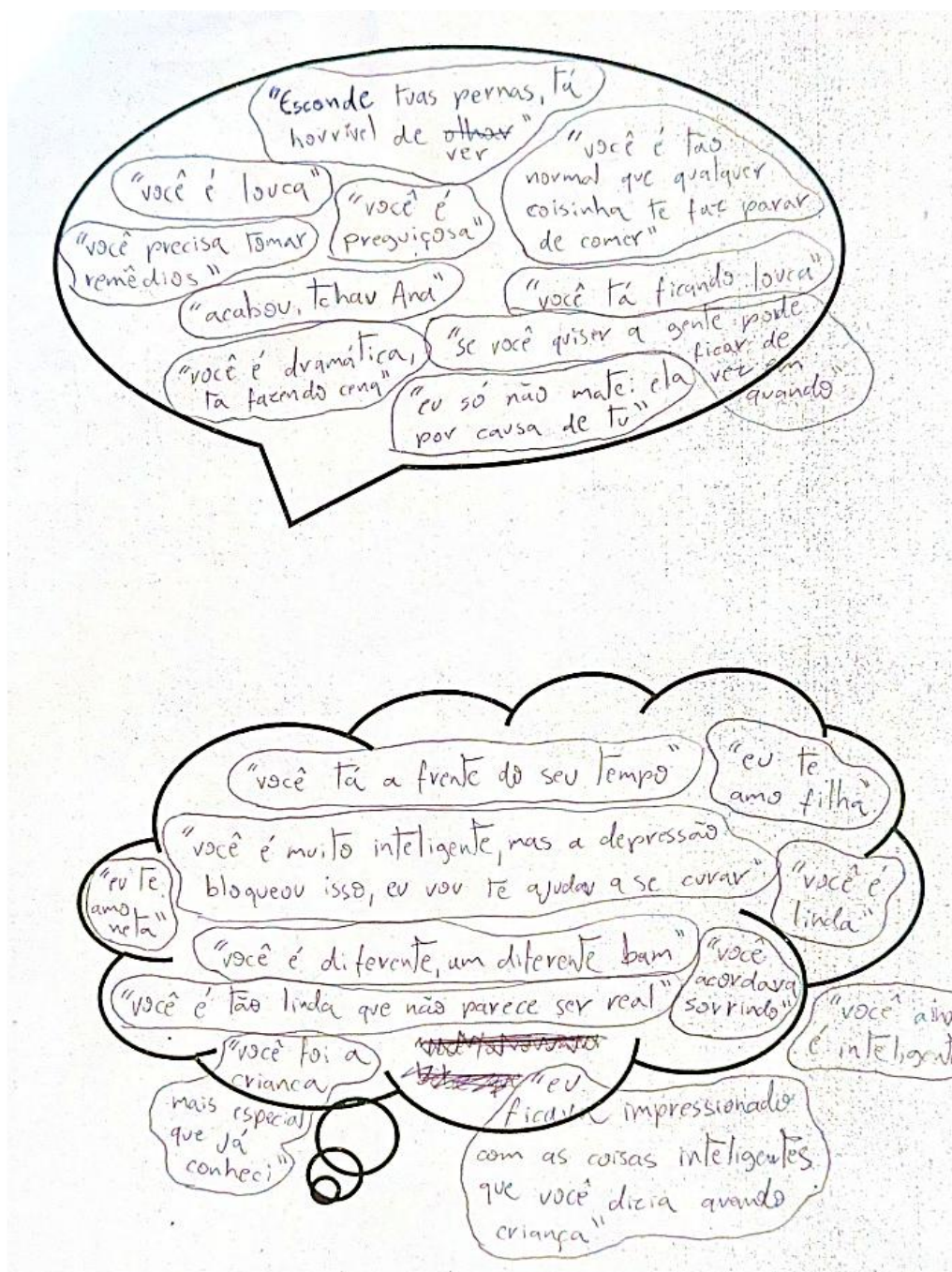
Após a realização dos jogos aqui referenciados, iniciamos um trabalho que buscava a exteriorização de sentimentos, em que eles fossem capazes de transformar o que sentem em expressão cênica, artística. A arte, nesse contexto, é a corporificação simbólica presentacional e ressignificada de experiências anteriores que se transformam em uma nova experiência jogada.

5.4.1 – Balões dos sentimentos

A vivência dos *Balões dos sentimentos* ocorreu em maio e junho de 2024. Foram entregues aos estudantes uma folha com dois balões de diálogo. Foi instruído que, no primeiro balão era para escreverem o que já ouviram de negativo em suas vidas. No segundo balão, indicariam o que já escutaram de positivo/motivador. Solicitei que eles não colocassem os nomes, para evitar qualquer tipo de constrangimento e, também, para que os estudantes pudessem expor as falas, sem nenhum medo de algum (pré)conceito, pois foi ressaltado que os papéis depois seriam o material para a criação de *performances* artísticas⁴⁶. Os estudantes ficaram compenetrados durante a escrita, percebia-se a seriedade com que tratavam o assunto, pois estavam colocando ali dores, incentivos, angústias, que muitas vezes nunca falaram para ninguém.

⁴⁶ Os jovens já estudaram e vivenciaram sobre performance artística com a professora Dorivânia e já tinham o conhecimento prévio sobre a mesma, não sendo necessária uma intervenção anterior.

Figura 21 - Balões de sentimentos



Fonte: Imagem escaneada pela professora Mariana Tagliari de um dos balões de sentimentos feitos pelas segundas séries no mês de maio de 2024.

Algumas palavras e frases que surgiram no primeiro balão foram: “Incapaz”, “Louca”, “Você não vai ser ninguém na vida, vai viver na rua”, “Você merece morrer”, “Desse jeito você vai pro inferno”, “Se mata logo”, “Você é uma inútil, burra, preta”, “Melhor colocar os pés no chão e parar de sonhar”, “Para de drama!”, “Burra, feia, putinha”, “Você está fora do peso”, “Estranha”.

Palavras/frases de incentivo/motivação que apareceram no segundo balão: foram: “Uma menininha me entregou um desenho e disse que eu era uma inspiração para ela”, “Eu me esforço para você ser o melhor, porque eu sei que você é capaz de tudo”, “Tá muito bom, continua que você vai melhorar”, “Que orgulho!”, “Você vai conseguir realizar o seu sonho”, “Estamos com você”, “Irmão, você vai cair 7 vezes, mas vai levantar 8, tá ouvindo?”, “Te amo filha”, “Você é muito inteligente, mas a depressão bloqueou isso, eu vou te ajudar a se curar.”

Na próxima aula, os jovens foram divididos em quatro grupos e receberam os papéis contendo os balões, de forma aleatória, e fizeram as leituras. Trataram com muito respeito os sentimentos dos outros, surpreendendo-se com as falas e depoimentos que estavam nos balões, gerando reflexões internas e em grupos. Iniciaram, nessa aula, reflexões sobre o que estava escrito nos papéis e como conseguiriam transformar esse material em uma performance artística.

Em parceria com o que estava sendo vivenciado, a professora Ma. Taise Milhomem, em suas aulas, retomou o trabalho iniciado e organizou com os estudantes os roteiros das *performances*. Eles finalizaram as escritas e se organizaram para a vivência performática, a qual ocorreu dia 21 de junho de 2024 no palco da escola, que fica no pátio. Dois grupos performaram poemas que eles mesmos escreveram a partir da reflexão das aulas anteriores, o primeiro denominado *Sombras profundas* e o segundo sem título:

Sombras profundas

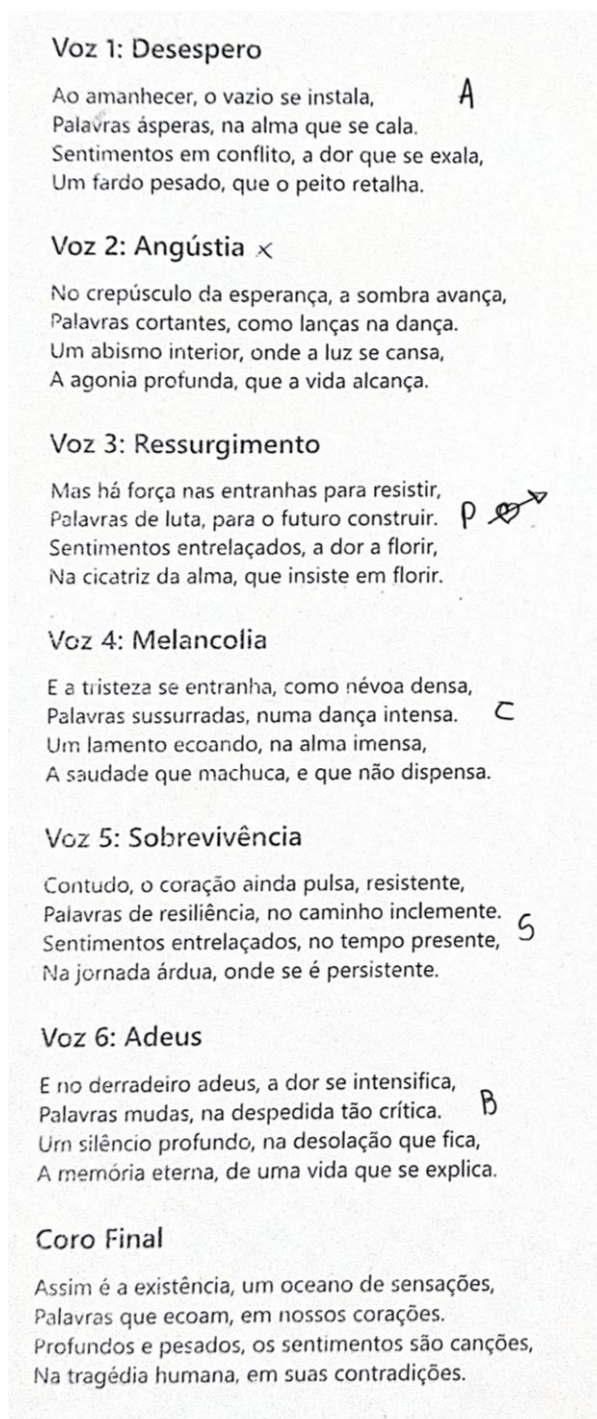
Em sombras profundas, você tão pequena,
No labirinto da vida, um eco de dor,
Dificuldades pesam, insanidade plena,
Caminho escuro, futuro sem cor.

Incapaz, dizem, não vai alcançar,
Sonhos se perdem, nada pra ver,
Desiste, sussurram, não há onde chegar,
Inferno à vista, alma a sofrer.

Merece morrer, voz cruel e severa,
Irritação constante, ecoa o clamor,
Fim desejado, vida que erra,
Na escuridão, se apaga o fervor.

Em meio ao caos, uma
luz hesitante,
Surge uma chama, um fio de esperança,
Mesmo em trevas, luta constante,
Coração valente, resistência avança.

Figura 22 - Poema Balões dos sentimentos



Fonte: Imagem escaneada pela professora Mariana Tagliari do poema feito por um grupo das segundas séries no dia 21 de junho de 2024.

Nota-se, nos poemas, que algumas frases, dores e esperanças que referenciamos nos balões de diálogo dos estudantes estão presentes de forma poética e simbólica. Todos os jovens participaram de forma ativa, atuando, dialogando, refletindo e pontuando suas avaliações após cada cena apresentada.

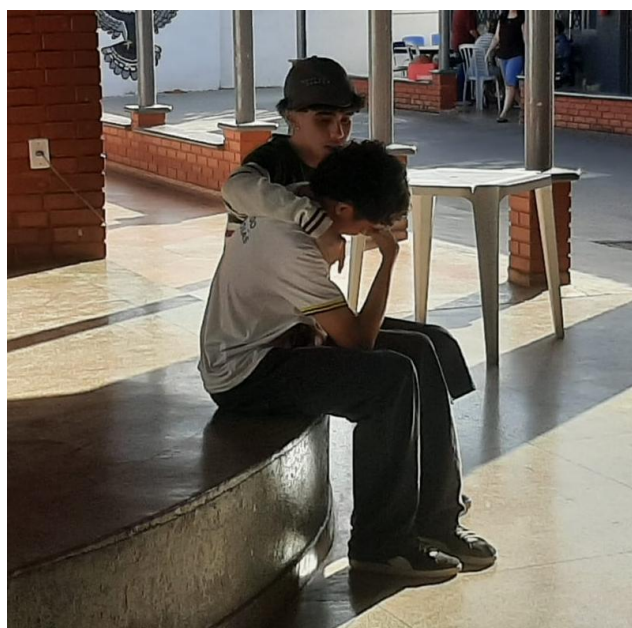
Após cada *performance* (as turmas optaram pela avaliação ser após cada *ação performática* e não ao final), a plateia e o grupo dialogavam sobre os temas que surgiam, como: suicídio, *bullying*, acolhimento, ansiedade, depressão e luta pelos próprios sonhos mesmo que ninguém acredite neles.

Figura 23 - *Performance* Balões dos sentimentos



Fonte: Registro feito pela professora Mariana Tagliari das segundas séries da *Performance Balões dos sentimentos* no dia 21 de junho de 2024.

Figura 24 - *Performance* Balões dos sentimentos



Fonte: Registro feito pela professora Mariana Tagliari das segundas séries da *Performance Balões dos sentimentos* no dia 21 de junho de 2024.

Figura 25 - Plateia *Performance* Balões dos sentimentos



Fonte: Registro feito pela professora Mariana Tagliari da plateia das segundas séries durante a *Performance Balões dos sentimentos* no dia 21 de junho de 2024.

Um dos grupos trouxe uma reflexão pontual sobre como as pessoas querem, hoje em dia, filmar o sofrimento dos outros, ao invés de ajudar, de estender a mão ao próximo. Uma sociedade que vibra por *likes*, por desastres e pela dor do outro. Eles relataram na avaliação que isso ocorre o tempo todo em nossa sociedade e que as pessoas estão frias, sem amor, sem empatia, sem humanidade. Tais pessoas preferem a repercussão que a imagem ou vídeo pode causar nas redes sociais do que o impacto humanitário que pode ser deixado em uma vida para sempre, com um simples ouvir, um abraço ou uma mão estendida. Uma sociedade do espetáculo!

Figura 26 - *Performance* Balões dos sentimentos



Fonte: Registro feito pela professora Mariana Tagliari das segundas séries da *Performance Balões dos sentimentos* no dia 21 de junho de 2024.

Segundo o escrito marxista francês Guy Debord (1997, p. 14), “o espetáculo não é um conjunto de imagens, mas uma relação social entre pessoas, mediada por imagens”. Para ele, os meios de produção determinam como a sociedade se porta, transformam essa sociedade em espetacularizada, em que o espetáculo é a visão de mundo para aquele povo, que se objetivou, sendo então, “o resultado e o projeto do modo de produção existente”.

Quando os estudantes trazem na *performance* essa relação entre a humanidade e mídias, vivenciam e pensam sobre as relações sociais que estão sendo construídas na sociedade atual. Não é um caso isolado, mas produto das vivências midiáticas diárias de todos nós. Trazer essa experiência em uma aula de Projeto de Vida, nos faz repensar o nosso próprio papel dentro dessa sociedade do espetáculo, de como agimos nas redes sociais, se alimentamos esse tipo de conteúdo, se colaboramos para que essas relações se tornem cada vez mais espetacularizadas.

Essa experiência aqui relatada trouxe questões pessoais e sociais dos estudantes que nos fizeram questionar o nosso próprio papel enquanto seres humanos: empatia, o respeito, o olhar para o outro e o não julgar foram experienciados por meio das histórias, alegrias e dores dos colegas. A ação propiciada pelo jogo e sua corporificação, permitiu que os jovens saíssem do campo dos sentimentos para expressarem-se enquanto arte, enquanto vivência simbólica presentacional, pois “o corpo deve ser um veículo de expressão e precisa ser desenvolvido para tornar-se um instrumento sensível, capaz de perceber, estabelecer contato e comunicar.” (Spolin, 2005, p. 131).

Nesse tópico trouxemos uma vivência que se pautou, inicialmente, nas vivências pessoais e íntimas dos jovens, as quais foram ampliadas para as relações sociais entre eles, sua família, seu ambiente escolar, entre outros. Os próximos jogos vão buscar retratar essas relações, entre as situações que vivenciamos com o tempo e o espaço.

5.4.2 - Situação, tempo e espaço

Na abordagem dos jogos teatrais, as vivências do “onde” (local), do “quem” (personagem) e do “o quê” (ações) relacionam-se diretamente com a organização dos jogadores frente ao tempo e ao espaço. A delimitação do espaço deixa a cena mais clara, assim como o tempo destinado para a vivência, o qual evidencia as ações e as personagens que compõem a cena, assim como o tempo que se passou ao decorrer de tais ações.

Segundo Spolin (2005), espaço é

Algo sobre o qual pouco conhecemos; a área do palco onde a realidade pode ser localizada; o espaço pode ser usado para dar forma às realidades que criamos; uma área sem fronteiras, sem limites; o jogador usa o espaço para dar realidade ao mundo fenomenal; fazer espaço para o objeto; o ambiente mais amplo; o espaço além; um lugar para perceber ou receber uma comunicação (Spolin, 2005, p. 339)

Esse espaço, no jogo, pode ser um lugar em que vivenciamos as realidades que criamos, a experiência materializada no corpo, na ação e no aqui-agora. Não é simplesmente um lugar vago, mas um espaço que permite a materialização de atos simbólicos, atos vivenciados/presentificados, atos sociais.

Nesse sentido, essa relação temporal-espacial vai muito além da organização da cena em si, pois nos faz repensar o espaço e o tempo que vivenciamos em sociedade e nas relações simbólicas que construímos. Pontuamos então, junto aos estudantes alguns questionamentos: O tempo é o mesmo perante todas as atividades que realizamos? Por que algumas coisas passam tão rápido e outras demoram a passar? Porque alguns espaços parecem tão confortáveis e outros me oprimem de tal forma, que parece que estou preso em um caixa de fósforo? A dimensão espacial é a mesma perante todas as relações sociais? Qual a relação do espaço com o seu posicionamento corporal? O seu corpo reage da mesma forma em diferentes locais? Como o tempo age no seu corpo? Questões essas que não eram para ser respondidas verbalmente, mas sim fisicalizadas nos jogos desse módulo, que ocorreram no mês de agosto.

Esses questionamentos iniciais foram o aquecimento do jogo, denominado por nós, de “Cenas cotidianas em três tempos”. O objetivo desse jogo era vivenciar cenas cotidianas em três velocidades distintas: lenta, normal e rápida. Cinco estudantes foram chamados para a frente da sala e lhes foi instruído que um colega da plateia iria escolher um espaço cotidiano e, a partir dessa escolha, eles iriam realizar ações nesse ambiente. A professora-instrutora iria mudar a velocidade das cenas, de forma aleatória, para lenta, normal e rápida, podendo variar para lentíssima, rapidíssima, mais devagar ainda, etc. As ações só mudavam quando era solicitado à plateia um novo local.

Os estudantes divertiram-se bastante e alguns da plateia quiseram vivenciar o jogo, realizando uma troca dos jogadores. Durante a avaliação, os jovens apontaram como estamos, muitas vezes, no piloto automático ao realizar ações cotidianas, não percebendo o movimento, o tempo, o corpo. O simples lavar um prato, já está tão automático que temos que relembrar como pegamos o prato, a bucha, o sabão e como é o contato com a água. Esse momento é crucial para a fisicalização, pois irá permitir ao estudante mostrar com o corpo que ação era aquela e não simplesmente contar.

Outro apontamento feito pelos estudantes foi a distribuição das ações naquele espaço entre os jogadores, por exemplo, em uma casa, um pode estar varrendo a sala, outro lavando vasilhas, outro mexendo no computador, havendo assim, outros espaços dentro do espaço solicitado pela plateia. Eles também relataram a dificuldade ao realizar as ações no tempo lento, exigindo mais energia e atenção corporal.

Esse primeiro jogo propiciou vivências de ações cotidianas em diferentes velocidades, propiciando uma (re)descoberta corporal perante ações que já estavam cristalizadas em seus corpos. Resignificando assim os movimentos para gestos, pois eles estavam agora cientes dos movimentos e não apenas os reproduziam de forma mecânica.

O próximo jogo, denominado por nós, “Criando cenas conforme a sensação temporal”, tinha enquanto objetivo vivenciar cenas de situações corriqueiras em que há sensações diferentes da passagem do tempo e refletir sobre o tempo e como é a nossa relação com o mesmo em diferentes ambientes. Os estudantes foram divididos em grupos e deveriam escolher três espaços em que a sensação temporal fossem distintas, ou seja, onde eles acham que o tempo passava mais devagar, qual local que passava mais rápido e outro que passasse normal. Com as escolhas dos espaços, cada um deveria definir as suas ações nesses locais.

Figura 27 - vivência do jogo *Criando cenas conforme a sensação temporal*.



Fonte: Registro feito pela professora Mariana Tagliari das segundas séries durante a vivência do jogo *Criando cenas conforme a sensação temporal* no dia 12 de agosto de 2024.

Figura 28 - vivência do jogo *Criando cenas conforme a sensação temporal*.



Fonte: Registro feito pela professora Mariana Tagliari das segundas séries durante a vivência do jogo *Criando cenas conforme a sensação temporal* no dia 12 de agosto de 2024.

Os locais escolhidos, em relação à sensação temporal foram:

Lento: loteria, colocar neném para dormir, escola, hospital e fazer prova.

Normal: ônibus, biblioteca, cabelereiro, barbeiro, filmar dança para o aplicativo *TikTok*, supermercado, jogar bola e funeral.

Rápido: soneca, jogar no celular, ir à loja, fazer aniversário (ficar mais velho), jogar vôlei, dormir e mexer no celular.

Na avaliação, ressaltamos como a sensação temporal está proporcional com a realização de atividades que temos ou não prazer ao fazê-las. Os estudantes ressaltaram como o tempo está passando rápido em suas adolescências e como alguns detalhes vão se perdendo no caminho. Muitas vezes, não param mais para ver o céu ou as estrelas, como faziam quando menores.

O jogo teatral, nesse sentido, permite que o professor “continue a estimular os alunos-atores a fazer um estudo consciente e cuidadoso do mundo físico que os cerca. Encoraje-os a observar como as coisas se parecem, como é o sabor, o som, o aroma e a textura delas.” (Spolin, 2005, p.79). Refletir sobre as ações em um determinado tempo e espaço por meio da ação, da experiência, é repensar a sua própria relação com o mundo, com o outro e com o seu próprio corpo.

Um ponto de atenção que verificamos nessas aulas, após a realização dos jogos, foi a necessidade de trabalharmos a concentração e a atenção dos estudantes, pois, durante as cenas,

eles se desconcentravam, riam e realizavam conversas paralelas. Por isso, partindo do que estávamos trabalhando, trouxemos três jogos de concentração e memória nas próximas aulas.

5.4.2.1 - Memória e concentração

Um planejamento é delineado, repensado e reorganizado várias vezes pelo professor, pois a aula só acontece em contato com o estudante, com o que vivenciamos juntos em sala de aula, pois ele é a “relação que deve existir entre as ideias e a prática”. (Libâneo, 1994, p.224). Nesse contexto, quando percebemos que há um ponto de atenção, não devemos apenas ignorar e pensar: vou correr com o conteúdo, isso não me importa! Na verdade, percebemos que temos que parar juntos, respirar e repensar o como agir diante desse ponto. Experimentarmos o trabalho em grupo, a empatia, o respeito, a memória, a atenção é também experienciar a nossa constituição enquanto sujeitos críticos e atuantes.

O primeiro jogo vivenciado com as turmas das segundas séries, tinha como objetivo trabalhar a concentração, a atenção e a memória, sendo estes o ponto de atenção das aulas anteriores. Ele é um jogo popular, denominado “Jogo do C ou S”. Os estudantes formaram um círculo e foi explicado a eles as regras: uma pessoa fala uma palavra e a outra, que está a sua direita, deve falar uma palavra que tenha relação com a palavra falada pelo colega, mas não pode começar nem com C nem com S. Por exemplo, eu iniciei falando mesa, a pessoa da minha direita não pode falar cadeira, copo, mas sim, guardanapo, por exemplo. Outra regra é que não vale palavras compostas e tem que prestar bastante atenção, pois as palavras não podem se repetir.

Toda vez que algum estudante errava, ele ficava no centro do círculo, até ficarem apenas dois jogadores e, conseqüentemente, sair um vencedor. Foi um jogo bem divertido, mas percebe-se que os jogadores ainda tem dificuldade em esperar a sua vez e escutar o que o outro falou antes de dar sua resposta. Eles inicialmente davam respostas aleatórias, sem nenhuma relação com o que o colega falou inicialmente.

A instrução foi primordial, pois auxiliou que todos se direcionassem ao foco do jogo, melhorando a escuta e a participação dos estudantes, reduzindo a ansiedade e permitindo a concentração. Na avaliação, eles pontuaram como foi divertido e como o jogo exige que todos fiquem em silêncio e concentrem-se nas palavras que são ditas. Observamos que ainda havia a necessidade de mais jogos de concentração e memória.

O segundo jogo foi também vivenciado nas primeiras séries, denominado “Revivendo histórias”, objetivando trabalhar a memória, a atenção aos detalhes das histórias (re)contadas,

o trabalho em grupo. Na avaliação os jovens destacaram como os detalhes se perdem e as vezes até mesmo a essência da história se modifica quando são repassadas, muitas vezes por falta de atenção ou até mesmo por não se lembrarem.

O último jogo desse módulo é um jogo popular, mas que também está presente no *Fichário* de Viola Spolin, denominado “Fui à feira”. Fizemos uma adaptação para trabalhar o que queremos levar para nossa vida e o que queremos abandonar em nossa jornada. O objetivo desse jogo era promover, por meio de um jogo de memorização, uma reflexão sobre o que deixo e o que eu anseio para minha vida.

Em círculo, foi explicado o jogo. Os estudantes deveriam iniciar com a seguinte frase: em minha vida quero deixar/ levar (revezamos entre os dois temas), em seguida citavam a palavra que indicava o que queriam deixar ou levar em sua vida. O segundo jogador deveria falar a frase com a palavra do colega e acrescentar a sua e, assim ocorre até alguém errar e recomeçarmos o jogo. Quando o tema era deixar, falaram: traumas, ansiedade, depressão, medo, pobreza, fome. Quando o tema era levar, algumas palavras foram: paz, família, amigos, estudo, esperança.

Nesse jogo notou-se uma participação mais ativa dos jovens, que escutavam e prestavam atenção no que o colega falava, além deles repensarem as etapas de suas vidas, o que precisam superar e alcançar em suas jornadas (passo a passo). A professora Ma. Taise Milhomem, que tinha se ausentado alguns minutos da aula comentou que achava que tínhamos saído da sala, devido ao silêncio e a atenção dos estudantes. Nota-se que, pelos jogos, os discentes conseguiram concentrar-se, focar, escutar o outro e realizar trabalho em grupo.

Esses passos foram primordiais para as vivências seguintes, as quais buscaram delinear e experienciar situações de suas próprias linhas do tempo. Nota-se então, a importância do planejamento nas aulas de Projeto de Vida e, ao mesmo tempo, o replanejamento perante as vivências que vamos construindo em sala de aula. É o olhar atento perante os jovens, suas necessidades, suas experiências, seus projetos de vidas. Esse planejamento permite que o jogo teatral propicie uma experiência significativa ao estudante, pois o jogo possui um objetivo, é parte de um trabalho processual e contínuo e não se classifica enquanto como *laissez faire*, mas sim como aprendizagem crítica, simbólica.

5.4.3 – Linha do tempo

A busca pela identidade na juventude passa por fases confusas, pela transição da infância para o mundo adulto, por novos interesses e experiências. É importante ressaltar que essa fase é uma busca pelo conhecimento do eu, de quem eu era e de quem estou me tornando, e, nesse caso, esse jovem já não quer somente ordens e ações autoritárias, ele quer descobrir-se enquanto ser integral, seus gostos e suas vontades.

Assim, o fato de depender de outros que digam onde estamos, quem somos e o que está acontecendo resulta numa séria (quase total) perda de experiência pessoal. Perdemos a capacidade de estar organicamente envolvidos num problema e, de uma maneira desconectada, funcionamos somente com as partes do nosso todo. Não conhecemos nossa própria substância e, na tentativa de viver (ou de evitar viver) pelos olhos de outros, a auto-identidade é obscurecida, nosso corpo e a graça natural desaparecem, e a aprendizagem é afetada. (Spolin, 2005, p. 6).

Como Spolin (2005) ressaltava, quando alguém dita o que somos, onde estamos e o que queremos, temos nossa experiência pessoal podada, pois não há uma descoberta pessoal do sujeito. A abordagem do jogo teatral, aliado ao trabalho que desenvolvemos em Projeto de Vida, pode propiciar essa experiência de forma integral. Por isso, nesse módulo, realizamos vivências pautadas na linha do tempo desses jovens, refletindo cada uma das etapas e suas relações, sendo: a infância, a juventude e a vida adulta.

O objetivo da primeira aula era a criação da linha do tempo pessoal do estudante com desenhos e palavras que remetessem ao passado (infância), o presente (adolescência/juventude) e um possível futuro (vida adulta/velhice). Para tanto, foram entregues folhas de papel em branco aos estudantes, e lhes foi instruído para dividir com uma linha em três partes iguais, escrevendo em uma parte infância, na outra presente e na outra um futuro.

Figura 29 - Linha do tempo



Fonte: Imagem escaneada pela professora Mariana Tagliari de uma linha do tempo das segundas séries realizada mês de agosto de 2024.

Figura 30 - Linha do tempo 2

Minha Infância!

- Foi era uma criança bem atenta
- Bem extrovertida e alegre
- gostava de brincar de boneca com minha irmã.
- Brincava todos os dias na rua com meus amigos.
- jogava xadrez com meu pai.
- tomava banho na gruta no interior.

Meu Presente!

- Aut mutilação
- Estresse
- Ansiedade
- Tentando ter uma relação saudável com meu pai.
- Me esforçando pra ser uma aluna melhor
- Me ocupando nos estudos
- Frequentando culto toda quinta.
- Voltando a me relacionar com Deus.
- Voltando a escrever às vezes e ler no tempo livre

Meu Futuro...

- Ser uma nova pessoa
- Me formar em medicina veterinária
- Ser mais presente com minha família
- Conquistar minhas metas
- Frequentar psicologia
- Ver minha mãe e meus irmãos em dezembro.

Fonte: Imagem escaneada pela professora Mariana Tagliari de uma linha do tempo das segundas séries realizada mês de agosto de 2024.

As referências de alguns estudantes perante a infância pautaram-se em alegria, jogos e brincadeiras, sonhos, mas muitos também relataram rejeição, ter que cuidar dos irmãos e da casa, traumas, medos, perdas, ausências, uma infância negligenciada (ficava sozinho em casa o dia todo). Na juventude, momento presente, a maioria dos papéis continham referências a: estudos, escola, dúvidas, cobranças, rotina, cansaço, estresse, ansiedade, amadurecimento,

música. No futuro, há muitos registros de sonhos e profissões, de ser um ser humano melhor, de adquirir bens materiais, viagens, ter um bom trabalho e formar uma família.

Os discentes concentraram-se bastante nessa atividade, registrando suas verdades perante suas alegrias e dores vivenciadas, o seu presente, suas questões, seus questionamentos e os seus sonhos, enfim, seus desejos em um futuro próximo. Uma das falas de um estudante nos fez refletir, pois ele comentou sobre como a linha do tempo não está dividida, mas sim é a continuação de um momento ao outro, tudo está conectado. O que ocorre na infância vai refletir, de forma espiralar, no que sou agora e em um futuro ainda incerto. Essas reflexões foram a base para o próximo passo a ser iniciado na aula seguinte, em que pensamos em como transformar, primeiramente, esses dados da infância em reflexões cênicas.

5.4.3.1 – Infância

No segundo semestre de 2024, mais especificamente dia 09 de setembro, iniciamos a pesquisa sobre o tema infância, partindo das linhas do tempo criadas na aula anterior. Os estudantes foram divididos em grupos e compartilharam a sua produção, dando ênfase à infância. Discutiram sobre esse momento de suas vidas, os jogos e brincadeiras, as dificuldades, bem como os momentos felizes e tristes que os marcaram.

O objetivo dessa primeira aula era analisar a infância registrada no papel e dialogar sobre a mesma em grupos, rascunhando um roteiro de uma improvisação teatral, a qual iria amadurecer e ganhar forma expressiva nas aulas seguintes. Desenhos, palavras, sentimentos e memórias foram registrados no corpo dos jovens em forma de expressão cênica, foram experienciadas infâncias, sabores e olhares. É um ato de (re)conhecer-se e, ao mesmo tempo, ter empatia e respeito pela infância do outro.

Figura 31 - Roteiro da cena *A Mente de uma criança*.

Tema: infância ab.

A mente de uma criança

Local: casa

Abertura da cena: pai (silveo) e mãe (agtho) estão brigando. O pai, bebado, bate na mãe enquanto a filha (claro) está assistindo TV no sala e se depara com a situação. A irmã mais velha (joni), que chega do faculdade, pega a menina pelo braço e a leva para o quarto.

desenvolvimento: ao chegarem no quarto, sua irmã mais velha, ~~para~~ para aliviar o choro do menino, entrega um celular e um fone de ouvido para ele jogar e se desligar da situação.

conclusão: Com esse cenário se repetindo constantemente, o celular se torna seu símbolo de escape, se tornando um vício para a menina ao longe do vido. (toda operam mexendo no celular).

objetivos: celular, fone de ouvido, Bolo, Bebido.

a cena vai ser montada enquanto os acontecimentos ocorrerem. (Sena)

Fonte: Imagem escaneada pela professora Mariana Tagliari do roteiro escrito por um grupo das segundas séries com o tema infância, criado no mês de setembro de 2024.

Todo o mês de setembro foi dedicado às criações cênicas. Lemos e releemos os roteiros, discutimos sobre os pontos essenciais de cada cena, ensaiamos, fizemos marcações, organizamos figurinos. As cenas foram apresentadas dia 07 de outubro de 2024 no palco da escola.

Figura 32 - Performance Infâncias



Fonte: Registro feito pela professora Mariana Tagliari de uma cena criada pelas segundas séries com o tema infância, no dia 07 de outubro de 2024.

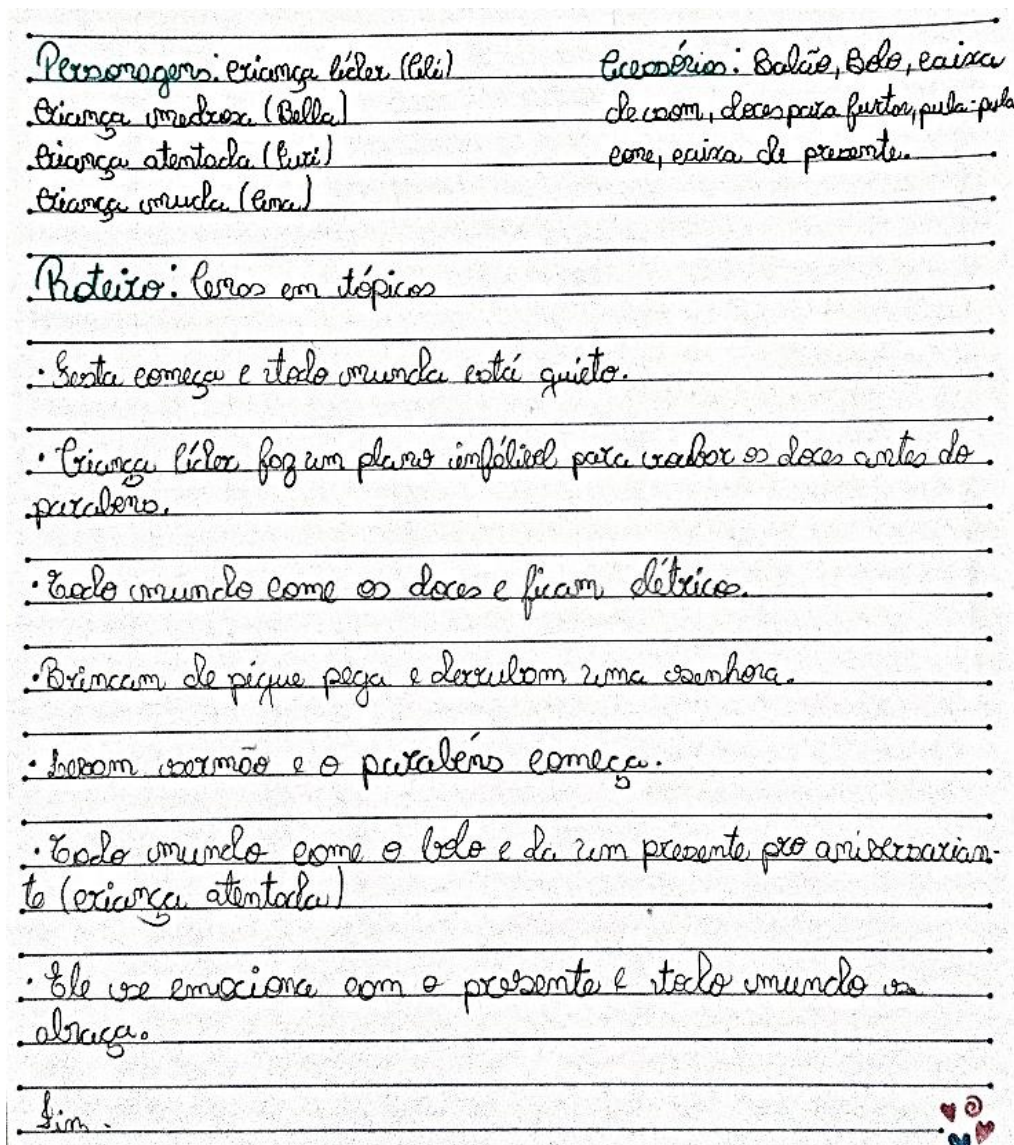
Figura 33 - Performance Infâncias



Fonte: Registro feito pela professora Mariana Tagliari de uma cena criada pelas segundas séries com o tema infância, no dia 07 de outubro de 2024.

As cenas retrataram infâncias negligenciadas, em que as crianças eram deixadas sozinhas em casa, pais ficavam no celular o tempo todo e não davam atenção para eles, a falta de diálogo, as brigas familiares, o pai alcólatra, a violência doméstica e os abusos. Somente um grupo, de todas as turmas, retratou uma infância feliz:

Figura 34 - Roteiro da cena *Crianças felizes*



Fonte: Imagem escaneada pela professora Mariana Tagliari do roteiro escrito por um grupo das segundas séries com o tema infância, criado no mês de setembro de 2024.

Durante a avaliação, após as vivências de todas as cenas, os estudantes relataram como focaram nas dores e acontecimentos que os marcaram, pois eles refletem muito em quem são hoje, estando presentes em suas ansiedades, seus medos, seus desejos futuros, principalmente na vontade em quebrar ciclos tóxicos familiares e conquistar seus sonhos.

Refletimos também sobre as personagens, os locais que elas estão, em como ressignificar a sua infância em forma de expressão artística. Muitos jovens reconheceram suas infâncias no palco, dialogaram sobre como as vezes é difícil falar sobre esses temas e, pela vivência cênica, conseguiram refletir sobre suas próprias histórias, pois a experiência permite “variar nossos modos de ver, [e assim] poderemos alternar nossas visões da realidade” (Cassirer, 1994, p. 277).

O próximo passo era refletir sobre essas vivências no hoje, em quem eu sou, como é esse momento da adolescência/juventude, quais são as cobranças, os medos e os desejos. Como é embarcar em um mundo que muitas vezes me cala, mas eu tenho a ânsia pela fala. Uma ponte entre a infância e o mundo adulto.

5.4.3.2 – Adolescência

A experiência de vivenciar a infância dos estudantes nas aulas anteriores, propiciou reflexões sobre o presente, em quem eles são nesse momento de suas vidas. Como ressaltado, eles compreenderam e ressignificaram o seu agora pelas vivências de suas infâncias, repensando sobre como as marcas da infância estão presentes hoje em seus pensamentos, atitudes e questionamentos. Nesse sentido, fizemos o mesmo processo de divisão de grupos e da releitura das linhas do tempo, focando agora no presente, na etapa da adolescência/juventude.


Vale ressaltar que

A adolescência é vista como uma construção social que tem suas repercussões na subjetividade e no desenvolvimento do homem moderno e não como um período natural do desenvolvimento. É um momento significado, interpretado e construído pelos homens. (Bock, 2004, p.39).

A adolescência não é um marco apenas biológico, ela é construída socialmente e carrega as marcas das experiências anteriores, sendo ressignificadas nesse momento presente. Esse é o grande objetivo desse momento no Projeto de Vida: que os estudantes se vejam reconstrutores de suas próprias histórias, ressignificando o que já passou e tenham perspectivas quanto ao futuro.

Para tanto, iniciamos a criação dos roteiros em outubro de 2024. Vários temas emergiram das discussões entre os pares, como *bullying*, suicídio, sobre não serem ouvidos, saúde mental, transfobia, cobranças e medo do futuro. Um dos roteiros retrata muito bem esses anseios e questionamentos, denominado “Entre Sombras e Estrelas”:

Figura 35 - Roteiro da peça *Entre sombras e estrelas*



Título: *Entre Sombras e Estrelas*

Personagens:

- **Cadu** (17 anos): Sente-se fora de lugar, frustrado com a superficialidade e a pressão do mundo ao seu redor. Envolve-se em reflexões sombrias sobre o sentido da vida.
- **Sarah** (16 anos): Popular e extrovertida, mas profundamente insegura e sufocada pela imagem que projeta. Está cansada das expectativas, mas teme ser rejeitada.
- **Penélope** (16 anos): Vive em busca de perfeição e controle, mas sente-se esmagada por uma sensação constante de fracasso. Acha que nunca é boa o suficiente.
- **Manuella** (17 anos): Sonhadora e sensível, está perdida em sua própria mente, sempre em busca de algo além do que a realidade oferece. Sente-se desconectada e sozinha.

Cena 1: O Abismo do Eu

Cenário: O palco é tomado por sombras projetadas em diferentes direções. Cada personagem está isolado em um canto, como se preso em uma cela imaginária. Um som repetitivo e abafado, semelhante a uma batida de coração, ecoa enquanto os personagens falam.

Cadu (olhando para o chão, com as mãos nos bolsos):
 “É como cair. Todos os dias... uma queda que nunca termina. Tento agarrar algo, mas tudo escorrega. Sinto que sou só... uma sombra no meio do nada.”

Sarah (olhando para o público com um sorriso falso):
 “Vocês me veem assim, não é? Sempre sorrindo, sempre cheia de vida. Mas e se eu contar que estou quebrada? Que, por dentro, sou feita de cacos? Vocês ainda gostariam de mim?”

Penélope (encarando suas próprias mãos, tremendo):
 “Eu faço tudo certo. Cada passo, cada palavra... calculado, medido. Mas no fundo... sempre há aquele vazio. Aquele medo de que nunca... nunca vou ser suficiente.”

Manuella (sentada de pernas cruzadas, olhando para o teto):
 “Eu sonho tanto que esqueço como é viver. Queria encontrar alguém ou algo... que me tirasse desse labirinto. Alguém que me entendesse de verdade.”

A luz diminui até que só seus olhos sejam visíveis, cada um refletindo dor e isolamento.

Cena 2: Explosão de Verdades

Cenário: Uma sala desarrumada, representando o caos interno dos personagens. Os quatro estão em pé, frente a frente, como se prontos para um confronto. A tensão cresce, e cada um, sem aviso, começa a expor sua verdade.

Cadu (gritando, furioso):

“Vocês acham que é fácil pra mim? Fingir que sou forte, que nada me afeta? Estou afundando, e ninguém... ninguém percebe!”

Sarah (se aproximando de Cadu, com os olhos cheios de lágrimas):

“E você acha que pra mim é fácil? Ser a garota que todos querem? Às vezes, eu queria sumir... deixar tudo isso pra trás. Mas... eu não posso.”

Penélope (interrompendo, com a voz firme, mas trêmula):

“Vocês dois... reclamam de máscaras, de expectativas. Mas, e eu? Eu daria tudo pra ser quem vocês são, pra não ter que... me esmagar com essa... essa necessidade de perfeição.”

Manuella (observando todos em silêncio, até explodir em desespero):

“Vocês pelo menos sentem algo! Eu... nem sei o que sinto. Estou presa entre sonhos e realidades que nunca se encontram. É como... como se eu não fosse daqui.”

O silêncio cai. Cada um olha para os outros, vendo o reflexo de suas próprias dores nos rostos alheios.

Cena 3: Desmoronamento



Cenário: Um lugar vazio e escuro, como um abismo. Eles estão deitados no chão, cada um em um canto, como se já tivessem desistido. A respiração de cada um é audível, lenta e pesada.

Cadu (sussurrando para si mesmo):

“Estou cansado de lutar. Talvez seja mais fácil... aceitar o vazio.”

Sarah (para o teto, com uma risada amarga):

“Por que eu ainda me importo com o que eles pensam? Ninguém... ninguém se importa de verdade.”



Penélope (com as mãos cobrindo o rosto):
“Se eu falhar... tudo que eu construí, tudo que eu sou... vai desmoronar. E não vai sobrar nada de mim.”

Manuella (quase como em um transe):
“Às vezes eu penso que... talvez não pertença a este lugar. Que talvez... eu nem deveria estar aqui.”

Um longo silêncio segue. Parece que tudo está prestes a se desfazer.

Cena 4: A Ascensão

Cenário: Uma luz tênue ilumina o centro do palco, e aos poucos os personagens começam a se mover em direção à luz, como se finalmente encontrassem algum consolo em estarem juntos.

Cadu (com a voz um pouco mais forte, levantando-se):
“E se... nós estivermos todos perdidos juntos? E se, na verdade, somos a cura uns dos outros?”

Sarah (dando um passo em direção a Cadu, sorrindo):
“Talvez a resposta seja... parar de tentar tanto. Apenas... sermos quem somos, com todas as nossas rachaduras.”

Penélope (respirando fundo, olhando para os outros):
“Eu nunca disse isso, mas... eu admiro a força de vocês. Mesmo com as falhas, com as dúvidas. Talvez... isso seja suficiente.”

Manuella (segurando a mão de Penélope, com os olhos brilhando):
“Entre sombras e estrelas... há um lugar para nós. Onde podemos apenas... existir.”

Eles se abraçam, formando uma unidade. A luz aumenta, representando um lampejo de esperança. A cena se encerra com eles olhando para o público, desafiando-os a ver a dor e a beleza da adolescência.

Fim da Peça

Fonte: Imagem escaneada pela professora Mariana Tagliari do roteiro escrito por um grupo das segundas séries com o tema adolescência, criado no mês de outubro de 2024.

Nesse roteiro, os estudantes conseguiram identificar, em cada personagem, diferentes personalidades na fase da adolescência, as quais carregam marcas e histórias diferentes, mas todos estão vivenciando o mesmo processo, cheio de medos, anseios, numa busca constante pela aceitação da sociedade, na tentativa de se amarem como são e não como os outros impõem que sejam. São diálogos profundos, que refletem expressões carregadas de sentimentos e de verdade. Eles, ao decorrer do texto, vão tirando as máscaras que cada personagem mantém na vida social e demonstram os seus verdadeiros eus.

A ascensão final da peça vem pelo encontro com o seu eu, com a clareza de que eles têm uma história, que estão todos no mesmo labirinto e precisam uns dos outros para vencê-lo, ou seja, “sermos quem somos, com todas as nossas rachaduras”. O texto é poético e profundo, representando muito além de palavras soltas ou sentimentalismos, é a expressão cênica de suas experiências, é a ressignificação de um passado no presente. Poderíamos ter feito uma roda de debates, mas, talvez, nenhuma fala seria tão profunda e verdadeira como a expressão cênica apresentada pelos estudantes nesse roteiro.

Esse foi somente um exemplo de roteiro criado, os outros também carregam suas verdades, as quais foram contempladas nas cenas que foram organizadas e ensaiadas a partir de várias reflexões durante as aulas sobre esse momento em que eles estão vivendo. As apresentações foram feitas no início de novembro em sala de aula. Vale ressaltar que todo o trabalho que realizamos são vivenciados também nas aulas da professora Ma. Taise Milhomem, em que ela trabalha dinâmicas, textos, músicas e reflexões sobre os temas. A parte da criação do roteiro e dos ensaios também são reforçados em suas aulas.

Uma das cenas retratava uma adolescente buscando ajuda da família, pois percebia-se ansiosa e sem concentração e pede para que eles a apoiem e a levem ao psicólogo. Essa família ri de sua situação, chamando-a de doida e diz para ela “parar de besteira”.

Figura 36 - Performance Adolescência

Fonte: Registro feito pela professora Mariana Tagliari de uma cena criada pelas segundas séries com o tema adolescência, no dia 11 de novembro de 2024.

O descaso de sua família perante as suas dores a deixa pior. A jovem possui apenas o acolhimento da irmã, que briga pelo seu tratamento, defendendo-a perante todos. É um diálogo todo pautado na temática da saúde mental na adolescência, de como muitos consideram as crises de ansiedade como “besteira”, “frescura” e pensam que o jovem “está fazendo isso só pra chamar a atenção”. A irmã convence a família e ela inicia o tratamento.

Outros grupos trouxeram o bullying, a transfobia e o preconceito como temas e a reflexão pautou-se em como essas atitudes maldosas ferem a essência humana dos outros, podendo levar até ao suicídio. Retratam a falta de diálogo na família, em que eles muitas vezes não são ouvidos. Ressaltaram também o fato de como é doloroso passar por mudanças e aceitações em seus próprios corpos e, como a falta de empatia do outro, as risadinhas, as brincadeiras, podem prejudicar esse processo, criando dores e vivências traumáticas.

Figura 37 - Performance adolescência: bullying



Fonte: Registro feito pela professora Mariana Tagliari de uma cena criada pelas segundas séries com o tema adolescência, no dia 11 de novembro de 2024.

Muitos estudantes, no momento da avaliação, ressaltaram que essas brincadeiras ainda ocorrem em sala de aula e que deveriam acabar, pois estão machucando os colegas. Falaram também que, quando esses assuntos estão em pauta, muitos dizem ser “mimimi”, que “a juventude é fraca e que no tempo deles todos se zoavam e ninguém sofria”. Quantos jovens não foram calados, machucados, tiveram ódio de seus corpos e de quem são e que hoje, enquanto adultos, carregam essas marcas em seus corpos, em suas ações, em seus pensamentos? É muito fácil se achar com a razão quando o discurso sai da boca do agressor.

A expressão cênica presentificou-se por meio de inúmeras vivências simbólicas, em que os estudantes conseguiram transpor ao palco suas realidades, suas verdades. Foram cenas cheias de referências pessoais, sociais e as discussões, na avaliação, foram pontuais. Cenas fortes, carregadas de dores, de reflexões, de aceitação, de essência humana.

Vale ressaltar que

Projeto de Vida e identidade caminham junto e constroem-se mutuamente. Estes projetos são organizados desde a infância e se evidenciam na adolescência em função de novas demandas bio-psico-sociais do sujeito, porém não se exaurem com ela nem possuem todos os seus significados partilhados pelo grupo. Significa que ao longo da vida estes projetos são redimensionados e/ou modificados consoante a história individual de cada um e as novas relações grupais. (Nascimento, 2013, p. 89)

O projeto de vida está intimamente relacionado com o reconhecimento/formação da identidade do estudante, iniciando na infância e sendo re-estruturado constantemente nas

relações sociais em que esse jovem vai estabelecendo em seu percurso. Toda a linha do tempo percorrida até aqui, aliada ao conhecimento simbólico presentacional que fomos adquirindo, nos fizeram refletir quem somos, compreender nossas marcas e nossos sonhos.

Essa vivência inicial foi importante para o próximo passo: traçar metas sobre o ser humano que quero ser na vida adulta, o que quero conquistar, quais meus desejos e sonhos. E, ao mesmo tempo, refletir como as outras fases da linha do tempo me fizeram chegar até aqui e, como eu posso ressignificar o que tenho para possibilitar uma vida coerente aos meus ideais futuros.

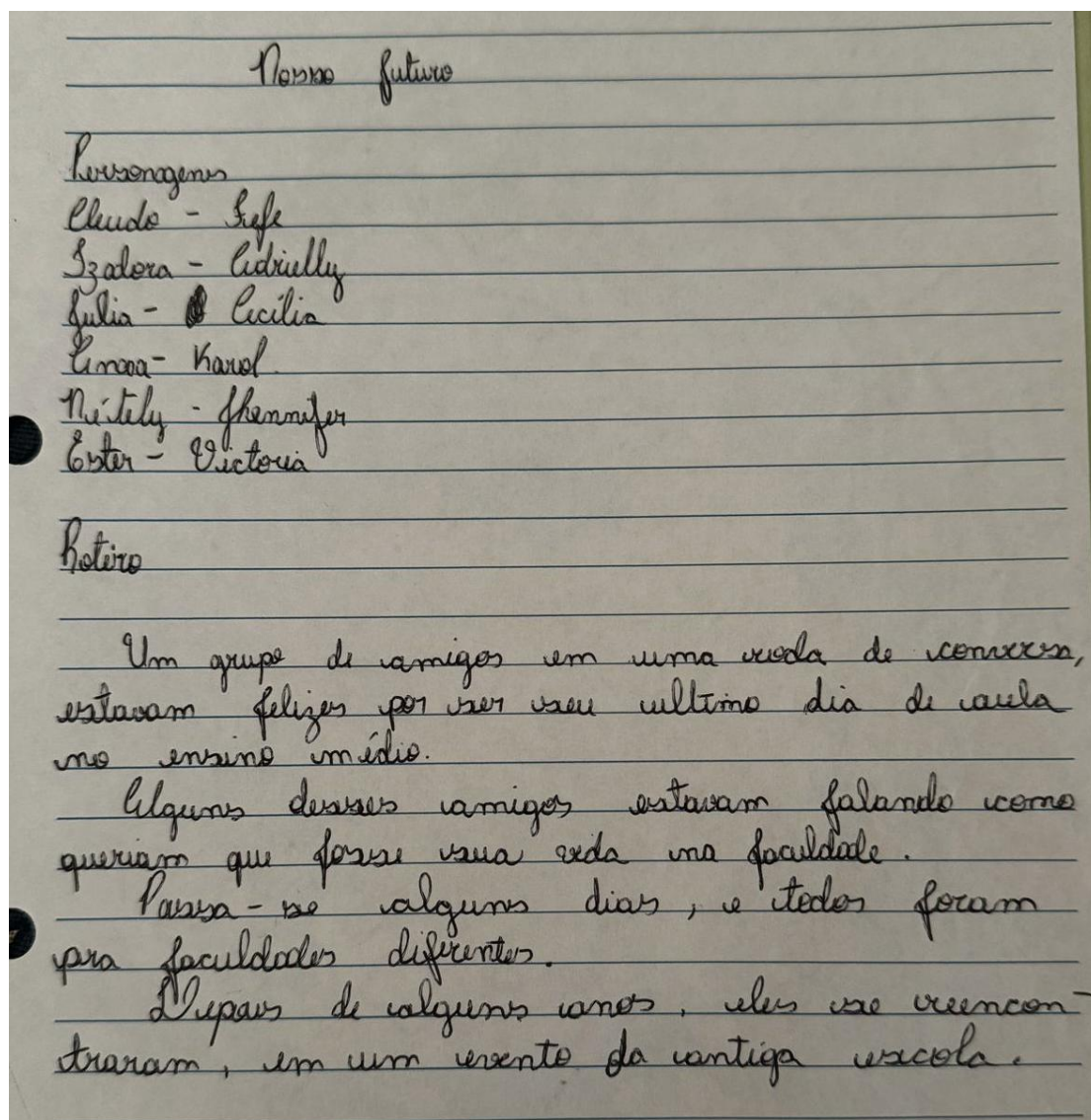
5.4.3.3 – Vida adulta

As vivências com as segundas séries encerram-se nesse tópico, mais especificamente, no dia 25 de novembro de 2024. O processo de criação de cenas e roteiros foi o mesmo: retomamos as linhas do tempo e, em grupos, discutimos sobre as criações até o presente momento e, como elas serão importantes para o próximo passo, que é a expressão cênica da vida adulta.

Os roteiros foram criados nas aulas de Projeto de Vida da professora Ma. Taise Milhomem pois, devido as atividades da escola, não tivemos algumas aulas. Os roteiros pautaram-se nos sonhos dos estudantes e, ao mesmo tempo, na realidade que eles presenciariam da vida adulta: trabalho, família, pegar ônibus, ter que “ralar” para trazer o sustento para casa. Alguns grupos trouxeram um futuro mais distante como futuro emprego, estágio, contratação, outros focaram em sonhos mais próximos, como finalizar o ensino médio.

Nessa fase da pesquisa cênica, os estudantes criaram cenas mesclando sonhos com a realidade vivencial de cada um. Alguns grupos focaram em profissões, no sonho de jogar bola, de se formar, de conseguir um bom emprego.

Figura 38 - Roteiro da peça Nosso Futuro



Fonte: Imagem escaneada pela professora Mariana Tagliari do roteiro escrito por um grupo das segundas séries com o tema vida adulta- futuro, criado no mês de novembro de 2024.

Figura 39 - Cena *Performance Futuro*

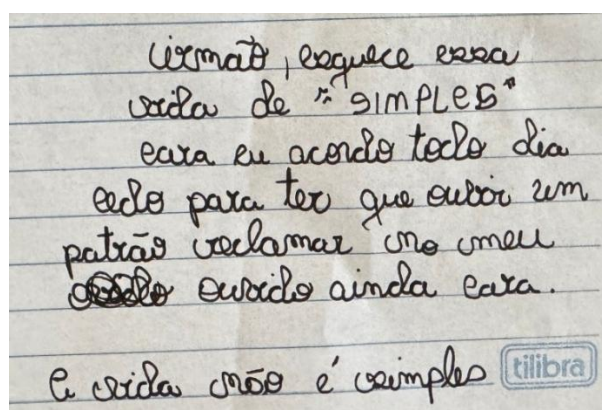


Fonte: Registro feito pela professora Mariana Tagliari de uma cena criada pelas segundas séries com o tema vida adulta- futuro, no dia 25 de novembro de 2024.

Outros grupos trouxeram a realidade que eles presenciam da vida adulta: boletos, trabalhar a semana toda e folgar só um dia, ter que trabalhar no *McDonalds* para pagar a faculdade (realidade de estudo e trabalho ao mesmo tempo), o tédio, ter que lidar com chefes e a rotina cíclica da vida adulta: acordar, ir trabalhar, chegar em casa e não ver ninguém acordado.

Um dos grupos, junto ao roteiro, deixou a seguinte notificação:

Figura 40 - Anexo do roteiro



Fonte: Imagem escaneada pela professora Mariana Tagliari do anexo do roteiro escrito por um grupo das segundas séries com o tema vida adulta- futuro, criado no mês de novembro de 2024.

É importante destacar a criticidade dos estudantes perante ao futuro, pois eles sabem as metas e o caminho: estudar, focar em algo que gosta, ser aprovado/desaprovado, conseguir um estágio e um emprego, mas, ao mesmo tempo, refletem em como a vida adulta exige rotina e responsabilidades, ocasionando em cansaço. Outra reflexão importante que trouxeram é a realidade que muitos passam, ao ter que trabalhar e estudar ao mesmo tempo, não se dedicando integralmente aos estudos, pesquisa e extensão, pois precisam do dinheiro para pagar a faculdade.

Essa não romantização da vida adulta nos fez refletir sobre o nosso papel perante a sociedade, em como não podemos nos perder e nos anular diante de tantos compromissos. Alguns estudantes pontuaram a necessidade de fazermos o que gostamos e estabelecermos momentos de lazer e diversão para não enlouquecermos.

Todo o caminho trilhado nas aulas, da infância até a fase adulta, nos trouxe reflexões e vivências pautadas nessa relação sujeito x sociedade. Somos produtos de uma sociedade, mas não como sujeitos passivos, somos atuantes, pertencentes a algo (mesmo que as vezes de uma forma limitada devido a organização social e suas regras). Reconhecer-se em sua linha do tempo é o primeiro passo para o Projeto de Vida desses estudantes, sendo seguido do reconhecer o outro e ressignificar o meio em que convive. Nesse sentido, o trilhar passos não é pensar somente no futuro, mas vivenciar o presente, de forma crítica e autônoma.

Segundo Ivany Pinto Nascimento

Acreditamos que a formação do sujeito se processa em espaços educativos e de sociabilidade, cujas características são a presença constante do diálogo, do debate e do planejamento e a realização de novas ações. Esses e outros espaços desta natureza é que possibilitarão aos(às) adolescentes mediações para a elaboração e superação de dificuldades e conflitos (Nascimento, 2013, p. 86)

Possibilitar esse espaço de mediação e superação de dificuldades e conflitos para os adolescentes na escola é imprescindível, pois trata-se de um local de vivências simbólicas presentacionais e de aprendizado, que vão muito além de conteúdos curriculares. O Projeto de Vida, aliado aos jogos teatrais e, conseqüentemente, ao ensino de teatro, podem possibilitar esse momento de experiência significativa por meio da expressão estética. O estudante aprende integralmente, com o corpo todo, e posiciona-se frente às questões de sua realidade, do seu meio.

Todas as vivências aqui relatadas tinham como objetivo que o jogo teatral fosse o intermediador do conhecimento simbólico presentacional desses estudantes, por meio da experiência significativa, auxiliando-os na constituição de seus Projetos de Vida. Foram poucas

aulas, mas ricas de trocas e reflexões críticas. O último passo de todo o projeto realizado no CEPI Lyceu de Goiânia foi a avaliação final que realizamos com as professoras e os estudantes.

5.5 Avaliação final

Como método de avaliação de todo o processo, passamos, em sala de aula, um link do *Google Forms*⁴⁷ para que os estudantes respondessem as seguintes questões:

- Dados pessoais: e-mail, nome, data de nascimento, série e turma.
- Como você avalia a sua participação nas aulas de Projeto de Vida?
- Qual jogo/cena/ momento que mais te marcou nas aulas?
- Os jogos auxiliaram na reflexão do seu eu e sobre suas relações sociais?
- Você acha que por meio de jogos aprende-se melhor? Justifique.
- Dê sugestões, caso queira, para as próximas aulas.

Tivemos 63 respostas dos estudantes das quatro turmas. Vale lembrar que estávamos em fim de semestre e as faltas estavam constantes. A maioria dos jovens responderam que participaram efetivamente das aulas e que o jogo é uma forma divertida e reflexiva de aprender. Alguns responderam de forma bem vaga, somente com Sim ou Não, mesmo sendo solicitado que escrevessem além dessas duas palavras.

- O jogo/cena / momento que mais os marcaram foram:
 - “Ancestralidade”.
 - “A cena que fazíamos uma história antiga da família já que o assunto se tratava de tradição, me marcou pq trouxe muitas lembranças”.
 - “A que a gente teve que mostrar o passado, presente e futuro, e eu e meu grupo fizemos uma encenação de jantar na mesa”.
 - “Linha do tempo”.
 - “Jogo do telefone sem fio com histórias”.

- Segundo os estudantes, os jogos os auxiliaram na reflexão do seu eu e nas relações sociais:

- “Sim, me fez refletir muito sobre meu futuro e minhas escolhas”.
- “Sim, eles me ajudaram a perceber como minhas atitudes afetam minha convivência com os colegas e o que posso melhorar”.
- “Sim, os jogos me ajudaram muito a pensar em quem eu sou na sociedade.”

⁴⁷ Disponível em: <https://forms.gle/gsth4S1enhfV4YGD9>. Acesso dia 05 de fevereiro de 2025.

- “Mais ou menos, leva muito tempo para melhorar, posso ter aprendido algo com jogos, mas não melhorei assim do nada”.

- Segundo os estudantes os jogos possibilitam uma melhor aprendizagem:

- “Sim, porque os jogos tornam o aprendizado mais leve e prático, conectando teoria com situações reais.”
- “Acredito que dependendo do tema abordado, é mais fácil aprender através de jogo”.
- “Sim. Por meios dos jogos aprende-se melhor já que é uma maneira lúdica e divertida de se aprender, contribuindo para o conhecimento”.
- “Sim, pois eles são mais práticos e divertidos despertando o interesse dos alunos”.

- Referente às aulas tivemos dois comentários, um ressaltando sobre a aula e o outro uma sugestão para as próximas aulas:

- “Boas e educativas, ajuda bastante com o planejamento para a vida adulta”
- “Seria legal incluir dinâmicas sobre planejamento de metas de curto e longo prazo e mais jogos interativos em grupo.”

Também foi repassado às professoras Ma. Taise Milhomem e Clarisse Wilson Roriz um formulário⁴⁸ no *Google Forms*, com as seguintes questões:

- Email, nome completo e turmas que ministra a disciplina Projeto de Vida.
- Área de formação.
- Quais jogos/ vivências fizeram você refletir sobre a experiência dos alunos e até mesmo suas?

Ma. Taise Milhomem: “Gostei muito dos jogos de atenção e das cenas que os alunos realizaram sobre a infância. Muitas cenas tristes foram encenadas, pude perceber como a infância dos meus alunos foi difícil. Isso me trouxe muitas reflexões.”

Clarisse Wilson Roriz: “Todos os jogos me fizeram refletir sobre minha experiência, mas principalmente os jogos sobre ancestralidade.”

- A pesquisa conseguiu dialogar com o que você estava trabalhando em sala?

Ma. Taise Milhomem: “Sim, pois trabalhei muitas dinâmicas de autoconhecimento, principalmente, sobre dores da infância. E, por fim, trabalhei um mural dos sonhos que dialogou com as cenas da vida adulta que foram representadas.”

⁴⁸ Disponível em: <https://forms.gle/ye8xSGV4UwPZNron6>.

Clarisse Wilson Roriz: “Muito, e principalmente me fizeram modificar minha forma de dialogar com os alunos”.

- O objetivo da pesquisa (postado acima) teve coerência com o que foi trabalhado?

Ma. Taise Milhomem: “Sim, pois, durante as aulas, foi trabalhado jogos e vivências que trouxeram as dores que os alunos carregam e que prejudicam o desenvolvimento do seu projeto de vida.”

Clarisse Wilson Roriz: “Muita coerência.”

- Sugestões.

Ma. Taise Milhomem: “Que mais trabalhos como esses sejam realizados pra ajudar os professores de projeto de vida.”

Clarisse Wilson Roriz: “Que o resultado desta pesquisa seja expandido pela rede de ensino pois ela é essencial.”

Essas foram algumas respostas dadas aos questionários finais da pesquisa. Nota-se que a parceria entre escola, professoras e estudantes foi crucial ao resultado que obtivemos. É como um estudante ressaltou, que os jogos possibilitaram reflexões, mas não é uma mudança de um dia para o outro, é uma ressignificação constante da experiência vivenciada em sala. O teatro, pelos jogos teatrais, permitiu que essas marcas da experiência e do processo criativo estejam em seus corpos, em suas vivências cotidianas, em seus projetos de vida, em sua forma de ver e agir no mundo.

As intensas transformações pelas quais passou o teatro no último século desembocam nos traços mais marcantes que hoje atribuímos à dimensão formativa dessa arte. Entre eles, podemos sublinhar: a abertura da experiência por parte de quem atua, a valorização do trabalho coletivo — e dentro dele a capacidade de escuta, condição primeira da alteridade — o desenvolvimento da capacidade de jogo, o questionamento dos papéis habituais de ator e platéia e a ênfase na reflexão sobre o próprio processo de criação (Pupo, 2005, p. 3).

Como ressaltou Pupo (2005), com o ensino de teatro, a experiência se faz presente, assim como o trabalho em grupo, a criação, o escutar o outro, os questionamentos. Possibilitar essas vivências, aliadas ao projeto de vida desses estudantes, é oportunizar um conhecimento simbólico presentacional, indo além de palavras soltas, de comentários sem criticidade. É um projeto de vida rico em expressões cênicas e vivenciais.

Refletir sobre os seus passos, o seu trilhar, suas metas, não é fácil, é doloroso, toca em feridas passadas e atuais, as quais ressignificam-se e são transformadas em expressões cênicas, por meio da própria resolução do problema do jogo. Essa ressignificação permite que o estudante reflita e se posicione diante delas, saindo do campo do sentimentalismo, adentrando

na corporificação e na reflexão crítica. Nesse contexto, a pesquisa foi extremamente satisfatória, pois presentificou-se em experiências riquíssimas entre os pares, possibilitando o conhecimento do eu, do outro, das relações sociais, da empatia, dos sonhos e metas individuais, atingindo o objetivo inicial desse trabalho.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo inicial dessa pesquisa era estudar o jogo teatral como abordagem teatro/educativa, de forma vivencial, possibilitando a presentificação, a experiência significativa durante o próprio ato de jogar. A meta era defender o jogo teatral como conhecimento simbólico presentacional, capaz de nos fazer ressignificar nossa própria existência, nossas relações sociais, nosso autoconhecimento, nosso Projeto de Vida.

Para tanto, iniciamos essa pesquisa com um estudo teórico sobre o que é o simbólico e como a arte presentifica-se enquanto ato simbólico do ser humano. Trouxemos pesquisadores que foram cruciais às reflexões pautadas nessa tese, sendo Ernest Cassirer e Susanne Langer. Cassirer (2001) traz o indivíduo enquanto ser simbólico e a arte como uma das suas manifestações simbólicas no mundo, a qual dá sentido à sua existência. Langer (1971), filósofa e artista, aprofundou a pesquisa de Cassirer, dando destaque à arte enquanto conhecimento simbólico, por meio da ação presente, da presentificação e da expressão.

A abordagem do jogo teatral, criada e sistematizada por Viola Spolin (2005), vem como possibilitadora dessa presentificação, por meio da própria estrutura do jogo teatral, ou seja, do trabalho em grupo, da vivência jogada, da resolução dos problemas, do ato criativo. Para tanto, traçamos, no segundo capítulo, as primeiras características conceituais dos jogos, do jogo tradicional, do jogo simbólico e do jogo dramático, para compreendermos toda a estrutura do jogo teatral e sua importância educativa.

Compreendendo o jogo teatral, o relacionamos com os conceitos de conhecimento simbólico, de Cassirer (2001) e Langer (1971), identificando como o mesmo pode possibilitar um conhecimento simbólico na vida dos estudantes, por meio da experiência, da corporificação, do ato de jogar. O conceito de experiência e sua relação com a aprendizagem simbólica presentacional foram a base do terceiro capítulo, identificando como o ato vivencial do jogador pode propiciar uma presentificação social.

Como base teórica do terceiro capítulo, trouxemos também o educador e psicólogo John Dewey (2010), o qual postula a arte como a possibilidade de um processo de experiência estética, consumatória. Dewey (2010) conceitua a experiência, nos fazendo refletir quando um ensino de teatro/arte será verdadeiramente significativo, trazendo questões reflexivas sobre a nossa própria prática educacional. Aliado ao conceito de experiência, trouxemos o conceito de Representação Social de Serge Moscovici (2007), aprofundando-o com os estudos da filósofa

Susanne Langer (1971) e do filósofo Hans-George Gadamer (1994) sobre o papel presentacional da arte.

No quarto capítulo, todos os conceitos iniciais, estudados nessa tese, foram importantes para compreendermos o papel do jogo teatral no ensino e na constituição do Projeto de Vida dos estudantes. Para tanto, estudamos sobre a fase da adolescência, a qual era o foco desse trabalho, sendo estudantes do Ensino Médio (primeiras e segundas séries), assim como as leis e regulamentos que regem o componente curricular Projeto de Vida no ensino brasileiro. Os principais teóricos desse capítulo foram: o psicólogo Jean Piaget (1976), a psicóloga Barbel Inhelder (1976), o professor da USP e psicólogo Yves de La Taille (2009), a doutora em psicologia de educação Ivany Pinto Nascimento (2002) e o psicólogo e pesquisador Lev Vygotsky (2007).

Vale relembrar que o questionamento inicial, o qual me levou à esta pesquisa, partiu de minha vivência enquanto Teatro-educadora no componente curricular Projeto de Vida no CEPI Oséas Borges Guimarães, em Goiatuba, no estado de Goiás, em que os estudantes do Ensino Médio não apresentavam nas aulas e nas dinâmicas realizadas perspectivas futuras, apresentando falas sem criticidade e sem pensionamento autogovernativo em suas próprias decisões de vida. Por isso, a intervenção com a metodologia dos jogos teatrais, buscando essa participação ativa, crítica e reflexiva.

Fez-se necessário o estudo da adolescência para a compreensão de quem é esse jovem, quem é o público dessa pesquisa e do próprio problema inicial que nos levou a essa pesquisa. O jogo teatral, nas aulas de Projeto de Vida, possibilitava uma maior reflexão sobre quem esses estudantes são, sobre suas relações sociais, sobre suas metas e sonhos. A partir desse apontamento inicial, buscamos compreender como o jogo teatral poderia possibilitar o conhecimento simbólico presentacional, vivencial do jogador, nos trazendo os teóricos e temas aqui abordados.

Esse estudo inicial foi importante para compreendermos o jogo teatral como abordagem teatro/educativa, como propulsor de experiências significativas em estudantes do ensino médio da rede estadual de Goiás, mais especificamente na construção de seus projetos de vida. Tendo como objetivo a reflexão e ação do jovem em seu próprio Projeto de Vida por meio da arte, questionando o ser, estar e contribuir para uma sociedade mais crítica, em que ele é o autor desse processo.

Para tanto, adaptamos jogos teatrais em parceria com o trabalho realizado pelas professoras de Língua Portuguesa Clarisse Wilson Roriz e Ma. Taise Milhomen, referente ao

componente curricular Projeto de Vida. Vivenciamos jogos, discussões, reflexões durante 9 meses do ano de 2024, junto aos jovens das primeiras e segundas séries do CEPI Lyceu de Goiânia. Participaram, em média, 120 estudantes nesta pesquisa-ação.

A experiência foi exitosa, trazendo questionamentos sobre o eu, a ancestralidade, a relação do sujeito com o outro, com o tempo e com o espaço, o papel social de cada um, a linha do tempo individual. Os jogos teatrais adaptados foram cruciais para as descobertas pessoais de cada estudante, de forma que o conhecimento se tornou simbólico presentacional pois ressignificou-se os fatos em experiência jogada, em ato presente. Os alunos, antes apáticos e sem posicionamento crítico, foram apontando questões simbólicas cheias de significado para suas vidas.

A problemática vivenciada que atrapalhou o curso das aulas, foi pautada nas atividades da Unidade Escolar, as quais sempre ocorriam no momento da aula de Projeto de Vida, assim como a falta recorrente dos estudantes nas sextas-feiras. A mudança de horário das segundas séries, para a segunda-feira, e a parceria com as professoras foi crucial para a resolução dessa situação-problema. Vale ressaltar que o CEPI sempre disponibilizou os materiais para a realização das aulas.

Os estudos teóricos, aliados à pesquisa-ação foram cruciais para o êxito dessa tese, mas vale ressaltar que todo o processo educativo aqui iniciado deve continuar, pois as mudanças, as reflexões são sequenciais, vivenciadas aula por aula, não é uma receita de bolo, em que o resultado é imediato e igual em diferentes contextos. É uma construção diária, mas para que ela ocorra, é preciso iniciar, com pequenos passos, até alcançar proporções maiores.

Pretendo continuar com essa pesquisa em sala de aula, enquanto teatro-educadora, participando também de eventos científicos, congressos, publicando artigos, realizando formações pedagógicas. O estudo aqui iniciado terá continuidade e será aprimorado, buscando a adaptação de mais jogos e propiciando mais experiências consumatórias aos meus estudantes. Não concluo esse trabalho com um ponto final, mas com reticências, pois ele só está iniciando.

REFERÊNCIAS

- ALCANTARA, L. M. **Ciranda na arte, construindo performances, afetos e liminaridades. Experiências arte/educativas na rede pública do Estado de Goiás (2009-2016)**. 2020. 237 f. Tese (Doutorado em Performances Culturais) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2020.
- AMADO, João. **O universo dos brinquedos populares**. Coimbra: Quarteto, 2002.
- AMARAL, L. A. D. **Método transcendental: do legado kantiano à filosofia juvenil de Ernst Cassirer no contexto da escola (neokantiana) de Marburgo. Kant e - prints**, 14 (3),93 –118. 2019.
- FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo Aurélio Século XXI: o dicionário da língua portuguesa**.
- BAUMAN, Zygmunt. **La vie en miettes: expérience postmodern e moralité**. Rodez: Le Rouerge/Chambon, 2003.
- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2004.
- BOCK, Ana Mercês Bahia. **A perspectiva sócio-histórica de Leontiev e a crítica à naturalização da formação do ser humano: a adolescência em questão**. Cad. Cedes, Campinas, vol. 24, n. 62, p. 26-43, abril 2004. Disponível em: [Cad62_05CAP02.pmd](#). Acesso 18 de fevereiro de 2025.
- BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte (ensino fundamental)**. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- BRASIL. [Constituição Federal (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 21 fev. 2021.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: Ensino Médio**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2018.
- BRASIL. [LDB – Lei n.º 9.394 (1996)]. **Lei n.º 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 21 fev. 2021.
- BRASIL. [ECA – Lei n.º 8.069 (1990)]. **Lei n.º 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências**. Brasília, DF: Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm. Acesso em: 21 fev. 2021.
- BRASIL. [PNE – Lei n.º 13.005 (2014)]. **Lei n.º 13.005 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências**. Brasília, DF: Disponível em:

<http://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>. Acesso em: 21 fev. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Trajetórias criativas: jovens de 15 a 17 anos no ensino fundamental: uma proposta metodológica que promove autoria, criação, protagonismo e autonomia: caderno 7: iniciação científica** / [organizadores, Italo Modesto Dutra et al.]. -- Brasília: Ministério da Educação, 2014. 18 p.: il. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16320-seb-traj-criativas-caderno1-proposta&category_slug=setembro-2014-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 04 fev. 2021.

BRASIL. [CNE – Resolução n.o 4 (2010)]. **Resolução n.o 4 de 13 de julho de 2010. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_10.pdf. Acesso em: 30 mar. 2021.

CAMARGO, Robson Corrêa. Milton Singer e as Performances Culturais: Um conceito Interdisciplinar e Uma Metodologia de Análise. **In Karpa**, 2013. Disponível em: <http://ufg.academia.edu/RobsonCamargo>. Acesso em: 20 jan. 2023.

CAMARGO, Robson Corrêa. Jogos teatrais e seus paradigmas. **In: Sala Preta**. São Paulo: ECA/USP, 2002. v. 2, p. 282-289, 2002.

CAMARGO, Robson Corrêa. **Novas sensibilidades, performances e o neoconcretismo: o exercício experimental de liberdade de Hélio Oiticica**, *Artelogie [Online]*, v. 14. 2019. Disponível em: <http://journals.openedition.org/artelogie/3954>. Acesso em: 19 fev. 2023. DOI: <https://doi.org/10.4000/artelogie.3954>.

CASSIRER, Ernst. **Esencia y efecto del concepto de símbolo**. México: Fondo de Cultura Económica, 1956.

CASSIRER, Ernst. **Ensaio sobre o homem: introdução a uma filosofia da cultura humana**. Trad. Tomás R. Bueno. São Paulo: Martins Fontes, 1994 [2012].

CASSIRER, Ernst. **Antropologia filosófica: ensaio sobre o homem – introdução a uma filosofia da cultura humana**. Tradução Vicente Felix de Queiroz. São Paulo: Editora Mestre Jou, 1972.

CASSIRER, E; HEIDEGGER, M; PEREZ, A. Disputa de Davos entre Ernst Cassirer e Martin Heidegger. Tradução de André Rodrigues Ferreira Perez. **Cadernos de Filosofia Alemã: Crítica e Modernidade**, n. 22 v. 1, p. 161-178, 2017. Disponível em: < <http://www.revistas.usp.br/filosofiaalema/article/view/123440>>. Acesso em: 10 mar. 2023.

CASSIRER, Ernst. **A Filosofia das formas simbólicas**. v. I. São Paulo: Martins Fontes, [1998] 2001.

CASSIRER, Ernst. **Las ciencias de la cultura**. Tradução de Wenceslao Roces. México: FCE, 2005. 2. ed.

CASSIRER, E. Kant und das Problem der Metaphysik: Bemerkungen zu Martin Heideggers Kant-Interpretation. **Kantstudien**, XXXVI, 1. Bonn, p. 1-26, 1929. Disponível em: <

<https://pt.scribd.com/document/360464889/Cassirer-Kant-Und-Das-Problem-Der-Metaphysik-Bemerkungen>>. Acesso em: 10 mar. 2023.

CASSIRER, Ernst. **Philosophie der symbolischen Formen. Die Sprache; II: Das Mythische Denken; III: Phänomenologie der Erkenntnis**. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 1923.

CASSIRER, Ernst. **Symbol, Myth, and Culture: Essays and Lectures of Ernst Cassirer, 1935-194**. New Haven: Yale University Press, 1979.

CASSIRER, Ernst. **Zur Logik der Kulturwissenschaften. Fünf Studien**. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 1942.

COELHO, Teixeira. **Dicionário Crítico de Política Cultural**. São Paulo: Ed. Iluminuras, 1997.

COHEN, Hermann. **Kants Theorie der Erfahrung**. Berlin: Dümmler, 1885.

COURTNEY, Richard. **Jogo, teatro & pensamento: as bases intelectuais do teatro na educação**. São Paulo: Perspectiva, 1980.

DAMON, Willian; COLBY, Anne. **The power of ideals**. New York: Oxford University Press, 2009.

DAMON, Willian. **O que o jovem quer da vida?**. São Paulo: Summus, 2009.

DANZA, Hanna Cebel; SILVA, Marco Antonio Morgado da. Projeto de vida e identidade: articulações e implicações para a educação. **Educação em revista**. São Paulo: 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/YHwg8Fxlkwcb7gGSc7QQKkg/#>. Acesso: 02 dez. 2022.

DAWSEY, John C. Vitor Turner e antropologia da experiência. **Cadernos de campo n. 13**: 163-176, 2005. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/cadernosdecampo/article/view/50264/54377>. Acesso em: 15 ago. 2021.

DAWSEY, J. C. **Sismologia da Performance: Ritual, Drama e Play**. Revista de Antropologia. USP. 2007, v. 50 n. 2.

DE AZEVEDO Junior, Ivanio Lopes. **A experiência musical e a interpretação simbólico-transcendental a partir de Ernst Cassirer e Susanne Langer**. GRIOT, v. 19, p. 230-246, 2019.

DEWEY, John. **A arte como experiência**. São Paulo: Martins, 2010.

DEWEY, John. **Democracia e educação: introdução à filosofia da educação**. Tradução Godofredo Rangel e Anísio Teixeira. 3. edição. São Paulo: Nacional, 1959a.

DEWEY, John. **Reconstrução em filosofia**. Tradução António Pinto de Carvalho. 2. edição. Nacional: São Paulo, 1959b.

DEWEY, John. **Experiência e educação**. Tradução Anísio Teixeira. São Paulo: Nacional, 1971.

DIELS, Hermann; KRANZ, Walther. Diels Fragmente der Vorsokratiker. (**Diels Fragmentos dos Pré-Socráticos**). Weidmannsche Buchhandlung, 22 B12. 1903.

EISNER, Elliot. **El arte y la creación de la mente: el papel de las artes visuales en la transformación de la conciencia**. Barcelona: Paidós Ibérica, 2004

FACCI, M. G. D. A periodização do desenvolvimento psicológico individual na perspectiva de Leontiev, Elkonin e Vigotski. **Cad. CEDES**. Campinas, 2004. v. 24 (62). Recuperado em 5 julho, 2008 de <http://www.scielo.br>.

FERNANDES, Cláudio. "O que é Revolução?"; **Brasil Escola**. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/o-que-e/historia/o-que-e-revolucao.htm>. Acesso em 5 de junho de 2023

FRAIMAN, Leonardo de Perwin e. **Pensar, sentir e agir**. São Paulo: FTD, 2020.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática para a liberdade**. 14. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

FREITAS, Lima de; MORIN, Edgar; NICOLESCU, Basarab. **Carta da Transdisciplinaridade**. Convento da Arrábida, 6 de novembro de 1994. Comitê de Redação Lima de Freitas, Edgar Morin e Basarab Nicolescu.

GADAMER, Hâns-Georg. **Verdad y Metodo: Fundamentos de una hermenêutica filosófica**. Trad. Ana Agud Aparício y Rafael de Agapito. 2a ed. Salamanca: Sígueme, 1984.

GADAMER, Hâns-Georg. **Verdad y Metodo II**. Trad. Manuel Olasagasti. 2a ed. Salamanca: Sígueme, 1994.

GADAMER, Hâns-Georg. **A Cultura e a Palavra**. In: Elogio da teoria. Tradução João Tiago Proença. Lisboa: Edições 70, 2001.

GADAMER, Hâns-Georg. **Elogio da teoria**. Tradução João Tiago Proença. Lisboa: Edições 70, 2001.

GADAMER, Hâns-Georg. **O problema da consciência histórica**. Organizador: Pierre Fruchon. Tradução de Paulo Cesar Duque Estrada – 3a ed. Rio de Janeiro : FGV, 2006

GADAMER, Hâns-Georg. **Verdade e Método I: Traços fundamentais da hermenêutica**

filosófica. Trad. de Flávio Paulo Meurer, nova revisão da tradução por Enio Paulo Giachini. 8a ed. Petrópolis: Vozes, Bragança Paulista: Universidade São Francisco, 2007.

GADAMER, Hâns-Georg. A Atualidade do Belo. In: **Hermenêutica da Obra de Arte**. Tradução Marco Casanova – São Paulo, SP : WMF Martins Fontes, 2010

GAMA, J. A Fisicalização no Sistema de Jogos Teatrais. **Fênix - Revista de História e Estudos Culturais**, v. 7, n. 1, p. 1-5, 30 Apr. 2010.

GARCIA, Rafael Rodrigues. Apresentação: Tradução de Disputa de Davos entre Ernst Cassirer e Martin Heidegger, por André Rodrigues Ferreira Perez, **Cadernos de Filosofia Alemã**, v. 22, n. 1, p. 157-159, 2017. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/filosofiaalema/article/view/134214/130042>>. Acesso em 25. Jan. 2023

GOIÂNIA, Centro de Ensino em Período Integral Lyceu de. 2024. **Plano Político Pedagógico [PPP]**. Goiânia.

GOFFMAN, Erving. **A representação do eu na vida cotidiana**. Tradução de Maria Célia Santos Raposo. 10. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

GOIÁS. [PEE – Lei n.º 18.969 (2015)]. **Conselho Estadual de Educação de Goiás. 2018. Resolução CEE/CP n.º 03 de 16 de fevereiro de 2018**. Goiânia, GO. Disponível em: <https://cee.go.gov.br/wpcontent/uploads/2018/03/RESOLU%C3%87%C3%83O-CEE-CP-03-DE-2018.pdf>. Acesso em: 26 fev. 2022.

GOIÁS. [PEE – Lei n.o 18.969 (2015)]. **Lei no 18.969, de 22 de Julho de 2015. Aprova o Plano Estadual de Educação, para o decênio 2015/2025 e dá outras providências**. Goiânia, GO. Disponível em: https://legisla.casacivil.go.gov.br/pesquisa_legislacao/93357/lei-18969. Acesso em: 26 fev. 2022.

GOIÁS. **Assembleia Legislativa do Estado de Goiás [Lei n.o 17.920 (2012)]. Lei no 17.920, de 27 de dezembro de 2012. Institui os Centros de Ensino em Período Integral – CEPI, no âmbito da Secretaria de Estado da Educação e dá outras providências**. Goiânia, GO. Disponível em: https://legisla.casacivil.go.gov.br/pesquisa_legislacao/89893/lei-17920. Acesso em: 19 fev. 2021.

GOIÁS. **Assembleia Legislativa do Estado de Goiás [Lei n.o 18.671 (2014)]. Lei no 18.671, de 13 de novembro de 2014. Implanta, como projeto-piloto e em caráter experimental, Unidades Escolares de Educação Integral em Tempo Integral (UEEITI), no âmbito da Secretaria de Estado da Educação, e dá outras providências**. Goiânia, GO. Disponível em: https://legisla.casacivil.go.gov.br/pesquisa_legislacao/90932/lei-18671. Acesso em: 19 fev. 2021.

GOIÁS. **Assembleia Legislativa do Estado de Goiás. [Lei n.o 19.687 (2017)]. Lei n.o 19.687, de 22 de Junho de 2017. Cria os Centros de Ensino em Período Integral, no âmbito da Secretaria de Educação, Cultura e Esporte, e dá outras providências**. Goiânia, GO. Disponível em: https://legisla.casacivil.go.gov.br/pesquisa_legislacao/99003/lei-19687.

Acesso em: 19 fev. 2021.

GOIÁS. Assembleia Legislativa do Estado de Goiás [Lei n.o 20.917 (2020)]. Lei n.o 20.917, de 21 de dezembro de 2020. Institui o Programa Educação Plena e Integral e dá outras. Goiânia, GO: Disponível em: https://site.educacao.go.gov.br/wp-content/uploads/2020/12/diario_oficial_2020-12-21_completo.pdf. Acesso em: 24 fev. 2021.

GOIÁS. Conselho Estadual de Educação de Goiás (2011). Resolução CEE/CP n.o 5/2011. Dispõe sobre a Educação Básica em suas diversas etapas e modalidades para o Sistema Educativo do Estado de Goiás, o credenciamento e o recredenciamento de instituição de ensino, a autorização de funcionamento e renovação da autorização de funcionamento de etapas da Educação Básica. Goiânia, GO: Disponível em http://www.sgc.goias.gov.br/upload/arquivos/2018-03/resolucao-conselho-estadual-de-educacao-no_-5_2011.pdf. Acesso em: 24 fev. 2021.

GOIÁS. Conselho Estadual de Educação de Goiás (2014). Parecer CEE/CP n.o 8 /2014. Solicitação – Emissão de Resolução: Projeto Escola Estadual de Tempo Integral. Goiânia, GO.

GOIÁS. Conselho Estadual de Educação de Goiás. 2018). Resolução CEE/CP n.º 03 de 16 de fevereiro de 2018. Goiânia, GO. Disponível em: <https://cee.go.gov.br/wp-content/uploads/2018/03/RESOLU%C3%87%C3%83O-CEE-CP-03-DE-2018.pdf>. Acesso em: 26 fev. 2021.

GOIÁS. Portaria n.o 587/2007-GAB/SEE n.o 587, de 09 de março de 2007. Considera implantado o Projeto Piloto Escola Estadual de Tempo Integral (...). Goiânia, GO, 2007. . [Planilha/SEDUC (2011)]. Quadro de Enturmação_2011. Goiânia, GO: Disponível em: SEDUC – Pasta Z – SUPEI – EETI – 2011 – Planilhas 2010-2011.

GOIÁS. [Planilha/SEDUC (2016)]. Quadro de Enturmação das UETIs_2016_2o Semestre. Goiânia, GO: Disponível em: SEDUC – Pasta Z – SUPEI – EETI – Docs2016 – Planilhas.
. Secretaria de Estado da Educação. Nivelamento: um olhar equânime sobre a aprendizagem. 1a edição, 2020.

GONTIJO OLIVEIRA, Clovis Salgado. Para além do literal: A arte como ampliação do humano em Susanne Langer. **Philosophos**, Goiânia, v. 25, n. 2, p. 11-58, jul./dez. 2020. DOI: <https://doi.org/10.5216/phi.v25i2.64728>. Disponível em: Para além do literal: | Philosophos - Revista de Filosofia (ufg.br). Acesso em: 15 ag. 2022.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade.** Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

HALL, Stuart. **Da diáspora: identidades e mediações culturais.** Belo Horizonte: UFMG, 2003.

HALL, Stuart. Quem precisa da identidade? In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais.** Petrópolis: Vozes, 2008, p. 103-133. 8. ed.

HEIDEGGER, Martin. **Kant and the Problem of Metaphysics**, trans. by Richard Taft, fifth edition enlarged. Bloomington: Indiana University Press, 1997.

HÖFFE, Otfried. **Immanuel Kant**. Tradução de Christian Viktor Hamm, Valerio Rohden. – São Paulo: Martins Fontes, 2005.

HUIZINGA, Johan. **Homo Ludens**. São Paulo: Perspectiva/Edusp, 2000.

INHELDER, Barbel; PAIGET, Jean. **Da lógica da criança à lógica do adolescente**. São Paulo: Pioneira, 1976.

JAPIASSU, Ricardo Ottoni Vaz. **Metodologia do ensino de teatro**. Campinas, SP: Papyrus, 2001.

KIMURA, L; LEMES, R.B; NUNES, K. **Ancestralidade: genética, herança e identidade in Genética e sociedade**. São Paulo: 2022. Disponível em: <https://geneticanaescola.com/revista/article/view/421/376>. Acesso dia 29 de janeiro de 2025.

KANT, Immanuel. **Crítica da razão pura**. Tradução de Manuela Pinto Dos Santos e Alexandre Fradique Morujão. Introdução e notas de Alexandre Fradique Morujão. 5ª ed. Coimbra: Fundação Calouste, 2001.

KANT, I. **Crítica da razão pura**. Os pensadores. Vol. II. São Paulo: Nova Cultural, 1988.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida (Org.). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida (Orh.). **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Pioneira, 1988.

KOUDELA, I.; CAMARGO, R. Dossiê Jogos Teatrais 30 Anos no Brasil in Revista Fenix. **Revista de História e Estudos Culturais**. Uberlândia, ano VII, v. 7, n. 1. 1998. Disponível em: www.revistafenix.pro.br. Acesso em: 08 mar. 2023.

KOUDELA, Ingrid D. **Jogos teatrais**. São Paulo: Perspectiva, [1998] 2017.

KOUDELA, Ingrid D. **Brecht e o jogo teatral infantil**. Revista Comunicações e Artes, São Paulo, v. 15, n. 24, p. 27-34, set./dez. 1990, p. 78.

KOUDELA, Ingrid D. **Texto e jogo**. São Paulo: Perspectiva, 1999.

LA TAILLE, Y. **Formação ética: do tédio ao respeito de si**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

LANGER, Susanne. **Ensaio filosóficos**. São Paulo: Editora Cultrix LTDA., 1971.

LANGER, S. **Filosofia em nova chave: um estudo do simbolismo da razão, rito e arte**. São Paulo, Perspectiva, [1971] 2004.

LANGER, S. **Sentimento e Forma**. São Paulo: Perspectiva, 2011.

- LANGER, S. **Problems of Art: Ten Philosophical Lectures**. New York: Charles Scribner's Sons, 1957.
- LANGER, S. **Los problemas de arte**. Buenos Aires: Infinito, 1966.
- LIBANEO, José Carlos. O planejamento escolar. In: **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.
- MAIA, L. S. L. **Les représentations des mathématiques et de leur enseignement: exemple des pourcentages**. 1997. Tese (Doutorado) – Lille: Presses Universitaires du Septentrion, Lille, 1997.
- MAIA, L. S. L. **O que há de concreto no ensino de matemática?** Revista ZETETIKÉ. Campinas: CEPMPPEM – FE/Unicamp, v. 9, n. 15/16, jan./dez. 2001.
- MARCELINO, M. Q. dos S., Catão, M. de F. F. M., & Lima, C. M. P. de . (2009). Representações sociais do projeto de vida entre adolescentes no ensino médio. **Psicologia: Ciência E Profissão**, 29(3), 544–557. <https://doi.org/10.1590/S1414-98932009000300009>.
- MARTINS, Leda. Performance do tempo espiralar. In: RAVETTI, G. e ARBEX, M. (orgs.). **Performance, exílio, fronteiras: errâncias territoriais e textuais**. Belo Horizonte: FALE-Faculdade de Letras da UFMG, 2002.
- MARTINS, L. M. **Performance do tempo espiralar: poéticas do corpo-tela**. Rio de Janeiro: Cobogó, 2021.
- MOURA, Marinaide Ramos. **O simbólico em Cassirer**. Ideação, Feira de Santana, n. 5, p. 75 - 85, 2000. Disponível em www.uefs.br/nef/marinaide5.pd Acesso em 09/01/2023.
- MORAN, Seana. **Purpose: Giftedness in intrapersonal intelligence**. **High Ability Studies**, v. 20, n.2, p. 143-159, 2009. <https://doi.org/10.1080/13598130903358501>.
- MORAN, Seana et al. **How supportive of their specific purposes do youth believe their family and friends are?** *Journal of Adolescent Research*, v. 28, n. 3, p. 348-377, 2013. <https://doi.org/10.1177/0743558412457816>.
- MOSCOVICI, S. **Analyse hierarchique**. *Année Psychologique*, 54: 83-110. (1961). **Reconversion Industrielle et Changements Sociaux. Un Exemple: Ia Chapellerie dans l'Aude**. Pans: Colin. (1961/1976). **La psychanalyse, son image et son public**. Pans: PUF, 1954.
- MOSCOVICI, Serge. **Representações Sociais: Investigações em psicologia social**. 5. ed. Trad. P. A. Guareschi. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.
- MOURA, Marinaide Ramos. **O simbólico em Cassirer**. Ideação, Feira de Santana, n. 5, p. 75 -85, 2000. Disponível em www.uefs.br/nef/marinaide5.pd Acesso em 09/01/2023.
- MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil. Identidade nacional versus identidade negra**. Petrópolis, Vozes, 1999.

NASCIMENTO, Ivany Pinto. **As representações sociais do projeto de vida dos adolescentes: um estudo psicossocial**. 2002. 219 f. Tese (Doutorado em Psicologia) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2002.

NASCIMENTO, Ivany Pinto. **Educação e Projeto de Vida de adolescentes do Ensino Médio**. EccoS – Rev. Cient., São Paulo, n. 31, p. 83-100, maio/ago. 2013. Disponível em: <https://uninove.emnuvens.com.br/eccos/article/view/4328/2607>. Acesso dia 23 de fevereiro de 2024.

NATORP, P. **‘Kant und die Marburger Schule’ In: Kant-Studien**, vol. 17, n. 1-3, pp. 193-221, 1912.

OLIVEIRA, Zilma Ramos de. **Educação infantil: fundamentos e métodos**. São Paulo: Corder, 2002.

PAVIS, Patrice. **Dicionário de teatro**. São Paulo: Perspectiva, 2007.

PIAGET, Jean. **A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho imagem e representação**. Tradução Álvaro Cabral e Christiano Monteiro Oiticica. 3. ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan 1978.

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

PHILONENKO, A. in CHATELLET, F. **História da filosofia, idéias e doutrinas**. Trad. Bernhardt, J. et al. Rio de Janeiro: Zahar editores, 1974. Vol. 6: A filosofia do mundo científico e industrial.

PUPO, Maria Lúcia de S. B. **Palavras em Jogo – Textos Literários e Teatro Educação**, Tese apresentada à ECA/USP como requisito parcial para obtenção do título de livre-docente. 1997.

PUPO, Maria Lúcia de S. Barros. **Entre o mediterrâneo e o atlântico: uma aventura teatral**. São Paulo: Perspectiva, 2005.

PUPO, Maria Lúcia de S. B. **Jogos teatrais na sala de aula. um manual para o professor de Viola Spolin**. Sala Preta, [S. l.], v. 7, p. 261-263, 2007. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/salapreta/article/view/57343>. Acesso em: 03 jun. 2022. DOI: 10.11606/issn.2238-3867.v7i0p261-263.

VIEIRA, Karine Ramaldes. **Os Jogos Teatrais de Viola Spolin: Uma Pedagogia da Experiência**. Karine Ramaldes, Robson Corrêa de Camargo. Goiânia: Kelps, 2017.

VIEIRA, Karine Ramaldes. **A solução de problemas como potência prática na performance dos jogos teatrais: de John Dewey à Viola Spolin**. 2020. 214 f. Tese (Doutorado em Performances Culturais) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2020.

RAMOS, Arthur. **Introdução à psicologia social**. 4. ed. Santa Catarina: UFSC, 2003.

SANTOS, Inaicyr Falcão dos. Dança e Pluralidade Cultural: corpo e ancestralidade. In: **Revista Múltiplas Leituras**, v.2, n. 1, p. 31-38, jan. / jun. 2009. Disponível em: [d48aa9451311009651064dc923756f5780ba-libre.pdf](https://doi.org/10.5216/phi.v25i2.64728). Acessado dia 29 de janeiro de 2025.

SALGADO, Gontijo Oliveira, C. 2021. Para além do literal: a arte como ampliação do humano em Susanne Langer. **Philosophos - Revista de Filosofia**. 25, 2 (ago. 2021). DOI:<https://doi.org/10.5216/phi.v25i2.64728>.

SCHECHNER, R.; ICLE, G.; PEREIRA, M. de A. O que pode a Performance na Educação? Uma entrevista com Richard Schechner. **Educação & Realidade**, [S. l.], v. 35, n. 2, 2010. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/13502>. Acesso em: 3 fev. 2025.

SCHWARTZ, Garry. **The Power of Play and the Need for Playing**. September 18, 2012. Disponível em: <https://spolin.com/?p=954>. Acesso em: 08 mar. 2022.

SILVA, M. A. M. D.; DANZA, H. C. (2022). Projeto De Vida E Identidade: Articulações E Implicações Para A Educação. **Educação Em Revista**, 2022. v. 38 (Educ. rev., 2022 38). <https://doi.org/10.1590/0102-469835845>.

SILVEIRA, Fabiane T. da. **O jogo teatral na escola: reflexões sobre uma prática pedagógica emancipatória e suas contribuições para a construção do sujeito histórico GE: Educação e Arte**, n. 1. CAPES/PICDT, 2007. Disponível em: http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/grupo_estudos/ge01-2860--int.pdf. Acesso em: 15 ago. 2013.

SPOLIN, Viola. **O jogo teatral no livro do diretor**. São Paulo: Perspectiva, 1999.

SPOLIN, Viola. **Jogos teatrais: o fichário de Viola Spolin**. São Paulo: Perspectiva, 2001.

SPOLIN, Viola. **Jogos teatrais na sala de aula**. São Paulo: Perspectiva, [2003] 2007.

SPOLIN, Viola. **Improvisação para o teatro**. São Paulo: Perspectiva, [1998] 2005.

STANISLAVSKI, Constantin. **A criação de um papel**. Rio de Janeiro: civilização brasileira, 1992.

STANISLÁVSKI, Konstantin. **El trabajo del actor sobre si mismo en el proceso criador de las vivencias**. Buenos Aires: Quetzal, 1980.

STANISLÁVSKI, Konstantin. El Método de acciones físicas. In: JIMENEZ, Sergio. (org.) **El Evangelio de Stanislávski según sus apóstoles, los apócrifos, la la reforma, los falsos profetas y Judas Iscariote**. México: Gaceta, 1990.

STANISLAVSKI, Constantin. **A preparação do ator**. Tradução Pontes de Paula Lima. 17. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

TAGLIARI, Mariana. **Um mundo encantado não tão distante: Jogos Teatrais com crianças de 3 a 4 anos, um estudo de caso**. Trabalho de conclusão de curso apresentado à EMAC/UFG, 2010.

TEIXEIRA, Anísio; WESTBROOK, Robert B. John Dewey. **Coleção educadores MEC, Fundação Joaquim Nabuco**, Recife-PE: Editora Massangana, 2010.

TURNER, Victor. **From ritual to theatre: the human seriousness of play**. New York: PAJ Publications, 1982.

VELOSO, Sainy Coelho Borges. Entre tabladros e arenas: performances culturais. **Urdimento**, v.2, n.23, p 188-205, dez. 2014. Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/handle/ri/18839>. Acesso em: 02 set. 2023.

VYGOTSKY, L. **A Formação Social da Mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

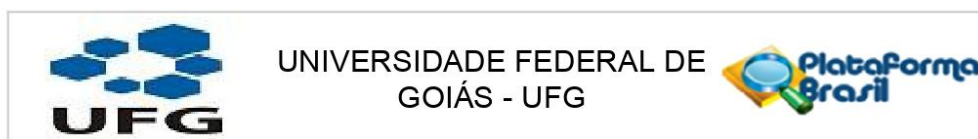
VYGOTSKY, L.S. **Pensamento e linguagem**. Trad. M. Resende, Lisboa, Antídoto, 1979. A formação social da mente. Trad. José Cipolla Neto et alii. São Paulo, Livraria Martins Fontes, 1984.

VYGOTSKY, L. S. **Imaginação e Criatividade na infância** – ensaio de Psicologia. Lisboa: Dinalivro, 2012.

VYGOTSKY, L. S. **Obras escogidas. IV. Madrid: Centro de Publicaciones del M.E.C. y Visor Distribuciones**, 1996. (obra original publicada em 1983).

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.

ANEXOS



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DA EMENDA

Título da Pesquisa: JOGO TEATRAL E CONSTRUÇÃO DE CONHECIMENTO: ESTUDO DE CASO

Pesquisador: MARIANA TAGLIARI

Área Temática:

Versão: 5

CAAE: 58107522.0.0000.5083

Instituição Proponente: Faculdade de Ciências Sociais

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 6.791.549

Apresentação do Projeto:

As informações elencadas nos campos *Apresentação do Projeto*, *Objetivo da pesquisa* e *Avaliação de riscos e benefícios* foram retiradas do documento *Informações Básicas da pesquisa* datado 26/02/2024.

Pesquisador Responsável: MARIANA TAGLIARI. Membro da equipe de pesquisa: Robson Correa de Camargo.

Previsão de início da coleta de dados: 01/04/2024

Previsão do término da pesquisa: 15/05/2026 (defesa da tese de doutorado)

Trata-se de EMENDA para informar sobre alterações feitas no cronograma da pesquisa em função de licença maternidade da pesquisadora (de setembro de 2023 a fevereiro de 2024). A pesquisadora informa, ainda, que iniciará a coleta de dados após a aprovação do comitê de ética perante a mudança da Unidade Escolar, sendo idealizada anteriormente na cidade de Goiatuba no CEPMG [...] A Escola atual será o CEPI Lyceu de Goiânia.

Introdução

Endereço: Rodovia R2, n. 3.061, Parque Tecnológico Samambaia, Edifício K2, sala 110, piso 1
Bairro: Campus Samambaia **CEP:** 74.690-970
UF: GO **Município:** GOIANIA
Telefone: (62)3521-1215 **Fax:** (62)3521-2045 **E-mail:** cep.prpi@ufg.br



Continuação do Parecer: 6.791.549

Esta pesquisa pretende propor ações pedagógicas-performáticas com alunos do Ensino Médio da rede estadual de ensino [de Goiás] (14 a 17 anos), na disciplina Projeto de Vida, a partir do jogo teatral de Viola Spolin, do conceito de experiência de John Dewey e do conhecimento simbólico de Jean Piaget, Ernest Cassirer e Susanne Langer.

Hipótese:

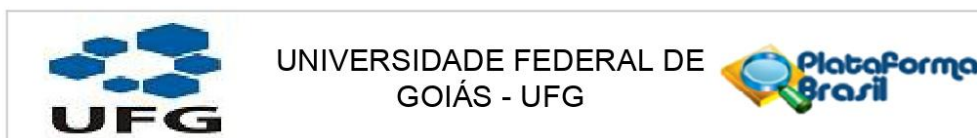
Tenho ministrado em um CEPI (Centro de Ensino em Período Integral) na cidade de Goiatuba-GO, uma disciplina denominada Projeto de Vida. A mesma corresponde ao currículo educacional dos alunos de Primeira e Segunda séries do Ensino Médio (a faixa etária varia entre 14 a 17 anos).

[...] A disciplina projeto de vida está relacionada com a capacidade dos alunos refletirem sobre desejos e objetivos não apenas para o futuro, mas também para agora. Isso inclui planejar o que farão a cada ano e etapa de ensino, aprendendo a se organizar, estabelecer metas e definir estratégias para atingi-las. [...] Espera-se propiciar a reflexão e ação do jovem em seu próprio projeto de vida, afim de que, por meio da arte, ele questione o ser, estar e contribuir para uma sociedade mais crítica, em que ele é o autor desse processo.

Metodologia Proposta:

Como um método de investigação, será realizado neste projeto a revisão de literatura que envolve o quadro teórico do projeto. A pesquisa iniciará com o levantamento de bibliografias que abranjam referências bibliográficas sobre a experiência significativa de John Dewey e a relação com os jogos teatrais para posteriormente realizar a seleção das bibliografias levantadas, e realizar uma resenha das bibliografias selecionadas. O mesmo ocorrerá com as referências bibliográficas sobre Jean Piaget, Ernest Cassirer e Susanne Langer, acerca do conhecimento intermediado pelo símbolo e dos jogos simbólicos. Posteriormente realizaremos essas etapas com os conceitos referenciais sobre a adolescência e a construção de conhecimento dos jovens atuais. [...] A pesquisa ação culminará na elaboração/produção de propostas artísticas e pedagógicas tendo enquanto metodologia os jogos, focando na formação simbólica e na experiência do estudante do Ensino Médio, diante das problemáticas detectadas na disciplina de Projeto de Vida. Nessa disciplina os alunos discutem quem são eles, o que querem e quem são eles e suas escolhas perante o mundo [...].

Endereço: Rodovia R2, n. 3.061, Parque Tecnológico Samambaia, Edifício K2,sala 110, piso 1
Bairro: Campus Samambaia **CEP:** 74.690-970
UF: GO **Município:** GOIANIA
Telefone: (62)3521-1215 **Fax:** (62)3521-2045 **E-mail:** cep.prpi@ufg.br



Continuação do Parecer: 6.791.549

Critérios de inclusão e exclusão: não foram apresentados.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

ζPropor ações pedagógicas-perfomáticas com alunos do Ensino Médio da rede estadual de ensino (14 a 17 anos), na disciplina ζProjeto de Vidaζ, a partir do jogo teatral de Viola Spolin, do conceito de experiência de John Dewey e do conhecimento simbólico de Jean Piaget, Ernest Cassirer e Susanne Langerζ.

Objetivo Secundário:

Entre os objetivos secundários constam:

ζ-Realizar levantamentos bibliográficos sobre a relação da experiência significativa de John Dewey com os jogos teatrais de Viola Spolin.

-Levantar bibliografias que abranjam referências sobre a relação da experiência e do jogo nas Performances Culturais.

-Realizar um levantamento bibliográfico sobre o conhecimento simbólico em Jean Piaget, Ernest Cassirer e Susanne Langerζ.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Nos documentos ζinformações básicas da pesquisaζ (primeira versão e versão de 26/02/2024) e nos TCLE e TALE apresentados na primeira versão deste protocolo, explicou sobre os riscos e benefícios da pesquisa e garantiu sigilo e anonimato para os participantes.

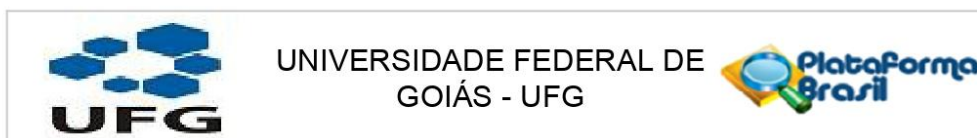
Benefícios:

ζO desenvolvimento do processo autogovernativo do jovem e seu protagonismo socioemocional, propiciados por meio da experiência dos estudantes frente aos jogos teatrais na disciplina Projeto de Vidaζ.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Esta pesquisa é pertinente para a área de Ciências Sociais.

Endereço: Rodovia R2, n. 3.061, Parque Tecnológico Samambaia, Edifício K2,sala 110, piso 1
Bairro: Campus Samambaia **CEP:** 74.690-970
UF: GO **Município:** GOIANIA
Telefone: (62)3521-1215 **Fax:** (62)3521-2045 **E-mail:** cep.prpi@ufg.br



Continuação do Parecer: 6.791.549

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

O protocolo foi instruído com os documentos exigidos em versão original aprovada pelo CEP. Para esta solicitação de emenda, em 2024, constam os seguintes:

- 1) Informações básicas da pesquisa;
- 2) Anuência da Secretaria de Estado da Educação/GO;
- 3) Anuência do Centro de Ensino em Período Integral Lyceu de Goiânia.

Recomendações:

Vide campo *Considerações ou pendências e lista de pendências*.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Determina-se que a pesquisadora confirme ao CEP, em forma de notificação, que não iniciou a coleta de dados prevista para iniciar em 01/04/24.

Informação para a coordenação do CEP:

Na justificativa para solicitar esta emenda, a pesquisadora afirmou que não iniciou a coleta de dados e que está aguardando a aprovação deste protocolo pelo CEP para iniciá-la.

Considerações Finais a critério do CEP:

Enviar relatório final em junho de 2026.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_2290299_E1.pdf	26/02/2024 22:43:51		Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	cartaSEDUC.pdf	26/02/2024 22:34:44	MARIANA TAGLIARI	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	cartaescola.pdf	26/02/2024 22:34:33	MARIANA TAGLIARI	Aceito
Outros	TALEMariana26_08.pdf	26/08/2022 10:08:41	MARIANA TAGLIARI	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento /	tcleMarianaufgo2608.pdf	26/08/2022 10:08:12	MARIANA TAGLIARI	Aceito

Endereço: Rodovia R2, n. 3.061, Parque Tecnológico Samambaia, Edifício K2,sala 110, piso 1
Bairro: Campus Samambaia **CEP:** 74.690-970
UF: GO **Município:** GOIANIA
Telefone: (62)3521-1215 **Fax:** (62)3521-2045 **E-mail:** cep.prpi@ufg.br



UNIVERSIDADE FEDERAL DE
GOIÁS - UFG



Continuação do Parecer: 6.791.549

Justificativa de Ausência	tcleMarianaufgo2608.pdf	26/08/2022 10:08:12	MARIANA TAGLIARI	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLEResponsaveis01_8.pdf	01/08/2022 15:51:59	MARIANA TAGLIARI	Aceito
Declaração de Pesquisadores	TermoCompromissoMarianaeRobson.pdf	18/06/2022 10:54:17	MARIANA TAGLIARI	Aceito
Outros	coletadedados.pdf	20/04/2022 22:06:05	MARIANA TAGLIARI	Aceito
Cronograma	cronogramaMarianaTagliari.pdf	18/04/2022 09:12:28	MARIANA TAGLIARI	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	ProjetoMarianaTagliari.pdf	14/04/2022 08:49:11	MARIANA TAGLIARI	Aceito
Folha de Rosto	folhaderostoassinada.pdf	13/04/2022 17:47:11	MARIANA TAGLIARI	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

GOIANIA, 27 de Abril de 2024

Assinado por:
Marilúcia Lago
(Coordenador(a))

Endereço: Rodovia R2, n. 3.061, Parque Tecnológico Samambaia, Edifício K2,sala 110, piso 1
Bairro: Campus Samambaia **CEP:** 74.690-970
UF: GO **Município:** GOIANIA
Telefone: (62)3521-1215 **Fax:** (62)3521-2045 **E-mail:** cep.prpi@ufg.br