

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E BIOLÓGICAS
LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

FERNANDA ANTUNES DE SOUZA

SOBRE O BRINCAR E O JOGO TEATRAL NO ENSINO
FUNDAMENTAL: MOVIMENTOS DE DENTRO E DE FORA

Sorocaba

2020

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E BIOLÓGICAS
LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

FERNANDA ANTUNES DE SOUZA

SOBRE O BRINCAR E O JOGO TEATRAL NO ENSINO
FUNDAMENTAL: MOVIMENTOS DE DENTRO E DE FORA

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado como requisito parcial para a obtenção do título de Licenciada em Pedagogia pela Universidade Federal de São Carlos *campus* Sorocaba.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Lucia Maria Salgado dos Santos Lombardi.

Sorocaba
2020

Souza, Fernanda Antunes de

Sobre o brincar e os jogos teatrais no ensino fundamental: movimentos de dentro e de fora / Fernanda Antunes de Souza -- 2020.
41f.

TCC (Graduação) - Universidade Federal de São Carlos, campus Sorocaba, Sorocaba

Orientador (a): Lucia Maria Salgado dos Santos Lombardi

Banca Examinadora: Alessandra Ancona de Faria, Joaquim Cesar Moreira Gama

Bibliografia

1. Jogos teatrais. 2. Brincar. 3. Ensino fundamental. I. Souza, Fernanda Antunes de. II. Título.

Ficha catalográfica desenvolvida pela Secretaria Geral de Informática (SIn)

DADOS FORNECIDOS PELO AUTOR

Bibliotecário responsável: Maria Aparecida de Lourdes Mariano -
CRB/8 6979


FOLHA DE APROVAÇÃO

FERNANDA ANTUNES DE SOUZA

**SOBRE O BRINCAR E O JOGO TEATRAL NO ENSINO FUNDAMENTAL:
MOVIMENTOS DE DENTRO E DE FORA**

**Trabalho de Conclusão de Curso apresentado como exigência parcial para obtenção
do grau de licenciada no Curso de Licenciatura em Pedagogia, da Universidade
Federal de São Carlos *campus* Sorocaba.**

Sorocaba, 29 de junho de 2020.

Orientadora: 
Prof.^a Dr.^a Lucia Maria Salgado dos Santos Lombardi

Examinadora: 
Prof.^a Dr.^a Alessandra Ancona de Faria

Examinador: 
Prof.^o Dr.^o Joaquim Cesar Moreira Gama

DEDICATÓRIA

Dedico esse trabalho à toda ancestralidade que veio antes de mim e ainda sopra em meus ouvidos. Aos meus pais, Valdinei e Analice, minha avó Maria, meus irmãos Bruno e Caroline e minha sobrinha Madalena.

Dedico à Profª Lucia Lombardi.

AGRADECIMENTOS

Esse trabalho e todo o caminhar que ele constitui, foi costurado por muitas mãos.

Minha mãe, Analice me mostrando a força que cada mulher carrega dentro de si.

Meu pai, Valdinei me ensinando sobre não desistir.

Meu irmão, Bruno sendo cais e acolhimento.

Minha irmã, Caroline sendo energia e movimento.

Minha orientadora Lucia, sendo inquietação, compreensão e arte.

Todas as crianças que passaram por mim, fazendo lembrar-me da criança que fui e me fazendo questionar a educadora que quero ser.

Aos educadores que trazem brilho no olhar.

Obrigada!

*Sim, todo amor é sagrado
E o fruto do trabalho
É mais que sagrado, meu amor
A massa que faz o pão
Vale a luz do teu suor
Lembra que o sono é sagrado
E alimenta de horizontes
O tempo acordado de viver.*

Beto Guedes e Ronaldo Bastos

RESUMO

SOUZA, Fernanda Antunes de. Sobre o brincar e os jogos teatrais no Ensino Fundamental: movimentos de dentro e de fora. 2020. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) – Universidade Federal de São Carlos *campus* Sorocaba, Sorocaba, 2020.

O objeto do presente trabalho nasceu das minhas vivências como educadora nos anos iniciais do Ensino Fundamental em uma escola privada da cidade de Sorocaba/SP. Tais vivências provocaram um movimento de resgate de minhas memórias como jogadora em experiências teatrais e me impulsionaram a buscar outras linguagens a serem trabalhadas no contexto escolar. Sendo assim, esse trabalho representa meu percurso como pesquisadora de minha própria prática. A pesquisa objetivou indagar sobre o lugar do movimento, do brincar e dos jogos teatrais no Ensino Fundamental, observando os espaços/tempos a eles concedidos e as possibilidades de atuação docente por meio deles. Se constitui como uma pesquisa de natureza qualitativa, de caráter bibliográfico com estudo de campo. A principal autora estudada é Viola Spolin (1987), criadora da metodologia de jogos teatrais. Como forma de enriquecer os olhares, o trabalho também se constrói com base em Karine Ramaldi (2015; 2017), Robson Camargo (2017), Lucia Lombardi (2010; 2011), Joaquim Gama (2010), Alessandra Ancona de Faria (2002, 2010). Sobre o brincar na infância, o trabalho se baseia nas pesquisas de Tizuko Morchida Kishimoto, Gilles Brougère e Marcos Garcia Neira que estudam o brincar como cultura lúdica infantil. O trabalho está dividido em quatro capítulos. O primeiro capítulo apresenta meu memorial como reflexão sobre os caminhos que me levaram ao objeto de pesquisa. No segundo capítulo são apresentados os procedimentos metodológicos utilizados, incluindo o levantamento bibliográfico. O Capítulo III, que tem como título “Quadro teórico”, apresenta as referências que sustentam o trabalho e subsidiam a reflexão, o cruzamento de estudos realizados sobre o assunto e as definições de conceitos. O capítulo IV trata da análise de experiências, vivências e reflexões durante meu período como professora no Ensino Fundamental que motivaram o trabalho, refletindo à luz dos autores, sobre as indagações que cada um deles gerou em mim. Os resultados revelam que os espaços da escola voltados à arte precisam ser ocupados para que aconteçam movimentos e recriações de dentro - de cada jogador - e de fora - em todo ambiente escolar.

Palavras-chave: Jogos teatrais. Brincar. Ensino Fundamental.

ABSTRACT

SOUZA, Fernanda Antunes de. About play and theater games in elementary school: movements from inside and outside. 2020. Undergraduate thesis (Licenciatura in Pedagogy) - Federal University of São Carlos Sorocaba *campus* Sorocaba, Sorocaba, 2020.

The object of this work was born from my experiences as an educator in the early years of elementary school in a private school in the city of Sorocaba/SP. Such experiences provoked a rescue of my memories as a player in theatrical experiences and impelled me to look for other languages to be worked in the school context. Therefore, this work represents my journey as a researcher of my own practice. The research aimed to inquire about the place of movement, play and theater games in Elementary School, observing the spaces / times granted to them and the possibilities of teaching performance through them. It is constituted as a qualitative research, of bibliographic character with field study. The main author studied is Viola Spolin (1987), creator of the theater games methodology. As a way of enriching the reflections, the work is also built based on Karine Ramaldi (2015; 2017), Robson Camargo (2017), Lucia Lombardi (2010; 2011), Joaquim Gama (2010), Alessandra Ancona de Faria (2002, 2010). On playing in childhood, the work is based on research by Tizuko Morchida Kishimoto, Gilles Brougère and Marcos Garcia Neira who study playing as a children's play culture. The work is divided into four chapters. The first chapter presents my memorial as a reflection on the paths that led me to the object of research. The second chapter presents the methodological procedures used, including the bibliographic survey. Chapter III, entitled "Theoretical framework", presents the references that support the work and the reflection, the crossing of studies carried out on the subject and the definitions of concepts. Chapter IV deals with the analysis of experiences, experiences and reflections during my period as a teacher in elementary school that motivated the work, reflecting supported by the authors and by the questions that each of them generated in me. The results reveal that school spaces focused on art need to be occupied in order for movements and recreations to happen from within - from each player - and from outside - in every school environment.

Keywords: Theater games. Play. Elementary School.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	10
2. CAPÍTULO I. Memorial: a criança que habita em mim saúda a criança que habita em ti	12
3. CAPÍTULO II. Metodologia: caminhando como professora pesquisadora da própria prática	18
4. CAPÍTULO III. Quadro Teórico: conhecendo mais sobre o jogo	21
4.1 O lugar do brincar e do jogo na escola.....	21
4.2 Os jogos teatrais de Viola Spolin	23
5. CAPÍTULO IV. Análise de experiências: Jogos teatrais com as crianças e a professora pesquisadora de sua prática	30
5.1 A sala de aula como palco do experienciar: Jogo 1	32
5.2 A sala de aula como palco do experienciar: Jogo 2	34
6. Considerações Finais	38
7. Referências Bibliográficas	40

1. INTRODUÇÃO

O objeto do presente trabalho nasceu de vivências que tive no Ensino Fundamental em 2019, em uma escola privada da cidade de Sorocaba, estado de São Paulo.

Comecei a ter oportunidades de trabalho como professora na Educação Infantil e no Ensino Fundamental a partir de 2014. Como estudante e praticante de Teatro iniciei minha trajetória em 2011 e durante o ano de 2014, de março a dezembro, participei de um curso de extensão de teatro, com ênfase na metodologia de Jogos Teatrais de Viola Spolin (1906-1994), ministrado na Universidade Federal de São Carlos *campus* Sorocaba pela professora Lucia Lombardi. Essas experiências me possibilitaram perceber, durante meus primeiros anos como educadora, que havia um contato livre e potente com o brincar na escola da infância. Na Educação Infantil o brincar é entendido como forma de aprendizado e, portanto, muito valorizado. Entendendo que cada realidade traz consigo diferentes relações com o brincar e as crianças, dentro do contexto em que estava inserida, o ato de brincar era constantemente validado.

Ao iniciar o trabalho no Ensino Fundamental, me deparei com outra realidade e algumas inquietações. A rotina é pensada para suprir os conteúdos de caráter lógico-racional e pouco se fala sobre a relação entre corpo e mente. A escola em que trabalhei preza pelas práticas corporais as considera importantes e insere na rotina das crianças momentos de meditação e o brincar livre. Apesar desse cuidado da escola com elas, ensinar no Ensino Fundamental continua sendo sinônimo de aprendizagem intelectual e dentro do ambiente escolar existe uma cultura enraizada de que ao adentrar no 1º ano, a criança deve deixar de ser criança e aprender a ser “aluno”, sendo obrigada a sentar e ficar quieta/calada.

Esse disciplinamento do corpo vai acarretando consequências no indivíduo, fazendo-o distanciar-se de suas emoções. As crianças com quem eu trabalhava estavam comunicando que as coisas não estavam bem, e para isso não usavam palavras. O grupo se mostrava muito arredo e pouco receptivo com as tentativas de acolhimento. Os conflitos eram diários e, embora façam parte do processo de socialização e autonomia, estavam se mostrando cada vez mais difíceis de solucionar. Uma criança estava prestes a sair da escola, por entender que aquele ambiente não era para ela. Diante desse cenário resolvi olhar para a minha criança interna e ouvi-la. A partir disso pude ouvi-las mais atentamente e resolvi buscar alternativas para que o grupo se fortalecesse internamente e externamente - movimentos de dentro e de fora. Nesse tempo, tive contato com a metodologia de Viola Spolin e quando eu abri o livro

“Improvisação para o Teatro” e li a frase “todas as pessoas são capazes de atuar no palco” algo em mim se iluminou. Ela prossegue em seu pensamento dizendo (SPOLIN, 1987, p. 3):

Se o ambiente permitir, pode-se aprender qualquer coisa, e se o indivíduo permitir, o ambiente lhe ensinará tudo o que ele tem para ensinar. [...] É muito possível que o que é chamado de comportamento talentoso seja simplesmente uma maior capacidade individual para experienciar. [...] Experienciar é penetrar no ambiente, é envolver-se total e organicamente com ele. Isto significa envolvimento em todos os níveis: intelectual, físico e intuitivo. Dos três, o intuitivo, que é o mais vital para a situação da aprendizagem, é negligenciado.

O presente trabalho, que nasceu do impacto dessas palavras, está dividido em quatro capítulos. O trabalho está dividido em quatro capítulos. O primeiro capítulo apresenta meu memorial como reflexão dos caminhos que me levaram ao objeto de pesquisa. No segundo capítulo, denominado “Metodologia”, são apresentados os procedimentos metodológicos utilizados, incluindo o levantamento bibliográfico. O Capítulo III, que tem como título “Quadro teórico”, são apresentadas as referências utilizadas para subsidiar a reflexão do tema, as teorias que sustentam o trabalho, o levantamento de estudos realizados sobre o assunto e as definições de conceitos. O capítulo IV trata da análise de experiências, vivências e reflexões durante meu período como professora no Ensino Fundamental que motivaram o trabalho, refletindo à luz dos autores citados, sobre as indagações que cada um deles foi gerando em mim.

A escola enquanto espaço de conhecimento precisa se reinventar o tempo todo. Promover um ambiente de trocas abre um universo de possibilidades. Em tempos tão incertos, ouvir atentamente o que as crianças trazem é uma maneira de alinhar a escola às necessidades reais. O respeito às crianças caminha lado a lado com o direito ao brincar e a expressar seus dizeres, saberes e quereres. O trabalho com jogos teatrais buscar resgatar esses direitos que comumente são negados. Quando se abre uma fresta, percebe-se que a luz que adentra por pequenos espaços, também é capaz de iluminar. O simples gesto de organizar a sala de aula, deixando-a com mais espaço do que cadeiras, transforma-se em um convite à ocupação de espaços através da expressão dos corpos. Com este trabalho que tem como base os jogos teatrais, pretendo continuar a desenvolver uma prática pedagógica que tenha esperança na construção de uma escola melhor para as crianças, propiciando que as expressões ocupem os espaços que lhe são de direito.

2. CAPÍTULO I. Memorial: a criança que habita em mim saúda a criança que habita em ti

Ao pensar em como cheguei à essa folha de papel, me vem à cabeça o trecho da música de 1972 chamada “Mistério do Planeta” que diz: “e pela lei natural dos encontros, eu deixo e recebo um tanto”. Assim como o grupo musical brasileiro Novos Baianos, eu vejo a vida como um grande crochê sendo feito a muitas mãos.

Sou Fernanda, Antunes por parte de mãe, Souza por parte de pai. Nasci nos anos 1990, auge do grunge, impeachment e Ayrton Senna. Sou de uma cidade pequena, 8.000 habitantes, uma igreja, um coreto, uma praça central, rua de paralelepípedo e uma escola. Sou de uma cidade em que as pessoas trocam limões, ovos e prosa na frente de casa.

Quando penso em eu-criança já me vem na parede da memória o pé de jabuticaba do sítio que minha avó cuidava, eu era como o poeta Manoel de Barros, meu quintal era o maior do mundo. E continua sendo. Lembro-me da sensação de coceira após descer barranco abaixo. Sinto o gosto da cana recém-cortada. Meus cabelos se bagunçam com o vento que passava pelas árvores e tenho certeza que um saci passou junto. Tinha meu cajado, meu amuleto e minha espada num pedaço de galho. Brinco com a flor e quero descobrir o que há em seu interior. Quando é noite, passo correndo pela varanda porque tenho medo. Um medo saudável. Faz parte de ser criança. Antes de dormir, vó Tereza nos convida para jogar palito, ela sempre ganha. É a brincadeira que ela gostava quando criança, diz. Todo esse universo de sensações, cheiros e gostos faz parte da Fernanda criança. E nesse lugar no espaço-tempo que me transporto para olhar para as crianças com respeito à sua imensidão.

Nunca quis ser professora. A escola passou por mim como algo necessário, mas pouco encantado. Até que conheci uma professora chamada Gina Mara que despertou em mim a criatividade inerente. Com ela me descobri criadora de versos e pude dar vazão a minha potencialidade. Escrevi poemas e músicas, conheci Elis e Titãs, tudo passando pelo encanto de Gina. Ela me fez acreditar numa educação emancipadora, e é nela que penso quando idealizo a educadora que quero ser. Sempre fui calma, porém cheia de inquietações internas. Na aula de catequese eu questionava o papel das mulheres na igreja. Na educação física eu queria jogar bola, futebol. Onde estavam as perguntas das aulas de filosofia? Por que educação artística era fazer cópias?

Não encontrando meus pares, me refugiei em livros e passei o restante da minha vida escolar, lendo muito e trocando pouco. Aquela garota cheia de encantamento e poesia foi

ficando pequenina no meu corpo de mulher. Como muitos, a escola me podou, cortou os meus impulsos e me fez esquecer da sensibilidade que havia dentro de mim.

Essa criança que habita em mim, às vezes aparece e bate na minha porta. Quando remexo em coisas antigas, deparo-me com pedaços de papel cheio de olhar atento pela vida: desabafos, descobertas, desesperos e dúvidas. Uma grande parte do tempo eu finjo não escutar essa garota, ignoro ela e tudo que ela representa. Outras vezes eu a convido para dançar, abro a caixa de Pandora e vejo tanta coisa!

Sarapuí, rio do peixe-espada. Língua tupi. Tantos mitos e histórias na rua do meio. Ao finalizar minha escolarização tive a oportunidade de participar de oficinas de teatro. Nunca tinha feito nada parecido. Eu tinha 20 anos e nunca havia subido num palco. O grupo Tapanaraca vinha da cidade vizinha para ensinar técnicas teatrais a jovens da cidade. Eu me lembro de uma oficina em que uma das propostas era imaginar que estivéssemos em um barco, e coisas foram acontecendo: um naufrágio, confusão, calma. Um misto de emoções e movimentos se fez naquele espaço. O que me encantou naquele projeto foi a entrega. Estar em um jogo teatral é estar atento e forte. É quase uma meditação ativa. A sensação de estar inteiro. Com esse grupo, escrevemos a peça “Não vá lá que não é cachorro” de forma colaborativa, contando histórias da cidade. As histórias apresentavam aspectos da cidade: mitos, encantamento, humor e mistérios. Uma forma de olhar, entender e valorizar a história de cada pessoa daquela cidade. Tenho orgulho de ter feito parte da primeira turma e de voltar a minha cidade e encontrar esse projeto vivo e dando muitos frutos. Entendo como uma oportunidade para as pessoas de uma cidade pequena entrarem em contato com a própria história através da arte. Na última peça que vi, estava no palco meu tio de 63 anos, que até então nunca tinha feito nada artístico. Esse é o poder da arte, acessar as pessoas, sensibilizar e fazer com que entre em contato com movimentos de dentro e de fora. Eu fiz um papel pequeno, mas estar no palco foi desafiador e muito potente.



Figura 1. “1º ato: Não vá lá que não é cachorro”. Fotografia do acervo pessoal da autora. 2011.

Mudei-me para Sorocaba e fui morar com uma amiga, trouxemos na mala muitas expectativas e sonhos. Dentre os meus sonhos estava o de cursar uma universidade pública. Apesar de inicialmente não querer ir para a área da educação, sempre estive propensa a trabalhar na área de humanas.

Em 2011, já formada em gestão ambiental, me encantei pela matriz curricular do curso de Pedagogia e decidi que era o curso que gostaria de fazer. Perdi o prazo e não fui selecionada. A educação para mim sempre foi vista como direito e como forma de mudar o destino de minha família. Não desisti.

No ano de 2012 fiz o ENEM, me cadastrei e entrei no site da UFSCar todos os dias da seleção. Até que chegou um dia e meu nome estava lá. A filha do “Bico” pedreiro e da Ana cabeleireira iria para a universidade federal. Lembro-me do dia da matrícula, de adentrar a universidade e me sentir parte do todo. As aulas começaram e cada vez foi fazendo mais sentido esse caminho da educação. Hoje me entendo como educadora. Tive professores incríveis que teceram linhas importantes no meu caminhar, que possuem a doçura e a força necessárias para não se deixar embrutecer, o olhar atento para as pessoas e suas histórias, as possibilidades de atuação e a presença potente.

Em 2014, quando eu estava no 2º ano da graduação, eu estagiava numa escola na parte da manhã e fazia graduação à noite. A prof^a Lucia abriu uma turma de teatro no período da tarde, como curso de extensão para qualquer pessoa interessada, fosse ou não da comunidade acadêmica. O grupo se chamava GUETO e ali eu quis reviver a sensação de ser

outras. ¹As aulas-oficinas eram no *campus* e muitas vezes saímos da sala de aula para ir ocupar outros espaços, ao ar livre, onde fazíamos jogos teatrais. Lembro-me de um jogo de improvisação em que o objetivo estabelecido pelo grupo de jogadores foi o de salvar o mundo. Esse jogo me marcou por representar muitos desafios: jogar na frente de pessoas desconhecidas, procurar soluções para um problema e usar o corpo como extensão do pensamento. Ao mergulhar em minhas memórias como jogadora, lembro-me da sensação de oportunidades, no momento do jogo tudo é possível, verdadeiro e vibrante. Estar em processo artístico, ser outros, deixar-se em exposição, são portas que o teatro abre, e a cada abertura dessas portas via um pouco mais de mim. Estar em processo formativo imersa em artes me fez enxergar o mundo sob um viés mais amplo.



Figura 2: “2º ato: *O mundo salva a arte ou a arte salva o mundo?*” Fotografia do acervo pessoal da autora. 2014

A arte sempre se mostrou presente em minha vida, embora muitas vezes de forma imperceptível. É como uma joaninha que pousa no dedo numa tarde de sol e te lembra da imensidão da natureza. A arte para mim sempre foi como um bote salva-vidas para as mazelas do mundo. Após finalizar a experiência com a Prof^a. Lucia deixei minha criança intema adormecida. Estar na Educação Infantil me fez trocar coisas muito potentes com as crianças, sempre fui uma fã do brincar livre. E a cada subida na pitangueira do parque ou passagem

¹ O grupo de teatro universitário GUETO foi uma iniciativa do Prof Dr. Hylío Laganá Fernandes, do mesmo departamento que a Profa. Lucia Lombardi, sendo que as aulas eram ministradas por ela.

pela rampa que se transformavam em lava de vulcão, as crianças me ajudaram a reviver a pequena que há em mim.

No ano de 2018 participei de oficinas com a professora Fabiana, em um projeto da Prefeitura de Sorocaba, cujo objetivo era oferecer oficinas teatrais para jovens e adultos. Brincadeira é coisa séria! Estar naquele espaço e ter a oportunidade de experimentar meu corpo, mente e ações foi renovador.



Figura 3: “3º ato: *Cadê a criança que tava aqui?*”. Fotografia do acervo pessoal da autora. 2018

Até o ano de 2018, eu havia trabalhado somente na Educação Infantil, o que possibilitava a ação de práticas mais livres e que priorizavam o movimento das crianças. No ano de 2019, ingressei no Ensino Fundamental e no início já senti a falta que a expressão faz na vida dos educandos. As crianças demandavam práticas que envolvessem o corpo, para além da racionalidade lógica. Nesse mesmo ano, participei de uma oficina de teatro para educadores e, mais uma vez, a professora Fabiana nos conduziu no caminho das práticas artísticas. Através de ações que envolviam mãos, pernas e atenção, os jogos foram se fazendo. A partir dessa oficina, percebi que aqueles jogos poderiam ser usados dentro do contexto escolar e tive o primeiro contato com a metodologia de Viola Spolin.



Figura 4: “Ato 4: *Quais são os caminhos para uma educação libertadora?*” Fotografia do acervo pessoal da autora. 2019.

Ao começar a leitura do livro “Improvisação para o teatro”, foi marcante ler que a autora diz que todas as pessoas são capazes de atuar no palco. Essa ideia me abriu uma espiral de possibilidades de atuação.

Meu caminho até chegar aqui não foi óbvio. Passei por experiências de aprisionamento de corpos – meu e de outros – e a sensação de impossibilidade. Em contrapartida, ao olhar para uma criança correndo num parque – toda a sua complexidade e criação – algo em mim se expandia. E ainda expande. Compreendendo a educação como prática de liberdade meu caminho se faz em busca de ações que possibilitem o direito das crianças a seus corpos e expressões.

3. CAPÍTULO II. Metodologia. A professora pesquisadora de sua própria prática.

Esta pesquisa tem como temática principal o brincar e o jogo teatral nos anos iniciais do Ensino Fundamental. O objetivo principal do trabalho é indagar sobre o lugar do movimento, do brincar e dos jogos teatrais no Ensino Fundamental, observando os espaços/tempos a eles concedidos e as possibilidades de atuação docente por meio deles.

Ao adentrar no Ensino Fundamental, me deparei com alguns excessos e algumas faltas. Há muito conteúdo, papel e informação. Há pouco tempo, atenção aos sujeitos e espaço para se expressarem. A partir dessa observação entendi a necessidade de se criar espaços e utilizar as frestas para que uma educação de possibilidades seja real. Deparei-me com educandos que não prestam atenção, tem pouca auto regulação e utilizam a violência como forma de resolução de conflitos. A tendência é culpabilizar o indivíduo de sua condição sem se atentar para o contexto em que este inserido. Questionei-me: em quais momentos essas crianças podem se expressar? Como trabalhar cooperação e promover a interação entre os pares? Como dar vazão a essa infinidade de emoções que estão dentro de cada ser?

Esta pesquisa é uma pesquisa de natureza qualitativa e de caráter bibliográfico com estudo de campo, visando a compreensão deste assunto que já foi investigado por diferentes autores. Assim sendo, a primeira etapa do processo investigativo – a da revisão da literatura ou levantamento bibliográfico – foi identificar na literatura disponível as contribuições científicas sobre o tema específico do meu estudo, consistindo em localizar o que já foi pesquisado em diversas fontes, confrontando seus resultados (MALHEIROS, 2011).

Os temas centrais deste trabalho – o do brincar e o dos jogos teatrais – são notórios e, portanto, já foram amplamente investigados por autores/as renomados/as. Por esta razão, sobre o brincar na infância, optou-se por fundamentar o trabalho nas pesquisas da Prof^a Dr^a. Tizuko Morchida Kishimoto, Prof. Dr. Marcos Garcia Neira que estuda o brincar como cultura lúdica infantil. Foram utilizadas obras que eu já trazia em meu repertório de estudos desde a graduação e também livros indicados pela orientadora do trabalho.

Sobre os jogos teatrais, o trabalho é fundamentado na própria Viola Spolin (1987, 2012), e como suporte para ampliar os olhares, utilizamos também Karine Ramaldi (2015;

2017), Robson Camargo (2017), Alessandra Ancona de Faria (2002, 2010), Lucia Lombardi (2010; 2011), e Joaquim Gama (2010).

Além disso, a pesquisa também representa um trabalho de professora pesquisadora da própria prática. De acordo com Lankshear e Nobel (2008), autores o livro "Pesquisa Pedagógica: do projeto à implementação", este é um tipo de pesquisa que envolve profissionais que pesquisam suas salas de aula, seja na pré-escola, seja no ensino fundamental e médio ou no ensino superior.

Após a delimitação do problema de pesquisa e definição das palavras-chave, foram feitas buscas nas seguintes bases de dados: Scielo - Scientific Electronic Library Online, Banco de teses da Universidade de São Paulo (USP), Banco de teses e dissertações da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) e Portal Domínio Público. As palavras-chave selecionadas foram: Jogo Teatral, Brincar AND Jogo Teatral e Jogo Teatral AND Infância.

A seguir, apresentam-se as Tabelas de 1 a 4:

Tabela 1: Levantamento bibliográfico realizado no Banco de dados SciELO - Scientific Electronic Library Online

BANCO DE DADOS: SciELO			
Palavra-Chave	Nº de referências encontradas no total	Nº de referências que interessam para a pesquisa	Títulos das referências que interessam para a pesquisa
Jogo teatral	9	0	-
Brincar AND Jogo Teatral	0	0	-
Jogo teatral AND Infância	0	0	-

Tabela 2: Levantamento bibliográfico realizado no Banco de dados USP

BANCO DE DADOS: Banco de teses da Universidade de São Paulo (USP)			
Palavra-Chave	Nº de referências encontradas no total	Nº de referências que interessam para a pesquisa	Títulos das referências que interessam para a pesquisa
Jogo teatral	12	1	FARIA, Alessandra Ancona de. Contar histórias com o jogo teatral . 2002. Dissertação (Mestrado em Artes Cênicas) - Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002. doi:10.11606/D.27.2002.tde-

			11122008-092315. Acesso em: 2019-06-23.
Brincar AND Jogo Teatral	0	0	-
Jogo teatral AND Infância	0	0	-

Tabela 3: Levantamento bibliográfico realizado no Banco de Teses UFSCar

BANCO DE DADOS: Banco de teses e dissertações da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar)			
Palavra-Chave	Nº de referências encontradas no total	Nº de referências que interessam para a pesquisa	Títulos das referências que interessam para a pesquisa
Jogo teatral	0	0	-
Brincar AND Jogo Teatral	0	0	-
Jogo teatral AND Infância	0	0	-

Tabela 4: Levantamento bibliográfico realizado no Portal Domínio Público

BANCO DE DADOS: Portal Domínio Público			
Palavra-Chave	Nº de referências encontradas no total	Nº de referências que interessam para a pesquisa	Títulos das referências que interessam para a pesquisa
Jogo teatral	1	0	-
Brincar AND Jogo Teatral	0	0	-
Jogo teatral AND Infância	0	0	-

Por meio da pesquisa bibliográfica, é possível observar que a temática ainda pode ser mais explorada e pesquisada no âmbito acadêmico, o que intensifica a importância da realização do presente trabalho que se dá dentro de um curso de Pedagogia. Existem trabalhos voltados para análise das questões do brincar e do movimento na Educação Infantil, mas menos se fala sobre o espaço do corpo e do jogo no Ensino Fundamental.

Em seguida à etapa do levantamento foram realizados fichamentos dos textos, por meio de uma leitura mais atenta para criar uma intimidade com texto, identificando os pontos centrais para ter uma visão global da colocação do autor, conforme indicação de Malheiros (2011).

4. CAPÍTULO III. Quadro Teórico: conhecendo mais sobre o jogo

4.1 O lugar do brincar e do jogo na escola

Ao conceituar o jogo, brincadeira e brinquedo, Kishimoto (2005) aponta para a complexidade dessa definição, já que o jogo engloba a multiplicidade de manifestações concretas. De acordo com a autora, jogo é um vocábulo polissêmico (do Grego poli, "muitos", e sema, "significado"). A polissemia é o fenômeno pelo qual uma palavra adquire um grande número de significados. É necessário analisar a situação para determinar o significado da palavra. Só é possível classificar as diferentes acepções de jogo de acordo com o contexto.

O jogo, portanto, se apresenta como uma forma de possibilitar aos sujeitos formas de ação sobre o ambiente. Para Kishimoto (2005), embora a definição de jogo seja uma tarefa difícil, existem características que podemos observar. A pesquisadora afirma que jogo é resultado de um sistema linguístico que funciona dentro de um contexto social, isto é, o jogo é um fato social que assume a imagem e o sentido que cada sociedade lhe atribui, envolvendo valores, modo de vida. É também um sistema de regras: as regras específicas permitem identificar a modalidade do jogo.

Dentro da escola acontecem processos de silenciamento e ordenamento que tratam de exercer funções de opressão sobre o indivíduo. Com o referencial em Michel Foucault, a professora Anete Abramowicz (2003) analisa a existência de uma sociedade disciplinar que age na forma de vigilância; o indivíduo enclausurado, cercado de muros e torres de vigia sente-se observado o tempo todo, até que um dado momento suas ações são vigiadas por si mesmo, assim há um disciplinamento do corpo e controle do indivíduo no tempo e espaço. Com base em Deleuze, a autora expõe a teoria da sociedade de controle, surgida após a Segunda Guerra Mundial. Tal teoria aponta que não necessitamos mais de espaços fechados e vigias, o controle agora está em todos os campos da vida social, seja nos celulares ou cartões de crédito.

Pensando na educação disciplinadora, as formas de controle são bem-vindas quando o objetivo é que a sociedade continue a reproduzir as desigualdades e a servir a lógica do capital, lógica esta que inibe o ser, deixando de lado sua individualidade, tornando-o produto.

Porém, devemos caminhar no sentido contrário ao do disciplinamento e controle, se quisermos pautar uma Educação de respeito e boa qualidade. Pois, de acordo com Abramowicz (2003), as crianças têm um jeito de viver inventando o mundo, produzindo

acontecimentos que pode ser chamado de devir. O jogo entra como uma ferramenta para dar vazão à esse devir. De forma similar, Kishimoto (2005) afirma que a infância é a idade do possível. Valorizando a importância dos aspectos cognitivos e afetivos, Madalena Freire (1987, p.15) afirma que se a prática educativa tem a criança como um de seus sujeitos, construindo seu processo de conhecimento, não deve haver dicotomia entre o cognitivo e o afetivo, e sim uma relação dinâmica, prazerosa de conhecer o mundo.

Sendo assim, reconhecemos que para as crianças, o brincar é a atividade principal do dia-a-dia. É importante porque dá a ela o poder de tomar decisões, expressar sentimentos e valores, conhecer a si, aos outros e o mundo, expressar sua individualidade e identidade. Ao brincar, a criança experimenta o poder de explorar o mundo dos objetos, das pessoas, da natureza e da cultura, para compreendê-lo e expressá-lo por meio de variadas linguagens (KISHIMOTO, 2010).

Alguns autores analisam o jogo como manifestação cultural e do meio, que revela que a pessoa participa da cultura. Brougère (2003), apresenta a estrutura de jogo como um fato social e afirma que estar em contato com a cultura lúdica possibilita que a aprendizagem do lúdico, ou seja, se aprende brincando. Através de sua pesquisa pelas origens do jogo na história do ser humano, Brougère chegou a três distinções possíveis para definir jogo: como atividade lúdica, tanto do ponto de vista do sentimento de quem participa desse tipo de atividade, como pelo seu reconhecimento objetivo; como uma estrutura ou sistema de regras (existe e subexiste de modo abstrato independente dos jogadores); como material ou objeto associado como brinquedo.

Através dessa estrutura, para Brougère (2003) cada sociedade determina e legitima seu conceito de jogo. Segundo o autor, o jogo muitas vezes carrega consigo o “status recreação”, atrelando o jogo à uma ação supervisionada por um adulto seguindo a regras de controle. Dessa forma, o jogo tem um caráter disciplinador e não possibilita a espontaneidade dos que estão jogando. Já para Kishimoto (2005, p. 24) o brincar “não tem um fim em si, não cria nada, não tem resultado, e o que importa é o processo”.

Sobre a postura do docente diante dos processos educativos, Neira (2008) se atenta para a necessidade de o professor não ser um visitante na cultura popular, e sim um atuante. Esse autor complementa que a diversidade é uma riqueza e que a escola abriga diversas heranças culturais através de seus estudantes forçando assim uma reestruturação curricular para dar conta de toda essa complexidade.

4.2 Os jogos teatrais de Viola Spolin

Viola Spolin foi a criadora da metodologia de Jogos Teatrais, a qual tem um caráter democrático por acreditar que todas as pessoas são capazes de atuar no palco. Essa afirmação se dá pelo fato de que para Spolin, aprender está diretamente ligado à intensidade das experiências vividas e a entrega dos indivíduos em suas vivências. Essa ideia vem de encontro com as palavras de Larrosa (2002, p. 24):

O sujeito da experiência é um sujeito “ex-pos to”. Do ponto de vista da experiência, o importante não é nem a posição (nossa maneira de pormos), nem a “o-posição” (nossa maneira de opormos), nem a “imposição” (nossa maneira de impormos), nem a “proposição” (nossa maneira de propormos), mas a “exposição”, nossa maneira de “ex-pormos”, com tudo o que isso tem de vulnerabilidade e de risco. Por isso é incapaz de experiência aquele que se põe, ou se opõe, ou se impõe, ou se propõe, mas não se “ex-põe”. É incapaz de experiência aquele a quem nada lhe passa, a quem nada lhe acontece, a quem nada lhe sucede, a quem nada o toca, nada lhe chega, nada o afeta, a quem nada o ameaça, a quem nada ocorre.

E para isso é necessário a capacidade de experimentar. Essa forma de se colocar no ambiente vai além do físico, passa também pelos campos intuitivo e intelectual. O experimentar depende de um ambiente favorável e que promova a espontaneidade, essa que só é possível na liberdade. Para trilhar esse caminho da experiência e chegar a espontaneidade, Spolin define alguns pontos a serem trabalhados.

O jogo faz parte da história do ser humano e é percebido em várias civilizações e épocas. Jogar é uma forma de estar no mundo. Spolin (1987, p. 4) define jogo como “uma forma natural de grupo que propicia o envolvimento e a liberdade pessoal necessária para a experiência”, ou seja, jogo só acontece de forma livre. O jogo acontece através de estímulos do ambiente, onde se faz necessário que haja uma resposta ao mesmo.

Dentro dos jogos teatrais, o jogo tem uma profundidade, e serve para solucionar crises através da inventividade. O jogo acontece dentro de regras estabelecidas e acordadas entre os participantes, essas regras podem ser alteradas ou transformadas, mas apenas em acordos grupais. Como diz Spolin (1987, p. 5) “deve haver acordo de grupo sobre as regras do jogo e a interação”. A partir desses acordos, o jogador tem a liberdade para alcançar o objetivo da maneira que escolher. Resolver o problema, dar uma solução, achar uma saída, tudo isso faz parte de um jogo. Através disso, os jogadores se tornam ágeis e presentes no aqui e agora, o que colabora para a espontaneidade. Dentro desse estado, Spolin (1987, p. 5) afirma que:

Nessa espontaneidade, a liberdade pessoal é liberada e a pessoa como um todo é física, intelectual e intuitivamente despertada. Isto causa estimulação suficiente para que o aluno transcenda a si mesmo - ele é libertado para penetrar

no ambiente, explorar, aventurar e enfrentar sem medo todos os perigos.

O poeta Rubem Alves assim diz: “quando a gente abre os olhos, abrem-se as janelas do corpo, e o mundo aparece refletido dentro da gente”. Ao se ver diante de um problema a ser resolvido, tudo pode ser destruído, rearranjado e transformado, assim o jogador aprimora a autodisciplina e se torna responsável pelas soluções. Segundo Spolin (1987, p. 5) “todas as partes do indivíduo funcionam juntas como uma unidade de trabalho, como um pequeno todo orgânico dentro de um orgânico maior que é a estrutura de jogo”. Em outras palavras, conforme afirma Alessandra Ancona de Faria (2010, p. 3):

A objetivação do problema a ser solucionado, através do foco, abre um espaço de relação com o outro que possibilita a quebra de respostas estereotipadas, de comportamentos na relação de grupo baseados no costume, na convenção estabelecida pelo próprio grupo; já que o jogo apresenta desafios nos quais o jogador necessita estabelecer contato com o ambiente para que encontre as diferentes formas de solucioná-lo.

Para Spolin (1987, p. 6) “o primeiro passo para jogar é sentir liberdade pessoal” e isso é possível através do contato direto com o ambiente. Esse lugar de estar precisa ser investigado, questionado, aceito ou rejeitado, mas de forma que caminhe para a autoconsciência e auto expressão. Spolin (1987, p. 6) faz uma crítica à organização social, quando diz 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”.

Uma sociedade que valoriza a competição e o autoritarismo faz com os julgamentos de aprovação/desaprovação se tornem um grande peso na balança social, transformando as pessoas em seres criativamente paralisados. Assim como afirma Larrossa (2002, p. 24):

O sujeito moderno, além de ser um sujeito informado que opina, além de estar permanentemente agitado e em movimento, é um ser que trabalha, quer dizer, que pretende conformar o mundo, tanto o mundo “natural” quanto o mundo “social” e “humano”, tanto a “natureza externa” quanto a “natureza interna”, segundo seu saber, seu poder e sua vontade. O trabalho é esta atividade que deriva desta pretensão. O sujeito moderno é animado por portentosa mescla de otimismo, de progressismo e de agressividade: crê que pode fazer tudo o que se propõe (e se hoje não pode, algum dia poderá) e para isso não duvida em destruir tudo o que percebe como um obstáculo à sua onipotência.

Isso tudo resulta em perda de experiência pessoal, essas atitudes engessam e a aprendizagem é afetada. Spolin (1987, p. 7) afirma que “a linguagem e as atitudes do

autoritarismo devem ser constantemente combatidas quando desejamos que a personalidade total emerge como unidade de trabalho” Ou seja, o trabalho com experiência só é possível passando pelo véu do respeito à individualidade e evitando palavras e atitudes que ataquem a liberdade pessoal do indivíduo. Para isso, é necessário que o professor esteja em constante auto-observação de seus olhos e atos, a fim de contribuir para um ambiente que promova a espontaneidade. O ato de não necessitar de aprovação alheia, válida que as situações têm várias formas de serem resolvidas, não existe certo ou errado dentro de um jogo, o que existe são diversas possibilidades de resolução e tanto o professor quanto do aluno devem estar abertos aos diferentes olhares e perspectivas sobre um mesmo problema.

Mas, também existe autoritarismo na aprovação, quando o aluno espera que a sua atitude seja aprovada e depende disso para executá-la, faz com que a ação perca força e espontaneidade. O julgamento é limitante, faz com que os envolvidos não atinjam o máximo de suas capacidades. Para equilibrar essa balança, é necessária uma relação que aceite e promova o direito da criança à individualidade. Pois, como afirma Spolin (1987, p. 8) “com o despertar do sentido do eu, o autoritarismo é eliminado”, o professor ao estabelecer uma relação horizontal com o aluno-ator, sem ameaças ou chantagens, faz com que as atitudes mais enérgicas sejam desnecessárias, sem perder a seriedade das ações. Uma relação de igualdade entre criança e professor é vista por Viola, como o ambiente propício para o florescimento da verdadeira liberdade pessoal.

Além de estabelecer um contato com o eu de cada um, para haver a espontaneidade é necessário fortalecer as relações grupais. Sobre os grupos, Spolin (1987, p. 8) diz que “grupo saudável é grupo que trabalha interdependente talento e energia de muitas pessoas”, o grupo é propulsor de ação. Nesse sentido, cabe ao professor estar atento a participação de todos, isso implica em olhar os seres individualmente e entender que as pessoas reagem de forma diferente.

Um grupo pouco fortalecido usa da competição como forma de ação, resultando em relações baseadas em ansiedade e enfraquecimento pessoal, o que destrói a harmonia e toma o resultado mais importante que o processo. Uma forma de conduzir o ambiente competitivo para se tornar um ambiente harmonioso, é através de aumento de estímulos para o esforço do grupo, fortalecendo as relações interpessoais. Quando se liberta do resultado final, o processo se enriquece e faz sentido. Nesse sentido, a plateia tem o papel de dar significado ao espetáculo, pois através das respostas do público a cena é segurada e segue seu fluxo. É como água corrente, que precisa de um curso para seguir. Estar em ação, maximiza as expressões e faz com que o sujeito perceba que as soluções para um determinado problema, são muitas.

Ao entender essa dinâmica, o sujeito se aprimora das técnicas e aprende um pouco mais sobre si. Spolin (1987, p. 13) afirma que a “experiência é a única tarefa de casa”, pois acredita que o material é percebido através do mundo e suas conexões. Ao sintonizar as percepções do mundo e de cada ser, é possível ampliar os olhares e complementa Spolin (1987, p.13) “e o crescimento artístico desenvolve-se com o nosso reconhecimento do mundo e de nós mesmos dentro dele”. Ou seja, não há como agir fora do mundo.

Spolin (1987) define como fisicalização o movimento de encontrar o caminho para o desconhecido, o intuitivo, e talvez para além do próprio espírito do homem. Sobre a relação entre jogador e expressão, Spolin (1987, p. 14) conclui:

O artista capta e expressa um mundo que é físico. Transcende o objeto - mais do que informação e observação acuradas, mais do que o objeto físico em si. Mais do que seus olhos podem ver. A “fisicalização” é um desses instrumentos.

Para acontecer toda a dinâmica das oficinas de trabalho, Spolin (1987) define alguns eixos importantes: Solução de Problemas, Foco, Avaliação, Instrução e Apresentação de Problemas. Ela é atenta ao fato de que a improvisação só pode nascer do encontro, assim como afirma o poeta Vinícius de Moraes (1967) ao cantar que “a vida é a arte do encontro”. Ambos reconhecem a importância da partilha e a potência dos afetos.

Em sua metodologia, Spolin (1987) complementa que além do encontro, a improvisação só pode acontecer no presente, que está em constante transformação. Para Spolin (1987, p. 17), “manter uma realidade viva e em transformação para nós mesmos e não pensar apenas no resultado final” é parte importante do processo. Spolin (1987) nutre uma preocupação com a intenção no ato de jogar, apontando para a potência de “olharmos com o olho interno” para que o sistema não se transforme em método. Caetano Veloso (1968) em sua música “Divino Maravilhoso” traduziu esse sentimento, afirmando que “é preciso estar atento e forte”, jogar requer atenção, intuição e observação para o que Viola Spolin (1987, p. 18) coloca como “abraçar uns aos outros em nossa pura humanidade”.

Dentre os eixos importantes, a solução de problemas traz consigo o material a ser trabalhado. Cabe ao professor, selecionar problemas e direcionar para que os estudantes-jogadores descubram suas próprias formas de resolução. Essas maneiras de resolver problemas podem ser de variadas formas, não se limitando a certo ou errado fechado. Paulo Freire (1967, p. 39) aponta para a pluralidade das relações entre os sujeitos e o meio:

Há uma pluralidade nas relações do homem com o mundo, na medida em que responde à ampla variedade dos seus desafios. Em que não se esgota num tipo padronizado de resposta. A sua pluralidade não é só em face dos diferentes desafios que partem do seu contexto, mas em face de um mesmo desafio. No jogo constante

de suas respostas, altera-se no próprio ato de responder. Organiza-se. Escolhe a melhor resposta. Testa-se. Age. Faz tudo isso com a certeza de quem usa uma ferramenta, com a consciência de quem está diante de algo que o desafia. Nas relações que o homem estabelece com o mundo há, por isso mesmo, uma pluralidade na própria singularidade.

Essa ação mostra muito sobre como o aluno lida com questões internas e externas, pois como afirma Spolin (1987, p. 19) “o trabalho contínuo e a solução de problemas abre cada um para sua própria fonte e força” e complementa que “a maneira como um aluno-ator soluciona um problema é uma questão pessoal” isso diz muito sobre a auto identidade do atuante. Nesse sentido, o professor-ator precisa ocupar o lugar de líder do grupo, atuando como diagnosticador ele pode entender o que o aluno precisa e fornecer novos problemas para potencializá-lo.

Um aspecto essencial da metodologia proposta por Viola Spolin (2012) é o Foco. Segundo a autora, ele é a “bola” com que todos jogam. O Foco acontece através dos jogos e possibilita a liberação da força grupal e como afirma Spolin (2012, p. 32) “o foco coloca o jogo em movimento”. Essa liberação está relacionada ao efeito propulsor do Foco, agindo como um clareador de mente em direção aos nossos próprios centros. A experiência proposta por Spolin, na minha opinião, vai de encontro com o pensamento de Larrossa (2002, p. 24):

A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço.

Spolin (1987, p. 20) atenta mais uma vez para o caráter democrático de sua metodologia ao afirmar que “o teatro, uma forma de arte complexa, pode ser ensinado ao jovem, ao iniciante, aos velhos, aos encanadores, professores, médicos e donas-de-casa”. O estabelecimento do Foco é envolto na essencialidade de manter o foco, como afirma Karine Ramaldes (2017, p. 4) “estabelecimento do foco no momento do jogo é um estímulo ao ato criativo”, pois ele ajuda a estar no momento presente e propicia ao aluno voltar o seu foco num ponto único. Ao auxiliar no controle da situação, entende-se que assim como canta Renato Russo (1989) na música Há tempos “disciplina é liberdade”, pois possibilita ao sujeito estar dentro da cena e moldá-la como quiser. Para Spolin (1987, p. 21) o Foco “atua como catalisador entre um jogador e outro, e entre o jogador e o problema”, fazendo com que a

ação do aluno seja espontânea tornando a experiência orgânica. Spolin (1987, p. 21) refere-se ao Foco como um “trampolim para o intuitivo”.

Alguns autores brasileiros dedicaram-se ao estudo dos jogos teatrais. Em sua análise Karine Ramaldes e Robson Camargo (2019) apontam para os aspectos importantes presentes na metodologia. O centro de sua metodologia é a experiência. A vivência é estruturadora do processo de conhecimento, que por sua vez, é elaborado, consuma-se, finaliza-se, aprimora-se como vivência e pela vivência. A partir desse pensamento, entende-se o conceito de envolvimento orgânico, que trata de um envolvimento total do sujeito no ato de jogar, unindo mente e corpo com um mesmo propósito. A consciência da experiência é o cerne do jogar. Ramaldes e Camargo (2019) apontam para a importância da experiência significativa, que conta com: vivências físicas e improvisacionais de jogo, ação continuada no aqui e agora, e reflexão durante e jogo e posterior à ele. A avaliação acontece depois que cada grupo acabou de trabalhar com o problema em questão. Esse momento é importante, pois propicia a socialização das experiências pelo olhar de cada um e a construção conjunta de um fechamento para o problema.

Spolin (1987, p. 24) afirma que “quando o aluno se entrega para uma nova experiência, ele confia no esquema e dá um passo ao encontro do ambiente”, estar num meio aberto e sem julgamento faz com que os jogadores atuantes sintam-se a vontade para se expressar. Na avaliação conduzida pelo professor, alguns pontos devem ser observados em grupo, tais como: se a concentração foi completa; se o problema foi solucionado; se a comunicação foi realizada; se houve ação ou reação; se houve espontaneidade. Esses aspectos são usados não para julgar a atuação dos jogadores, mas sim para guiá-los da melhor maneira no caminho para a liberdade pessoal.

Spolin (1987) atenta para a importância do espaço físico no jogo. Esse espaço precisa ter além de uma composição física confortável, ter uma atmosfera de prazer e relaxamento. Assim, Spolin acredita que os jogadores irão compreender não apenas as técnicas, mas também o clima que as acompanha.

A resolução do problema precisa de uma preparação. Essa etapa é orientada pelo professor de forma auxiliar e não autoritária. Como forma de ação no espaço, os estudantes devem tomar suas decisões e compor seu mundo físico, assim como aponta Spolin (1987, p. 29) ao “criar realidade teatral, tornam-se donos do destino”, a descoberta desse espaço carrega consigo o processo de apropriação das técnicas do jogo teatral.

Outro aspecto importante dentro do jogo é o sentido de tempo. A marcação é necessária para que o ritmo do jogo não seja perdido. Assim o professor pode utilizar a

instrução “um minuto” para terminar de solucionar um problema que não apresenta mais possibilidades ou quando os atuentes não se mostram mais atentos ao problema. Desenvolver o senso intuitivo de tempo faz com que o ritmo do jogo permaneça. Ao estabelecer o sentido de tempo no grupo, a interferência do professor através da instrução “um minuto” passa a ser desnecessária, fazendo com que os atuentes percebam a realidade objetiva e respondam à ela integralmente.

Todos esses estímulos precisam ser percebidos dentro do mundo externo. Segundo Spolin (1987, p. 13) “isto amplia a habilidade do aluno-ator para envolver-se com seu próprio mundo fenomenal e experimentá-lo mais pessoalmente” e complementa dizendo que “o mundo fornece o material”, assim ao abrir-se para as sensações que o mundo sensorial promove, cria-se uma bagagem de percepções que auxilia no desenvolvimento pessoal.

5. CAPÍTULO IV. Jogos teatrais com as crianças e a professora pesquisadora de sua prática

Quando se trata dos processos educativos e de seus agentes é possível destacar o texto “O trabalho docente”, no qual Tardif e Lessard (2005) discorrem sobre as características organizacionais e sociais que influenciam o trabalho dos agentes escolares, ou seja, dos professores.

Tratam também do papel que a escola desempenha dentro da sociedade, evidenciando alguns de seus aspectos, onde a escola é concebida como produto de uma evolução histórica e, portanto se configura como uma instituição social indissociável do contexto ao qual está inserida. Há a persistência de certa estrutura, na escola, apesar das variações que sofreu historicamente. Embora seja uma instituição social caracteriza-se por ser um espaço fechado e separado do ambiente comunitário.

O teatro como área de conhecimento aparece como uma possibilidade do espaço de criação. Dentro desse aspecto o sujeito tem a oportunidade de expressar, comunicar, descobrir e inventar formas de ser. A ideia de abrir essa gama de possibilidades vai de encontro com as palavras de Rolnik (1993, p. 2):

Pois bem, no visível há uma relação entre um eu e um ou vários outros (como disse, não só humanos), unidades separáveis e independentes; mas no invisível, o que há é uma textura (ontológica) que vai se fazendo dos fluxos que constituem nossa composição atual, conectando-se com outros fluxos, somando-se e esboçando outras composições. Tais composições, a partir de um certo limiar, geram em nós estados inéditos, inteiramente estranhos em relação àquilo de que é feita a consistência subjetiva de nossa atual figura. Rompe-se assim o equilíbrio desta nossa atual figura, tremem seus contornos. Podemos dizer que a cada vez que isto acontece, é uma violência vivida por nosso corpo em sua forma atual, pois nos desestabiliza e nos coloca a exigência de criarmos um novo corpo - em nossa existência, em nosso modo de sentir, de pensar, de agir etc. - que venha encarnar este estado inédito que se fez em nós. E a cada vez que respondemos à exigência imposta por um destes estados, nos tornamos outros.

No ano de 2019, passei a trabalhar na sala de 4º ano do Ensino Fundamental em uma escola privada. A escola se localiza num bairro de classe média e o público da escola é majoritariamente de classe média alta. No parque tem pé de manga, de pitanga e flamboyant, o conjunto ainda conta com escorregador, balança e gangorra, tudo se movimenta para experiências intensas de infância. O grupo que acompanhei, demonstrava em seus comportamentos, uma desconexão grupal e pouco envolvimento interno. Nas palavras de

Spolin (1987) um grupo pouco fortalecido usa da competição como forma de ação, resultando em relações baseadas em ansiedade e enfraquecimento pessoal.

As primeiras formas de ação que pude observar por parte dos docentes basearam-se em atitudes pautadas pelo racional. Houve muito diálogo para compreender e buscar um caminho comum entre os alunos e os professores. Esse jeito de atuar trouxe poucos resultados, tornando-se obsoleto e cansativo.

Eu desejava fazer um trabalho diferente e para chegar em outra proposta, resgatei vivências significativas em meu caminhar. A partir das experiências vivenciadas em meu processo educativo, tive contato com outras linguagens fazendo com que meu repertório de atuação se expandisse. Assim como afirma Lombardi (2010, p. 5):

Vivências lúdicas efetivas no processo de formação de professores também cumprem o papel de ampliar o repertório lúdico do educador, provendo-o de sugestões, e aproximando-no de sua própria infância, preparando-o, assim, para compreender a infância de seus alunos.

A partir desse olhar, pude constatar o que meus estudantes estavam comunicando. Eles precisavam de tempo e espaço para se expressar.

Lankshear e Nobel (2008) são os autores que tem o livro "Pesquisa Pedagógica: do projeto à implementação", o qual justificam metodologicamente a pesquisa que envolve profissionais que pesquisam suas salas de aula, seja na pré-escola, seja no ensino fundamental e médio ou no ensino superior.

Considero que o objetivo em relação a ser uma professora pesquisadora da própria prática seja o que se assemelha a ser uma professora-criadora, que volta seus objetivos ao ofício do teatro e permanece atenta à própria formação artística, assim como afirma Joaquim Gama (2012). Este autor afirma que é preciso conhecer essa arte, produzi-la e ser capaz de ensiná-la, incorporando à organização do trabalho pedagógico em teatro princípios que também são constituintes da produção artística, como: a criação, a invenção e experimentação. Isso significa pensar em não em transmissão de conteúdos ou de técnicas para que possam ser aplicadas ao trabalho teatral mas, ao contrário, criar proposições capazes de gerar outras criações artísticas, outros olhares sobre o teatro. De acordo com Gama (2012, p. 72):

...é na própria investigação do objeto teatral que encontramos o caminho para uma aprendizagem e criação cênica. Estabelece-se, dessa maneira, uma rede de conhecimento na área do teatro, amparada pela habilidade de perceber, conceber e produzir arte.

A partir desses questionamentos e como forma de observar a própria prática, selecionei alguns jogos teatrais contidos no livro “Improvisação para o Teatro”. A seguir, relatarei como foram essas experiências.

5.1 A sala de aula como palco do experienciar: Jogo 1

Entender a sala de aula como palco de ação é processo, caminho sem ponto de chegada. Em meu caderno de anotações pedagógicas, fiz o seguinte registro em 2019:

“É tempo de olhar para trás
para reconhecer-se
onde está a alma livre que me habita?
Quando me tornei uma pessoa que aprisiona e não brinca?
Estar mais perto
Olhar mais fundo
suspender o automatismo da ação.”

Como forma de atentar o meu olhar e experimentar com as crianças novos jeitos de ser e estar no espaço, decidi propor uma quebra na rotina - vamos jogar?

Sentei-me em roda e comuniquei-os que iríamos fazer um jogo. Dito isto, pude constatar uma aprovação geral e a demonstração de um grande apreço por atividades que envolvem o corpo. Os jogos teatrais eram conhecidos por eles, por terem contato com aulas de expressão corporal, assim a ideia de jogar era bem-vinda. Como aponta Spolin (1987, p. 251) “o ambiente físico para um grupo dessa idade deve estimular, exercitar e inspirar”. Por isso, inspirada nas aulas da professora Lucia Lombardi, disse a eles que precisávamos abrir espaço. Uma criança dirigiu-se a carteira para movê-la, em seguida, outra criança se propôs a ajudá-la. Esse movimento marcou o início do exercício e como propõe Spolin (1987, p.29):

a atmosfera durante as oficinas de trabalho deve sempre ser de prazer e relaxamento. Espera-se que os alunos-atores absorvam não somente as técnicas obtidas na experiência de trabalho, mas também os climas que as acompanham.

Abrimos caminhos na sala, carregando as carteiras e mesas para os lados. Com o espaço pronto, pude compartilhar o formato e as regras do jogo: A comunicação deveria ser feita através do corpo e sem usar a fala. O palco era um espaço livre e a cena poderia ser escolhida pelas crianças, sem restrições. Durante a cena, a plateia tinha o poder de entrar e intervir como desejasse. Com esse jogo, tive a intenção de proporcionar às crianças um momento cuja a expressão se fizesse presente e dessa forma entender melhor o que elas precisavam comunicar.

Na primeira cena, duas crianças se levantaram com o intuito de iniciar o jogo, meio tímidas e com alguns risinhos foram ocupando o espaço.

Cena 1

A dupla inicia a cena. Elas começam a simular uma luta corporal, utilizando mãos e pés para se defender e atacar. Uma criança entra e continua na atmosfera de luta, se revezando entre socos e pontapés. Entra mais uma criança e continua a cena da mesma forma. Nisso, eles utilizam expressões corporais como quedas, batidas e golpes. O corpo todo está dentro da cena: ombros rígidos em defesa, punhos fechados, sobrelance arqueada, cara fechada. Uma criança entra com uma proposta diferente, ao adentrar na cena, ela coloca-se no centro dos colegas e com suas mãos tenta separá-los. Essa ação, se faz de forma solitária e sem a adesão daqueles que estão em cena. A plateia acompanha de forma passiva tudo que acontece e a criança cansa de intervir para o fim da cena e sai. Quando essa criança sai da cena, os movimentos continuam por alguns instantes. A cena se faz num emaranhado frenético de movimentos. Deixo mais alguns minutos a cena continuar e intervenho para o seu desfecho.



Figura 5. Vamos jogar? - Fotografia do acervo pessoal da autora. 2019.

Como forma de avaliação, retomo a formação de roda e questiono sobre o jogo. A criança que iniciou a cena compartilha que se tratava de uma luta, dentro de um ringue de boxe. Quando ele disse isso, me atentei para o fato de que havia um limite espacial que eles não ultrapassavam, portanto tratava-se de um acordo grupal. As crianças interventoras disseram que entenderam essa proposta e por isso decidiram participar. Para Spolin (1987, p.

4) “o intuitivo só pode responder no imediato”, e é assim que as crianças vão tecendo suas descobertas. Em um dado momento, a criança exclamou:

- A L. não entendeu a cena!

Em sua defesa, a criança respondeu:

- Eu achei que era uma briga e queria ajudar, queria paz.

Toda essa atmosfera criada e transformada confirma o que Spolin (1987, p.5) relata sobre a energia do jogo:

A energia liberada para resolver o problema, sendo restringida pelas regras do jogo e estabelecida pela decisão grupal, cria uma explosão – ou espontaneidade – e como é comum nas explosões, tudo é destruído, rearranjado, desbloqueado.

Passada essa primeira impressão, partimos para a segunda cena.

5.2 A sala de aula como palco do experienciar: Jogo 2

Nas mesmas regras, um trio começa o jogo e os outros podem intervir a qualquer momento. Eu, enquanto observadora, me atenho ao papel de criar um ambiente que eles pudessem se expressar sem julgamentos. Spolin (1987) orienta que é necessário trabalhar com o aluno de forma real, ou seja, entendendo onde ele está e não onde você pensa que ele deveria estar.

Cena 2

Três crianças entram em cena e se colocam em lugares estratégicos. Uma criança deita-se e as outras duas ficam cada uma de um lado da criança deitada. As crianças trazem na expressão facial, um semblante triste. Elas começam a tocar na barriga da criança deitada, simulando uma retirada de órgãos. Como afirma Gama (2010) os gestos do corpo fazem com que o objeto imaginário se torne real. Nesse meio tempo duas crianças decidem entrar em cena e intervêm de forma direta. Portando instrumentos imaginários, adentram a cena e atiram nas outras crianças. Seus corpos possuem uma postura de enfrentamento que adentram o espaço cênico de forma invasiva. Logo, toda a cena se modifica. A calma antes vista, dá espaço a uma fusão de movimentos e expressões. Quando uma criança faz o gesto de atirar em outra, a criança atingida usa o corpo para comunicar o golpe, se retorcendo e caindo ao chão. Outras crianças decidem intervir utilizando as mesmas expressões, e um a um acabam

indo ao chão. Existe uma variedade de quedas, alguns recebem essa ação de forma rápida, abrupta e no momento seguinte já estão no chão. Outras se demoram nos detalhes, primeiro recebem a explosão no peito, sentem a dor, se contorcem, e lentamente caem ao chão. Ao final dessa cena, todas as crianças estão no chão. E resta um silêncio. O silêncio das vozes não ouvidas. Quanta comunicação uma cena pode revelar.



Figura 6. No silêncio se diz infinitudes. Fotografia do acervo pessoal da autora. 2019.

Nessa cena, o sentido de fisicalização fica mais palpável. Ao se depararem com uma cena sem o uso de objetos ou som, eles precisaram investir em outras soluções. Ao utilizar do corpo para demonstrar que portavam objetos, os atores estavam comunicando à plateia sobre suas intenções. Assim como destaca Gama (2010, p. 2) em seu artigo “A Fisicalização no sistema de Jogos Teatrais”, para tornar reais os elementos de uma cena, não é necessário utilizar mímicas, mas sim fazer do corpo o instrumento daquilo que pretende comunicar. E prossegue:

Cada jogada deve mostrar, por intermédio do gesto, o objeto imaginário, tornando-o real no palco. Estabelece-se assim a seguinte relação: o corpo do ator está no palco, com todas as suas características físicas, mas é possível ler os gestos que ele realiza e ver o objeto imaginário. Corpo e objeto imaginário coexistem no palco.

Na metodologia de Spolin (1987) as possibilidades são muitas, portanto, não existe certo ou errado na resolução de problemas. A partir dessa cena fiquei mais intrigada a entender o que as crianças estavam querendo comunicar, a escolha dos objetos imaginários

e a forma como os tornaram reais. Sobre isso Spolin (1987) aponta para o fato de que a resposta de cada problema se encontra no próprio problema e que as soluções encontradas são de caráter individual e coletivo. Faria (2002) explica que a estrutura que o jogo teatral apresenta, solicita, em quase sua totalidade, a necessidade de ser estabelecida uma relação entre os pares para que o problema proposto possa ser solucionado. A autora afirma que “somente com a disponibilidade para trabalhar junto é que o jogo poderá ocorrer, resultando daí uma integração que se dá tanto pela necessidade de observação do outro como pelo prazer da conquista comum.” (FARIA, 2002, p. 95)

A partir desse exercício dialogamos sobre as resoluções de cada um, com escuta atenta e observando as notícias que se revelavam. Nesse momento de partilha, classificado como avaliação por Spolin, é possível entender as motivações e intenções dos jogadores na cena proposta. Além de ser um momento importante de escuta, para a criança, esse espaço é uma validação de seu direito à voz dentro da sala de aula. Para o educador, o momento de escuta também é momento de reorganização. Ao aplicar os jogos teatrais com a intenção de proporcionar às crianças um momento de expressão, pude avaliar a relevância e o lugar do teatro dentro do Ensino Fundamental.

Naquele momento de observação pude constatar que jogar dentro da sala de aula é como abrir uma fresta num quarto escuro. Essa ação mínima dentro de uma rotina de aprisionamento dos corpos, pode significar a devolução, em pequenas doses, do direito ao próprio corpo. Após esse dia, tivemos mais alguns momentos de inserção de jogos em nossa rotina. Assim que eles avistavam as palavras “jogos teatrais” na rotina escrita na lousa, podia-se sentir a expectativa desse momento. Os outros jogos realizados, tinham como objetivo trabalhar: escuta atenta, concentração, criatividade e autonomia. Dentre eles, estavam os jogos de conversação e de repetição. Todos os jogos realizados se mostraram como um terreno de possibilidades e a partir deles, a minha convicção de que inserir jogos dentro da sala de aula, foi cada vez mais validada. Seguindo o pensamento de Spolin (1987, p. 251):

A experiência teatral, como brincadeira, é uma experiência grupal que permite a alunos com capacidades diferentes expressarem-se simultaneamente enquanto desenvolvem habilidades e criatividade individuais.

Escolhi compartilhar apenas esses dois momentos de jogos, pois sendo os primeiros, me marcaram em sua intensidade. Enquanto plateia pude apreciar as cenas variando entre curiosidade e observação.

Spolin coloca algumas sugestões a serem lembradas durante as oficinas e, portanto destaco três. Em primeiro lugar, Spolin (1987, p. 36) revela que “a autodescoberta é o

fundamento desse modo de trabalho”, ou seja, não existe cena que não seja pautada no sujeito e suas vivências. Ao se deparar com um problema a ser solucionado, o jogador entra em contato com suas ferramentas internas, dando seu toque ao que se apresenta diante dele. Esse processo acarreta em olhar para dentro de si e descobrir formas de responder ao que lhe é apresentado. Nesse caminho, o jogador se abre para as possibilidades e assim atrai consigo uma infinidade de descobertas. Spolin (1987) identifica a ação presente e atenta como priorizar o “olho interno” que cada um traz dentro de si. Além das crianças, as cenas contribuíram para a minha própria autodescoberta, esse fio emaranhado de ideias, vivências e partilhas, que caminho através da prática educativa.

Em segundo lugar, aponto a sugestão de Spolin (1987, p. 40) “é necessário coragem para penetrar no novo, no desconhecido”, a cena começa e ninguém sabe o que vai acontecer. Essa sugestão remete a minha passagem no espetáculo “Não vá lá que não é cachorro!”, realizada em minha cidade natal, Sarapuí. Nessa peça de teatro eu fazia uma personagem que participava dos momentos de tensão da história, lembro do frio na barriga antes de entrar no palco, da luz que pairava sobre os atores e da plateia atenta e curiosa. Estar em exposição, faz parte de penetrar no desconhecido, portanto, adentrar uma cena e moldá-la requer ousadia e propensão à descoberta. Quando as crianças ultrapassam uma barreira interna e se colocam na cena, estão se arriscando e se abrindo para uma infinidade de respostas ao mesmo problema. Essa coragem para penetrar no novo está relacionada com a entrega e a capacidade pessoal de experienciar, no que está fundamentado o trabalho de Viola Spolin.

E como terceira sugestão aponto para a ideia de que “ninguém conhece o resultado de um jogo até que se jogue”. Ao colocar a proposta para as crianças, não poderia imaginar quais caminhos eles escolheriam de acordo com suas ferramentas internas. Dessa forma, tive que me colocar no lugar de espectadora sem idealizações. Para isso, Spolin (1987) sugere que o professor avalie apenas o que foi visto, sem supor nada. Dentro da escola, é comum colocar o professor como centro do processo educativo, na vivência dos jogos teatrais, essa relação se modifica. A criança passa a ser atuante e toma decisões sobre quais caminhos o jogo pode chegar. A partir desse processo, as crianças podem fazer um resgate de seus “olhos internos” e deixar que eles guiem suas ações. O professor como observador do jogo, auxilia as crianças para que elas se sintam mais seguras em suas decisões, e de forma atuante em suas resoluções.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS: exprimir e silenciar na escola, movimentos de dentro e de fora

Retomando o objetivo geral do trabalho, que é indagar sobre o lugar do movimento, do brincar e dos jogos teatrais no Ensino Fundamental, observando os espaços/tempos a eles concedidos e as possibilidades de atuação docente por meio deles, acredito que com a realização da pesquisa foi possível compreender melhor o papel do jogo nesta etapa da educação para as pessoas envolvidas na construção de conhecimento. Antes de mais nada, aprendemos com os jogos teatrais de Spolin (1987) que as possibilidades de construção de aprendizagens são muitas, já que não existe certo ou errado na resolução de problemas. A partir da espontaneidade que se torna possível a partir do estabelecimento de um ambiente de confiança, as respostas de cada problema cênico surgem da exploração lúdica do próprio problema e das descobertas que acontecem de modo tanto individual como coletivo. Conforme afirma Faria (2010) o sistema de jogos teatrais, por meio de jogos de regras, cria uma estrutura para a improvisação na qual o ator/jogador passa a ser o sujeito de sua educação.

Ao falar em corpo, movimento e jogo algumas considerações pré-estabelecidas vêm à tona. Corpo é matéria, é fora, é toque. Movimento é expressão, movimento é dança. Tais definições estão certas, mas não são absolutas. Corpo é fora, mas também é dentro, para o movimento existir e se fazer perceber ele acontece primeiramente dentro de nós. Portanto a expressão corporal pode ser entendida como uma linguagem por meio do qual o indivíduo pode sentir-se, perceber-se, conhecer-se e manifestar-se. É um aprendizado de si mesmo. O que o indivíduo sente, o que quer dizer e como quer dizê-lo (STOKOE; HARF, 1987).

Durante a vida escolar vamos sendo moldados a ter comportamentos mais “aceitáveis” socialmente. Tais como não gritar, não correr, não fazer barulho, brincar quieto e sentado, não sair da fila. Essas repressões ao movimento com o passar do tempo vão sendo tão eficientes que nem se tenta mais o movimento. Vamos nos construindo seres sem expressão e que não percebem a si mesmos.

A relação com o corpo é importante por se tratar de autoconhecimento, entrar em contato consigo mesmo. E essa relação, durante toda a infância, está ligada à dimensão lúdica do brincar e do jogar. Ao realizar essa pesquisa pude perceber o quanto falta espaço para as crianças se expressarem, e não estou falando somente de espaço físico. O movimento e o jogo são negados e restritos a pequenos espaços com tempo marcado no relógio.

As aulas de teatro e de corpo e movimento que pude realizar durante todo o período da minha formação inicial em Pedagogia auxiliaram a observar o quanto é necessário abrir-se às possibilidades do movimento. Permitir-se olhar além do óbvio, entender a necessidade da expressão e assegurar que isso seja garantido. Usando de ações artístico-pedagógicas elaboradas e com objetivos, a expressão do corpo pode ser uma alternativa para o desenvolvimento de aprendizagens, pois conhecendo a si, a criança se abre para o conhecimento do outro e do mundo, de conteúdos, pois quando trabalhamos com a criança insistindo para que pesquise seu próprio corpo, ela entra num processo de comunicação e relação consigo mesma. Esse conhecer é comunicar-se (STOKOE, HARF, 1987).

O trabalho com os jogos teatrais mostrou um ponto partida na inserção de ações que trabalham a criança de forma integral. Ao selecionar, aplicar, observar e avaliar, pude refletir sobre a negação dos espaços dentro da escola. Introduzir momentos de expressão dentro rotina, significa trazer fôlego a uma rotina acelerada. Devolver a elas esses momentos auxilia no desenvolvimento das crianças como todo, dando importância aos inúmeros aspectos que as constitui.

Além de possibilitar aberturas expressivas para as crianças, observou-se com a pesquisa que o jogo questiona o papel do professor na construção pedagógica. Como afirma Faria (2002, 2010), dentro da perspectiva proposta por Spolin, observamos a necessidade de que o professor se coloque dentro da possibilidade de relação e percepção do grupo com o qual trabalha. Esta possibilidade se abrirá desde que o professor se predisponha para tanto e crie condições para isso. A autora afirma: “Se não quisermos estabelecer uma relação autoritária para com o trabalho, será necessário que o professor busque formas de manter esta qualidade de observador e propositor, em uma relação de diálogo com o grupo.” (FARIA, 2010, p. 6)

A pesquisa auxiliou na compreensão de que, como esclarece Faria (2010), existe uma enorme defasagem de formação de professores quanto à possibilidade de trabalhar a linguagem teatral dentro das escolas e, para que se possa suprir essa lacuna, é fundamental o estudo teórico de uma proposta de ensino de teatro, mas também, já que apenas a teoria não esgota a compreensão das dificuldades apresentadas, para um bom entendimento do jogo, é necessário jogar.

Vários questionamentos vieram à tona a partir da realização dessa pesquisa e muitos ainda virão, a prática pedagógica se faz ao caminhar. Diante desse trabalho e entendendo que a criança é energia, força, som e pele, reafirmo a posição da escola ser um espaço de possibilidades e esperança para que não haja silêncio e nem aprisionamentos. Como

educadora, pretendo continuar a abrir frestas nas salas e deixar as cadeiras de lado, para que os corpos ocupem todos os espaços da escola com arte, para que aconteçam movimentos e recreações de dentro - de cada jogador - e de fora - em todo ambiente escolar.

7. Referências Bibliográficas.

- ABRAMOWICZ, A. O direito das crianças à educação infantil. **Pro - posições**. V. 14, n. 3 (42). set./dez. 2003. p. 13-24.
- AGUERO, R. A. **Foucault e Deleuze: do poder disciplinar à sociedade de controle**. Disponível em: <http://www.ibamendes.com/2011/02/foucault-e-deleuze-do-poder-disciplinar.html> Acesso em 02 jul. 2015
- BROUGÈRE, Gilles. **Jogo e educação**. Porto Alegre: Editora Artes Médicas, 2003.
- FARIA, Alessandra Ancona de. **Uma análise possível para O Jogo Teatral no livro do Diretor**. Fênix – Revista de História e Estudos Culturais. Janeiro/ Fevereiro/ Março / Abril de 2010, vol. 7, Ano VII, nº 1. ISSN: 1807-6971. Disponível em: www.revistafenix.pro.br
- FARIA, Alessandra Ancona de. **Contar histórias com o jogo teatral**. 2002. Dissertação (Mestrado em Artes Cênicas) - Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002. doi:10.11606/D.27.2002.tde-11122008-092315. Acesso em: 2019-06-23.
- FREIRE, Madalena. **A paixão de conhecer o mundo**. Rio de Janeiro, Ed. Paz e Terra, 1983.
- FREIRE, Paulo. **Educação como prática de liberdade**. Rio de Janeiro, Ed. Paz e Terra, 1967.
- GAMA, Joaquim Cesar Moreira. **Pedagogia e processo de criação**. Revista A(L)BERTO, v. 2, 2012, p. 69-79. Disponível em: https://issuu.com/ajs_anderson/docs/a_1_berto__2
- GAMA, Joaquim Cesar Moreira. **A fiscalização no sistema de jogos teatrais**. Fênix (UFU. Online), v. 7, p. 01-05, 2010. Disponível em: https://www.revistafenix.pro.br/PDF22/TEXT0_13_ARTIGO_DOSSIE_JOAQUIM_GAMA_FENIX_JAN_FEV_MAR_ABR_2010.pdf
- KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **O jogo e a educação infantil**. In: Kishimoto, T. M. (org) Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação. SP, Cortez, 2005, p.13-43.
- KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Brinquedos e brincadeiras na educação infantil**. Anais do I Seminário Nacional: Currículo e Movimento - Perspectivas Atuais. Belo Horizonte, 2010, p. 1-20.
- LARROSSA, Jorge. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência**. *Rev. Bras. Educ.* [online]. 2002, n.19, pp.20-28.

- LAROSSA, Jorge. Tradução de NETO, Alfredo Veiga. **O enigma da infância ou o que vai do impossível ao verdadeiro**. Belo Horizonte; 5° Ed.; Autentica editora, 2013, p. 183-198)
- LOMBARDI, Lucia Maria Salgado dos Santos. **Jogos teatrais na formação de pedagogos**. Fênix – Revista de História e Estudos Culturais. Janeiro/ Fevereiro/ Março/ Abril de 2010 Vol. 7 Ano VII nº 1, p. 1-10. ISSN: 1807-6971 Disponível em: www.revistafenix.pro.br
- MALHEIROS, Bruno Taranto. **Metodologia da Pesquisa em educação**. Rio de Janeiro: LTC, 2011.
- NEIRA, M. G. (2008). **A cultura corporal popular como conteúdo do currículo multicultural da educação física**. Revista Pensar a Prática, 11(1), 81-89, 2008. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/fef/article/view/1699>
- RAMALDES, Karine; CAMARGO, Robson Corrêa de. **Jogos teatrais: Aprendizagem a partir das experiências significativas**. Goiânia-GO: Universidade Federal de Goiás (UFG). 2017.
- ROLNIK, Suely. **Pensamento, corpo e devir**: Uma perspectiva ético/estético/política no trabalho acadêmico.
- SPOLIN, Viola. **Improvisação para o teatro**. São Paulo, Ed. Perspectiva, 1987.
- SPOLIN Viola. **Jogos Teatrais**: o fichário de Viola Spolin. tradução de Ingrid Dormien Koudela. São Paulo: Perspectiva, 2012.
- STOKOE, Patricia e HARF, Ruth. **Expressão corporal na pré-escola**. S.P., Summus, 1987.