

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS**  
**Faculdade de Educação da UFMG**

**O USO DOS JOGOS TEATRAIS**  
**NA EDUCAÇÃO:**  
**uma prática pedagógica**  
**&**  
**uma prática subjetiva**

**Libéria Rodrigues Neves**

**Belo Horizonte**

**2006**

**Libéria Rodrigues Neves**

**O USO DOS JOGOS TEATRAIS NA EDUCAÇÃO:  
uma prática pedagógica e uma prática subjetiva**

Dissertação apresentada ao Colegiado do Programa de Pós-graduação em Educação: conhecimento e inclusão social, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial à obtenção do grau de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Sociedade, Cultura e Educação

Orientadora: Profa. Ana Lydia Bezerra Santiago

Belo Horizonte

2006

**Libéria Rodrigues Neves**

**O USO DOS JOGOS TEATRAIS NA EDUCAÇÃO: uma prática pedagógica e uma prática subjetiva**

Dissertação apresentada ao Colegiado do Programa de Pós-graduação em Educação: conhecimento e inclusão social, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial à obtenção do grau de Mestre em Educação.

---

Profa. Ana Lydía Bezerra Santiago (Orientadora)

---

---

*A todas as crianças: de todas as tribos, de todos os cantos, de todos os contos, de todas as cores, de todos os tempos; em especial às crianças cruelmente denominadas como “fracassos” diante das formas definidas para a aprendizagem do mundo.*

# *Agrdecimentos*

*Em primeiro lugar, ÀS MENINAS! - que se dispuseram a participar deste trabalho, com abertura e confiança diante dos desafios propostos a elas.*

*Às mães das MENINAS! – que confiaram no trabalho, se disponibilizaram a participar e permitiram sua divulgação.*

*Às educadoras diretamente ligadas às MENINAS! - que também se disponibilizaram para entrevistas, demonstrando interesse e dedicação diante dos casos.*

*À equipe da Pastoral da Criança, da Paróquia Nossa Senhora da Piedade, que confiou neste trabalho e manteve uma estrutura possível durante esse período de um ano.*

*Ao revisor, educador e poeta, Libério Neves, pela dedicação especial na revisão do texto, pelo exemplo e pelo pai que sempre é.*

*À grande Marisa, minha mãe, pelo estímulo, pelo apoio, pela infraestrutura, pela cama sempre arrumadinha e pelo ensinamento da coragem e da fé.*

*Ao teatrólogo Pedro Paulo Cava, por ter sido o convite para minha entrada no mundo do teatro, ter sido o incentivo para meu encontro com o mundo da psicologia no teatro e por sua contribuição para este trabalho, através de relatos, livros, contatos e carinho.*

*À Ana Lydia, pela paciência ao lidar com uma pesquisadora artista, pelos ensinamentos em psicanálise e pelas intervenções!*

*À linda Lorenza, minha filha, pela maturidade diante da minha ausência durante esses trinta meses, e diante da minha falta de tempo para brincar, passear, conversar...*

*E você, Vicente Camiloti! Bravo homem, doce menino, grande amor, que contribuiu com tantas coisas e gestos, atos e palavras, tantos! Sem “isso”, este trabalho dificilmente seria concluído. Muito obrigada!  
Ti amo, bello!*

*“Seja qual for o caminho que  
eu escolher, um poeta já  
passou por ele antes de mim.”  
(FREUD, Sigmund)*

## RESUMO

Este trabalho buscou delimitar o uso do teatro e dos jogos no curso da história da pedagogia, no mundo ocidental, a fim de ressaltar sua relevância e aplicabilidade, para então se pensarem os jogos teatrais na educação. Esse percurso abrange da Antiguidade aos dias atuais, culminando na legislação educacional brasileira e nas escolas formadoras de profissionais da pedagogia teatral, em Belo Horizonte. Buscou-se conhecer o enfoque dado nesses espaços de formação, além do levantamento dos autores mais solicitados pelos profissionais do teatro-educação.

Em seguida, foram realizados estudos de seis casos de crianças em situação de fracasso escolares, apresentando diversas dificuldades de aprendizagem, e encaminhadas por suas professoras. A partir das queixas escolares manifestadas, elaborou-se um programa de vivências semanais de jogos teatrais durante o período de um ano. O programa de jogos foi montado tendo em vista a promoção e a estimulação das funções cognitivas envolvidas nos processos de aprendizagem – o que caracteriza o objetivo pedagógico desta pesquisa participante. No curso do trabalho, evidenciaram-se, também, questões relativas à subjetividade das participantes, relacionadas diretamente a seus processos de aprendizagem. A análise do material levou em consideração essas questões assim como alguns de seus efeitos produzidos sobre a aquisição de conhecimentos escolares. Foi possível verificar que o uso de jogos teatrais no âmbito da educação configura-se, ao mesmo tempo, como uma prática pedagógica e uma prática subjetiva (terapêutica) do fracasso escolar.

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação, Teatro, Psicanálise, Psicologia, Jogos Teatrais, Subjetividade, Aprendizagem, Fracasso Escolar.

## **ABSTRACT**



## LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1: Um trem chamado desejo.....	16
FIGURA 2: Ponto de Partida .....	20
FIGURA 3: Vamos brincar de brincar.....	54
FIGURA 4: Seis personagens à procura de um autor .....	105
FIGURA 5: Espaço da igreja N. S. da Piedade, utilizado para os trabalhos da Pastoral da Criança no bairro Caiçara, em Belo Horizonte.....	111
FIGURA 6: Placa afixada do lado de fora da igreja.....	114
FIGURA 7: Devidamente autorizada, do salão de reuniões e festas da Pastoral da Criança, cedido para a realização prática deste trabalho.....	115
FIGURA 8: Fachada da E. E. Caio Nelson de Sena. ....	121
FIGURA 9: Desenho espontâneo, realizado em 02 de mar. 2005. ....	133
FIGURA 10: Desenho espontâneo, realizado em 19 de out. 2005.....	134
FIGURA 11: Discurso espontaneamente - produzido e lido no dia 19 de outubro de 2005. ....	135
FIGURA 12: Fachada da Escola Fundamental do Centro Pedagógico da UFMG	136
FIGURA 13: Carta endereçada e entregue à pesquisadora na data expressa na mesma. ....	146
FIGURA 14: Desenho espontâneo realizado em 19 de outubro de 2005. ....	147
FIGURA 15: Discurso produzido a pedidos no dia 19 de outubro de 2005 e não lido pela mesma.....	148
FIGURA 16: Fachada da Escola Municipal Monsenhor Artur de Oliveira. ....	149
FIGURA 17: Desenho espontâneo realizado em 02 de março de 2005.....	158
FIGURA 18: Desenho espontâneo realizado em 19 de outubro de 2005. ....	159
FIGURA 19: Discurso produzido a pedidos no dia 19 de outubro de 2005 e não lido pela mesma.....	160
FIGURA 20: Fachada da E. E. Caio Nelson de Sena .....	161
FIGURA 21: Desenho espontâneo realizado em 19 de outubro de 2005... ..	171
FIGURA 22: Discurso produzido a pedido, no dia 19 de outubro de 2005, e não lido por sua autora. ....	172
FIGURA 23: Fachada da E. E. Caio Nelson de Sena .....	173

FIGURA 24: Desenho espontâneo realizado em 02/03/2005 .....	183
FIGURA 25: Fachada da E. E. Caio Nelson de Sena. ....	185
FIGURA 26: Desenho espontâneo realizado em 19 de outubro de 2005 .....	194
FIGURA 27: Discurso produzido, a pedidos, no dia 19 de outubro de 2005 e lido pela mesma. Seu nome foi rasurado para manter o sigilo de sua identidade .....	195
FIGURA 28: Um baú de fundo fundo .....	205

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Conteúdo e frequência da disciplina Artes em três escolas públicas de Belo Horizonte.....	22
Quadro 2: Escolas de formação de profissional e de educadores de teatro, em Belo Horizonte.....	23
Quadro 3: Obras e autores citados e sugeridos por educadores de teatro, em Belo Horizonte.....	89
Quadro 4: Fases evolutivas do jogo dramático infantil, segundo Joana Lopes.....	103
Quadro 5: Paralelo entre as queixas familiares e escolares direcionadas aos sujeitos.....	196
Quadro 6: Paralelo entre as preferências e dificuldades eleitas pelos sujeitos.....	197

## **LISTA DE SIGLAS**

CEFAR- Centro de Formação Artística da Fundação Clóvis Salgado

CNBB- Conferência Nacional dos Bispos do Brasil

CTE- Curso de Teatro na Educação

CTO- Centro de Teatro do Oprimido

EAD- Escola de Artes Dramáticas

MEC- Ministério da Educação

PCN- Parâmetros Curriculares Nacional

PUC-Minas- Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais

PVC- Policloreto de Vinila

TBC- Teatro Brasileiro de Comédia

TE- Teatro Estudantil

TU- Teatro Universitário

UEMG- Universidade Estadual de Minas Gerais

UFMG- Universidade Federal de Minas Gerais

UNESCO- Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

UNI-BH- Centro Universitário de Belo Horizonte

UNICAMP- Universidade Estadual de Campinas

UNICEF- Fundo das Nações Unidas para a Infância

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>17</b>
<b>1 “PONTO DE PARTIDA”: O USO DO TEATRO NA EDUCAÇÃO....</b>	<b>21</b>
1.1 O Teatro como Ação Educativa: do século V a.C. ao século XVIII .....	25
1.2 A partir de Rousseau: o Teatro na educação da criança .....	30
1.3 O Teatro e a Educação no Brasil: de Anchieta à LDB.....	35
<b>1.3.1 A formação do professor de Teatro: panorama atual nas escolas de Belo Horizonte.....</b>	<b>46</b>
<i>1.3.1.1 Curso Superior de Artes Cênicas da UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais .....</i>	<i>47</i>
<i>1.3.1.2 Curso de Especialização em Arte-Educação da UEMG – Universidade Estadual de Minas Gerais .....</i>	<i>47</i>
<i>1.3.1.3 Curso de Especialização em Arte-Educação da PUC-Minas – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais .....</i>	<i>48</i>
<i>1.3.1.4 Curso Seqüencial em Artes Cênicas: Aperfeiçoamento do Comunicador da UNI-BH – Centro Universitário de Belo Horizonte.....</i>	<i>49</i>
<i>1.3.1.5 Curso de Teatro na Educação (CTE) do CEFAR – Centro de Formação Artística da Fundação Clóvis Salgado.....</i>	<i>50</i>
<i>1.3.1.6 Curso Teatro para Educadores da PUC-Minas.....</i>	<i>50</i>
<i>1.3.1.7 Curso Técnico Profissionalizante do CEFAR – Centro de Formação Artística da Fundação Clóvis Salgado.....</i>	<i>51</i>
<i>1.3.1.8 Curso Técnico Profissionalizante do TU – Teatro Universitário da UFMG..</i>	<i>52</i>
<b>2 “VAMOS BRINCAR DE BRINCAR”: O USO DOS JOGOS NA EDUCAÇÃO.....</b>	<b>55</b>
2.1 Teoria dos Jogos.....	55
2.2 Os Jogos no Pensamento Educacional.....	58
2.3 Os jogos na Psicologia.....	66
<b>2.3.1 Piaget.....</b>	<b>66</b>

<b>2.3.2 Pós-Piaget</b> .....	71
<b>2.3.3 Psicanálise</b> .....	73
<b>2.3.4 Psicodrama</b> .....	83
2.4 Os Jogos Teatrais .....	85
<b>2.4.1 Viola Spolin</b> .....	89
<b>2.4.2 Augusto Boal</b> .....	91
<b>2.4.3 Olga Reverbel</b> .....	95
<b>2.4.4 Joana Lopes</b> .....	99
<i>2.4.4.1 Brincadeira Dramatizada: 1ª fase</i> .....	101
<i>2.4.4.2 Brincadeira Dramatizada: 2ª fase</i> .....	102
<i>2.4.4.3 O Jogo Dramático</i> .....	103

### **3 “SEIS PERSONAGENS À PROCURA DE UM AUTOR”: O USO DOS JOGOS TEATRAIS NUMA PERSPECTIVA PEDAGÓGICA E SUBJETIVA .....**

<b>3.1 O Texto</b> .....	109
<b>3.2 Os Recursos</b> .....	111
<b>3.2.1 Ficha Técnica</b> .....	112
<b>3.2.2 O Cenário</b> .....	112
<b>3.2.3 O Palco</b> .....	115
3.3 A Dramaturgia: a escolha metodológica.....	116
3.4 As personagens .....	120
<b>3.4.1 Antígona (Menina 1)</b> .....	120
<i>3.4.1.1 Investigação da situação de fracasso escolar:</i> .....	121
<i>3.4.1.2 Investigação da dificuldade (sintoma) do sujeito</i> .....	122
<i>3.4.1.3 Investigação da história da criança</i> .....	122
<i>3.4.1.4 Descrição do comportamento do sujeito no grupo</i> .....	123
<i>3.4.1.5 Descrição da atuação do sujeito - Antígona em alguns jogos</i> .....	124
<i>3.4.1.6 Breve análise dos efeitos dos Jogos Teatrais no sujeito:</i> .....	131
<i>3.4.1.7 Produções gráficas de Antígona</i> .....	132
<i>3.4.1.8 Produção de texto</i> .....	134
<i>3.4.1.9 Resultado escolar</i> .....	135
<b>3.4.2 Desdêmona (Menina 2)</b> .....	136

3.4.2.1	<i>Investigação da situação de fracasso escolar</i>	136
3.4.2.2	<i>Investigação da dificuldade (sintoma) do sujeito</i>	137
3.4.2.3	<i>Investigação da história da criança</i>	138
3.4.2.4	<i>Descrição do comportamento do sujeito no grupo</i>	138
3.4.2.5	<i>Descrição da atuação do sujeito - Desdêmona em alguns jogos</i>	139
3.4.2.6	<i>Breve análise dos efeitos dos jogos teatrais no sujeito</i>	144
3.4.2.7	<i>Produções gráficas de Desdêmona</i>	145
3.4.2.8	<i>Produção de texto</i>	147
3.4.2.9	<i>Resultado escolar</i>	148
<b>3.4.3</b>	<b>Electra (Menina 3)</b>	<b>149</b>
3.4.3.1	<i>Investigação da situação de fracasso escolar</i>	149
3.4.3.2	<i>Investigação de dificuldade (sintoma) do sujeito</i>	151
3.4.3.3	<i>Investigação da história da criança</i>	151
3.4.3.4	<i>Descrição do comportamento do sujeito no grupo</i>	152
3.4.3.5	<i>Descrição da atuação do sujeito - Electra em alguns jogos</i>	152
3.4.3.6	<i>Breve análise dos efeitos dos jogos teatrais no sujeito</i>	156
3.4.3.7	<i>Produções gráficas de Electra</i>	157
3.4.3.8	<i>Produção de Texto</i>	159
3.4.3.9	<i>Resultado escolar</i>	160
<b>3.4.4</b>	<b>Julieta (Menina 4)</b>	<b>161</b>
3.4.4.1	<i>Investigação da situação de fracasso escolar</i>	161
3.4.4.2	<i>Investigação da dificuldade (sintoma) do sujeito</i>	162
3.4.4.3	<i>Investigação da história da criança</i>	162
3.4.4.4	<i>Descrição do comportamento do sujeito no grupo</i>	163
3.4.4.5	<i>Descrição da atuação do sujeito - Julieta em alguns jogos</i>	164
3.4.4.6	<i>Breve análise dos efeitos dos jogos teatrais no sujeito</i>	169
3.4.4.7	<i>Produções gráficas de Julieta</i>	170
3.4.4.8	<i>Produção de texto</i>	171
3.4.4.9	<i>Resultado escolar</i>	172
<b>3.4.5</b>	<b>Lisístrata (Menina 5)</b>	<b>173</b>
3.4.5.1	<i>Investigação da situação de fracasso escolar</i>	174
3.4.5.2	<i>Investigação da dificuldade (sintoma) do sujeito</i>	174
3.4.5.3	<i>Investigação da história da criança</i>	174

3.4.5.4 <i>Descrição do comportamento do sujeito no grupo</i> .....	175
3.4.5.5 <i>Descrição da atuação do sujeito no grupo - Lisístrata em alguns jogos...</i>	176
3.4.5.6 <i>Breve análise dos efeitos dos jogos teatrais no sujeito</i> .....	181
3.4.5.7 <i>Produções gráficas de Lisístrata</i> .....	182
3.4.5.8 <i>Resultado escolar</i> .....	184
<b>3.4.6 Medéia (Menina 6)</b> .....	<b>184</b>
3.4.6.1 <i>Investigação da situação de fracasso escolar</i> .....	185
3.4.6.2 <i>Investigação da dificuldade (sintoma) do sujeito</i> .....	186
3.4.6.3 <i>Investigação da história da criança</i> .....	186
3.4.6.4 <i>Descrição do comportamento do sujeito no grupo</i> .....	186
3.4.6.5 <i>Descrição da atuação do sujeito - Medéia em alguns jogos</i> .....	187
3.4.6.6 <i>Breve análise dos efeitos dos jogos teatrais no sujeito</i> .....	192
3.4.6.7 <i>Produções gráficas de Medeia</i> .....	193
3.4.6.8 <i>Produção de Texto</i> .....	194
3.4.6.9 <i>Resultado escolar</i> .....	195
3.5 Epílogo .....	196

<b>CONCLUSÃO</b> .....	<b>206</b>
------------------------	------------

<b>REFERÊNCIAS</b> .....	<b>209</b>
--------------------------	------------

<b>APÊNDICE A - OUTRAS ATIVIDADES REALIZADAS</b> .....	<b>217</b>
--	------------

<b>APÊNDICE B - OUTROS AUTORES DE JOGOS UTILIZADOS E ADAPTADOS</b> .....	<b>220</b>
--	------------

<b>ANEXO A - AUGUSTO BOAL - 06/07/2006</b> .....	<b>221</b>
--	------------



## **“UM TREM CHAMADO DESEJO”**

*“Um Trem chamado Desejo”* é um espetáculo teatral do Grupo Galpão. Dramaturgia de Luís Alberto de Abreu, direção de Chico Pelúcio e encenado em 2000.



FIGURA 1: Um trem chamado desejo  
Fonte: Grupo Galpão, 2006.

## INTRODUÇÃO

Desejo é essa força, em cada um de nós, que nos move e nos comove. Para Aristóteles, fazem parte do desejo a coragem e a vontade. Diz Spinoza que *“o desejo é nossa potência de existir, de sentir e de agir; é a força de que somos e de que resultamos, que nos atravessa e nos constitui, que nos anima”*. Em Freud, o desejo tem gênese empírica; e só se pode transformá-lo, orientá-lo e às vezes sublimá-lo. E concluindo com Lacan, o desejo é sempre de outra coisa que não complementa a imagem e não satisfaz as pulsões: a necessária relação do ser com a falta.

Toca o primeiro sinal! Expressa-se o desejo que mobilizou a produção deste trabalho, o qual reside num acúmulo de observações, de questionamentos, de experimentações e, principalmente, da formulação de hipóteses acerca dos efeitos da prática teatral nos sujeitos praticantes.

Teatro se relaciona com a aprendizagem? Com o conhecimento? Com a liberdade? Com a cura? E por que o teatro? Talvez por significar uma prática que surge juntamente com a humanidade e que se aprimora com o surgimento da linguagem. Pode-se dizer que a estrutura do pensamento é cênica e, assim, que a memória é cênica, que o sonho é cênico, que a brincadeira da criança é cênica.

Acrescente-se ainda que o teatro seja uma invenção humana e significa uma forma de expressão capaz de alcançar a todos os humanos, pois, numa medida sensorial da apreciação estética, a música dificilmente atinge os surdos e a dança também dificilmente chega aos cegos, assim como a literatura aos analfabetos. E as artes plásticas, por não constituírem um texto, também dificilmente alcançam a muitos de tais espectadores. Além disso, a possível “completude” da arte teatral se representa no fato de esta se manifestar em todas as demais artes e também, por sua vez, de as demais artes estarem presentes no teatro. Ou seja, a música, a dança, a literatura (o texto), as artes plásticas (o cenário) compõem a estrutura teatral; bem como existe uma imagem cênica na música, na dança, numa instalação.

Diante dessa afirmação, pode-se justificar o fato de aqui se identificar o teatro como presente em tantas atividades não só artísticas, mas educacionais,

terapêuticas, profissionais, religiosas; e congregar potencialidades que o relacionem a objetivos ligados à aprendizagem, ao treinamento, à cura, ao bem-estar.

Toca o segundo sinal! Tratando do papel da psicologia na educação, pode-se pensá-la a serviço das dificuldades individuais presentes nos processos educacionais: aquilo que não corresponde ao esperado, de acordo com o método, a didática, o ambiente, a oferta. Tratando do uso da arte na educação, em especial o teatro, pode-se pensá-lo associado ao suporte da psicologia, direcionado aos sujeitos que apresentam situações diversas de fracasso escolar. Partindo desses dois segmentos, este trabalho pretende tratar do uso do teatro na educação, numa perspectiva pedagógica e numa perspectiva subjetiva, considerando que ambas se encontram relacionadas no processo da aprendizagem.

Vale acrescentar que este trabalho não suporta a pretensão de esgotar as possibilidades da relação teatro, educação e psicologia, nem tampouco de construir uma solução para os problemas de aprendizagem. Significa um recorte dentro das possibilidades do teatro, e um enfoque desse recorte. Em outros termos, foi feito o uso do teatro sob o enfoque educacional, partindo de três esferas: a pedagógica, amparada pela ciência da cognição e aprendizagem; a psicológica, amparada pela ciência do comportamento pessoal e social; a subjetiva, amparada pela filosofia do sujeito do desejo.

Diante disso, decidiu-se pela amostra de um grupo de sujeitos apresentando características que demandam a intervenção da psicologia. Entretanto, não foi realizada uma intervenção clínica com objetivos terapêuticos ou corretivos que visassem à cura. Realizou-se um trabalho através do uso do teatro, por meio de jogos teatrais, com seis crianças apresentando uma demanda escolar e familiar direcionada a uma atenção da psicologia em prol da melhora de seus processos de aprendizagem, como será descrito nas páginas a seguir.

Iniciar-se-á por um capítulo denominado “Ponto de Partida”<sup>1</sup>. Neste, como o próprio título indica, parte-se de um ponto: da história, para analisar o trajeto do teatro na história do pensamento educacional, no mundo ocidental. Far-se-á um percurso desde as civilizações clássicas, passando pela Idade Média, atingindo a Modernidade, e culminando na história do ensino e do uso do teatro, na educação

---

<sup>1</sup> Os capítulos deste trabalho receberam títulos que fazem referência a textos e/ou grupos teatrais.

brasileira, até os dias de hoje.

Seguir-se-á com o segundo capítulo denominado “Vamos Brincar de Brincar”, em que será realizado semelhante percurso em relação ao uso dos jogos na história do pensamento educacional. Neste capítulo também constará uma breve análise do jogo e do jogar por meio de recursos da psicologia, da psicanálise e do psicodrama. Este percurso far-se-á necessário para que se possa compreender o sentido dos jogos teatrais e assim apresentar alguns autores que significam referência em pedagogia teatral e em teatro na educação.

O terceiro e último capítulo, denominado “Seis Personagens à Procura de um Autor”, descreve todas as etapas das atividades desenvolvidas com os sujeitos (seis meninas), desde os recursos de infra-estrutura até a descrição de todo o processo, da escolha da amostra até os resultados obtidos. Para tal, optou-se pela metodologia de pesquisa participante, uma vez que o pesquisador se encontrou presente e atuante através de todas as etapas do processo, e, para análise dos possíveis efeitos dessa prática nos sujeitos pesquisados, no que se refere aos seus resultados escolares, optou-se pela metodologia do estudo de casos.

Ainda neste capítulo, cada um dos seis casos será apresentado individualmente, a partir de entrevistas realizadas com as participantes e demais envolvidos nos processos educativos, seguidos da descrição de algumas das vivências com os jogos teatrais, acrescentando-se as observações da pesquisadora, produções gráficas (desenhos e textos) elaboradas pelas participantes e considerações individuais e globais.

A partir desse roteiro, buscar-se-á descrever e embasar o enfoque eleito para sugerir a prática dos jogos teatrais na educação enquanto prática pedagógica e prática subjetiva.

Toca o terceiro sinal! Passa-se à apresentação do trabalho.

# **“PONTO DE PARTIDA”:**

## **o uso do Teatro na Educação**

*Ponto de Partida* é um grupo teatral de Barbacena criado em 1980. Foto do espetáculo “O FUSO – História dos Homens” encenado em 1999.



FIGURA 2: Ponto de Partida  
Fonte: Ponto de Partida, 2006.

## 1 “PONTO DE PARTIDA”: O USO DO TEATRO NA EDUCAÇÃO

A partir da verificação da produção de extensa bibliografia referente à história ocidental do teatro e do uso do teatro na educação, no mundo ocidental, bem como através de extensa pesquisa acerca da história da arte na educação, podemos constatar a relevância desse instrumento, o teatro, enquanto ação educativa.

Inúmeros são os autores (muitos deles presentes neste trabalho) que se dedicaram ou dedicam à pesquisa de registros históricos e que procuraram ou procuram registrar a importância e os efeitos da prática do teatro sob diversas óticas (cognitiva, pedagógica, sociológica, biológica...).

No Brasil, Hilton Carlos Araújo, professor Paulo Coelho, Augusto Boal, Olga Reverbel, Joana Lopes, Ricardo Japiassu, Maria Clara Machado significam alguns nomes de autores que, da década de 60 aos dias de hoje, contribuíram com a produção de relatos de suas experiências como educadores teatrais, enquanto criadores de métodos e técnicas para uma educação dramática; isso gerou a construção de uma fonte científica, referência para as nossas atuais pesquisas em torno do teatro na educação. Entretanto, mesmo com relevante material que contribui para a afirmação do teatro na educação, e com a presença da disciplina Arte nos currículos, ainda não podemos verificar a prática sistemática do teatro nas escolas brasileiras, sobretudo na rede pública de ensino.

Os currículos do Ensino Fundamental<sup>2</sup> (estruturados em séries ou ciclos) são organizados em componentes curriculares a partir de uma Base Nacional Comum (Língua Portuguesa, História/Geografia, Ciências Naturais, Matemática, Educação Física e Artes) e uma parte diversificada (Informática, Ensino Religioso, Língua Estrangeira). Portanto, a disciplina Arte é obrigatória.

Nas escolas de Belo Horizonte é oferecida nas grades curriculares, geralmente, em uma aula semanal, e seus conteúdos estão majoritariamente focados nas atividades vinculadas às artes plásticas. Isso talvez ocorra em função da existência de maior número de licenciados em Educação Artística habilitados nessa área, nesta cidade.

---

<sup>2</sup> Ministério da Educação (MEC)

A partir da análise realizada sobre os currículos e conteúdos de três escolas da Rede Pública de Ensino de Belo Horizonte, bem como através de entrevistas realizadas com seis alunas das primeiras séries do Ensino Fundamental, pode-se construir o quadro a seguir:

ESCOLA	REDE	DISCILINA: ARTES	DESCRIÇÃO DO CONTEÚDO FEITA PELAS SEIS ALUNAS
Escola Municipal Monsenhor Arthur de Oliveira	Municipal	1 aula semanal	- <i>Desenhar de colorir.</i>
Escola Estadual Caio Nelson de Sena	Estadual	1 aula semanal	- <i>Coloridas em arte.</i> - <i>Recortar, colar, colorir, desenhar.</i> - <i>Desenhos.</i>
Escola Fundamental do Centro Pedagógico da UFMG	Federal	1 aula semanal	- <i>Pintura, argila, desenhar. Tem coral e teatro separado.</i>

Quadro 1: Conteúdo e freqüência da disciplina Artes em três escolas públicas de Belo Horizonte.  
Fonte: Dados da pesquisa/2006

Apesar de esta significar uma pequena amostra<sup>3</sup>, ela bem ilustra o fato de inexistirem ou só raramente se ofereceram atividades teatrais nas aulas de Arte, em nossa rede pública de ensino. Talvez isso se deva ao fato de nosso primeiro curso com possibilidade de formação de professores licenciados em Artes Cênicas ser datado de 1988.

Hoje em Belo Horizonte existe um único curso de Licenciatura em Artes Cênicas, além de duas Especializações em Arte-Educação (que envolvem, também, o teatro) e dois cursos de extensão de Teatro para Educadores. Tais cursos fomentam um público a assumir as cadeiras de Artes nas escolas, com ênfase no teatro, juntamente com os profissionais das Artes Plásticas, da Dança e da Música.

Há ainda dois cursos técnicos profissionalizantes de formação de atores. Esses não habilitam legalmente profissionais para lecionarem teatro nas escolas,

<sup>3</sup> Estas são as escolas freqüentadas pelos sujeitos participantes da parte prática deste trabalho.

entretanto, esse é um fato que ocorre de modo eventual; sobretudo em caráter de atividade optativa, oferecida pelas escolas da rede particular de ensino, como disciplina extracurricular.

Para melhor visualização do panorama da formação do profissional e do educador de teatro, veja-se o quadro seguinte<sup>4</sup>:

<b>NÍVEL</b>	<b>GRADUAÇÃO</b>	<b>SEQÜENCIAL</b>	<b>ESPECIALIZAÇÃO</b>	<b>TÉCNICO/ Profissionalizant e</b>	<b>LIVRE</b>
<b>CURSOS</b>	Artes Cênicas/ Licenciatura e Bacharelado	Artes Cênicas	Arte Educação	Formação de Atores	Teatro para Educadores
<b>ESCOLAS</b>	UFMG	UNI-BH	UEMG <hr/> — PREPES PUC-Minas	TU/UFMG <hr/> — CEFAR	CEFAR <hr/> ESCOLA DE TEATRO PUC-Minas <sup>5</sup>

Quadro 2: Escolas de formação de profissional e de educadores de teatro, em Belo Horizonte.  
Fonte: Dados da pesquisa/2006

Entre as artes, o teatro é, por excelência, a que exige a presença da pessoa de forma completa: o corpo, a fala, o raciocínio e a emoção. O teatro tem como fundamento a experiência de vida: idéias, conhecimentos e sentimentos (os aspectos cognitivos e subjetivos). Sua ação consiste na ordenação desses conteúdos individuais e grupais e seu ensino ou exercício se faz através da encenação, da contemplação e da vivência dos Jogos Teatrais. Encontra-se em muitos autores a exploração acerca da gênese da atividade teatral na natureza humana.

<sup>4</sup> As informações que se seguem foram extraídas a partir de documentos fornecidos pelas instituições, informações de funcionários de secretarias: PUC-MINAS; UEMG, Palácio das Artes; UNIBH e UFMG.

<sup>5</sup> A experiência iniciada com a Oficina de Teatro foi consolidada com a criação da Escola de Teatro PUC Minas, em janeiro de 2006.



Richard Courtney (1980) inicia seu livro *Jogo, Teatro e Pensamento*, editado pela primeira vez na Inglaterra em 1968 e traduzido para o português em 1974, afirmando que a característica essencial do homem é sua imaginação e que a imaginação criativa é essencialmente dramática em sua natureza. Afirma ainda que se faz necessário atuar para podermos conviver com nosso meio, compreendê-lo, e realizarmos as trocas de aprendizagens, informação, conhecimento, cultura e sentimentos. O referido livro foi utilizado e editado em vários países e significa especial referência para professores e pesquisadores brasileiros.

Em seus escritos, Courtney (1980) sugere que a dramatização se inicia na infância, logo quando a criança entra em contato com os desconhecidos do mundo externo, jogando com o mesmo até que possa compreendê-lo. Posteriormente, na vida adulta, esse processo permanece de maneira interna, quase automática, quando se passa a jogar dramaticamente com a própria imaginação. Portanto, para esse autor, o processo dramático é um dos mais vitais para os seres humanos, sem o qual seríamos meras massas de reflexos motores, com pouca distinção dos primatas superiores.

Seu livro sugere que, partindo dessa característica humana, poderíamos utilizar o teatro e os jogos teatrais com finalidades voltadas à aprendizagem e ao desenvolvimento. Todavia Courtney (1980) não significa o primeiro autor a sugerir a presença desse instrumento nas ações educativas. Durante a história do conhecimento, a natureza educacional do teatro e do jogo teatral (dramático) tem sido citada e compreendida por vários pensadores em diferentes épocas.

Segundo pesquisadores da história do teatro ocidental (alguns destes, citados na referência), apesar de considerar-se o marco do teatro ocidental na Civilização Grega, já se pode afirmar que o teatro, enquanto rito ou representação, é tão velho quanto a humanidade. Existem formas primitivas que surgem com os primórdios do homem. O raio de ação do teatro, portanto, engloba desde a pantomima de caça dos povos da Idade do Gelo até as diferenciadas categorias dramáticas dos tempos modernos. O produto do teatro, assim como das demais artes cênicas (dança, circo) se caracteriza por ser efêmero. Muitos dos seus registros se apagam após a apresentação do espetáculo e, por esse motivo, percorrer a história do teatro ou recuperar registros da participação do teatro na história, não constitui uma tarefa fácil. No prefácio do livro *História Mundial do*

*Teatro*, Margot Berthold (2000) ressalta: “*Como uma vela, o teatro consome a si mesmo no próprio ato de criar a luz. Enquanto um quadro ou estátua possuem existência concreta uma vez terminado o ato de sua criação, um espetáculo teatral que termina desaparece imediatamente no passado.*”

Alguns autores defendem que também os jogos acompanham os seres humanos desde as primeiras fases do desenvolvimento. Podemos perceber, nos jogos das crianças, elementos sensórios, ritmo, mimetismo, habilidades, julgamento prático, competição individual e coletiva, e representação dramática. Vários autores sugerem que os jogos tradicionais, os jogos de faz-de-conta e as brincadeiras populares, onde o lúdico e a regra se confundem, signifiquem a gênese da atividade teatral.

Ao longo da história ocidental há registros da utilização do teatro como entretenimento, expressão cultural, transmissão de informações para doutrinação religiosa ou reflexão política, estímulo da criatividade, técnica psicoterapêutica e ferramenta pedagógica.

Já os primeiros registros da presença da arte na educação ocidental se encontram na civilização grega, que neste sentido percebia e valorizava o teatro, a música, a dança e a literatura. Platão e Aristóteles consideravam fundamental o jogo<sup>6</sup> na educação e citavam o teatro com divergências em suas formulações. Iniciar-se-á aqui um trajeto histórico, ressaltando os principais momentos que pontuam a história do teatro na educação.

### 1.1 O Teatro como Ação Educativa: do século V a.C. ao século XVIII

Platão<sup>7</sup> sugere uma educação liberal, dedicada ao desenvolvimento intelectual e físico dos alunos, desde cedo permeada pelo lúdico e pelo artístico e baseada no uso do jogo. Valorizava os jogos que exploravam os recursos e a linguagem do teatro, da música, da dança e da literatura, e ressaltava que,

---

<sup>6</sup> Este trabalho dedica um capítulo ao estudo particularizado do Jogo na história do conhecimento e na história do pensamento educacional.

<sup>7</sup> As idéias filosóficas descritas, de Platão a Rousseau, estão apoiadas, principalmente, na obra de Courtney (1980) e nas obras de Faria (1957), Durant (1959) e Chevallier (1957).

praticados com as crianças, fariam parte indissociável de sua formação quando adultos. Entretanto, ele não encontra lugar em sua *República* (obra em que analisa a política grega, a ética, o funcionamento das cidades, a cidadania e questões sobre a imortalidade da alma) para o teatro propriamente dito. Para Platão (1962), o ideal é a verdade, e a realidade é uma cópia ou imitação dela; e o teatro está ainda mais longe da verdade, porque imita a realidade.

Aristóteles (1986) também deu destaque ao jogo na educação como recurso para a preparação para a vida prática e, ao mesmo tempo, para proporcionar prazer. Diverge de Platão, entre outros aspectos, quando sugere que o teatro não imita os fatos, mas as idéias abstratas. Trata ainda da imitação enquanto ação natural do homem desde a infância e sugere que, tanto vivenciá-la (a imitação) quanto assistir a ela, seria uma fonte de prazer vinculada ao aprendizado. Na *Poética* (obra que trata da linguagem e da estética) introduz sua teoria da catarse: em que a tragédia propicia a purgação das emoções como um remédio. Courtney (1980, p. 7), analisando a relação entre catarse e teatro proposta por Aristóteles, concluiu: “*Ao testemunhar uma tragédia, emoções impuras são experimentadas e, dessa maneira, expurgadas de modo que as nobres emoções da piedade e medo são realçadas*”.

Os jogos agonísticos (ginásticos) e a atividade teatral, ambos ligados a festividades religiosas e momentos eminentemente comunitários, vinham desenvolver uma função educativa no âmbito da pólis, acompanhando a ação das leis e sublinhando seus fundamentos ético-antropológicos, com o caráter de livre vínculo coletivo. Vários autores registram passagens e informações que demonstram o caráter coletivo da responsabilidade educativa nesse período da história. Segundo Franco Cambi (1999, p. 79), professor da *Università degli Studi de Firenze*, onde é diretor do *Departimento de Scienze dell'Educazione e dei Processi e Formativi*: “*Tucídides reconhecia a cidade como uma empresa educativa. Portanto, se desenvolve uma atividade educativa total e permanente, que faz da pólis inteira uma comunidade pedagógica*”.

Um dos instrumentos fundamentais dessa educação comunitária residia no teatro (a tragédia e a comédia), atuando como um espelho da comunidade. Disseminava o conhecimento e representava, para o povo, o único prazer literário disponível. Por meio do teatro, percebiam os gregos, a comunidade se educava a si

mesma, significando ele, em todos os seus aspectos, a maior força unificadora e educacional do mundo Ático. Outra contribuição de Franco Cambi (1999, p. 79) ilustra essa informação: “Assim, o teatro em Atenas é também e, sobretudo, um lugar de representações das contradições que laceram o corpo da cidade e as consciências de seus membros”.

Para os romanos, o teatro era uma imitação que sugeria um propósito educacional quando realçava lições morais. Cícero descreveu o teatro como cópia da vida, espelho de costumes, reflexo da verdade. Horácio considerava que o teatro deveria tanto entreter quanto educar, e construiu uma série de regras em relação à sua concepção, temática e forma. Sêneca escreveu dramas sugeridos apenas para o estudo e condenou o palco, sob o argumento de gerar o desvio do povo da séria atividade da aprendizagem.

O professor e teatrólogo Ronaldo Boschi (1999) salienta a utilização do teatro, principalmente a partir do texto (dramaturgia), como vinculado à reprodução dos modelos de dominação e poder; ou seja, os autores encenados sempre repetiam o jogo do poder vigente, e que tal modelo ainda participa como ação “educativa”:

*O teatro desde a Grécia antiga, tem sido instrumento de poder. Da mesma forma que, na Grécia, se desenvolviam os festivais de teatro e em Roma, os espetáculos das corridas, as lutas dos gladiadores, os espetáculos dos cristãos aos leões, ou mesmo as comédias em suas formas primárias, na modernidade, assistimos às corridas de Fórmula 1, aos festivais de dança, teatro, música os jogos de futebol, às olimpíadas, que ainda mantêm como símbolo o fogo sagrado de Prometeu. O modelo é o mesmo. Cada texto teatral, não importa a época de sua composição, em análise moderna, distanciada, deixa transparecer o jogo de poder. Se analisado do ponto de vista da criação artística, são textos importantíssimos que propõem ao homem seu espelhamento, têm fins didáticos ou de forma cultural. Se analisados do ponto de vista do jogo de poder, veremos que o poder político sempre se sobrepôs ao cultural e artístico. (BOSCHI, 1999, p. 62,63)*

Alguns estudos deduzem que na Idade Média (como também durante muito tempo na Idade Moderna), o povo era analfabeto. Portanto, formas alternativas à escrita (palavra oral e imagem) constituíam as vias de acesso à cultura por parte do povo. Tratava-se, então, de uma educação informal, em que se incluía o uso do teatro, desempenhando, desse modo, papel fundamental na sociedade.

O teatro sacro, nascido no seio da Igreja com representações do gênero, mostra-se explicitamente educativo, objetivando confirmar a fé dramatizada. Ao lado do teatro sacro, existia, também, o teatro popular (comédia e farsa) que enfatizava temas censurados pela cultura oficial. Entre proibições, perseguições e criações, percebe-se a tradição teatral como substancialmente forte nesse período, apesar da pouca existência de registros de tal fato em função de se tratar de uma tradição majoritariamente oral.

José Rivair Macedo (2000) é um dos autores que colocam a Idade Média como um período de reinvenção do teatro. Segundo ele, na segunda metade do século XII, autores como Vital de Blois, Guilherme de Blois, Mateus de Vendeme, retomaram a comédia antiga reescrevendo, em latim, textos de Plauto<sup>8</sup> e Terêncio<sup>9</sup> e adaptando-os aos ambientes e costumes vigentes no momento em que vieram a ser reescritos. Caracterizou-se um teatro de escola que, embora não fora encenado, era recitado para o público reduzido num círculo de universitários.

Em seu livro *Riso, Cultura e Sociedade na Idade Média*, José Rivair Macedo (2000) salienta, também, a explosão da comédia satírica que retirou o teatro de dentro das igrejas diretamente para as ruas, praças e afins, configurando um elemento constituinte das ações educativas construídas pela própria sociedade em prol da informação, da crítica e da reflexão popular, gozando ele, então, de ampla popularidade junto ao público leigo. Em sua extensa pesquisa em torno das manifestações populares medievais, destaca o teatro (principalmente através do riso) como protagonista, em várias localidades européias, na transmissão de valores e estimulador da denúncia à estrutura de dominação do sistema social vigente.

Carlos Magno, coroado sacro Imperador Romano em 800, pelo Papa Leão III, fundou escolas e monastérios em várias partes da Europa, por volta do século IX, consagrando mudanças gradativas. Os trabalhos de Aristóteles, que se transmitiram de maneira incompleta, foram novamente estudados e o teatro, então, reavaliado graças, inclusive, às iniciativas de São Tomas de Aquino. Este foi o primeiro religioso a adaptar a filosofia aristotélica à fé católica, dando então aprovação plena à representação, desde que esta significasse recreação pura, bem

---

<sup>8</sup> Dramaturgo da República Romana (século II a.C.), autor de 21 peças encenadas e adaptadas até os dias atuais.

<sup>9</sup> Dramaturgo e poeta romano (século II a.C.), autor de várias comédias como *Andria* e *Phormio*.

como aos jogos e divertimentos, desde que propiciassem relaxamento após o trabalho sério. Desenvolveu-se, então, o teatro cristão. Foi criado um teatro litúrgico, com propósito didático centrado nas escolas monásticas, com o possível objetivo de ajudar o analfabeto a compreender a fé. A partir daí, por cinco séculos, as encenações dos mistérios e das moralidades (gêneros dramáticos e religiosos envolvendo episódios bíblicos do Antigo e do Novo Testamento, típicos dos fins da Idade Média, com apogeu no século XV) proporcionaram educação às massas. O ensino do teatro propagou-se nas escolas.

Na Renascença, surgiram numerosas academias, onde os estudiosos das obras clássicas encenavam peças latinas, destacando-se Plauto, um dos maiores expoentes da comédia romana, na Itália. Os membros dessas academias tornaram-se professores, e assim o teatro na escola começou a florescer, valorizando-se os espetáculos escolares, uma vez que nesse período cultivava-se a arte das falas (prática realizada através de diálogos) e a prática de jogos e de atividades físicas.

Rabelais, escritor renascentista francês, criou mais de 300 jogos para exercitar a mente e o corpo. Segundo Courtney (1980), além disso, introduziu a dança, o canto, a modelagem, a pintura, o estudo da natureza, os trabalhos manuais e o teatro nas escolas da França.

Nas escolas inglesas, o estudo dos clássicos e as atividades artísticas, sobretudo as dramáticas, eram considerados excelentes recursos para o aprendizado da linguagem. O teatro foi utilizado para desenvolver a língua materna e para o ensino de outras matérias, com ênfase nos jogos, nas atividades de movimento e na encenação. Na Inglaterra a arte dramática participou e ainda participa incisivamente nos processos educacionais, complementando os currículos e compondo o conjunto de ferramentas pedagógicas utilizadas nas diversas disciplinas.

Boschi (1999, p. 63), em relação à utilização do teatro com função de massificação e poder: (...) *o mesmo mecanismo usado na Grécia antiga, "destino", será empregado na Idade Média em nome de "Deus", como será repetido na Renascença. Atenta para a função educativa do teatro e para os modelos de uso dessa função, presentes na história ocidental.*

Outro marco importante da história do teatro no pensamento educacional foi o uso do teatro realizado pelos jesuítas, principalmente nas regiões de colonização

ibérica. Este período será descrito com maior atenção no tópico que tratará o teatro e a educação no Brasil.

## 1.2 A partir de Rousseau: o Teatro na educação da criança

No final do século XVIII, o pensamento europeu, como um todo, se voltou para o Romantismo. A partir das referências em filosofia, pode-se dizer que Jean-Jacques Rousseau inaugura um novo mundo filosófico que influencia os pensadores românticos, entre eles Sheeley, Goethe, Schiller, e Nietzsche, que representam alguns dos pensadores desse período. Esses pensadores ressaltavam a dualidade do processo da vida, ou seja, o homem está sujeito a duas forças distintas e opostas que o movem.

Nesse sentido, para Nietzsche, vida e teatro se mostram dominados por essas duas forças que advêm de Apolo e Dionísio: o idealista, criador de sonhos que imitam a arte; e o primitivo, homem emocional, que cria a arte com êxtase, respectivamente. Goethe considerava que o teatro escolar oferecia efeitos tanto sobre o espectador quanto sobre o ator, de quem exigia memória, gesto e disciplina interna, além de salientar a importância da improvisação: “...*ela molda os pensamentos mais críticos e dessa forma os libera, desenvolvendo a imaginação*” (GOETHE *apud* COURTNEY, 1980, p. 16).

Podemos perceber a visão em torno da utilização do teatro, nesse período, através da distinção entre teatro profissional e educacional, explicitada por Bacon e citado por Courtney (1980, p. 12):

*De fato, trata-se de algo de baixa reputação, se praticado profissionalmente; mas, se for feito parte de disciplina, então, será de excelente uso. Refiro-me a atuar no palco; uma arte que fortalece a memória, regula o tom e efeito da voz e pronúncia, ensina um comportamento docente para a fisionomia e gestuação, promove a autoconfiança e habitua os jovens a não se sentirem incômodos quando estiverem sendo observados.*

Rousseau (1995) também contribuiu promovendo uma grande mudança de paradigma em relação à criança e sua educação. Em sua obra *O Emílio ou da*

*Educação (1762)* Rousseau expõe, de forma romanceada, suas concepções, através de relatos da educação de um jovem, acompanhado por um preceptor ideal e afastado da sociedade corrupta.

Trouxe novas idéias para combater aquelas que prevaleciam ainda, em sua época, principalmente a de que a educação da criança deveria ser voltada aos interesses do adulto e da vida adulta. Até então a infância significava o passado de um adulto ou um futuro adulto, sem valorização de sua participação social nem tampouco suas atividades espontâneas. Grande contribuição a essa representação, até então negativa da criança, foi emitida pelo pensamento cristão, onde a mesma é marcada pelo pecado original e por uma natureza associada ao mal. Tal afirmação pode ser ilustrada por um provérbio<sup>10</sup> contido no Antigo Testamento (1956): *“A vara e a reprimenda propiciam a sabedoria, mas uma criança deixada por si mesma traz vergonha à sua mãe (...) Corrige teu filho, e ele te deixará descansada, proporcionando prazeres à tua alma”*.

Essa tradição cristã da representação da infância é mantida na obra de vários pensadores em épocas posteriores, como em Descartes, que salienta a fragilidade da razão na criança enquanto um adulto reduzido. Influenciada pelo racionalismo cartesiano, no Empirismo de Locke, a imagem da criança permanece marcada por enfoque negativo, vinculada à passividade e à fraqueza. Defende a idéia de surgirmos no mundo como uma *tábula rasa*, ou seja, antes da experiência, o espírito é como uma folha em branco. Portanto, se o espírito da criança está nas trevas, o pedagogo existe para trazer-lhe à luz. Essa idéia sugere um rompimento com a imagem pejorativa do *pecado original* e ressalta a infância como a idade da receptividade.

Rousseau então contribuiu para uma nova representação da infância, atrelada à concepção da criança enquanto um ser com características próprias em suas idéias e interesses, e desse modo não mais podendo ser vista como um adulto em miniatura. Afirmou que a educação não vem de fora, é a expressão livre da criança em seu contato com a natureza, ao contrário da rígida disciplina e do excessivo uso da memória. Diante disso, propôs serem trabalhados com a criança: o brinquedo, o esporte, a agricultura e o uso de instrumentos de variados ofícios, além de linguagem, canto, aritmética e geometria.

---

<sup>10</sup>Vide Provérbios, XXIX, 15-17 da Bíblia Sagrada.



Para Rousseau, a primeira educação da criança deveria ser quase que inteiramente através do jogo. Também para pensadores por ele influenciados, a criança era um organismo em desenvolvimento, para o qual cada fase do crescimento deveria ser estimulada, e que o jogo fazia parte do ser humano em desenvolvimento, tanto quanto outro elemento. Parece não ter particularizado teoria acerca do uso do teatro nos processos educativos, mas sua concepção acerca do uso do jogo nesses processos pode ter contribuído para a construção do que conhecemos hoje como Jogos Teatrais.

Da herança cristã à filosofia das luzes, o século XVIII vê nascer o início de uma mudança na concepção da criança, comparando-a ao selvagem de um modo positivo. Trata-se de um retorno ao que foi refutado pelo Iluminismo, no que tange ao obscuro ou irracional. Há uma retomada das tradições populares, do maravilhoso, favorecendo o desenvolvimento de gêneros literários ligados à infância e criados para a criança, um ser que não é mais visto como um adulto em miniatura, mas um adulto em germinação.

A Modernidade aposta na construção de um novo homem. Na citação a seguir, pode-se ilustrar, através de Franco Cambi (1999, p. 312), essa afirmação:

*Com a Modernidade, o indivíduo é posto como protagonista do imaginário e da ação educativa. Um sujeito-indivíduo deve ser formado, despertando sua interioridade, favorecendo a problematização do seu mundo moral, estimulando seu empenho para construir-se uma identidade pessoal e social e um determinado projeto de vida.*

Esse novo projeto oferece dois grandes instrumentos culturais para a formação do imaginário individual: o Romance e o Teatro<sup>11</sup>. Esses instrumentos falam diretamente ao homem burguês, proporcionando reflexão e inquietação. Inaugurando um novo enfoque sobre o homem e suas ações, utiliza-se dessas práticas para a construção de um novo homem.

As idéias de Jean-Jacques Rousseau também encontraram espaço no movimento Educação Ativa. O educador Adolphe Ferrère e o psicólogo Edouard Claparède, entre outros, foram os expoentes do movimento na Europa. O psicólogo

---

<sup>11</sup> “Certamente que continuam a agir, como protagonistas do mundo cultural e como atores do imaginário social, tanto a épica como a lírica, tanto pintura celebrativa como decorativa, mas é através do romance e do teatro que a formação do imaginário atinge a esfera mais propriamente subjetiva e vem exercer um papel de construção do sujeito.” (CAMBI, 1999, p 312)

Claparède significa grande nome, nesse período, relacionado a pesquisas exploratórias nos campos da psicologia infantil, psicologia educacional, formação de conceitos, solução de problemas e observações sobre o sono e o sonho. Seu trabalho exerceu grande influência sobre Piaget, epistemólogo suíço conhecido por seu trabalho pioneiro no campo da inteligência infantil. Ambos defendiam a idéia da escola mais preocupada em adaptar-se a cada criança do que encaixar todas no mesmo molde, focando-se no interesse da criança e nas suas atividades vivenciadas, principalmente, em grupos.

O grande nome do movimento na América foi o filósofo e pedagogo John Dewey (1952) influenciador do movimento Escola Nova nos países do sul no continente. Afirmava que a fonte primária de toda atividade educativa se encontra nas atitudes e atividades instintivas e impulsivas da criança e, conseqüentemente, inúmeras atividades espontâneas das mesmas (jogos, brincadeiras, mímicas) são passíveis de uso educacional. Dewey (1952) criticou severamente a educação tradicional, principalmente no que se refere à ênfase dada ao intelectualismo e à memorização, uma vez que esse autor descreve tal modelo como calcado na idéia de formar a criança orientando-a para um porvir, não lhe proporcionando condições para que resolva por si própria seus problemas.

Por meio da defesa de “aprender fazendo”, alcançou uma forma de atividade dramática na educação e concebeu que o espírito da iniciativa e independência leva à autonomia e ao autogoverno, que são, segundo ele, virtudes de uma sociedade realmente democrática. Como conseqüência, muitas escolas passaram a criar e experimentar métodos vinculados a essa idéia, e as artes foram valorizadas e aplicadas nos espaços educativos.

Caldwell Cook citado por Courtney (1980), mestre-escola inglês, formulou uma idéia básica de que a atividade dramática era um método bastante efetivo de aprendizagem, inaugurando e defendendo, em 1917, a abordagem *Play Way* (ou método dramático), um recurso didático e lúdico que consiste na encenação de situações para a assimilação de conteúdos trabalhados pelas diferentes disciplinas. Desloca-se assim o trabalho dramático, na escola, da mera encenação de peças para, então, se constituir num seguro caminho rumo à aprendizagem. Ainda segundo Courtney (1980), seu método baseava-se em três princípios básicos:

*Proficiência e aprendizado não advêm da disposição de ser ou escutar, mas da ação, do fazer, e da experiência; o bom trabalho é mais freqüente resultado do esforço espontâneo e livre interesse, que da compulsão e aplicação forçada; e o meio natural do estudo, para a juventude, é o jogo.*

Peter Slade (1978), educador e pesquisador inglês, desenvolveu um grande trabalho experimental ao longo de vinte anos (observando os movimentos de jogo e arte na criança, desde a fase embrionária) que culminou, em 1945, na tese de que havia uma forma de arte, o jogo dramático infantil, que poderia ter seu lugar no currículo não como atividade dramática para o ensino de outras matérias, mas como disciplina independente. Pioneiro na proposição do teatro para crianças, seus estudos e suas publicações contribuíram para uma concepção de educação auxiliada pela atividade dramática. Faz um estudo analítico do drama criativo natural e espontâneo das crianças. Afirma que o jogo dramático infantil não é uma atividade inventada, mas o comportamento real dos seres humanos. Sua obra significa um manual de auxílio para pais e professores que realizam trabalhos de teatro na educação, ao longo das últimas décadas em várias partes do mundo.

Para ele, o jogo dramático é capaz de promover uma liberação emocional e, assim, fornece uma autodisciplina interna; e o jogo dramático infantil se caracteriza por um fluxo de linguagem, um discurso espontâneo que é estimulado pela improvisação e enriquecido pela interpretação. Distingue entre duas formas de jogo, ambas dramáticas: jogo pessoal e jogo projetado. Na obra de Courtney (1980, p. 46) encontra-se essa distinção de maneira bastante sintética:

*No jogo pessoal, todo indivíduo integra-se no movimento e caracterização; há uma tendência para o ruído e esforço físico, e a criança está atuando no sentido real - desenvolvendo-se no que se refere a correr e jogos de bola, luta e dança, natação e representação. No jogo projetado, a mente é mais usada que o corpo, e a criança 'projeta' uma situação dramática imaginária, exterior aos objetos, com grande concentração; é uma tendência que concerne à quietude e à imobilidade - desenvolvendo-se para a arte e execução da música, ler e escrever, observação e paciência.*

Inicia-se o século XXI com objetivos e metas traçados a partir de uma convenção mundial de que as sociedades se encontram diante de um tesouro a descobrir<sup>12</sup>, vendo na educação um trunfo indispensável à humanidade na

---

<sup>12</sup> Frase utilizada no título do Relatório Jacques Delors, "Educação: Um Tesouro a Descobrir", produzido para a UNESCO pela Comissão Internacional sobre Educação para o séc. XXI. Este relatório sustenta que a educação no século XXI deverá ser cada vez mais pluridimensional.

construção dos ideais de paz, de liberdade e de justiça social, e demonstrando um posicionamento perante os desafios, incertezas e esperanças deste século. Essa constatação encontra-se registrada no relatório organizado por Delors (2000), produzido para a UNESCO.

Visualizar a educação como protagonista das transformações e investimentos necessários a um mundo melhor implica a criação de estratégias e políticas que construam projetos e práticas pedagógicas que se aproximem desse objetivo. A presença efetiva das artes nos currículos escolares pode significar, além de uma disciplina curricular que contribua para a compreensão do mundo e do sujeito, uma ferramenta que contribua para o sucesso do aprendizado.

A seguir, far-se-á uma breve descrição da história das artes, com destaque para o teatro, na educação brasileira, através de um percurso que vai dos primeiros registros da utilização do teatro enquanto ação educativa até o advento da legislação que defende e assegura a presença das artes nos conteúdos educacionais. Conclui-se, então, com a apresentação do panorama atual das possibilidades de formação de professores de teatro oferecidas na cidade de Belo Horizonte, palco e cenário da experiência a ser descrita neste trabalho.

### 1.3 O Teatro e a Educação no Brasil: de Anchieta à LDB

Como se sabe, Inácio de Loyola funda a Ordem dos Jesuítas em 1534, a qual se baseava no pensamento aristotélico e procurava fomentar o latim como língua internacional. Segundo Prado (2003), a chegada da Ordem dos Jesuítas no Brasil, no século XVI, acarreta um movimento que representa o início da história do teatro no Brasil. Este constitui o registro histórico defendido pelos historiadores, como o verdadeiro marco da história do teatro no Brasil e também da história do teatro na educação brasileira, mas não se pode deixar de pensar na importância da manifestação primeva dos povos indígenas; estes, através de ritos e encenações míticas que exerciam suas funções culturais, no âmbito da tradição, transmitiam (e ainda transmitem) conhecimentos e comportamentos aos membros mais jovens das tribos, caracterizando, assim, um comportamento dotado de função educativa.

Portanto, historicamente, ao que consta, o teatro brasileiro nasceu à sombra da religião católica. O grande representante desse movimento foi o padre jesuíta José de Anchieta, através de seus textos dramáticos, geralmente escritos em versos de ritmo popular e mesclados pelos idiomas espanhol, português e tupi (língua geral dos índios da costa brasileira, de que foi o primeiro gramático), devido à heterogeneidade de seu público.

Ainda segundo Prado (2003), Anchieta serviu-se da arte teatral para compor sermões dramatizados, pelos quais difundia os dogmas e a história da Igreja Católica, e enfatizava o temor e o amor de Deus num intuito catequizador, esbatendo as fronteiras entre o sagrado e o profano. A preocupação maior não se centrava nas questões estéticas. O enredo e a técnica narrativa dos autos – como se intitulavam esses espetáculos – obedeciam a uma ordem iniciada pelo relato da prática de um pecado, seguida pela narração da condenação do pecador e a imposição do castigo, culminando com a redenção, graças à misericórdia divina católica. Através dos personagens, salientavam os aliados e os inimigos da Igreja: os pajés (lideranças religiosas nas comunidades indígenas) eram ridicularizados, os ritos dos selvagens eram apresentados como exercícios de feitiçaria e satanismo, e as normas que regiam parentesco, coabitação e as relações amorosas nas tribos indígenas eram tidas como lascívia.

Segundo Dario Fo (2004), os jesuítas impuseram uma censura drástica durante o século XVII, logo depois da grande Reforma. Portanto, inibia-se na prática teatral a presença de qualquer personagem cômico ou que estabelecesse provocação e dialética. Partindo da conclusão que a catequização por parte dos jesuítas significava um exercício do poder, Fo (2004, p.187) o relaciona à possível ausência da comédia no teatro das colônias: *o poder, qualquer poder, teme, mais do que tudo, o riso, o sorriso, a troça, a gargalhada. Pois a risada denota senso crítico, fantasia, inteligência, distanciamento de todo e qualquer fanatismo.*

Num estágio posterior, iniciou-se a integração entre a arte e a prática da religião através das festividades, com a interpenetração da cultura européia, através do teatro, e com a cultura indígena, através da música e da dança. As representações passaram a contar com cantos e danças, nas quais os índios, sobretudo os meninos, tomavam parte. Culminavam num rito com funções religiosas e educativas, que geravam a integração dos povos da colônia em torno

da Igreja, preconizando seus valores e objetivando o domínio da língua dos católicos colonizadores (misto de português, espanhol e latim) sobre a dos nativos.

Ainda no período colonial, o teatro foi abrigando participantes escravos e passando a ser utilizado em cerimônias cívicas. Na obra *História Concisa do Teatro Brasileiro*, encontra-se de maneira elucidativa, a conclusão que, durante os três séculos de domínio português, o teatro no Brasil oscilou entre o ouro, o governo e a Igreja Católica, aglutinando funções lúdicas, dogmáticas e educativas.

Entretanto, por questões políticas e econômicas, os jesuítas foram expulsos das colônias por Sebastião José de Carvalho e Melo, o Marquês de Pombal, primeiro-ministro de Portugal de 1750 a 1777. Enquanto as escolas da Companhia de Jesus tinham por objetivo servir aos interesses da fé, Pombal pensou em organizar a escola para servir aos interesses do Estado. Através do Alvará de 28 de junho de 1759, ao mesmo tempo em que suprimia as escolas jesuíticas de Portugal e de todas as colônias, Pombal criava aulas<sup>13</sup> que se constituíam em unidades isoladas, sem chegarem a compor um sistema organizado; eram as chamadas aulas régias de Latim, Grego e Retórica, não demonstrando registros significativos de aulas de artes dentro dessa estrutura.

Esta situação somente sofreu uma mudança com a chegada da família real ao Brasil em 1808, momento em que é fundada uma escola de educação, onde se ensinavam as línguas portuguesa e francesa, além de retórica, aritmética, desenho e pintura. Em seguida, em 1816 é criada a Escola Real de Ciências, Artes e Ofícios, transformada em 1820 na Academia de Artes, dedicada ao ensino, produção e estudo das artes plásticas.

Portanto, não percebemos, nesse período, a presença do teatro na educação nem sua utilização com fins educativos. Um decreto imperial de 15 de outubro de 1827, que trata da primeira Lei Geral relativa ao Ensino Elementar dispõe sobre as escolas de primeiras letras (hoje, Ensino Fundamental), fixando-lhes o currículo, instituindo o ensino primário e o método *lancasteriano* (somente um professor para cada escola). Esse decreto, outorgado por Dom Pedro I, veio a se tornar um marco na educação imperial, de tal modo que passou a constituir a principal referência para os docentes do primário e do ginásial nas províncias. As

---

<sup>13</sup> Pedagogia em Foco.

disciplinas a serem lecionadas foram especificadas no artigo 6º da referida Lei<sup>14</sup>:

*Art. 6º : Os professores ensinarão a ler, escrever, as quatro operações de aritmética, prática dos quebrados, decimais e proporções, as noções mais gerais de geometria prática, a gramática da língua nacional, e os princípios de moral cristã e da doutrina da religião católica e apostólica romana, proporcionados à compreensão dos meninos; preferindo para as leituras a Constituição do Império e a História do Brasil. (Lei Geral de 15 de outubro de 1827)*

Nesse momento, o teatro e, em especial, o teatro lírico (ópera), constituíam valores de apreciação cultural e participavam das atividades de entretenimento da população da colônia.

A confluência de todas as idéias pedocêntricas, inauguradas por Rousseau e defendidas na América por Dewey no movimento chamado Educação Ativa, culminou, no Brasil e no hemisfério sul do continente, num movimento que passou a ser conhecido como Escola Nova. A mudança de paradigma em relação à criança e à representação da infância, possibilitaram ações práticas que influenciaram diretamente a educação. Segundo Faria Filho (2004, p. 18): *“Ao longo dos séculos XIX e XX, multiplicam-se as propostas e as ações dirigidas às crianças, na legislação, nas políticas, na educação e na saúde, no mercado, etc.”*. No século XX, vários educadores se destacaram, especialmente após a divulgação do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, de 1932. Este pode ser considerado um momento de valorização da educação estética no Brasil.

A partir dos textos organizados por Ferreira (1995) pode-se perceber o quanto esse foi um momento importante da história brasileira em que a arte obteve atenção não apenas dos intelectuais e artistas, mas também dos órgãos públicos, em especial, o setor da educação. Destacam-se Lourenço Filho e Anísio Teixeira, grandes humanistas e nomes importantes da história pedagógica brasileira. E ainda o papel do escritor modernista brasileiro Mário de Andrade, responsável por preciosa contribuição à educação artística da criança, relacionando o papel da arte ao papel do jogo para a criança, uma vez que este último estimularia o desenvolvimento da sensibilidade artística. Ou seja, tanto a repetição, como a enumeração, a interjeição, o imperativo, presentes nas representações infantis e populares através dos jogos, podem ou devem tornar-se formas concretas de

---

<sup>14</sup> Pedagogia em Foco

contato da criança com o fazer artístico, além de geradoras de ação, atividade e criação.

Mas, apesar de o teatro aparecer nas escolas desde tempos mais remotos, o Teatro-Educação, propriamente dito, começa a existir no Brasil a partir da segunda metade do século XIX. E a presença do teatro (das artes) nas escolas, como componente curricular da educação formal de crianças, jovens e adultos nas principais sociedades ocidentais, deu-se com o processo de escolarização em massa que caracterizou a democratização do ensino laico, ao longo do século XX.

Fatores de ordem econômica, vinculados à necessidade de se desenvolver a criatividade humana em prol da adaptabilidade às novas tendências operacionais e tecnológicas surgidas com a Revolução Industrial, sugerem a incorporação dos conteúdos estéticos às diretrizes curriculares das instituições de ensino.

Além disso, as concepções relativas à infância modificavam-se nesse período, a partir da afirmação da psicologia como ciência. O final do século XIX assiste ao nascimento de uma psicologia da criança que desenvolve um método científico, paralelamente a novos discursos pedagógicos.

Pesquisas desenvolvidas nesse período, em vários campos das ciências humanas, trouxeram dados importantes sobre o desenvolvimento da criança, sobre o processo criador e expressões artísticas de culturas distintas. O encontro da antropologia, filosofia, psicologia, psicanálise, crítica de arte, psicopedagogia, bem como as tendências estéticas da modernidade, fomentaram o surgimento de autores que formularam inovações para o ensino das artes: plásticas, música, teatro e dança. Tais inovações influenciaram o Movimento da Educação Através da Arte, vinculado à tendência da livre expressão. Assim, descobertas sobre o caráter pedagógico, terapêutico e semiótico do teatro interagiram com as pesquisas estéticas vinculadas aos movimentos de renovação da linguagem teatral (e das artes) ao longo do século XX.

Tais fatores, somados à nova visão de homem - o cidadão -, afirmaram um modelo de ensino que atendesse aos ideais democráticos de liberdade de expressão e livre iniciativa.

As artes, entendidas como processos de representação simbólica para comunicação do pensamento e dos sentimentos humanos, representam enorme valor e significam grande importância na formação do educando. Esta concepção



possibilitou pensar o teatro na educação, não apenas como um instrumento ou método utilizado no ensino de conteúdos extrateatrais, nem tampouco disciplina voltada para a formação de artistas: mas o teatro, sim, como atividade educativa focada no domínio, na fluência e compreensão estética das complexas formas humanas de expressão que movimentam processos afetivos, cognitivos e psicomotores. Sobre essa visão do teatro:

*Importante meio de comunicação e expressão que articula aspectos plásticos, audiovisuais, musicais e lingüísticos em sua especificidade estética, o teatro passou a ser reconhecido como forma de conhecimento capaz de mobilizar, coordenando-as, as dimensões sensório-motora, simbólica, afetiva e cognitiva do educando, tornando-se útil na compreensão crítica da realidade humana. (JAPIASSU, 2001, p 22)*

Na primeira metade do século XX, as disciplinas Desenho, Trabalhos Manuais, Música, Canto Orfeônico (projeto elaborado pelo compositor Heitor Villa-Lobos na década de 30, difundindo as idéias de coletividade e civismo, princípios condizentes com o momento político então) faziam parte dos programas das escolas primárias e secundárias. Nesse momento, as atividades de teatro eram então reconhecidas, quando faziam parte das festividades escolares vinculadas à celebração de datas e ao encerramento de período letivo, com a finalidade apenas da representação, onde os alunos decoravam textos e movimentos cênicos rigorosamente marcados.

Entre os anos 20 e 70, as escolas brasileiras viveram outras experiências no âmbito do ensino-aprendizagem de arte, sustentadas pela estética modernista e com base na tendência escolanovista. A ênfase desloca-se para os processos de desenvolvimento do aluno e sua criação.

Embora a repressão imposta pelo golpe militar de 1964 caracterizasse o teatro como perigoso inimigo público e censurava e/ou impedia sua utilização, alguns ginásios vocacionais<sup>15</sup>, colégios de aplicação e escolas pluricurriculares ministravam a disciplina Artes Dramáticas, voltada para a especificidade da linguagem teatral, nesse período.

---

<sup>15</sup> Ginásios fechados em 1969 no Brasil, em função do golpe militar, sob argumento de subversão. Utilizavam como ferramenta a integração das disciplinas em torno de um problema ou de uma plataforma central, utilizando o método do estudo do meio onde vivia o estudante, que conduzia suas próprias pesquisas, não se atendo a livros didáticos específicos.

Também nessa primeira metade do século XX começam a surgir metodologias de ensino do teatro com a finalidade de formação de atores, influenciadas pelo método de Stanislavsky<sup>16</sup>. Segundo o teatrólogo Pedro Paulo Cava (2005), Notório Saber em Artes Cênicas pela PUC-Minas, em entrevista concedida em 20 de novembro de 2005:

*No Brasil as técnicas de Stanislavsky começam a ser introduzidas no pós-guerra, com a chegada de Ziembinsky, Kusnet, Adolfo Celi e nos anos 60 com a tradução do inglês de A PREPARAÇÃO DO ATOR, pelo Paula Lima. Na verdade, antes disso, havia escolas de teatro com métodos antigos e mesmo a EAD (Escola de Artes Dramáticas), em São Paulo, usava os diretores/ensaiadores que preparavam candidatos a ator de forma empírica. Quase ao mesmo tempo, final dos anos 40, chegam também as primeiras peças de Brecht e Maria Della Costa faz a primeira montagem em 1948 de A ALMA BOA DE SETSUAN. Mas os princípios de Brecht só vão ser postos em prática pelo Oficina, em São Paulo, depois de 58, bem como a dramaturgia brasileira. Pra se entender melhor esse período, há que ler a história do TBC e da Cia. TÔNIA-CELI-AUTRAN. Como você vê, a metodologia no Brasil é muito nova, tem meio século, se tanto. Mas vale lembrar que foi com o Teatro Oficina, em São Paulo, o Opinião, no Rio, e o TE em BH que se começa a criar um método híbrido, de treinamento do ator, brasileiro; conforme a nossa cabeça, ou seja, uma salada russa-alemã-inglesa-tropical. Mas o ator-curinga é invenção brasileira.*

Em seu depoimento enquanto diretor teatral, desde o final da década de 60 até os dias de hoje, o professor Pedro Paulo Cava ainda relata que, com a construção de alguns métodos de ensino de teatro, também surgem no Brasil, nessa época, movimentos de trabalho de teatro na educação. Cita a professora Joana Lopes e o diretor e dramaturgo Augusto Boal como referências históricas nesse âmbito.

Historicamente, Augusto Rodrigues pode ser considerado um grande exemplo diante de iniciativas de introdução da arte na educação brasileira. Liderou a criação de uma "Escolinha de Arte", no Rio de Janeiro, estruturada nos moldes e princípios da "Educação Através da Arte" que, desde 1948, preparava professores

---

<sup>16</sup>**Konstantin Stanislavski** (1863 – 1938), russo, autor de cinco livros imprescindíveis para qualquer ator, “A Construção do Personagem”, “A Preparação do Ator”, “A Criação de um Papel”, “Manual do Ator” e “Minha Vida na Arte”, foi um dos grandes filósofos teatrais que, durante toda a sua vida, se dedicou ao teatro russo. Seguidor do gênero naturalista, Stanislavski tornou-se um ator de renome em seu país, criando uma técnica primorosa sobre interpretação e se preocupando com a construção de uma pedagogia teatral. Stanislavski é um teórico muito criticado e muito admirado no meio teatral, pois deixou um legado extremamente importante para as futuras gerações que buscam nele as formas básicas de interpretar de maneira coerente e condigna.

de diversos estados para o ensino em arte.

Outra iniciativa importante foi realizada pelo Serviço Nacional de Teatro, que, sob a direção de Orlando Miranda, a partir da implantação da Lei, resolveu contratar alguns especialistas em Teatro na Educação e ministrar cursos intensivos com a colaboração das Secretarias de Educação de diversos estados. Esta iniciativa visava a minimizar os problemas referentes à prática do teatro na escola, a fim de eliminar a tradição do uso do teatro na educação ligado à montagem de *pecinhas* com crianças ou à organização de *festinhas* para comemorar datas cívicas.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) é a lei que define e regulariza o sistema de educação brasileiro com base nos princípios presentes na Constituição. Foi citada pela primeira vez na Constituição de 1934, encaminhada como projeto de lei em 1948, publicada em 20 de dezembro de 1961, seguida por uma versão em 1971, que vigorou até a promulgação da mais recente em 1996.

O ensino das artes é introduzido legalmente no currículo escolar da educação básica, de forma não obrigatória, com a 1ª Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional -LDB (Lei n. 4.024/61).

Em 1971, pela 2ª Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Lei n. 5.692/71), a Arte (Artes Plásticas, Educação Musical e Artes Cênicas) é incorporada obrigatoriamente no currículo escolar da 5ª série do 1º grau à 3ª série do 2º grau (atuais ensino fundamental e médio) com o título de Educação Artística, considerada como atividade educativa e não disciplina. Entretanto, não havia profissionais habilitados para assumirem essa atividade; os primeiros cursos universitários preparatórios de professor de Educação Artística só foram implantados três anos após a publicação da Lei 5.692/71, e com o objetivo de formar um profissional polivalente.

A implantação da 2ª LDB se deparou, então, com a precariedade de professores de Educação Artística. Professores de outras disciplinas assumiam tais aulas, muitas vezes, sob a chancela do conteúdo *geometria*. Iniciativas isoladas tentaram impulsionar a preparação de professores para uma devida utilização das artes na educação brasileira.

Boschi (1999, p. 229) acrescenta:

*Com a implantação da Lei que tornava obrigatório o ensino da Educação Artística na escola, o Serviço Nacional de Teatro, sob direção de Orlando Miranda, visando esclarecer formas e propostas ao “novo” que se apresentava, e assim minorar a lamentável situação que se viram obrigadas as escolas de primeiro e segundo graus, de colocar professores de outras metérias (Português, Matemática, e Ciências) a lecionar Artes Cênicas, já que não havia professores preparados par tal, importou-se mais uma vez o conhecimento estrangeiro. Peter Slade foi um dos autores traduzidos no Brasil, através de sua obra O Jogo Dramático Infantil.*

Em fins da década de 70, o início do processo de abertura política do regime autoritário contribuiu para que os profissionais responsáveis pelo ensino das artes se organizassem para reestruturar as relações entre arte e educação, defendendo a especificidade das linguagens artísticas e a criação das licenciaturas plenas em Artes Plásticas, Desenho, Música, Teatro e Dança. A partir dos anos 80, constituiu-se o movimento Arte-Educação que discutia a valorização e aprimoramento do professor de Educação Artística, e propunha novos andamentos à ação educativa em arte.

Esse movimento, juntamente com outros fatores, em muito influenciou a construção e regulamentação da nova LDB (Lei n. 9.394/96) e o documento Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, MEC, 1997). A partir dessas iniciativas e legislações, ficou assegurada a presença da disciplina ARTE no currículo da escola fundamental, enquanto disciplina obrigatória na educação básica, destacando quatro linguagens: Teatro, Dança, Música e Artes Visuais, em face da necessidade de uma educação estética nas diferentes linguagens artísticas. Portanto, fica expresso no ART. 26:

*ART. 26. Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementados em cada sistema de ensino e estabelecimentos escolares, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela.*

*Parágrafo segundo: O ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos.*

São características desse novo marco curricular, as reivindicações de identificar a área por ARTE e não mais por Educação Artística, e de incluí-la na estrutura curricular como área, com conteúdos próprios ligados à cultura artística e não apenas como atividade.

O documento Parâmetros Curriculares Nacionais, no que se refere à disciplina Arte (Parâmetros curriculares nacionais, arte, 2000), se dedica à orientação do trabalho com as várias linguagens da Arte na escola, considerando-se o nível de desenvolvimento das crianças, os contatos prévios das mesmas em relação à arte, estimulando-se a criatividade e o conhecimento. Propõe didáticas, sugere a interdisciplinaridade, atividades por projetos, indicação curricular e possibilidades avaliativas. Ressalta a possibilidade da expressão de si mesmo e do exercício da sociabilização através de atividades coletivas, em especial no teatro. Entretanto, apesar de uma completa referência ao ensino e estudo das artes na escola, não explora – e nem é essa a intenção do documento – as possibilidades cognitivas e de desenvolvimento emocional passíveis de ocorrer diante da prática do fazer artístico.

Numa leitura atenta, pode-se encontrar pequenos trechos que citam, sem maiores preocupações de aprofundamento, a possibilidade de alguns efeitos para além do estímulo à valorização da diversidade. Como, por exemplo:

*Em contato com essas produções (artísticas), o aluno do ensino fundamental pode exercitar suas capacidades cognitivas, sensitivas, afetivas e imaginativas, organizadas em torno da aprendizagem artística e estética. Ao mesmo tempo, seu corpo se movimenta, suas mãos e olhos adquirem habilidades, o ouvido e a palavra se aprimoram, enquanto desenvolve atividades nas quais relações interpessoais perpassam o convívio social o tempo todo. (PCN – ARTE, 200, p. 114)*

No que se refere ao teatro, o documento atribui maior atenção ao caráter coletivo inerente a essa arte, que sugere o exercício das relações de cooperação, diálogo, respeito mútuo, flexibilidade de aceitação das diferenças e autonomia; enfim, habilidades que favorecem o convívio social. Cita a capacidade de teatralizar, presente na criança, observada nos jogos de faz-de-conta, e que pode ser canalizada para o exercício consciente da dramatização. Pode-se perceber a atribuição de um caráter educativo ao teatro no PCN-ARTE a partir da seguinte frase: *“Dramatizar não é somente uma realização da 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”*. (PCN - ARTE, 2000, p. 83).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais, portanto, constituem um instrumento útil no apoio às discussões pedagógicas, elaboração de projetos educativos, planejamento de aulas, reflexão de prática educativa e análise de material didático. Desse modo, o volume intitulado ARTE sugere uma melhoria do ensino e da aprendizagem das artes, agregando ações auxiliares à transição para o século XXI, que se depara com o desafio da diversidade cultural e a globalização. A arte na escola pode ser vista e trabalhada como uma grande ferramenta capaz de estimular e salientar as peculiaridades criativas dos educandos, bem como de promover a aprendizagem na diversidade por meio do contato, da aceitação e da troca das diferenças.

Portanto, nessa segunda metade do século XX, com o fortalecimento da educação por meio das artes, começa-se a pensar o teatro de um ponto de vista que extrapola seu uso instrumental, passando a constituir ferramenta voltada para outros conteúdos extrateatrais. Busca-se uma perspectiva pedagógica teatral, ampliando-se, desta forma, a importância do teatro na educação, como fator relevante na compreensão crítica da realidade humana, culturalmente determinada.

Os autores que compõem este percurso da história do teatro na educação brasileira auxiliam pesquisadores, professores e novos autores que, por sua vez, fundamentam os cursos oferecidos àqueles que vão ampliar o corpo de profissionais para trabalhar o teatro na educação. Boschi (1999, p.117) salienta a importância do espaço escolar, bem como da formação do professor a ocupar esse espaço, para que o uso da arte na escola seja verdadeiro instrumento de transformação pessoal e social.

*Mora na escola a possibilidade de remanejamento desta realidade (conhecimento, pelo homem, de sua própria realidade) que, antes de chegar ao aluno, deveria atingir o professor. O professor acaba sendo o elemento nocivo ao desenvolvimento, pois, pela educação ligada ao seu aprendizado, que ficou no passado, faz o aluno repetir seu passado, ao invés de projetar-se em sua época e ao advir desta época, seu futuro. Só na escola poder-se-ia aprender a lidar com o capital de giro da pós-modernidade: o processo criativo. Mas não é em escolas no modelo arcaico que se aprenderá a transgredir. Há que ser em escolas que tenham a arte em primeiro plano: teatro, artes plásticas, literatura, música, etc. O que é feito atualmente em nome da "Educação Artística" nas escolas de ensino fundamental?*

Ferreira (2003) em *O Ensino das Artes – construindo caminhos*, defende que, ao escolher o teatro como conteúdo do ensino de arte, deve-se ter profissionais

adequados, o que não significa trabalhar com especialistas da arte teatral (atores, diretores, dramaturgos), e sim com professores devidamente instrumentalizados para realizar a tarefa. Entretanto, depara-se com a questão da formação do professor.

Segundo estudos realizados pelo professor Arão Paranaguá de Santana (2000, p.87), antes da LDB, Lei 6.592/71, existiam no Brasil 30 cursos de artes em todas as áreas. Após a implantação da Lei, até os dias de hoje, esse número cresceu para mais de duas centenas; e destas, 98 são licenciaturas em educação artística e 29 em artes cênicas. Apesar do aumento considerável, ainda se verifica um número tímido de espaços de formação de arte-educadores com habilitação em teatro. A cidade de Belo Horizonte oferece os espaços de formação de professores, já mencionados anteriormente, os quais serão descritos a seguir.

### **1.3.1 A formação do professor de Teatro: panorama atual nas escolas<sup>17</sup> de Belo Horizonte**

A prática, o ensino e a aprendizagem do teatro são iniciados a partir dos jogos dramáticos e dos jogos teatrais. Hoje, reúne-se extensa bibliografia que trata a didática do teatro através dos jogos, sugerindo sua aplicação atrelada ao necessário conhecimento das etapas de desenvolvimento da linguagem dramática da criança e a relação com o processo de desenvolvimento cognitivo desta. Os cursos de Artes Cênicas, formação de atores e de arte-educadores oferecem disciplinas que embasam a prática teatral e a docência nessa área, apesar de raramente se encontrar a disciplina Jogos Teatrais nos currículos desses cursos.

Serão descritos os cursos a partir de informações obtidas nos respectivos serviços de secretaria, nos *sites* das instituições que os oferecem e nos currículos disponibilizados para a elaboração deste tópico, pertencente a este trabalho.

---

<sup>17</sup> As informações acerca dos cursos oferecidos pelas escolas de Belo Horizonte datam do ano de 2005. Alterações posteriores não constam no presente trabalho.

### *1.3.1.1 Curso Superior de Artes Cênicas da UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais*

Curso de graduação, criado em 1998, com duração de três anos e meio. Oferece a formação em Bacharelado (ator, diretor, encenador de espetáculos de teatro, dança e de circo, dramaturgo, produtor) e em Licenciatura (professor). O curso está dividido nas seguintes áreas:

- Conhecimentos Pedagógicos;
- Educação e Expressão Vocal;
- Estudo Corporal;
- Estudo Vocal;
- História e Literatura Dramática;
- Interpretação;
- Práticas de Ensino;
- Teorias do Teatro.

### *1.3.1.2 Curso de Especialização em Arte-Educação da UEMG – Universidade Estadual de Minas Gerais*

Curso de pós-graduação *lato sensu*, com carga horária de 400 h/a, capacitado e reconhecido para oferecer a titulação de Especialista em Arte-Educação ou Arte-Educador. Visa à capacitação de profissionais para atuarem no Ensino Superior, nas áreas Arte e Educação, bem como à apreciação da arte como instrumento de transmissão de valores culturais. Visa ainda a uma análise crítica da prática educativa face à realidade sócio-política-cultural brasileira na ótica da Arte. O curso pretende, também, oferecer subsídios para a reflexão e interpretação do papel do educador na Educação Básica. Apresenta as seguintes disciplinas:

- Arte e Comunicação;
- Cultura Brasileira;
- Design Gráfico e Processos de Criatividade;



- Didática;
- Ensino das Artes nas Universidades;
- Evolução das Artes Visuais e Musicais;
- Expressão Artística (oficinas de teatro/artes plásticas).
- Fundamentos da Arte Educação;
- Metodologia de Pesquisa;
- Multimídia e Processos Comunicacionais;
- Psicologia da Arte;
- Semiologia da Arte.

### *1.3.1.3 Curso de Especialização em Arte-Educação da PUC-Minas – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais*

Curso de pós-graduação *latu sensu*, com carga horária de 360 h/a, capacitado e reconhecido para oferecer a titulação de Especialista em Arte-Educação ou Arte-Educador. É direcionado a professores de arte-educação (licenciados plenos ou bacharéis) e outros profissionais que façam uso da arte em suas áreas de trabalho e queiram aprofundar seus conhecimentos e discutir suas práticas na perspectiva da arte-educação. Apresenta os seguintes objetivos:

- Possibilitar uma reflexão, aliada à prática, sobre as questões mais importantes da criação artística.

- Possibilitar a valorização do diálogo não só entre as artes, mas também das outras formas de conhecimento com a arte.

- Possibilitar a discussão e definição do papel da arte e da cultura nos currículos dos vários níveis de ensino no Brasil, a partir da participação do educando nas seguintes disciplinas: *Arte e Conhecimento, Artes Plásticas, Elementos de Semiótica, Fundamentos da Estética, História da Arte, Introdução à Pesquisa em Arte, Leitura e Criação Literária, Metodologia de Ensino, Musicalização e Dança, Produção Cultural para Crianças e Jovens, Teatro, Técnicas de Comunicação Científica e ainda uma disciplina a ser definida, em conjunto, com os alunos.*

#### 1.3.1.4 Curso Seqüencial em Artes Cênicas: Aperfeiçoamento do Comunicador da UNI-BH – Centro Universitário de Belo Horizonte

Curso Seqüencial, com duração de dois anos. Possibilita a formação teórica e prática de atores, visando à conscientização de sua atuação cultural na sociedade, devido ao atendimento do fazer artístico como fator de transformação e renovação social. Entre outros, são objetivos do curso:

- Capacitar o corpo e a voz dos egressos, ampliando e atualizando seus conhecimentos de história da arte e cultura nacional, preparando-os para o mercado de suas respectivas áreas de atuação, a partir, especialmente, dos recursos proporcionados pelas artes cênicas.

- Promover a formação de habilidades expressivas para efetivar a eficácia de seu diálogo com a comunidade/espectador.

- Instrumentalizar o aluno com ferramentas expressivas, práticas e teóricas, oriundas das artes cênicas, letras, história da arte e comunicação social, com o objetivo de desenvolver seu potencial criativo, sua desenvoltura corporal e sua capacidade de posicionamento crítico competente sobre o exercício artístico na sociedade.

- Desenvolver a formação teórico/prática de atores com consciência de seu papel como promotores de cultura e porta-vozes da sociedade, através da participação nas seguintes disciplinas: *Fundamentos da Interpretação, Consciência Corporal, Consciência Vocal, Evolução da Arte, História das Artes Cênicas, Estudo do Movimento, A Voz na Fala, Fundamentos da Comunicação Social, A Arte da Improvisação, Leitura e Produção de Textos, Evolução da Linguagem Cinematográfica, Produção de Textos: criação e crítica, Corpo e Voz, Comportamento Organizacional e Projetos Culturais, Crítica de Arte, Projetos Especiais (Interpretação Aplicada, Improvisação Aplicada, Responsabilidade Social).*

### *1.3.1.5 Curso de Teatro na Educação (CTE) do CEFAR – Centro de Formação Artística da Fundação Clóvis Salgado*

Curso de extensão, com 346 h/a. Objetiva unir a arte à educação. Desde 1998 é direcionado a professores de qualquer disciplina do ensino fundamental, médio e superior, atores, arte-educadores, agentes culturais e líderes comunitários. O curso visa a capacitar os participantes a inserirem a linguagem teatral no processo educacional de crianças e adolescentes. É formatado em duas etapas: na primeira, os alunos observam os professores nas aulas voltadas para pré-adolescentes e adolescentes, que também são ministradas na instituição; na segunda, partem para a prática e a reflexão da união entre a arte e a educação. O curso oferece as seguintes disciplinas:

- Caracterização Cênica;
- Cultura Brasileira;
- Estética e Filosofia da Arte;
- Expressão Vocal;
- Interpretação;
- Introdução à Dança na Educação;
- Introdução à Dramaturgia;
- Introdução à História do Teatro;
- Musicalização;
- Oficinas (Contação de Histórias, Teatro de Bonecos);
- Prática do Ensino do Teatro;
- Psicologia do Desenvolvimento;
- Semiologia do Teatro.

### *1.3.1.6 Curso Teatro para Educadores da PUC-Minas*

Curso de extensão, com 346 h/a. Tem por objetivo desenvolver a compreensão dos jogos teatrais e da expressão corporal como ferramenta

pedagógica; instrumentalizar o educador para utilizar técnicas teatrais e corporais em seu cotidiano escolar; desenvolver a criatividade, a sensibilidade, a percepção, a memória, o raciocínio, a imaginação, a consciência corporal e o domínio do movimento; promover o encontro e a troca de informações entre educadores de diferentes disciplinas e níveis de ensino.

Desde 2000, essa escola oferece o curso a atuantes na educação formal e não formal, com os seguintes conteúdos: os componentes da cena teatral (espaço, tempo, ação, personagem, texto e conflito); a criação teatral a partir da improvisação de cenas; a montagem teatral a partir da interação criativa professor/aluno; técnicas corporais voltadas para a educação; a criação a partir do corpo e do movimento; o corpo como lugar de ludicidade. O curso é organizado na seguinte estrutura:

- Aulas de teatro I e II (160 h/aula) – improvisação, interpretação, observação, prática de ensino do teatro, avaliação, expressão vocal;
- Teatro na educação (138 h/aula);
- Módulo Disciplinas Complementares (32 h/aula);
- Módulos Complementares (16 h/aula).

#### *1.3.1.7 Curso Técnico Profissionalizante do CEFAR – Centro de Formação Artística da Fundação Clóvis Salgado*

Curso Técnico Profissionalizante de formação de atores, criado em 1986, com duração de três anos, fornecendo a seus alunos a habilitação técnica em nível de 2º grau. Objetiva, principalmente, preparar os alunos técnica e artisticamente para ingressarem no mercado de trabalho. O curso é composto pelas seguintes disciplinas:

- Antropologia Cultural;
- Percepção Musical;
- Caracterização Cênica;
- Ciências Humanas Aplicadas às Artes Cênicas;
- Expressão Corporal;

- Folclore e Dança;
- Expressão Vocal;
- História das Artes Cênicas;
- Interpretação Dramática;
- Jogos Teatrais;
- Literatura Dramática;
- Cultura Brasileira;
- Prática Profissional;
- Projetos Culturais.

#### *1.3.1.8 Curso Técnico Profissionalizante do TU – Teatro Universitário da UFMG*

Curso Técnico Profissionalizante de formação de atores, criado em 1952, com duração de três anos, fornecendo aos seus alunos a habilitação técnica em nível de 2º grau. As disciplinas ministradas regularmente são:

- Ator e Câmera;
- Cenografia e Figurino;
- Dança;
- Didática;
- Ética;
- Expressão Vocal;
- História do Teatro;
- Iluminação e Sonoplastia;
- Improvisação e Interpretação;
- Legislação e Produção Teatral;
- Literatura Dramática;
- Maquiagem;
- Preparação Corporal;
- Técnica Circense.

São estas, portanto, as possibilidades de formação acadêmica (de graduação e pós-graduação), profissionalizante, seqüencial e de extensão na área de Artes Cênicas em Belo Horizonte. Os profissionais oriundos dessa formação são, geralmente, os que ocupam, entre outras, as profissões de professores responsáveis pela disciplina Artes nas escolas, professores de teatro enquanto atividade extracurricular também nas escolas, e professores em escolas de teatro para crianças.

A partir desse pequeno percurso histórico pôde-se perceber a trajetória e a definitiva inserção das artes (determinada legalmente), em todas as suas linguagens, nos currículos da educação básica no Brasil, e a conseqüente criação e ampliação dos espaços de formação de docentes a ocupar a cadeira de Artes.

O teatro então, mesmo que a passos lentos, entra nas escolas com uma finalidade pedagógica. Mas, tal inserção, sobretudo sob a forma de jogos teatrais, pode também significar a atuação de uma importante ferramenta terapêutica, capaz de auxiliar os processos pedagógicos enquanto promotora de elaborações subjetivas das crianças. Sobretudo as que não alcançam o aprendizado devido a dificuldades emocionais inibidoras do aproveitamento escolar.

Percebe-se, portanto, que a manifestação teatral enquanto prática de cultura encontra possibilidades de usos visando a aplicações educativas. Entretanto, a dimensão da possibilidade terapêutica da aplicabilidade da prática dos jogos teatrais não constitui um foco de atenção nas escolas; mesmo porque, tal enfoque parece não ser contemplado na formação dos educadores aptos a trabalhar o teatro na educação, pelo menos no que se refere à formação oferecida em Belo Horizonte.

## **“VAMOS BRINCAR DE BRINCAR”: o uso dos Jogos na Educação**

“*Vamos Brincar de Brincar*” é um espetáculo infantil interativo em que três atores conduzem e inserem as crianças nas histórias, dentro de um contexto lúdico e pedagógico. Foi escrito por Sula Mavrudis, dirigido por José Antônio do Carmo, produzido e encenado pela 2AD Produções em 2005, em Belo Horizonte.



FIGURA 3: Vamos brincar de brincar  
Fonte: 2AD Produções, 2006.

## 2 “VAMOS BRINCAR DE BRINCAR”: O USO DOS JOGOS NA EDUCAÇÃO

Este capítulo tratará dos jogos e dos Jogos Teatrais propriamente ditos. Para tal, e para se definir o que está sendo denominado de Jogos Teatrais, no presente trabalho, torna-se oportuno um breve percurso na história do pensamento sobre os jogos para culminar com a idéia de jogo que predomina nos dias atuais, e assim conceituar o termo Jogos Teatrais.

### 2.1 Teoria dos Jogos

Vários autores se dedicaram à construção de teorias acerca da natureza dos jogos: teorias da Energia Excedente, teorias do Instinto com ênfase na imitação, e teorias fisiológicas, defensoras da evolução do jogo na criança como recapitulação dos estágios de desenvolvimento da história humana, além de um aspecto genético do jogo, enquanto necessidade humana transmitida pelos genes.

Celso Antunes (2003), Courtney (1980), Duflo (1999) e Gilles Brougère (1998) são alguns autores, citados neste trabalho, que apresentam material sobre o estudo da origem dos jogos, suas funções e utilizações. Entretanto, existe mais de uma representação associada à palavra jogo, constituindo, inclusive, um problema semântico. Brougère (1998) em seu livro *Jogo e Educação*, destaca três entre estas possíveis representações: jogo enquanto vocábulo científico utilizado para significar atividade lúdica, podendo também ser utilizado metaforicamente (jogo político); jogo como sistema de regras (damas, futebol, jogo da velha) que preexiste, independentemente dos jogadores, além de poder ser transformado em espetáculo (partida de futebol transmitida pela TV) ou traduzido em um *software*; e jogo enquanto material (tabuleiro e conjunto de peças do xadrez), também associado ao termo brinquedo.

Diante disso, o que se tornou desde meados do século XIX o jogo infantil, só é jogo por metáfora. Celso Antunes, em seu livro *Jogos para o Desenvolvimento*



das *Inteligências Múltiplas*, contribui para a compreensão do termo jogo:

*A palavra jogo provém de jocu, substantivo masculino de origem latina que significa gracejo. Em seu sentido etimológico, portanto, expressa um divertimento, brincadeira, passatempo sujeito a regras que devem ser observadas quando se joga. Significa também balanço, oscilação, astúcia, artil, manobra. (ANTUNES, 2003, p 11)*

Mas, quando se fala de jogo, o caráter lúdico impera na construção de um significado para esse significante. E, segundo Duflo (1999) em seu livro *O Jogo: de Pascal a Schiller*, esse caráter (o lúdico) foi responsável por certa desatenção ao estudo da importância dos jogos na Antiguidade, apesar de ser conhecido o valor atribuído aos jogos por parte de importantes pensadores como Platão e Aristóteles. Com relação ao estudo dos jogos no período da Antiguidade, Duflo (1999, P. 12) afirma:

*Não que antes (na Antiguidade) não se tivesse jamais falado sobre ele e que não houvesse nenhuma página dedicada ao assunto. Simplesmente o jogo era posto de lado, ao lado do divertimento e assimilado, por isso, às coisas que não têm verdadeira importância e às quais não devemos dar muita atenção.*

Sendo, pois, considerado uma espécie de descanso, o jogo sai, por muito tempo, da cena filosófica. O ato da exclusão pode referir-se ao consenso então universal de realçar as atividades relacionadas ao trabalho como superiores aos divertimentos, constituindo-se assim a oposição jogo/trabalho, expressa em textos fundadores do pensamento ocidental.

No pensamento de Aristóteles, a noção de jogo se encontra nesse quadro de oposição, mas significando uma complementaridade (necessária) ao trabalho. Baseado nisso, São Tomás de Aquino introduziu esse pensamento no universo cristão, sugerindo que o lazer nada mais é que uma espécie diferente de labor para permanecer fiel à palavra divina que orienta o homem ao trabalho.

O jogo romano parece apontar uma origem etrusca (da Etrúria - Itália antiga), quando os jogos atléticos eram praticados por escravos para espectadores, ou seja, o jogo era visto a partir do espectador e não do participante. Calcados nessa espetacularização, os jogos romanos, segundo Brougère (1998), significam ritos pautados em regras e na morte, divididos em duas categorias: jogos de cena (*ludi*

*scaenici*), englobando o teatro, mímica, dança e concursos de poesia; jogos de circo (*ludi circenses*) que englobavam corridas de biga, combates e encenações de animais e caças; e os jogos atléticos.

Os gregos, diferentemente, centravam em seus jogos a noção espetacular de concurso, representada no termo *agon*. Dotados de grande carga simbólica, representavam exercícios guerreiros através de seus atores, os quais expressavam seu dinamismo em uma atmosfera de competição, promovendo a integração, a harmonia e o consenso.

*Trata-se igualmente de um modo plural para racionalizar a relação com o divino, aprisionar o sobrenatural e se apropriar da transcendência por meio de atos aparentemente simples, como correr, lutar, cantar... mas que são impelidos ao máximo de eficácia sob o olhar dos deuses. (BROUGÈRE, 1998, p 40)*

O teatro também entra na esfera do jogo entre os gregos, mas diferentemente dos romanos, promovendo uma participação do sistema político-religioso do jogo. A participação sobrepõe-se ao espetáculo.

A meso-América é caracterizada pela presença do jogo como um traço cultural unificador essencial, vivenciado de maneira muito diferente dos gregos e romanos. Os jogos astecas parecem estar relacionados com a renovação cósmica. Há registros de prática de jogos com uma bola (feita de um material desconhecido na Europa) enquanto representação “cosmográfica”, que antecedia um sacrifício e tendo por objetivo a regeneração da sociedade. Num espírito de luta contra a *entropia* (medida da quantidade de desordem de um sistema), há toda uma série de jogos pré-sacrificais representando uma oferenda de energia sob forma de competição, dança, mímica e teatro.

A Idade Média ainda trazia essa relação do lúdico com o religioso. Às margens da religião oficial, o jogo parecia viver no centro dos ritos de *carnaval*, que mesclavam calendário cristão a ritos oficiais, utilizando-se teatro, jogos competitivos e *charivari* (berreiro, tumulto).

A religião integrava o jogo entre os múltiplos ritos que o mesmo gerava. Entre eles, a festa, que supunha a presença da recreação e do divertimento traduzidos também pela organização de jogos, especialmente os de competição e de destreza. Hoje ainda se encontram, na cultura popular brasileira, manifestações

folclóricas oriundas desse período. A *Cavallhada*<sup>18</sup> é um exemplo da mescla jogo/festa/religião, manifestada numa representação teatral.

Essas manifestações, na Idade Média, exerciam papéis sociais, no que se refere à identidade, à aprendizagem, à sociabilidade e à comunicação. Talvez por isso a atividade lúdica, embora oposta ao trabalho, não era considerada frívola. O Renascimento e os períodos posteriores vêem o jogo passar do sério ao frívolo, do público ao privado. E a frivolidade é que o fazia prestar serviço em algumas situações, sobretudo na educação. Entretanto, seu valor educativo foi mais evocado no decorrer dos dois últimos séculos e sua atribuição à natureza da infância foi ressaltada pela então modernidade do Romantismo.

## 2.2 Os Jogos no Pensamento Educacional

Para que pudesse enunciar a idéia do jogo como valor educativo, uma revolução no pensamento se fez necessária. Esta foi provocada pela expressão romântica, preparada pela obra de Jean-Jacques Rousseau (momento já descrito em capítulo anterior), e plenamente afirmada na qualidade do pensamento filosófico na Alemanha do final do século XIX e início do XX.

Os autores citados a seguir incorporam a temática do jogo aos objetos de estudo da ciência. A partir deles, percebe-se no jogo uma imitação da vida, uma cinética mimética, a enganar a própria vida. No jogo, ainda que se trate de um jogo

---

<sup>18</sup> Durante a dinastia carolíngia (século VI d.C), portanto há quase 1500 anos, Carlos Magno, de religião cristã, lutou bravamente contra os sarracenos, de religião islâmica, impedindo-os de invadir o centro norte da Europa. A cavallhada é uma tradição dos torneios da Idade Média, onde os aristocratas exibiam, em espetáculos públicos, sua destreza e valentia. Na verdade, cavallhada representa a luta entre mouros e cristãos. O feito foi amplamente divulgado, como mostra de bravura e lealdade cristã, por trovadores que viajavam por toda a Europa. São doze cavaleiros mouros e doze cavaleiros cristãos. No final da longa batalha, vencem os cristãos que ainda conseguem converter os mouros ao cristianismo. Trata-se de uma tradição praticada em várias regiões do Brasil, porém com diferenças marcantes de uma região para outra. Num grande campo de batalha, onde de um lado, o lado do poente, 12 cavaleiros cristãos vestidos de azul, a cor do cristianismo, lutam contra 12 cavaleiros mouros vestidos de vermelho, encastelados no lado do sol nascente. No Brasil esta representação dramática foi introduzida, sob autorização da Coroa, pelos jesuítas, com o objetivo de catequizar os gentios e escravos africanos, mostrando nisto o poder da fé cristã. (BRASIL-FOLCLORE, Cavallhada, 2006).

de cartas, é o homem inteiro que joga, é sua vida que ele vive. O jogo serve para o homem iludir a si mesmo, para dar ao espírito o movimento mesmo da vida e a mudança de sensações, o estado de perpétua alternância entre o temor e a esperança. Talvez essa gama de conclusões justifique a importância e as possibilidades de análise dos jogos sob diversas óticas, bem como sua utilização com diversos fins em diversos espaços como, por exemplo, o da educação, e associados a outros componentes, entre eles, a arte teatral.

A atenção ao estudo do jogo torna-se mais espessa nos séculos XVII e XVIII, período em que os jogos passam a significar objeto de estudo de interesse na ciência, uma vez que os mesmos tornam-se uma verdadeira obsessão lúdica que toma corpo no Século das Luzes. No verbete *Jogar*, da *Encyclopedie de Diderot e d'Alembert*, citado em Brougère (2003, p. 45) percebe-se a atmosfera desse século: *“JOGAR - Diz-se de todas as ocupações frívolas, com as quais nos divertimos ou relaxamos, embora algumas vezes acarretem a perda da fortuna e da honra. Os homens inventaram uma infinidade de jogos que revelam muita sagacidade”*.

Segundo Duflo (1999), o filósofo e matemático francês, Pascal, abre um espaço à idéia do jogo. Seu pensamento encontra o jogo sob três formas: como problema matemático, como revelador moral e como paradigma. Sugere um olhar para as significações e para as representações contidas e expressas nos jogos e no jogar.

E Leibniz, filósofo alemão, matemático e lógico, salienta as capacidades pedagógicas dos jogos, ao defender que os mesmos oferecem um espaço privilegiado onde se exerce a inteligência humana por duas razões diferentes e complementares: de um lado, o prazer, e de outro, o exercício livre do espírito sem o constrangimento da necessidade e do real, oferecendo condições puras ao exercício da engenhosidade. Dedicou atenção aos jogos de azar, de probabilidade, de estratégia e de reflexão.

Também cita Rousseau, escritor e pensador suíço de língua francesa, já referido anteriormente, quem ressaltava que o valor do jogo ia bem além da simples distração, significando implicações políticas e morais, e assim contribuindo para a educação do ser humano em sua plenitude. Seus pensamentos influenciaram o surgimento da idéia de educação pedocêntrica, ou educação a partir da criança,

quando sugeriu considerar o homem no homem e a criança na criança. Rousseau influenciou autores e pedagogos como Besedow - quem propôs exercícios divertidos na aprendizagem – promovendo, portanto uma abertura através da qual surgiria uma nova visão do jogo, em uma transição entre o puro artifício e a concepção romântica.

No final do século XVIII, Kant e Shiller sugerem a associação entre jogo e arte. Promovem uma conceituação da arte liberta de uma relação servil e decorativa, sendo ressaltado seu descomprometimento em relação à sociedade, no que se refere à produtividade, e dessa forma associada ao jogo. Ambos (arte e jogo) então são representados como opostos à seriedade das atividades socialmente úteis; entretanto, a arte, contrariamente ao jogo, deixaria traços, o que supõe uma produção. Assim, sua oposição ao trabalho útil caracterizaria uma ultrapassagem em relação ao mesmo, enquanto o jogo permaneceria aquém.

O filósofo alemão Kant, segundo Duflo (1999), deu legitimidade a essa temática, tornando-se ela objeto de ciência. Iniciou a relação entre o jogo e a estética, influenciando Schiller, quem complementa seus estudos. Em relação à função do jogo, Kant afirma:

*Por meio do jogo a criança aprende a coagir a si mesma, a se investir em uma atividade duradoura, a conhecer e desenvolver as forças de seu corpo. Em geral, os melhores jogos são aqueles nos quais aos exercícios de habilidade acrescentam-se exercícios dos sentidos. (KANT apud DUFLO, p 57)*

Duflo (1999) conclui em Schiller, importante poeta, filósofo e dramaturgo alemão, com fundamentos no pensamento de Kant, que desenvolveu uma teoria da educação estética a ser possível por efeito de um equilíbrio entre a dominação da inteligência e a dominação dos sentidos. Afirma que a preocupação central de Schiller é precisamente a relação entre razão e sensibilidade, entre o dever que é indicado pela razão e as tendências humanas (*trieb*) naturais, e o seu principal pensamento filosófico detém-se no papel da Estética como força civilizadora. A solução, para Schiller, é que os dois elementos atuem juntos, e a natural convergência dos mesmos se encontra na estética, na apreciação do belo, que exige tanto dos sentimentos quanto da razão. O argumento é que, na experiência estética, as pessoas tornam-se conscientes de aspectos de si mesmas que revelam

uma plenitude única dessa experiência.

Afirma que somente através da Beleza o homem faz seu caminho para a liberdade. A solução, portanto, deve ser algo capaz de unir, no homem, essas duas partes antagônicas, e Schiller se volta para as artes. Para ele, o jogo é considerado como vetor de harmonia, portanto de beleza e de equilíbrio, lugar onde o homem se mostra mais completo. Sua obra *Cartas sobre a Educação Estética do Homem*<sup>19</sup> representa lugar pioneiro na história do jogo em Filosofia. Na carta de número 15, afirma: “*O homem só é de fato homem quando joga*”. (SCHILLER, *apud* DUFLO, 1999, p.77)

Defendeu, em relação ao jogo, a teoria da Energia Excedente, na qual, tanto o animal quanto o homem jogam para dar vazão a uma energia que não é gasta na caça, na fuga ou no trabalho. Portanto, crianças e animais pequenos, pelo fato de serem protegidos, usam sua energia quase que inteiramente para o jogo. Essa energia, no homem, em especial, também é revertida em jogos de imaginação, os quais possuem movimentos livres de obstáculos e muito se aproximam da produção de arte. Esse pensamento é romântico por excelência, na medida em que alia a criança e a arte por meio do jogo.

Spencer, importante filósofo inglês e um dos expressivos representantes do positivismo, de acordo com Courtney (1980), não considerava que a “energia excedente” fosse a única explicação para o jogo. Afirmava que o anseio pela atividade lúdica repousaria sobre o instinto, encontrando na atividade do jogo uma tendência à imitação e uma estrita relação com a arte. Segundo ele: “*O jogo é igualmente um exercício artificial de forças que, por falta do exercício natural, tornam-se tão dispostas para a liberação que se aliviam através de ações simuladas*” (SPENCER, *apud* COURTNEY, 1980, p. 22). Se o organismo não encontra alguma atividade séria para se engajar, uma atividade imitativa a substitui. Portanto, para ele, a forma de imitação nos animais superiores e crianças é a dramatização de atividades adultas. Tentou, posteriormente, classificar o jogo de três maneiras: jogo sensório-motor, jogo com regras e jogo artístico-estético.

Karl Groos, filósofo e pensador alemão dos séculos XIX e XX, é destacado por Brougère (1998) como quem defendeu o valor do jogo enquanto lazer e

---

<sup>19</sup> São 27 cartas redigidas entre setembro de 1794 e junho de 1795 e publicadas em 1795 na revista fundada por Schiller e Goethe, *Les Heures*.

treinamento para a vida futura, retomando Spencer nesse sentido e gerando profundo efeito no pensamento educacional. Revolucionou a partir de dois conceitos: considera que a infância tem a finalidade de propiciar um período de jogo e que este se relaciona diretamente com o desenvolvimento da inteligência. Portanto, Groos defende a idéia do jogo, na infância, como um “pré-exercício”, uma vez que leva ao domínio do eu, física e psicologicamente, exercitando o indivíduo através das aquisições (descobertas, experiências, fantasias) em seu desenvolvimento. De acordo com ele, nós não brincamos porque somos seres lúdicos, mas porque somente dessa maneira podemos complementar nossa insuficiente dotação hereditária com a experiência individual, para enfrentar as tarefas da vida que estão por vir. A fonte do jogo é, portanto, o instinto, objetivando tornar as espécies mais aptas.

A teoria do pré-exercício significa um modelo relacionado à evolução darwiniana e procede do interesse do comportamento animal e sob o argumento de que o instinto mostra-se mais presente na criança do que no homem adulto.

*“É a mão da seleção natural que faz com que, desde a juventude, se manifeste no animal um impulso indomável a exercitar-se sem causa séria em atos que deverá executar mais tarde.”* (GROOS, *apud* BROUGÈRE, 1998, p. 87)

O grande aporte de Groos é, de fato, ter situado o jogo na ciência através do biológico, considerando seus efeitos psicológicos. De maneira sem dúvida mais precisa e conveniente que a teoria da recapitulação, a do pré-exercício faz do jogo um lugar de educação. Portanto, Groos confere ao estudo do jogo um caráter científico, tornando possível sua associação com a educação e configurando um quadro teórico que valoriza o jogo enquanto instrumento pedagógico.

As idéias de Groos em muito influenciaram Edouard Claparède, já citado anteriormente por Courtney (1980), e reforçado por Brougère (1998). Esse último afirma que para Claparède, o fundamento da arte pedagógica encontrava-se na exploração das tendências naturais da criança, especialmente da tendência para o jogo, contribuindo para o desenvolvimento de uma pedagogia entendida como psicologia aplicada. E que, ao formular um postulado fundamental da psicologia, afirmando que o pensamento é uma atividade biológica a serviço do organismo humano, Claparède proporciona uma justificação quase biológica para o papel do jogo na escola, e contribui, desse modo, na fundamentação do já mencionado

movimento denominado Escola Nova. Diante disso, através da confluência de uma concepção de origem romântica, reformulada na teoria da evolução darwinista, Claparède é apontado por Brougère (1998) como quem contribuiu para a passagem da teoria à pedagogia.

Quanto a Joseph Lee, Brougère (1998), o percebe influenciado pelas idéias de Groos, quando registra sua afirmação de que o jogo participa da lei do crescimento desde o estímulo corporal e mental até a superação dos resultados, constituindo-se, assim, num método de aprendizagem. O jogo dramático, portanto, é um meio para a criança entender seu mundo e o Outro, e um método, para o adolescente, de projeção de um ideal de vida e conduta.

Cita também outros autores, entre eles H. H. Carr, que tomaram a teoria da Catarse de Aristóteles (que afirma que a catarse faz com que as emoções daquele que interpreta sejam liberadas numa construção fictícia) e a aplicaram ao jogo. Afirmando que o jogo era um espaço para o exercício das emoções inibidoras pela e para a vida em sociedade.

Outro nome relevante na história do jogo no pensamento científico, é o de Jean-Paul Richter. Brougère (1998) o cita como sendo quem apresenta uma obra de exaltação à infância. Destaca que esse evoca o princípio da recapitulação, segundo o qual cada geração de crianças reproduz a história do mundo desde sua origem e mostra que seus jogos condizem com essa afirmação. De acordo com essa teoria, a criança representa o primitivo, a humanidade arcaica e, em potencial, o desenvolvimento da humanidade que vai reproduzir. Seus textos não parecem ter tido incidências diretas nas práticas da época, mas nos possibilitam perceber a origem romântica da descoberta da infância.

Richter evoca também o aspecto social do jogo. Faz referência a Rousseau mediante a idéia de um “contrato social” entre crianças, significando outra forma de recapitulação, segundo a qual a criança reproduziria a origem da sociedade através de seus jogos. Define o espaço do jogo:

*Onde a criança poderá manifestar e exercer sua autoridade, sua oposição, sua generosidade, sua clemência, em resumo, todas as raízes e as flores da sociedade, se não for em estado livre, entre seus semelhantes? Eduquem as crianças pelas crianças. A entrada na sala de jogos é, para elas, a do mundo, e é a troca com seus pares que desenvolve suas forças intelectuais. (RICHTER apud BROUGÈRE, p. 65)*



Constrói-se assim uma autonomia do jogo infantil em relação ao jogo adulto (geralmente a dinheiro) e um discurso específico e próprio para tal.

Ainda em Brougère (1998), encontra-se o filósofo Froebel, situado no cerne do pensamento romântico e descrito como quem teve uma influência real na educação infantil, ao propor uma prática que privilegiasse o jogo e outros brinquedos específicos. Para ele, o jogo e a palavra representam a expressão do interior, ou seja, projetam para o exterior o que o sujeito sente no íntimo. Defendia a existência de uma harmonia entre o interno e o externo e que o jogo seria um meio de exprimir essa unidade do todo. O jogo seria ainda, simultaneamente, uma fonte de descoberta das leis essenciais e o meio prático de permitir à criança ir em direção à exteriorização das verdades profundas que possui intuitivamente. Kishimoto (2002) acrescenta que os textos de Froebel propõem uma ligação entre a filosofia romântica (enquanto consciência poética do mundo), que inaugura uma modernidade e uma pedagogia que propõe o jogo no centro da atividade infantil, distanciando-o de sua relação multissecular com a frivolidade. *“Institui uma Pedagogia tendo a representação simbólica como eixo do trabalho educativo, sendo reconhecido por isso como psicólogo da infância.”* (KISHIMOTO, p 57)

A partir das análises de Brougère (1998) e Kishimoto (2002), pode-se afirmar que Froebel, como Richter, situa-se conforme a teoria da recapitulação, que defende a correlação ou repetição entre a história da humanidade e o desenvolvimento individual. Esta, portanto, é também a posição de Jean Piaget, apesar de apresentar influências das concepções de Groos, principalmente no que se refere à oposição à teoria da energia excedente que, de certa forma, minimiza a importância do jogo infantil. Aceita aspectos da teoria do pré-exercício para a explicação do jogo de exercício, mas não para o jogo simbólico.

Enquanto a tese de Groos (que fundamenta fortemente outros autores) se vincula à integração de um tipo de comportamento por seu funcionamento repetido, a tese de Piaget<sup>20</sup> trata de explicar o jogo pela própria estrutura do pensamento da criança e seu desenvolvimento, conferindo-lhe um papel no presente da evolução cognitiva da criança.

Em Kishimoto (2002, p.101) encontra-se um texto de Maria Nazaré Amaral (*Dewey: Jogo e Filosofia da Experiência Democrática*) em que Dewey significa um

---

<sup>20</sup> Tal teoria será mais bem elucidada no tópico 2.3.1.

destaque também na história do pensamento sobre o jogo. Nesse texto, ressalta a afirmação desse autor em relação à aplicabilidade do jogo na educação.

*[...] as possibilidades oferecidas pelos jogos ou representações teatrais são infundáveis, pois, para o autor (Dwey) é sempre possível encontrar um assunto que oferecerá às crianças oportunidade de desenvolver muito melhor o aprendizado da leitura, escrita, História, Literatura, Geografia do que através da rotina dos livros didáticos. Este é simplesmente um outro modo de dizer que 'learning by doing' é um modo melhor de aprender, do que apenas ouvindo, uma vez que a criança constrói mental e fisicamente experiências que se revelaram importantes para a humanidade e desenvolve, além disso, padrões mais eficientes de julgamento, comparação e crença.*

Celso Antunes (2003), educador brasileiro, atuante em todos os graus de ensino, parte da teoria de Howard Gardner (1995)<sup>21</sup> (e outros) referente às Inteligências Múltiplas, e produz um livro denominado *Jogos para o desenvolvimento das Inteligências Múltiplas*, fruto de sua experiência e pesquisa por 40 anos, direcionado a profissionais da educação; o livro contém 368 jogos passíveis de ser utilizados na educação infantil e no ensino médio, os quais objetivam o estímulo e o desenvolvimento das inteligências dos educandos.

Nesse livro, o autor defende que o jogo, em seu sentido integral, é o mais eficiente meio estimulador das inteligências e importante ferramenta de compreensão de relações entre significantes (palavras, fotos, desenhos, cores, etc.) e significados (objetos). Portanto, organizou jogos estimuladores de todas as inteligências por meio de quatro códigos:

*[...] os índices, relações significantes estreitamente ligadas aos seus significados; os sinais, relações indicadoras de etapas e marcações dos jogos; os símbolos, relações já mais distantes entre o significante e o significado; e os signos, elementos significantes inteiramente independentes do objeto. (ANTUNES, 2003, p. 17)*

Afirma que o jogo é o melhor caminho de iniciação ao prazer estético, à descoberta da individualidade e à meditação pessoal. Entretanto, deve ser usado pedagogicamente com rigoroso e cuidadoso planejamento, marcado por etapas muito nítidas e que efetivamente acompanhem o progresso dos alunos.

---

<sup>21</sup> Howard Gardner, psicólogo americano, professor e pesquisador da Universidade de Harvard (EUA) passou 20 anos com sua equipe pesquisando elementos que culminaram numa recente concepção científica da mente, elaborada a partir da década de 80, a qual sustenta que cada indivíduo possui pelo menos sete tipos de inteligências que incluem as dimensões lingüística, lógico-matemática, espacial, musical, sinestésico-corporal, intrapessoal e interpessoal.

Maria Aparecida Camargo (2003), doutora em Educação, em seu livro *Teatro na Escola – a linguagem da inclusão* descreve uma prática de aplicação de jogos cênicos em escolas que atendem educandos de baixa renda, com objetivos que visam à inclusão social. Seu trabalho é pautado pela Teoria das Inteligências Múltiplas, direcionado à criação de atividades – que acompanham o processo de criação, dramaturgia, treinamento, ensaios e encenação – que objetivam a estimulação das múltiplas inteligências dessas crianças.

Celso Antunes (2003), assim como Gardner (1995) e outros precursores da Teoria das Inteligências Múltiplas, já representam, portanto, um marco na educação do século XX e vêm constituindo mais um suporte no trabalho de educadores, bem como de arte-educadores e educadores teatrais.

### 2.3 Os jogos na Psicologia

Foram citados aqui alguns dos mais importantes autores que constituíram a trajetória do pensamento sobre o jogo e sua inserção na história do pensamento educacional. Trata-se de pensadores, filósofos, pedagogos e educadores. Far-se-á em seguida uma breve descrição de algumas referências importantes que constituem o campo da psicologia, que significa o foco central desse objeto de pesquisa.

#### 2.3.1 Piaget

Jean Piaget estruturou uma obra de mais de cinqüenta livros e monografias, além de centenas de artigos publicados. Antes de enfocarmos algumas de suas análises acerca da relação entre o jogo e o desenvolvimento infantil, faz-se necessário desenvolver uma breve descrição de suas teorias e contribuições para a psicologia, sobretudo no que se refere ao desenvolvimento da inteligência.

A partir da observação sistemática de seus próprios filhos e, posteriormente, de muitas outras crianças, concluiu que havia diferenças cruciais entre o pensamento do adulto e o da criança em várias circunstâncias, devido ao fato de as habilidades humanas serem desenvolvidas ao longo da vida do sujeito.

Diante disso, estudou a evolução do pensamento até a adolescência, procurando entender os mecanismos mentais que o indivíduo utiliza para captar o mundo. Foi o propositor da epistemologia genética e desenvolveu uma teoria de etapas pressupondo que os seres humanos passam por uma série de mudanças ordenadas, oriundas da interação com o ambiente, construindo estruturas mentais e adquirindo maneiras de fazê-las funcionar. Para Piaget (1970), o desenvolvimento da inteligência (ou a adaptação do indivíduo) ocorre através de uma assimilação e de uma acomodação (termos utilizados pela biologia), constituindo esquemas que vão se modificando, configurando estágios de desenvolvimento. Considera que o processo de desenvolvimento é influenciado por alguns fatores: a maturação (crescimento biológico dos órgãos), a exercitação (funcionamento dos esquemas e órgãos que implica a formação de hábitos), a aprendizagem social (aquisição de valores, linguagem, costumes e padrões culturais e sociais), e a equilíbrio (processo de auto-regulação interno do organismo, que se constitui na busca sucessiva de reequilíbrio após cada desequilíbrio sofrido, diante de algo estimulado pelo meio e que ainda não fora aprendido).

Portanto, contrapondo-se às teorias *inatista* e *empirista*, Piaget (1970), contribui para a afirmação do *Construtivismo*, teoria que admite que o conhecimento resulte da interação do sujeito com o ambiente, sua ação e o modo como esta interação se converte num processo de construção interna.

Durante cerca de 50 anos, a partir dessas observações e análises do psiquismo infantil, Piaget (1970), defendeu a integração das ações do sujeito em *esquemas psíquicos* ou módulos elaborados pelo próprio sujeito. Esses esquemas significam, portanto, padrões de comportamento ou ações desenvolvidas com certa organização, consistindo um modo de abordar e conhecer a realidade. Piaget (1970), ainda defendeu que o processo de interação do sujeito com o ambiente se dá a partir dos já mencionados fenômenos: a assimilação, a acomodação e a adaptação. A professora Íris Barbosa Goulart (departamento de Psicologia da UFMG), estudiosa da teoria piagetiana desde meados da década de 70, esclarece:

*A assimilação é a incorporação de um novo objeto ou idéia ao que já é conhecido, ou seja, ao esquema que a criança já possui. A acomodação, por sua vez, implica a transformação que o organismo sofre para poder lidar com o ambiente. Assim, diante de um objeto novo ou de uma idéia, a criança modifica seus esquemas adquiridos anteriormente, tentando adaptar-se à nova situação. (GOULART, 2003, p.15)*

A obra de Jean Piaget (1970) pretende esclarecer a seqüência de desenvolvimento do modelo de mundo que a criança vai construindo ao longo de cada período de sua vida. Assim, a teoria *construtivista* sistematiza o desenvolvimento psíquico cognitivo (do conhecimento) em quatro estádios.

O estádio *sensório-motor*<sup>22</sup> é verificado nos primeiros anos de vida (de 0 a aproximadamente 24 meses), quando as atividades são físicas e dirigidas a objetos e situações externos. A partir da conquista da locomoção e, posteriormente, da linguagem, essas explorações externas vão sendo representadas mentalmente.

No estádio seguinte, *objetivo-simbólico* (aproximadamente dos 2 aos 7 anos de idade), o processo continua através de todas as atividades infantis, culminando na relação com a realidade exterior, expandindo-se do subjetivo para o objetivo. Instala-se o simbólico, possibilitando à criança falar e, posteriormente, imitar e usar jogos de faz-de-conta.

No estádio *operacional-concreto* (aproximadamente dos 7 aos 11-12 anos de idade) verifica-se uma transição entre a ação e as estruturas lógicas mais gerais. Entretanto, neste período, as ações interiorizadas ainda se fundamentam na manipulação de objetos.

Já no estádio *operacional-abstrato* (a partir de 11-12 anos de idade) as manipulações de objetos são substituídas por proposições verbais, e há uma distinção entre o real e o possível. Em lugar de limitar-se a organizar o que lhe chega através dos sentidos, o sujeito já é capaz de imaginar o que poderia estar ali; caracteriza-se assim, o estádio mais avançado do desenvolvimento psíquico cognitivo infantil.

Além do desenvolvimento cognitivo, Piaget (1994), analisou o desenvolvimento das funções afetivas e das funções de representação. Estas últimas incluem todas as funções que nos permitem representar um significado. A criança, portanto, ao apreender a realidade através dos sentidos, procura

---

<sup>22</sup> Muitos dos textos de Piaget fazem referência ao estádio pré-operatório para definir o período que vai do nascimento até o início da fase operacional (aproximadamente 7 anos de idade).

representá-la por meio dos símbolos. Nesse grupo de funções incluem-se a imitação, o desenho, a imagem mental, a palavra, o gesto e o JOGO. Tais funções são verificadas ao final do período (ou estágio) *sensório-motor*.

Em 1932 se encontra sua primeira obra que versa sobre o jogo (de regras), *Jugement moral chez l'enfant*, onde trata a relação da criança com a socialização e sua compreensão do funcionamento da sociedade, mediante a análise de certos jogos e das condutas lúdicas das crianças (PIAGET, 1957). O jogo aparece como um meio de acesso às representações espontâneas da criança, no que concerne aos limites, às normas, à lei. Piaget analisa o jogo em sua contribuição para o desenvolvimento cognitivo da criança e estabelece a distinção de três categorias, clara e resumidamente descritas por Brougère (1998):

*[...] .o jogo de exercício, que se refere ao desenvolvimento sensório-motor da criança (0-2 anos), logo, as primeiras formas da inteligência que começa por ser prática ou sensório-motora. O jogo simbólico surge no fim do segundo ano. É o 'faz-de-conta', a possibilidade de utilizar um objeto como símbolo de outra coisa. Origina-se nos dois últimos estágios do desenvolvimento sensório-motor, quando a criança começa a aplicar um esquema sensório-motor sem conteúdo (isto é, sem objeto). Por fim, o jogo de regras constitui o ultimo tipo de jogo: origina-se no precedente, nas dramatizações em que a cooperação deve necessariamente intervir. (PIAGET, apud, BROUGÈRE, 1998, p. 84)*

O jogo implica, então, o desenvolvimento da representação, ou seja, da possibilidade de evocar e manipular signos (criação de um instrumento indispensável ao desenvolvimento da inteligência). Desde o jogo de exercício até o jogo simbólico, passando pelo jogo de imitação (uma vez que esta é o ponto de partida das funções simbólicas, sendo voltada para a acomodação, enquanto o jogo apresenta o papel essencial da assimilação), trata-se de incorporar o mundo exterior a seus desejos e esquemas.

No entanto, ainda segundo Piaget (1994), é o jogo simbólico que assinala o início da representação. A representação, enquanto tradutora do pensamento preconceitual, possibilita traduzir uma realidade ausente, passando de uma inteligência sensório-motora para o que ele chamou inteligência operatória.

O jogo de exercício significa a mais primitiva forma de jogo e, apesar de apresentar a repetição vinculada a um prazer funcional, não comporta qualquer simbolismo nem contém uma técnica lúdica propriamente. E os outros tipos de

jogos (de regra) significam apenas a assimilação do real ao eu. Já o jogo simbólico significa uma assimilação assegurada por uma linguagem simbólica, construída pelo eu e modificável conforme as necessidades. Íris Barbosa Goulart complementa:

*Segundo Piaget, são, sobretudo, os conflitos afetivos que reaparecem no jogo simbólico. Assim, uma cena banal ocorrida durante o almoço pode ser reproduzida horas depois num brinquedo de bonecas, conduzido a uma solução feliz, ou porque a criança aplica à sua boneca uma pedagogia mais inteligente que a dos pais ou porque intera no jogo o que seu autor-próprio a impedia de aceitar à mesa (como acabar um prato de sopa que não está gostosa). (GOULART, 2003, p. 149)*

Zenilda Gonçalves (2002, p.83) acrescenta com a afirmação de James Baldwin, a partir da obra de Piaget:

*A importância desse jogo simbólico é que através dele a criança pode ultrapassar o estágio em que se encontra redimensionando qualitativamente os objetos ao seu alcance, dando-lhes funcionalidade diferente para gradualmente atingir a imaginação representativa que, por sua vez, evolui para a capacidade de interiorização. Ao vivenciar tais etapas a criança demanda novos desafios, o que não implica um processo linear de desenvolvimento.*

A fase do jogo simbólico evolui para a aprendizagem do jogo de regras, permitindo à criança a participar de jogos coletivos. Santos (2002), baseada em Piaget, afirma que o que caracteriza o início do surgimento dos jogos simbólicos coletivos e, fundamentalmente, o gradual enfraquecimento da crença lúdica especificamente simbólica, dando lugar à regra, implicando o fortalecimento das relações sociais.

Percebe-se, portanto, a presença do elemento JOGO na teoria piagetiana; suas definições, funções, conseqüências e contribuições para o desenvolvimento psíquico (cognitivo) infantil. O jogo está diretamente ligado às fases do desenvolvimento da criança e à sua relação com o mundo do conhecimento. Nesse sentido, as contribuições de Piaget atingem muito mais o âmbito pedagógico que o terapêutico (da subjetividade).

### 2.3.2 Pós-Piaget

A partir da contribuição da epistemologia genética, surgem novos enfoques da psicologia, sobretudo o enfoque *sócio-histórico*, representado, entre outros, pelo professor e pesquisador Lev Vygotsky. Sem o intuito, nem tampouco a pretensão, de descrever todos os elementos desta complexa teoria, busca-se aqui apenas salientar alguns aspectos importantes para compreender sua visão acerca do papel do jogo no desenvolvimento infantil.

Vygotsky (1984) se dedicou a estudar as formas mais complexas da consciência que, para ele (influenciado pelo materialismo dialético), eram social, cultural e historicamente determinadas. A partir da teoria marxista afirmava que o homem, por meio do uso de instrumentos, modifica a natureza e, ao fazê-lo, acaba por modificar a si mesmo. Da mesma forma que Marx concebeu o instrumento mediatizando a atividade laboral do homem, ele concebeu a noção de que o signo – instrumento psicológico por excelência – estaria mediatizando não só seu pensamento, como o próprio processo social humano, inclusive a aprendizagem. Portanto, ao utilizar os signos, o homem modificaria suas próprias funções psíquicas superiores.

Assim, contrariando a epistemologia genética e caracterizando uma visão específica *sócio-histórica*, Vygotsky (1984) defendia a idéia de que o verdadeiro curso do processo de desenvolvimento do pensamento infantil assume uma direção que vai do social para o individual, sendo, desse modo, internalizado mediante um processo onde os aspectos cognitivo e afetivo encontram-se entrelaçados.

Além dos aspectos da *mediação* e da *internalização*, presentes na aprendizagem, Vygotsky (1984) também ressaltou o que chamou *zona de desenvolvimento proximal*, que poderia ser sumariamente definida como o intervalo entre determinado nível de desenvolvimento e a capacidade potencial para aprender certas coisas. Sendo assim, aquilo que não é possível de ser realizado por uma criança sozinha, pode ser desempenhado com a ajuda de um adulto ou de alguém mais adiantado que ela.

Vygotsky (1984) também salientou, para a ampliação do desenvolvimento cognitivo, a importância do desenvolvimento da criatividade uma vez que esta



encontra soluções diante do inusitado, mediante a combinação de elementos já existentes no cérebro. E ainda sugeriu a existência de conhecimentos que permitem desenvolver, mais do que outros, certas funções cerebrais, ao ressaltar a importância de experiências sensoriais como ponto de partida para a transformação das ações externas em ações mentais, a fim de chegar-se ao pleno desenvolvimento das funções psíquicas.

Vygotsky consagrou esses aspectos de sua teoria através de estudos e pesquisas, e a partir, também, de observação e análise de crianças em atividades de jogo.

*No jogo a criança está sempre mais além do que a sua média de idade, mais além do que seu comportamento cotidiano; [...] O jogo contém, de uma forma condensada, como se estivesse sob o foco de uma lente poderosa, todas as tendências do desenvolvimento; a criança, no jogo, é como se se esforçasse para realizar um salto acima do nível do seu comportamento habitual. (VYGOTSKY, apud, VEER e VALSINER, 2001, p. 12).*

Portanto, para a teoria *sócio-histórica*, o jogo participaria do desenvolvimento infantil por atuar na chamada *zona de desenvolvimento proximal* da criança, significando um desafio e praticado coletivamente, de modo a estimular as funções cognitivas e de representação.

Ana Beatriz Cerisara apresenta um texto em Kishimoto (2002) em que afirma a contraposição da teoria de Vygotsky à concepção da brincadeira como mera fonte de prazer para a criança. Para ela, essa teoria destaca como elementos fundamentais do jogo, a situação imaginária, a imitação e as regras, e que, no jogar, encontram-se investidas algumas necessidades da criança a serem satisfeitas nos atos da brincadeira. Entrelaçam-se, portanto, processos geradores de tensão que surgem pelo fato da criança começar a experimentar necessidades que não podem ser satisfeitas; pela tendência da criança de buscar satisfação imediata das suas necessidades e desejos; e pela diminuição de sua capacidade de esquecer a não satisfação de outras necessidades, possível graças às transformações ocorridas em sua memória.

Acrescenta como grande contribuição de Vygotsky a essa temática, a explicitação da origem social e cultura do jogo, apontando como os temas ou conteúdos dos jogos infantis variam de acordo com inúmeros fatores, tais como o

momento histórico, a situação geográfica, a cultura, a classe social, pois, se varia a atividade concreta das pessoas e suas relações com a vida, também são variáveis e mutáveis os temas dos jogos. Portanto, segundo Cerisara (KISHIOTO, 2002, P. 130), “[...] o jogo, dentro da perspectiva sócio-histórica, deve ser considerado uma atividade social humana baseada em um contexto sociocultural a partir do qual a criança recria a realidade utilizando sistemas simbólicos próprios. Ela é, portanto, além de uma atividade psicológica, uma atividade cultural.”

### 2.3.3 Psicanálise

Fadiman (1986) cita Sigmund Freud como o autor sistematizador da teoria psicanalítica, que desenvolveu uma vida de trabalhos registrados em suas *obras completas*, compostas de 24 volumes, onde inclui ensaios relativos aos aspectos delicados da prática clínica, além de uma série de conferências que delineiam toda a teoria, e monografias especializadas sobre questões religiosas e culturais. A seguir, serão descritas, muito resumidamente, algumas das principais idéias que constituem a teoria freudiana, para se compreender a análise que esta e outras teorias de psicanalistas, posteriores a Freud, constroem a partir do elemento JOGO.

Subjacente a todo pensamento de Freud (XIX, 1996) acha-se o pressuposto de que o corpo é a fonte básica de toda experiência mental. E embora estivesse interessado nos mecanismos da consciência, seu interesse era muito maior com relação às áreas da consciência menos expostas e exploradas.

Inicia seu pensamento teórico assumindo que não há nenhuma descontinuidade mental. Ele afirmou que nada ocorre ao acaso e muito menos aos processos mentais (XIX, 1996). Há uma causa para cada pensamento, para cada memória revivida, sentimento ou ação. Cada evento mental é causado pela intenção consciente ou inconsciente e determina-se pelos fatos que o precederam. Quando um pensamento ou sentimento parece não se ver relacionado aos pensamentos e sentimentos que o precedem, as conexões se mostram no

inconsciente<sup>23</sup>.

Nele, reúnem-se elementos instintivos, que nunca foram conscientes nem são acessíveis à consciência. Além disso, há material que foi excluído da consciência, censurado e reprimido. Esse material não fica esquecido ou perdido, mas não lhe é permitido ser lembrado. Há uma vivacidade e um imediatismo no material inconsciente. Memórias muito antigas, quando liberadas à consciência, não perderam nada de sua força emocional. Afirma ainda que os processos mentais inconscientes são em si intemporais. Isto significa em primeiro lugar que não são ordenados temporalmente, que o tempo de modo algum os altera, e que a idéia de tempo não lhes pode ser aplicada.

A maior parte da consciência é inconsciente. Ali estão os principais determinantes da personalidade, as fontes da energia psíquica e as pulsões ou instintos (pressões que dirigem o organismo para fins particulares). Fadiman (1986) afirma que Freud, em geral, se referia aos aspectos físicos dos instintos como necessidades; seus aspectos mentais são comumente denominados desejos. Os instintos representam, então, as forças propulsoras que incitam as pessoas à ação. Ou seja, eles apenas iniciam a necessidade da ação; eles nem predeterminam a ação particular, nem a forma como esta se completará. O número de soluções possíveis para um indivíduo é uma soma de sua necessidade biológica inicial, o desejo mental (que pode ou não ser consciente) e uma grande quantidade de idéias anteriores, hábitos e opções disponíveis.

Portanto, o modelo mental e comportamental, normal e saudável, tem a finalidade de reduzir essa tensão a níveis previamente aceitáveis. No entanto, vários pensamentos e comportamentos parecem não reduzir essa tensão; de fato, eles parecem não criar tensão, pressão ou ansiedade. Tais comportamentos podem indicar que a expressão direta de um instinto foi bloqueada. Embora seja possível “catalogar” uma série ampla de instintos, Freud tentou reduzir essa

---

<sup>23</sup> “Ao propor a hipótese de um lugar psíquico especificamente referido a uma espécie de consciência inconsciente, Freud não inventa um conceito propriamente falando. No máximo deu a um termo já existente um sentido novo, que empenharia em legitimar com base em suas investigações pessoais, isto é, a observação do que tropeça, do que escapa, cambaleia, falha em todo mundo, quebrando, de uma maneira incompreensível, a continuidade lógica do pensamento e dos comportamentos da vida cotidiana: lapsos, atos falhos, sonhos, esquecimentos e, de modo mais geral, os sintomas compulsivos dos neuróticos, cuja significação paradoxal ele descobre na clínica da histeria.” (KAUFMANN, 1996, p. 264).

diversidade a dois básicos: libido e energia agressiva, com fontes de energia em separado. Duas forças: uma mantenedora da vida e a outra “incitadora” da morte. Tal antagonismo básico não é necessariamente visível na vida mental, pois a maioria de nossos pensamentos e ações é evocada não por apenas uma destas forças instintivas, mas por ambas em combinação.

Trata-se de uma série interminável de conflitos e acordos psíquicos. A um instinto opõe-se outro; proibições sociais bloqueando pulsões biológicas, e os modos de enfrentar situações freqüentemente chocando-se uns com os outros. Na tentativa de ordenar este caos aparente, a teoria psicanalítica propõe três componentes básicos estruturais da psique: o id, o ego e o superego (XIX, 1996).

O id contém tudo o que é herdado, que se acha presente no nascimento, que está presente na constituição – acima de tudo, portanto, os instintos que se originam da organização somática e que aqui encontram uma primeira expressão psíquica, sob formas que nos são desconhecidas. O ego é a parte do aparelho psíquico que se vê em contato com a realidade externa e desenvolve-se a partir do id, à medida que o bebê torna-se consciente de sua própria identidade. Já o superego é a parte da estrutura que se desenvolve a partir do ego e atua como juiz ou sensor sobre as atividades e pensamentos do ego. Constitui o depósito dos códigos morais, modelos de conduta e dos construtos que representam a inibição da personalidade. Atribui-se, portanto, três funções ao superego: consciência, auto-observação e formação de idéias.

A meta fundamental da psique (Freud XVIII, 1976) é manter – e recuperar, quando perdido – um nível aceitável de equilíbrio dinâmico que maximiza o prazer e minimiza o desprazer. O principal problema da psique é encontrar maneiras de enfrentar a ansiedade. Esta é provocada por um aumento, esperado ou previsto, da tensão ou desprazer; pode desenvolver-se em qualquer situação (real ou imaginada), quando a ameaça a alguma parte do corpo ou da psique é muito grande para ser ignorada, dominada ou descarregada.

Há dois modos de diminuir a ansiedade: lidar diretamente com a situação ou deformando e negando a própria situação (o ego protege toda a personalidade contra a ameaça, falsificando a natureza desta) através dos mecanismos de defesa. São formas que a psique tem de se proteger da tensão interna ou externa. As defesas evitam a realidade (repressão), excluem a realidade (negação),

redefinem a realidade (racionalização), ou invertem-na (formação reativa). Elas colocam sentimentos internos no mundo externo (projeção), dividem a realidade (isolamento) ou dela escapam (regressão). Em todos os casos, a energia libidinal é necessária para manter a defesa, limitando efetivamente a flexibilidade e a força do ego.

À medida que um bebê se transforma numa criança, uma criança em adolescente e um adolescente em um adulto, ocorrem mudanças marcantes no que é desejado e em como os desejos são satisfeitos. As modificações nas formas de gratificação e as áreas físicas de gratificação representam os elementos básicos em sua descrição das fases de desenvolvimento (fase oral, fase anal, fase fálica e fase genital). Em psicanálise, usa-se o termo fixação para descrever o que ocorre quando uma pessoa não progride normalmente de uma fase para outra, mas permanece muito envolvida numa fase particular.

Visando entender melhor os aspectos obscuros e aparentemente inatingíveis da vida mental, Freud denominou psicanálise a teoria e a terapia.

*Psicanálise é o nome de: (1) um procedimento para a investigação dos processos mentais que são quase inacessíveis por qualquer outro modo, (2) um método (baseado nessa investigação) para o tratamento de distúrbios neuróticos, e que gradualmente se acumula numa nova disciplina científica. (FREUD, 1996, XIX, p.107)*

No que se refere à vasta obra de Sigmund Freud, o jogo parece não ser um conceito em seu pensamento, mas um fenômeno comportamental estudado em relação a outros fenômenos (tais como *chiste* e criação artística) ou em função do que revela como *pulsão*<sup>24</sup> de morte através da *repetição* (XVIII, 1976). A importância do jogo reside nos investimentos psíquicos (afetos) que nele se manifestam; pois o jogo se apóia na realidade para fazer dela outra coisa, para projetar um mundo conforme as aspirações do psiquismo, sem os entraves devidos à realidade. Não há, portanto, uma oposição à seriedade, observada em teorias acerca do jogo, mas uma oposição à realidade. Podemos perceber a concepção

---

<sup>24</sup> Tradução do termo alemão empregado por Freud, *trieb*. No ensaio “*As Pulsões e Suas Vicissitudes*” (1915 vol. IV da Edição Standard), Freud formulou sua *primeira teoria das pulsões*, em que afirma que as pulsões sexuais se opõem às pulsões de autoconservação ou do Ego. Mais tarde, com *Para Além do Princípio do Prazer* (1920) e *O Ego e o Id* (1923), Freud postulou sua *segunda teoria das pulsões*, na qual Eros (pulsão de vida, amor, autopreservação) opõe-se a Tanato (pulsão de morte, agressão, autodestruição). CABRAL, p. 263.

aristotélica da catarse na tragédia grega, quando lemos em Freud (XVIII, 1976) que o jogo (da arte ou da criança) leva à produção do prazer, inclusive através das emoções, que seriam penosas, se fossem referidas à realidade.

Para Freud, o jogo é o primeiro vestígio da atividade poética, a infância da arte; e a arte, a evocação da infância. Pode-se perceber um reencontro da visão romântica da criança que joga, no recorte citado por Brougère: "*Toda criança que joga se comporta como um poeta, enquanto cria um mundo para si, ou, mais exatamente, transpõe as coisas do mundo em que vive para uma ordem nova que lhe convém*". (FREUD, *apud*, BROUGÈRE, 1998, p. 90)

Tanto os sonhos quanto o jogo dramático seriam tentativas do ego de relacionar o id com a realidade, e, assim, também no jogo há símbolos que disfarçam o conteúdo latente. Portanto, assim como no sonho, o jogo expressa metáforas que relacionam objetos a imagens e significados que, segundo a teoria, estão "escondidos" do indivíduo. Constitui um pensamento simbólico com raízes no inconsciente expresso no jogo e no sonho.

Os símbolos usados pela criança no jogo são réplicas da situação de vida e, através deles, a criança aproxima seu mundo da realidade. Para Freud (XVIII, 1976), o jogo elabora o material já experimentado: é a forma como a criança tenta ordenar a realidade de acordo com o pensamento simbólico de seu inconsciente, por meio da *catarse* e da *compulsão à repetição*. Destacou o efeito catártico do jogo, mas não defendeu a teoria de que a *catarse* em si levaria a uma mudança terapêutica duradoura; ressaltou sua importância enquanto reveladora (ao terapeuta e ao professor) de dados sobre a linguagem simbólica da criança.

*[...] o elemento essencialmente terapêutico no jogo está em que, através dele, a criança aprende a controlar, na fantasia, impulsos que são, até então, difíceis para ela controlar na realidade. É com frequência o seu modo preferido de tratar com algum aspecto da realidade que apresenta dificuldades insuperáveis para uma abordagem direta. Nesse tipo de situação, a participação de outras crianças e do orientador é quase sempre um fator vital." (FREUD, *apud*, COURTNEY, 1980, p. 80)*

No texto *Além do Princípio do Prazer*, Freud (XVIII, 1976) se interessa pelo aspecto da repetição, que é componente natural do jogo, com o objetivo de controlar a realidade. Esse texto utiliza o jogo como experiência essencial quanto à manifestação de uma compulsão de repetição que leva a buscar, no funcionamento

psíquico, algo diferente de uma dominação única do *princípio do prazer*. É a introdução de *uma pulsão de morte* (que representa a tendência fundamental de todo ser vivo a retornar ao estado inorgânico) no conjunto das *pulsões de vida*, e que pode tender à autodestruição (interior) ou à agressão e destruição (exterior).

Freud (XVIII, 1976) conclui pela existência de uma *pulsão de morte* a partir de registros de fenômenos de repetição que deixam dificilmente reduzir à busca de uma satisfação libidinal ou a uma simples tentativa de dominar as experiências desagradáveis. Entre esses fenômenos, encontra-se o jogo. Ainda nesse texto, que não pretende explicar ou analisar o jogo, caracteriza-o (o jogo) como dominado pelo *princípio do prazer* em oposição ao *princípio da realidade*. Brougère destaca a afirmação: “*As teorias clássicas relativas aos jogos de crianças se esforçam em descobrir as motivações que presidem os jogos de crianças, sem colocar em primeiro plano o ponto de vista econômico de consideração em relação com a busca do prazer*”. (FREUD, *apud*, BROUGÈRE, 1998, p. 92)

Portanto, o texto *Além do Princípio do Prazer* confirma o vínculo entre jogo e *princípio do prazer*, na medida em que ressalta o desejo de crescer e o domínio de situações desagradáveis mediante a transformação de uma passividade real do sujeito em atividade imaginária. No jogo, a repetição se concilia, de modo indireto, com o *princípio do prazer*. Assim, no jogo dramático, a criança criaria um mundo próprio para dominar a realidade procurando, em um mundo imaginário, resolver experiências da vida real que até então ela não haveria sido capaz de resolver. Apesar de a *catarse* poder ocorrer, o mecanismo básico do jogo seria a *compulsão à repetição*, capaz de reativar e reexperimentar situações que não foram compreendidas pela criança. Nesse sentido, o jogo pode ser analisado como uma projeção do mundo mais íntimo da criança, significando a maneira como a mesma transforma a passividade em atividade.

Gillibert, no verbete Teatro, presente na obra *Dicionário Enciclopédico de Psicanálise: o legado de Freud a Lacan*, organizado por Pierre Kaufmann (1996), atenta para algumas questões a serem consideradas diante dessas interpretações, principalmente quando tratamos dos jogos dramáticos. Segundo ele, a *compulsão à repetição* não pode ser confundida com o automatismo da repetição presente nos jogos cênicos (*ensaios/répétition*), não devendo atribuir o movimento maquinal, presente nessa expressão lúdico-artística, ao movimento de uma *pulsão de morte*.

Em muitas modalidades de jogos infantis, inclusive por meios de objetos, pode ocorrer a possibilidade da vivência de uma ausência e de um retorno; sendo, portanto o brincar, o fruto do investimento da ausência. Ressalta (KAUFMANN, 1996, p. 740):

*O jogo lúdico de Freud, que não para de obter prazer, o gozo de si por si, pela própria repetição, vive sob a ameaça de um retorno ao nada. O jogo permite separar, não do objeto, mas da pulsão de morte. Para dizer a verdade, o jogo não é uma ligação nem um desligamento. É uma separação que mantém o sujeito e o objeto retidos numa separação. Separados, mas retidos.*

Apesar de toda essa possibilidade de estudo sobre o jogo, Freud não se dedicou ao jogo em si nem tampouco enunciou uma função educativa do mesmo; entretanto sugere que o jogo das crianças é orientado por desejos, principalmente o de crescer, que não se opõe totalmente à realidade e prepara a realidade futura da criança.

Entretanto, o jogo se torna meio de cura analítica de crianças, a partir de Melanie Klein (1969), psicanalista vienense com formação em História e Arte. Também segundo Klein, o jogo funciona de modo comparável ao sonho; fornece conteúdo simbólico a interpretar conforme as mesmas modalidades. É, portanto, a via principal de acesso ao inconsciente da criança. Dada a impossibilidade da utilização de algumas usuais técnicas psicanalíticas (associações livres) com crianças, Klein (1969) introduziu a técnica de utilização do jogo na psicanálise com esses pacientes.

Aproxima-se da teoria da recapitulação quando defende que jogar é agir e que a ação é a expressão por excelência, constituindo o jogo a via de acesso à expressão simbólica dessa primitividade. Significa, portanto, uma atividade a que a criança se entrega habitual e facilmente, que corresponde às suas modalidades de expressão primitiva: a ação. Registrou que as brincadeiras das crianças, os seus jogos, as histórias e encenações que inventam, os desenhos que fazem, tudo enfim podia ser visto e escutado como se fosse o falar do adulto. Propôs que desde que possamos falar com a criança em sua linguagem e de forma compreensível, as interpretações dadas a ela podem produzir um efeito profundo em seu psiquismo, proporcionando significativa melhora em sua vida social, emocional e intelectual. Klein (1969), a partir das contribuições de Freud, descobre e sistematiza então uma



finalidade do jogo, que escapa à criança; são suas instâncias psíquicas que interferem na manipulação do conteúdo inconsciente permitindo livrar-se, parcialmente, da angústia.

A autora atenta para a estreita relação entre fantasia (uma função do ego) e a formação do símbolo, e Courtney esclarece essa relação:

*O ego consiste em objetos introjetados: a princípio, objetos parciais como o seio; mais tarde, objetos inteiros como a mãe, o pai ou o casal. Alguns objetos passam a se identificar com o ego, outros, porém, permanecem objetos internos separados e o ego mantém relações com eles – e isso é o que acontece com o superego (os princípios interiorizados derivaram das figuras dos pais). Portanto, a estrutura da personalidade é composta pelas fantasias as mais permanentes que o ego tem sobre si mesmo. Os símbolos internos permitem que a fantasia seja elaborada pelo ego e isso permite às sublimações surgirem no jogo. (COURTNEY, p. 1980, p. 89)*

Klein (1969) deu origem a uma técnica de análise do jogo das crianças entre dois e seis anos de idade (além de significativo trabalho acerca do desenvolvimento psíquico dos bebês), mas a escola kleiniana acompanha o desenvolvimento do jogo, principalmente o dramático, não apenas com as crianças pequenas, mas através de todos os períodos do desenvolvimento, além de estender o estudo vinculando-o aos fenômenos educacionais.

Importante representante dessa escola é a psicanalista Susan Isaac; que apontou a importância do crescimento das crianças através do jogo nas habilidades manipuladoras, arte e descobertas imaginativas, raciocínio e pensamento. Encara o aprendizado como motivado, primariamente, pela fantasia inconsciente e indica que há uma relação direta entre o processo de aprendizagem e o jogo (principalmente o de faz-de-conta), sob a afirmação de que o mesmo encerra aspectos terapêuticos e educacionais quase indistinguíveis uns dos outros.

Anna Freud (1971), filha de Freud, exerceu a educação infantil e divergiu em alguns aspectos das teorias kleinianas, principalmente no que se refere à formação do símbolo. Para ela, a vida seria governada pelo desejo de gratificação instintiva, em que a percepção do objeto é conquistada apenas gradativamente. Para essa autora, ajudar a criança a aceitar as demandas do superego exige medidas antes educacionais que analíticas e defende a necessidade de parcimônia nas interpretações realizadas, sugerindo maior importância à mente consciente da criança. Defendeu, portanto, a prática analítica com crianças, através dos jogos,

sob essa perspectiva.

Winnicott (1975), analista inglês, também muito envolvido com as artes, apresenta uma concepção do jogo a partir de seu ponto de vista sobre a origem e o desenvolvimento do sujeito psíquico. Para ele, o ser humano resulta do encontro de um potencial inato qualquer com a cultura, e é nesse encontro que cada indivíduo processa sua singularidade e torna-se uma entidade viva e real. Portanto, só poderíamos conhecer a singularidade de uma pessoa através de suas manifestações em meio cultural determinado.

Menciona o jogo dentro de suas teorias a respeito da importância e da função do brincar. Este ato da infância significa fazer, ou seja, vivenciar experiências que envolvem o corpo, os objetos, o tempo e o espaço; e assim inscrever o gesto pessoal por meio do uso de objetos da realidade externa que são transfigurados, de acordo com a fantasia. Assim, para esse autor, brincar pode ser a base da capacidade de discriminação necessária ao processo de aprendizagem criativo que envolve a autoria e a apropriação criativa de conhecimentos.

Ao complementar Klein (1969), define o jogo como ato criativo e livre que emana do indivíduo e não da sociedade, ocupando uma posição intermediária entre o objetivo e o subjetivo, que remete aos fenômenos “transicionais”. Esses fenômenos, segundo Winnicott (1975), designam um conjunto de experiências (entre as quais o jogo) que criam esse espaço potencial, uma zona intermediária entre a realidade interna e a realidade externa, origem de todas as atividades sócio-criativo-culturais. Acrescenta, ainda, que a essência da criatividade revela-se no processo de destruição e recriação dos objetos. Essa idéia faz parte de sua teoria das ações objetais, que tem início na relação do bebê com o seio. Em seu livro *Jogo e Realidade*, afirma esse autor:

*É o espaço do imaginário o espaço do jogo. É nesse espaço, criado pelo bebê para aceitar estar sozinho, que virá alojar-se a experiência cultural e artística: se o objeto transicional perde sua significação, é porque os fenômenos transicionais tornam-se difusos e se estendem por todo o domínio cultural. (WINNICOTT, 1975, p. 13)*

Salienta, assim, a importância de se analisar, além do jogo, o jogar, tentando desfocar o conteúdo do jogo e focar o próprio ato de jogar. Conseqüentemente, a ação prevelace à interpretação, procurando-se não submeter essa prática a uma

visão pragmática da cura.

O mais expressivo nome subsequente da psicanálise, Jacques Lacan, concebeu o inconsciente estruturado como uma linguagem. Partindo do pressuposto de que os humanos só existem porque falam, construiu uma noção de sujeito do desejo, operante através da linguagem, por meio de um “funcionamento” que obedece a ordem dos significantes. Portanto, o sujeito seria a capacidade da linguagem que, enunciando mais que o esperado, indicaria um desejo do qual não se teria notícia. O sujeito seria, ainda, determinado pelo Outro, nome dado a tudo aquilo pelo qual ninguém chega a dominar plenamente os efeitos de suas palavras e atos.

Lacan (1985) propõe três registros para a experiência humana na seqüência dos propostos por Freud - Id, o Ego e o Superego, a saber: o Real, o Simbólico e o Imaginário, que se entrelaçam e dão consistência e existência ao psiquismo. Tentando elucidar de maneira audaciosamente sucinta, o Imaginário aponta a ilusão de autonomia da consciência, tendo a ver diretamente com as representações e as imagens, as matérias-primas das identificações. O Simbólico tem na imagem sua expressão mais concreta, regendo o sujeito do inconsciente; é a causa e o efeito da cultura, onde a lei da palavra interdita o incesto e nos torna completamente diferentes dos animais. O Real será tudo aquilo que, carecendo de sentido, não pode ser simbolizado nem integrado imaginariamente.

Para Lacan (1982), há algo que sempre escapa na linguagem e na fala, algo que não se atinge, a não ser aproximativamente: a própria criança a jogar. É nessa região que ele assinala a existência do registro do real. Algo que tentamos apreender, mas somente identificamos através dos símbolos, das imagens, das significações e sentidos da nossa cultura.

A abordagem lacaniana trouxe novas contribuições ao pensamento freudiano, a partir de um novo conceito: o gozo, articulado àquilo que está além do princípio do prazer. Nessa perspectiva, a criança não repete situações passadas apenas por possuírem determinados sentidos e significações, mas pelo fato das repetições constituírem-se em formas de gozar. É devido às cadeias de gozo, e não ao sentido ou significado de um determinado jogo ou brincadeira infantil, que a criança repete, ou seja, repete algo que ainda não consegue elaborar.

Essas são, portanto, algumas contribuições da teoria psicanalítica acerca do jogo e do jogar. Diferentemente das abordagens cognitivas apresentadas anteriormente, as contribuições da Psicanálise atingem muito mais o âmbito terapêutico (da subjetividade) clínico que o pedagógico.

### **2.3.4 Psicodrama**

Jacob Levi Moreno (1959) psiquiatra nascido na Romênia, estabelecido na Áustria e em seguida nos EUA, pesquisou a função terapêutica do teatro, acompanhada de experimentos psicoterápicos. Descobriu um valor terapêutico do teatro na cura de distúrbios do comportamento, por meio do Psicodrama e do Sociodrama. O primeiro constitui um método que coloca o paciente, juntamente com outros, atuando no teatro; e o segundo, um método dramático de estudo do grupo, que coloca todos os participantes em uma situação dramática.

Através de uma atuação improvisada e amparado por um método terapêutico catártico, constitui-se um teatro terapêutico que visa não somente a um efeito secundário na platéia, mas primeiramente um efeito nos pacientes/atores espontâneos. O trabalho é realizado a partir de uma seqüência técnica iniciando-se com o aquecimento (que prepara o corpo para fins expressivos), seguido do momento da situação dramática, quando o diretor (analista) escolhe o tema a ser improvisado, relacionado às ansiedades do paciente/ator.

No Psicodrama, pode-se acrescentar personagens a serem desempenhados por auxiliares ou outros pacientes/atores participantes do grupo, objetivando combinar espontaneidade com o conceito de papel e explorar a relação do indivíduo com a fantasia e a realidade, encorajando-o a explorar seu mundo íntimo. São utilizados como instrumentos o cenário (uma ampliação da vida além da vida real), o protagonista (que representa a si mesmo no cenário), o diretor terapêutico (que assume as funções de diretor de cena/jogo, analista e terapeuta), os egos auxiliares (representam figuras reais ou simbólicas e auxiliam o diretor) e a platéia (que auxilia o paciente e pode vir a ser paciente).

No Sociodrama, um grupo improvisa uma situação relacionada ao conflito surgido, destituindo a individualidade do sujeito, possibilitando que representantes do grupo sejam interpretados. Pode transcender aos objetivos terapêuticos e ser aplicado em empresas, instituições e escolas, através de seus jogos específicos (jogos psicodramáticos) comprometidos com a ressignificação por meio de uma relação entre acontecimento e narrativa, e descomprometidos com a intenção catártica (presente no Psicodrama Terapêutico).

O Psicodrama apresenta indiscutível gama de efeitos ou resultados, uma vez que centra na corporeidade atravessada pela palavra, na inteligência e na dramaturgia inconsciente. Partindo de Moreno (1984), extrapola territórios e é utilizado em vários espaços por grande número de profissionais.

A utilização de jogos psicodramáticos na educação significa uma prática consagrada, dotada de técnica específica e anunciada como tal. Difere dos jogos teatrais que são atribuídos ao ensino do teatro, para a formação de atores, e à prática do teatro na educação.

Alicia Fernández (2002), argentina, psicopedagoga e psicodramatista (profissão exercida especificamente por psicólogos devidamente capacitados na técnica em Psicodrama), há cerca de vinte anos realiza trabalhos com grupos de psicopedagogos e educadores, no Brasil e na Argentina, denominados Grupos de Tratamento Psicopedagógico Didático, onde se realizam trabalhos fundamentados em jogos psicodramáticos, com finalidades psicoterapêuticas (calcadas na estrutura metodológica do Psicodrama) e pedagógicas.

Outros autores e profissionais, entre eles Puttini (1991), utilizam a terminologia Psicodrama Pedagógico para designar um método que possibilita a coordenação de fatores afetivos, sociais e corporais, proporcionando a aprendizagem por meio da ação e da interação. São utilizados como alternativa metodológica, no intuito de permitir aos alunos que expressem seus saberes e possam confrontá-los com os saberes do grupo e, num processo compartilhado, possam construir e reconstruir o conhecimento, mediante atividades que visem a estimular o uso da espontaneidade e que proporcionem o “sentir” como via condutora à estrutura lógica do conhecimento.

Heloísa Dupas Penteado, apresenta um texto sobre videopsicodrama pedagógico, no livro *Jogo, Brinquedo, Brincadeira e Educação*, organizado por

Kishimoto (2003). Trata-se de um desdobramento do psicodrama pedagógico, possibilitado pelo avanço tecnológico através de câmeras de vídeo e aparelhos projetores. Inclui, portanto, o registro em teipe da leitura da sessão de jogos psicodramáticos, realizado pelo *vídeo-diretor* que é também um psicodramatista. Heloísa considera a relevância desse recurso como uma metodologia e técnica de trabalho que se utiliza da imagem para além do seu potencial revelador, através da reprodução da experiência ao seu grupo autor. Tal fato, segundo essa autora, cria a oportunidade de maior distanciamento entre o sujeito e a representação, propiciado um exercício maior de sua objetividade sobre a apreensão dos fatos.

Portanto, essas são contribuições da psicologia, representada pela Psicologia Cognitiva, pela Psicanálise e pelo Psicodrama, que apontam os jogos como objeto de estudo da ciência, suas possibilidades de variações, o que inclui os jogos dramáticos/teatrais, e suas possibilidades terapêuticas e pedagógicas. Diante disso, tratar-se-á, a seguir, dos Jogos Teatrais propriamente ditos.

## 2.4 Os Jogos Teatrais

Foram citados alguns dos mais importantes pensadores e autores que trataram da temática do jogo na história do conhecimento, ou seja, na inserção deste como objeto da ciência; tais autores contribuíram para a noção de jogo que se tem hoje e a sua classificação em categorias. Eis algumas delas: jogos de azar, jogos de faz-de-conta, jogos infantis (brincadeiras, passatempos), jogos esportivos, jogos de estratégia, jogos de armas, jogos dramáticos, jogos teatrais.

Cabe anunciar que em muitos autores encontram-se as expressões, Jogo Dramático e Jogo Teatral, algumas vezes como sinônimas e outras apresentando diferenças entre ambas. Tanto no jogo dramático como no jogo teatral o processo de representação dramática ou simbólica, na qual se engajam os jogadores, desenvolve-se na ação improvisada, e os papéis de cada jogador não são estabelecidos *a priori*. Significam experimentos com a vida, aqui e agora: o contato com a natureza dos objetos, as probabilidades e os fatores limitativos dos eventos, bem como o desafio da memória, do pensamento e da precisão.

Entretanto, este trabalho opta pela expressão jogo teatral que, em particular, se define como explicitamente dirigido para observadores, ou seja, pressupõe a existência de uma platéia<sup>25</sup>. Para tal, o grupo se divide em equipes que se alternam entre jogadores (atores) e observadores (platéia), enquanto, no jogo dramático, todos são participantes da criação imaginária, ou seja, todos são atores.

De modo geral, a prática dos jogos teatrais inclui: o acordo grupal, a realidade a ser jogada, estabelecida entre os atores e a platéia, e a estrutura do jogo, geralmente determinada pelos aspectos **onde** (o ambiente em que se passa a ação), **quem** (os personagens) e **o quê** (as ações dos personagens).

Percebe-se a prática do teatro na educação escolar objetivando o crescimento pessoal e o desenvolvimento cultural dos alunos, por meio do domínio da comunicação e do uso interativo da linguagem teatral, numa perspectiva de improvisação ou ludicidade. A base dessa prática é a comunicação que emerge da espontaneidade das intenções entre sujeitos engajados na solução cênica de um problema de atuação. Submeter-se a uma experiência concreta de teatro implica disponibilizar-se para vivenciar os processos oferecidos pelas etapas do aprendizado teatral. São eles: a descoberta do próprio corpo, capaz de produzir movimentos e sons; a descoberta e o experimento de seu potencial criativo; a atuação como vivência de pensamentos, emoções e ações do Outro proposto para si (o personagem); e a exposição espetacular direcionada a uma platéia.

Essas etapas são trabalhadas mediante jogos que estimulem o contato com o próprio corpo, favorecendo uma consciência do próprio espaço e do espaço do outro, experimentando e exercitando o equilíbrio, a concentração, a observação, a coordenação e o ritmo. São jogos que envolvem a presença do texto e do subtexto, ou seja, a informação e a interpretação da informação, que pretendem gerar uma possibilidade de posicionamento mais crítico e menos concreto diante do mundo; e jogos que promovam o contato com a criação por meio da improvisação e da representação, o que significa a oportunidade de pesquisar e vivenciar suas próprias emoções em favor da construção de um ser fictício, porém verdadeiro (o personagem).

---

<sup>25</sup> Ao serem descritas as atividades práticas originárias deste trabalho, perceber-se-á que, na maioria destas, houve a divisão do grupo para que pudessem vivenciar momentos enquanto platéia e enquanto atores.

Como se pôde perceber, psicanálise analisa o fazer teatral e a prática dos jogos pressupondo o sujeito que atua. Portanto, partindo-se desse princípio, a participação em jogos teatrais significa, também, atuar num espaço de subjetivação, o que possibilita um endereçamento, por parte do sujeito, e assim a oportunidade de construções e elaborações passíveis de ocorrer. No verbete *Psicanálise e Teatro*, em Kaufmann, encontramos: “*O pivô do jogo teatral não é uma ilustração do texto, nem uma dramatização, nem uma mimese (essa perversão do jogo); é uma analogia do si mesmo oculto da arte*” (KAUFMANN, 1996, p. 741).

Assim considerando, torna-se possível pensar que os jogos teatrais possam ser utilizados na educação com objetivos que extrapolem as questões pedagógicas, e possam atingir instâncias terapêuticas num sentido que favoreça a aprendizagem, ou até mesmo possam atuar sobre questões subjetivas que se mostrem relacionadas a alguns sintomas de fracasso escolar, diagnosticados nos estabelecimentos educacionais. Tais problemas, muitas vezes, localizam-se em questões emocionais das crianças e nem sempre são percebidos dessa forma.

Portanto, descrever-se-ão aqui as propostas dos autores mais estudados nos cursos de formação e capacitação de educadores. Esses autores sugerem o uso dos jogos teatrais não só para o ensino do teatro em si, mas também vinculados à possibilidade de estimular as capacidades, competências e as habilidades cognitivas dos alunos. Foram selecionados quatro autores, partindo-se da análise das bibliografias sugeridas nos cursos livres de teatro, nos profissionalizantes e superiores; nos cursos de formação de educadores teatrais ou arte-educadores, oferecidos na cidade de Belo Horizonte; e também a partir de entrevistas realizadas com alguns professores.

Foram ouvidos educadores que utilizam o teatro na educação, arte-educadores que trabalham teatro nas escolas, professores de cursos livres de teatro, professores de curso de teatro para educadores, licenciados em Artes Cênicas que atuam no ensino fundamental e professores de teatro de cursos oferecidos de forma extracurricular nas escolas, num total de 21 professores.

É unânime a presença, no discurso dos professores entrevistados, da funcionalidade do material oferecido pelos autores de teatro-educação para prática do teatro na escola. Salientam também a importância das aulas de teatro para o desenvolvimento pessoal e social de crianças e jovens. Segundo o professor de



curso livre de teatro para crianças, Fernando Bustamente, em entrevista concedida à autora desta dissertação em 14 de março de 2005:

*Percebo que aproximar o jovem da linguagem teatral favorece o desenvolvimento da auto-estima, da autodescoberta, autopercepção e autocuidado; além de possibilitá-lo aprender a ser, a conviver, a fazer e a conhecer (os chamados quatro pilares da educação) e estimulá-lo a protagonizar os seus atos, favorecendo um desenvolvimento autônomo e positivo.*

A partir dessa coleta, pode-se perceber a relevância do diretor de teatro russo Konstantin Stanislavsky (início do século XIX), que revolucionou a arte da interpretação teatral, na orientação dos profissionais do ensino do teatro; e a utilização dos jogos teatrais proposta nas publicações de diversos autores, entre eles os mais citados: a norte-americana Viola Spolin e os brasileiros Augusto Boal , Olga Reverbel e Joana Lopes.

As justificativas dos entrevistados em relação à escolha dos autores e suas obras residem na importância histórica, volume de produções literárias, acessibilidade de linguagem e/ou eficácia das atividades propostas para o ensino do teatro. Portanto, serão utilizados esses autores como referência para a compreensão dos Jogos Teatrais.

<b>AUTOR</b>	<b>ORIGEM</b>	<b>LIVROS CITADOS<sup>26</sup></b> (pelos entrevistados)
1º - Viola Spolin	E.U.A	- Improvisação para o Teatro (1992) - Jogos Teatrais: o fichário de Viola Spolin (2001) - O jogo teatral no livro do diretor (1985)
2º - Augusto Boal	BRASIL	- 200 exercícios e jogos para o ator e o não-ator com vontade de dizer algo através do teatro (1985) - Arco-íris do desejo (1986) - Jogos para atores e não-atores (1998) - Teatro do Oprimido e outras poéticas políticas (1975)
3º - Olga Reverbel	BRASIL	- A chave perdida (1996) - Jogos Teatrais na escola (2002) - Teatro na sala de aula (1979) - Um caminho do teatro na escola (1997) - Vamos alfabetizar com jogos dramáticos (1989) - Técnicas dramáticas aplicadas à escola (1974)
4º - Joana Lopes	BRASIL	- Pega Teatro (1989)

Quadro 3: Obras e autores citados e sugeridos por educadores de teatro, em Belo Horizonte.  
Fonte: Dados da pesquisa/2006

### 2.4.1 Viola Spolin

Viola Spolin (1992) desenvolveu um sistema de atuação a partir de pesquisas realizadas durante as décadas de 60 e 70. Comprometida com a proposta educacional, desenvolveu trabalhos com crianças e em comunidades de bairro em Chicago, constituindo grupos de teatro improvisacional. Retoma o pioneirismo de Stanislavsky ao levantar interrogações sobre o processo de educação no teatro, propondo acrescentar à livre expressão da imaginação criativa a regra oferecida pelo jogo. Assim, fomenta a idéia da possibilidade do teatro fora do palco e constrói uma pedagogia baseada na prática e vivência de jogos teatrais.

Esse sistema vem descrito e proposto em seu livro *Improvisação para o Teatro*, traduzido por Ingrid Koudela, concebido como um manual para o trabalho

<sup>26</sup> Os referidos autores apresentam outros trabalhos publicados em língua portuguesa e em outros idiomas. Entretanto foram registradas, neste quadro, apenas as obras citadas pelos professores entrevistados.

prático de teatro, contribuindo para o teatro profissional e amador, bem como para programas escolares em todos os níveis, na dança, na psiquiatria e na psicologia.

O manual então se apresenta dividido em três etapas: teoria e fundamentos para ensinar e dirigir teatro; descrição de exercícios para a elaboração de oficinas de trabalho; e apresentação de comentários acerca da participação da criança no teatro.

Calcada na idéia de que o nível intuitivo, presente na experiência, seja vital para qualquer situação de aprendizagem, defende atividades baseadas no estímulo da espontaneidade e práticas didáticas fundadas na ludicidade. Destaca a relação da brincadeira com a criação artística, pois, ao brincar, a criança sentir-se-ia inteira e com todos os seus sentidos entregues à proposta. Diante disso, sugere o jogo como ponto de partida da pedagogia teatral. Justifica:

*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, 1992 p.4)*

Segundo Viola Spolin (1992), o jogo deve ser constituído pela improvisação, conscientização do sentido da representação e a resolução corporal do problema, ou seja, um jogo composto por algumas convenções teatrais e por intervenções intersubjetivas. Sugere como peças fundamentais do jogo: o *foco* (ou ponto de concentração) para que o jogador possa perceber e resolver o exercício proposto; a *instrução* contínua e elaborada durante o processo, pelo professor ou orientador; a *platéia* constituída por parte do grupo de trabalho; e a *avaliação* coletiva dos resultados realizada, conjuntamente, pelos jogadores atuantes e observadores.

Viola Spolin (1992) propõe que o jogo teatral vise à solução de um problema proposto, levando-se em consideração os limites e regras convencionados e aceitos pelo grupo. Deve ter como ponto de partida o papel (*quem*), a ação (*o que*) e o espaço (*onde*); e o foco como objetivo.

O sistema de Viola Spolin (1992) é utilizado no treinamento de atores e significa, ainda, a base de trabalho na maioria dos espaços de aprendizagem teatral, especialmente os direcionados a crianças e adolescentes. O sistema

também é utilizado nas escolas regulares que trabalham a linguagem teatral no conteúdo de Artes, além de ser integrante no conteúdo de pedagogia teatral desenvolvido nos espaços de formação de atores, de diretores, de professores de teatro e de arte-educadores.

#### 2.4.2 Augusto Boal

O diretor e dramaturgo Augusto Boal significa uma das mais expressivas referências em Pedagogia Teatral, no Brasil e no mundo. Apresenta cerca de uma dezena de livros publicados, e entre estes, o mais reconhecido, *Teatro do Oprimido e outras poéticas políticas*, editado pela primeira vez em 1973, acha-se traduzido em mais de 25 idiomas, sendo utilizado em mais de 70 países.

O livro reúne ensaios escritos nas décadas de 60 e 70, por meio dos quais o autor relata experiências realizadas no Brasil, na Argentina, no Peru, na Venezuela e em vários outros países da América Latina. Boal (1975) demonstra, através dessa obra, que o teatro pode ser visto como poderosa “arma” e que, por isso, as classes subordinantes passaram a utilizá-lo para a dominação, ocultando sua possibilidade de uso para a libertação. Parte da descrição de como o teatro era vivenciado no período anterior à democracia grega:

*Teatro era o povo cantando livremente ao ar livre: o povo era o criador e o destinatário do espetáculo teatral, que podia então se chamar 'canto ditirâmico'. Era uma festa em que podiam todos livremente participar. Veio a aristocracia e estabeleceu divisões: algumas pessoas iriam ao palco e só elas poderiam representar enquanto todas as outras permaneceriam sentadas, receptivas, passivas: estes seriam os espectadores, a massa, o povo. E para que o espetáculo pudesse refletir eficientemente a ideologia dominante, a aristocracia estabeleceu uma nova divisão: alguns atores seriam os protagonistas (aristocratas) e os demais seriam o coro, de uma forma ou de outra simbolizando a massa. (BOAL, 1975, p.12)*

Em seguida, Boal (1975) descreve a construção do *Sistema Trágico Coercitivo de Aristóteles* como um método criado para diminuir, aplacar, satisfazer e eliminar tudo que possa romper o equilíbrio social composto de opressores e oprimidos. Trata-se da formulação de um sistema de funcionamento da *Tragédia* (e

de outras formas de teatro que se seguiram) com a finalidade de provocar a *catarse* no espectador, no intuito de purgar vícios e atitudes contrárias ao sistema aristocrático. Para Boal (1975), esse sistema aparece dissimulado ainda hoje na televisão, no cinema, nos circos e nos teatros. Para descrever o funcionamento desse sistema que visaria a romper a legítima e livre expressão promovida pela iniciativa popular de teatro, Boal resume:

*Começa o espetáculo. Apresenta-se o herói trágico. O público estabelece com ele uma forma de empatia. Começa a ação trágica. Surpreendentemente, o herói revela uma falha no seu comportamento (harmatia) e, mais surpreendentemente ainda, revela-se que, em virtude dessa falha (harmatia), o herói alcança a felicidade que agora ostenta. Através da empatia, a mesma harmatia que o espectador possui é estimulada, desenvolvida, ativada. (BOAL, 1975, p. 76)*

Dando continuidade à trajetória histórica do uso do teatro como ferramenta de massificação, o autor destaca o período da modernidade mercantil, caracterizado com o advento da burguesia. Segundo ele, nesse período, os protagonistas foram transformados, de objetos de valores morais a sujeitos multidimensionais, indivíduos excepcionais, igualmente afastados do povo, constituindo a “Poética da *Virtù*”, de Maquiavel, que inaugura a idéia de valores políticos medidos pela eficácia prática e pela utilidade social, afastados dos padrões que regulam a moralidade privada dos indivíduos. O *ethos* político e o *ethos* moral são diferentes e, desse modo, a maior fraqueza política se expressa no moralismo que mascara a lógica real do poder (CHEVALLIER, 1957).

Por fim, Boal (1975) cita a *poética* de Bertold Brecht, a qual responde às duas *poéticas* convertendo o personagem-sujeito a personagem objeto de forças sociais, rompendo a barreira entre atores e espectadores, e promovendo o protagonismo, a todos, diante das necessárias transformações sociais.

A partir desse ciclo descrito, Boal (1975) propõe sua “Poética do Oprimido”, que promove o teatro como ação e aplicação: na luta social, na política, na pedagogia, na psicoterapia, na cidade, no campo, no trato com problemas pontuais de uma região ou nos grandes problemas econômicos de um país inteiro. Desenvolveu o “Método do Teatro do Oprimido” elucidado por técnicas (*teatro legislativo, teatro invisível, ações diretas, teatro jornal, teatro imagem, teatro fórum, arco-íris do desejo...*), pela filosofia, história, economia e pela política, culminando

na construção dos CTOs (Centro de Teatro do Oprimido), difundidos por todo o mundo e engajados em diversas causas sociais, através do “ensaio” promovido ao espectador, a fim de que este se prepare para a ação real. Boal resume:

*Aristóteles propõe uma Poética em que os espectadores delegam poderes ao personagem para que este atue e pense em seu lugar; Brecht propõe uma Poética em que o espectador delega poderes ao personagem para que este atue em seu lugar, mas se reserva o direito de pensar por si mesmo, muitas vezes em oposição ao personagem. No primeiro caso produz-se a catarse; no segundo uma ‘conscientização’. O que a Poética do Oprimido propõe é a própria ação! O espectador não delega poderes ao personagem para que atue nem para que pense em seu lugar: ao contrário, ele mesmo assume o papel protagônico, transforma a ação dramática inicialmente proposta, ensaia soluções possíveis, debate projetos modificadores. (BOAL, 1975, p. 182)*

O Teatro do Oprimido desenvolve-se em três vertentes principais: educativa, social e terapêutica. Na prática, as técnicas são desenvolvidas a partir de jogos teatrais. Para Boal (1975), os jogos reúnem duas características essenciais da vida em sociedade: possuem regras, como a sociedade possui leis, e liberdade criativa, sem a qual a vida se transforma em servil obediência. Além disso, afirma que os jogos promovem a “desmecanização” do corpo e da mente alienada às tarefas do dia-a-dia. Ou seja, os jogos facilitam e obrigam a essa “desmecanização”, funcionando como diálogos sensoriais, e estes, dentro da disciplina necessária, exigem a criatividade, que constitui sua essência.

Em seu livro *200 Exercícios e Jogos para o Ator e para o Não-ator com vontade de dizer algo através do Teatro*, Boal (1985) sistematizou diversas séries de exercícios e jogos passíveis de ser utilizados nas etapas propostas, para que o espectador se reconheça habilitado a praticar formas teatrais que o ajude a se libertar da condição de espectador e assuma a condição de ator: de objeto a sujeito, de testemunha a protagonista.

No livro *Arco-Íris do desejo - método Boal de Teatro e Terapia*, inspirado, sobretudo no Psicodrama, o autor constrói uma sistematização de técnicas que lidam especialmente com o aspecto terapêutico do teatro. Destaca o teatro, em relação às demais artes, enquanto capacidade ou propriedade humana (inerente) que permite ao sujeito observar-se a si mesmo, em ação ou em atividade. Tal possibilidade, ainda segundo o autor, pode proporcionar o autoconhecimento e permitir ao sujeito ser sujeito (aquele que observa) de outro sujeito (aquele que

age), promovendo a criação da tríade: Eu observador, Eu em situação, e o não-Eu, isto é, o Outro.

Assim, o palco seria um espaço onde o desejar torna-se coisa, objeto observável por todos e pelo sujeito desejante. Nesse processo, reificam-se não apenas os desejos declarados ou os que se quer reificar, mas também aqueles que permanecem inconscientes. Portanto, esse movimento descrito por Boal (1996) caracteriza o que ele defendeu como função terapêutica do teatro. Nesse livro, registra-se a seguinte declaração do autor:

*No palco tudo se permite, nada se proíbe: desejos inaceitáveis, comportamentos proibidos, sentimentos malsãos. Os diabos e os santos da pessoa do ator têm plena liberdade de se expandirem, de viverem o orgasmo do espetáculo, de se transformarem de potência em ato... Os atores provocam o leão com a vara curta. Suas personalidades sadias vão buscar, em suas pessoas, enfermos e delinqüentes. Isso com a esperança de outra vez enclaustrá-los depois que baixe o pano. E na melhor das hipóteses, conseguem. E, conseguindo, sofrem – ou gozam?! – uma catarse. (BOAL, 1986, p. 51 e 52)*

Augusto Boal (1986), ao focar e analisar as possibilidades oferecidas pelo teatro à pessoa que atua, defende a importância de se experimentar essa posição cênica, salientando os efeitos pessoais e sociais, educativos ou terapêuticos, promovidos por essa atividade.

Nesse pequeno tópico objetivou-se uma breve descrição de sua obra a fim de se compreender e/ou justificar a utilização de alguns de seus jogos na pedagogia teatral e, assim também, sua apropriação para a parte prática deste trabalho. Augusto Boal significa uma das maiores referências no ensino do teatro e no uso do teatro com finalidades distintas da prática teatral profissional ou amadora. Seus trabalhos mais recentes estão relacionados ao Movimento Sem Terra e a grupos de pacientes psiquiátricos portadores de sofrimento mental. Essa informação caracteriza a contemporaneidade da teoria e dos métodos de Boal.

Recentemente divulgou a criação do projeto TO na educação, em pronunciamento direcionado a professores do projeto e pessoas do Ministério da Educação. Sua fala, registrada nesse momento, foi cedida para publicação neste trabalho e se encontra de maneira resumida, com destaque para os aspectos ligados a esta pesquisa, como Anexo, no final da dissertação.

### 2.4.3 Olga Reverbel

Olga Reverbel (1997) é pedagoga, diretora, atriz e teatróloga, autora de dezoito livros, além de quatro em andamento, que tratam o teatro na educação. Foi professora do curso de pós-graduação em Teatro na Educação da *Sorbonne*, em Paris, e hoje ainda dirige uma escola de artes dramáticas, a Oficina de Teatro, por ela fundada, em Porto Alegre.

Nas obras *Um caminho do Teatro na Escola* e *Jogos Teatrais na Escola* pode-se encontrar o fruto de décadas de pesquisas e vivências que culminaram num conjunto de referências para educadores que trabalham nos ensinos fundamental e médio, arte-educadores e professores de teatro. Olga Reverbel (1989) constrói uma Pedagogia da Expressão acompanhada de guias metodológicos constituídos para a orientação da prática de profissionais da arte dramática e da educação. Essa pedagogia pretende estimular no aluno a capacidade de expressar suas idéias, pensamentos, anseios e desejos.

Em suas obras, pretende atribuir ao teatro um papel na formação da personalidade e cultura das crianças e dos adolescentes. Apresenta uma série de observações, técnicas, atividades de expressão e dramaturgia direcionadas à pré-escola e aos demais segmentos da educação de jovens. Os objetivos não visam, necessariamente, à formação de artistas, mas da personalidade da criança e do adolescente, considerando sua atuação no meio social.

Reverbel (1997) propõe atividades para desenvolver a auto-expressão do aluno, isto é, oferecer-lhe oportunidades para atuar efetivamente no mundo: opinar, criticar e sugerir, através de atividades passíveis de ser utilizadas em sala de aula, tendo em vista explorar as capacidades de relacionamento, espontaneidade, imaginação, observação e percepção. E assim, ao desenvolver suas capacidades de expressão, a criança sentir-se-á preparada para todo tipo de aprendizagem.

Para introduzir a proposição de *atividades globais de expressão*, a autora descreve o percurso do desenvolvimento da expressão na criança. Inicia pelos primeiros meses de vida, destacando o surgimento das formas iniciais de comunicação com o mundo, as quais, aos poucos vão sendo relacionadas aos objetos, transformando-se de expressões gratuitas a expressões voluntárias.



Imitando, criando ou recriando, a criança descobre seus dois mundos, o interior e o exterior, e do encontro destes nasce a expressão.

Posteriormente, inicia-se a construção da linguagem, e seu desenvolvimento culmina no estágio da palavra, que proporciona a realização efetiva de trocas entre o mundo interno da criança e o exterior em favor do desenvolvimento cognitivo, psicomotor e afetivo – a aprendizagem. A autora então afirma, em *Um Caminho do Teatro na Escola* que o jogo é o meio natural da aprendizagem para a criança e acrescenta:

*Através do jogo, a criança dinamiza as capacidades que decorrem de sua estrutura particular e realiza os potenciais virtuais que afloram sucessivamente à superfície de seu ser. Ela os assimila e os desenvolve, une-os e complica-os, em suma, coordena seu ser e lhe dá vigor. (REVERBEL, 1997, p.35).*

Jogar, para a criança, é brincar livremente. O jogo pode ser musical, plástico, ou dramático, às vezes é orientado e, outras vezes, espontâneo; e desse último originam-se os denominados jogos educativos. Os que envolvem a imitação e a criação encontram-se no início do desenvolvimento da expressão na criança e mostram-se presentes em todo ensino da arte. Diante disso, a autora destaca a atividade teatral como elemento fundamental para que a criança possa aprender sobre si própria, sobre o outro e o mundo que a rodeia, além de favorecer a aprendizagem da arte e das demais disciplinas que compõem os currículos escolares.

Afirma que o jogo dramático implica, primeiramente, o prazer e deve ser interrompido sempre que o prazer do jogo cessar. Entretanto, nele a criança é menos livre que no jogo espontâneo, pois o papel escolhido pelo participante deve ser mantido, seja durante uma seqüência ou durante todo o jogo. Portanto, jogo dramático, como todo jogo, possui regras regidas perante os códigos do teatro, pois implica a obrigação de jogar (apresentar) para os outros.

A partir dessa introdução, Olga Reverbel (1997) propõe a prática de *atividades globais de expressão* a ser utilizadas coletivamente por crianças e adolescentes, em sala de aula e orientadas pelo professor. Essas atividades pretendem uma ação dramática, a partir de jogos, conjugada com elementos da música, da dança, das artes plásticas, da mímica, da literatura, da história, da

geografia, assim como temas religiosos, políticos e sociais. Visam fornecer certa carga de informações, a estimular as habilidades artísticas, bem como o espírito crítico para que o jovem possa avaliar e selecionar os elementos assimilados no processo educativo.

Essas atividades se diferenciam do psicodrama, uma vez que os jogos são propostos pressupondo um destinatário, ou seja, o jogador deve ser visto e ouvido por todos. E se diferenciam da prática do teatro escolar pelo fato de que este parte de formas já fixadas, o texto, que traduz uma ação dramática e esgota-se ao revelar-se.

Em seguida, a autora descreve as etapas que compõem as atividades e seleciona uma série de exercícios e sugestões construídos, ao longo de suas práticas e vivências, mediante a contribuição de educadores, das crianças e jovens, e de adaptações e construções próprias. São agrupados em categorias, objetivos e nível de escolarização, direcionados a crianças entre 5 e 11 anos, e a adolescentes entre 12 e 16 anos. A autora sugere, ainda, temas a serem trabalhados de acordo com a faixa etária. As atividades devem ser compostas por quatro etapas: *estímulo*, *sensibilização*, *objetivo* e *roteiro*, as quais serão descritas a seguir.

A etapa do *estímulo* compreende um momento em que se pretende despertar o entusiasmo do aluno diante do trabalho através de jornais e revistas, visita a exposições, audição de concertos, participação em festas populares e campanhas comunitárias, acompanhamento de debates em assembléias de diferentes classes sociais. A *sensibilização* compreende a promoção de debates em torno do tema eleito para ser trabalhado, a criação de cenas de reprodução e a imitação dos aspectos observados pelos jovens, e ainda a interpretação de situações e de personagens, visando a explicar o “porquê” e o “como” dos acontecimentos envolvidos no tema. A etapa *objetivo* consiste na proposição, definição ou construção, por parte dos alunos e/ou do professor, do que se deseja alcançar com a atividade. E finalmente o *roteiro*, que consiste num esquema a ser elaborado pelos alunos, no qual deverá constar o desenvolvimento da *atividade global*, contendo os elementos de expressão e comunicação: personagem, ação, espaço cênico, local, tempo e duração.

A autora defende, também, ainda que o ensino da arte define-se pelo binômio espontaneidade/técnica, e quanto mais desenvolvida a aprendizagem das

técnicas, maior será sua espontaneidade. Portanto, para se realizarem as *atividades globais de expressão*, torna-se necessária a aprendizagem de técnicas de expressão por meio de atividades propostas aos alunos. O professor deve iniciar com um momento dedicado a brincar espontaneamente. No segundo momento e durante um longo período, que deve durar de dois a seis meses, inicia-se o trabalho com a expressão, através de atividades que exercitem as técnicas corporais, vocais, musicais, coreográficas, técnicas de mímica e, finalmente, técnicas dramáticas praticadas por meio dos jogos dramáticos de improvisação.

Esses jogos são sugeridos pela autora em função de esta considerar a prática da improvisação um excelente estímulo para o desenvolvimento da espontaneidade da criança e do adolescente. Esta é uma prática oriunda da *commedia dell'arte*, na Itália, na segunda metade do século XVI; os artistas representavam em lugares públicos, sem a presença do texto teatral, e apenas se orientavam por um *canevas* - um roteiro contendo a seqüência das cenas.

Olga Reverbel (2002) considera dois tipos de improvisação: a espontânea e a planejada. Na primeira, os alunos são orientados apenas por um ponto de partida; na segunda, após a proposta de um tema, os alunos elaboram um roteiro sintético a ser seguido ao longo da atividade cênica. Segundo ela, na atividade em que a improvisação se apresenta como base a criança cria sua própria forma, movimento ou palavra, alcançando uma condição que lhe possibilite julgar e apreciar, em função da natureza e da linguagem próprias da arte que origina essa modalidade de jogo: o jogo teatral. Os jogos de improvisação, portanto, não visam a uma reprodução da realidade, mas possibilitam uma análise desta a partir de um discurso mantido por meio de uma linguagem artística original que se afasta do naturalismo. A autora, então, propõe um conjunto de atividades através dos jogos dramáticos de improvisação, ou jogos teatrais, agrupados em cinco categorias: de relacionamento grupal, de espontaneidade, de imaginação, de observação e de percepção.

Em suma, a autora constrói uma obra direcionada à escola, constituída de uma material claro e objetivo, contendo atividades e técnicas que auxiliam o educador a fazer uso do teatro na educação, em prol de objetivos pedagógicos que promovam a capacidade expressiva dos sujeitos e, desse modo, ampliam a possibilidade de leitura do mundo, de visão crítica dos acontecimentos, de uma

postura social sensível, solidária, ética.

#### 2.4.4 Joana Lopes

Joana Lopes é hoje professora no Instituto de artes da UNICAMP estado de São Paulo, responsável pela disciplina Artes Corporais. É pesquisadora da teatralidade brasileira e, através do jogo dramático, relaciona a pedagogia de Paulo Freire à prática do teatro, no intuito de promover a integração da arte teatral junto aos contextos educativos.

Além de várias publicações científicas, podemos encontrar os registros dos trabalhos de Joana Lopes em seu livro *Pega Teatro*, produzido e publicado no início da década de 80 no Brasil e reeditado em 1989. Nele, a autora trata do teatro surgido do jogo dramático, compreendido por ela como manifestação espontânea da potencialidade de comunicação dos seres humanos. Chamou-o *teatro-ativo* e o definiu como uma forma de “*teatro-aqui-agora: teatro de revelação e invenção*”, passível de ser praticado nas Oficinas de Arte, nas comunidades populares, nas associações de classe, em sindicatos e em escolas. É direcionado, muitas vezes, a pessoas simples não representadas socialmente pela denominação *artista*. É um trabalho que contribui, sob forma de intervenção social, para a libertação dos tiranizados, oprimidos e esquecidos.

*Pega Teatro* apresenta um trabalho realizado, em sua maior parte, na década de 60, no qual Joana Lopes utiliza-se dos recursos dramáticos para a vivência e discussão de papéis sociais, metafóricos ou não, por parte de atores sociais que participam de situações similares às então dramatizadas.

Assemelha-se a um psicodrama sem objetivos psicoterapêuticos, porém com possibilidades de vivência de papéis, análise e questionamento dos mesmos, culminando muitas vezes numa conscientização das situações sociais constatadas naquele período histórico, e no questionamento do sistema e de suas próprias condições dentro dele.

Personagens como operários, donos de fábrica, mães de família, analfabetos, eram interpretados em histórias que, improvisadas, continham

espontaneamente texto, subtexto e personagens dotados de características próprias, personalidade, sonhos, frustrações, angústias e desejos.

Nesse livro, Joana Lopes (1989) não oferece simplesmente uma série de exercícios (jogos teatrais) aos professores de Educação Artística ou aos atores em formação. Oferece um relato e o resultado de uma prática de pesquisa, realizada ao longo de quase duas décadas, e suas conclusões.

O livro é organizado em três momentos denominados *Reflexões*. Na primeira *Reflexão*, a autora se refere ao teatro como uma prática dramática de ação educativa capaz de promover a transformação social. Descreve e analisa o jogo dramático presente nas representações sociais, ressaltando a atuação de personagens reais – vendedores de quinquilharias, camelôs e divulgadores de ofertas que seduzem consumidores para adentrarem os estabelecimentos comerciais – encontrados de norte a sul do Brasil.

Descreve, ainda, uma prática realizada na década de 60, na qual apresenta a utilização do teatro popular como ferramenta capaz de promover a materialização da necessidade e a oportunidade de expressão das camadas populares. Tal prática foi realizada em etapas, iniciando-se por um contato com um grupo de operários, previamente constituído. Nesse contato, discutiram-se os motivos e diretrizes da experiência que se desenvolveria em encontros realizados durante finais de semana. Nestes, foram vivenciados jogos teatrais envolvendo improvisação e encenação da realidade social daquele grupo, ou que simulassem possíveis acontecimentos de seu cotidiano profissional, através da criação coletiva de cenas, esquetes ou peças teatrais.

Após a descrição de algumas atividades vivenciadas pelo grupo, a autora apresenta algumas discussões importantes, surgidas após as vivências, e alguns debates constituídos pelo grupo em torno de suas conclusões acerca de suas condições de assujeitamento diante da realidade social em que se encontravam, bem como de suas possibilidades de mudança de posição em relação a essa realidade.

Ao final, ainda na primeira *Reflexão*, a autora constata a função educativa do teatro. Argumentada essa constatação mediante, principalmente, a conclusão de que, no processo de apreensão da linguagem dramática, a sociedade se revela, tendo o atuante como sujeito. Afirma que: “O teatro educa, se entendemos por

*educar a descoberta e utilização de formas e meios de apoio para o desenvolvimento do ser humano em direção à vida autônoma e conseqüente, para a sociedade de que seja membro”* (LOPES, 1989, p. 22). Conclui ainda que o processo dessa prática, e não o resultado, significa a chave de uma intervenção promovida pelo teatro-educação.

Na segunda *Reflexão*, a autora desenvolve uma teoria (fruto de seus 20 anos de pesquisa e prática em arte-educação/teatro-ativo) acerca das fases evolutivas do jogo dramático, através da observação das etapas da expressão dramática espontânea<sup>27</sup>. Define ainda que o elemento fundamental, para haver o jogo, é a presença de um fenômeno básico, que ela define como *metamorfose*:

*[...] é o momento em que o indivíduo ultrapassa a si mesmo para elaborar a circunstância e a personalidade de um outro que independe da determinação de sua vontade ideal, interesse e características pessoais físicas, éticas, morais, econômicas e políticas. Entretanto, a visão do atuante sobre o personagem, que este cria para si, é a nova e passageira circunstância de vida no espaço delimitado física e intelectualmente pelo jogo dramático.* (LOPES, 1989, p. 61)

Joana Lopes (1989) propõe, também, uma descodificação das fases do jogo dramático para poder aplicá-lo sem incorrer no risco de aceitar um processo de arte-educação que se apóie em generalizações, traduzidas por técnicas padronizadas que sugiram uma visão simplista e simplificante do que possa ser a união da arte e a educação. Para tanto, descreve as seguintes fases evolutivas do jogo dramático infantil:

#### 2.4.4.1 Brincadeira Dramatizada: 1ª fase

Brincadeira Dramatizada é a denominação utilizada pela autora pra se referir às formas primárias do jogo dramático, latentes desde a primeira infância. Essa fase é observada nos grupos de crianças, mas também se mostra presente nas

---

<sup>27</sup> A autora utiliza a expressão em função de o atuante não ser um mediador de expressão criada por um dramaturgo e interpretada por um diretor; e sim, ser ele a própria fonte da expressão, o autor-ator, capaz de ligar a dimensão estética da vida a todas as outras que definem seu papel e função social.

manifestações expressivas iniciais de grupos de adultos submetidos à prática de jogos teatrais. Nesta fase, pode-se ainda observar a subdivisão em outras duas fases: *fundo-de-quintal*, em que a criança geralmente procura um espaço afastado de olhares curiosos ou repressivos, para jogar à vontade; e *faz-de-conta*, em que a criança assume o jogo de brincar de teatro e busca a cumplicidade do grupo.

Na primeira, a criança costuma assumir temporariamente alguns traços do personagem, abandonando-os em função do seu próprio comportamento, ou seja, os personagens acabam por conter os gestos, a voz e o vocabulário do atuante. Nesta fase, ainda, a expressão corporal parece ser o instrumento mais importante para a comunicação, e os papéis criados pelos atuantes resumem-se em protagonistas. Além disso, a brincadeira necessita de poucos objetos e, quando são escolhidos, o são a partir de sua funcionalidade.

Na fase do *faz-de-conta*, surgem sinais conscientes da ação de imitar. O atuante já escolhe o personagem a representar, em determinada situação que é criada, e já utiliza novos meios de expressão como a música; também costuma agir e narrar a cena simultaneamente, manifestando a necessidade de utilizar objetos para concretizar suas idéias.

Portanto, nestas duas etapas da brincadeira dramatizada - *fundo-de-quintal* e *faz-de-conta* - o atuante é o jogo.

#### 2.4.4.2 Brincadeira Dramatizada: 2ª fase

Esta fase se caracteriza pela intenção de *realismo* ou de *copiar a realidade*. A criança busca uma unidade entre o tempo e o espaço para provocar a ilusão da realidade e cria cenas que acontecem através de uma relação causal entre os fatos. Percebe-se a descoberta da palavra como fonte geradora de expressão, tomando o lugar do movimento.

A criança começa a perceber e valorizar o resultado do jogo, muitas vezes manifestando frustração diante de um resultado pouco satisfatório. Surgem conflitos entre os participantes, caracterizando uma fase que envolve a necessidade de um bom nível de socialização de todos os que se vêm envolvidos no processo para a

resolução dos conflitos.

#### 2.4.4.3 O Jogo Dramático

Esta fase se diferencia da Brincadeira Dramatizada pelo fato de possuir regras próprias que são manipuladas pelos atuantes em grupo. Estes agora são atores que transformam, por intermédio de suas capacidades, os acontecimentos sociais em acontecimentos artísticos. Pela primeira vez exige-se a presença do espectador como motivação. Com relação às idades relacionadas às fases, Joana Lopes apresenta o seguinte quadro:

<b>Fases Evolutivas do Jogo Dramático Infantil</b>	<b>Idade Aproximada</b>
Primeiras imitações	1 a 3 anos
Brincadeira Dramatizada: 1ª fase <i>a - fundo-de-quintal</i> <i>b - faz-de-conta</i>	4 a 6 anos 6 a 8 anos
Brincadeira Dramatizada: 2ª fase <i>realismo</i>	8 a 11 anos

Quadro 4: Fases evolutivas do jogo dramático infantil, segundo Joana Lopes.  
Fonte: Pega Teatro, 1989.

Na terceira e última *Reflexão*, a autora define sua idéia de arte-educação, seus objetivos presentes em seu trabalho prático, e critica os modelos de teatro na escola calcados na execução de séries fechadas de exercícios dramáticos.

Propõe uma orientação que se fundamenta na necessidade e no impulso de alcançar a livre expressão do corpo e do pensamento: “...falar e mover-se sem a repetição de esquemas pré-moldados, numa tentativa crítica de expressar os conteúdos e interpretações pessoais de quem as realiza, com ampla consciência do ato de comunicar-se consigo mesmo e com o outro” (LOPES, 1989, p. 105).



Ao criticar a prática de teatro-educação restritivo – que se restringe aos exercícios que levam ao aprendizado da concentração, ao domínio do movimento, melhora da coordenação motora, melhora da percepção – cita a obra de Peter Slade (1978), *Jogo Dramático Infantil*, que, durante muito tempo, viria sendo aplicada como uma receita que se adequaria a todas as culturas, sem questionamentos ou ampliações.

Nesta fase, ainda, descreve alguns trabalhos realizados com grupos de variadas características e idades; e apresenta alguns jogos utilizados em prol da promoção da libertação do homem, em relação à ditadura da sociedade de consumo e reprodução sem questionamentos.

Joana Lopes, através de seus trabalhos práticos, pesquisas, artigos, e de sua obra *Pega Teatro*, defende o teatro-educação através do jogo dramático, e propõe esse jogo a ser utilizado para desenvolver e/ou resgatar, no sujeito, a capacidade de expressão e leitura do mundo, de maneira crítica e criativa, como *“linguagem de corpo e voz que articulamos na infância, mas que posteriormente esquecemos, matamos, ou que usamos timidamente quando é preciso contar um fato que o discurso oral, branco e a frio, não comunica inteiramente”* (LOPES, 1989, p. 113).

# **“SEIS PERSONAGENS À PROCURA DE UM AUTOR”:**

## **o uso dos Jogos Teatrais numa perspectiva pedagógica e subjetiva**

Nome da peça de *Luigi Pirandello* escrita em 1921. Esta é uma apresentação do grupo *Teatro de Amadores de Pernambuco*, sob direção de *Hermílio Borba Filho*, estreada em 3 de julho de 1959 no Teatro Santa Isabel.



FIGURA 4: Seis personagens à procura de um autor  
Fonte: Teatro de Amadores em Pernambuco, 2006.

### **3 “SEIS PERSONAGENS À PROCURA DE UM AUTOR”: O USO DOS JOGOS TEATRAIS NUMA PERSPECTIVA PEDAGÓGICA E SUBJETIVA**

Nos capítulos anteriores, descreveu-se o percurso histórico do uso do teatro e dos jogos na educação; a relevância científica de tais instrumentos; e ainda as propostas de jogos teatrais dos autores mais utilizados pelos profissionais do teatro-educação.

As páginas seguintes pretendem descrever um trabalho de aplicação de jogos teatrais como prática pedagógica e terapêutica junto a um grupo de crianças (participantes do projeto Pastoral da Criança), cursando o ensino fundamental em escolas da rede pública (municipal, estadual e federal) e que apresentam problemas relacionados à aprendizagem. Este trabalho oferece elementos, oriundos do processo e do resultado, passíveis de ser interpretados pelas contribuições das teorias já mencionadas nos capítulos anteriores, sobretudo através dos recursos teóricos oferecidos pela Psicanálise.

Pode-se referir aos objetivos pedagógicos na medida em que essa amostra significa uma demanda de constatação de fracasso escolar, direcionada à Pastoral da Criança, pelas escolas que abrigam algumas crianças assistidas pelos programas sociais, desenvolvidos nessa instituição, vinculados a ações educativas.

E pode-se também referir aos objetivos terapêuticos na medida em que a proposta dos jogos teatrais não se localiza numa perspectiva ortopédica em relação a uma dificuldade específica, mas acredita-se que a possibilidade de expressão, mediante a encenação de alguns papéis que permitam a reflexão a respeito de elementos da própria subjetividade, possa produzir efeitos sobre as dificuldades de aprendizagem.

Algumas experiências têm demonstrado alguns efeitos dos jogos teatrais na estimulação de habilidades básicas essenciais ao aprendizado, mas também se constata que tal prática, quando dirigida num intuito pedagógico, favorece, também, a elaboração de questões subjetivas responsáveis por verdadeiros entraves no processo escolar.

A bibliografia<sup>28</sup> trabalhada nas escolas que oferecem cursos de capacitação de “Teatro para Educadores” em Belo Horizonte, bem como a bibliografia circulante nos cursos de teatro (livres e profissionalizantes), cita, muitas vezes, os efeitos pedagógicos do teatro e dos jogos teatrais; por exemplo, a estimulação e desenvolvimento do raciocínio lógico-matemático, a ampliação da atenção concentrada e difusa, o desenvolvimento dos aspectos psicomotores e lingüísticos. Mas pouco, ou quase nada, se referem aos possíveis efeitos produzidos no sujeito, que transcendem a estimulação das funções cognitivas (pensamento, memória, linguagem) e que, muitas vezes, escapam ao olhar do educador que se propõe a trabalhar com tal ferramenta.

A prática dos jogos teatrais, como instrumento de trabalho na educação, certamente não seria a solução dos problemas de aprendizagem. Mas o que se pretende verificar, nesta pesquisa, são as possíveis contribuições dessa prática para a solução de muitos deles, sobretudo os originados nas questões emocionais.

É exatamente aí, no que se refere a este aspecto, que se percebe uma carência de atenção à análise dos efeitos da prática dos referidos jogos sobre algumas questões subjetivas das crianças que são, muitas vezes, responsáveis por grande número de diagnósticos de fracasso escolar, tão presentes e crescentes nas escolas brasileiras.

Pode-se encontrar registros de trabalhos que utilizam e analisam o Psicodrama na educação, algumas vezes sob a denominação de *Psicodrama Pedagógico*. Este, geralmente, é realizado por um profissional dessa área, um psicodramatista, mediante a utilização de técnicas psicodramáticas visando à dramatização de conflitos expressos pelas crianças, com objetivos psicoterapêuticos, ou à dramatização de conteúdos pedagógicos em prol da melhor assimilação de determinados fatos por parte dos alunos. Entretanto, este não constitui o enfoque do presente trabalho.

Pretende-se assinalar as questões introduzidas pelas crianças nos jogos teatrais, para avaliar, além dos efeitos pedagógicos, os possíveis efeitos dessa prática sobre os conflitos emocionais que desfavorecem o desenvolvimento pedagógico das mesmas; e, nesse intuito, ressaltar os possíveis efeitos

---

<sup>28</sup> No que se refere à pedagogia teatral através dos jogos, trata-se dos autores referidos no capítulo anterior.

terapêuticos oriundos de uma prática realizada sob um enfoque pedagógico.

Para a descrição do trabalho, foi organizado um modelo de apresentação dos casos e de descrição das atividades calcado, por sua vez, numa estrutura de organização de um espetáculo teatral, inclusive parafraseando a nomenclatura utilizada nessa circunstância. Portanto, assim se discorrerá sobre o trabalho:

- **O Texto:** espaço onde serão explicitados os motivos e a história do surgimento do trabalho.

- **A Dramaturgia:** espaço onde será expressa e descrita a metodologia utilizada.

- **Os Recursos:** espaço onde serão expressos e descritos todos os materiais, humanos e não humanos, necessários e participantes nas etapas do trabalho, tais como:

**a. Ficha Técnica:** participantes diretos e indiretos.

**b. O Cenário:** instituição a que as crianças participantes se acham vinculadas.

**c. O Palco:** local físico onde o trabalho ocorreu, incluindo especificidades da sala utilizada (Arquitetura Cênica), objetos disponíveis e utilizados (Recursos Cênicos) e vestimentas (Figurino).

- **As Personagens** – a descrição das participantes e dos registros a respeito das mesmas, oriundos de entrevistas com mães ou responsáveis, com as educadoras e com as próprias crianças participantes. Além disso, a descrição do desenvolvimento das atividades, ou seja, aplicação e vivência dos jogos teatrais pelas crianças.

- **Epílogo** – registro dos principais efeitos pedagógicos e terapêuticos a partir de considerações das entrevistas realizadas com as crianças, com as mães e com as educadoras, bem como da articulação entre prática e fundamentações teóricas disponíveis.

Ver-se-á, a seguir, a descrição do trabalho realizado com esse grupo de crianças que demonstram variados sintomas de dificuldades na aprendizagem, culminando no diagnóstico de fracasso escolar, ressaltando-se uma atenta escuta aos aspectos projetivos, catárticos e das representações afloradas na experiência. A partir da articulação entre psicologia (psicanálise), educação e arte (teatro), serão analisados os efeitos dos jogos teatrais, enquanto prática pedagógica atuante no

estímulo de habilidades auxiliares nos processos cognitivos, bem como uma prática subjetiva, significando uma atividade terapêutica em si, que apresenta a oferta de palavra à criança, capaz de gerar efeitos sobre seus sintomas.

### 3.1 O Texto

Já há algum tempo a autora desta pesquisa vem realizando alguns trabalhos referentes à utilização do teatro sob uma perspectiva terapêutica e pedagógica, a partir da construção intuitiva da hipótese de haver um possível efeito da vivência do teatro sobre o sintoma dos sujeitos participantes. A observação de Catarses<sup>29</sup> e Associações<sup>30</sup>, e suas conseqüências, mostravam-se perceptíveis, quando da vivência dos exercícios por parte de seus alunos e os alunos de outros professores em escolas de teatro.

A autora tornou-se assessora psicopedagógica de uma escola livre de teatro. Desde então, por cinco anos, acompanhou o ingresso, o progresso e o egresso de cerca de uma centena de alunos por semestre. Entre eles, crianças, adolescentes e adultos, pertencentes às várias etnias e classes sociais, alguns portadores de necessidades especiais (cegos, surdos, deficientes físicos) e alguns ainda sob diagnóstico de psicose, retardo e síndromes. A hipótese mencionada acima – efeitos do teatro sobre a subjetividade dos alunos – continuava presente em suas observações ao longo da prática nessa escola.

Em certa ocasião foram realizadas entrevistas com pais de crianças matriculadas e rematriculadas no curso, e o material que resultou das mesmas

---

<sup>29</sup> “Literalmente, purificação ou depuração (do grego *Katharsis*). Na Estética, Aristóteles empregaria o termo para justificar dois fenômenos: a descarga de tensões emocionais, de sentimentos de medo, ira, etc., expressando-os numa experiência de ordem estética como, por exemplo, a representação dessas emoções e sentimentos numa tragédia teatral; e o refinamento desses estados mediante a sua reprodução artística universal. Hoje a catarse é um dos métodos em psicoterapia. Em Psicanálise, denominou-se catarse a remoção de um complexo mediante a sua transferência para o consciente, recebendo aí completa expressão. A revivência emocional das ocorrências do passado (sobretudo as reprimidas) pode ser então francamente enfrentada, ‘agindo o paciente como um espectador de sua própria purificação, representando-se a si próprio sem ansiedades nem tensões’.” (cf. J. H. Shultz, *Kathartische Methode*, 1955). CABRAL, Álvaro. Dicionário Técnico de Psicologia, 2001.

<sup>30</sup> “Princípio psicológico segundo o qual as idéias, sentimentos, ações e palavras se apresentam e exprimem em relação funcional com as experiências atuais e passadas do indivíduo.” (Ibdem)

fortaleceu a indescartável hipótese, agora baseada não somente nas próprias observações e vivências, mas também nos relatos dos pais das crianças, que geralmente são quem acompanha mais de perto seus desenvolvimentos. Pôde-se constatar um discurso recorrente afirmando uma visível melhora no desempenho escolar de seus filhos, observada após a iniciativa de freqüentar um curso de teatro. Em função desta observação, após o término do curso (com duração de 6 meses), muitos desses pais rematriculavam as crianças para que permanecessem naquela atividade.

O curso oferecido nessa escola não visava a promover melhoria no desempenho escolar dos participantes, nem tampouco motivar desenvolvimento emocional, o que veio suscitar algumas questões. Seria, então, a vivência dos jogos teatrais, responsável pelo desenvolvimento e estimulação de habilidades físicas e intelectuais, capaz de ampliar o desempenho das funções cognitivas? Seria, também, o espaço dos jogos teatrais um espaço de subjetivação onde a oferta da palavra (além da palavra corporal e musical) possa promover efeitos catárticos e associativos, caracterizando uma atividade terapêutica em si? Seria o local do responsável pela ministração dos jogos teatrais, um local de transferência especificamente distinto dos demais, ocupados pelos pais, professores ou outros participantes da vida das crianças? Poderiam, então, os jogos teatrais ser utilizados pelos espaços educativos, no intuito de promover efeitos positivos em crianças apresentando distúrbios de comportamento e dificuldade na aprendizagem que culminam no diagnóstico de fracasso escolar?

Diante dessas observações e constatações, decidiu-se realizar um trabalho de aplicação de jogos teatrais junto a um grupo de crianças em situação de fracasso escolar, em prol da verificação dessa hipótese. Para tal, utilizou-se uma demanda existente num dos projetos da Pastoral da Criança na Paróquia Nossa Senhora da Piedade, localizada no bairro Caiçara, em Belo Horizonte: crianças apresentando queixas escolares, encaminhadas pelas escolas onde estudavam, para atendimento psicoterapêutico.



FIGURA 5: Espaço da igreja N. S. da Piedade, utilizado para os trabalhos da Pastoral da Criança no bairro Caiçara, em Belo Horizonte.

Fonte: Foto de Libéria Rodrigues Neves

No dia 18 de outubro de 2004, seis crianças (coincidentemente, todas do sexo feminino) com idades entre 7 e 11 anos, selecionadas e denominadas por certa profissional da instituição como *as piorzinhas*, foram apresentadas à autora sob a queixa de fracasso escolar, a fim de iniciar-se um trabalho semanal, de uma hora e meia de duração, pelo período de um ano. Foram realizados 44 encontros<sup>31</sup> com uma hora e meia de duração (das 18h30min às 20h00min), durante uma vez na semana, do dia 18 de outubro de 2004 a 26 de outubro de 2005, somando, aproximadamente 66 horas de trabalho.

### 3.2 Os Recursos

Foram utilizados nomes fictícios para a identificação das crianças

---

<sup>31</sup> Os encontros ocorreram, na maior parte do tempo, de maneira ininterrupta, ocorrendo pausas em feriados ou em eventuais necessidades de suspensão. Além disso, houve pausas durante 15 dias nos meses de dez./2004, jan./2005 e jul./2005.



(personagens principais) devido às questões éticas que envolvem a proteção da criança e do adolescente, e dos demais participantes diretos e indiretos do trabalho. Portanto, na Ficha Técnica, a seguir, constarão pseudônimos<sup>32</sup> criados para a apresentação do trabalho.

### 3.2.1 Ficha Técnica

**PRODUÇÃO**.....**Sra. J.** (coordenadora da Pastoral) e **Pe. C.**  
**ELENCO DE APOIO**.....**educadoras** que indicaram as crianças  
**PERSONAGENS COADJUVANTES**.....**mães ou responsáveis** pelas crianças  
**PERSONAGENS PRINCIPAIS**.....**6 meninas:**

***Antígona***<sup>33</sup> ..... Menina 1  
***Desdêmona***<sup>34</sup> ..... Menina 2  
***Electra***<sup>35</sup> ..... Menina 3  
***Julieta***<sup>36</sup> ..... Menina 4  
***Lisístrata***<sup>37</sup> ..... Menina 5  
***Medéia***<sup>38</sup> ..... Menina 6

### 3.2.2 O Cenário

A Pastoral da Criança, organismo de Ação Social da CNBB (Conferência

<sup>32</sup> Os pseudônimos foram criados e atribuídos aleatoriamente. Referem-se a personagens femininas da dramaturgia mundial. Entretanto, não existe nenhuma relação contextual entre a personagem escolhida e a criança referida. “Qualquer semelhança é mera coincidência.”

<sup>33</sup> Personagem título de *tragédia* de Sófocles apresentada em Atenas, provavelmente, no ano de 442 a.C.

<sup>34</sup> Personagem da *tragédia Otelo*, composta em 1604 pelo dramaturgo inglês William Shakespiere.

<sup>35</sup> Personagem título de *tragédia* de Sófocles, também presente na obra de Eurípides e Ésquilo, representada pela primeira vez em 413 a.C.

<sup>36</sup> Personagem da *tragédia Romeu e Julieta* de William Shakespiere, composta em 1595.

<sup>37</sup> Personagem título de *comédia* de Aristófanes escrita em 411 a.C.

<sup>38</sup> Personagem título de *tragédia* de Eurípides, o último dos trágicos gregos, escrita em 431 a.C.

Nacional dos Bispos do Brasil), vem sendo apontada como uma das mais importantes organizações de todo o mundo, a trabalhar em saúde, nutrição e educação da criança, do ventre materno aos seis anos de vida, envolvendo necessariamente famílias e comunidades. A idéia foi lançada em maio de 1982, por Dom Paulo Evaristo Arns, Cardeal Arcebispo de São Paulo, e Mr. James Grant, então Diretor Executivo do UNICEF, em Genebra, durante debate sobre os problemas da pobreza e a paz no mundo. No ano seguinte, a CNBB confiava a tarefa de criação e desenvolvimento da Pastoral da Criança a Dom Geraldo Majella Agnelo, então Arcebispo de Londrina, PR, hoje Cardeal Primaz de São Salvador da Bahia, e à médica pediatra e sanitarista Dra. Zilda Arns Neumann. Em setembro de 1983, a Pastoral da Criança iniciava suas atividades a partir de um projeto piloto no município de Florestópolis, PR, onde a mortalidade infantil era de 127 para cada mil crianças nascidas vivas. Em 1997, a mortalidade infantil já era inferior a 20 óbitos por mil nascidos vivos. Hoje, presente em todo o Brasil, a Pastoral da Criança gerou metodologia própria, tendo como centro a criança dentro do contexto familiar e comunitário.

Com a missão de promover o desenvolvimento das crianças e, em função delas, de suas famílias e comunidades, sem distinção de raça, religião, sexo ou nacionalidade, tornou-se um exemplo para o mundo. A Pastoral da Criança tem por objetivo<sup>39</sup>:

- 1. Sobrevivência e desenvolvimento integral da criança, através de ações básicas de saúde, nutrição, educação e comunicação, sobretudo nos bolsões de miséria;*
- 2. Formação humana e cristã das famílias e líderes comunitários, agentes voluntários da Pastoral da Criança, e apoio especial às pessoas da terceira idade que participam de suas atividades;*
- 3. Promoção dos Direitos da Criança e do Adolescente; redução da violência familiar e comunitária;*
- 4. Geração de Renda, para auto-sustentação das famílias acompanhadas; ajuda mútua entre elas; capacitação da mulher em economia doméstica e nos cuidados com a criança, com a família e consigo mesma;*
- 5. Alfabetização de jovens e adultos que participam da Pastoral da Criança;*
- 6. Documentação e informação sobre a situação da criança e da família no Brasil;*
- 7. Pesquisa nas áreas de referência programática.*

A Pastoral da Criança mostra-se presente, em especial, nas periferias das grandes cidades e nos bolsões de pobreza dos pequenos e médios municípios

---

<sup>39</sup> Estatuto da Pastoral da Criança.

brasileiros, tanto no meio urbano e rural quanto em áreas indígenas. A Diocese de Belo Horizonte apresenta vários locais de assistência, entre eles a Paróquia Santa Clara da Piedade, criada em 11 de fevereiro de 2000, localizada na Rua Raimundo Vieira, 80, no bairro Caiçara, região noroeste do município, e que desenvolve, desde o ano de 2002, as atividades comuns ao projeto.



FIGURA 6: Placa afixada do lado de fora da igreja.  
Fonte: Foto de Libéria Rodrigues Neves

Devido à grande demanda, na Pastoral, de crianças com uma série de carências de naturezas diversas, vários são os voluntários que se oferecem com seus trabalhos e conhecimentos, a fim de atenderem, também, às crianças acima de 6 anos de idade: trabalhos artísticos, educação de jovens e adultos, atendimento psicoterapêutico, entre outros. É nesse espaço que se enquadra o trabalho resultante da pesquisa vinculada à presente dissertação.

### 3.2.3 O Palco

#### -Arquitetura Cênica:

O trabalho foi realizado no espaço da própria instituição, num salão medindo 7,0m X 11,0m, localizado no subsolo da sede da Paróquia; arejado por uma janela e dois ventiladores de teto, contendo cadeiras, uma mesa, um quadro feito de PVC e um apagador.



FIGURA 7: Devidamente autorizada, do salão de reuniões e festas da Pastoral da Criança, cedido para a realização prática deste trabalho.  
Foto de Libéria Rodrigues Neves

#### - Recursos Cênicos:

Foram utilizados: bastão de madeira, instrumentos musicais de percussão,

maquiagem, um aparelho de som e CDs, vendas para tapar os olhos, balões, alguns adereços (chapéu, nariz de palhaço, lenços, toucas, suspensório, colares), bonecas, livros, textos, jogos que sugerem mímica, desenho e interpretação (por exemplo, *Imagem e Ação*), material para confecções diversas (cola, tesoura, fita adesiva, caneta, lápis, borracha, tinta, lápis de cor, canetas hidrográficas, cartolina, papéis diversos, fitas, tecidos), gravador, filmadora e câmera fotográfica.

- Figurino:

Trabalhava-se, durante todos os dias, com roupas confortáveis, e descalças.

### 3.3 A Dramaturgia: a escolha metodológica

A aplicação dos jogos teatrais com a finalidade terapêutica e pedagógica pôde ser pensada, de acordo com a proposta deste trabalho, dentro de uma estrutura de pesquisa qualitativa apoiada numa estrutura de pesquisa participante, voltada e preparada para a realização de estudo de casos descritivo e observacional.

Augusto Triviños (1987) no livro *Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação*, assim caracteriza a pesquisa participante:

*Os problemas existem em forma clara ou difusa. Procede-se a um levantamento deles, com a participação de todos, inclusive do investigador, estabelecendo, em seguida, uma ordem de importância dos problemas, de acordo com as necessidades que tem o grupo das soluções e das condições existentes para atendê-las. (TRIVIÑOS, 1987, p 95).*

Trata-se, portanto, de um trabalho envolvendo estudo de casos, pois, como se verá, os resultados são específicos a cada caso que se estuda, e sua relevância se encontra na oportunidade de fornecer o conhecimento aprofundado de uma realidade delimitadora que os resultados atingidos podem permitir, bem como formular hipóteses para o encaminhamento de outras pesquisas. Pois o trabalho oferece a possibilidade de análise do processo e do resultado, sob variadas perspectivas, e de fundamentação teórica decalcada em algumas possíveis matrizes discursivas. Oferece também a possibilidade de se aplicar a mesma

metodologia em amostras compostas por outros tipos de demandas.

Segundo Merriam citado por Bogdan (1994, p. 89): “*O estudo de casos consiste na observação detalhada de um contexto, um indivíduo, de uma única fonte de documentos ou de um acontecimento específico*”. Afirma ainda que o estudo de casos é considerado enquanto categoria de pesquisa objetivando uma unidade que se analisa aprofundadamente. É marcado pela inclusão do sujeito no processo e pelos resultados peculiares a cada estudo, e que, portanto, exige severidade na objetivação, originalidade, coerência e consistência das idéias. Nisso consistiu o maior foco de atenção da pesquisadora durante todo o processo.

Recorrendo novamente a Triviños (1987), pode-se ainda acrescentar que se tratou de estudo de casos observacionais, pois a técnica de coleta de informações mais importante foi a observação participante, uma vez que houve participação atuante desta pesquisadora durante todo o processo. Recorreu-se, também, a Bogdan (1994), quando este sugere que, nos estudos de casos, a melhor técnica de recolha de dados consiste na observação participante, e o foco do estudo concentra-se numa organização particular ou num espaço particular das organizações. E para ambos os autores (TRIVIÑOS, 1987 e BOGDAN, 1994), a *caracterização* (que também apóia este trabalho) é um processo que se realiza, posteriormente, no processo de análise do material coletado.

Pode-se, também, classificar este trabalho como não diretivo, uma vez que não houve intervenção da responsável nos sintomas freqüentemente surgidos quando da vivência dos jogos, o que caracterizaria uma ação psicoterapêutica, talvez inviabilizadora da pesquisa.

Foi realizado, inicialmente, um roteiro de entrevistas seguido de análise e desenvolvimento teórico; posteriormente, a repetição de entrevistas e análise no curso da pesquisa, até a investigação ser completada<sup>40</sup>. Assim, pretendeu-se uma pesquisa participante com enfoque dialético, pois se objetivava transformar a realidade estudada. A participação foi tratada enquanto envolvimento do sujeito pesquisante ou adaptação do mesmo à situação em estudo.

As entrevistas (com as crianças, suas respectivas mães ou responsáveis, e as educadoras diretamente ligadas a elas dentro das suas escolas) então

---

<sup>40</sup> Segundo Triviños, as informações que se recolhem numa pesquisa qualitativa são geralmente interpretadas, e isso pode originar a exigência de novas buscas de dados.

realizadas podem ser caracterizadas como semi-estruturadas, pois partiram de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses interessantes para a pesquisa, e que, em seguida, ofereceram amplo campo de questionamentos, frutos de novas hipóteses surgidas, à medida que iam sendo recebidas as respostas do informante.

Foram realizadas com as crianças no início do trabalho, novamente em fevereiro de 2005 e ao término; em quatro encontros trimestrais com as mães e em dois encontros com as educadoras. Além disso, foram observadas e registradas as vivências dos jogos teatrais selecionados (jogos teatrais clássicos, adaptações e criação de alguns jogos a partir das características e demandas do grupo). Os registros foram feitos por meio de fotos, filmagens, gravações e anotações, além de registros (escritas e desenhos) produzidos pelas crianças.

Portanto, pode-se explicitar a metodologia do trabalho no seguinte esquema:

### **Fases do trabalho**

**Fase 1** - Levantamento das hipóteses.

**Fase 2** - Escolha da amostra.

**Fase 3** - Histórico dos casos.

**3.a** - Entrevista com as crianças.

**3.b** - Entrevista com as mães ou responsáveis.

**3.c** - Entrevista com as educadoras diretamente ligadas às crianças.

**Fase 4** - Vivência dos jogos.

**4.a** - Seleção, preparação e aplicação dos jogos teatrais.

- A partir dos trabalhos de vários autores, privilegiando, entretanto, os trabalhos de Viola Spolin, Augusto Boal, Olga Reverbel e Joana Lopes.

- A partir das queixas pedagógicas apresentadas e vinculadas às observações da pesquisante, não havendo intervenção da mesma no sentido de caracterizar a prática como psicoterapêutica.

**4.b** - Observações e registros dos jogos teatrais.

Observação e registro, por meio de fotos, filmagens e gravações, das vivências dos jogos teatrais.

**Fase 5** - Segunda fase de entrevistas realizadas com as crianças e mães (ou responsáveis).

**Fase 6** - Seleção e aplicação de jogos (alguns novos e outros já vivenciados na Fase 4 do trabalho).

**Fase 7** - Terceira fase de entrevistas realizadas com as crianças, mães (ou responsáveis) e educadoras.

**Fase 8** – Análise dos dados. Registro e descrição das observações realizadas a partir das Fases 3 a 7. Acompanhamento dos casos para verificar os possíveis efeitos da prática dos jogos teatrais sobre os sujeitos, comparados com a vida escolar anterior.

Durante todos os encontros foram realizadas atividades de vivências de jogos teatrais durante cerca de uma hora, precedidos de uma atividade de conversação, em roda, de caráter introdutório durando cerca de 30 minutos, e complementados por mais uma atividade de conversação como encerramento, de caráter conclusivo durando cerca de 10 minutos.

#### **1ª etapa: Conversa Inicial (duração em torno de 30 min)**

Roda inicial onde cada criança expunha os fatos ocorridos durante a semana (em casa, na escola, no lazer), suas novidades, suas sensações e seus aprendizados. Essa conversa também significava um momento de observação dos temas e comentário trazidos pelas crianças, os quais, percebendo-se a necessidade, muitas vezes, eram trabalhados nos jogos durante aquele encontro.

#### **2ª etapa: Vivência dos jogos (duração em torno de uma hora)**

As atividades coletivas eram vivenciadas pelas crianças a partir de seus interesses, de modo que elas optavam por participar ou não, havendo a possibilidade de escolherem apenas assistir (o que raramente aconteceu).

Foram vivenciados jogos propostos por Viola Spolin (1985, 1992, 2001), Augusto Boal (1985, 1986, 1998), Joana Lopes (1989), Olga Reverbel (1974, 1989, 1997, 202), adaptações de jogos propostos por outros autores e utilizados em cursos de teatro para crianças, bem como jogos elaborados especificamente para esse grupo.

Os jogos foram escolhidos e/ou elaborados previamente a partir das demandas apresentadas e das queixas oriundas das entrevistas com mães ou responsáveis, educadoras e crianças, no intuito de se trabalharem as demandas pedagógicas das crianças. Muitas vezes foram embasados nas verbalizações surgidas nas conversas iniciais, ou seja, muitas das atividades foram escolhidas



durante o encontro.

### **3ª etapa: Conversa final (duração em torno de 10min)**

Verbalizaram-se os sentimentos vivenciados durante cada encontro: o de que gostou, ou não, e as razões.

## **3.4 As personagens**

A seguir serão apresentadas as seis personagens, ou seja, os seis casos separadamente, a partir dos dados coletados nas entrevistas, nas falas das crianças, nos registros e vivências das mesmas em alguns dos jogos teatrais. Demonstrar-se-ão também algumas de suas produções gráficas plásticas e escritas, realizadas durante o curso do trabalho, e outras possíveis informações adicionais que possibilitaram algumas análises dos casos.

### **3.4.1 Antígona (Menina 1)**

**Idade:** 10 anos (04 de dezembro de 1994)

**Escolaridade em 2005:** 4ª série do ensino fundamental

**Escola:** Escola Estadual Caio Nelson de Sena



FIGURA 8: Fachada da E. E. Caio Nelson de Sena.  
Fonte: Foto de Libéria Rodrigues Neves

#### 3.4.1.1 Investigação da situação de fracasso escolar:

- Pergunta dirigida à mãe e à educadora: “Qual é a queixa escolar em relação à criança?”

**Mãe:**

*Antígona não aprende nada na escola. A professora falou que ela é muito fraca. Mudou ela de sala para uma sala pior. Eu não sei o que é que eu faço. Eu brigo com ela, bato nela, ponho de castigo. O médico falou que ela tá muito magra. Eu não tenho tempo, eu tenho que trabalhar, tenho que cuidar do meu filho. E ela mente muito. Não faz o dever de casa e fala que fez, fala que não teve prova, mente demais.*

**Educadora:**

*Apresenta dificuldades em todas as disciplinas, mas não dá trabalho de comportamento, é quietinha e fica na primeira carteira. O problema é a mãe; que vem aqui brigar todo dia, humilha a menina na frente de todo mundo, morre de medo da menina tomar bomba e perder a pensão do pai biológico. A menina é tratada como uma fonte de renda. Quando não é a mãe que vem (à escola), é a avó ou a irmã gêmea. Que, aliás, nós conversávamos com ela (a tia, irmã gêmea da mãe) achando que era a mãe, elas nunca contaram que elas eram duas pessoas diferentes. Uma loucura! Coitada da menina! E o pior é que esse ano (2005) ela vai tomar bomba, não tem jeito de ir pra 5ª série desse jeito. E a menina mente pra mãe e fala que a culpa é nossa, que estamos pegando no pé dela pra a*

*mãe vir aqui brigar. Nessas horas ela é muito espertinha.*

### 3.4.1.2 Investigação da dificuldade (sintoma) do sujeito

- Pergunta dirigida à criança: *“Por que você foi indicada para este trabalho?”*

**Antígona (ou menina 1):**

*Não sei. Eu acho que é porque eu tenho dificuldade na escola e passei pra sala mais fraca. Meus colegas falaram que quem vai na psicóloga é doido. Mas eu acho que tá legal, tem um monte de menina, a gente brinca, faz teatro. A mulher do meu pai não deixa ele me ver e o neném dela morreu; aí ela fala que por desaforo eu vou morrer também. Um dia quando eu tinha um ano eu comi Racumim (veneno para ratos), eu quase morri. A minha mãe gosta mais do meu irmão que de mim.*

### 3.4.1.3 Investigação da história da criança

- Construção a partir das entrevistas e observações da pesquisadora.

*Antígona* é filha única do primeiro casamento de seus pais. Hoje, vive com a mãe, o padrasto (de quem parece gostar bastante) e seu irmão mais novo.

Convive com a história de que seu pai biológico não a aceita, e que sua atual esposa a repudia. A mãe parece não ter condições de ajudar no desenvolvimento escolar e parece não cuidar dos aspectos físicos da criança. Recentemente, levada ao médico, o diagnóstico revelou desnutrição. O irmão, pelo contrário, é uma criança saudável e muito forte, de quem a mãe parece cuidar com todo o zelo. A menina divide seu dormitório (a sala de sua casa) com o mesmo. O padrasto, muitas vezes, leva ou busca *Antígona* nos encontros e sempre diz que a mãe vai enlouquecer a menina. *Antígona* parece se isolar do mundo externo e fala, tanto da sua situação na escola quanto de sua história familiar, como se estivesse narrando algo que não lhe pertence, apresentando sempre um tom descomprometido com sua história e um sorriso engessado.

A família (que soma 8 pessoas – mãe, padrasto, irmão, irmã de sua mãe, irmã do padrasto, cunhado do padrasto e dois sobrinhos do padrasto ) sobrevivem

através da pensão alimentícia paga pelo seu pai biológico. A mãe deposita na criança a responsabilidade de administrar o dinheiro em prol do sustento da casa. A criança se preocupa com a alimentação da casa, contas de água e luz e parece ser privada de viver uma infância apenas com responsabilidades escolares.

Queixa da ausência de ajuda em casa para realizar as tarefas escolares, pois o padrasto e mãe não concluíram a 4ª série do ensino fundamental e o irmão tem apenas 4 anos de idade.

As mães das demais crianças do grupo, em reunião, reforçaram diante da mãe de *Antígona* sua desatenção em relação à filha. Consideraram que vive em função de não perder o marido, constantemente ameaçando ter que ir embora sozinho para outra cidade em busca de trabalho, pois “*o dinheiro da Antígona*” não estava dando. A chantagem do padrasto culmina no aumento de cobrança da mãe sobre a criança, que se via responsabilizada por tudo, chegando a se sentir responsável pelas dificuldades de toda a família. Concluíram que *Antígona* parecia viver “*carregando uma cruz*”; que, em função da responsabilidade do sustento da família, não tinha tempo de ser criança, nem de se dedicar ou interessar pelas atividades escolares, faltando-lhe apoio e sossego.

#### *3.4.1.4 Descrição do comportamento do sujeito no grupo*

*Antígona* demonstra extrema baixa estima, porém se sente aceita e valorizada no grupo. Propõe, ajuda, pondera, descobre, ensina, harmoniza. Aparece uma menina carente de amor e cuidados. Apresenta baixo peso, fraqueza, freqüentes tombos e tropeços, dores no corpo (principalmente no abdômen) e um desejo enorme de brincar, encontrar as meninas e participar de tudo. Nunca falta aos encontros, é a primeira a chegar e sempre reclama que os mesmos sejam tão curtos. Sempre sugere a ampliação dos dias de encontro na semana e cobra cada minuto perdido por algum atraso do início das atividades. Afirma que sua mãe a ameaça de retirá-la do grupo quando necessita controlar seu comportamento.

Com freqüência não sabe dizer quais os conteúdos que aprende na escola e apresenta conceito *Regular* em todas as disciplinas. Entretanto, durante os encontros, lê e escreve com facilidade, realiza cálculos, raciocina com velocidade, criatividade e sagacidade. Parece viver de maneira contraditória, apresentando atuações completamente distintas nos dois ambientes: o familiar e escolar, e o ambiente do grupo de trabalho.

Quando perguntada, no grupo (pelas crianças ou pela pesquisadora), sobre o que mais gosta na escola, responde *da merenda*; e com relação à sua maior dificuldade, responde *Português*.

#### *3.4.1.5 Descrição da atuação do sujeito - Antígona em alguns jogos*

Foram aplicadas dezenas de jogos com finalidades pedagógicas sem, no entanto, descartar a manifestação subjetiva presente nos mesmos.

Entre os vários jogos vivenciados pelas crianças ao longo do processo, no que se refere a *Antígona*, descrever-se-ão alguns daqueles que melhor expressam dados da subjetividade e que parecem se relacionar com os problemas escolares.

**Vamos às Compras – 25/10/2004**  
**(adaptação de jogo sugerido por Celso Antunes)**

#### **- Objetivos:**

Este jogo foi aplicado logo ao início do processo com o grupo, no intuito de verificar e trabalhar a leitura, a coordenação na escrita numérica, os cálculos matemáticos, as noções de quantidade e valor monetário.

#### **- Descrição:**

As crianças confeccionaram notas de papel contendo os valores de 1, 5, 10, 50 e 100 reais, distribuídas igualmente entre as mesmas. Em seguida, foram

apresentados os produtos que estariam à venda num mercadinho imaginário; estes deveriam ser analisados pelas compradoras, e elas deveriam planejar o quanto investir naqueles que desejariam adquirir. Foram oferecidos: *chocolate, sapato, carro, viagem, irmão, cachorro, saúde, família, livro, carne, amor*, entre outros.

*Antígona* concluiu rapidamente sobre o objeto de seu desejo. Ao ser oferecido o produto *viagem*, investiu ansiosa e imediatamente todo o seu dinheiro para não correr o risco de perder a compra para outro participante.

Manifestou-se sorridente e vibrante, satisfeita com a aquisição. Ao longo da atividade pôde-se perceber claramente uma mudança de sua expressão indicando frustração com sua escolha. E, no momento da conversação final, quando todas foram conferir suas compras, *Antígona* se manifesta: “*Posso trocar ou devolver a viagem? Eu não quero mais. Eu não tenho para onde ir, eu não sei para onde eu vou*”.

#### **- Observações:**

Percebeu-se que *Antígona* não apresentou dificuldades em ler o nome dos produtos, nem tampouco apresentou dificuldades em realizar os cálculos matemáticos. São claramente expressas suas relações de valor e também a plena noção da representação do dinheiro no cotidiano.

Entretanto, sua manifestação, juntamente com suas falas, revelaram um momento de possível conflito entre um incômodo com uma situação real e o desconhecimento ou a impotência diante de sua necessidade de encontrar uma saída para lidar com tal situação.

<p style="text-align: center;"><b>Criação de Bonecas – 06/12/2004</b> <b>(adaptação de jogo sugerido por Olga Reverbel)</b></p>
---

#### **- Objetivos:**

Este jogo de criação de personagem e improvisação foi aplicado no intuito de trabalhar a criatividade, a expressão verbal, habilidades pictóricas e a coordenação motora fina na confecção de adereços para as bonecas.

**- Descrição:**

Foram disponibilizados: cartolina, novelo de lã, cola, tesoura, fita, papéis coloridos diversos, canetas hidrográficas e giz de cera.

As crianças deveriam confeccionar uma boneca e criar uma história para ela: definindo nome, ocupação, como seria, e em quê ela se parece com sua criadora. Em seguida fariam uma apresentação cênica das personagens criadas.

*Antígona* foi a que demorou mais tempo para confeccionar sua personagem. Repetia várias vezes que ela ia ficar linda! Caprichou o máximo que pôde e, ao final, não se mostrou satisfeita com a obra. Foi então a última a se manifestar, apresentando uma boneca feita de cores escuras e com várias (16) bolas vermelhas pelas partes do corpo. Disse desapontada: “*Ah! É uma bruxa! Se chama Dezesseis Olhos, ela é má e eu não gosto dela. Não se parece nada comigo*”.

Foi tudo o que falou, expressando no rosto o mesmo sorriso engessado, observado quando falava de suas dificuldades na escola. Não quis levar a personagem para casa (como fizeram as demais crianças) e pediu que a jogasse fora em algum lugar.

**- Observações:**

*Antígona* não apresentou dificuldades na confecção da boneca, utilizando muitos recursos plásticos e apresentando boa coordenação motora. Mas percebeu-se uma dificuldade na criação da história da personagem e precariedade na verbalização das características atribuídas à mesma. Houve uma empolgação seguida de uma decepção com o que o produto de sua participação lhe revelara.

Apesar de não ter sido verbalizado por *Antígona*, cabe ressaltar que são 8 pessoas compondo seu grupo familiar e que vivem sob dependência de sua pensão alimentícia. Talvez se possa associar esse detalhe ao nome que escolheu para nomear sua personagem (bruxa): *Dezesseis Olhos*.

<b>Construindo um <i>Clown</i><sup>41</sup> – 26/01/2005 (adaptação de jogo sugerido por Viola Spolin)</b>
--

**- Objetivos:**

Este é um jogo cênico circense, também de criação de personagem e improvisação, aplicado no intuito de trabalhar a criatividade, a expressão verbal, a noção corporal, vocal e espacial. E ainda promover a auto-estima.

**- Descrição:**

Para as “Artes Cênicas” a construção de um *Clown* passa mais por um processo de descoberta do que de criação. Significa um processo de auto-investigação da sua própria ludicidade e sua identificação com os seres fantásticos, habitantes do imaginário. Para essa atividade, foram disponibilizados adereços (nariz de palhaço, lenços, chapéus e toucas), balões, pincéis e maquiagens (tintas faciais branca, azul, vermelha, amarela e preta). E, estimuladas pelo som de músicas circenses, as crianças deveriam se pintar como palhaços, à maneira que quisessem, sozinhas ou solicitando ajuda, escolherem adereços e assim se transformarem nesse personagem de circo.

Em seguida deveriam se apresentar no picadeiro de maneira exagerada, anunciando-se como a mais importante atração do circo e contarem sua história (como foram parar no circo).

*Antígona* manifestou grande interesse na atividade. Pulou, dançou, brincou, enfeitou-se toda com muitas cores e adereços, e realizou demorada apresentação sem o menor constrangimento:

---

<sup>41</sup> “CLOWN - palavra inglesa que quer dizer rústico, rude, torpe, indicando depois quem, com artificiosa torpeza, faz o público rir. É o nosso palhaço. O palhaço é mais de feira e praça, o clown, de circo e palco. Um bom acrobata é um clown, isto é, quase um artista, e julgará imprópria e ofensiva a expressão palhaço. Mas clown designa também o palhaço. Encarna os traços da criatura fantástica, que exprime o lado irracional do homem, a parte do instinto, o rebelde a contestar a ordem superior que há em cada um de nós. É uma caricatura do homem como animal e criança, como enganado e enganador. É um espelho em que o homem se reflete de maneira grotesca, deformada, e vê sua imagem torpe. É a sombra.” (FELLINI, 2006, p. 1)



*Senhoras e Senhores! Pedimos muita atenção! Pois vamos apresentar a maior atração da noite! Eu! A palhaça Lili! ...*

*Eu resolvi ser palhaça quando minha mãe me deixou aqui no circo. Eu comecei a fazer muita palhaçada, fiz muito sucesso e ganhei um montão de dinheiro... Eu gosto muito de ser palhaça...*

Ficou tanto tempo em sua apresentação que as demais reivindicaram sua finalização para que também pudessem se apresentar. Foi então que *Antígona* encerrou seu discurso, mas continuou no clima da personagem, do circo, da brincadeira. Decidiu, como as demais, ir embora para casa sem tirar a maquiagem.

Nesse dia, o padrasto de *Antígona* veio buscá-la acompanhado do filho. Entrou na sala e dirigiu-se a esta pesquisadora sem reparar o evidente entusiasmo de sua enteada. Disse diante dela do descaso de sua mãe e de seu pai biológico e do desinteresse da menina pela escola. Enquanto se tentava interrompê-lo e o acompanhava até a porta, sugerindo aquela conversa em outro momento, não foi possível deixar de notar *Antígona*, com o costureiro sorriso engessado no rosto, desmanchar a maquiagem em dois tempos com um pedaço de papel, ficando totalmente borrada.

#### **- Observações:**

*Antígona* não apresentou dificuldade em construir o seu *Clown*. Muito menos em apresentar-se enquanto tal. Entretanto, pôde-se registrar novamente uma empolgação seguida de uma decepção, dessa vez oriunda da tomada de consciência dos fatos de sua realidade.

<p style="text-align: center;"><b>Jogo dos Bastões – 29/06/2005</b> <b>(adaptação de jogos de expressão corporal - Coordenação Motora)</b></p>
--

#### **- Objetivos:**

Este é um jogo utilizado para estimular a coordenação motora, o desenvolvimento da concentração através do exercício da atenção concentrada e difusa, o raciocínio lógico-matemático, memória e linguagem. E ainda promover a autoconfiança.

**- Descrição:**

Foi formada uma roda entre as crianças contendo no círculo esta pesquisadora e um bastão de madeira de 1 metro de comprimento. O bastão era jogado para a criança, que deveria segurá-lo com apenas uma das mãos e devolvê-lo da mesma maneira à pessoa do centro da roda.

Na segunda rodada a criança deveria, simultaneamente, além de devolver o bastão para o centro da roda, obedecer a alguns comandos: emitir uma palavra iniciada por uma letra solicitada; ou descrever quantas sílabas existia numa palavra pronunciada pela pessoa do centro da roda; ou responder o resultado de uma operação simples de soma, subtração, multiplicação ou divisão. Devia assim manter a atenção na coordenação motora e na resposta.

*Antígona* hesitou em participar e reagiu com nervosismo e medo diante da atividade. Repetia inúmeras vezes que não era capaz de conseguir e que não queria tentar. Ao perceber a participação das demais, decidiu experimentar e se tornou a mais habilidosa participante do jogo, tanto no aspecto motor quanto às demandas de palavras e de operações numéricas.

**- Observações:**

*Antígona* apresentou inicialmente uma impotência e a certeza de sua incapacidade diante do solicitado: exercitar os raciocínios escolares e desempenhar uma atividade vinculada, também, ao seu potencial intelectual, uma vez que vive a história de uma constatação de fracasso escolar.

Entretanto, apresentou nesse jogo, pela primeira vez, a iniciativa de experimentar romper com esse desafio. A percepção de seu desempenho trouxe-lhe certa segurança que contribuiu para seu sucesso em jogos similares posteriores.

<p style="text-align: center;"><b>Vendas nos Olhos – 03/08/2005</b> <b>(jogo adaptado de brincadeira tradicional – Cabra-cega)</b></p>
--

**- Objetivos:**

Este jogo é adaptado de uma brincadeira tradicional, apesar de pouco praticada pelas crianças atualmente. Foi aplicado no intuito de ampliar a noção e estimular a exploração espacial, além de trabalhar o equilíbrio, a concentração e a confiança.

**- Descrição:**

Metade das crianças deveriam se manter com os olhos vendados, enquanto a outra metade deveria guiá-las pelo salão, ajudando-as a se desviarem de obstáculos (cadeiras, mesa, sapatos) inseridos propositalmente no espaço. Após alguns momentos, os grupos se revezariam na atividade.

*Antígona* inicialmente fugiu da atividade. Depois aceitou a proposta de participar sob a condição de ser guiada por esta pesquisadora. Agarrando-se fortemente em suas mãos, manifestou muito medo durante a atividade. Ao final, aceitou ser guiada por outra criança, apesar de não ter superado seu medo.

**- Observações:**

*Antígona* não apresentou dificuldade espacial quando guiada, demonstrando perceber a aproximação das paredes nos momentos certos. Também demonstrou percepção e respeito ao ritmo das outras crianças que foram por ela guiadas, conduzindo-as de maneira tranqüila e sem tropeços.

Também neste jogo *Antígona* enfrentou o medo e percebeu que era capaz de confiar em si, no outro, e de desempenhar algumas práticas inicialmente analisadas como quase impossíveis de serem realizadas.

Em data posterior, as crianças solicitaram que esse jogo fosse vivenciado novamente. *Antígona*, dessa vez, participou prontamente da atividade, sem hesitação e com divertimento.

#### 3.4.1.6 Breve análise dos efeitos dos Jogos Teatrais no sujeito:

A partir dos processos de investigação através das entrevistas e dos registros e observações de *Antígona* na atuação nos Jogos Teatrais propostos (sobretudo os que foram descritos neste capítulo) pode-se realizar algumas análises e expor algumas considerações. Para entender os resultados apresentados neste caso, deve-se percebê-lo em três etapas distintas.

A primeira, englobando o primeiro trimestre do trabalho, durante o qual *Antígona* se apresenta como uma criança que demonstra muito entusiasmo em todas as atividades, geralmente seguido de uma frustração com os resultados que produz.

Vimos, por exemplo, no jogo *Vamos às Compras*, a demonstração desse entusiasmo manifesto na compra de uma *viagem* e uma solução pouco satisfatória para ela, uma vez que *Antígona* não sabia o que fazer com esse “objeto”. Também pudemos observar essa repetição no jogo de construção de uma *boneca/personagem*, momento em que *Antígona* se manifesta empolgada com a possibilidade de produzir o que foi solicitado e, em seguida, novamente apresenta uma frustração com o produto dessa construção.

Portanto, essa primeira etapa caracteriza um momento em que não vê possibilidades, não vê saídas e expressa um desânimo em face do que está pela frente no jogo. E o mesmo parece ocorrer em relação a sua situação escolar e sua situação familiar. Portanto, nesse primeiro trimestre se caracteriza como uma criança **insatisfeita com o produto de seu trabalho**.

Na segunda etapa, que engloba o segundo trimestre do trabalho, ocorre uma mudança subjetiva importante, pois *Antígona* consegue encerrar suas participações de maneira eufórica e satisfatória diante de sua produção, marcando uma nova etapa no processo. Inicia a saída da situação do impasse e começa a se satisfazer com o produto de seu trabalho no jogo. No entanto, apesar desta mudança de posição presente no jogo, *Antígona* permanece afetada pela situação familiar, que não será modificada por algum fator externo. Ou seja, ainda lhe falta o olhar dos pais, confirmado, inclusive no encontro em que seu padrasto registra um depoimento de referência ao descaso e ao desafeto dispensados à menina.

Entretanto, *Antígona* encontra no espaço do trabalho com os jogos teatrais uma abertura para atividades mais sublimadas; e ainda um espaço onde possa se mostrar e ser vista, e é exatamente isso que essa criança pede o tempo todo, em forma de transferência, e está sendo atendida. Talvez este seja o primeiro espaço que tenha lhe ofertado isso. Portanto, nesse segundo trimestre se caracteriza como uma criança que **inicia uma mobilização diante da situação do impasse e começa a se satisfazer com o produto de sua participação.**

Na terceira etapa, que engloba o período até o final do processo, após uma mudança de posição, em que acredita que possa realizar alguma coisa de maneira satisfatória, o que aparece nos jogos se encontra mais direcionado à questão da escola. A mesma incapacidade e impossibilidade aparecem agora, muito mais ligadas às atividades escolares. Há uma mudança de posição clara no jogo que parece repercutir sobre outras esferas de sua vida.

O momento do *jogo do bastão*, em que decide participar da roda mesmo com receio de não conseguir, parece ter sido muito importante porque proporcionou o movimento de dar um passo a mais diante de uma situação onde o medo aparece, ou o conteúdo fóbico se manifesta. A consequência do passo a mais pode ser interpretada no *jogo de vendas nos olhos*, em que já experimenta e supera o inusitado e o desafiante. Portanto, conclui-se o trabalho caracterizando como uma criança que **se mobiliza diante do medo, agora mais manifesto e observado quando em contato com o desafio das atividades escolares.**

Pode-se complementar essa análise com os registros de expressões gráficas artísticas e de escritos, produzidos por *Antígona* no início e ao término dos trabalhos. Nestes, pode-se verificar a melhora do traçado, da escrita, da mobilização da criatividade e da articulação e expressão de suas idéias.

#### *3.4.1.7 Produções gráficas de Antígona*

##### **- Desenho 1**

O desenho seguinte foi realizado e entregue no início da segunda etapa do processo de *Antígona*. Aparecem poucos recursos pictóricos, pouca exploração da criatividade e até pouco investimento na obra. Além disso, ele registra a presença da transferência no espaço do trabalho, através da figura que representa a

possibilidade dos jogos teatrais.



FIGURA 9: Desenho espontâneo, realizado em 02 de mar. 2005.

Fonte: Desenho de Antígona

## - Desenho 2

O próximo desenho foi produzido e entregue no penúltimo dia de trabalho. Nele, já é possível observar vários recursos pictóricos, maior exploração da criatividade e muito investimento na obra. Mantém-se o registro da presença da transferência no espaço do trabalho, entretanto ocupando uma posição e contextos diferentes.



FIGURA 10: Desenho espontâneo, realizado em 19 de out. 2005  
Fonte: Desenho de Antígona

#### 3.4.1.8 Produção de texto

Este é um discurso produzido por *Antígona* espontaneamente também no penúltimo dia do trabalho. Em seguida, subiu numa mesa e leu-o em voz alta para todas as participantes. Além disso, sugeri que as demais também fizessem o mesmo. No texto percebe-se uma coragem na produção da escrita e um conteúdo que demonstra consciência da experiência vivida, maturidade e conclusão.

Eu adorei mas este 1 ano passou  
 tão <sup>rápido</sup> que eu nem sei passar,  
 terei infelizmente ainda está com  
 essa mania de bater no  
 outro a, lude é muito legal eu  
 adorei ela a, teresa as vez ela  
 é chata a é a dinepe ilegal e  
 chato. A a liberia é um amor  
 de pessoas mas já que psicólogo  
 játa acabando uma metade do  
 meu coração também játa acabando  
 Adorei todas vocês.  
 teresa me desatupé.  
 dinepe me desatupé por tudo.  
 todas vocês (tia)!

FIGURA 11: Discurso espontaneamente - produzido e lido no dia 19 de outubro de 2005.  
 Fonte: Texto de Antígona

#### 3.4.1.9 Resultado escolar

Antígona, segundo as professoras, começou a apresentar melhora no desempenho escolar a partir de setembro de 2005. Passou a se interessar mais pelas tarefas escolares e conseguiu obter pontuação suficiente para ser aprovada em todas as disciplinas, com exceção de Matemática, que foi finalmente concluída, com aprovação, após o período de recuperação. Ao contrário do que se esperava e afirmava, Antígona se encontra aprovada para a 5ª série do ensino fundamental, através de seus próprios esforços.



### 3.4.2 Desdêmona (Menina 2)

**Nascimento:** 7 anos (08 de julho de 1997)

**Escolaridade atual:** 1ª série do ensino fundamental (2ª série do 1º ciclo)

**Escola:** Escola Fundamental do Centro Pedagógico da UFMG



FIGURA 12: Fachada da Escola Fundamental do Centro Pedagógico da UFMG  
Fonte: Foto de Libéria Rodrigues Neves

#### 3.4.2.1 Investigação da situação de fracasso escolar

- Pergunta dirigida à mãe e às educadoras: “Qual é a queixa escolar em relação à criança?”

**Mãe:**

*Desdêmona é um pouco lenta e imatura. Acabei de mudá-la de escola e ela começou a melhorar. É uma filha muito amada e desejada, por isso faço tudo por ela: escola, psicóloga, promessa. Ela convive diariamente com minha sobrinha que também está neste grupo. A vida desta é um caos e acho que ela queria ser como minha filha. O problema é que minha*

*filha fica sufocada pela prima, sofre por ela e se estressa. Anda constantemente agindo igual a prima, de maneira agressiva e rude. Como estudavam na mesma escola, parece que Desdêmona não conseguia desenvolver-se. Aí tive que dar um jeito de separar as duas, porque minha filha tava muito prejudicada. Deus ajudou que eu consegui uma vaga para ela no CP e agora elas estão em escolas diferentes. Mas eu quero que as duas venham para esse trabalho juntas. As duas precisam dessa oportunidade.*

**Educadora:** Antes de descrever o discurso da(s) educadora(s), cabe esclarecer que, neste caso, foram entrevistadas duas educadoras, visto que a criança freqüentou duas escolas diferentes durante o período do trabalho. Nota-se no texto do comentário de cada uma, sobre a alfabetização da aluna, a expressão da atitude das educadoras, de maneira divergente, diante das dificuldades escolares. Entretanto, ambas ressaltam um comportamento agressivo da aluna.

- 1ª Escola (freqüentada durante o ano letivo de 2004):

*“Desdêmona apresenta lentidão na alfabetização, certa ansiedade e agressividade. Ainda é muito imatura! Vai custar a ler! E fica nervosa com isso”.*

- 2ª Escola (freqüentada durante o ano letivo de 2005):

*“Quanto à alfabetização, acreditamos que cada criança tem o seu ritmo e vamos respeitar o ritmo da Desdêmona; ela é só um pouco brava com os coleguinhas, quando eles a atrapalham em alguma atividade. Parece que briga muito em casa”.*

#### 3.4.2.2 Investigação da dificuldade (sintoma) do sujeito

- Pergunta dirigida à criança: *“Por que você foi indicada para este trabalho?”*

**Desdêmona (ou menina 2):**

*“Porque a minha mãe acha que vai ser bom pra mim e pra minha prima (Electra). A gente briga muito e eu fico muito nervosa com ela e com tudo. Eu acho muito bom, aqui não é só eu e a Electra, tem mais meninas pra brincar e fazer as coisas”.*

### 3.4.2.3 Investigação da história da criança

- Construção a partir das entrevistas e observações da pesquisadora.

*Desdêmona* é filha única de um casal que tentou a gravidez por muitos anos. A mãe é esforçada, participativa e vive em função da filha. Seu investimento nesta criança é notório: está sempre bem cuidada, vestida com zelo, material escolar sempre em ordem e completo (diferentemente da maioria das demais crianças do grupo) e sempre bem alimentada. O pai nunca apareceu nos encontros ou nas reuniões e foi visto na escola apenas durante a *feira da família*, quando cada aluno convida seus familiares para uma comemoração, juntamente com a comunidade escolar.

Por parte de mãe, é prima de *Electra*, que também participa deste grupo. No cotidiano, compartilham o mesmo espaço físico, pois suas residências (a de *Desdêmona* e a de *Electra*) foram construídas no lote onde já existia a casa da avó materna. As crianças convivem intensamente entre si e, nesse mesmo espaço, suas mães, por questões familiares, não se falam há muitos anos.

*Desdêmona* é muito apegada aos pais e, apesar de existir um cômodo em sua casa destinado a ser seu quarto, ainda dorme no quarto do casal, em uma pequena cama disposta ao lado da dos pais. A família justifica essa medida alegando os perigos do bairro e das pessoas que freqüentam a casa da tia. Na verdade, *Desdêmona* manifesta medo de dormir sozinha.

### 3.4.2.4 Descrição do comportamento do sujeito no grupo

*Desdêmona* demonstra interesse pelas atividades e participa ativamente de todas, exceto as que envolvem a prática das habilidades corporais. Nestes casos, quando não recusa decididamente, participa com certa hesitação. Suas dificuldades nesta esfera corporal mostram-se associadas a certa obesidade. Quando as colegas ressaltavam esse aspecto do excesso de peso, geralmente ela reagia com certa irritação.

Um de seus desafios parece ser o de conseguir se afirmar num espaço onde a prima se acha presente. Diante das confusões que esta causava, todas as meninas reagiam com irritação, tendendo a caracterizar uma rejeição a *Electra*. *Desdêmona* também reagia assim no primeiro momento; mas, logo depois, era tomada por um sentimento de piedade e buscava reintegrar a prima no grupo. Essa atitude fazia lembrar o discurso da mãe em relação à preocupação de *Desdêmona* com *Electra*. No entanto, nesse discurso, a mãe ressaltava, sobretudo, a carência material, de afeto e de referências familiares presentes na vida da sobrinha.

Foi uma criança assídua e pontual em todos os encontros. Lamentava-se sempre pelas interrupções prolongadas, devido aos feriados. Quando perguntada, por algum integrante do grupo, sobre qual era seu maior interesse na escola, respondeu que gostava de tudo. E considera que sua maior dificuldade é a Matemática, e não a leitura e a escrita, como avaliou uma das educadoras.

#### 3.4.2.5 Descrição da atuação do sujeito - *Desdêmona* em alguns jogos

Muitos dos jogos propostos foram escolhidos, tendo-se como referência a indicação das educadoras a respeito da dificuldade na alfabetização. Outros privilegiavam trabalhar a manifesta dificuldade com a expressão corporal.

Na eleição dos jogos descritos a seguir para mostrar a atuação de *Desdêmona*, privilegiou-se, contudo, não o aspecto pedagógico, mas aqueles em que a dimensão subjetiva ressaltou-se. Os jogos descritos anteriormente serão apenas mencionados.

**Vamos às Compras – 25/10/2004**  
**(adaptação de jogo sugerido por Celso Antunes)**

#### **- Objetivos e Descrição:**

Os objetivos pedagógicos e a descrição deste jogo foram apresentados

anteriormente<sup>42</sup>. As crianças encenariam personagens que seriam compradoras em uma venda especializada em artigos variados. Após a apresentação dos produtos pelo vendedor (papel ocupado pela pesquisadora), as compradoras realizariam seus investimentos.

*Desdêmona* participou do jogo com alegria e empolgação. A fim de não perder a disputa pelo produto, fez a maior parte de seu investimento em *chocolate*; em seguida comprou *asinhas* e, com o restante do dinheiro, comprou *livro*. Ao final, se mostrou inteiramente satisfeita com suas aquisições.

Ao ser interpelada por uma colega que lhe assinalou seu interesse pelo alimento – “*Credo, você comprou asinha de frango?*” –, *Desdêmona* se espanta, mas não deixa de dar uma resposta imediata: “*Era de frango? Achei que fosse de voar*”.

#### **- Observações:**

*Desdêmona*, ao contrário da maioria das participantes, fez o cálculo do dinheiro pela quantidade de notas e não pelos valores representados nas mesmas, demonstrando ainda desconhecer este aspecto das operações matemáticas.

Apresentou dificuldades na leitura dos produtos à venda e pediu minha ajuda para identificá-los. Por outro lado, foi a única a comprar *livro*, manifestando um grande interesse por esse produto.

<p style="text-align: center;"><b>Rito do Índio – 20/04/2005</b> <b>(adaptação de jogo de improvisação sugerido por Viola Spolin)</b></p>
---

#### **- Objetivos:**

Este jogo de improvisação tem por objetivo o desenvolvimento da linguagem por meio da elaboração de um texto mental a ser representado, valendo-se do gestual e da voz.

---

<sup>42</sup> Página 124.

**- Descrição:**

Aproveitando a ocasião do Dia do Índio, comemorado nas escolas no dia anterior (19/04), bem como os relatos das crianças acerca de suas participações nessas comemorações, foi discutido o sentido de um rito e proposto a elas que encenassem (individualmente ou em grupo) um ritual indígena de sua escolha, utilizando os recursos disponíveis na sala. O título do rito deveria ser enunciado antes de se dar início à encenação.

No jogo, cada uma das meninas escolheu seu próprio rito e optou por representá-lo individualmente.

*Desdêmona* foi a última a se apresentar. Anunciou que iria realizar um “rito de homenagem ao nascimento do Sol”; e que nesse rito uma criança seria sacrificada como oferenda ao acontecimento. Para isso, utilizou uma boneca que fora levada espontaneamente por outra criança, naquele dia. Colocou-a no centro da sala para que pudesse circundá-la várias vezes, dançando e saltitando, enquanto produzia, ao mesmo tempo, um canto ou grito indígena batendo a mão sobre a boca.

Acabada a encenação, devolveu a boneca à outra criança, voltou ao seu lugar com o rosto enrubescido e com um semblante envergonhado. Depois das apresentações, na roda de conversação, disse que se sentiu bem na encenação e não quis fazer mais nenhum comentário, mantendo-se atenta aos comentários das demais.

**- Observações:**

*Desdêmona* pareceu surpresa e radiante com o fato de se expor numa “dança” diante da platéia (como não era de costume). Percebe-se que seu desejo de realizar aquele rito era maior do que as dificuldades implicadas nessa ação.

Além disso, verifica-se o uso da criatividade na construção do rito a ser representado, pois há dois acontecimentos no mesmo: o sacrifício e a homenagem ao Sol.

Depois da atividade, não conseguiu pronunciar uma palavra sequer, até se despedir, ao final daquele encontro. Essa atividade pontuou uma atitude muito forte

em *Desdêmona*. O sacrifício, como o encenou, representava o sacrifício de um bebê, e em prol do nascimento do Sol. Utiliza-se desses significantes de maneira tal, que, desse dia em diante, pôde-se perceber uma mudança de posição em relação a várias de suas dificuldades, como se verá a seguir.

<p style="text-align: center;"><b>Vendas nos Olhos – 03/08/2005</b> <b>(jogo adaptado de brincadeira tradicional – Cabra-cega)</b></p>
--

**- Objetivos e Descrição:**

Os objetivos pedagógicos e a descrição deste jogo, foram apresentados anteriormente<sup>43</sup>. Metade das crianças deveriam se manter com os olhos vendados, enquanto a outra metade deveria guiá-las pelo salão, ajudando-as a se desviarem de obstáculos (cadeiras, mesa, sapatos) inseridos propositalmente no espaço. Após alguns momentos, os grupos se revezariam na atividade.

*Desdêmona* demonstrou grande interesse em ser o guia das outras crianças, realizando essa tarefa com muita dedicação, cuidado, e inspirando confiança nas demais. Ao ser proposta a mudança de papéis, hesitou em participar na posição de guiada, no primeiro momento. Entretanto, ao perceber a recusa por parte das outras crianças em serem guiadas por sua prima (*Electra*), prontificou-se em assumir esse papel, apesar dos riscos e temores. Durante o trajeto em que *Electra* a guiou, *Desdêmona* deixou bem claro para esta que, se não participasse de acordo com as regras, iria permanecer sozinha.

*Electra* tentou desobedecê-la, mas, na maior parte do tempo, realizou a condução de maneira mais tranqüila do que de início.

**- Observações:**

Pôde-se perceber *Desdêmona* exercendo o cuidado com o *outro* com tranqüilidade, passando segurança às demais crianças que, inclusive, eram mais jovens que ela. Entretanto, sentiu-se ainda insegura ao ser submetida à condução pelas outras colegas e de olhos fechados (o desconhecido); assumira tal posição

---

<sup>43</sup> Página 130.

sob o argumento de evitar problemas entre a prima e as demais crianças.

No entanto, cabe ressaltar sua postura firme diante da prima, estabelecendo os limites que esta deveria respeitar. E ainda que, desta vez, sua posição conquistou efeitos positivos sobre *Electra*.

<p><b>Narrando a Cena – 21/09/2005</b>  <b>(adaptação de jogo de improvisação proposto por Olga Revebel)</b></p>
--

**- Objetivos:**

Este jogo tem por objetivo trabalhar a linguagem, a leitura, a escrita, a atenção ao inusitado e prontidão para a criatividade.

**- Descrição:**

Neste jogo a criança deve escrever uma história reunindo vários personagens e distribuir os papéis, à sua escolha, entre os participantes. Em seguida, lerá essa história com tom de narração dramática e, simultaneamente à leitura, os personagens deverão realizar as ações descritas na narrativa, a fim de construir, cenicamente, a história então criada.

*Desdêmona* se manifestou imediatamente. Perguntou se poderia ser uma história conhecida e, ao obter a resposta positiva, tratou de se acomodar para escrever, com certa dificuldade, a história dos *Três Porquinhos*<sup>44</sup>.

No momento das encenações, dividiu os papéis para todas as crianças presentes naquele dia: um caçador, três porquinhos, e o lobo, que escolheu ser representado por sua prima *Electra*. Esta se manifestou: “Ah, não! Eu não vou ser o lobo”. E *Desdêmona* ordenou: “Vai sim. É a minha vez, a história é minha e agora quem manda sou eu”.

*Electra* obedeceu. *Desdêmona* leu sua história, que era curta, mas trazia uma ênfase nas torturas finais endereçadas ao lobo.

---

<sup>44</sup> Trata-se do famoso conto infantil de autoria do australiano Joseph Jacobs (1854–1916) consagrado pela versão de desenhos animados feita pela Walt Disney em 1933.



**- Observações:**

*Desdêmona*, quando personagem, participou ativamente das histórias criadas pelas colegas. Realizou todas as ações contidas nas narrativas, que cabiam a seus personagens. Executou movimentos corporais, construiu expressões faciais e emitiu os sons propostos pelas autoras das histórias.

Quando autora, conseguiu produzir, sozinha, um pequeno texto. E ainda conseguiu lê-lo, sem constrangimentos, acompanhado de gargalhadas, ao ver os caçadores darem cabo do lobo.

Aquele jogo sugere ter sido uma oportunidade para *Desdêmona* assumir o comando, a autonomia e para colocar a prima (*Electra*) numa posição à sua escolha, em sua própria história.

#### *3.4.2.6 Breve análise dos efeitos dos jogos teatrais no sujeito*

A partir dos processos de investigação realizados através das entrevistas, e dos registros e observações das produções de *Desdêmona* no grupo de trabalho, pontuar-se-ão algumas questões passíveis de ser analisadas.

Essa criança se apresenta para o início do trabalho, carregando uma queixa escolar referente à lentidão no processo de alfabetização. Entretanto, percebe-se que, ao final do trabalho, essa criança se mostra alfabetizada. Mas, antes de salientar a possível participação dos jogos teatrais na minimização deste sintoma, deve-se atentar para a diferença existente nos discursos das educadoras entrevistadas. Enquanto a educadora da 1ª Escola – Escola Municipal Monsenhor Artur de Oliveira – diagnosticou o problema, a da 2ª Escola – Centro Pedagógico da UFMG – compreendeu este fato como constituinte de um processo de alfabetização que se constrói a partir do desenvolvimento individual de cada criança. Portanto, o diagnóstico variou de uma escola para outra, inviabilizando sua caracterização como tal.

No que se refere à agressividade, podemos afirmar que esta é uma característica, atribuída à criança, que esteve presente tanto no discurso das

educadoras das duas escolas quanto no discurso da mãe. E esta, ao final do trabalho, afirma que a filha mostra-se muito mais alegre, madura e tranqüila. E que, com relação à prima, parece ter ocorrido o estabelecimento de um limite entre as duas e respeitado por ambas.

Pôde-se perceber, ao longo do processo, sobretudo nos jogos que foram descritos, uma nítida mudança de posição apresentada por *Desdêmona*. No início do trabalho, ela se preocupa em cuidar da prima através das atitudes de minimizar os conflitos causados pela mesma e de se dispor a participar das atividades com ela, uma vez que as demais crianças a estavam rejeitando.

No segundo momento (marcado pela vivência do jogo do Rito do Índio, no qual encenou o sacrifício de um bebê) *Desdêmona* começa a buscar uma autonomia e a experimentação de situações, propostas pelos jogos, que envolvem a utilização da expressão corporal e vocal, o que, no primeiro momento, se percebia como uma inibição.

E, para caracterizar a participação dessa criança ao final do processo, utilizar-se-á o depoimento de sua mãe: *“Eu estou muito feliz por Desdêmona. Ela amadureceu demais! Está cheia de amigas na escola, participa lá de teatro e apresentou dois trabalhos na feira da UFMG jovem. Está vaidosa! Não quer mais saber de eu arrumar o cabelo dela nem nada; e muito responsável com os estudos. Me pediu para colocá-la na capoeira, que tem aqui na Pastoral. ...já não tá dando mais bola pras provocações da prima. O negócio dela agora é a escola”*.

Tais descrições serão complementadas com as produções gráficas (carta, desenho e texto) a seguir.

#### 3.4.2.7 Produções gráficas de *Desdêmona*

##### - Desenho 1

O desenho a seguir apresenta uma produção bem trabalhada pela criança; demonstra uma criança alfabetizada e ainda sugere aspectos da transferência com o sujeito que possibilita o espaço dos jogos teatrais. Trata-se de uma cartinha

espontânea entregue no dia 31/08/2005. Seu nome foi rasurado para a manutenção do sigilo de sua real identidade.

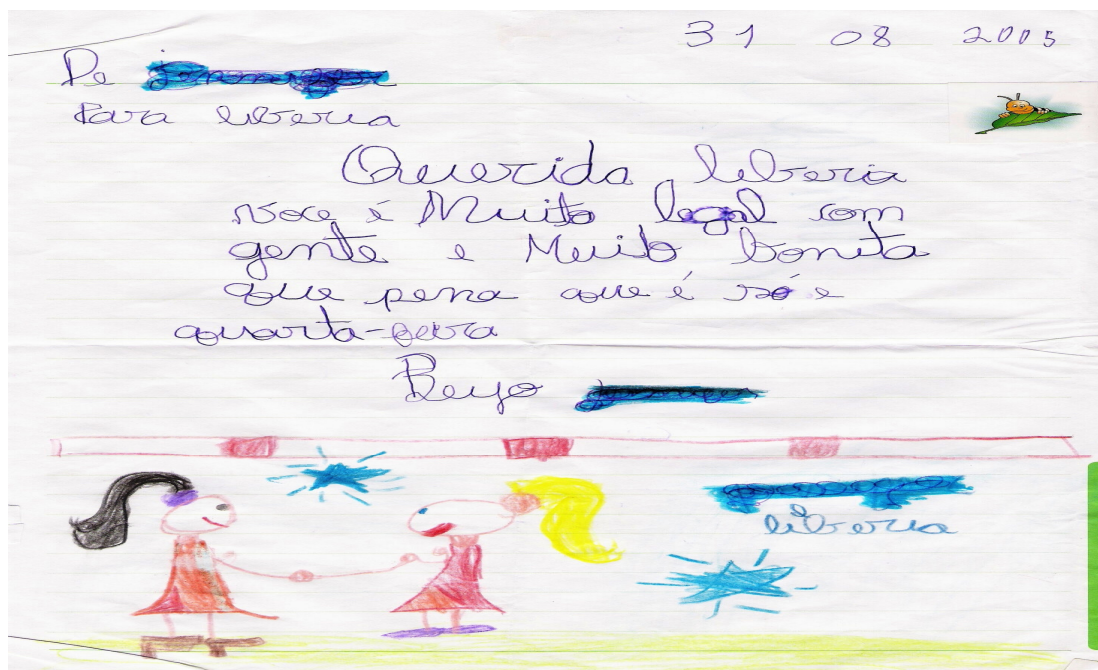


FIGURA 13: Carta endereçada e entregue à pesquisadora na data expressa na mesma.  
Fonte: Desenho de *Desdêmona*

## - Desenho 2

O próximo desenho, que foi produzido ao final do trabalho, demonstra uma melhor relação com a auto-estima, apresenta a criança como protagonista da imagem, agora sem a presença explícita do sujeito da transferência.



FIGURA 14: Desenho espontâneo realizado em 19 de outubro de 2005.  
Fonte: Desenho de *Desdêmona*

#### 3.4.2.8 Produção de texto

O texto, também produzido no último dia de trabalho, demonstra uma melhora na escrita e na capacidade de expressão; contrastando com a queixa, de uma das escolas, apresentada contra esse sujeito, referente a dificuldades na alfabetização. O texto demonstra, também, uma valorização do trabalho por parte da criança e a devida compreensão de seu término, ressaltando como última expressão: “fim”.

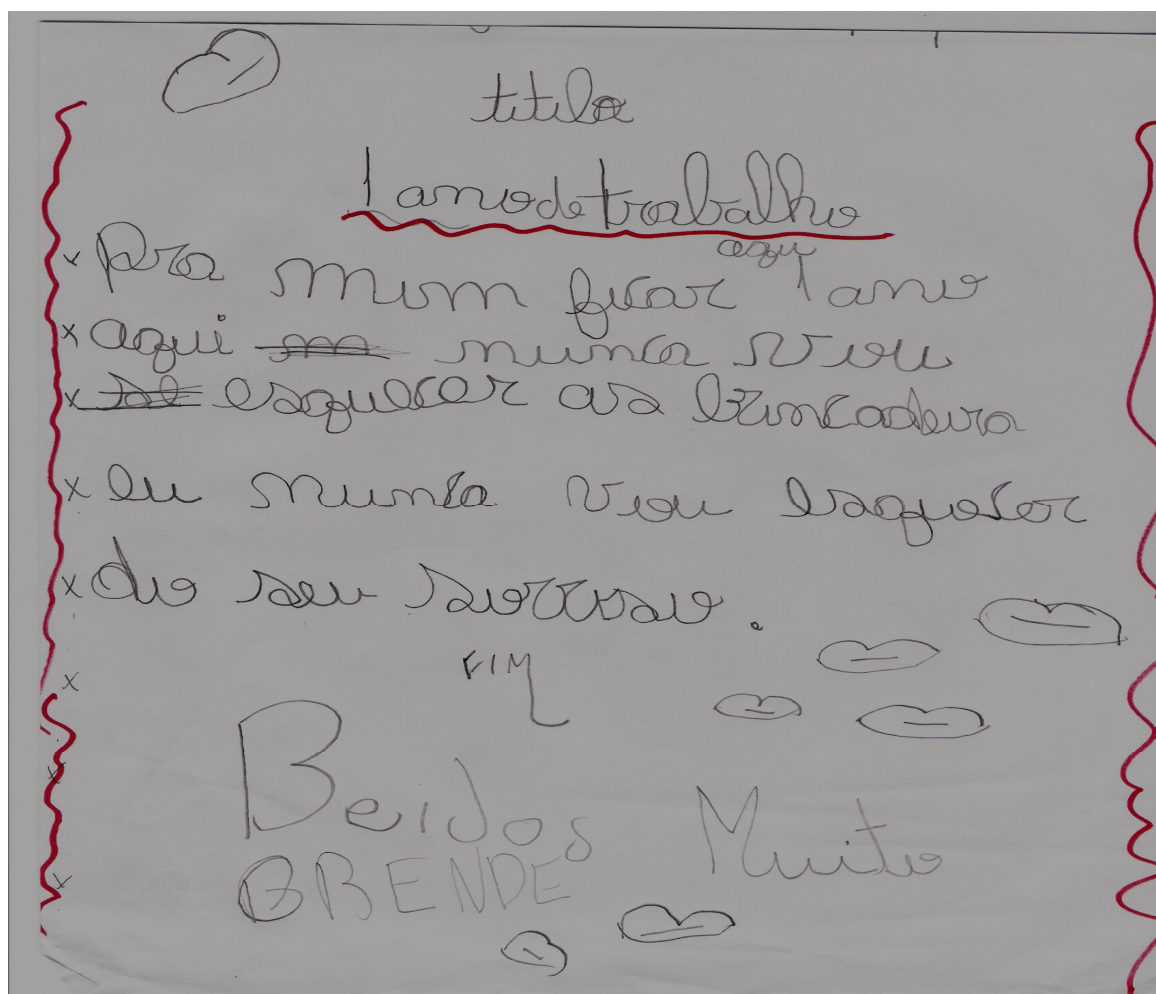


FIGURA 15: Discurso produzido a pedidos no dia 19 de outubro de 2005 e não lido pela mesma  
Fonte: Texto de *Desdêmona*

#### 3.4.2.9 Resultado escolar

Segundo a mãe, *Desdêmona* se mostra cada dia mais feliz e dedicada na escola. Participa de feiras e de apresentações artísticas, toma iniciativa, reivindica seu espaço e harmoniza desavenças. A leitura e a escrita encontram-se ainda em processo de desenvolvimento, mas não se inibe em apresentar suas produções. Parece mais autoconfiante, mais autônoma e independente. Está se preparando para passar a dormir sozinha, em seu quarto, separado do quarto dos pais.

Segundo a escola, está seguindo o curso de seu desenvolvimento normalmente, e foi aprovada para a 2ª série (3ª série do 1º ciclo) do ensino

fundamental.

### 3.4.3 Electra (Menina 3)

**Nascimento:** 8 anos (1º de outubro de 1996)

**Escolaridade atual:** 2ª série do ensino fundamental (3ª série do 1º ciclo)

**Escola:** Escola Municipal Monsenhor Artur de Oliveira



FIGURA 16: Fachada da Escola Municipal Monsenhor Artur de Oliveira.

Fonte: Foto de Libéria Rodrigues Neves

#### 3.4.3.1 Investigação da situação de fracasso escolar

- Pergunta dirigida à tia<sup>45</sup>, à mãe e à educadora: *“Qual é a queixa escolar em*

---

<sup>45</sup> Neste caso, a criança foi encaminhada para o trabalho pela tia, mãe da participante *Desdêmona*.

relação criança?”

**Tia:**

*Eu tenho muita pena da Electra. A mãe, minha irmã, é uma desajuizada. Ela não tem coragem de vir aqui. Electra é filha de um mau elemento, que nem quer saber dela. Quando ele encontra a menina na rua, atravessa e finge que não a conhece. A mãe hoje tem um namorado que espanca ela, quebra a casa e a Electra vê tudo. Muitas vezes ela coloca a menina na frente dele para ele parar de bater, usa a menina como escudo. Aí ele quebra porta, janela, quebra tudo. A menina vive num mundo de violência. Acho que tem droga no meio. Ela é uma menina tão inteligente, mas a bagunça da casa atrapalha ela na escola. Falta de aula porque a mãe não tem condições de levar; não leva tarefa de casa porque a mãe não providenciou, e agora tá dando de bater nos colegas.*

*Ah! E tem mais: dorme com a mãe e faz xixi na cama todo dia. Ela dorme de fralda. A mãe sai à noite e ela dorme na minha casa ou na casa da minha mãe, que é no mesmo lote. Portanto, ela convive muito com a gente e com minha filha. Isso traz para ela muita inveja. Parece que ela queria ser a Desdêmona (a prima). E ela acaba sufocando a prima, de tanta admiração”.*

**Mãe:**

*“Minha irmã falou com a minha mãe que ia trazer as duas (Electra e a prima, Desdêmona) pra cá, na psicóloga. Eu deixei. Electra gostou de vir, aí eu achei bom ela continuar. Eu não acho que ela tá precisando de psicóloga não, mas tudo bem. Minha irmã adora falar que Electra tem problemas. Eu não sei por que ela fala essas coisas. Eu não vejo nada disso. Não tem problema na escola, não tem problema em casa, é muito carinhosa comigo e com todo mundo.*

*As outras mães falaram que ela tá batendo nas filhas delas aqui. Não sei por que ela bate nas meninas aqui na psicóloga. É só aqui, então. Pode ser porque tá com ciúme do neném; porque eu tô grávida do meu namorado.*

*Minha irmã que cisma de ir à reunião da escola e cismou que eu tinha que trazer ela pra cá. Ah! Ela gosta de vir, então eu trago. Quanto mais agora que tá vindo o neném.*

**Educadora:**

*“Electra é uma menina inteligente, mas muito carente. Ela agarra as outras crianças, quer ficar no colo de todo mundo. Os coleguinhos fogem dela, excluem ela, e ela fica rebelde. Tem ótima leitura e gosta muito das aulas de arte. Mas se distrai à toa e, quando acaba a atividade, vai amolar os colegas. Outro dia ela pegou material de uma menina. Agora deu pra isso. Mas no outro dia devolveu.*

*A mãe é muito esquisita. Não vem em reunião, chega atrasada com a menina todo santo dia. Hoje, teve visita ao teatro e a menina não veio, perdeu o passeio. A mãe não consegue chegar na hora. Falta muito de aula e parece que piorou, depois que a mãe ficou grávida. Acho que está grávida, mas quando eu perguntei pra Electra, ela disse que não. Parece que tem muito problema em casa.*

### 3.4.3.2 Investigação de dificuldade (sintoma) do sujeito

- Pergunta dirigida à criança: *“Por que você foi indicada para esse trabalho?”*

***Electra (menina 3):***

*“Não sei. Minha tia que trouxe eu e a Desdêmona. Ela que deve saber. Eu nem faço nada e a Desdêmona briga comigo e os meninos brigam comigo e aqui todas as meninas brigam comigo. E eu não sei por quê. Eu não faço nada. Eu não vou vir aqui mais”.*

### 3.4.3.3 Investigação da história da criança

- Construção a partir das entrevistas e observações da pesquisadora.

*Electra* é filha única de um casal que nunca viveu junto. O pai apenas a registrou, mas faz questão de afirmar que quer esquecer que a criança existe. A mãe só veio ao encontro desta pesquisadora após 6 meses de trabalho.

Como se pode notar na entrevista com a mãe, há uma denegação dos problemas familiares e da criança. Ela não afirmou outra coisa que não fosse o fato de a filha estar ótima na escola, e em casa ser muito feliz e amada. Sempre que a acompanha nos encontros propostos, despede-se da filha com um beijo na boca.

*Electra* nunca se referiu ao pai ou a qualquer outra figura masculina. Nos últimos meses de trabalho, quando indagada pelas colegas sobre a gravidez da mãe, disse que terá uma irmã, quando sabe, no entanto, que a mãe espera um menino.

Sua atitude frente a este fato, assim como frente às suas dificuldades no relacionamento com as colegas e dificuldades nas atividades escolares, é a mesma da mãe: denega qualquer problema.

O encaminhamento de *Electra* para este trabalho se deu muito mais por fatores ligados a sua conduta agressiva, do que por dificuldades na aprendizagem propriamente dita. A caracterização de situação de fracasso escolar, nesse caso, é desencadeada pelos distúrbios de comportamento apresentados pela criança.



#### 3.4.3.4 Descrição do comportamento do sujeito no grupo

*Electra* demonstra ser uma criança extremamente carente de contato físico, buscando-o no grupo, de forma insistente, a ponto de motivar um recuo por parte das colegas. Buscava sempre quando possível, nos jogos teatrais, encenar o papel de filha, de maneira a ficar no colo, pendurada no pescoço das outras crianças e querendo ser amamentada pelas mesmas, que a repudiavam, em vão. Pois *Electra* não se cansava em tentar um contato exagerado com alguém, o que muitas vezes acabava em agressão por parte dela e em ofensas por parte das outras crianças que a chamavam de *porca* e *fedorenta* (muitas vezes, *Electra* chegou ao encontro com sinais de pouca higiene).

Jamais conseguia seguir as regras instituídas pelo grupo para o funcionamento do trabalho. Não aceitava perdas e se mantinha em posição de ataque durante todo o tempo. Sempre apresentava comportamento inadequado que recebia a repreensão de todas. Além disso, suas atitudes eram, na maior parte das vezes, provocativas e agressivas.

Durante as conversações iniciais, não admitia falar da gravidez da mãe, do pai biológico ou do atual padrasto. E, embora tenha sido freqüente aos encontros, não deixava a sala sem anunciar a ameaça de que não retornaria na seção seguinte.

Apresenta grandes habilidades artísticas e corporais. Diz gostar muito da mãe e da avó, que mora próximo. Quando surgiu o assunto, no grupo, relacionado às preferências e dificuldades na escola, manifestou gostar *da educação física*; e com relação à sua maior dificuldade nesse espaço, responde “*e vezes dividir* (operações matemáticas)”.

#### 3.4.3.5 Descrição da atuação do sujeito - *Electra* em alguns jogos

*Electra* participou praticamente de todos os jogos propostos durante todo o período do trabalho. Apesar de não apresentar grandes dificuldades de

aprendizagem, especificamente, vivenciou jogos propostos com objetivos pedagógicos vinculados aos mais variados aspectos cognitivos (do conhecimento). A seguir são destacados alguns jogos que apresentam elementos da subjetividade de *Electra*.

**Vamos às Compras – 25/10/2004**  
**(adaptação de jogo sugerido por Celso Antunes)**

**- Objetivos e Descrição<sup>46</sup>:**

As crianças encenariam personagens que seriam compradoras em uma venda especializada em artigos variados. Após a apresentação dos produtos pelo vendedor (papel ocupado pela pesquisadora), as compradoras realizariam seus investimentos.

*Electra* participou de maneira concentrada, sobretudo em relação ao cálculo de seu dinheiro. Dividiu seu montante em 3 partes iguais e adquiriu 3 mercadorias: *família, amizade e cachorro*.

Ficou satisfeita com as compras e não quis negociar as mercadorias com as demais colegas ou com o vendedor (papel ocupado por esta pesquisadora).

**- Observações:**

*Electra* não apresentou dificuldades na leitura das mercadorias, nem nas noções de quantidade e valor. Estava segura de que seu investimento nos três produtos deveria ser em montantes iguais.

Cabe salientar que sua escolha mostrou-se vinculada a elementos da afetividade que parecem faltar em sua realidade. Afloram, portanto, elementos da subjetividade de *Electra* nesse jogo.

---

<sup>46</sup> Página 124.

**Teatro de Bonecas – 23/03/2005**  
**(adaptação de jogo se improvisação com fantoches, sugerido por Olga Reverbel)**

**- Objetivos:**

Este é mais um jogo que possibilita a improvisação por parte dos atuantes. Acrescenta elementos físicos (bonecas, adereços e um palco) para que a criança possa exercitar suas habilidades motoras, ao manipular os bonecos com movimentos verossímeis, bem como as habilidades lingüísticas e a atenção concentrada e difusa, necessárias à simultaneidade do movimento com a fala.

**- Descrição:**

Foram oferecidas bonecas dos tipos *Barbie* e *Polly* em grandes quantidades. As crianças, por meio de negociação, escolheriam as bonecas que iriam usar, suas roupas e demais acessórios. Logo em seguida, deveriam dar uma identidade a suas bonecas e inventar, para elas, uma história de vida a ser representada sobre um tablado de madeira, caracterizando um teatro de fantoches. Ou seja, a própria criança daria movimento e voz a seus personagens.

*Electra* escolheu duas bonecas, uma grande (*Barbie*) e uma pequena (*Polly*). Disse que seriam mãe e filha. Haveria um homem nessa família que se mudara para os Estados Unidos e nunca mais deu notícias. As idades das suas personagens faziam um paralelo com sua própria idade e a de sua mãe.

No jogo, a mãe confeccionava bombons de chocolate, o que é uma atividade exercida eventualmente por sua própria mãe, nos momentos em que se encontra sem um parceiro e sem dinheiro. Esta atividade, no jogo, fizera, das duas, pessoas ricas e felizes que moravam sozinhas em uma linda casa. Mãe e filha, portanto, viviam muito bem. A mãe era carinhosa, cuidadosa, e levava a filha à escola todos os dias, pontualmente.

*Electra* não conseguiu colocar as bonecas em cena dando voz a elas. Ao invés disto (que havia sido proposto) narrou a história da mãe e a filha, descrevendo o cotidiano das personagens.

**- Observações:**

*Electra* não apresentou dificuldades na manipulação das bonecas, nem na simultaneidade do movimento com a criação da história. Criou movimentos realistas e um texto verossímil e coerente, sem grandes pausas ou *branco*.

Além disso, verificou-se uma similaridade entre alguns fatos de sua vida real e da vida das personagens, apresentando algumas modificações que se contrapõem à sua realidade, tornando-a mais adequada e com menos transtornos. Tal observação poderia ser analisada como a presença de aspectos projetivos ou de identificação, na história das personagens de *Electra*, o que caracterizaria a presença de elementos de sua subjetividade. Outra observação a se fazer é o fato de que, quando há uma narração descritiva da história, conseqüentemente há um distanciamento da mesma. E, ao contrário, quando o ator interpreta o personagem, inevitavelmente endereça a este um maior envolvimento. *Electra*, assim como se distancia das queixas apresentadas contra si mesma, o fez durante o jogo.

<b>Vendas nos Olhos – 03/08/2005</b> <b>(jogo adaptado de brincadeira tradicional - Cabra-cega)</b>
--

**- Objetivos e Descrição<sup>47</sup>:**

Metade das crianças deveriam se manter com os olhos vendados, enquanto a outra metade deveria guiá-las pelo salão, ajudando-as a se desviarem de obstáculos (cadeiras, mesa, sapatos) inseridos propositalmente no espaço. Após alguns momentos, os grupos se revezariam na atividade.

*Electra* se prontificou a guiar as meninas com os olhos vendados por entre os obstáculos. Antes mesmo das regras serem anunciadas, ao contrário do proposto, conduzia as colegas de maneira atabalhoada, fazendo-as sofrer o impacto contra os obstáculos e as paredes. Correr, trombar, tropeçar e gerar insegurança nas meninas parecia promover-lhe grande satisfação.

No papel inverso, não demonstrava temor em vendar os olhos e tirava proveito da situação para se agarrar às crianças que exerciam papel de guia. Tais

---

<sup>47</sup> Página 130.

atitudes tiveram, como consequência, o descontentamento das colegas e a recusa das mesmas em fazer par com *Electra*.

**- Observações:**

Neste jogo confirmaram-se as habilidades motoras de *Electra* que, com muita segurança, participava da atividade em duas posições. Entretanto, sua repetição em exagerar no contato físico incomodou as colegas, bem como seu comportamento recorrente de agredir as demais participantes do grupo.

#### 3.4.3.6 Breve análise dos efeitos dos jogos teatrais no sujeito

Partindo-se das entrevistas, dos registros e observações referentes à atuação de *Electra* na proposta de vivência em jogos teatrais, far-se-á uma análise do processo desta criança.

A dificuldade escolar relatada por *Electra*, no início do trabalho, de dividir, relacionada às operações matemáticas, não se confirma desde o início das atividades. Talvez se possa pensar nesse signficante atuando no comportamento social desta criança, pois esta realmente demonstrou várias dificuldades em dividir com as demais crianças do grupo.

As dificuldades de *Electra* foram mais verificadas no plano do comportamento, apresentando uma relação muito agressiva ou muito íntima, a ponto de gerar a rejeição por parte das outras crianças. A forma que encontrou para lidar com esse desajuste de comportamento foi sempre a negação do problema, o que se verificou também na sua relação com outros membros do grupo.

A denegação, observada durante todo o processo, permanece ao final, sendo verificada em seu texto sobre a conclusão do trabalho. Despede-se como se não tivesse causado transtornos às demais e ao processo. Ou seja, a criança permanece usando a denegação como recurso para lidar com seu problema.

Electra também não encontrou elementos para sair da relação dual que mantém com a mãe. E, ao que tudo indica, todas estas queixas poderão se agravar com a chegada de seu irmão.

Registra-se como retorno, a ocorrência de uma melhora em seus sintomas de comportamento durante um período do trabalho, mas estes reapareceram logo após o término das atividades.

O objetivo deste trabalho não consistiu numa intervenção psicoterapêutica; entretanto, no caso de *Electra*, esse sintoma deveria ter sido interpretado para ela em prol de uma possibilidade de mudança de posição, explicitando-lhe que seu comportamento estava sendo inadequado e rejeitado pelo grupo, caracterizado como agressivo e difícil pelas participantes. Portanto, como o espaço oferecido não proporcionava a *Electra* as intervenções necessárias, esta foi encaminhada para atendimento psicológico individual, oferecido na própria instituição.

Através de suas produções gráficas pode-se confirmar algumas observações e constatar que se trata de um caso apresentando problemas da ordem do comportamento, e não do pedagógico, e que o trabalho não promoveu efeitos capazes de minimizar os sintomas deste sujeito.

#### *3.4.3.7 Produções gráficas de Electra*

##### **- Desenho 1**

Este desenho demonstra a habilidade motora da criança, através da firmeza, objetividade e definição dos traços. Quanto à firmeza, esta extrapola para uma desnecessária utilização da força da caneta sobre o papel, o que poderia ser caracterizado como um traço de agressividade, confirmado em seu comportamento diante do grupo. Definiu a figura do desenho como sendo ela e o título do desenho como “*arco-íris*”.



FIGURA 17: Desenho espontâneo realizado em 02 de março de 2005  
Fonte: Desenho de *Electra*

## - Desenho 2

Este desenho, realizado ao final do trabalho, conta com a presença de uma das participantes, de quem conseguiu, ao final, conquistar algumas atitudes mais tolerantes e compreensivas diante do recuo unânime por parte das demais participantes. Percebe-se a confirmação de suas habilidades motoras e artísticas, e um maior investimento na criatividade e afetividade do desenho.

Deve-se, pelo menos, observar com um pouco mais de atenção a palavra formada pelas sílabas inscritas nas destacadas camisetas presentes do desenho: trata-se do significante *lute*.

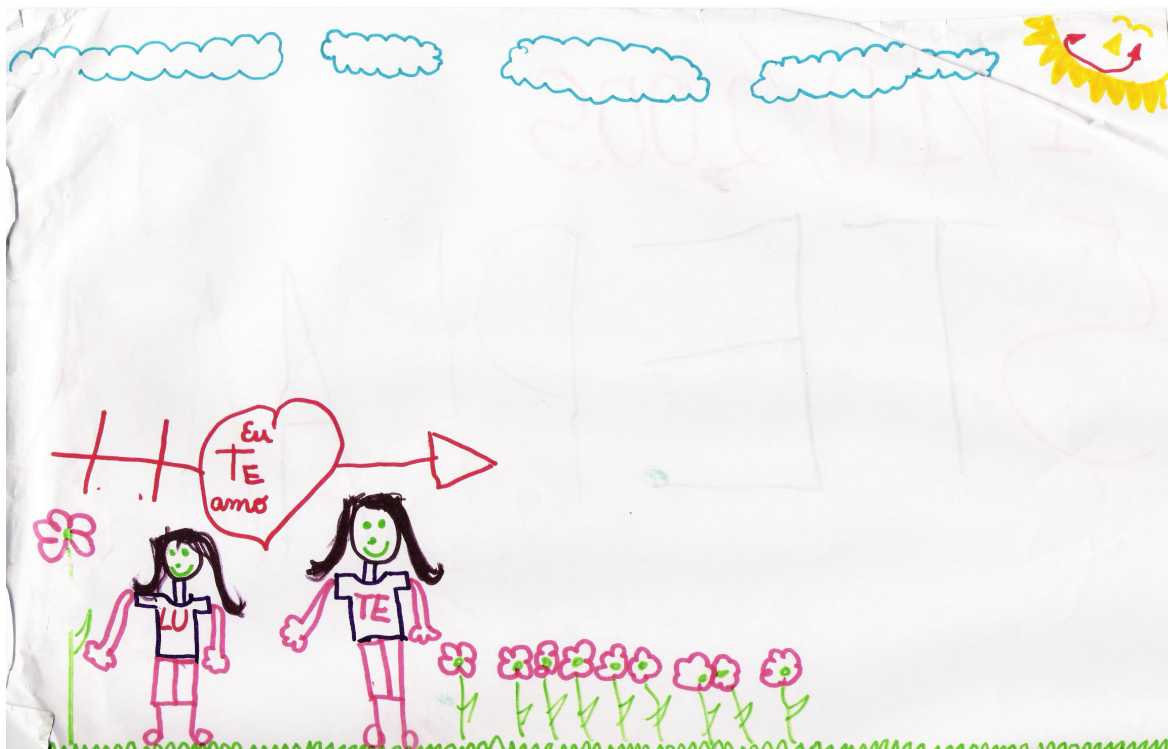


FIGURA 18: Desenho espontâneo realizado em 19 de outubro de 2005.  
Fonte: Desenho de *Electra*

#### 3.4.3.8 Produção de Texto

Neste texto, produzido ao final do trabalho, pode-se perceber a reclamação em relação a muitas das participantes que a evitaram, o elogio à participante que se manifestou solidária ao final da atividade e, pela primeira vez, a presença do sujeito da transferência em seu discurso. Percebeu-se ainda a habilidade motora na grafia.

Apesar de se tratar de um caso em que pouco se avançou em relação aos sintomas, o trabalho parece ter sido, de alguma maneira, produtivo para esta criança. Pois, mesmo tendo afirmado durante todos os encontros que não retornaria aos seguintes, despede-se concluindo, na produção escrita que se segue, com a frase: “*muito pra mim foi bom*”.



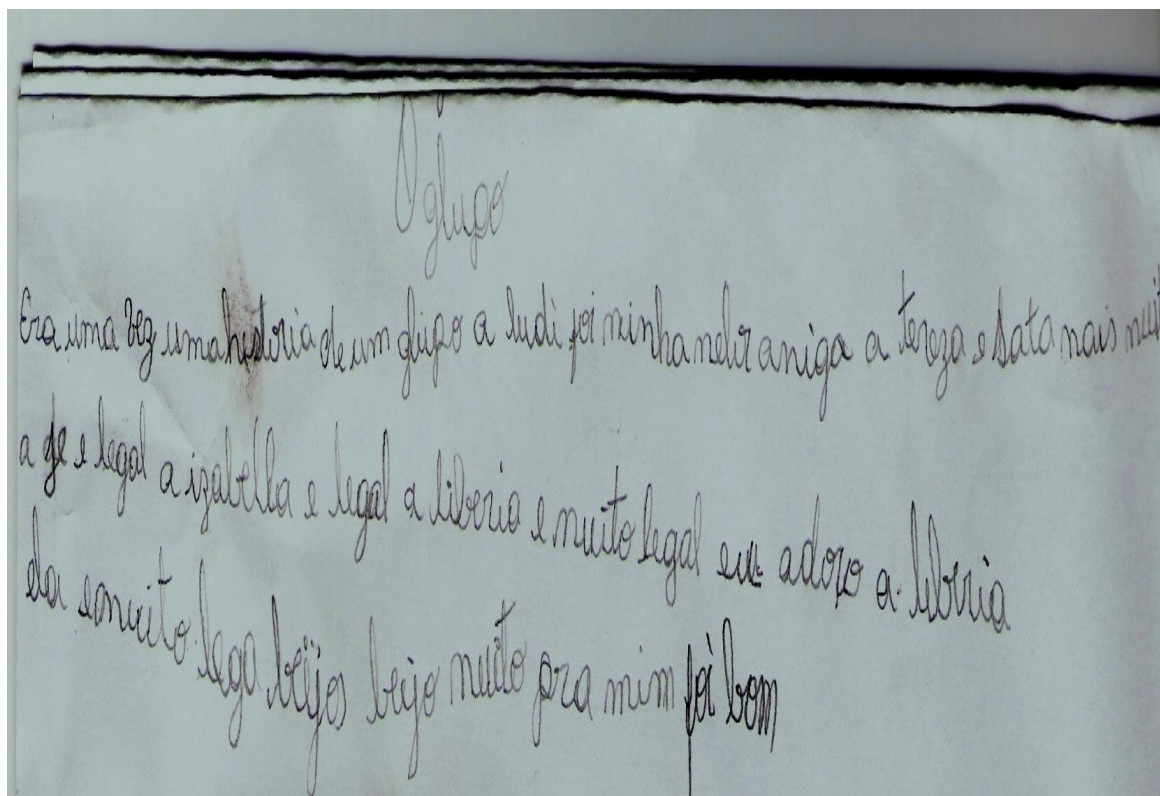


FIGURA 19: Discurso produzido a pedidos no dia 19 de outubro de 2005 e não lido pela mesma.  
Fonte: Texto de *Electra*

#### 3.4.3.9 Resultado escolar

Segundo a educadora, *Electra*, que era muito infreqüente e impontual na escola, melhorou em relação a estes dois aspectos, apenas durante um tempo que coincidia com a realização do trabalho. Manteve bom desempenho na leitura e nas atividades artísticas, e seu desempenho escolar melhorou sensivelmente em todas as disciplinas, tendo sido aprovada para cursar a 3ª série (1ª série do 2º ciclo) do ensino fundamental da Escola Plural. Segundo a tia, o sintoma da enurese noturna desapareceu durante alguns meses, mas reapareceu quando *Electra* tomou conhecimento da gravidez da mãe. O comportamento agressivo, que era a maior queixa contra essa criança, manteve-se inalterado.

### 3.4.4 Julieta (Menina 4)

**Nascimento:** 7 anos (23 de fevereiro de 1997)

**Escolaridade atual:** 2ª série do ensino fundamental

**Escola:** Escola Estadual Caio Nelson de Sena



FIGURA 20: Fachada da E. E. Caio Nelson de Sena

Fonte: Foto de Libéria Rodrigues Neves

#### 3.4.4.1 Investigação da situação de fracasso escolar

- Pergunta dirigida à mãe e à educadora: “Qual é a queixa em relação à criança?”

**Mãe:**

*Julieta está me dando trabalho demais! Ela é louca pela minha mãe e minha mãe resolveu sair de casa. Julieta não quer mais estudar, tem bronquite todo dia! Tô levando ela no posto de saúde toda semana por causa da bronquite! Já fiz até promessa; se ela sarar vou com ela e com minha mãe lá em Aparecida agradecer.*

*E ela tem medo de chuva, de trovão, dos barulhos. Não sei mais o que é que eu faço. Todo dia eu tô na escola pra conversar com as professoras,*

*elas falaram que Julieta está no limite: ou recupera agora, ou vai tomar bomba. Deus me livre tomar bomba! Ela tem ciúme da irmã, sabe? Fala que gosto mais dela. Não é nada disso, é que a irmã é igualzinha a mim: agitada, conversada, rápida. Julieta é lerda, devagar, não tenho paciência. Aí ela acha que eu prefiro a outra”.*

**Educadora:**

*Julieta tem dificuldades na leitura e na escrita. Mas o principal é que não consegue fazer interpretação de texto, e aí, isso dificulta o entendimento de Geografia, História, Ciências e os problemas de Matemática. Tudo! Ela voa! O tempo todo tem que chamar a atenção dela para fincar o pé no que está acontecendo na sala. A mãe é muito ansiosa, Deus me livre! Participa muito, mas é massacrando a menina. Ela já pegou menino pelo braço aqui na escola porque esbarrou na filha e machucou ela. Vê se pode!*

#### 3.4.4.2 Investigação da dificuldade (sintoma) do sujeito

- Pergunta dirigida à criança: “*Por que você foi indicada para esse trabalho?*”

**Julieta (ou menina 4):**

*“Porque eu fiquei muito triste quando a minha avó foi embora. Agora ela voltou, mas eu tenho medo que ela vai embora de novo. Eu tô gostando de vir aqui. Se essa psicóloga acabar, eu vou ficar triste de novo e vou ter bronquite. Eu quero vir aqui até eu morrer”.*

#### 3.4.4.3 Investigação da história da criança

- Construção a partir das entrevistas e observações da pesquisadora.

*Julieta* é a filha mais velha de um casal que aguarda a chegada de uma terceira criança (outra menina). O pai nunca apareceu aos encontros. A mãe mostra-se extremamente ansiosa e preocupada com as filhas. Em relação a *Julieta*, essa preocupação é ainda mais acentuada porque a filha não se parece com a mãe: é tranqüila, sensível, moderada; enquanto a mãe é agitada, barulhenta e inquieta. Em suma, a mãe não consegue aceitar as diferenças de características que marcam a personalidade e o ritmo que a filha apresenta, em relação às suas.

Mostra-se ainda muito incomodada com o que considera, na filha, um excesso de lentidão para tudo. Essa idéia da mãe, entretanto, não é confirmada pelas pessoas que convivem com a menina, dentro ou fora da escola. *Julieta* é falada pela mãe ou, em outros termos, é objeto das considerações insistentes de

sua mãe. Por outro lado, parece sentir falta de um olhar particularizado, de uma atenção, de ser escutada enquanto pessoa.

A mãe segue afirmando o fracasso da filha. Pede essa confirmação perguntando incessantemente sobre seus resultados na escola. A partir do início do trabalho, passou a perguntar também à psicóloga (a pesquisadora) sobre o desempenho da filha nesse novo espaço. Quando obtém uma consideração positiva sobre a menina, a mãe não abala em nada sua certeza sobre as dificuldades da mesma.

Nas reuniões com as mães, não consegue esperar sua vez para falar, sempre interrompendo as demais participantes com interrogações sobre a filha e afirmações que acabam por denegrir o curso de desenvolvimento da criança.

#### *3.4.4.4 Descrição do comportamento do sujeito no grupo*

*Julieta* chega ao grupo demonstrando e afirmando sua impotência diante das atividades e ressalta sua fragilidade muito ilustrada por repetidas crises de bronquite que acompanham sua história. Apresenta acentuada demanda de afetividade, de cuidado, de contato e toque direcionados à pesquisadora. Procura, freqüentemente, se assentar ao lado desta, durante as rodas de atividades, e sempre busca conquistar sua atenção e afeto.

Coloca-se numa postura de fragilidade e vulnerabilidade aos pequenos acidentes de percurso (tais como trombadas e quedas entre as crianças), ressaltando sempre sua condição de criança frágil e reclamando pelos cuidados e pelo aconchego a serem atendidos pela pesquisadora.

Não esteve presente a seis encontros, durante o primeiro trimestre do trabalho, devido a motivos de saúde (bronquite), por iniciativa da mãe ou por castigo, pois a mãe usava os encontros como forma de manipulá-la, uma vez que *Julieta* adorava participar do grupo.

Quando o assunto, no grupo, é a vida escolar, ao perguntarmos sobre o de que mais gosta na escola, responde “*Matemática*”; e com relação à sua maior dificuldade, responde “*adivinha? Português*”.

#### 3.4.4.5 Descrição da atuação do sujeito - *Julieta* em alguns jogos

Apesar de não ter participado de muitos dos jogos propostos ao início do trabalho, *Julieta* se manteve integrada ao grupo; isso proporcionou a possibilidade de se perceber e descrever sua atuação no processo, principalmente no que se refere à expressão da subjetividade implicada em suas dificuldades escolares. Alguns desses jogos serão descritos a seguir.

<b>Criação de Bonecas – 06/12/2004 (adaptação de jogo sugerido por Olga Reverbel)</b>
---

#### - **Objetivos e Descrição**<sup>48</sup>:

A partir do material disponibilizado, as crianças deveriam confeccionar uma boneca e criar uma história para ela, definindo nome, ocupação, como seria, e em que se parecia com sua criadora. Em seguida fariam uma apresentação cênica das personagens criadas.

*Julieta* elaborou rapidamente sua personagem e apresentou-a timidamente. “*Essa é a Lorraine* (nome da irmã mais nova). *Ela é linda e muito esperta. Ela é muito feliz e todo mundo gosta dela. Ela não parece nada comigo. Ah! Parece sim!*”

#### - **Observações:**

Nesta atividade, foi possível perceber um interesse de *Julieta* em elaborar sua boneca. Utilizou complementos plásticos como lã, papéis coloridos e cola. Demonstrou-se completamente envergonhada durante a apresentação da personagem, realizando essa parte da tarefa através de poucos recursos verbais, tom de voz muito baixo e confuso. Entretanto, foi nítida sua mudança de postura ao pronunciar a frase: “*Ah! Parece sim!*”, referindo-se à semelhança entre ela e a personagem.

---

<sup>48</sup> Página 125.

Sua postura nesse momento foi de descontração e satisfação verificada num sorriso espontâneo e maroto. Parecia estar satisfeita em anunciar, diante de todas, uma mudança de opinião em relação a si mesma, ou, em outros termos, anunciar um novo *eu*.

**Construindo um *Clown* – 26/01/2005  
(adaptação de jogo sugerido por Viola Spolin)**

**- Objetivos e Descrição<sup>49</sup>:**

A partir do material disponibilizado, as crianças deveriam criar uma maquiagem para seu *Clown* e, em seguida, se apresentarem no picadeiro de maneira exagerada, anunciando-se como a mais importante atração do circo e contarem sua história (como foram parar no circo).

Ao contrário das outras meninas, que realizaram suas próprias maquiagens, *Julieta* pediu que a pesquisadora fizesse a sua em seu rosto, não sem definir de antemão as cores e as formas que deveriam ser usadas. Durante a pintura, fixava os olhos nos da pesquisadora e pedia infinitos retoques, como quem quisesse dar continuidade a esse contato de olhar e tato. Terminada a maquiagem, ela se afastava por um breve momento, mas logo retornava para pedir um novo retoque, alegando que a tinta se apagara ou borrara; e assim repetia e prolongava aquele contato, evidenciando, a cada vez, o desejo de permanecer junto da pesquisadora. Parecia muito satisfeita com esse movimento. Cabe ressaltar, ainda, que *Julieta* solicitava os retoques sem ter verificado tal necessidade num espelho.

No momento da apresentação do palhaço, por outro lado, não tinha o que dizer. Parece que, diferentemente das outras, não preparou a história do personagem. Portanto, participou do jogo de maneira particular e própria, não se atendo às regras ou às orientações.

**- Observações:**

Foi possível perceber, nitidamente, a demanda de *Julieta* em relação à

---

<sup>49</sup> Página 127.

pesquisadora, no que se refere ao contato físico e ao olhar. Além disso, parece haver um endereçamento quando solicita que a pesquisadora construa a imagem do personagem em seu rosto.

<p style="text-align: center;"><b>Rito do Índio – 20/04/2005</b> <b>(adaptação de jogo de improvisação sugerido por Viola Spolin)</b></p>
---

**- Objetivos e Descrição<sup>50</sup>:**

As crianças deveriam encenar (individualmente ou em grupo) um ritual indígena de sua escolha, utilizando os recursos disponíveis na sala. O título do rito deveria ser enunciado antes de se dar início à encenação. Todas as participantes encenaram individualmente.

Em sua vez de encenar, *Julieta* hesitou no primeiro momento. Parece que não havia preparado nem sequer formulado qual e como seria encenado seu ritual. Em outras palavras, *Julieta* não parecia envolvida no jogo. E quando lhe foi perguntado: “*E então, você vai, Julieta?*”, ela se levantou e começou a saltitar em círculos, embora envergonhada. Não emitiu falas ou canto durante sua apresentação que durou cerca de dez segundos apenas.

Desse modo, não foi possível perceber, afinal, a que se referia aquele rito, pois, contrariando a proposta do jogo, *Julieta* havia partido para a encenação antes de anunciar do que se tratava.

Quando terminou, voltou a seu lugar rapidamente. E, diante de seu silêncio e da incompreensão da cena por parte das participantes, *Electra* comenta: “*Você não nos disse que rito é esse*”. *Julieta* pareceu surpreendida pelo comentário. Pensou por alguns segundos, evidenciando que realmente não havia realizado um rito definido. E, de súbito, cria um contexto para o rito e responde: “*Ah! Foi do curandeiro; foi do rito da cura. Pronto*”.

**- Observações:**

Nesta atividade, não se pôde perceber elaboração na encenação, uso da

---

<sup>50</sup> Página 140.

criatividade ou da expressão corporal. O conteúdo só foi criado e explicitado verbalmente, após o término da cena. A carência de recursos utilizados por *Julieta* nessa proposta de jogo teatral é surpreendida pela riqueza de significantes em sua fala ao final: *curandeiro*, *cura* e *pronto*. O primeiro (*curandeiro*), inclusive, parece contrastar com a precariedade do vocabulário presente em suas produções escolares.

<p style="text-align: center;"><b>Jogo dos Bastões – 29/06/2005</b> <b>(adaptação de jogo de expressão corporal - coordenação motora)</b></p>
---

**- Objetivos e Descrição<sup>51</sup>:**

Posicionadas em roda, as crianças receberiam e devolveriam um bastão de madeira à pessoa do centro (a pesquisadora), obedecendo a alguns comandos, tais como: emitir uma palavra iniciada por uma letra solicitada; ou descrever quantas sílabas existia numa palavra pronunciada pela pessoa do centro da roda; ou dizer o resultado de uma operação simples de soma, subtração, multiplicação ou divisão. Devia assim manter a atenção na coordenação motora e na resposta.

*Julieta* hesitou em participar, afirmando que iria se machucar. Participou por apenas alguns minutos, até que o bastão caiu-lhe sobre um dos pés. Desse momento em diante, afastou-se da brincadeira, chorou, ficou algum tempo deitada com o rosto tampado, depois caminhou pelo salão mancando e dizendo que quebrou o pé. Passado algum tempo, resolveu prestar atenção na participação das demais crianças e, quando o jogo passou a incorporar perguntas ligadas aos conhecimentos escolares – ortografia, divisão silábica, contas matemáticas e outros raciocínios – ficou de fora “soprando respostas” para as participantes.

**- Observações:**

Percebe-se, nesta atividade, a capacidade de *Julieta* em se concentrar, elaborar o raciocínio com certa velocidade e emitir respostas com segurança; chegou mesmo a caçoar das colegas quando da demora das mesmas em

---

<sup>51</sup> Página 128.



pronunciar as respostas. Entretanto, recusou-se a participar, à primeira vista, do “lado de dentro” do jogo, apresentando, como justificativa, novamente, sua fragilidade física. Ou, talvez, se possa analisar o contrário: *Julieta* esteve, na verdade, o tempo todo do “lado de dentro” do jogo; o que ficou “de fora” foi exatamente a repetição da afirmação de sua fragilidade.

**Narrando a Cena – 21/09/2005**  
**(adaptação de jogo de improvisação proposto por Olga Reverbel)**

**- Objetivos e Descrição<sup>52</sup>:**

Cada criança deveria escrever uma história reunindo vários personagens e distribuir os papéis, à sua escolha, entre as participantes. Em seguida, lia essa história em tom de narração dramática e, simultaneamente à leitura, os personagens deveriam realizar as ações descritas na narrativa, a fim de construir, cenicamente, a história então criada.

*Julieta*, diante do obstáculo da produção escrita, hesitou em participar do jogo. Mas pegou lápis e papel e começou a escrever sua história, mesmo com dificuldades.

Em determinado momento solicitou a possibilidade de contar a história sem necessariamente escrevê-la. Quando este procedimento foi autorizado, *Julieta* se mostrou satisfeita e ansiosa por iniciar sua narrativa.

Na sua vez de ser a narradora, informou que era a história da “*menina de ouro*”. Escolheu *Medéia* para encenar o papel de menina, *Electra* para ser o pai (chamou-o de Ronaldo), *Antígona* para ser a mãe (chamou-a de Luíza) e *Desdêmona* para ser o padre.

Iniciou a história dizendo que Ronaldo conheceu Luíza e ficou apaixonado. “*Eles se beijaram muito e muito* (ficava esperando que os personagens se beijassem, demonstrando satisfação e ansiedade). *Aí, Ronaldo pediu Luíza em casamento e ela aceitou logo. O padre abençoou e os dois foram rapidinho para a lua de mel. Ficaram lá um tempão e fizeram a menina e aí nasceu a menina de ouro*”.

---

<sup>52</sup> Página 143.

### - Observações:

*Julieta* parecia muito interessada em descrever e visualizar as cenas que envolviam afeto e toque entre o casal da história. Quando dizia de beijos e lua de mel, realizava uma pausa como quem aguardava detalhes dessa encenação (o que não ocorreu). Entretanto, a ênfase de sua narrativa esteve presente no momento em que anunciou o nascimento da *menina de ouro*. Talvez se possa analisar que *Julieta* elaborou uma “ficção da origem”, através da construção da história de um romance familiar que culminou em seu surgimento: *e aí nasceu a menina de ouro*.

#### 3.4.4.6 Breve análise dos efeitos dos jogos teatrais no sujeito

A partir do agrupamento de todos os elementos passíveis de se registrarem durante o processo de *Julieta* com jogos teatrais, neste trabalho, pode-se construir uma análise de seu caso, salientando os possíveis efeitos dessa experiência sobre o referido sujeito.

Entre esse grupo de meninas, *Julieta* pode ser destacada como a que fez uso desse processo de maneira muito própria. A partir, principalmente, dos jogos que foram descritos no caso, percebe-se que sua participação não foi exatamente com o grupo, como a das demais, mas essa criança fez dessa oferta a oportunidade de construir algo de que precisava a respeito de si mesma.

Apesar de não ter participado como as outras, evitando encenar, se apresentar ou falar, sempre surpreendia pelo inédito, através de respostas e produções referentes a seu processo particular, e não pela incapacidade, pela carência ou pela falta presentes nas queixas endereçadas a ela.

No primeiro jogo descrito (Criação de Bonecas) percebe-se *Julieta* desenhando seu *eu*, mas bem diferente daquele que sua mãe insistia em afirmar diante de todos. O que se pode chamar de surpreendente nesse jogo é justo o momento em que ela, demonstrando grande satisfação, afirma que aquela boneca bonita, adorada e bem sucedida, se parecia com ela mesma. É como se dissesse: *esta sou eu*.

No segundo jogo descrito (Construindo um *Clown*) percebe-se que o olhar da pesquisadora atesta e confere a *Julieta* esse *eu* que ela se deu. A criança estava “se dando uma cara” através do olhar de um *outro*. Sem sequer se preocupar com o jogo, satisfaz-se com o movimento que realiza, através da construção de um rosto bonito, aperfeiçoado e escolhido por si mesma.

No terceiro jogo descrito (Rito do Índio), *Julieta* demonstra que não se achava participando da proposta, que nada estava fazendo naquele momento. Entretanto, foi quando nomeou o que estava acontecendo com ela durante o processo, trazendo a surpresa da utilização do significante *cura*.

No quarto jogo descrito (Jogo dos Bastões), apesar de parecer fora do jogo, sua participação demonstra que o que estava de fora eram as queixas em relação a essa criança; ela, ao contrário, participava brilhantemente.

E, no quinto jogo descrito (Narrando a História), percebe-se que, enquanto as demais crianças estão construindo uma história através da exploração de elementos da cultura, *Julieta* está novamente realizando algo próprio: uma história que responde à pergunta em relação à sua origem. Responde-se construindo uma ficção baseada num encontro, num romance e numa bênção que culminam na menina de ouro. Essa construção, independentemente de coincidir com a realidade, vai sustentar esse sujeito.

Portanto, aflora aqui um caso em relação ao qual é possível dizer que o sujeito fez uso da oferta para expurgar uma situação de assujeitamento, através de uma relação de transferência endereçada à pessoa responsável pelo processo. É como se a pesquisadora tivesse se disponibilizado para que o sujeito realizasse o processo em si mesmo. Diante disso, caracteriza-se uma experiência de transferência da ordem do amor, elucidada, inclusive, pelos registros gráficos (desenho e texto a seguir) produzidos e entregues ao final do processo.

#### 3.4.4.7 Produções gráficas de *Julieta*

De modo geral, há poucos registros gráficos de *Julieta* em relação às demais crianças participantes do trabalho. Isso se justifica em suas faltas iniciais, conforme

aos motivos já mencionados anteriormente.

### - Desenho 1

Este é um desenho realizado já ao término dos trabalhos. Percebe-se coerência, capricho e elaboração em sua produção. Além disso, ocorre a representação da relação transferencial que possivelmente o sujeito construiu em relação à pesquisadora.



FIGURA 21: Desenho espontâneo realizado em 19 de outubro de 2005. O nome da autora foi rasurado para manter sigilo sobre sua identidade. Vale registrar que escreveu seu nome ocupando todo o verso da folha.

Fonte: Desenho de *Julieta*

#### 3.4.4.8 Produção de texto

Neste pequeno texto, apesar de uma escrita ainda precária, percebe-se a elaboração do que se pretende expressar e a convocação de recursos simbólicos para a transmissão da idéia e do sentimento. Esta constatação contrasta com a queixa escolar apresentada contra esse sujeito, verificada na afirmação da

educadora: *não consegue fazer interpretação de texto, e aí, isso dificulta o entendimento de tudo.* Confirma-se, ainda, a presença da relação construída e endereçada à pesquisadora (sujeito da transferência).

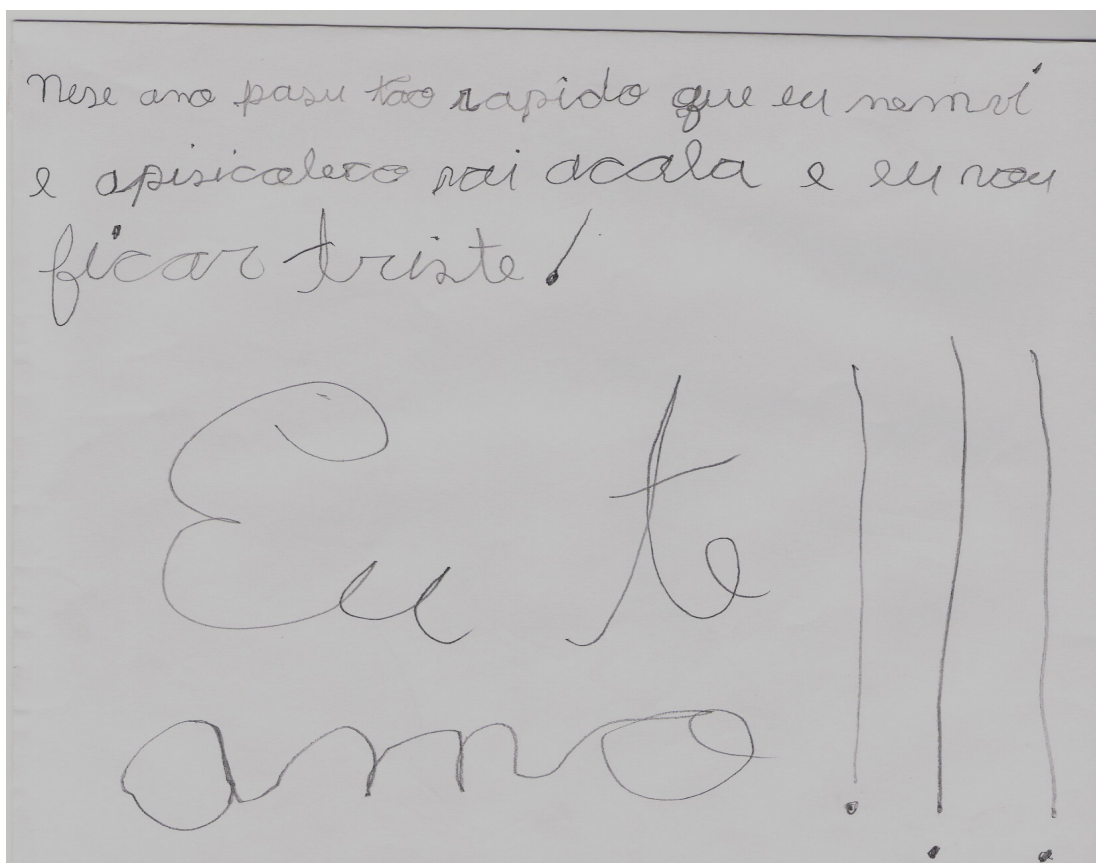


FIGURA 22: Discurso produzido a pedido, no dia 19 de outubro de 2005, e não lido por sua autora.

Fonte: Texto de *Julieta*

#### 3.4.4.9 Resultado escolar

Segundo a educadora, *Julieta* se manteve interessada em melhorar a leitura e a escrita, participando espontaneamente de alguns reforços promovidos pela professora de Português durante horários vagos e horários de Educação Física.

Segundo a mãe, *Julieta* vinha se mostrando independente, desinibida e até atrevida demais (mantém alguma queixa em relação à criança). As crises de bronquite cessaram e a iminente possibilidade da falta da avó parecia estar sendo

aceita com certa maturidade.

Essa criança se encontra aprovada par cursar a 3ª série do ensino fundamental.

### 3.4.5 Lisístrata (Menina 5)

**Nascimento:** 11 anos (15 de agosto de 1993)

**Escolaridade atual:** 6ª série do ensino fundamental

**Escola:** Escola Estadual Caio Nelson de Sena



FIGURA 23: Fachada da E. E. Caio Nelson de Sena  
Fonte: Foto de Libéria Rodrigues Neves

### 3.4.5.1 Investigação da situação de fracasso escolar

- Pergunta dirigida à responsável e à educadora: “Qual é a queixa em relação à criança?”

**Tia:**

*Lisístrata não estuda, não tem vaidade, teve que raspar a cabeça por falta de higiene. Ela tá muito triste. Acompanhou a doença da mãe (câncer) e passou a maior parte da sua infância ao lado da cama da mãe até ela morrer. Agora é que tá vindo o problema. Ela ainda é muito menina, não vai importar das outras crianças serem menores que ela. Ela gosta é de brincar.*

**Educadora (professora de Matemática):**

*Lisístrata é ainda uma criança. É muito imatura diante das colegas e do aprendizado. Ela gosta é de brincar, de desenhar, colorir e não acompanha as matérias. Ela não percebe que já tem corpo de mocinha e fica envergonhada quando os meninos mexem com ela. Mas é muito comportada, quase não ouvimos a voz dela na sala de aula. Não tem coragem nem de perguntar nada. Acho que vai tomar bomba. Também parece que está péssima em Geografia; acho que está até pior.*

### 3.4.5.2 Investigação da dificuldade (sintoma) do sujeito

- Pergunta dirigida à criança: “Por que você foi indicada para este trabalho?”

**Lisístrata (ou menina 5):**

*“Porque eu fiquei muito triste quando a minha mãe morreu e porque eu não gosto da namorada do meu pai. E agora eu tô com dificuldade na escola. Eu não quero ir na escola, não quero fazer nada, nem tomar banho. Mas eu quero vir aqui”.*

### 3.4.5.3 Investigação da história da criança

- Construção a partir das entrevistas e observações da pesquisadora.

*Lisístrata* é filha única. Passou 7 dos seus 11 anos de vida ajudando a cuidar de sua mãe doente, acometida por um câncer diagnosticado quando *Lisístrata* estava com 3 anos de idade. A doença evoluiu rapidamente, deixando a mãe enferma por todo esse período, vindo a falecer em 2003.

*Lisístrata* sofreu com a perda da mãe. Como testemunha, parece ainda estar mergulhada nesse luto. O papel de enfermeira por ela desempenhado durante tanto tempo, cuidando da medicação e da higiene da mãe e ainda de vários afazeres domésticos, contrasta com a falta extrema de cuidados com o próprio corpo. Sobre esse ponto, ela própria indica que perdeu o gosto pela vida com a perda da mãe: *Eu não quero ir na escola, não quero fazer nada, nem tomar banho.*

Outro aspecto que chama a atenção é a atitude infantil dessa menina que já possui um corpo robusto, com características desenvolvidas e definidas. Não é raro ela se pôr a saltitar e pular, deixando saltar, aos olhos das colegas espectadoras, o volume dos seios e dos quadris. Em última instância, com esse corpo de mulher que exhibe explicitamente nos jogos teatrais infantis, ela parece nada querer saber; sua curiosidade recai, por outro lado, sobre a namorada do pai, a quem recusa de todas as formas.

#### *3.4.5.4 Descrição do comportamento do sujeito no grupo*

*Lisístrata* não se importou em participar de um grupo composto por crianças mais jovens e bem menores que ela. Participou de todas as atividades de maneira passiva e extremamente obediente. Apesar de maior e mais velha, em nenhum momento ocupou a posição de liderança ou definiu diretrizes no trabalho. Não foi modelo para nenhuma participante do grupo nem emitiu sua opinião nos variados assuntos discutidos nas conversações iniciais e finais dos encontros. Aceitou todas as regras propostas pelo jogo ou criadas pelas participantes, jamais questionando ou recusando alguma decisão, ou mesmo discordando de alguma definição do grupo. O que sobressaiu em seu comportamento foi sua capacidade para obedecer e para realizar o que as outras definiam para ela.

Demonstra grande interesse pelas atividades plásticas (desenho, pintura) e pelas tarefas que envolvem dança, música e bonecas. É visível sua criatividade, organização e capricho direcionados às tarefas propostas. Era, inclusive, a única participante a se preocupar com reorganização do salão após o término das atividades. Tal comportamento contrasta com a queixa de desleixo e ausência de



autocuidado relatados pela tia, que é quem leva e busca *Lisístrata* nos encontros, participa junto às outras mães e cuida da menina, atualmente morando com o pai.

Quando perguntada, no grupo, sobre o que mais gosta na escola, responde *do recreio*; e com relação à sua maior dificuldade, responde *Matemática e Geografia*.

#### 3.4.5.5 Descrição da atuação do sujeito no grupo - *Lisístrata* em alguns jogos

Durante o tempo em que frequentou o grupo de trabalho, *Lisístrata* participou de todos os jogos propostos, com disponibilidade e disciplina. Não apresentou grandes dificuldades em relação às questões pedagógicas envolvidas nas propostas. A seguir serão descritos alguns dos jogos que, apesar de pouco significativos em relação aos aspectos do conhecimento, demonstram a presença de aspectos da subjetividade envolvidos com as questões do saber.

<p><b>Vamos às Compras – 25/10/2004</b> <b>(adaptação de jogo sugerido por Celso Antunes)</b></p>
---

#### - **Objetivos e Descrição**<sup>53</sup>:

As crianças encenariam personagens que seriam compradoras em uma venda onde se compravam artigos variados. Após a apresentação dos produtos pelo vendedor (papel ocupado pela pesquisadora), as compradoras realizariam seus investimentos.

*Lisístrata* permaneceu quieta, sem deixar que as demais participantes percebessem quais eram as mercadorias que gostaria de comprar. Parecia que não queria despertar o interesse das mesmas em adquirir os mesmos produtos.

Investiu metade de seu dinheiro no produto *carne* e a outra metade no produto *saúde*. Em seguida às compras, disse que estava satisfeita com as aquisições e que não gostaria de renegociar os investimentos. Ao ser interrogada

---

<sup>53</sup> Página 124.

sobre o porquê de sua escolha, respondeu: *porque sim; porque os dois são importantes para mim.*

**- Observações:**

*Lisístrata* não demonstrou nenhuma dificuldade em fazer cálculos, em mensurar o valor monetário que tinha em mãos e nem mesmo em expressar, através do símbolo numérico, o grau de importância que as mercadorias representavam para si. Quando da abertura da venda, já estava com o dinheiro dividido em dois montes de valores iguais e não apenas quantidades iguais de notas.

Percebeu-se velocidade na leitura durante o momento em que os nomes dos produtos (significantes) eram apresentados em pequenos cartazes. E ainda demonstrou capacidade de planejamento prévio diante das compras, evidenciando um raciocínio lógico veloz e criativo. Não deixou transparecer quais seriam as mercadorias que gostaria de adquirir e, somente após a efetivação da compra, manifestou-se com um satisfatório sorriso.

Portanto, seu desempenho nesse jogo contrastou com a queixa escolar que lhe fora atribuída.

**Criação de Bonecas – 06/12/2004  
(adaptação de jogo sugerido por Olga Reverbel)**

**- Objetivos e Descrição<sup>54</sup>:**

A partir do material disponibilizado, as crianças deveriam confeccionar uma boneca e criar uma história para ela: definindo nome, ocupação, como seria, e em que ela se parece com sua criadora. Em seguida fariam uma apresentação cênica das personagens criadas.

*Lisístrata* confeccionou brilhantemente sua boneca e o resultado de seu trabalho foi a criação de uma bruxa. Sem demora e com muito capricho, apresentou um desenho com coerência nas proporções, predominância das cores roxa e preta,

---

<sup>54</sup> Página 125.

criatividade na composição de adereço (vassoura) e utilização precisa do material disponível (papel crepom para a confecção do vestido e lã para a ilustração dos cabelos da bruxa e dos pêlos da vassoura).

Durante a apresentação, apenas descreveu de maneira sucinta as características da personagem, respondendo objetivamente às perguntas que lhe eram feitas a respeito das características desta. Disse que se chamava Bruxa Queca, que só fazia maldade e coisa errada; que jogava lixo no chão, poluía o ambiente, não gostava de crianças e maltratava os animais.

*Lisístrata* afirmou não haver semelhança alguma entre ela e a bruxa e ainda afirmou que não gostava dessa personagem que criara.

#### **- Observações:**

*Lisístrata* demonstrou grandes habilidades plásticas através da confecção primorosa de sua boneca. Cuidou de sua produção, do devido destino do lixo produzido pelos restos de matérias utilizados e da reorganização do salão após o término da atividade. Portanto, seu comportamento novamente contrasta com outras queixas que lhe foram atribuídas: desleixo e desinteresse.

**Teatro de Bonecas – 23/03/2005**  
**(adaptação de jogo de improvisação com fantoches, sugerido por Olga Reverbel)**

#### **- Objetivos e Descrição<sup>55</sup>:**

A partir da oferta de bonecas dos tipos *Barbie* e *Polly* em grandes quantidades, as crianças, por meio de negociação, escolheriam quais iriam usar, suas roupas e demais acessórios. Logo em seguida, deveriam dar uma identidade a suas bonecas e inventar, para elas, uma história de vida a ser representada sobre um tablado de madeira, caracterizando um teatro de fantoches. Ou seja, a própria criança daria movimento e voz a seus personagens, falando por eles.

*Lisístrata* escolheu uma boneca média e uma boneca pequena. Não se dedicou tanto à encenação, apenas colocou as bonecas deitadas, uma no colo da

---

<sup>55</sup> Página 154.

outra. Não desenvolveu nenhum diálogo entre as personagens, produzindo apenas a montagem da cena e uma breve descrição da imagem: “*Essa (média) é a mãe e essa (pequena) é a filha. A mãe está doente, está morrendo de Leishmaniose e a filha tá do lado dela*”.

**- Observações:**

Apesar de não ter cumprido a proposta cênica do jogo, *Lisístrata* demonstrou grande sensibilidade e criatividade na montagem da cena. Apesar de estática, continha um texto implícito na posição das bonecas e na forma dada à imagem da pequena no colo da maior. A cena produzida parecia uma escultura remetendo a *La pietá*<sup>56</sup>, demonstrando sua já verificada habilidade em dizer através dos recursos plásticos.

*Lisístrata* surpreendeu a todas as participantes quando relatou a cena/escultura, pois foi evidente a referência à cena que vivera durante parte de sua infância, ao lado da cama da mãe enferma até sua morte.

**Rito do Índio – 20/04/2005**  
**(adaptação de jogo de improvisação sugerido por Viola Spolin)**

**- Objetivos e Descrição<sup>57</sup>:**

As crianças deveriam encenar (individualmente ou em grupo) um ritual indígena de sua escolha, utilizando os recursos disponíveis na sala. O título do rito deveria ser enunciado antes de se dar início à encenação.

*Lisístrata* colocou uma boneca (que havia sido espontaneamente levada por outra criança ao encontro daquele dia) deitada no centro da sala, correu em círculos em volta desta, durante alguns segundos, e depois voltou a seu lugar. Explicou, posteriormente, que era *um rito de funeral, o enterro do índio*.

<sup>56</sup> Consagrada escultura de Michelangelo, *La Pietá* é uma obra de grande serenidade e dramaticidade que inspira um pensamento profundo sobre a natureza de Cristo e seu sacrifício. Encontra-se na Basílica de São Pedro em Roma.

<sup>57</sup> Página 140.

**- Observações:**

*Lisístrata* não apresentou dificuldades em encenar o rito que, praticamente, continha os mesmos movimentos dos ritos das demais crianças. Entretanto, sua descrição posterior o diferenciava dos demais. Aquele índio havia morrido e o rito consagrava seu *funeral* e seu *enterro*.

**Construção de uma Orquestra – 15/06/2005  
(adaptação de jogo de improvisação sugerido por Viola Spolin, mesclado com trabalhos de ritmo, musicalização e criatividade)****- Objetivos:**

A atividade pretende estimular a criatividade, o raciocínio lógico, a concentração, a capacidade de harmonização, de controle, e o protagonismo.

**- Descrição:**

Foram disponibilizados alguns instrumentos de percussão - tumbadora, atabaque, bongô, tamborim, pandeiro, ganzá, chocalhos, pau-de-chuva e triângulo – que deveriam ser tocados e revésados pelas crianças de modo que todas experimentassem todos os instrumentos, explorando os tipos de sons que os mesmos poderiam oferecer.

No segundo momento, uma de cada vez, as crianças deveriam ocupar o papel do maestro que iria organizar os sons produzidos nos instrumentos pelas crianças, como numa orquestra. Deveriam obedecer a alguns comandos criados pelo então maestro, a fim de se executar uma composição improvisada pelo mesmo.

*Lisístrata*, no papel de maestro, apresentou o melhor resultado. Foi a única criança que conseguiu transformar os barulhos produzidos nos instrumentos num som que possuía claramente uma harmonia.

As crianças desconheciam técnicas musicais e tampouco conheciam os instrumentos, emitindo os sons de maneira simplesmente intuitiva. Portanto, o conjunto dos sons significava um barulho desordenado e desagradável. *Lisístrata*

experienciou a organização de um caos sonoro e, a partir da percepção dos sons emitidos, conseguiu harmonizar os ruídos, organizando o funcionamento de um todo desorganizado.

**- Observações:**

*Lisístrata* declarou que essa foi a atividade que mais gostou de participar durante todos os encontros. Parece ter se sentido muito confortável ao explorar os sons dos instrumentos, de participar da orquestra e, principalmente, de ter feito o papel de maestro. Neste, demonstrou alegria através de um constante sorriso e uma grande satisfação com o produto de seu trabalho.

A organização, a percepção, a motivação e a velocidade na elaboração de solução diante do desafio foram elementos presentes durante seu desempenho no jogo. Tais elementos contrastam com todas as queixas familiares e escolares direcionadas a *Lisístrata*.

Esta foi a última atividade em que participou. No dia 22 de junho de 2005 *Lisístrata*, por motivos de força maior (segundo a tia, mudaram-se para um bairro distante), abandonou o processo.

A tia concluiu que as queixas iniciais, relacionadas ao autocuidado, já não mais existiam e que a mesma começava a achar que o grupo se mostrava, agora, muito infantil para sua idade. Além disso, percebia-se um movimento dessa criança em direção à recuperação de sua defasagem na aprendizagem escolar, pois a mesma solicitou à tia que lhe providenciasse aulas particulares de Matemática.

#### *3.4.5.6 Breve análise dos efeitos dos jogos teatrais no sujeito*

A partir da análise da participação desse sujeito no trabalho com jogos teatrais, das observações e das entrevistas feitas com *Lisístrata*, sua tia e educadora, pode-se construir um descrição do processo realizado por essa criança.

Percebem-se dois trabalhos de luto produzidos concomitantemente. Um

deles pode ser definido como o luto de sua mãe, que ainda não havia sido elaborado, talvez em função da tristeza e apatia que marcavam a posição desse sujeito: *Eu não quero ir na escola, não quero fazer nada, nem tomar banho*. O outro luto, possivelmente mais importante para ela, pode ser definido como o luto do lugar desse sujeito diante dessa mãe. *Lisístrata* chega para o trabalho com uma posição de desajeitada, desajustada para a idade, ainda muito criança, passiva diante do que os outros estão definindo e propondo para ela.

No curso do processo com os jogos teatrais, ela faz um trabalho muito definido. Apresenta inicialmente o que foi sua vida – ela e a mãe doente. Em seguida, enterra essa mãe e consegue sair da posição de quem está cuidando de um ser doente, para poder apresentar alguma coisa que lhe seja própria. E, o mais importante, ela consegue então apresentar algo muito bem sucedido que possui certa harmonia. A partir desse momento, o próprio sujeito declara o trabalho como concluído.

*Lisístrata*, que chega ao grupo como uma criança aquém das expectativas de seu desenvolvimento, despede-se com um resultado muito bom e com a consciência de sua idade e de seu tempo.

Portanto, pode-se dizer que suas dificuldades escolares não se justificavam em aspectos cognitivos, mas representavam um sintoma vinculado à sua necessidade de tratar a perda da mãe e de sua posição diante dessa mãe, de alguém que cuida e que faz o que é definido pelo *outro*, sem questionamentos.

Pode-se dizer, ainda, que esse sujeito, outrora alienado numa posição solidária fixada, produz uma mudança de posição a partir da elaboração de questões que, tangendo o espaço do saber, contribuíam para um acúmulo de queixas que culminavam num diagnóstico verbalizado como fracasso escolar.

#### *3.4.5.7 Produções gráficas de Lisístrata*

Não há muitos registros gráficos de *Lisístrata* por, basicamente, dois motivos: essa criança sempre manifestava o desejo de levar suas produções para casa, o que foi atendido todas as vezes que manifestado; e o fato de a mesma não

ter concluído o processo juntamente com as demais participantes, encerrando-o em junho de 2005.

### - Desenho 1

Neste desenho, realizado três meses antes de *Lisístrata* encerrar o processo e intitulado por ela como “*Sol e Chuva: casamento da viúva*”, revelam-se algumas das queixas apresentadas contra esse sujeito, bem como algumas observações construídas a partir de seu processo no trabalho.

Pode-se perceber capricho, cuidado e harmonia em sua produção. Percebe-se também um conteúdo imaturo por se tratar de uma criança em vias de completar 12 anos de idade. Com relação aos significantes verbalizados para a criação do título do desenho, registra-se a presença da morte (viúva). E a tristeza surgida como queixa também se expressa na imagem do choro do Sol.



FIGURA 24: Desenho espontâneo realizado em 02/03/2005  
Fonte: Desenho de *Lisístrata*



#### 3.4.5.8 Resultado escolar

A partir de um contato posterior, a tia de *Lisístrata* informou que esta havia tomado recuperação apenas em Matemática e que havia recuperado sua defasagem em outras disciplinas, inclusive em Geografia. Portanto, essa criança se encontra aprovada para cursar a 7ª série do ensino fundamental.

#### - Menos uma criança & mais outra criança

Logo que se iniciou o processo, juntamente com o grupo descrito acima, havia mais uma criança trazida pela mãe, estudante de Psicologia, a qual achava que a filha apresentava sintomas que lhe dificultavam o processo de alfabetização. Essa criança freqüentou apenas quatro encontros e confirmou o abandono do processo em maio de 2005, quando a mãe decidiu encaminhá-la para um atendimento individual com outra profissional voluntária no projeto.

Diante disso, decidiu-se (todas as participantes) aceitar uma nova demanda de uma criança trazida por sua mãe no dia 29 de junho de 2005, após um mês de insistência pela suposta vaga.

Portanto, o caso seguinte diz respeito à última criança a integrar o grupo; optou-se, assim, por não se realizar a descrição do caso anterior, devido à infreqüência seguida de desistência.

Justifica-se, desse modo, a opção pelo título do capítulo: *Seis personagens à procura de um autor*.

#### 3.4.6 Medéia (Menina 6)

**Nascimento:** 8 anos (18 de junho de 1996)

**Escolaridade atual:** 3ª série do ensino fundamental

**Escola:** Escola Estadual Caio Nelson de Sena



FIGURA 25: Fachada da E. E. Caio Nelson de Sena.  
Fonte: Foto de Libéria Rodrigues Neves

#### 3.4.6.1 Investigação da situação de fracasso escolar

- Pergunta dirigida à mãe e às educadoras: “Qual é a queixa em relação à criança?”

**Mãe:**

*Medéia tem muito medo. Depois que meu pai morreu, isso piorou. Ela diz que vê ele, sonha com ele e só dorme no meu quarto. Agora tá morrendo de medo de prova. Dia que tem prova, o coração dispara, passa mal, fica gelada e branca, e aí erra tudo. Ela faz aula particular 3 vezes por semana, mas não adianta, o negócio é a prova.*

**Educadora:**

*Medéia é muito inteligente, mas é muito nervosa. Fica tensa na hora da prova, na hora da leitura, dos desafios, e isso lhe atrapalha aprender. Acho que é medo de errar, e aí é que erra mesmo. A mãe superprotege, sufoca, passa ansiedade pra menina. A menina vive vida e problemas de adultos, é estressada igual adulto. A mãe me cerca (professora) todo dia na porta da escola pra perguntar sobre a menina, como se fosse a pior aluna de todas. De vez em quando eu dou uma cortada nela, e ela sossega. Essa menina é muito insegura, não dá um passo sozinha. Para você ter uma idéia, a mãe pediu dispensa da Educação Física porque os mamilos da menina estavam crescendo, e ela podia machucá-los com uma bolada ou empurrão. Tudo é drama! E a mãe mente que ela está doente para faltar de aula. Mas é uma mãe presente, assina os para-casas, vem a todas as reuniões, até demais!*

#### 3.4.6.2 Investigação da dificuldade (sintoma) do sujeito

- Pergunta dirigida à criança: “*Por que você foi indicada para esse trabalho?*”

**Medéia (ou menina 6):** “*Não sei. Minha mãe me trouxe porque a mãe da Julieta falou que uma menina saiu do grupo e agora tem uma vaga. E que tá sendo muito bom para a Julieta. Acho que é pra melhorar na escola.*”

#### 3.4.6.3 Investigação da história da criança

- Construção a partir das entrevistas e observações da pesquisadora.

*Medéia* é filha única de uma mãe muito zelosa. Esta, até os quatro primeiros encontros, aguardava a filha do lado de fora do salão até o término da sessão. Dedicar-se, inteiramente, ao desenvolvimento da criança e à realização de uma educação certa em prol de uma criança feliz. Parece tentar suprir todas as necessidades da filha, falar por ela, protegê-la. *Medéia* dorme na cama com os pais, encontra-se um pouco acima do peso e, segundo a mãe, a criança atualmente apresenta alto nível de colesterol.

Os avós maternos, sobretudo o avô, sempre estiveram muito presentes na vida da criança. Além de ajuda financeira (pois o pai de *Medéia* encontra-se desempregado há muito tempo), o avô, que falecera recentemente, participava em todas as instâncias da vida dessa família. Além disso, parecia representar a lei para ambas: a mãe e a menina.

#### 3.4.6.4 Descrição do comportamento do sujeito no grupo

*Medéia* demonstra-se uma criança tensa, ansiosa e insegura. Abdica-se da participação de atividades que julga, previamente, difíceis de ser concluídas. Está sempre preocupada com os acertos, com os erros e com a administração do tempo disponível para a realização das atividades.

Apresenta muito nervosismo ao se expor, no grupo, principalmente diante de atividades que sugerem a realização de leituras em voz alta. Por várias vezes não conseguiu ler, trocou palavras, gaguejou e desistiu. O mesmo ocorre, segundo a professora, na sala de aula.

Com relação aos assuntos envolvendo a rotina escolar, mostrava-se sempre disposta a comentá-los. Quando perguntada, por alguma das colegas ou pela pesquisadora, sobre sua preferência na escola, responde: *do recreio e da merenda*; e com relação à sua maior dificuldade, responde: *Matemática*.

Fora da escola, dificilmente convive com outras crianças, entretanto, apesar das dificuldades, adaptou-se e apegou-se rapidamente ao grupo. Conseguiu se incluir, mesmo já estando as demais trabalhando juntas há oito meses. Sempre afirmava gostar muito de participar das atividades com as demais meninas. Ao encerramento do trabalho, chorou muito e, segundo sua mãe, *Medéia* chegou até a ficar abatida fisicamente durante alguns dias.

#### *3.4.6.5 Descrição da atuação do sujeito - Medéia em alguns jogos*

Apesar de ter participado apenas nos últimos quatro meses do processo, *Medéia* apresentou ótimo aproveitamento. Percebe-se que fez bom uso da oportunidade que lhe foi oferecida.

Serão descritos quatro jogos que foram aplicados pensando-se, também, na queixa referente à insegurança e medo, direcionada a *Medéia*. Nestes percebem-se, explicitados, vários elementos da subjetividade que compõem a diagnosticada situação dessa criança, definida pela mãe e pela escola.

<p style="text-align: center;"><b>Jogo da Confiança – 06/07/2005</b> <b>(jogo adaptado de sugestão proposta por Eugênio Kusnet<sup>58</sup>)</b></p>
--

**- Objetivos:**

O objetivo central deste jogo consiste em trabalhar a relação de confiança. Entretanto, também é possível trabalhar a relação do participante com o espaço, distância e velocidade.

**- Descrição:**

As crianças são agrupadas, em fila, num dos cantos do salão, e a pesquisadora se posiciona na diagonal oposta. Uma a uma, devem enfrentar o desafio de correr, de olhos fechados, em direção à pesquisadora, que é quem vai ampará-las ao final da corrida.

*Medéia* se recusou a participar da atividade através do argumento da “falta de graça” da brincadeira. Depois de observar a facilidade e alegria com que *Julieta* (sua colega mais próxima) e *Desdêmona* participaram, resolveu experimentar. Na primeira tentativa, abriu os olhos no meio do trajeto; na segunda, foi diminuindo a velocidade da corrida até finalizá-la, concluindo-a quase sem se mover do lugar; na terceira, abriu os olhos um instante antes de chegar; e, finalmente, na quarta tentativa, correu decididamente, até ser realmente amparada pelos braços da pesquisadora.

Após o término dessa atividade, permaneceu mais reservada até o final do encontro. Durante a roda final de conversação, apenas disse que o jogo foi gostoso, mas que sentiu medo diante da possibilidade de não ser amparada no final. Que demorou em confiar que a pesquisadora estaria amparando-a no outro canto da sala.

Encerrada a sessão, ao encontrar sua mãe para irem embora, já ao lado de fora do salão, abraçou-a e chorou por alguns minutos. Ao ser interrogada, por

---

<sup>58</sup> O russo Eugênio Kusnet (1898-1975), ator e diretor de teatro, foi contemporâneo de Constantin Stanislavki e talvez um dos poucos artistas no Brasil a juntar, de forma satisfatória, os conceitos de interpretação de Stanislavki e de Bertolt Brecht. É autor do **Método da Ação Inconsciente**, que depois se transformou em livro.

todas, pelo motivo do choro, respondia: “*não sei*”.

**- Observações:**

*Medeia* parece ter vivido uma emoção muito forte nessa atividade. Suas relações com a segurança, a confiança e o desconhecido estavam em evidência, pois sua dificuldade, visivelmente, não estava relacionada à noção de espaço e de distância exigida pelo jogo, mas no exercício da confiança naquela que iria ampará-la no escuro.

<p style="text-align: center;"><b>Vendas nos Olhos – 03/08/2005</b> <b>(jogo adaptado de brincadeira tradicional – Cabra-cega)</b></p>
--

**- Objetivos e Descrição<sup>59</sup>:**

Metade das crianças deveriam se manter com os olhos vendados, enquanto a outra metade deveria guiá-las pelo salão, ajudando-as a se desviarem de obstáculos (cadeiras, mesa, sapatos) inseridos propositalmente no espaço. Após alguns momentos, os grupos se revezariam na atividade.

Logo da explicação da atividade, *Medéia* se recusou a participar com a venda nos olhos. Só aceitava participar guiando. Depois de muita resistência, aceitou participar sendo guiada. Durante o trajeto, tremia, se agarrava ao braço da pesquisadora e pedia que esta não parasse de falar enquanto caminhavam, para ter certeza de sua presença ali. Após três voltas pelo percurso, concordou em se soltar, desde que continuasse a pesquisadora falando durante todo o trajeto.

Após o término da atividade disse que não foi muito bom, que ficou com muito medo, mas que depois se acostumou um pouco. No encontro seguinte, sugeriu repetir a atividade.

**- Observações:**

*Medeia* reproduz, nesse exercício, sua insegurança e medo em relação ao

---

<sup>59</sup> Página 130.

novo, o que caracteriza suas dificuldades escolares, apesar de não haver dificuldades específicas com o conhecimento em si. Entretanto, o fato de solicitar a mesma atividade no encontro seguinte, demonstra um desejo diferente do que é trazido como queixa por sua mãe e pela escola.

<p style="text-align: center;"><b>Metáforas Corporais – 17/08/2005</b> <b>(jogo criado a partir de exercícios baseados em técnicas de dança contemporânea e de contato-improvisação<sup>60</sup>)</b></p>
---

**- Objetivos:**

O jogo objetiva estimular a capacidade de expressão corporal, improvisação, criatividade, equilíbrio, coordenação motora, através da tradução de significantes pelo corpo.

**- Descrição:**

Uma de cada vez, as crianças são convidadas a expressar, somente com o corpo, seus significados em relação a alguns vocábulos (significantes). Estes podem representar objetos, sentimentos, pessoas, ações, tais como: medo, coragem, morte, balão, uva, liberdade, mãe, escola. Deve-se esclarecer que não se trata de mímicas (embora muitas crianças o façam em função de dificuldades de simbolização talvez peculiares à idade) e sim de experimentar sua própria definição corporal do significante.

*Medeia*, inicialmente, se recusou a participar do exercício. Mas, quando percebeu as colegas se divertindo em suas participações, timidamente resolveu experimentar. Teve inicialmente dificuldades e apenas conseguia fazer mímicas ou utilizar as mãos para encenar o que se faz com o objeto. Como, por exemplo, quando foi pronunciado o nome banana, simulou que estava descascando a fruta para representá-la. Diante do significante escola, reproduziu uma educadora brava,

---

<sup>60</sup> Criado pelo bailarino americano Steve Paxton no final dos anos 60, "*Contact*" é uma dança a dois que surge da prática de dar e receber o peso do corpo, tomando consciência dos vários efeitos dessa troca. No *contato-improvisação* o intérprete inventa sua partitura e idealmente evoluirá no próprio ritmo de suas improvisações interagindo/ decifrando com/ as improvisações do parceiro. Nessa prática, o processo é mais importante que o resultado. (CONEXÃO Dança, 2006).

com o dedo em riste; diante do signifiante mãe, a representação foi similar a esta. Quando foi pronunciado música, dançou e, quando pronunciado vida, simulou-se como uma planta da germinação até o estágio de árvore.

Ao final do jogo, vencido o desafio, estava suada, cansada e sorridente. Durante a roda final de conversação, disse ter gostado muito das atividades desse dia e lamentou que o horário já chegara ao fim.

**- Observações:**

Como na maioria das atividades, a primeira reação de *Medéia* diante do desafio é recuar, afirmando que não conseguirá realizar, que não sabe ou que não gosta. Mas, apesar do pouco tempo de trabalho, percebe-se maior disponibilidade para tentar. O fato de perceber as demais crianças se mobilizando, para a ação nos jogos, parecia estar produzindo um efeito positivo no desenvolvimento de *Medéia* nos encontros.

<p style="text-align: center;"><b>Respeitável Público – 17/08/2005</b> <b>(jogo criado a partir de exercícios de improvisação propostos por Eugênio Kusnet)</b></p>
---

**- Objetivos:**

O jogo objetiva estimular improvisação, criatividade, expressão verbal e auto-estima.

**- Descrição:**

Foi colocada uma música de circo ao fundo e pedido às crianças que escolhessem uma atração circense de que gostassem. Enquanto isso, foi improvisado um picadeiro através da construção de um círculo, no salão, delimitado por uma série de cadeiras, com apenas uma pequena passagem para os “artistas”. Em seguida, cada criança deveria se posicionar no centro do picadeiro e anunciar sua própria atração da maneira mais exagerada possível. Ex:



*“Senhoras e Senhores! Com vocês, a maior atração da noite, a equilibrista mais corajosa do mundo! A mais notável e admirável de todos os tempos: EU! Fulana de tal!”*

*Medéia* pensou por alguns instantes e disse que nunca havia ido a um circo. Mas depois concluiu que fazia uma idéia dessa cena em função de desenhos animados, livros e filmes de tevê. Então, logo após a apresentação de *Julieta*, adentrou-se pelo “picadeiro” e anunciou:

*“Respeitável público, boa noite! Hoje vocês vão assistir à maior atração da Terra. Com vocês a maior domadora de feras: Medéia!”*

Em seguida, todas as demais participantes a aplaudiam e ovacionavam a atração.

#### **- Observações:**

*Medeia* aceitara a proposta do jogo, divertindo-se. Pôde-se perceber nesse dia uma postura diferente diante do desafio de se autovalorizar e se auto-anunciar.

#### *3.4.6.6 Breve análise dos efeitos dos jogos teatrais no sujeito*

Este é um caso em que se percebem grandes avanços; entretanto, há pouco material, em função do pouco tempo de trabalho dessa criança, para que se possa construir uma análise consistente dos efeitos dos jogos teatrais sobre esse sujeito.

Os dois primeiros jogos significam duas situações em que *Medéia* confirma as queixas apresentadas contra si, demonstrando uma hesitação em participar e se entregar, temendo não haver alguém para ampará-la ao final.

Diante disso, talvez se possa construir a hipótese de que essa constatação, de certa maneira, se remeta à perda do avô. Este parece representar um tutor cuja falta acarreta uma insegurança para a criança e para a mãe, pois se percebe o sintoma do medo em ambas. E, na medida em que ocorre uma mudança na criança, a mãe consegue também uma mudança em sua postura diante da menina e da escola. E com essa mudança da mãe, favorece-se a continuidade do processo

na menina, até que esta consiga realizar o que possa ser o objetivo desse sujeito na busca por essa oportunidade: conseguir supor que, mesmo sem a presença do avô, alguém pode estar amparando-a.

Cabe ressaltar que a chegada de *Medéia* foi fruto de uma insistência (incomum) de sua mãe para que participasse do trabalho. Há meses aguardava, durante todas as semanas, na porta da instituição e solicitava à pesquisadora uma oportunidade para a filha. Não se sabia exatamente de quem era a demanda.

No que se refere à conclusão do processo de *Medéia*, os dados são insuficientes para que se possa afirmar que o terceiro jogo (Respeitável Público) tenha favorecido a perda da inibição e elaborado os sintomas de medo e insegurança presentes nos dois primeiros jogos. Entretanto, pode-se supor que “as feras” que *Medéia* explicita domar sejam os medos que surgiram a partir da perda do que representava esse avô. Portanto, a análise desse caso se conclui com o levantamento de uma hipótese, impossível de ser definida com apenas quatro meses de trabalho.

#### 3.4.6.7 *Produções gráficas de Medeia*

##### **- Desenho 1**

O desenho a seguir foi endereçado à pessoa que ocupou o lugar da transferência e apresenta uma forma de agradecimento que poderá ser mais bem analisado no tópico denominado Epílogo, que tratará das conclusões. Não é possível concluir se tal agradecimento é originado na criança ou na mãe; ou em ambas.



FIGURA 26: Desenho espontâneo realizado em 19 de outubro de 2005  
 Fonte: Desenho de *Medeia*

#### 3.4.6.8 Produção de Texto

Segue o último texto produzido por essa criança. Cabe ressaltar que a mesma, durante o processo, produziu e entregou sete textos e cartas, sendo o primeiro entregue já no segundo dia de trabalho. Todos estes continham expressões de agradecimento pela oportunidade.

Eu vou lembrar de todas as minhas  
 colegas.  
 Valeu muito pena.  
 Estou muito maguada  
 por que muita vez vou ver  
 o meu amor Libéria.  
 Vou lembrar a minha  
 vida inteira de todos  
 nós. Filhos de ~~Medéia~~

FIGURA 27: Discurso produzido, a pedidos, no dia 19 de outubro de 2005 e lido pela mesma. Seu nome foi rasurado para manter o sigilo de sua identidade  
 Fonte: Texto de *Medéia*

#### 3.4.6.9 Resultado escolar

Apesar de todo temor da mãe, *Medéia* acumulou créditos suficientes para concluir a 3ª série antes do término da última etapa do ano letivo. No último encontro leu, com perfeição e desinibição, para todo o grupo, uma mensagem religiosa que levou para a pesquisadora.

*Medéia* se encontra brilhantemente aprovada para cursar a 4ª série do ensino fundamental.

### 3.5 Epílogo

A partir do material coletado ao longo de todo o processo, tentar-se-á relacionar algumas informações, falas, fatos e registros, com algumas teorias que possam orientar uma análise conclusiva deste trabalho.

O quadro a seguir pretende relacionar as queixas das mães e das educadoras, em relação às crianças:

<b>CRIANÇA</b>	<b>QUEIXA DA MÃE</b>	<b>QUEIXA DA ESCOLA</b>
ANTÍGONA	Desinteresse pelas atividades da escola.	Dificuldades gerais de aprendizagem, carência, falta de ajuda em casa, agressividade da mãe.
DESDÊMONA	Imaturidade, ansiedade e certa passividade.	Escola 1 - lentidão na alfabetização, ansiedade e certa agressividade. Escola 2 - sem maiores queixas, eventual alteração com os colegas.
ELECTRA	Nenhuma queixa.	Carência, agressividade, ausência de limites.
JULIETA	Medos e crises de bronquite.	Dificuldade de leitura, escrita e interpretação de texto; ansiedade e exigência excessiva da mãe.
LISÍSTRATA	Desinteresse pela escola, pelo próprio corpo, imaturidade.	Imaturidade intelectual e emocional, baixa auto-estima.
MEDÉIA	Medo, principalmente de prova.	Ansiedade sufocante da mãe, insegurança e ansiedade da criança.

Quadro 5: Paralelo entre as queixas familiares e escolares direcionadas aos sujeitos  
Fonte: Dados da pesquisa/2006

O próximo quadro pretende demonstrar o que foi descrito pelas crianças como o que mais gostam na escola e quais as suas maiores dificuldades.

- Pergunta 1 - Do que você mais gosta na escola?
- Pergunta 2 – Qual é a sua maior dificuldade na escola?

<b>CRIANÇA</b>	<b>RESPOSTA PERGUNTA 1</b>	<b>RESPOSTA PERGUNTA 2</b>
Antígona	<i>“merenda”</i>	<i>“português”</i>
Desdêmona	<i>“tudo”</i>	<i>“matemática”</i>
Electra	<i>“educação física”</i>	<i>“e vezes dividir”</i>
Julieta	<i>“matemática”</i>	<i>“português”</i>
Lisístrata	<i>“recreio”</i>	<i>“matemática / geografia”</i>
Medéia	<i>“recreio e merenda”</i>	<i>“matemática”</i>

Quadro 6: Paralelo entre as preferências e dificuldades eleitas pelos sujeitos  
 Fonte: Dados da pesquisa/2006

#### - Possíveis considerações

A partir dos dados coletados, dos registros, das análises individuais dos casos, tentar-se-á construir um paralelo entre essa prática desenvolvida e descrita e algumas considerações teóricas, no intuito de salientar o caráter pedagógico e também subjetivo dos efeitos dos jogos teatrais sobre as dificuldades escolares dos sujeitos.

Os casos descritos neste trabalho tratam de crianças encaminhadas pelas respectivas escolas, para atendimento psicológico ou atendimento psicopedagógico, devido a constatações em seus processos de aprendizagem e/ou na relação com colegas e educadores, caracterizadas como inadequadas. Com se pôde observar ao longo das descrições dos casos, algumas dessas crianças apresentam sintomas relacionados à dificuldade de apreensão de conhecimentos (às vezes específicos, às vezes generalizados) e outras apresentam sintomas relacionados ao comportamento perante estabelecimentos escolares.

Tais queixas, muitas vezes, foram endossadas pelas mães e responsáveis, e até mesmo ampliadas com outras queixas e observações em relação às crianças, em seus ambientes familiares. E, ao se ouvirem as crianças, pôde-se registrar discursos que confirmam as falas das escolas e das famílias. Entretanto, ao final do ano letivo, essas crianças demonstraram resultados escolares satisfatórios e, em alguns casos, surpreendentes.

Em nenhum dos casos descritos percebeu-se a presença de alterações anatomofisiológicas<sup>61</sup> nas meninas, ou algum relato que apresentasse uma situação justificada em problemas no desenvolvimento das mesmas. Acrescenta-se ainda que, a partir do contato com as educadoras, em visitas realizadas nas escolas para tal, não se percebeu qualquer falta de atenção ou de conhecimento das particularidades das crianças. Foram três escolas públicas, pertencentes às três esferas de gestão de governo – municipal, estadual e federal –, relativamente estruturadas do ponto de vista físico – edifícios, instalações, móveis e higiene – e do corpo docente. As educadoras entrevistadas demonstraram conhecimento e interesse pelos casos, participaram na sugestão dos encaminhamentos para o “tratamento” dos problemas escolares e ainda se desdobraram em ações paralelas, no intuito de contribuir com reforços em horários alternativos.

Em que se poderia justificar as dificuldades escolares desses seis sujeitos e de muitos outros diagnosticados em milhares de escolas brasileiras? Segundo Leandro de Lajonquière, em seu livro *De Piaget a Freud*, há algo que se insere entre o ensinado e o resultado; uma espécie de “substância” capaz de oferecer resistência à aprendizagem, algo que teria tanto a chave que possibilita quanto a que impossibilita as aprendizagens.

De acordo com a psicologia cognitiva, todo conhecimento é, em essência, uma construção oriunda de um processo endógeno de *equilibração majorante*, o mecanismo básico do desenvolvimento intelectual. Mas, mesmo sendo possível isolar traços comuns nesses processos dos indivíduos, registra-se um caráter imprevisível e singular no processo *majorante* de cada sujeito.

A psicanálise não parece contrapor-se a essa análise do processo de apreensão do conhecimento, mas sim contribuir com um enfoque que transcende o indivíduo e alcança o sujeito, partindo do pressuposto de que o pensamento é um composto de conhecimento e saber, ou seja, o produto do entrelaçamento entre a inteligência e o desejo.

Diante das observações e registros realizados neste trabalho, talvez se possa pensar os referidos casos de fracasso escolar enquanto formas sintomáticas, decorrentes da relação do sujeito com o saber.

---

<sup>61</sup> Não houve relatos por parte das mães acerca de malformações genéticas, síndromes, tumores, paralisia cerebral, nem tampouco comprometimentos congênitos ou decorrentes do parto, que incorram em distúrbios no desenvolvimento intelectual das crianças.

Freud concebeu o trabalho intelectual como a forma sublimada de obter prazer, através de um desvio do alvo pulsional. Sobre o tema aprendizagem, especificamente, não se encontra nenhum texto escrito por ele; entretanto mostram-se claros, em sua obra, os determinantes psíquicos que levam alguém a ser um “desejante de saber”, o que faz compreender o significado de aprendizagem em sua teoria. Segundo Kupfer (2004), esse processo depende da razão que motiva a busca do conhecimento, ou seja, algo habilita a criança para o mundo do conhecimento e se encontra atrelado a algumas circunstâncias, para que essa busca se torne possível.

A gênese desse movimento estaria na interpretação, dada pela criança, à descoberta da diferença sexual anatômica (Freud, 1972), a qual estimula a pesquisa sobre a origem dos bebês e sobre a participação do homem e da mulher nesta história. Tal descoberta, além de causar certo desconforto, implica entender que alguma coisa falta ou pode vir a faltar, gerando nova compreensão acerca de antigas perdas à luz desse novo sentimento (o seio, os excrementos...). Constitui-se, assim, o que Freud denominou como *angústia de castração*, e esta, por sua vez, ao final do conflito edipiano, é parcialmente sublimada em “pulsão de saber”, que passa a exigir investimento libidinal em investigações sobre a questão.

Devido a essa angústia, instaura-se na criança a necessidade de definir seu lugar no mundo (Freud, XX, 1996), que é, em princípio, um lugar sexual situado, primeiramente, em relação aos pais ou àquilo que estes esperam que ela seja. Diante disso, a criança formula sua pergunta que diz respeito à sua origem e seu destino no mundo, ou seja, *“qual minha origem?; e quais são as suas expectativas em relação a mim?”*.

Por um lado, a abordagem direta é extremamente angustiante, e por outro, a força da pulsão continua estimulando as perguntas. Diante disso, a criança constrói uma solução para lidar com esse impasse criado em torno de suas investigações sexuais infantis (as quais não são claramente sexuais). Em determinado momento, a investigação pela própria origem se depara com limites da suportabilidade e culmina num ponto de parada, constituindo o recalque da pulsão que move a investigação. Tal pulsão deve, então, encontrar outro destino escolhido pelo sujeito, constituindo uma solução, muitas vezes, influenciada pelo mundo exterior, porém que significa uma posição inicialmente possível para esse sujeito. O advento do



recalque promove, então, um deslocando dos interesses sexuais para os não sexuais, passando a criança a interessar-se por outras coisas e assim continuar pensando sobre as questões fundamentais, de maneira sublimada. Em outros termos, em busca de respostas para velhas questões ontológicas, uma interrogação sobre o sexo permite uma abertura do espectro para questões do conhecimento como um todo. Santiago, em seu livro *A Inibição Intelectual na Psicanálise*, contribui de maneira conclusiva:

*Em suma, esses destinos da investigação sexual infantil configuram-se como modos de posicionamento do sujeito frente à impossibilidade de saciar a curiosidade sexual infantil, assim como é impossível saciar o desejo com base na sua própria função de causa, estruturada a partir de uma perda fundamental. (SANTIAGO, p. 131)*

Para Freud (1972), portanto, a mola propulsora do desenvolvimento intelectual é a pulsão sexual, o que não parece considerado nas abordagens cognitivas. Esse motor da investigação intelectual, indicado por Freud, significa a “substância” a que Lajonquière se referiu, e que é capaz de oferecer resistência ou contribuir para a aprendizagem. É o destino dessa pulsão, eleito pelo sujeito como a “melhor” solução, pelo menos em princípio, para esse impasse, que caracterizará a relação do sujeito com o saber. Segundo estudos sobre psicanálise e educação, realizados por Santiago (2005, p. 129), trata-se de três destinos possíveis:

*Com o advento do recalque, a atividade intelectual ou sua wissentrieb<sup>62</sup>, em função de sua conexão precoce com a pulsão sexual, pode encontrar três destinos distintos: inibição do pensamento; compulsão neurótica a pensar; e sublimação.*

Para sintetizar estas três soluções ou três destinos da pulsão, diz-se que a *compulsão neurótica a pensar* caracteriza-se pela resistência do pensamento intelectual ao recalque. Assim, a investigação sexual reprimida retorna do inconsciente sob a forma de compulsão e marca a vida intelectual do sujeito pela sexualização do pensamento, reproduzindo o caráter inconclusivo da investigação sexual. Na *sublimação*, o recalque sexual intervém sem reenviar o desejo ao inconsciente e a libido é sublimada em desejo de saber, associada à pulsão de

---

<sup>62</sup> *Wissentrieb* ou pulsão de saber: “Termo introduzido nos escritos freudianos para questionar o tipo de satisfação que acompanha o exercício da curiosidade intelectual.” SANTIAGO, p.125. Para maior investigação do termo, ver Jacques Lacan, *O Seminário*, livro 8, p. 340.

saber, reforçando-a e permitindo ao pensamento agir de maneira livre em relação ao domínio da investigação sexual infantil, e a serviço dos interesses intelectuais. A terceira solução, ou destino da pulsão, constitui na desistência do sujeito em relação à continuidade da investigação que, após o recalque, caracteriza a *inibição intelectual*, quando o “desejo de saber” fica inibido e limitada a livre atividade intelectual.

Sobre a inibição, em especial, muito vinculada às causas de dificuldades em relação à aprendizagem, esta não tem necessariamente uma implicação patológica, podendo então ser definida como uma resistência às funções do ego, a qual funciona como um mecanismo (des)ativador ou apenas resultado de uma diminuição de energia. Portanto, nem todo processo inibitório pode ser considerado como negativo; este tem função reguladora no psiquismo, uma vez que controla e domina qualquer excedente de excitação sexual. Entretanto, a inibição pode significar uma dificuldade específica ou generalizada da criança, em relação à aprendizagem, e gera variados quadros de fracasso escolar. Quando reforçada no meio externo (família, escola, religião), pode ser agravada, chegando mesmo a quadros de debilidade.

O objetivo deste trabalho não consiste em aprofundar na definição de inibição na esfera intelectual ou tratar este aspecto do sintoma escolar nos seis casos estudados. Deseja-se ressaltar que o diagnóstico de fracasso escolar, tão facilmente deflagrado nos espaços educativos, prescindem de análise subjetiva que inclua o sujeito no processo de aprendizagem.

A contribuição da Psicanálise à Educação, e a este trabalho, é a consideração da subjetividade e do desejo em relação ao conhecimento e às aprendizagens, como motor da atividade simbólica, em detrimento de um referencial centrado nas capacidades do organismo para a aquisição e tratamento das informações. Para além da função da cognição, é preciso levar em conta o sujeito do inconsciente que se manifesta, sobretudo por meio de faltas, atos falhos, etc. Desse modo entende-se o enunciado de Lajonquière, quando afirma que: “*O onipotente funcionar majorante da cognitiva equilíbrio inteligente produz conhecimentos. O infatigável trabalhar inconsciente do discorrer significante produz sonhos, lapsos, atos falhos e sintomas (isto é, o plus do saber)*” (LAJONQUIÈRE, p. 146).

A partir deste recorte da teoria psicanalítica é possível pensar o fracasso escolar como uma resposta do sujeito ao real que se apresenta como impossível de suportar. Em outros termos, o fracasso escolar, em alguns casos, possui o estatuto de um sintoma que incomoda e, por isso, pede deciframento quando instaurada uma transferência, dentro de uma dimensão do saber. Nesta perspectiva consideram-se as dificuldades escolares das crianças que constituem a amostra da pesquisa apresentada neste trabalho, como algo particular, elaborado, em cada caso, para responder ao impacto de um não-saber relativo ao real, que se manifesta, então, na esfera da vida escolar sob a forma de impossibilidade de saber. Antes que esse não-saber do sujeito seja interpretado como falha orgânica, falha cognitiva ou déficit cultural, a proposta é a de oferecer a essas crianças em situação de fracasso uma chance para refletirem sobre o que não lhes parece possível tratar de outra maneira, senão por meio da expressão de um impasse na vida escolar. Propôs-se, portanto, a trabalhar na hiância entre o saber pedagógico e o saber psicológico, médico ou outro, oferecendo ao sujeito uma oportunidade de palavra, por meio dos jogos teatrais. Neste ponto de trabalho localizado entre esses saberes, é que ocorre a manifestação do sujeito, como esclarece Santiago (2005, p. 26):

*Parece que, exatamente nessa hiância entre o pedagógico e o psicológico – em que tanto a eficácia dos métodos de aprendizagem quanto o saber médico-psicológico falham ao tentar anular a expressão da dificuldade enquanto efeito da linguagem –, exatamente nesse ponto há uma chance para o discurso analítico poder operar. E essa operação consiste na transformação de tal dificuldade escolar em um sintoma.*

O que confirmou, nesta pesquisa, a possibilidade de os jogos teatrais se constituírem em uma oferta de palavra foram os próprios testemunhos das crianças, em consonância com seus atos durante os jogos, evidenciando mais elementos da história de cada um, do que desconhecimento a respeito dos fundamentos pedagógicos propostos nas atividades. Esses registros demonstraram a presença de um material subjacente ao focado pelo olhar pedagógico, que, ao ser acolhido, ofereceu a oportunidade, a cada sujeito, de ressignificar sua posição subjetiva e a possibilidade de mobilidade desta, no discurso.

Outro fato a se considerar é o de existir outro sujeito no espaço de vivência dos jogos teatrais ofertado às participantes. Esse sujeito ocupa, quase que inevitavelmente, o lugar da transferência (Freud, XVI, 1976) atribuído, de maneira particular, pelos sujeitos participantes. Freud tratou a transferência em, pelo menos, três volumes de sua obra, como condição para a análise e para a cura. No *Dicionário Filosófico*, de autoria de André Comte-Sponville, encontra-se uma definição de transferência, composta de registros presentes na obra de Freud, que contribui para maior compreensão desse termo na psicanálise:

*Diz-se da transposição de certo número de afetos inconscientes (desejo ou rejeição, amor ou ódio) para outra pessoa que não a que suscitou originalmente, em especial durante a pequena infância. Esse processo, que é onipresente ("ele se estabelece espontaneamente em todas as relações humanas", escreve Freud), age, entretanto, de maneira mais espetacular durante o tratamento analítico: o paciente despeja no analista "um excesso de excitações afetuosas, muitas vezes mescladas de hostilidade, que não têm sua fonte ou sua razão de ser em nenhuma experiência real; a maneira como elas aparecem e suas particularidades mostram que derivam de antigos desejos do doente, que se tornam inconscientes" (Cinco lições..., V). Daí uma espécie de aceleração do trabalho psíquico, no qual o psicanalista, graças à transferência, faz o papel de um "fermento catalítico, que atrai temporariamente sobre si os afetos que acabem de ser liberados". (COMTE-SPONVILLE, p.605)*

Entretanto, trata-se de uma posição receptora de endereçamentos, passível de ser vivenciada por educadores e médicos, por exemplo, e desse modo permite pensar o lugar ocupado pela pesquisadora neste trabalho, haja vista as cartas e desenhos produzidos pelas participantes e dirigidos a ela. Mais ainda, percebe-se o lugar de "comando", nas atividades com os jogos teatrais, como um lugar de transferência diverso do geralmente ocupado pelo professor, onde um jogo transferencial entre os inconscientes do professor e do aluno possibilita um espaço para exercer e expressar sentimentos de antipatia, simpatia, entre outros.

A pesquisadora responsável pelos jogos teatrais foi claramente solicitada, do ponto de vista transferencial, em papéis distintos do papel do mestre, tais como, mãe, irmã, amiga, rival. A atividade em si permitiu à pesquisadora se prestar a esses papéis, de acordo com a necessidade do sujeito, o que parece naturalmente difícil no lugar do professor. Neste, o processo se realiza muito mais no plano inconsciente, diferentemente do que é possível na situação dos jogos teatrais. O lugar atribuído ao professor, muitas vezes, o impossibilita de assumir outros, oriundos da transferência, necessários ao sujeito para a elaboração de suas

questões e sintomas.

Não se objetiva neste trabalho um maior aprofundamento das teorias da transferência, apenas ressaltar o fato de o local diferenciado do professor, ocupado pela pesquisadora nas atividades com os jogos teatrais, também se encontra presente no referido ponto de hiância, que atinge a dimensão do sujeito.

Considerando os quadros que tratam dos discursos dos sujeitos participantes das atividades e dos sujeitos envolvidos nos processos de aprendizagem das crianças – o quadro que apresenta um paralelo entre as queixas escolares e familiares direcionadas às crianças (Quadro 4) e o que apresenta suas reconhecidas dificuldades e preferências escolares (Quadro 5) - , e confrontando-os com os resultados escolares dessas crianças participantes deste trabalho, talvez se possa, diante dessas questões levantadas, pensar no conjunto de definições — sujeito do desejo, inconsciente, inibição e transferência – como uma possível resposta aos efeitos subjetivos apresentados na maioria dos casos descritos.

## **“UM BAÚ DE FUNDO FUNDO”**

*“Baú de Fundo Fundo”* é um espetáculo do grupo Giramundo de teatro de bonecos. Sob direção de Álvaro Apocalypse, estreou em 5 de junho de 1975, no Teatro Marília. Trata-se de um conjunto de lembranças, estórias, lendas e cantigas populares.



FIGURA 28: Um baú de fundo fundo  
Fonte: Grupo Giramundo, 2006.

## CONCLUSÃO

Partindo do percurso histórico em relação ao uso do teatro na educação, no mundo ocidental, realizaram-se inicialmente algumas conclusões que vão descritas a seguir. Percebe-se que os objetivos implicados no uso dessa prática não sofreram modificações consideráveis ao longo do tempo e da história. Em todos os períodos citados, registram-se objetivos pedagógicos vinculados à transmissão de conceitos, conteúdos, valores, ou de fomentar a educação estética. Entretanto, a ênfase do uso do teatro para fins educativos verifica-se muito presente nas civilizações clássicas e na Idade Média. A partir dessa constatação torna-se possível pensar os atuais recursos tecnológicos enquanto minimizadores da aplicabilidade dos recursos cênicos, uma vez que aqueles implementam códigos de informação capazes de dispensar o recurso da palavra.

Percebe-se, também, que aos jogos são investidos estudos desde tempos mais remotos. Sua aplicabilidade (assim como a do teatro) fora percebida e incluída no pensamento educacional, constituindo-se em reconhecida ferramenta pedagógica. Essa aplicabilidade também foi percebida e utilizada pela pedagogia teatral, passando a constituir a didática e a metodologia para o aprendizado e treinamento do teatro.

Jogo e teatro, portanto, encontram-se presentes como objetos de uso e de estudo na educação. Jogo “mais” teatro pode constituir uma junção significativa capaz de produzir efeitos em espaços diversos. Jogo “com” teatro pode resultar numa prática oriunda da fusão de duas atividades inerentes ao humano. Jogo “de” teatro consiste, então, no que se compreende hoje como jogo teatral. Este, pela constatada aplicabilidade, pratica-se, como se viu neste trabalho, com objetivos vinculados a fins diversos: terapia, conscientização política, aprendizagem. Os quatro autores apresentados no segundo capítulo, Viola Spolin, Augusto Boal, Olga Reverbel e Joana Lopes, constituem um grupo de pesquisadores que sistematizaram essa prática para o uso direcionado aos fins referidos anteriormente.

Outra constatação é o fato de ser recente a criação de espaços e escolas para a formação de arte-educadores com habilitação em teatro, pelo menos no que

se refere à cidade de Belo Horizonte. E que nessa formação, a partir da descrição dos conteúdos e currículos praticados nesses espaços, privilegia-se o aspecto pedagógico do uso do teatro na educação, atrelado à capacidade de expressão, apreensão de conteúdos e educação estética.

A contribuição da psicanálise na educação possibilita pensar a subjetividade do educando, agregando à análise da aprendizagem, para além do olhar direcionado ao conhecimento, também o olhar direcionado ao saber. A partir das referências teóricas convocadas para a leitura deste trabalho, bem como da análise dos casos estudados, pode-se pensar muitas das queixas de aprendizagem, verificadas nos espaços escolares e familiares, oriundas dos aspectos da subjetividade, ou seja, ligadas ao sujeito e não ao indivíduo. Pode-se ler o discurso pedagógico – direcionado aos aspectos da cognição – como insuficiente para responder às questões vinculadas ao sujeito; e é nesse momento que se justifica a necessidade de convocar a psicanálise.

Considerando as relações entre os diagnósticos de dificuldades na aprendizagem apresentados pelos sujeitos participantes deste trabalho, e seus resultados escolares bem-sucedidos, pode-se pensar a questão segundo a definição de processos de inibição definidos pela psicanálise. A partir dessa ótica, tal sintoma escolar só poderia ser “tratado” do ponto de vista da subjetividade.

Durante a prática dos jogos, pôde-se perceber as competências e habilidades das crianças, muitas vezes não percebidas nas atividades peculiares à escola. Além disso, registraram-se manifestações particulares subjetivas que produziram efeitos ao longo do processo. É esta observação, justamente, que permite caracterizar este trabalho com um enfoque pedagógico e carregado de atenção ao subjetivo.

Não se pode afirmar que a prática do uso dos jogos teatrais com esses sujeitos promoveu a “cura” ou solucionou os problemas de aprendizagem e, inclusive, talvez seja essa uma afirmação que jamais poderá realizar-se. O que se pode pensar é que os jogos teatrais, confirmando as hipóteses iniciais, são passíveis de ser usados na educação como prática pedagógica e também como prática que atinge a dimensão da subjetividade. Portanto, é possível pensar que esse aspecto do efeito de tal prática seja contemplado na formação dos futuros “teatro-educadores” ou profissionais de teatro.



Uma vez preparados para discernirem este aspecto, os educadores, dentro das próprias escolas, dos próprios currículos e do próprio processo de aprendizagem em si, poderão promover um auxílio às crianças com dificuldades. Em outros termos, esse aspecto, uma vez contemplado na formação desses profissionais, ou seja, a ampliação da atenção do educador, bem poderá significar um *plus* no equipamento escolar.

Cabe (re)enfatizar que este trabalho, a partir dessas conclusões, não suporta a pretensão de esgotar as possibilidades da relação teatro, educação e psicologia, nem tampouco de construir uma solução para os problemas de aprendizagem, pois esses assuntos habitam uma “baú de fundo fundo”. Este trabalho significa um recorte dentro das possibilidades do teatro, bem como um enfoque desse recorte. Vale dizer, foi feito o uso do teatro sob o enfoque educacional, partindo de três esferas: a pedagógica, amparada pela ciência da cognição e aprendizagem; a psicológica, amparada pela ciência do comportamento pessoal e social; a subjetiva, amparada pela teoria do sujeito do desejo.

Tornam-se necessárias pesquisas mais específicas, de enfoques mais detalhados e, quem sabe, a sistematização de práticas escolares que apóiam as dificuldades peculiares, minimizando os encaminhamentos para “tratamentos” psicopedagógicos externos, muitas vezes tão estigmatizantes para as crianças.

Conclui-se a apresentação deste trabalho, pensando-o como um incentivo a novos começos, como um ponto de partida. Fecham-se as cortinas.

## REFERÊNCIAS

2AD PRODUÇÕES. Disponível em: <[www.producoes2ad.uaivip.com.br](http://www.producoes2ad.uaivip.com.br)> Acesso em: 15 jul. 2006.

ANTUNES, Celso. **Jogos para a estimulação das múltiplas inteligências**. Petrópolis: VOZES, 2003.

ARAÚJO, Hilton Carlos. **Educação através do teatro**. Rio de Janeiro: Editex, 1974.

ARISTÓTELES. **Poética**. Lisboa: Imprensa Nacional/Casa da Moeda, 1986.

BERTHOLD, Margot. **História Mundial do Teatro**. São Paulo: Perspectiva, 2000.

BIBLIA. A.T.. Pentateuco. Português. Soares. 1956; SOARES, Matos. **Antigo Testamento**: Pentateuco. 6. ed. Porto: Sociedade de papelaria, 1956.

BOAL, Augusto. **200 exercícios e jogos para o ator e o não-ator com vontade de dizer algo através do teatro**. 6. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1985.

BOAL, Augusto. **Jogos para atores e não-atores**. 14.ed., rev. e ampl. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1998.

BOAL, Augusto. **O arco-íris do desejo: método Boal de teatro e terapia**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1996.

BOAL, Augusto. **Teatro do oprimido e outras poéticas políticas**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1975.

BOGDAN, Robert & BIKLEN, Sari. **Investigação Qualitativa em Educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto – Portugal: Porto Editora, 1994.

BOSCHI, Ronaldo. **O jogo teatral da cultura pós-moderna**. 1999. 268f. Dissertação (Mestrado) - Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Programa de Pós-Graduação em Letras.

BRASIL-FOLCLORE, Cavalhada. Disponível em:  
<[www.brasilfolclore.hpg.ig.com.br/cavalhada.htm](http://www.brasilfolclore.hpg.ig.com.br/cavalhada.htm)> Acesso em: 14 ago. 2006.

BRASIL. LEI DE DIRETRIZES E BASES – LDB (Lei n. 4.024/61).

BRASIL. LEI DE DIRETRIZES E BASES - LDB (Lei n. 5.692/71).

BRASIL. LEI DE DIRETRIZES E BASES - LDB (Lei n. 9.394/96).

BRASIL: LEI GERAL DE 15 DE OUTUBRO DE 1827.

BRASIL; Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: volume 6 : arte. Brasília: MEC/SEF, 2000.

BROUGÈRE, Gilles. **Jogo e educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

BUSTAMANTE, Fernando. **Professor de teatro para criança**. Entrevista concedida a Libéria Rodrigues Neves. Belo Horizonte, 14 de mar. 2005.

CAMARGO, Maria Aparecida. **Teatro na Escola – a linguagem da inclusão**. Passo Fundo: UPF, 2003.

CAMBI, Franco. **História da Pedagogia**. São Paulo: UNESP, 1999.

CAVA, Paulo Pedro. **Notório Saber em Artes Cênicas**. Entrevista concedida a Libéria Rodrigues Neves. Belo Horizonte, 20 de nov. 2005.

CENTRO UNIVERSITÁRIO DE BELO HORIZONTE. Disponível em:  
<[www.unibh.br](http://www.unibh.br)> Acesso em: 24 ago. 23006.

CHEVALLIER, Jean-Jacques. **As grandes obras políticas de Maquiavel aos nossos dias**. Rio de Janeiro: AGIR, 1957.

COMTE-SPONVILLE, André; BRANDÃO, Eduardo. **Dicionário filosófico**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

CONEXÃO Dança. Disponível em: <<http://www.conexaodanca.art.br/>> Acesso em: 24 ago. 23006.

COURTNEY, Richard; São Paulo (Estado). **Jogo, teatro & pensamento**: as bases intelectuais do teatro na educação. São Paulo: Perspectiva: Secretaria de Estado da Cultura, 1980.

DELORS, Jacques; UNESCO. **Educação**: um tesouro a descobrir: Relatório para a UNESCO. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

DEWEY, John. **Democracia e educação**: breve tratado de filosofia da educação. 2. ed. São Paulo: Comp. Ed. Nacional, 1952.

DUFLO, Colas. **O Jogo**: de Pascal a Schiller. Porto Alegre: ARTMED editora, 1999.

DERANT, Will. **História da Filosofia**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959.

Estatuto da Pastoral da Criança. Disponível em: < [www.pastoraldacrianca.org.br/](http://www.pastoraldacrianca.org.br/)> Acesso em: 24 ago. 23006.

FADIMAN, James. **Teorias da Personalidade**. São Paulo: Habra, 1986.

FARIA, Américo. **Dez loucos geniais**. Lisboa: Livraria Clássica Editora, 1957.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de (org). **A infância e sua educação – Matérias, práticas e representações**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

FELLINI, Frederico. **SOBRE O CLOWN**. Disponível em: <<http://www.theatro.ocrocodilo.com.br/clown.html>> Acesso em: 24 ago. 23006.

FERNÁNDEZ, Alicia. **Psicopedagogia em Psicodrama**. Petrópolis: Vozes, 2002.

FERREIRA, Sueli (org). **O ensino das artes – construindo caminhos**. Campinas, SP: Papyrus, 2001.

FO, Dario. **Manual Mínimo do Ator**. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2004.

FREUD, Anna Freud. **O tratamento psicanalítico de crianças**. Rio de Janeiro: Imago, 1971.

FREUD, Sigmund. **Edição Standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud : v.7**: Fragmento da análise de um caso de histeria; Três ensaios sobre a teoria da sexualidade e outros trabalhos. Rio de Janeiro: Imago, 1972.

FREUD, Sigmund. **Edição Standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud : v.15/16**: Conferências introdutórias sobre psicanálise. Rio de Janeiro: Imago, 1976.

FREUD, Sigmund. **Edição Standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud : v.18**: Além do princípio de prazer, psicologia de grupo e outros trabalhos. Rio de Janeiro: Imago, 1976.

FREUD, Sigmund. **Edição Standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud : v.19**: O ego e o id e outros trabalhos. Rio de Janeiro: Imago, 1996.

FREUD, Sigmund. **Edição Standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud : v.20**: Um estudo autobiográfico, inibições, sintomas e ansiedade, a questão da análise leiga e outros trabalhos. Rio de Janeiro: Imago, 1996.

GARDNER, Howard. **Inteligências múltiplas: a teoria na prática**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

GONÇALVES, Zenilda. **Nos bastidores do teatro infantil**. Belo Horizonte: Armazém de Idéias, 2002.

GOULART, B. Íris. **Piaget: Experiências básicas para utilização pelo professor**. 20.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

GRUPO Galpão. Disponível em: <[www.grupogalpao.com.br](http://www.grupogalpao.com.br)> Acesso em: 28 jun. 2006.

GRUPO Giramundo. Disponível em: <[www.giramundo.org.br](http://www.giramundo.org.br)> Acesso em: 28 jun. 2006.

HOFFMANN, E. T. A. **Contes fantastiques**: choix de contes, recits et nouvelles. Paris: Garnier, 1944. 294p. (Classiques Garnier)

JAPIASSU, Ricardo. **Metodologia do ensino de teatro**. Campinas, SP: Papirus Editora, 2001.

KAUFMANN, Pierre. **Dicionário Enciclopédico de Psicanálise**: o legado de Freud a Lacan. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1996.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida (org). **Jogo, brinquedo, brincadeira e educação**. São Paulo: Cortez, 2003.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida (org). **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

KLEIN, Melanie. **Psicanálise da criança**. São Paulo: Mestre Jou, 1969.

KUPFER, Maria Cristina. **Freud e a Educação**: o Mestre do Impossível. 3.ed. São Paulo: Editora Scipione, 2004.

LACAN, Jacques. **O Seminário. Livro 8, Mais ainda (1972-1973)**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1982.

LACAN, Jacques. **O Seminário. Livro 11, Os quatro conceitos fundamentais da psicanálise (1964)**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1982.

LACAN, Jacques. **O Seminário. Livro 20, A transferência (1960-1961)**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1992.

LAJONQUIÈRE, Leandro de. **De Piaget a Freud**: para repensar as aprendizagens. A (psico)pedagogia entre o conhecimento e o saber. Petrópolis, RJ: Vozes, 1992.

LOPES, Joana. **Pega Teatro**. Campinas, SP: Papirus, 1989.

MACEDO, José Rivair. **Riso, cultura e sociedade na Idade Média**. Porto Alegre: Ed. da Universidade; São Paulo: Ed. UNESP, 2000.

Ministério da Educação (MEC). Disponível em: < Site [www.mec.gov.br](http://www.mec.gov.br)> Acesso em: 14 jul. 2006.

MORENO, J. L. **O teatro da espontaneidade**. São Paulo: Summus, 1984.

MORENO, J. L. **Psicoterapia de grupo e psicodrama**: introdução à teoria e à prática. São Paulo: Mestre Jou, 1959.

PALÁCIO DAS ARTES. Disponível em: <[www.palaciodasartes.com.br](http://www.palaciodasartes.com.br)> Acesso em: 24 ago. 23006.

Pedagogia em Foco. Disponível em: < Site: [www.pedagogiaemfoco.pro.br](http://www.pedagogiaemfoco.pro.br)> Acesso em: 29 ago. 2006.

PIAGET, Jean. **A formação do símbolo na criança**: imitação, jogo e sonho, imagem e representação. 3. ed. Brasília: Editora UNB, 1994.

PIAGET, Jean. **Linguagem e pensamento da criança**. São Paulo: Companhia Editora Forense, 1970.

PIAGET, Jean. **Psicologia e Pedagogia**. Rio de Janeiro: Fundo de Cultura, 1959.

PIAGET, Jean. **Jugement moral chez l'enfant**: Jean Piaget. Paris: Presses Unicversitaires de France, 1957.

PEDAGOGIA EM FOCO. Disponível em: <[www.pedagogiaemfoci.com.br](http://www.pedagogiaemfoci.com.br)> Acesso em: 04 jul. 2005.

PLATÃO. **A Republica**. São Paulo: Atena, 1962.

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE MINAS GERAIS. Disponível em: <[www.pucminas.br](http://www.pucminas.br)> Acesso em: 24 ago. 23006.

PONTO de Patida. Disponível em: <<http://www.net->

osas.com.br/pontodepartida/menu.htm> Acesso em: 28 jun. 2006.

PRADO, Décio de Almeida. **História Concisa do Teatro Brasileiro 1570-1908**. São Paulo: Edusp, 2003.

PUTTINI, Escolástica Fornari. **Psicodrama na Educação**. Ijuí: Ed. Unijuí, 1991.

REVERBEL, Olga. **A chave perdida**. 2. ed. Porto Alegre: L&PM, 1996.

REVERBEL, Olga. **Jogos teatrais na escola**. São Paulo: Scipione, 1989.

REVERBEL, Olga. **O teatro na sala de aula**. 2. ed. Rio de Janeiro: José Olímpio, 1979.

REVERBEL, Olga. **Técnicas dramáticas aplicadas à escola**. São Paulo: Editora do Brasil, 1974.

REVERBEL, Olga. **Um caminho do teatro na escola**. 2.ed. São Paulo: Scipione, 1997.

REVERBEL, Olga; OLIVEIRA, Sandra R. Ramalho e (Sandra Regina Ramalho). **Vamos alfabetizar com jogos dramáticos**. Porto Alegre: Kuarup, 1989.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Emilio ou da educação**. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

SANTANA, Arão Paranaguá de. **Teatro e formação de professores**. São Luís: Edufma, 2000.

SANTIAGO, Ana Lydia B. **A Inibição Intelectual na Psicanálise**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

SANTOS, Vera Lúcia Bertoni. **Brincadeira e Conhecimento: do faz-de-conta à representação teatral**. Porto Alegre: Mediação, 2002.

SEMINÁRIO NACIONAL SOBRE O PAPEL DA ARTE NO PROCESSO DE SOCIALIZAÇÃO E EDUCAÇÃO DA CRIANÇA E DO JOVEM; (1.; 1994; São Paulo); FIGUEIREDO, Hermes Ferreira. **Arte na escola: anais do primeiro seminário nacional sobre o papel da arte no processo de socialização e educação**



da criança e do jovem. São Paulo: UNICSUL, 1995.

SLADE, Peter. **O Jogo Dramático Infantil**. São Paulo: Summus Editorial, 1978.

SPOLIN, Viola. **Theater game file handbook**. St. Louis, Missouri: Cemrel Inc, 1975.

SPOLIN, Viola. **O jogo teatral no livro do diretor**. São Paulo: Perspectiva, c1985

SPOLIN, Viola. **Improvisação para o teatro**. São Paulo: Perspectiva, 1992.

SPOLIN, Viola. **Jogos teatrais: o fichário de Viola Spolin**. São Paulo: Perspectiva, 2001.

SPOLIN, Viola. **O jogo teatral no livro do diretor**. São Paulo: Perspectiva, 1999.

TEATRO de Amadores em Pernambuco. Disponível em: <<http://www.tap.org.br>>  
Acesso em: 15 jul. 2006.

TRIVIÑÓS, Augusto N. S. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. SP: Atlas, 1987.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MINAS GERAIS. Disponível em: <[www.uemg.br](http://www.uemg.br)>  
Acesso em: 24 ago. 23006.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS. Disponível em: <[www.ufmg.br](http://www.ufmg.br)>  
Acesso em: 24 ago. 23006.

VEER, René van der; VALSINER, Jaan. **Vygotsky: uma síntese**. 4. ed. São Paulo: Loyola, 2001

VIGOTSKY, L. S. **Psicologia da Arte**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

WINNICOTT, D.W. **O brincar e a realidade**. Rio de Janeiro: Imago, 1975.

## APÊNDICE A - OUTRAS ATIVIDADES REALIZADAS

### 1.1 Tapete Mágico

Ao encontrarem um tapete no canto do salão de atividades, as crianças iniciaram uma brincadeira em que uma delas, de cada vez, subia no tapete enquanto outra a fazia passear pelo salão, puxando-a pela ponta do tapete. Aproveitando o ensejo, a pesquisadora propôs um jogo segundo o qual esse tapete se tornaria mágico e levaria cada criança a um lugar de sua escolha.

Cada menina escolhia o lugar para onde desejava ir, e em seguida a pesquisadora a conduzia pelo salão através do tapete. Após a conclusão do passeio de todas, elas retornariam ao ponto de partida e verbalizariam sobre a escolha e seus sentimentos em relação à mesma. Seguem as escolhas dos sujeitos:

Antígona: *Para bem longe.*

Desdêmona: *Para a minha casa.*

Electra: *Para a casa da mamãe.*

Julieta: *Para Aparecida do Norte, pagar promessa da bronquite.*

Lisístrata: *Pro Rio de Janeiro. Minha mãe falou que eu já fui lá quando era pequena, mas não lembro.*

Medéia: *Não sei. Quero só passear.*

### 1.2 História Coletiva I

Foi distribuído material para desenho. Cada criança deveria se posicionar num canto do salão, distante das demais, e, individualmente, realizar seu desenho. Em seguida, todas deveriam se reunir, apresentar os desenhos, e então

construírem juntas um única história que englobasse elementos de todos os desenhos.

Quanto à história, não se obteve um texto específico, pois as crianças utilizaram todo o tempo tentando impor uma história individual. Foi uma disputa de textos individuais, sem vencedor, sem consenso, e sem a produção coletiva proposta pela pesquisadora.

### 1.3 História Coletiva II

A pesquisadora propôs a criação de uma história coletiva oral, improvisada, que seria gravada para que a pudessem ouvir e encenar em seguida. Haveria uma seqüência definida para a participação das crianças, o que limitou, de certa forma, a espontaneidade. Entretanto, por vários momentos, as crianças interferiram nas falas das outras que apresentavam dificuldades, para que a história tivesse continuidade.

Segue a descrição da história. As cores foram utilizadas para a melhor identificação da fala de cada menina. Sugere-se, também, a leitura do agrupamento de todas as falas de cada menina.

Medeia, Electra, Desdêmona, Lisístrata, Antígona (Julieta não participou nesse dia):

*“A linda menina. Que ela gostava muito de jardim. Ela se chamava Flor. Eh..... também gostava de rosas. Um dia ela pegou uma rosa. E furou o dedo. E ela ficou muito triste. Foi ao médico. Examinou ela. E tinha um espinho dentro do dedo dela. Coitada! E o médico tirou o espinho de dentro dela e ela ficou muito feliz. Mas doeu muito. Levou três pontos. E nisso, ela não podia nem ir pra escola. Depois melhorou, melhorou e saiu correndo. E foi pra escola. Estudou muito. E fez prova. Brincou. Comeu (rsrsrs). Tirou muito bom na prova. Tirou nota 100. Fez mais outra prova.... E assim, depois das provas, ela foi só tirando nota baixa! E depois melhorou (rsrsrs). E depois tirou uma nota de 90. E depois foi abaixando para 10. Tomou uma bomba. E ela ficou tão triste! Que até passou mal (rsrsrs). E depois saiu correndo chorando. E não comia nada. Quando ela chegou em casa: o seu pai bateu, bateu, bateu até.....cansar. Ela ficou até magra (rsrsrs). E ela ficou doente e o médico foi examiná-la. E deu uma farinha pra ela engordar pelo menos um pouquinho (rsrsrs). Ham....comeu de tudo e ficou uma bola. E depois, ela foi visitar o jardim e ela viu um escorpião e ela achou que era um brinquedinho e ela pegou. E picou ela. E ela quase morreu. Foi pro médico (rsrsrs). Ficou internada. Por muitos e muitos dias. Melhorou e foi no jardim de novo e tirou uma linda flor. E a flor era muito bela igual a uma rosa. E...aí ela deu pro namorado dela. E.....(rsrsrs) e*

*eles casaram. Cresceram e ficaram felizes para sempre, fim!”*

#### 1.4 Contracenando com Balões

Foram distribuídos balões e canetas hidrocor às crianças. Estas deveriam enchê-los de ar e, em seguida, desenhar o rosto de um personagem à sua escolha, com o qual deveria contracenar, criando uma breve cena improvisada. Todas tiveram dificuldades em apresentar a cena às demais, demonstrando constrangimento e dificuldade. Entretanto, nomearam os personagens criados nos balões.

Antígona: *Uma amiga; vai se chamar Laura.*

Desdêmona: *Um menino da minha escola.*

Electra: *Mamãe.*

Julietta: *Minha irmãzinha que vai nascer.*

Lisístrata: Não participou nesse dia.

Medéia: *Uma professora bem brava!*

#### 1.5 Mamães em Cena

Ao final do período de trabalho, a coordenação da Pastoral, juntamente com as mães e as crianças, solicitaram um encerramento, que facilitaria a elaboração da cessação dos encontros, por parte das meninas. Para esse encontro, as crianças sugeriam a construção de um texto a ser improvisado pelas mães. O texto foi produzido previamente pelas crianças e lido para as mães, minutos antes da encenação, as quais participaram com muita dedicação.

As mães de Desdêmona e Medéia manifestaram-se surpresas diante da espontaneidade de suas filhas, durante a leitura, bem como a fluência.

As crianças, de modo geral, demonstraram-se incomodadas e envergonhadas ao assistirem suas mães representando.

## APÊNDICE B - OUTROS AUTORES DE JOGOS UTILIZADOS E ADAPTADOS

Paulo Coelho.

*O Teatro na Educação* (1973).

Livro para apoiar professores a assumirem a então recém-criada cadeira de Educação Artística. Apresenta 10 exemplos de jogos dramáticos e mais de 40 exercícios de integração dos participantes, direcionados a crianças e adolescentes entre 5 e 16 anos.

Hilton Carlos de Araújo.

*A Educação Através do Teatro* (1974).

O livro apresenta 35 jogos destinados à preparação vocal, corporal, à improvisação e interpretação, culminando na montagem da peça teatral.

Aladyr Santos Lopes.

*Jogos Dramáticos* (1982).

O livro apresenta uma série de exemplos de jogos, destinados a crianças e adolescentes, e agrupados nas seguintes categorias: em Jogos de Observação, Jogos de Imitação, Jogos de Habilidades Físicos e Vocais, Jogos de Ritmo, Jogos de Reflexos, Jogos de Faz-de-conta e Jogos de Expressão Corporal.

Maria C. Novelly.

*Jogos Teatrais: Exercícios para grupos e sala de aula* (1994).

O livro apresenta cerca de 50 atividades que dispensam muito espaço e que demandam materiais facilmente disponíveis. Encontram-se tanto atividades curtas, de improvisação, que podem ser usadas como aquecimento, quanto atividades mais longas, que requerem de 10 a 90 minutos de ensaio.

Gilda Rizzo.

*Jogos Inteligentes: a construção do raciocínio na Escola Natural* (2001).

O livro apresenta uma série de quase 60 jogos que visam a estimular, de forma

prazerosa, a elaboração de esquema de raciocínio lógico, de crianças entre 4 e 8 ou 9 anos, pelo desafio do lúdico.

#### **ANEXO A - AUGUSTO BOAL - 06/07/2006**

From: "Augusto Boal" <augustoboal@uol.com.br>  
To: Libéria Rogrigues Neves <liberianeves@hotmail.com>  
Subject: Re: Contato  
Date: Thu, 27 Jul 2006 10:57:19 -0300  
Prezada Libéria,

Anexo, estou lhe enviando a fala que Augusto Boal pronunciou recentemente durante um encontro com professores que participam do nosso projeto TO na Educação, e pessoas do Ministério da Educação. Espero que a possa ajudar em sua pesquisa.

Maria da Graça

*"Neste ano de 2006, o CTO está começando a desenvolver este Projeto de TO na Educação, em algumas cidades do Rio de Janeiro.*

*O Teatro do Oprimido é uma linguagem cognitiva, e não apenas informativa. Através de suas Técnicas, obtemos não apenas informações, mas Conhecimento. Aprendemos a aprender. Aprendemos que é através da Dúvida que se alcança a Certeza. O resto é dogma.*

*Aprender é um processo lúdico. O teatro, por ser Arte - processo estético, sensorial - é, por excelência, lúdico.*

*O Teatro do Oprimido, por natureza e vocação, tinha que trabalhar com a Educação, pois faz parte do desejo humano de aprender e ensinar. O Teatro do Oprimido é, também, Pedagogia.*

*Para ensinar Matemática, História, Filosofia e outras necessárias disciplinas, não basta uma só linguagem - a língua portuguesa é pouca. Temos que usar o Teatro, as Artes Plásticas, a Música.... todas as artes, porque todas são linguagens.*

*Por que renunciar a linguagens que são exclusivas do ser humano?  
Por que renunciar à distinção humana?*

*Pensando assim, nós do Teatro do Oprimido, mesmo sabendo que o teatro é a soma de todas as artes, decidimos investir fundo em outras áreas: estamos inventando um Método que nos ajude a criar uma Estética do Oprimido.*

*Para bem realizar esta experiência, está sendo fundamental a compreensão lúcida, e o indispensável apoio do Ministério da Educação.*

*Para retribuirmos esse apoio, além de nos dedicarmos com inteireza e vigor a este trabalho, queremos propor que o Ministério da Educação passe a se chamar, doravante, Ministério da Educação, da Pedagogia e de Todas as Artes.*

*Principalmente o Teatro, é claro."*