

O JOGO TEATRAL COMO ALIADO DO DESENVOLVIMENTO PSICOMOTOR INFANTIL

Lucas de Almeida Pinheiro (UNICAMP)¹

O presente artigo tem por pressuposto apresentar as possíveis influências que os Jogos Teatrais oferecem ao desenvolvimento psicomotor de crianças em idade pré-escolar, ou seja, aquelas com menos de seis anos de idade. Os aspectos abrangidos neste contexto vão desde a definição do conceito de psicomotricidade até a importância que o jogo teatral – e logo da ludicidade – tem para o desenvolvimento do ser humano, e, neste caso em específico, das crianças.

Jogos Teatrais; desenvolvimento infantil; psicomotricidade; ludicidade.

THE THEATER GAMES AS ALLY FROM DEVELOPMENT PSYCHOMOTOR CHILDLIKE

The following article has the assumption to present the possible influences that Theater Games offer to psychomotor development of children in preschool age, in other words, with less than six years old. The issues covered in this context range from the definition of psychomotricity to the importance of the theater game – and also playfulness - in the development of human beings and of children, in this particular case. .

Theater Games, child development; psychomotricity; playfulness.

PSICOMOTRICIDADE: O QUE É?

A educação Psicomotora ou educação pelo Movimento, com ênfase no desenvolvimento infantil, atua, ou ao menos deveria atuar, como parte integrante da Educação Básica. Dentre as várias definições do termo, utilizaremos a da Sociedade Brasileira de Psicomotricidade (2003/2015, s/p), para a qual a “[...] psicomotricidade é a ciência que tem como objetivo de estudo o homem em movimento e em relação ao seu mundo interno e externo”, assim como suas possibilidades de atuar, perceber e agir com os outros, consigo mesmo e com seus objetos. Constitui-se em um campo de intervenção pedagógica que exerce uma enorme influência na vida da criança, estimulando-a a conhecer-se como um ser único e integral, auxiliando, assim, o seu desenvolvimento e sua aquisição de habilidades/conhecimentos.

A Psicomotricidade pode ser considerada, de forma extremamente sucinta, como uma espécie de suporte para as atividades, ditas como escolares, e tem por objetivo dar base para que a criança se desenvolva intelectual e fisicamente. O indivíduo é um organismo integrado e não uma soma de partes desintegradas e não relacionadas; atualmente, dentro da pesquisa acerca da Psicomotricidade, não existe mais a antiga visão cartesiana da divisão de uma pessoa em corpo e

mente. Crê-se que o ser humano é um indivíduo uno, total, em que corpo-mente fazem parte de um todo. E, uma vez que somos corpo-mente, será somente através de estímulos que abranjam todos os aspectos pertinentes aos nossos corpos, e o que nos afeta diretamente, que teremos possibilidade de nos desenvolver de forma plena. Psicomotricidade, portanto, é a relação entre o pensamento e a ação, juntamente com a emoção/afeto.

A maior parte dos problemas do desenvolvimento humano se dá quando há o descaso ou a inexistência da estimulação psicomotora específica para cada estágio de desenvolvimento do indivíduo; uma vez que a psicomotricidade procura educar o movimento ao mesmo tempo em que busca desenvolver as funções da inteligência – paralelamente e de forma complementar.

Segundo Lapierre e Le Boulch (1986 apud OLIVEIRA, 1992, p.122) a psicomotricidade deve ser uma formação de base essencial e indispensável para todas as crianças, pois é capaz de oferecer uma melhor capacitação desta criança, enquanto aluna, no decorrer de suas assimilações nas aprendizagens escolares.

No entanto, segundo Fogaça Junior (2015, p.4), a maioria das instituições escolares ainda acreditam na visão do cognitivo separado do motor, sendo “[...] muito comum, principalmente na educação infantil, ouvir falas de professores que incentivam atividades

em que as crianças devem gastar energia para ficarem quietos”.

Se ainda existem determinados professores, principalmente os que atuam especificadamente com crianças em idade pré-escolar (Berçário e Educação Infantil), que deveriam ser os mais ativos e importantes dentro do desenvolvimento infantil, mas que acreditam que corpo e mente são duas entidades autônomas e dissociadas dentro de um mesmo indivíduo, é mais do que válido o estudo e, principalmente, a ênfase da importância que a Psicomotricidade apresenta dentro de um ambiente educacional. Uma vez que é a época da Educação Infantil uma das mais crucias para a criança se desenvolver, é necessário que nós, enquanto docentes, compreendamos que uma má formação nas questões que compõem a psicomotricidade pode acarretar dificuldades e problemas futuros.

Ainda segundo Fogaça Junior (2015), a importância da educação psicomotora é a abrangência e o cumprimento de algumas metas, tais como: a aquisição do domínio corporal, a lateralidade e a dominância lateral, a organização e orientação espaço-temporal, o equilíbrio corporal, uma melhora no nível de abstração e concentração, além da importância da relação social. Logo, cumprindo-se essas “metas” o indivíduo estará mais do que preparado para desenvolver-se de forma plena, seja cognitiva, física ou psicologicamente.

ELEMENTOS BÁSICOS DA PSICOMOTRICIDADE

Também elencados por Fogaça Junior (2015), e muitos outros autores, exploraremos quatro estruturas que são os elementos básicos ou pré-requisitos favoráveis ao processo de ensino-aprendizagem: o esquema corporal, o autocontrole e a dominância lateral e a orientação espaço temporal.

Quando partimos da premissa que o intelecto se constrói e se desenvolve a partir da relação com a atividade motora, faz-se necessário, antes de qualquer coisa, que a criança tenha um conhecimento adequado do seu próprio corpo. Para tanto, é necessário que o indivíduo adquira percepção de seu Esquema Corporal, que é a consciência de seu próprio corpo, dos movimentos corporais, das suas posturas e suas atitudes.

O desenvolvimento do esquema corporal tem por objetivo levar o indivíduo ao conhecimento de sua própria imagem corporal, criando assim um autodomínio de suas ações físicas. E é indispensável para a formação da personalidade do sujeito, pois a mesma só se desenvolverá em função de uma progressiva tomada de consciência do seu corpo e de suas possibilidades de agir e transformar o mundo que o rodeia.

Conforme Le Boulch (1986) o desenvolvimento do esquema corporal apresenta quatro etapas: O “corpo vivido”; o “conhecimento das partes do corpo”; a “orientação espaço-corporal” e a “organização espaço-corporal”.

A etapa do “corpo vivido” ocorre pela experiência vivida do movimento global. Ou seja, é a percepção global do corpo por ele mesmo. A segunda etapa, “conhecimento das partes do corpo”, como o próprio nome diz, é a tomada de consciência de cada segmento corporal, de forma interna (proprioceptiva) e externa (externoceptiva); nesta etapa a criança deve ser capaz de unificar todas as partes do corpo de forma a encontrar a sua imagem corporal – que é a percepção e sentimento em relação ao seu próprio corpo. Na terceira etapa, chamada por “orientação espaço-corporal” é o estágio no qual surge a consciência de que o corpo pode tomar diferentes posições, mesmo na inércia. Já, na última etapa do desenvolvimento do Esquema Corporal, proposto por Le Boulch e denominada de “organização espaço-corporal”, a criança buscará explorar todas as suas possibilidades corporais, chegando a um domínio através de exercícios de coordenação, equilíbrio, inibição e destreza, ou ainda, expressando por intermédio de seu corpo uma ação, um sentimento ou uma emoção.

Agora, como o próprio nome já diz, o autocontrole tem ligação direta com o controle que o sujeito terá de suas ações. Inicia-se com o controle dos esfíncteres – conseguir “se segurar” para poder ir ao banheiro e deixar de utilizar as fraldas – para posteriormente ir à espera pelas coisas, e, compreender que há outras pessoas no mundo, que nem tudo ocorrerá do jeito e na hora que ela (a criança) quer. Saber controlar-se está diretamente ligada a controlar suas vontades, desejos e anseios.

É durante o crescimento do indivíduo que se define a sua dominância lateral – dominância essa baseada em fatores neurológicos e hábitos sociais. A lateralidade pode ser homogênea, cruzada ou ambidestra, e surge da ideia que a criança tem dela mesma, na formação de seu esquema corporal, na percepção da simetria de seu corpo.

É ao redor dos 04 anos que a preferência lateral da criança se afirma. Alguns têm, já nesta idade, a predominância lateral do lado esquerdo, que se reforça progressivamente, outras a tem do lado direito, que também vai se reforçando. [...] A lateralização é a tradução de uma predominância motora que incide sobre os segmentos diretos e esquerdos (LE BOULCH, 1986 p.61-62).

Não se deve modificar a preferência manual da criança, uma vez que a boa e correta definição da lateralidade caminha junto com uma boa escrita - que envolve a orientação espacial e temporal. E, caso

uma criança passe por essa tentativa de ter sua lateralidade dominante contrariada, encontrará inúmeros problemas de desenvolvimento no futuro, como, por exemplo, a “escrita espelhada” ou precariedade nas noções de cima-baixo, trás-frete, dentro-fora, direita-esquerda, assim por diante.

O último pré-requisito básico para um desenvolvimento psicomotor de qualidade, que abrange neste trabalho, é a Orientação Espaço-Temporal. Esta orientação está diretamente ligada ao desenvolvimento motor e ao esquema corporal; em suma, ela é a construção do mundo exterior tendo por primazia seu próprio referencial, e depois a outros, uma tomada de consciência do seu corpo em meio ao ambiente.

Esta organização se estrutura à medida que a criança começa a mover-se mais livremente e, segundo Le Boulch (1987), é uma tomada de consciência da situação e das coisas entre si; é a possibilidade do indivíduo de organizar as coisas que o rodeiam.

A organização temporal é mais complexa do que a do espaço e irá se manifestar mais tarde. A orientação temporal está mais ligada ao saber ouvir, enquanto que a espacial ao saber ver. Orientar-se no tempo é avaliar o movimento do tempo, que é simultaneamente duração, ordem e sucessão; uma integração entre estes três aspectos é necessária para que haja a estruturação temporal do indivíduo.

Quando falamos de estruturação espaço-temporal nos referimos ao fato de que a mesma não permite apenas o movimento e reconhecimento do próprio corpo no espaço, mas também, dá sequência a movimentos e ações, permitindo localizar as partes do corpo e situá-las no espaço.

É praticamente impossível tentar dissociar os três elementos fundamentais da Psicomotricidade: Corpo – Espaço – Tempo. Portanto, quando se deseja que a criança adquira uma noção espacial não se pode deixar de levar em consideração suas possibilidades e conhecimentos corporais, sua emotividade e seu próprio ritmo. Uma vez que há uma relação entre pensamento e ação, envolvendo a emoção (PARADA, s/d, p.14).

A LUDICIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Lúdico
 lú.di.co
 adj (lat ludu+ico2). Que se refere a jogos e brinquedos ou aos jogos públicos dos antigos. (Dicionário Aurélio)

Para se atingir um desenvolvimento satisfatório das qualidades intrinsecamente ligadas à psicomotricidade, existem inúmeros meios e

mecanismos, todos eles prezando a atividade psicomotora como forma para tal. Uma das perspectivas que podem ser utilizadas dentro da ciência Psicomotora é a da Ludicidade, no qual, a partir de jogos e brincadeiras, atreladas às atividades ditas como escolares, acaba-se por fazer com que criança se desenvolva de forma significativa.

Dizer que a atividade infantil é lúdica, isto é, gratuita, não significa que ela não atenda as atividades do desenvolvimento. Embora “inútil”, “fútil”, do ponto de vista imediato, ela tem enorme importância a longo prazo. A necessidade de garantir espaço para o gesto “inútil” adquire enorme importância (KISHIMOTO, 2008, apud DANTAS, 2010, p. 115).

Tendo em vista que a psicomotricidade ocorre pela interação entre as diversas ações motoras e psíquicas, e é a base fundamental para a aprendizagem da criança, o mais correto é buscar meios capazes de gerar nelas interesse, suprimindo assim suas necessidades e desejos particulares. Se a infância é a fase das brincadeiras, por que não focar os estímulos e aprendizados em jogos/brincadeiras? Acredita-se que por meio deles a criança reflita, ordene, desorganize, destrua e reconstrua seu mundo à sua própria maneira.

A literatura atual sobre o tema nos revela que diversos autores acreditam que o brincar deve fazer parte das atividades realizadas dentro da Educação Infantil, o período conhecido por fase pré-escolar. A brincadeira por si só permite a criança criar circunstâncias que serão importantes para a sua vida, e, para a sua aprendizagem. Pensando por este caminho, traremos – de forma sucinta – à reflexão, o pensamento de três autores que, à sua maneira, foram os principais agentes na construção desta “estrada”, são eles: Lev Vygostky (1896-1934), Daniil Borisovich Elkonin (1904-1984) e Tizuko Kishimoto.

Vygostky (1998) parte da premissa de que o ato de brincar, e o brinquedo que é utilizado, são de extrema importância para o desenvolvimento da criança. Ao realizar o ato de brincar, a criança acaba promovendo mudanças na forma com a qual ela se relaciona com o mundo, criando situações que a auxiliam a formar conceitos e internalizar regras.

Ainda para este autor, quando a criança brinca, ela age de forma diferente de como ela age na sua vida cotidiana. Age de modo particular àquela brincadeira, dando ênfase a utilização de objetos e materiais que podem ser utilizadas como brinquedo pela criança e, afirma que o

[...] brinquedo cria uma zona de desenvolvimento proximal na criança, a criança sempre se comporta além do comportamento habitual de sua idade, além de seu comportamento diário; no brinquedo é como se ela fosse maior do que é na realidade. Como no

foco de uma lente de aumento, o brinquedo contém todas as tendências do desenvolvimento sob forma condensada, sendo, ele mesmo, uma grande fonte de desenvolvimento (VYGOSTSKY, 1998, pp.134-135).

Kishimoto (2008) caminha pelo mesmo viés de Vygotsky, uma vez que a autora salienta e discute o papel do brinquedo na infância do ser humano. Nas práticas educativas, “[...]o brinquedo supõe uma relação íntima com a criança e sua indeterminação quanto ao uso” (KISHIMOTO, 2008, p.18). O brinquedo é capaz de estimular a representação simbólica da realidade, externando a expressão de imagens e objetos que invocam aspectos da realidade, como uma boneca, por exemplo, que para a criança que brinca, assume o papel de um bebê que necessita de sua atenção e cuidados.

Conforme podemos notar no pensamento de Vygotsky e de Kishimoto, ao brincar a criança simboliza e atribui seus próprios significados ao objeto, garimpados em sua memória, imaginação e criatividade. O brinquedo traz à criança uma relação direta entre as situações reais, presentes em seu cotidiano, e as situações imaginárias, presentes durante as brincadeiras. “Quanto mais rica seja a experiência humana, tanto maior será o material do que dispõe essa imaginação. Por isso, a imaginação da criança é mais pobre que a do adulto, por ser menor sua experiência” (VYGOTSKY, 2003, p.17).

Portanto, quanto mais estímulos, quanto mais do mundo e das pessoas a criança for capaz de vivenciar, melhor se dará seu desenvolvimento em questões que envolvem sua psicomotricidade. Uma criança que vive superprotegida, vigiada, ou que não tenha liberdade para realizar pequenas ações e hábitos cotidianos enfrentará dificuldades relativas ao seu desenvolvimento enquanto pessoa, e enquanto indivíduo no mundo.

Contudo, se o brinquedo e o brincar trazem consigo questões pertinentes à memória, a imaginação e a criatividade, para que a criança possa trazer seus próprios significados àquele ato, é de se supor que seu significado sofreu, e sofre, alterações no decorrer da história da humanidade. Sobre esse ponto, Elkonin (2009, p. 34) disserta que,

Uma vez que a atividade concreta das pessoas e suas relações são variadíssimas na realidade, também os temas dos jogos são muito diversificados e cambiáveis. Nas diferentes épocas da história, segundo as condições sócio históricas, geográficas e domésticas concretas da vida, as crianças praticaram jogos de temática diversa. São diferentes os temas dos jogos das crianças de diferentes classes sociais, dos povos livres e dos povos oprimidos, dos povos nórdicos e dos povos meridionais, dos que habitam em regiões arborizadas ou desérticas, dos filhos de operários industriais, de pescadores, de criadores de gado ou agricultores. Inclusive uma mesma criança

muda o tema de seus jogos segundo as condições concretas em que se encontra temporariamente.

Na perspectiva de Elkonin, a brincadeira da criança não é espontânea, não é algo natural, que já nasce com ela, mas é construída socialmente. O brincar parte de uma imitação direta da criança com o que ela está em contato, com o que ela observa e vivência. A atividade lúdica faz com que a criança conheça e se relacione com a sociedade em que vive, os objetos e os materiais que os rodeiam, uma vez que ela busca imitar o que os adultos a sua volta realizam. Por este motivo, “[...] a natureza dos jogos infantis só pode compreender-se pela correlação existente entre eles (os jogos) e a vida da criança na sociedade” (ELKONIN, 2009, p.48).

Ainda de acordo com Elkonin (2009), as explorações com os objetos e brinquedos passam por dois momentos: o primeiro, ocorre quando a criança pratica a ação que ela aprendeu anteriormente em outros objetos – por exemplo, quando ela passa a escovar, com uma escova, o dente de seus brinquedos; já o segundo momento é quando a criança realiza a mesma ação anterior, porém tendo como ferramenta outro objeto, um objeto substituto – quando ao invés de utilizar uma escova de dentes, a criança passa a utilizar um galho de árvore, ou um palito de sorvete, para escovar o dente de seus brinquedos. Este fato ocorre, pois, a criança anseia por realizar as ações que ela observa um adulto fazendo, porém, como não pode realizá-las, utiliza-se de ações simbólicas e imaginárias para sanar suas vontades.

Por este motivo é importante que haja uma forte relação adulto-criança nos primeiros anos de vida de um sujeito. Não se trata apenas de espalhar brinquedos e objetos pela sala e ir realizar outras tarefas, mas sim, brincar junto com a criança, para que, num futuro não muito distante, ela tenha a quem se espelhar quando os seus processos de simbolização começarem a surgir.

A criança necessita simbolizar seu interior em objetos e ações, e, uma das únicas formas capazes de sanar esse desejo é a própria brincadeira lúdica, pois só nela a criança criará uma ruptura entre o sentido e o significado dos gestos e ações cotidianos aos quais ela vivência. A fase de simbolização, ou a fase dos jogos protagonizados, propostos por Elkonin, abrange dos três aos seis anos de idade da criança. Nesta fase, e, mais especificadamente ao brincar de “faz-de-conta”, a criança “influi sobretudo a esfera da atividade humana, do trabalho e das relações entre as pessoas e, por conseguinte, o conteúdo fundamental do papel assumido pela criança é precisamente a reconstituição deste aspecto da realidade” (ELKONIN, 2009, p.31).

O jogo protagonizado constitui-se em uma fonte preciosa para o desenvolvimento infantil em fase pré-escolar. O jogo surge como um dos únicos mecanismos capazes de auxiliar a criança a apreender o conjunto das riquezas produzidas pela humanidade, e é por meio dele que a criança desenvolve a percepção, a coordenação motora, a internalização de regras e fortalece sua relação com os outros.

A base do jogo é social devido precisamente a que também o são sua natureza e sua origem, ou seja, a que o jogo nasce das condições de vida da criança em sociedade. As teorias do jogo que o deduzem dos instintos e dos impulsos internos marginalizam, de fato, a questão de sua origem histórica. Ao mesmo tempo, a história do surgimento do jogo protagonizado é justamente aquela que pode nos revelar a sua natureza (ELKONIN, 2009, p.36).

Por este motivo, há a necessidade de expor uma criança às mais ricas situações e relações humanas, pois quanto maior e mais rica for a sua inserção no mundo que a rodeia, mais a criança desenvolverá suas capacidades.

LUDICIDADE E O JOGO TEATRAL

É através da brincadeira que a criança, utilizando-se de um processo imaginativo e simbólico, mediatiza os conflitos e tensões geradas entre a realidade que se apresenta a ela e a sua própria realidade, criada através de sua imaginação. De certa forma, o jogo lúdico, ou jogo protagonizado, como diz Elkonin, é um espelho da realidade social na qual a criança está inserida. No entanto, cada fase de desenvolvimento do ser humano necessita de um determinado estímulo, de uma determinada faísca capaz de “preparar” o indivíduo para um novo estágio, mais complexo e abrangente.

O ato de brincar é a melhor metodologia para dar à criança condições de desenvolver suas potencialidades e caminhar, de descoberta em descoberta, criando soluções e aprendendo a viver e a conviver com as demais. De descoberta em descoberta, a criança aguça sua curiosidade, passando a manifestar, através das formas mais variadas de expressão (brincadeiras, desenhos, moldagens e músicas), as bases de sua personalidade em desenvolvimento (MARINHO, 1993, p.33).

Um dos mecanismos capazes de levar a criança a se reconhecer enquanto corpo, se reconhecer enquanto indivíduo, se reconhecer enquanto ser agente no mundo e aprender a dar tempo às coisas e aos outros são advindos das Artes Cênicas, mas

especificadamente do Teatro. Intrínseca à esta manifestação artística estão incluídos os chamados Jogos Teatrais, que ao pensarmos em um caráter utilitário no campo teatral, podem ser resumidamente explicado como: aqueles jogos nos quais aqueles que agem em cena, neste caso os atores, são colocados em determinadas “situações-problema” sobre um tema específico, e, a partir das ações e reações criadas de forma espontânea por ele e por seu(s) parceiro(s) de jogo, acaba-se por desenvolver estruturas, que, futuramente, podem se transformar em cenas.

Porém, ao pensarmos nos jogos teatrais realizados com crianças da Educação Infantil, seus objetivos passam a ser outros que àqueles da “simples” criação de cenas e/ou espetáculos. Ao colocar crianças em situação de jogo teatral, as mesmas apreendem e são “forçadas” a compreender seu corpo como um todo, além de utilizarem de suas plenas capacidades simbólicas-criativas para solucionar o “problema” que lhes fora apresentado e, ainda, são “obrigadas” a se relacionar com outras crianças – ouvindo suas sugestões e superando, conjuntamente, as dificuldades pelas quais elas se encontram.

Para além da criação de espetáculos, os jogos teatrais propiciam às crianças um desenvolvimento de suas habilidades psicomotoras através da brincadeira lúdica e espontânea. Segundo Koudela e Santana (2005, p. 149) a “expressividade da criança é uma manifestação sensível da inteligência simbólica egocêntrica”.

Os jogos teatrais fazem parte da versão traduzida para o português do termo theater games, nomenclatura atribuída por sua autora, a americana Viola Spolin (1906-1994), a um sistema de improvisações teatrais visando a uma atuação marcada pela espontaneidade e pelo caráter orgânico. Tendo raízes originárias no âmago das modalidades teatrais surgidas na década de 60, a proposta de Spolin está diretamente vinculada a alguns grupos de teatro norte-americano, tais como o The Compass Players e o Open Theatre, que, de forma extremamente rasa e resumida, principiavam a elaboração e construção de seus espetáculos teatrais tendo como base a utilização dos jogos teatrais – as situações, ações e reações surgidas durante as improvisações. No caso do Brasil, o sistema de jogos teatrais se disseminou a partir do final dos anos 70, graças a uma série de pesquisas acadêmicas em torno de suas potencialidades, adicionada ao oferecimento de um sem número de cursos de formação inicial e continuada a professores e coordenadores de oficinas teatrais.

Viola Spolin atribui um enorme valor à dimensão lúdica, e, identifica no jogo, um importante recurso em qualquer situação de aprendizagem. O

sistema de jogos teatrais encontra-se na distinção entre as noções de play e game. Se o primeiro termo está vinculado ao fluir contínuo e espontâneo da brincadeira infantil, o segundo diz respeito a jogos lúdicos caracterizados pela presença de regras, criadas ou atribuídas por um coordenador externo ao jogo, neste caso em específico, um professor. Assim, a estrutura do jogo teatral constitui-se na noção de regra, que é eleita como o parâmetro central da proposta de aprendizagem.

Como se sabe, crianças do mundo todo, nas mais variadas circunstâncias e momentos históricos, brincam de faz-de-conta. Variam-se os materiais usados na brincadeira, as circunstâncias à qual ela está inserida, os temas retratados, entre inúmeras outras coisas, porém, o ato de brincar é um fator comum a toda a humanidade. Colocar-se no lugar do outro, dar vida a seres inanimados, nada mais é do que a manifestação de uma fase particular do desenvolvimento da capacidade humana de simbolizar, de representar o mundo – segundo Piaget (2013). De modo simbólico, sua percepção daquele objeto está sendo manifestada. Consciente de estar formulando uma ficção, a criança, no entanto, se deixa absorver profundamente por ela, a ponto de estabelecer magicamente uma realidade outra, a do faz-de-conta (PUPO, 2005).

A origem dos Jogos Teatrais criados por Viola Spolin, se dá na ligação da estrutura do jogo (infantil) tradicional, à qual são acrescentados conceitos e técnicas teatrais, que permitem que o aprendiz permaneça no plano estético da interação lúdica. Dentro do campo de ação delimitado pelas regras de cada jogo, onde o aluno pode manifestar sua individualidade sem correr o risco de confundir ficção e realidade. Nas palavras de Ingrid Koudela (2006, p. 43),

Spolin sugere que o processo de atuação no teatro deve ser baseado na participação em jogos. Por meio do envolvimento criado pela relação de jogo, o participante desenvolve liberdade pessoal dentro do limite de regras estabelecidas e cria técnicas e habilidades pessoais necessárias ao jogo. [...] As regras do jogo incluem a estrutura (Onde, Quem, O quê) e o objeto (Foco) mais o acordo de grupo.

Viola Spolin organizou os jogos teatrais em forma de um fichário (SPOLIN, 2006), onde cada ficha de jogos é dividida em três seções: A, B e C. A seção 'A' é uma seleção de jogos teatrais estruturados em jogos tradicionais que revelam a dinâmica pessoal inerente ao jogo, tornando todos abertos para a experiência do teatro e do trabalho coletivo, pode ser tirado da sequência e apresentado a qualquer grupo. Já a seção 'B' é uma seleção de jogos teatrais com foco adicional nas convenções e estruturas teatrais (dramáticas): Onde, Quem e O

Quê. Enquanto a seção 'C' contém apenas jogos e/ou exercícios adicionais.

O Jogo Teatral, que é orquestrado pela presença de um adulto, é o escopo deste trabalho. Esta "modalidade" de brincadeira, calcada na relação expressiva e solidaria dos indivíduos, contém três dispositivos que sintetizam sua especificidade: o primeiro é o foco² do jogo, que é atribuído pelo coordenador/professor e que é, sem dúvidas, o mais importante; é o momento no qual o adulto designará algum aspecto específico para que o jogo possa ocorrer, um objeto, uma pessoa ou uma situação, no qual o jogador/criança deverá focar sua atenção e moldar sua improvisação. O segundo é a instrução³, ou seja, quando necessário for, a retomada do foco pelo coordenador. Em terceiro, aparece a avaliação⁴, do que foi visto e/ou apresentado; esta avaliação será efetuada pela plateia – composta por uma parte do grupo/turma – que mantém um papel de alternância entre jogador e público.

Spolin propõe uma avaliação marcada pela preocupação com a objetividade da comunicação entre quem faz e quem assiste. Para ela, avaliar um jogo é auferir se o foco – definido previamente – foi ou não atingido. A cena, que acabara de surgir de forma improvisada, provém da tentativa de solucionar um "problema" cênico, proposto pelo coordenador. Aqui, a fábula não é o ponto de partida para a improvisação, mas uma decorrência da ação e a "fiscalização" de objetos, lugares e emoções (PUPO, 2005).

O jogo de regras favorece a aprendizagem da co-operação, no sentido piagetiano. Na teoria biológica de Piaget, o processo de equilíbrio é promovido pela relação dialética entre a assimilação da realidade ao eu e a acomodação do eu ao real. Com foco na psicologia do desenvolvimento, é importante notar que a relação dialética entre assimilação e acomodação não se dá de forma harmônica no desenvolvimento da criança. Na primeira infância prevalece a assimilação da realidade ao eu, determinada pela atitude centrada em si mesma da criança até os seis/sete anos de idade. O jogo de regras supõe o desenvolvimento da inteligência operatória, quando a criança desenvolve a reversibilidade de pensamento (KOUDELA E SANTANA, 2005, p.149).

Ao entrar em relação com o parceiro de jogo e com ele construir fisicamente uma ficção partilhada com os jogadores da plateia, aprende-se como se dá a significação no teatro: "Sem parceiro não há jogo", a máxima recorrente de Spolin, ilustra bem o caminho proposto. De modo coerente com a premissa do "learning by doing", o professor não é chamado a explicar ou demonstrar, mas sim a favorecer a autodescoberta (PUPO, 2007, p. 261).

Ao professor, cabe uma atuação peculiar. Ele suscita e invoca a manifestação lúdica, faz perguntas e questionamentos relativos ao jogo, conta histórias a serem dramatizadas, atribui papéis, propõe situações fictícias, solicita contribuições dos jogadores, chama a atenção para detalhes da dramatização. No que diz respeito ao jogo teatral, todos estão sempre jogando, logo, o professor joga junto com o grupo. É sempre ele o fio condutor da experiência; sua tutela se manifesta não só pela voz, mas por sua presença enquanto ser ativo e provocador durante o jogo teatral.

A evolução do jogo na criança se dá por fases que constituem estruturas de desenvolvimento da inteligência: jogo sensorio-motor, jogo simbólico e jogo de regras. O jogo de regras aparece por volta dos sete/oito como estrutura de organização do coletivo e se desenvolve até a idade adulta nos jogos de rua, jogos tradicionais, folguedos populares, danças dramáticas (KOUDELA E SANTANA, 2005).

Joana Lopes (1981) desdobra e denomina as “fases evolutivas do jogo dramático infantil”, que abrangem, segundo a própria, desde as primeiras imitações das crianças de três anos, passando pelo faz-de-conta presente entre os quatro e oito anos, até chegar as chamadas brincadeiras “realistas”, que são caracterizadas entre a faixa dos oito e onze anos de idade.

Lopes (1981, p.81) preconiza que ao longo dessas fases de desenvolvimento o professor coordene o processo de aprendizagem de tal maneira que os méritos atribuídos à livre expressão de quem joga possam ser salvaguardados. Novamente, aqui, o professor se encontra sobre uma corda-bamba, na qual necessita buscar o equilíbrio entre a formulação de questionamentos que alimentem a chama lúdica e a firmeza necessária à condução do jogo coletivo. O coordenador, em suas

palavras, deve “sistematizar propostas que gerem o enriquecimento da linguagem própria ao jogo, aumentando o repertório do atuante e levando-o a compreender a sintaxe do jogo, que será tão ampla quanto for a sua criatividade”.

O Sistema de Jogos Teatrais propostos e criados por Viola Spolin proporciona um caminho a ser trilhado, através de sua estrutura: ONDE/QUEM/O QUÊ? + FOCO, que tem como objeto central a expressão do aluno por meio do fazer teatral.

Quando tudo é possível, tudo se equivale. Quando não são sugeridos parâmetros que possam nortear a descoberta do próprio teatro, tais como a ação, o espaço do jogo, a criação da personagem, a linguagem oral, entre outros, a criança e o jovem são, por assim dizer, condenados a lidar exclusivamente com as suas referências, muitas vezes bastante restritas. É só mediante a descoberta da materialidade dos elementos que compõem a especificidade do jogo cênico, que o grupo conquistará novos instrumentos para a sua expressão (PUPO, 1999, apud FERRAZ, 1999, p. 115).

Com o passar dos anos o faz-de-conta gradativamente deixa de existir em função dos progressos conquistados pela criança em direção ao pensamento abstrato. Mais tarde, alguns indivíduos, os atores, vão intencionalmente tentar retomar essa capacidade experimentada na infância, agora no âmbito de uma intenção artística deliberada, em prol da formulação de um discurso teatral dentro de um coletivo.

Recebido em: 20/03/2016

Aprovado em: 02/04/2016

Publicado em: 26/07/2016

DOI: <http://dx.doi.org/10.20873/uft.2357-710X.2016v4n5p67>

REFERÊNCIAS

- DANTAS, H. (2010). *Brincar e trabalhar*. In: KISHIMOTO, T. M. (Org.). O brincar e suas teorias. São Paulo: Cengage Learning.
- ELKONIN, D. B. (2009). *Psicologia do jogo*. 2. Ed. São Paulo: Martins fontes.
- FOGAÇA JUNIOR, O. M. (2015). *Apostila disponibilizada ao curso de Pós Graduação – Latu Sensu em “Psicomotricidade Educacional” ofertada pela ESAP (Instituto de Estudos Avançados e Pós-Graduação)*.
- KISHIMOTO, T. M. (Org - 2008). *Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação*. 11. ed. São Paulo: Cortez.
- KOUDELA, I. D. (2006). *Jogos teatrais*. 5 ed. São Paulo: Perspectiva.
- KOUDELA, I. D & SANTANA, A. P. (2005). Abordagens metodológicas do teatro na educação. *Ciências Humanas em Revista*, São Luís, V.3, n.2, pp.145-154.

- LE BOULCH, J. (1986). *O desenvolvimento psicomotor do nascimento até 6 anos: a Psicomotricidade na idade da educação infantil*. 4.ed. Porto Alegre: Artes Médicas.
- LE BOULCH, J. (1987). *Psicomotricidade: a psicocinética na idade escolar*. Porto Alegre.
- LOPES, J. (1981). *Pega Teatro*. São Paulo: CTEP.
- MARINHO, H. S. (1993). *Brincar e reeducar o folclore*. Rio de Janeiro: Revinter.
- OLIVEIRA, G. (1992) *Psicomotricidade: Um estudo em escolares com dificuldade em leitura e escrita*. 1992. 364fls. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas.
- PARADA, M. M. (s/d). A psicomotricidade e o desenvolvimento infantil. s/d. Disponível em: <http://www.avm.edu.br/monopdf/7/Michele%20Madeira%20Parada.pdf> . Acesso em 07/2015
- FERRAZ, M. H. C. de T.; FUSARI, M. F. de R. (1999). *Metodologia do ensino de arte*. São Paulo: Cortez.
- PIAGET, J. (2003). *Seis estudos de psicologia*. Tradução Maria Alice Magalhães D' Amorim e Paulo Sergio Lima Silva. 24 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária.
- PUPO, M. L. (2005). Para desembaraçar os fios. *Educação & Realidade*. Rio Grande do Sul, v.30, n.2, p. 217-228.
- SOCIEDADE BRASILEIRA DE PSICOMOTRICIDADE. (2015). Disponível em www.psicomotricidade.com.br . Acesso em 07/2015.
- SPOLIN, V. (2006). *Jogos teatrais: o fichário de Viola Spolin; tradução de Ingrid Dormien Koudela*. 2ª Ed – São Paulo: Perspectiva.
- VYGOTSKY L. S. (1998). *O papel do brinquedo no desenvolvimento*. In: VYGOTSKY L. S. A formação Social da mente. 6 ed. São Paulo: Martins Fontes, pp. 121-137.
- VYGOTSKY L. S. (2003). *Psicologia pedagógica*. Porto Alegre: Artmed, 2003.

¹ Bacharel em Artes Cênicas (UEL/2013), especialista em Psicomotricidade Educacional (ESAP/2015) e Mestrando em Artes da Cena (UNICAMP). porpeta_lucas@hotmail.com

² “Os exercícios são instrumentos contra a artificialidade; estruturas criadas para despertar a espontaneidade – ou talvez uma estrutura cuidadosamente construída para isolar inferências. Importante no jogo é a bola – o FOCO, um problema técnico, às vezes um duplo problema técnico que mantém a mente (um mecanismo de censura) tão ocupada fazendo com que o gênio (espontaneidade) aconteça sem querer” (SPOLIN, 2006, p.28).

³ “Guia essencial, vital para o jogo, cresce a partir do foco do jogo. Ele se dá por meio do enunciado de uma palavra ou frase que faz com que os jogadores se atenham ao foco. A instrução que acompanha as ações dos jogadores, é enunciada instantaneamente, de acordo com a necessidade do jogo, buscando intensificar o jogo até o auge de energia e percepção dos jogadores” (SPOLIN, 2006, pp.30-31).

⁴ “Quando um jogador ou time trabalha com o problema apresentado (FOCO) na área de jogo, todos os outros jogadores tornam-se plateia, responsável e aberta à comunicação/experiência vivida enquanto assiste. Aquilo que foi comunicado ou percebido pelos jogadores na plateia é discutido por todos” (SPOLIN, 2006, pp.30-31).