



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO JOÃO DEL REI – UFSJ

DEPARTAMENTO DE ARTES DA CENA - DEACE

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES CÊNICAS - PPGAC

MATHEUS CORREA DOS SANTOS

O APRENDIZADO A PARTIR DA EXPERIÊNCIA NA EDUCAÇÃO TEATRAL:

Um diálogo entre John Dewey e Viola Spolin

SÃO JOÃO DEL REI – MG

2024

MATHEUS CORREA DOS SANTOS

O APRENDIZADO A PARTIR DA EXPERIÊNCIA NA EDUCAÇÃO TEATRAL:

Um diálogo entre John Dewey e Viola Spolin

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós Graduação em Artes Cênicas (PPGAC), Universidade Federal de São João del-Rei (UFSJ) na linha de pesquisa Performance, Processos e Poéticas Artísticas, como requisito para a obtenção de grau de Mestre em Artes Cênicas.

Orientador: Prof. Dr. André Luiz Lopes Magela

Coorientador: Prof. Dr. Marcelo Eduardo Rocco de Gasperi

SÃO JOÃO DEL REI – MG

2024

*Dedico este trabalho à minha família e amigos
que não soltaram minha mão e foram colo.*

AGRADECIMENTOS

Ao finalizar este trabalho, agradeço primeiramente ao meu orientador, Prof. Dr. André Luiz Lopes Magela, que, com cuidado e paciência, orientou esta pesquisa desde o seu início. Agradeço pelas provocações, desafios e pelos novos olhares lançados ao longo deste período. Gostaria também de expressar meu agradecimento pela coorientação do Prof. Dr. Marcelo Eduardo Rocco de Gasperi, que trouxe novas cores ao trabalho a partir de seu olhar apurado e sua preciosa organização. Agradeço pela disponibilidade, paciência e competência de ambos na orientação da minha pesquisa e na superação dos contratemplos que surgiram ao longo do caminho.

Agradeço também aos membros que compuseram a banca, a Prof.^a Dr.^a Juliana Reis Monteiro dos Santos e o Prof. Dr. Ernesto Gomes Valença, que foram de uma benevolência ímpar, tanto na qualificação quanto na defesa, proporcionando um avanço significativo a este estudo.

Quero aqui também agradecer imensamente às minhas amigas/irmãs, Bruna Soares e Raissa Dias, e ao meu companheiro, Lucas Silva. A presença desses três foi fundamental para que este estudo se concretizasse; foram meu encorajamento quando restava a dúvida, minha força quando eu me encontrava esgotado e o carinho quando eu esquecia de me cuidar. O esteio desta pesquisa sempre pertencerá a eles, e os méritos serão carregados juntos.

Agradeço ainda a outros amigos importantes nesta caminhada: Júnio de Carvalho, Geraldo Saldanha e Laura Resende, companheiros de disciplinas, entregas e descabelamentos burocráticos. E também a Kaíke Barto, Márcio Kumaira e João Bessa, meus confidentes e colegas pesquisadores sofredores, que não permitiram que eu desistisse. Fica aqui também o agradecimento a outros amigos e parceiros que estiveram nessa caminhada junto a mim.

Por fim, agradeço a toda minha família, que sempre me ofereceu apoio incondicional e uma fonte inesgotável de amor. Eles me ajudaram a manter o foco e a persistir. Saber que estavam ao meu lado fez cada obstáculo parecer mais leve e cada conquista mais significativa.

“A lição aprendemos de cor, só nos resta aprender.”

(Beto Guedes, “*Sol de Primavera*”)

RESUMO

Este estudo investiga os autores John Dewey e Viola Spolin com o objetivo de traçar uma educação teatral pelo viés da experiência. Pretendemos delinear o conceito de “experiência” a partir de um recorte da obra de John Dewey, buscando compreender sua visão sobre arte e educação, com o intuito de aproximar seus escritos dos de Viola Spolin e suas práticas, fundamentadas nos jogos teatrais dentro do espaço educacional. Pretende-se argumentar ao longo do texto a partir de uma pedagogia da experiência voltada para uma educação teatral com foco nos jogos teatrais, visando estabelecer uma educação teatral mais potente. Este estudo também tem como objetivo apresentar uma análise crítica a partir de uma oficina prática oferecida a alunos da graduação em Teatro da Universidade Federal de São João del-Rei - MG, na qual foram propostos jogos teatrais fundamentados por Viola Spolin (1906 - 1994), em diálogo com a teoria de John Dewey (1859 - 1952), com o objetivo de obter percepções valiosas que possibilitem o aprimoramento e o desenvolvimento de práticas teatrais ancoradas na profundidade da experiência.

Palavras-Chave: Experiência; Jogo Teatral; Educação teatral

RESUMEN

Este estudio investiga a los autores John Dewey y Viola Spolin con el objetivo de trazar una educación teatral desde la perspectiva de la experiencia. Pretendemos delinear el concepto de "experiencia" a partir de un recorte de la obra de John Dewey, buscando comprender su visión sobre el arte y la educación, con el propósito de aproximar sus escritos a los de Viola Spolin y sus prácticas, fundamentadas en los juegos teatrales dentro del espacio educativo. Se pretende argumentar a lo largo del texto desde una pedagogía de la experiencia orientada hacia una educación teatral con un enfoque en los juegos teatrales, con el objetivo de establecer una educación teatral más potente. Este estudio también tiene como objetivo presentar un análisis crítico a partir de un taller práctico ofrecido a estudiantes de la carrera de Teatro en la Universidad Federal de São João del-Rei - MG, en el que se propusieron juegos teatrales fundamentados por Viola Spolin (1906 - 1994) en diálogo con la teoría de John Dewey (1859 - 1952), con el fin de obtener valiosas percepciones que permitan el perfeccionamiento y desarrollo de prácticas teatrales ancladas en la profundidad de la experiencia.

Palavras-Clave: Experiencia; Juego Teatral; Educación Teatral

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Bicho A quer sentar, Bicho B não quer deixar	59
Figura 2 - jogo do jornal	70

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	9
NOS PRÓXIMOS CAPÍTULOS	16
1 A QUESTÃO COM A EDUCAÇÃO TEATRAL E UM POSSÍVEL CAMINHO A PARTIR DE JOHN DEWEY E VIOLA SPOLIN	16
1.1 A questão com a educação teatral	18
1.2 Um caminho a partir de John Dewey e Viola Spolin.....	25
2 NOÇÕES DE EXPERIÊNCIA	28
2.1 Escarafunchando a palavra.....	28
2.2 Erlebnis e Erfahrung.....	32
2.3 O conceito de experiência por John Dewey	35
2 O JOGO	45
3.1 O Jogo para Viola Spolin.....	50
3.2 A oficina.....	53
3.2.1 Bicho A quer sentar e Bicho B não quer deixar.....	56
3.2.2 Treinamento Ninja	60
3.2.3 Jogo do Jornal.....	65
CONSIDERAÇÕES FINAIS	70
REFERÊNCIAS	73

INTRODUÇÃO

Acho que o lugar onde a gente brincou é maior do que a cidade. A gente só descobre isso depois de grande. A gente descobre que o tamanho das coisas há de ser medido pela intimidade que temos com as coisas. Há de ser como acontece com o amor. Assim, as pedrinhas do nosso quintal são sempre maiores do que as outras pedras do mundo. Justo pelo motivo da intimidade. Mas o que eu queria dizer sobre o nosso quintal é outra coisa [...] (BARROS, 2003, p. 10).

Maurice Tardif (2006) sustenta a ideia de que a construção da prática pedagógica dos professores é fortemente moldada por suas experiências pessoais. O autor enfatiza que a união entre o pessoal e o profissional molda o conhecimento. As relações entre alunos e profissionais na escola têm um papel fundamental na formação, evolução e transformação da pedagogia utilizada por cada professor.

Considerando essa constatação de Tardif, busco, neste momento inicial, apresentar os caminhos que me levaram a esta pesquisa e destacar a trajetória que fundamenta o compromisso com este estudo e o que motivou a elaboração desta dissertação. Com isso, entendo junto a John Dewey a importância de reconhecer e valorizar a autenticidade e o valor das experiências, como ilustrado pelo autor no trecho abaixo:

Receber a comunicação é adquirir experiência mais ampla e mais variada. Participa-se assim do que outrem participou ou sentiu e, como resultado, se modificará um pouco ou muito a própria atitude. E deste feito não fica também imune aquele que comunica. Tentai comunicar plena e cuidadosamente a outra pessoa a vossa experiência pessoal, principalmente se tratando de algo complicado, que notareis mudar-se vossa própria atitude para com a referida experiência (DEWEY, 2010, p.5-6).

Assim, a passagem extraída da obra de John Dewey, juntamente com as ideias de Maurice Tardif, estimula-me, neste momento, a reconhecer e apreciar a autenticidade e o valor das vivências que me trouxeram até aqui. Pois, segundo Dewey (2010), ao examinar uma experiência de maneira genuína, é possível perceber a jornada até o presente e vislumbrar novos caminhos. Retomemos então, neste momento, o passado para construir o futuro.

Durante os anos iniciais do meu ensino fundamental, do 3º ao 5º ano, tive o privilégio de ter Teatro integrado à minha grade curricular. Cortinas pretas de tafetá, refletores feitos de latas de achocolatado, roupas maiores do que nossos corpos e restos de um desfile de escola de samba. Assim, posso descrever sucintamente um

dos meus “quintais”, como a citação que abre a introdução, mais precisamente a sala de teatro do Colégio Petrópolis. Lembro-me com carinho do meu primeiro professor de teatro, Zécarlos Moreno, e de como as aulas, que levavam ao processo de construção de um espetáculo, nos faziam ansiar toda semana pela próxima quarta-feira. Era uma maravilha estar em uma escola onde se pensava teatro!

Atualmente, percebo que essas experiências vivenciadas durante as aulas de teatro permanecem presentes em minha corporeidade. Sou constituído por essas vivências que reverberam, me atravessam e tomam sentido, fazendo-me enxergar o local do aprendizado com curiosidade. Como se eu tivesse a oportunidade de voltar a brincar em um dos meus “quintais” do passado, porém com outros olhos, como poeticamente ilustrado por Manoel de Barros.

Desse modo, observo com curiosidade as aulas de teatro dentro da escola e, principalmente, me questiono sobre como a experiência é responsável por influenciar várias áreas da vida. Por exemplo, moldar pensamentos, entender o funcionamento do corpo, aprender matemática, cozinhar, entre outras ações cotidianas. No entanto, neste estudo o interesse está voltado para a experiência em diálogo com a educação teatral.

Meu interesse pela temática da experiência e seu impacto na educação teatral começou durante a graduação em licenciatura na Universidade Federal de São João del Rei. Ao refletir sobre minha trajetória acadêmica e profissional, percebo que essa temática tem sido um fio condutor essencial em meu desenvolvimento como educador, sendo um conceito ainda a ser desvelado, entendido e experimentado.

Inicialmente, o conceito de experiência surgiu a partir das obras de Jorge Larrosa e Walter Benjamin, que desempenharam um papel importante na minha formação e visão sobre a pedagogia. O diálogo com os jogos teatrais foi se construindo de forma fluida em sala de aula, à medida que prosseguia com a pesquisa sobre o conceito. Posteriormente, as leituras dos termos propostos por Viola Spolin despertaram minha curiosidade para a potência do jogo na educação. Em vista disso, segui o caminho dos pesquisadores de Spolin em direção a Ingrid Koudela, uma das principais tradutoras das obras de Spolin. De forma fluida, os escritos desses autores foram se incorporando às aulas e oficinas que ministrei ao longo do tempo.

As reflexões decorrentes da pesquisa resultaram no meu trabalho de conclusão de curso, no qual pude aprofundar meus conhecimentos sobre o conceito de experiência, aprimorando a abordagem das minhas aulas na educação teatral por meio de uma experiência estética. Entendo a experiência não apenas como enriquecedora do processo de aprendizado, mas também como contribuinte para a formação de indivíduos mais confiantes, autênticos e resilientes. No entanto, este trabalho teve um papel duplo em minha jornada. Por um lado, contribuiu para fundamentar a minha prática, fornecendo uma base sólida para as minhas ações. Por outro lado, gerou novas questões que necessitam de investigação mais aprofundada, motivando-me a continuar explorando os tópicos relacionados à temática da experiência.

Desta forma, continuo minha pesquisa nesta dissertação, entendendo que há um potencial significativo em desenvolver um trabalho mais substancial. Assim, a decisão de continuar investigando a relação entre experiência e educação teatral busca preencher as lacunas abertas por novas questões e visa contribuir para uma compreensão mais aprofundada sobre como a experiência pode ser potencializada no contexto educacional, especialmente no ensino teatral. Busca também uma reflexão crítica sobre a cultura escolar atual e aponta possíveis novas direções para o aprimoramento na educação teatral.

Durante minha experiência como professor de teatro, tanto em contextos formais quanto informais, pude observar diversas nuances do ambiente educacional. Essa vivência proporcionou uma compreensão mais ampla das complexidades e desafios enfrentados na implementação das abordagens pedagógicas discutidas em sala de aula. Além disso, as reflexões suscitadas por essa prática levaram ao surgimento de novas questões, especialmente em relação à forma como os alunos experienciam o ambiente escolar.

É importante entender essas lacunas de forma mais ampla e perceber que a educação na contemporaneidade enfrenta diversas adversidades, que têm demandado uma reflexão mais crítica dos profissionais da educação, seguida de uma busca por soluções efetivas para a resolução dos problemas do passado e dos novos desafios do presente. Um dos principais problemas reside na manutenção das desigualdades educacionais, onde grupos sociais enfrentam uma grande disparidade

no acesso à educação, com apenas alguns grupos sendo oportunizados a estar incluídos.

Apesar dos avanços observados nas últimas décadas, ainda persistem profundas disparidades regionais e socioeconômicas que afetam diretamente a inclusão de grupos historicamente marginalizados, que muitas vezes se encontram excluídos do sistema educacional. Também podemos ressaltar a rigidez dos currículos e a falta de alinhamento dos métodos pedagógicos com as demandas dos alunos, frequentemente desconectados de um mundo em constante transformação.

Podemos atribuir os problemas educacionais atuais à manutenção de práticas que colocam o teatro em um lugar infértil, no sentido educacional. Ao recapitular a obra de Arão Paranaguá Santana (2002), constatamos que a educação teatral foi inicialmente associada aos padres jesuítas e sua forma de catequização. Após a expulsão dos jesuítas, o sistema de ensino permaneceu com os mesmos moldes. Segundo Santana, o teatro na escola apareceu inicialmente como “comemoração de datas cívicas ou montagem de espetáculos para animar solenidades” (SANTANA, 2002, p.248) e só a partir de 1940 a arte começou a ser entendida como uma forma de aprendizado.

O avanço mais significativo dessa jornada efetivou-se com a manutenção da obrigatoriedade em todos os níveis da educação nacional, através da promulgação da LDBEN (lei nº 9394/96), o que engendrou um processo de discussão pública – divulgação de documentos oficiais em versões preliminares, crítica de especialistas e entidades para-acadêmicas, contribuição das universidades – e redundou na aprovação, pelo Conselho Nacional de Educação, dos referenciais curriculares da educação infantil e dos parâmetros curriculares da educação fundamental e média (PCN), bem como das diretrizes para os cursos superiores de teatro. (SANTANA, 2002, p.249)

Podemos perceber na atualidade ainda ecos desse passado, um “carrego colonial” como definido por Luiz Antônio Simas e Luiz Rufino, que é “um sopro de má sorte que nutre o assombro e a vigência de um projeto de dominação” (SIMAS e RUFINO, 2019, p.21). Para ilustrar o conceito de Simas e Rufino, julgo ser importante consultar as definições encontradas no dicionário Aurélio para “carrego”, a fim de não restar dúvidas: “Carga ou fardo que se leva na cabeça, aos ombros, etc.; Herança de obrigação religiosa de outra pessoa” (FERREIRA, 1999, p.344).

Essa conjunção de desigualdades e a ausência de diálogo gera uma falha entre as habilidades necessárias na vida contemporânea e as competências desenvolvidas no ambiente educacional. Porém, mesmo diante deste “carrego”, os autores acima citados apontam para “outras formas de aprendizado articuladas a diferentes possibilidades de circulação das experiências” (SIMAS e RUFINO, 2019, p.46) por meio de uma educação mais inclusiva e horizontal. Para tanto, compreender tais desafios torna-se essencial para elaborar estratégias que visem aprimorar e transformar o cenário educacional atual.

Face a esses fenômenos estampados no tecido social e suas implicações na escolarização, o ensino da arte, hoje, tem procurado romper barreiras historicamente impostas à sua prática concreta, fundamentando-se em obras e conceitos provenientes da arte contemporânea, do fazer dos artistas, do pensar dos críticos, das práticas culturais comunitárias, das propostas de museus e sobretudo da realidade da sala de aula. (SANTANA, 2002, p.247)

Temos observado recentemente diversos autores discorrerem sobre novas abordagens educacionais, almejando uma melhoria na educação brasileira. No entanto, apesar dos inúmeros esforços de autores e professores, ainda persiste uma cultura escolar pautada na absorção e memorização de informações, privilegiando a racionalidade como fonte primordial de conhecimento. Essa ausência de ênfase na promoção da criatividade configura-se como um desafio significativo, restringindo o desenvolvimento de uma habilidade crucial para a busca e construção do conhecimento de maneira mais profunda e autêntica. Diante desse contexto, torna-se relevante vislumbrar possibilidades que possam infiltrar-se na cultura dominante e propor práticas que promovam reflexões capazes de impulsionar mudanças. Uma abordagem potencial envolve a proposição de métodos que priorizem a aplicação prática do conhecimento, indo além da mera absorção de informações.

Nesse sentido, os alunos poderiam vivenciar o aprendizado por meio de atividades como jogos, debates e diálogos com a comunidade, promovendo uma experiência coletiva diversificada, participativa e respeitosa. Considerando que “A experiência nasce do contato direto com o ambiente, por meio de envolvimento orgânico com ele. Isto significa envolvimento em todos os níveis: intelectual, físico e intuitivo” (SPOLIN, 2010b, p. 31), essa abordagem busca gradualmente introduzir novas culturas escolares que reconheçam de maneira mais significativa a importância da experimentação, possibilitando um aprendizado mais relevante.

Por isso, busco, por meio deste estudo desenvolvido, sustentar e propor uma possível educação teatral que se dê por meio de uma pedagogia da experiência, conceito sustentado pela autora e professora Viola Spolin. Segundo Spolin (2010), a pedagogia da experiência é um método de ensino teatral que enfatiza o aprendizado por meio da prática ativa e direta. Esse método utiliza jogos teatrais e exercícios de improvisação que envolvem os participantes de maneira imediata e concreta, promovendo uma interação mais potente com os elementos do teatro.

Ao proporcionar um ambiente onde o aprendizado é derivado diretamente da experimentação, a abordagem de Spolin busca não apenas ensinar técnicas teatrais, no que diz respeito à formação de atores, mas também propõe uma educação teatral acessível a todos, ao fomentar a criatividade, a espontaneidade, e a consciência corporal e emocional dos participantes.

Logo, essa metodologia proposta por Spolin, fundamentada na experiência prática, se alinha com os princípios educacionais de John Dewey, que também valoriza a aprendizagem ativa e a importância das experiências no processo educacional. Assim, visa explorar o encontro entre as teorias de Spolin e Dewey, propondo uma educação teatral mais potente e significativa, enraizada na profundidade da experiência vivida.

John Dewey (2010), em sua obra, nos introduz ao conceito de experiência, mostrando ser um processo dinâmico e em constante transformação, caracterizado pela interação entre o indivíduo e seu ambiente. O autor defende a importância da aprendizagem prática e da participação ativa dos indivíduos ao refletirem de forma crítica sobre suas experiências. Diante desta perspectiva, a experiência se destaca como um elemento fundamental para a formação e evolução pessoal, influenciando de forma significativa o aprendizado.

Spolin, em sua obra *Improvisação para o teatro* (2010), estrutura jogos que exploram improvisação, expressão corporal e trabalho em grupo, proporcionando uma experiência prática e participativa no aprendizado teatral. Seu legado perdura na educação teatral contemporânea, atestando a eficácia dos jogos como ferramenta para desenvolver habilidades teatrais. Essa associação visa explorar como a concepção de experiência proposta por John Dewey manifesta-se nas atividades

educacionais vinculadas ao teatro, valendo-se da perspectiva enriquecedora proporcionada pela abordagem de Viola Spolin.

Nota-se uma proximidade entre os escritos de John Dewey e Viola Spolin, especialmente no entendimento compartilhado do conceito de experiência imbricado na educação. Dewey argumenta que “O crescimento intelectual e emocional não pode ser separado da ação. Quanto mais íntima for a união entre a ação e o pensamento [...], mais efetiva será a aprendizagem” (DEWEY, 1938, p. 98), ao passo que Spolin afirma que “o teatro é um meio natural de aprendizagem, no qual o aluno aprende fazendo” (SPOLIN, 2010, p.11). Desta forma, é possível compreender a similaridade dessas teorias e constatar que a educação teatral deve ser aliada a uma prática vivencial, onde a experiência direta e a ludicidade promovem um aprendizado profundo e significativo.

Nesta pesquisa, busca-se integrar a abordagem de Dewey, que concebe a experiência como um processo dinâmico de interação incessante entre o indivíduo e seu ambiente, com a obra de Viola Spolin, cuja ênfase no jogo teatral é destacada como um agente transformador que estimula a criatividade, espontaneidade e colaboração entre os alunos.

Como um aprofundamento deste estudo e possibilitando um espaço para a experimentação, foi desenvolvida e proposta uma oficina prática a partir dos jogos teatrais de Spolin em diálogo com a teoria de John Dewey, ofertada a alunos da graduação em teatro da Universidade Federal de São João del-Rei (UFSJ) durante cinco encontros com duração de quatro horas. Ao longo da oficina, foram propostos jogos teatrais a fim de instaurar experiências teatrais que possam harmonizar a relação dos participantes com sua corporeidade. Assim, buscando promover uma experiência educativa que vá além do convencional, incentivando uma participação ativa e reflexiva dos alunos na construção do conhecimento por meio das artes teatrais.

Através da vivência, pudemos explorar diversos dispositivos educacionais, que, ao final da oficina, formaram um pequeno repertório de jogos, o qual explicaremos adiante de forma mais detalhada e alinhavada com o material teórico levantado de

ambos os autores, almejando percepções valiosas com o propósito de aprimorar e consolidar práticas teatrais ancoradas na profundidade da experiência vivida.

Assim, o estudo visa explorar as sinergias entre as teorias de Spolin e Dewey, propondo uma educação teatral mais potente e significativa, enraizada na profundidade da experiência vivida. Busca não apenas enriquecer o aprendizado teatral, mas também promover uma maior consciência e apreciação do papel central da experiência no processo educacional. Esta abordagem emerge como uma concretização efetiva de uma pedagogia da experiência no âmbito educacional, propiciando um ambiente educativo mais significativo e enriquecedor.

Desse modo, esta pesquisa visa investigar e analisar de forma crítica as bibliografias de ambos os autores mencionados, com especial ênfase na identificação de direções potenciais para promover a valorização de práticas teatrais associadas ao conceito de experiência como modalidade de conhecimento. O propósito é traçar paralelos e destacar a interconexão entre perspectivas filosóficas e abordagens pedagógicas, contribuindo para uma compreensão mais robusta do papel desempenhado pela experiência na educação teatral.

Ao final, a dissertação propõe discutir as reflexões práticas resultantes deste trabalho e apresentar caminhos para uma educação teatral fundamentada nos princípios de Viola Spolin e no conceito de experiência embasado por John Dewey. Desta forma, busca-se contribuir para o entendimento e aprimoramento das práticas educacionais no âmbito teatral, destacando a relevância da experiência como elemento-chave no processo de aprendizado e desenvolvimento.

Este é o desafio. Bora jogar?

NOS PRÓXIMOS CAPÍTULOS

Até aqui, acompanhamos uma introdução que apresenta as indagações que movem este estudo, um breve relato do percurso seguido até o momento e possíveis estratégias para sua resolução. A estrutura desta dissertação e a trajetória a ser percorrida são delineadas a seguir. Os argumentos deste trabalho são apresentados ao longo de três capítulos, proporcionando uma abordagem abrangente sobre a temática.

O primeiro capítulo é dividido em dois subcapítulos. No primeiro, busco entender os problemas que assolam a educação, identificando quais obstáculos ou ruídos inviabilizam a exploração do conceito de "experiência" no ambiente escolar. Problematizo a cultura escolar que privilegia operações racionais em detrimento da experimentação.

Já no segundo subcapítulo, delincho um possível caminho para a resolução dos problemas levantados anteriormente, com base nas teorias de John Dewey e Viola Spolin. Vejo uma similaridade de pensamentos e práticas entre os autores e vislumbro que a combinação das ideias de Dewey para a educação, aliada às práticas de Spolin, pode instaurar um campo frutífero para o aprimoramento da educação teatral.

No segundo capítulo, desvelo o conceito norteador deste trabalho: "Experiência". Traço um caminho desde a etimologia da palavra, explorando como podemos investigar seu significado conceitual por meio de seus radicais. Examino os escritos de John Dewey e apresento como o autor enxerga a experiência como um processo de aprendizado, elucidando como ela pode ser transformadora e uma grande aliada na educação. Neste capítulo, o foco são os escritos de Dewey e suas considerações sobre a experiência.

No terceiro capítulo, discorro sobre o jogo, inicialmente de forma mais abrangente, com base nas definições de Johan Huizinga sobre o jogo enquanto cultura. A partir dessas definições, desenho com mais nitidez a relação entre jogo e experiência na obra de Viola Spolin. Escrevo sobre a relação intrínseca entre experimentar e jogar, vislumbrando possíveis caminhos à luz de Spolin para uma pedagogia da experiência, onde o jogo se torna um catalisador para a educação teatral. Neste mesmo capítulo, apresento a análise feita a partir da oficina prática, discorrendo sobre os métodos utilizados para conduzir a pesquisa qualitativa e estabelecendo conexões, discussões e discordâncias entre teoria, prática e reflexão. Optei por subdividir este capítulo em três subcapítulos, aprofundando a análise com base nos conceitos abordados nos capítulos anteriores. Cada subcapítulo versa sobre um jogo específico, visando aprofundar a análise.

Ao final, apresento minhas considerações finais sobre o trabalho, refletindo sobre as inquietações levantadas, as certezas derivadas da prática em sala de aula e as dúvidas que continuam a impulsionar minha pesquisa. Apresento uma das

possíveis abordagens para explorar a educação teatral, proporcionando uma compreensão mais clara dos campos investigados.

1 A QUESTÃO COM A EDUCAÇÃO TEATRAL E UM POSSÍVEL CAMINHO A PARTIR DE JOHN DEWEY E VIOLA SPOLIN

Segundo as diretrizes curriculares da educação básica (2008), o teatro, especialmente os jogos teatrais, assume um papel crucial no aprimoramento das relações entre o indivíduo e o mundo que o cerca. Nesse contexto, torna-se valioso fomentar o desenvolvimento da intuição, emoção, sensação, percepção e razão entre os educandos, conforme as diretrizes. O propósito é aprimorar não apenas a forma como eles se relacionam com suas corporeidades, mas também cultivar habilidades que influenciam positivamente as interações dentro da sociedade.

Nesse sentido, os jogos teatrais podem ser um meio pelo qual os educandos aprimoram habilidades importantes para o cotidiano, harmonizando sua corporeidade durante as aulas de teatro por meio da experiência. Desta forma, os estudantes podem alcançar uma expressividade maior, tornando-se mais assertivos e criativos. Isso permite que encontrem soluções para os desafios que enfrentam, como ilustrado por Viola Spolin.

"Jogos teatrais, experimentados em sala de aula, devem ser reconhecidos não como diversões que extrapolam necessidades curriculares, mas sim como suportes que podem ser tecidos no cotidiano, atuando como energizadores e/ou trampolins para todos. Inerente a técnicas teatrais são comunicações verbais, não-verbais, escritas e não-escritas. Habilidades de comunicação, desenvolvidas e intensificadas por meio de oficinas de jogos teatrais com o tempo abrangem outras necessidades curriculares e a vida cotidiana". (SPOLIN, 2006, p. 20)

No entanto, a educação teatral nas escolas enfrenta desafios significativos, como a falta de reconhecimento e a desvalorização das disciplinas artísticas, além da ênfase excessiva em avaliações padronizadas, que contribuem para marginalizar o teatro no ambiente educacional. Esses obstáculos comprometem não apenas a qualidade do ensino teatral brasileiro, mas também ignoram seu potencial de desenvolver habilidades inerentes à sua natureza. É essencial abordar essas questões para garantir uma educação teatral mais acessível e de qualidade.

Neste capítulo, abordaremos os problemas que afetam a educação teatral, destacando como as aulas de teatro podem oferecer contribuições significativas ao

processo educativo. Examinaremos como as teorias de John Dewey, que vê a experiência como uma fonte central de aprendizagem, e os Jogos Teatrais de Viola Spolin, que promovem a aprendizagem através da prática e da improvisação, podem oferecer caminhos frutíferos para enfrentar esses desafios. A intenção é entrelaçar as teorias desses dois autores para apontar possíveis soluções.

1.1 A questão com a educação teatral

Para abordar as questões relacionadas à educação teatral, é fundamental começar com uma análise mais abrangente da educação em geral. Recorrendo ao psicólogo e professor brasileiro Leandro de Lajonquière, cuja pesquisa se destaca pela análise psicanalítica no campo da educação e infância, exploramos as origens dessas questões.

No trabalho de Lajonquière (2018), são exploradas a concepção de escola e infância no Brasil. O autor destaca que a abordagem educacional tem se tornado progressivamente mais normativa e restritiva, sufocando a capacidade dos alunos de explorar e vivenciar suas próprias experiências de vida. Essa perspectiva, enraizada no passado, continua a influenciar nossa compreensão da educação, o que Lajonquière define como uma “ilusão (psico)pedagógica”.

O autor critica a educação atual por se concentrar na transmissão de informações e conhecimentos, com o objetivo de preparar indivíduos para o mercado competitivo. Essa abordagem negligencia a complexidade e a singularidade da subjetividade, desconsiderando a natureza mutável e contínua da experiência humana.

Essa perspectiva pedagógica limita não apenas as oportunidades de experiência, mas também sufoca as relações e reações que emergem do inesperado, do imprevisível e do não quantificável. A educação brasileira enfrenta uma situação complexa e paradoxal, caracterizada por uma abordagem instrumentalizada e carente de uma postura crítica, contribuindo para o esgotamento da capacidade reflexiva que caracteriza nossa sociedade contemporânea. Portanto, é necessário adotar uma abordagem mais flexível e porosa para dialogar com o presente.

A ênfase excessiva no individualismo e na competitividade marginaliza a cooperação e a construção coletiva do conhecimento. Esse esvaziamento do público

reflete a superficialidade das interações sociais e afeta a esfera do pensamento crítico, minando a capacidade de questionar, analisar e compreender a complexidade do mundo. A dialogicidade é comprometida pela homogeneização do processo educacional, que prioriza métodos uniformes em detrimento da diversidade de abordagens e perspectivas. A padronização resulta na perda da riqueza proporcionada pelo diálogo entre diferentes modos de pensar e compreender.

É crucial promover uma abordagem educacional que valorize a complexidade, abrace a diversidade e reconheça a importância do pensamento crítico, do espaço público vigoroso, da crítica construtiva e da dialogicidade para formar cidadãos ativos e participativos em uma sociedade verdadeiramente democrática.

O cenário tecnicista e neoliberal que se impõe, limitando a visão do indivíduo e desconsiderando aspectos essenciais da formação humana, é resultado de problemas mais amplos que permeiam a vida social. Segundo Laval (2019), desde o ressurgimento do fascismo disfarçado de populismo autoritário até o desconforto imposto pelo neoliberalismo na cultura escolar, essas questões têm vínculos diretos com a educação.

Dessa forma, a educação não apenas é influenciada por essas tendências, mas também contribui para a perpetuação de um paradigma que reduz a riqueza e a complexidade da experiência humana. Nesse contexto, as disciplinas das ciências humanas, incluindo a arte, são frequentemente vistas como desprovidas de utilidade imediata, levando à sua consideração como supérfluas e dispensáveis (NOGUEIRA, 2008). Enfrentar esse desafio exige uma reflexão profunda sobre o papel da educação na formação de indivíduos críticos, capazes de compreender e valorizar a diversidade de perspectivas que enriquecem a cultura de uma sociedade.

"A educação, em seu sentido mais amplo, é a atividade através da qual uma sociedade mantém, renova e transmite as configurações de sua própria vida. A experiência de um indivíduo e a experiência de uma sociedade estão em um processo contínuo de interação. A educação, portanto, é um processo de renovar a experiência social ou de substituí-la por algo melhor, e a escola é o lugar onde esse processo se pode sempre prosseguir até que a deficiência de percepção e tato, que sempre retardará o avanço da civilização, seja removida." (DEWEY, 1979, p. 65).

Compreender a educação como um exercício de pensamento ligado à vida do aluno requer uma mudança de paradigma, envolvendo a adoção de novas abordagens pedagógicas, práticas de ensino diferenciadas e um ambiente escolar que

valorize a diversidade de perspectivas e habilidades. Embora existam bons exemplos de inovação, o sistema educacional ainda se baseia em regras rígidas de organização e definição de conteúdos.

Portanto, o desafio atual na educação não pode ser visto isoladamente e não é fácil de delimitar, pois reflete e ecoa uma cultura escolar enraizada na sociedade, que muitas vezes negligencia a importância de conectar o processo de aprendizagem com as experiências de vida dos alunos.

É essencial questionar a cultura predominante no meio educacional e integrar as experiências de vida dos alunos ao currículo, tornando a aprendizagem mais relevante e significativa. Isso requer romper com certezas estabelecidas e reconhecer que o processo de ensino e aprendizagem vai além da mera transmissão de conhecimento. Nicola Abbagnano oferece uma definição de aprendizagem que é pertinente neste contexto.

Aprendizado ou Aprendizagem pode ser definido por: Aquisição de uma técnica qualquer, simbólica, emotiva ou de comportamento, ou seja, mudança de resposta de um organismo ao ambiente, que melhore tais respostas com vistas à conservação e ao desenvolvimento do próprio organismo. (ABBAGNANO, 2007, p.85)

As mudanças que o educando adquire em sua relação com o meio são frutos da ação no mundo, descritas por John Dewey (2010) como um processo de "construção e reconstrução" a partir da experiência. Ou seja, essas mudanças surgem da autonomia do educando e de sua capacidade de interação e reflexão a partir das experiências vivenciadas. À luz de Dewey, podemos ver os jogos teatrais como um meio para essa "construção e reconstrução" do conhecimento pelos educandos/jogadores.

Para Viola Spolin, aprender é "a capacidade para experienciar" (SPOLIN, 2010, p. 336). O conceito de "experiência" para Spolin é compreendido como a vivência em processo de conhecimento. Portanto, este trabalho aborda a aprendizagem pela experiência, destacando a relação intrínseca entre razão, intuição e sensibilidade.

O entendimento profundo e a assimilação eficaz ocorrem quando há uma conexão ativa e significativa entre o aprendiz e o conteúdo, enfatizando a importância da interação e do engajamento no processo educativo. Não se trata apenas de ter

acesso ao saber, mas de como os indivíduos se relacionam com esse conhecimento (BONDÍA, 2002).

Essa perspectiva se alinha à visão de John Dewey, que concebe a educação como um processo dinâmico de construção e reconstrução da experiência. Essa reconstrução não apenas esclarece, mas também amplia o significado da experiência e fortalece nossa capacidade de orientar o curso de experiências subsequentes. No contexto dos jogos teatrais, o educando/jogador apreende e reflete dentro do jogo, resultando em uma experiência estética e de vida. Assim, o aprendizado transcende a mera transmissão de conhecimento e promove a criação de ambientes educacionais que incentivam a expressão e a apreciação artísticas como elementos fundamentais para o desenvolvimento integral dos indivíduos.

Embora este estudo se concentre na educação teatral, essas transformações, resultantes da construção e reconstrução, também ocorrem em outras disciplinas de maneira pessoal e intransferível. Ao contrário de outras áreas que podem envolver a memorização de fatos ou regras, a educação teatral prioriza a exploração corporal e o desenvolvimento através da experiência. Assim, o que é aprendido e internalizado vem da experiência direta e da interação com o ambiente teatral. Isso significa que o foco está na vivência, na percepção sensorial e emocional dos alunos, criando um ambiente onde a experiência possa ocorrer de maneira orgânica e significativa.

Atividades guiadas por objetivos definidos têm o potencial de facilitar a aquisição de conhecimento, pois as experiências vivenciadas adquirem significado e relevância ao serem "vivamente percebidas" (DEWEY, 1959, p. 155). Dewey menciona, como exemplo negativo, a prática repetitiva e mecânica das atividades físicas que se limitam ao treinamento dos músculos e à coordenação motora, definidas por ele como "adestramento."

Essa perspectiva ressalta a importância da arte não apenas como uma disciplina isolada, mas como um elemento crucial que impulsiona o desenvolvimento humano e amplia a apreciação pela riqueza do mundo ao nosso redor. A arte não é apenas um meio de expressão individual, mas uma ferramenta poderosa para enriquecer a experiência educacional, proporcionando uma conexão mais significativa com a diversidade e a complexidade do ambiente em que vivemos.

A experiência dos jogos teatrais é essencial na construção da aprendizagem dentro da educação teatral. Essa vivência significativa do jogo se transforma em um processo de conhecimento, embora nem todas as vivências o produzam necessariamente. Dewey esclarece que a experiência e a educação não são diretamente equivalentes, e nem todas as experiências são educativas; algumas podem ser consideradas "deseducativas." Ele define uma experiência "deseducativa" como: "Qualquer experiência que tenha o efeito de impedir ou distorcer o amadurecimento para futuras experiências é 'deseducativa'" (DEWEY, 2010, p. 27).

A linguagem teatral no contexto educacional é frequentemente utilizada de maneira empobrecida, onde "muitos professores propõem atividades às vezes totalmente desvinculadas de um verdadeiro saber artístico" (FERRAZ e FUSARI, 2001, p. 20). Ao utilizar a educação teatral apenas como um utensílio para apresentações de conteúdos educativos, como Dia da Família, Festa Junina, Natal, entre outros, reduz-se sua natureza artística a uma mera ferramenta.

Esse tipo de abordagem limita a liberdade criativa dos estudantes e a capacidade de explorar o inesperado, tratando a educação teatral como se fosse apenas um adendo aos métodos pedagógicos convencionais. O fazer artístico muitas vezes surge da disposição para abraçar o desconhecido e permitir que os alunos explorem livremente, desafiando expectativas convencionais. Considerar apenas estruturas pré-determinadas pode resultar na perda da autenticidade e singularidade que a criação artística pode oferecer.

Flávio Desgranges contribui para esta questão, orientando-nos a "compreender a arte como sendo educadora enquanto arte, e não necessariamente como arte educadora" (2006, p. 26). Essa perspectiva reforça a ideia de que o ensino da arte deve ser considerado como uma disciplina autônoma, uma "matéria em si", e não apenas um facilitador para outros conteúdos. Envolver os alunos com as artes promove a apreciação estética e a expressão criativa, essencial para o desenvolvimento de conhecimentos fundamentais.

Deste modo, ensinar teatro seria preparar e conduzir experiências que ampliem a disposição do aluno de estar ativo nos estratos teatrais (seja da vida ou dos jogos ou dos espetáculos), para que sua percepção possa se conectar com e produzir o teatral. (MAGELA, 2015, p. 21)

Essa abordagem defende que o ensino da arte não deve ser subestimado como um simples suporte a outras disciplinas. Em vez disso, deve ser valorizado como um componente essencial que contribui diretamente para o enriquecimento e a formação integral dos estudantes.

Como destaca Gagliardi (1998, p. 68), “jamais deveríamos exigir do teatro que ele se faça didático, portador de noções ou de ensinamentos moralizantes” ou que “se torne o objeto de exercícios escolares propostos como verificação da eficiência de sua recepção.” Reduzir a arte teatral a um mero suporte ou exercício didático limita sua capacidade de promover verdadeira experimentação e expressão artística.

Para evitar que o teatro seja restringido por moldes didáticos, é fundamental promover um aprendizado que valorize a atenção e a improvisação. Dessa forma, garantimos um ambiente fértil para a experimentação e a expressão artística, preservando a integridade do teatro e enriquecendo a experiência dos alunos. Isso permite que desenvolvam um pensamento teatral autêntico e criativo, fundamental para seu desenvolvimento integral.

Dentro destes objetivos, é preciso cultivar um processo de aprendizagem de atenção – e a improvisação e exercícios são um procedimento para isso, através de seus modos de fazer que geram modos de pensar, modos teatrais de pensamento, atenções teatrais, no teatral. (MAGELA, 2015, p. 21)

Ana Mae Barbosa, em seu Simpósio sobre o Ensino da Arte e sua História (1990), destaca um segundo problema importante: o preconceito de que a arte-educação se restringe exclusivamente ao ensino de arte para crianças e jovens. Para avançar na compreensão da arte-educação, é fundamental reconhecer a arte-educação como um campo frutífero de investigação voltado para entender os processos de aprendizagem artística no contexto escolar.

As aulas de artes oferecem um espaço para explorar a criatividade e a expressividade. O teatro, como uma manifestação artística, transcende as barreiras da linguagem, criando uma expressão visual e emocionalmente rica. A experimentação teatral pode desencadear emoções profundas e reflexões sobre questões relacionadas à identidade, sociedade e interações humanas. Assim, o teatro se integra de maneira orgânica com a corporeidade e o ambiente escolar, abrindo espaço para abordagens criativas e inovadoras na educação.

A arte, assim como a educação, organiza as experiências humanas de diferentes maneiras, enriquecendo o cotidiano escolar. As indagações que orientam esta pesquisa surgem organicamente desse entrelaçamento, refletindo uma conscientização cuidadosa das interações e interdependências que moldam nossa experiência educacional e artística.

Ao estimular a criatividade, expandimos o que há de mais rico no aluno: sua singularidade. Criar um ambiente rico em experiências educacionais permite que “pensar não seja somente ‘raciocinar’, ‘calcular’ ou ‘argumentar’, mas também dar sentido ao que somos e ao que nos acontece” (BONDÍA, 2002, p. 19). Dessa forma, buscamos proporcionar ao educando novas perspectivas a partir de suas próprias experiências estéticas, possibilitando um conhecimento fundamentado em sua própria existência.

Neste contexto, a concepção da experiência como elemento-chave no processo de aprendizagem enfatiza a importância de vivências concretas e interações ativas na construção do conhecimento. A experiência desempenha um papel crucial na formação do conhecimento escolar, destacando a relevância de abordagens pedagógicas que ofereçam aos alunos experiências significativas e contextualizadas.

Essa abordagem sublinha a importância do teatro não apenas como uma expressão artística, mas também como uma ferramenta valiosa para o desenvolvimento dos indivíduos no contexto educacional. Incentivar a exploração dessa ferramenta enriquece a experiência individual dos alunos e promove uma compreensão mais profunda das dinâmicas sociais. Além disso, proporciona um ambiente favorável para acolher e nutrir a experiência artística, ampliando os repertórios individuais e contribuindo para a formação de indivíduos mais conscientes e capacitados para enfrentar os desafios do mundo contemporâneo.

[...] a experiência da formação não se trava efetivamente a partir de uma simples fruição ou transposição de conhecimentos, mesmo que de caráter crítico. A experiência artístico-pedagógica deve sempre levar em consideração o outro, em sua distância sociocultural e em sua potência como vivenciador, dialogador, mestre e aprendiz.” (VIGANÓ, 2017, p. 201)

Os escritos de Viola Spolin (1906-1994) ressaltam a importância de adotar uma abordagem educativa centrada na experiência. Ela desenvolveu e sistematizou um método que torna o teatro acessível a todos, promovendo o diálogo contínuo durante

o processo de aprendizagem teatral. Os jogos teatrais e a improvisação, baseados na experiência cotidiana, incorporam práticas, gestos e ações da vida real, ajudando os participantes a compreenderem melhor sua própria existência. Spolin defende que “aprendemos através da experiência, e ninguém ensina nada a ninguém” (SPOLIN, 2005, p. 3) e que “todas as pessoas são capazes de atuar no palco” (SPOLIN, 2005, p. 3), conferindo ao ato de jogar um caráter democrático.

Integrar o teatro ao processo educacional não só enriquece o aprendizado, mas também cultiva mentes criativas e sensíveis, capazes de compreender e interpretar o mundo de maneira única. Esta abordagem integral, que reconhece a interseção entre educação e teatro, representa um avanço significativo na promoção de uma formação mais completa e enriquecedora para os educandos.

1.2 Um caminho a partir de John Dewey e Viola Spolin

Para compreender melhor as aspirações de Viola Spolin e a relação com a teoria de Dewey, é essencial explorar a experiência de ambos na Hull House e sua influência mútua. A jornada de Viola Spolin no desenvolvimento de sua metodologia começou cerca de quatro décadas antes da publicação de seu primeiro livro, *Improvisação para o Teatro*, em 1963, traduzido para o português em 2008 por Ingrid Koudela e Eduardo Amos. Spolin foi aluna de Neva Boyd na Hull House's Recreational Training School, em Chicago, entre 1924 e 1927. Durante esse período, teve contato com a diversidade cultural e as experiências dos imigrantes, o que moldou sua metodologia de ensino baseada na improvisação e no jogo.

A experiência de Spolin com Neva Boyd foi crucial para a formulação de sua metodologia improvisacional de jogos teatrais. A influência da Escola de Chicago, associada a John Dewey, também desempenhou um papel significativo. Dewey, filósofo e educador norte-americano, foi residente na Hull House e suas experiências influenciaram diretamente seu livro *A Criança e o Currículo* (1902), baseado em suas vivências na instituição. Posteriormente, em *Arte como Experiência* (1934) e *Experiência e Educação* (1938), Dewey discute a arte e a educação como processos dinâmicos de interação entre o indivíduo e o ambiente, alinhados com a importância da prática, experimentação e participação ativa.

Cornelis de Waal, em *Sobre Pragmatismo*, destaca que Dewey via a Hull House como um lugar onde ideias e crenças eram trocadas não apenas na discussão formal

(DEWEY apud WAAL, 2007, p. 154). Dewey acreditava que a troca de experiências práticas era essencial para a formação do conhecimento, promovendo uma educação relevante e significativa ao conectar aprendizado com a vida cotidiana.

Dewey, Boyd e Spolin compartilharam uma conexão com a Hull House, embora em épocas diferentes. Dewey foi residente de 1894 a 1904, Boyd começou a trabalhar lá em 1909, e Spolin foi aluna de Boyd de 1924 a 1927. Embora Spolin não tenha tido contato direto com Dewey, suas propostas educacionais influenciaram sua metodologia através de Boyd e da Hull House. Spolin e Boyd adaptaram brincadeiras tradicionais para alinhar aos objetivos educacionais, refletindo a importância da prática cultural na educação.

Spolin direcionou seus estudos para o teatro, integrando técnicas teatrais com brincadeiras tradicionais. A diversidade cultural dos frequentadores da Hull House enriqueceu o repertório de jogos de Spolin e Boyd. A abordagem lúdica de Spolin e Boyd visava a construção do conhecimento através da colaboração e da experiência compartilhada, com ênfase na cooperação e no prazer do jogo, livre de recompensas externas (CAMARGO, 2010c, p. 9; SPOLIN, 2012, p. 39).

Spolin, consolidando conhecimentos de Boyd e incorporando estudos sobre técnicas teatrais, desenvolveu sua própria metodologia, enriquecida pela diversidade de experiências e pela prática cultural na Hull House. Ingrid Dormien Koudela, principal disseminadora dos ensinamentos de Spolin no Brasil, complementa essa visão:

Viola Spolin é conhecida internacionalmente por sua contribuição metodológica tanto para o ensino do teatro nas escolas e universidades como para a prática da arte cênica, principalmente para o teatro improvisacional (...) cunhou o termo *theater game*, traduzido entre nós como jogo teatral. (KOUDELA, 2010, p. 1).

A autora levantou diversas questões sobre o processo educacional no contexto teatral, propondo a inclusão da prática do jogo improvisacional como uma regra complementar à livre expressão da imaginação simbólica. Essa abordagem originou o conceito de um teatro do momento presente, que acontece sem predefinições, tanto dentro quanto fora do palco, e fundamentou uma pedagogia centrada na prática e na vivência. Em vez de se limitar à preparação para uma representação teatral

convencional, como era comum nos exercícios de interpretação, essa metodologia promove um ato criativo acessível a qualquer pessoa.

Essa abordagem beneficia tanto o teatro profissional quanto o amador, podendo ser praticada por qualquer indivíduo em busca do prazer de atuar. Além disso, oferece suporte para o desenvolvimento de programas escolares em todos os níveis e idades, não apenas para o ensino teatral, mas também para outras áreas do conhecimento. Promove interações sociais, comunitárias e criativas.

Os Jogos Teatrais integram um método que proporciona prazer e diversão, ao mesmo tempo em que estimula a criatividade de alunos e professores. Sua aplicação favorece o desenvolvimento de habilidades e competências, capacitando os alunos a enfrentar novas situações com confiança, a sugerir e aceitar novas regras, a colaborar em equipe e a facilitar a socialização. Como destacado por Spolin em seu livro *Improvisação para o Teatro*, "Se o ambiente permitir, pode-se aprender qualquer coisa, e se o indivíduo permitir, o ambiente lhe ensinará tudo o que ele tem para ensinar" (SPOLIN, 2010, p. 3).

2 NOÇÕES DE EXPERIÊNCIA

"se expõe ao mundo e aguenta o tranco."
(PRECIOSA, 2010, p.29).

A compreensão do conceito de "experiência" tem evoluído ao longo dos séculos, assim como o teatro, que é um termo em constante mutação, refletindo as mudanças de sua época. Este capítulo visa explorar a complexidade que envolve o termo "experiência", desvelando seus significados e abrangendo suas diversas dimensões, implicações e variações. Ao examinar as camadas que formam este conceito, pretendemos oferecer uma visão mais ampla de como ele se insere no desenvolvimento social e educacional.

Inicialmente, analisaremos etimologicamente a palavra "experiência", desde suas raízes linguísticas até sua utilização na contemporaneidade. Esse exame preliminar visa enriquecer a compreensão do conceito e preparar o terreno para uma análise mais aprofundada das implicações da experiência na compreensão do mundo e na educação.

2.1 Escarafunchando a palavra

A partir das palavras damos sentido ao que nos acontece. Nos comunicamos através das palavras, conhecemos alguém pelas palavras não proferidas, reconhecemos alguém pelas palavras certas, jogamos com as palavras e criamos uma metáfora. Inventamos palavras, gritamos palavrões, criticamos e proibimos palavras, silenciemos palavras e escrevemos palavras. Nenhuma dessas atividades descritas acima está despida de sentido. As palavras, para o poeta e para o presidente, têm valores diferentes, e isso diz mais sobre a experiência de cada um do que, de fato, sobre a palavra em si.

Quando fazemos coisas com palavras, do que se trata é de como damos sentido ao que somos e ao que nos acontece, de como juntamos as palavras e as coisas, de como nomeamos o que vemos ou o que sentimos e de como vemos ou sentimos o que nomeamos (BONDÍA, 2004, p. 153).

As palavras formam o pensamento. Nossos raciocínios são preenchidos por imagens que formam palavras. Isso não significa que as mesmas apenas servem para argumentar, como neste presente texto. Também servem para dar forma e sentido ao que somos, sentimos, ao que nos passa, ao que nos acontece e como nós transformamos. Por isso, a importância da palavra.

A formação destas frases cheias de palavras que chamamos de pensamento se dá por consequência da experiência. De acordo com a perspectiva de David Hume (1979), a razão é um processo que emerge a partir do nosso hábito de associar ideias, quer seja porque elas possuem semelhanças ou diferenças entre si. Nossa mente é moldada pela experiência, que inscreve e grava as diferentes ideias que adquirimos ao longo do tempo. No entanto, a verdadeira essência da razão reside na habilidade de conectar, combinar ou separar essas ideias previamente registradas.

Imagine nossa mente como um tecido de pensamentos entrelaçados, onde cada fio é uma ideia proveniente de nossas experiências e observações. A razão atua como o processo de entrelaçar esses fios, criando padrões e significados através da conexão entre as ideias. Dessa conexão surge a resposta para problemas e também é o que nos permite realizar atividades complexas.

A razão, portanto, é um instrumento poderoso que surge da interação entre nossas experiências e nossos pensamentos lógicos. No entanto, é importante notar

que as associações de ideias formadas pela razão podem ser influenciadas por diversos fatores, como cultura, contexto social e crenças individuais. Isso significa que o processo de razão não é completamente objetivo; ele é moldado pela interação entre nossa experiência e nossa interpretação subjetiva.

A palavra experiência é usada das mais diversas formas, carregando uma pluralidade de sentidos. Pode ser utilizada para medir um certo tempo de trabalho, uma produção em laboratórios, uma mordida em um hambúrguer, um show de um artista favorito ou até um lugar descolado. Quase sem pensar, é usada de forma banal, sem que se dê o devido cuidado, sem se apreender a palavra e seu significado. Sendo assim, convido-os a escarafunchar a palavra central desta pesquisa, a fim de encontrar novos significados referentes ao conceito de “experiência”, com o intuito de escavar e descobrir seus significados e potencialidades.

A palavra "experiência" carrega consigo um leque de significados que vão além de seu uso cotidiano. Ao remontarmos à sua raiz etimológica no latim "experiri", podemos observar a ideia de "provar" ou "experimentar" (BONDÍA, 2002). Esta raiz linguística nos conduz a uma abordagem fundamental da experiência como um processo de investigação e aprendizado através da prática. A palavra em questão propõe um intrigante jogo de significados desde sua origem, onde o prefixo “ex” traz consigo um rico conjunto de sentidos. Este prefixo indica a compreensão de algo exterior e se relaciona a situações de exílio, como também se entrelaça com o "ex" que remete à própria existência. O "ex" nos convida a explorar territórios além do familiar, ao abraçar o novo e o desconhecido. Por outro lado, ele também está vinculado ao nosso próprio ser, à nossa existência enquanto indivíduos. É como se a própria palavra carregasse a promessa de encontros profundos com o mundo ao nosso redor e, ao mesmo tempo, nos recordasse de nossa presença no mundo.

Avançamos para a segunda etapa da palavra, focalizando seu radical “per”, que advém de um radical europeu para palavras relacionadas a travessia, caminho ou viagem. Proveniente de “periri”, antigo verbo latino, que resulta na palavra "perigo". Ou também o verbo no passado “peritus”, que dá origem a “perito” ou “habilidoso”. Esta raiz está principalmente associada à noção de travessia e, em segundo plano, à ideia de teste ou prova.

No contexto da língua grega, podemos identificar uma ampla gama de derivados que se originam dessa mesma raiz. Ao longo do desenvolvimento da língua, os gregos habilmente utilizaram esses derivados para expressar uma variedade de conceitos, cada um oferecendo uma perspectiva única sobre a ideia central de travessia e prova associada à raiz "per", raiz que dá origem à palavra "empírica" (TURNER, 2015). "Peirô, atravessar; pera, mais além; peraô, passar através; perainô, ir até o fim; peras, limite. Nos idiomas indo-europeus há uma bela palavra que tem esse "per" grego de travessia: a palavra "peiratês", pirata." (BONDÍA, 2002, p. 25) Como também na palavra "percorrer", que julgo dar uma síntese melhor ao radical.

(...) etimologicamente, a palavra inclui os sentidos e riscos, perigo, prova, aprendizagem por tentativa, rito de passagem. Ou seja, uma experiência, por definição, determina um antes e um depois, corpo pré e corpo pós experiência. Uma experiência é necessariamente transformadora, ou seja, um momento de trânsito da forma, literalmente, uma trans-forma. E, assim, as escalas de transformação são evidentemente variadas e relativas, oscilam entre um sopro e um renascimento. (TURNER, 2015, p. 10)

Analisando a palavra no idioma espanhol, sua forma sonora não se modifica, permanece "experiencia", assim como falamos em português, porém seu significado se transforma. "O seu significado passa a ser 'o que nos passa', o que, já em português, seria 'o que nos acontece'." Em francês, a experiência seria "ce qui nous arrive"; em italiano, "quello che ci succede" ou "quello che ci accade"; em inglês, "That which is happening to us"; em alemão, "Was mir passiert" (BONDÍA, 2002, p. 21).

Tanto à própria palavra quanto ao evento que ela representa é atribuída uma natureza de incerteza e risco. No entanto, é quando essa palavra é expressa como um verbo que essa relação se torna ainda mais clara. Cotidianamente nos referimos a "experimentar" coisas novas, seja explorando um sabor inédito de sorvete ou testando uma nova receita.

O ato de experimentar carrega consigo uma conotação de frescor e novidade, nos conduzindo para um domínio distante das opiniões críticas. Neste contexto, ele nos proporciona um espaço convidativo, onde podemos mergulhar em territórios desconhecidos sem as restrições de julgamentos externos, explorando com liberdade aquilo que é novo e estimulante.

Olhando agora para a palavra enquanto verbo, podemos constatar que o experimentar é um acontecimento, algo que não ocorre frente a mim, mas em mim.

Isto significa também que este acontecimento não depende de mim. Não acontece como consequência de algo, mas acontece como algo que não parte da minha vontade; é algo exterior a mim. A palavra “exterior”, que assim como a palavra “experiência” tem o mesmo radical, exprime o sentido de algo que está fora.

Portanto, não há experiência sem a relação direta com algo exterior; por isso, aquilo que nos passa é necessariamente algo além do eu, algo primordialmente outro. Não podendo, assim, ser algo previamente vivido ou informado, algo que esteja em mim, não podendo, portanto, ter gerado novas opiniões e críticas.

O eu é uma vivência e uma experiência que se realiza por comportamentos; a pessoa e o cidadão são a consciência como agente (moral e político), como práxis. É dotado da capacidade para conhecer-se a si mesmo no ato do conhecimento, ou seja, é capaz de reflexão. É saber de si e saber sobre o mundo, manifestando-se como sujeito percebedor, imaginante, memorioso, falante e pensante. É o entendimento propriamente dito.

Em uma última instância, podemos perceber que a experiência molda a forma como experienciamos o mundo, mas não apenas em nossa individualidade, mas como comunidade, sendo indivíduos conectados por normas, regras, afetos e princípios de forma universal. Um indivíduo pode associar ganhar flores a um sentimento de felicidade e carinho; outro pode associar o mesmo a um sentimento ruim. Contudo, ambas as percepções não se dão de forma individual e pessoal, mas sim de forma coletiva, que organiza nosso entendimento coletivo do mundo.

Vivemos do nascimento à morte em um mundo de pessoas e coisas que, em grande medida, é o que é por causa do que vem sendo feito e transmitido a partir de atividades humanas anteriores. Quando esse fato é ignorado, a experiência é tratada como algo que se passa exclusivamente dentro do corpo e da mente do indivíduo (DEWEY, 2010, p. 40).

A experiência pessoal é única e singular para cada indivíduo, mas o conhecimento que se constrói a partir dela possui uma natureza universal. Essa dualidade entre o particular e o universal permite que cada pessoa contribua com suas perspectivas individuais para um entendimento coletivo mais amplo e completo.

É importante reconhecer que nossas vivências individuais são enriquecidas e guiadas por um conjunto de normas e princípios compartilhados que estruturam nossa percepção do mundo. Esses princípios não são meramente subjetivos, mas sim

objetivos e universais, aplicáveis a todos os seres humanos em todos os tempos e lugares.

Portanto, enquanto nos movemos através da vida, nossas percepções e experiências são moldadas não apenas por nossas vivências pessoais, mas também pela interação com um mundo que possui uma estruturação universal e compartilhada. Esta interação entre o particular e o universal enriquece nosso entendimento e nos permite participar de um processo contínuo de construção do conhecimento humano.

2.2 *Erlebnis* e *Erfahrung*

Em alemão, há duas palavras para caracterizar o conceito de “experiência”: *Erlebnis* e *Erfahrung*, porém, cada uma delas aborda aspectos diferentes e tem seu significado próprio. Segundo Jorge Luiz Viesenteiner (2013), ambos os conceitos ganharam notoriedade durante o final do século XIX e início do século XX, mas seu status filosófico foi solidificado apenas em meados desse século.

Erlebnis está ligado à emoção sentida diante de um acontecimento, sendo assim uma experiência momentânea, efêmera e transitória, estando atrelada mais à experiência vivida do que adquirida; em função disso, muitas vezes é traduzida para o português como “vivência”. O filósofo espanhol José Ortega y Gasset (2002) estabeleceu essa tradução para o conceito, porém não há uma tradução exata para o termo alemão em português. Diante disso, vale trazer as interpretações do filósofo alemão Hans-Georg Gadamer para nos aproximar do entendimento da tradução para vivência. O autor se debruçou em sua obra *Verdade e Método I* sobre a palavra “vivência” e sua história, estabelecendo algumas diferenciações entre os tempos: vivência, vivenciar e vivenciado.

“Vivenciar significa, de início, “ainda estar vivo, quando algo acontece”. A partir daí a palavra “vivenciar” apresenta o tom da imediaticidade com que se apreende algo real, em oposição àquilo que se pensa saber, mas para o qual falta a credencial da vivência própria, quer porque o tenhamos recebido de outros, porque venha do ouvir falar ou que o tenhamos deduzido, suposto ou imaginado. O vivenciado (*das Erlebte*) é sempre o que nós mesmos vivenciamos (*das Selbsterlebte*). Mas a forma “o vivenciado” é usada também no sentido de designar o conteúdo permanente daquilo que é vivenciado. Esse conteúdo é como um rendimento ou resultado que ganha duração, peso e importância a partir da transitoriedade do vivenciar.” (GADAMER, 2012, p. 105.)

Após esse trecho, ficam mais claras as diferenciações acerca dos termos e é possível definir melhor o território em que cada um atua. Podemos afirmar, junto a Gadamer (2012), que o “vivenciar” está ligado ao momento presente, enquanto o “vivenciado” é o registro daquilo que se fixou durante o vivenciar, e logo “vivência” seria a união entre os dois termos e teria como significado o ato de experimentar algo.

Chegamos assim ao outro termo para definir “experiência”: *Erfahrung*. O termo é a união entre duas palavras: *Erfahren*, que significa aprender, experimentar, e *Fahren*, que tem como significado viajar (KELLER, 2002). De forma que a união de ambas dá a *Erfahrung* o sentido de um conhecimento que se adquire de forma prática, de forma que este termo designaria a experiência que está ligada ao aprendizado pela prática. “Quando em português dizemos que alguém é muito ‘viajado’ (com a conotação de ser uma pessoa experiente), isso poderia ser dito em alemão com a palavra *Erfahrung*.” (AMATUZZI, p. 10, 2007).

Dessa forma, *Erlebnis* está relacionado ao vivido, enquanto *Erfahrung* está atrelado ao aprendizado, sendo um mais emocional enquanto o outro é mais cognitivo. Mesmo ambos os termos sendo importantes, o termo *Erlebnis* se torna mais caro à fenomenologia. Pois o conceito que ronda *Erlebnis*, ao emergir nesse período, se destaca como uma resposta “intransigente à frieza da especulação metafísica e ao racionalismo da *Aufklärung* (esclarecimento)” (VIESENTEINER, 2013). Representa, portanto, uma crítica aberta ao racionalismo predominante da época. Assim, o termo *Erlebnis* torna-se não apenas uma expressão linguística, mas um veículo filosófico que convoca uma apreciação mais profunda da riqueza e complexidade das experiências individuais e coletivas, mudando assim alguns paradigmas cognitivos.

Passar por uma vivência (*Erlebnis*) é sentir o impacto de um encontro; é algo imediato e anterior às elaborações mentais que poderiam ser feitas depois. A experiência, neste contexto, é concebida como o ponto de partida para um processo de conhecimento que antecede a consciência. Ao contrário do tradicional “penso, logo existo”, que coloca o pensamento como o epicentro do entendimento do mundo, *Erlebnis* propõe um “existir pensando”. Nesta perspectiva, o pensamento reflexivo não é dissociado da ação e da existência; pelo contrário, está intrinsecamente ligado a elas. Assim, o conhecimento derivado da prática se desenvolve em um pensamento que se elabora no processo dinâmico da práxis humana.

O termo expressa o que nos é dado de forma imediata, o que experienciamos, antes mesmo de termos refletido ou elaborado qualquer conceito mais preciso. A experiência, assim, seria o início de um processo de conhecimento que se antepunha à consciência, entendida esta como um processo único de compreensão da realidade, um processo distinto. Em vez disso, o racional induz a um novo processo reflexivo em ação, destacando a constante interação entre pensar e agir no desenvolvimento do conhecimento. Esta dinâmica evidencia a riqueza e a complexidade inerentes à abordagem *Erlebnis* na compreensão da experiência humana.

É possível constatar, então, que a partir dos autores citados acima, *Erlebnis* significa apenas o ato de viver, sem o compromisso com a reflexão sobre esta vivência, ou seja, sem que haja um compromisso com o aprendizado. Porém, John Dewey enxerga o conceito de outra forma, atribuindo o aprendizado ao conceito. Desse modo, *Erlebnis* pode ser encarado como um conhecimento que ocorre na vivência, o que poderíamos colocar como “experiência de vida”.

2.3 O conceito de experiência por John Dewey

Filósofo e um dos mais influentes pedagogos dos Estados Unidos, John Dewey desbravou o campo da psicologia funcional e se tornou uma figura importante no movimento da educação progressista norte-americana na primeira metade do século XX. Originário de Burlington, o autor estabeleceu em sua obra conexões com o pensamento alemão, principalmente no que diz respeito à experiência.

Em 1889, esteve à frente do departamento de filosofia na Universidade de Michigan e, posteriormente, em 1894, contribuiu para a criação dos departamentos de filosofia e pedagogia na Universidade de Chicago. Em 1904, Dewey se desliga da Universidade de Chicago, em função de conflitos políticos, e se junta à Universidade de Colúmbia, onde permaneceu até 1930, ano de sua aposentadoria.

A filosofia educacional fundamentada por John Dewey defende a ideia de uma educação baseada na interação social, tendo como foco o crescimento físico, intelectual e emocional, de forma a fomentar o desenvolvimento do raciocínio e do espírito crítico do aluno, promovendo assim a autonomia do educando. Dewey defende que o processo de experiência referente aos alunos deveria se integrar ao currículo escolar de modo a se tornar significativo ao contexto da aprendizagem escolar, enxergando dessa forma a escola como parte intrínseca da vida do aluno,

sendo um espaço de experiências e experimentações que une a vida, experiência e aprendizagem de maneira indissociável.

A partir da modernidade, passamos a entender a experiência como a maneira pela qual o indivíduo se relaciona com o mundo (DEWEY, 1980). Este complexo processo ocorre de modo dinâmico e contínuo à medida que o indivíduo explora e compreende seu entorno por meio de seus sentidos, utilizando a percepção como uma ferramenta inicial de interação com o seu meio.

A experiência é considerada como uma jornada na qual o indivíduo procura adquirir saberes que o capacitem a orientar sua vida de maneira mais informada e significativa. Esta busca pelo conhecimento não se limita apenas à compreensão do mundo externo, mas também se estende ao autodescobrimento. Em que o indivíduo, segundo Dewey (1980), passa a se reconhecer conscientemente, a partir de um processo de autorreflexão, ampliando não só a sua compreensão sobre suas próprias experiências, como também constrói um entendimento mais profundo de si, visando uma condução mais consciente e significativa da vida.

Dewey propôs uma abordagem pragmática, em que o conhecimento é adquirido e testado através da interação ativa com o ambiente, refletindo os princípios do empirismo, que valoriza a experiência sensorial como base do conhecimento. Enquanto Dewey enfatiza a importância da experiência ativa na construção do conhecimento, os empiristas tradicionais veem o conhecimento como passivo, resultante de vivências externas.

Logo, podemos constatar que, no empirismo, a experiência ocorre de fora para dentro, de modo que a compreensão do mundo vai sendo moldada a partir dos estímulos sensoriais e observações externas. Esta abordagem contrasta com as proposições de John Dewey, que defende uma participação ativa na construção do conhecimento. Desse modo, o autor, em sua obra, buscou reinterpretar a perspectiva empirista a partir de John Locke e David Hume, visando formar sua filosofia pragmática, porém por meio de um esquema conceitual próprio, dando um novo significado às vivências e integralizando-as ao contexto da "esfera de estímulos e respostas" (DEWEY, 1959, p. 84). Onde a experiência não é apenas uma vivência passiva, mas um processo ativo e transformador que exige uma reflexão crítica sobre o que foi aprendido.

Perante a perspectiva de Dewey, as sensações são concebidas como estímulos originados do ambiente, constituindo impulsos ou incitamentos à ação. Em outras palavras, as sensações são como impulsos ou chamados para a ação. O organismo responde a essas sensações, e essas respostas têm o poder de mudar o ambiente. Em essência, Dewey nos elucida que as sensações não são meras percepções passivas, mas sim catalisadores ativos que desencadeiam respostas orgânicas, as quais, por sua vez, têm uma função adaptativa, significando que ajudam a pessoa a se ajustar e lidar melhor com o meio ambiente.

Dessa forma, Dewey e os empiristas têm visões diferentes sobre o papel das sensações na obtenção de conhecimento, sendo Dewey mais cético quanto ao seu valor cognitivo intrínseco. Para o autor, as sensações não têm um caráter de conhecimento. Isto significa que, de acordo com ele, as sensações não nos fornecem automaticamente informações ou entendimento sobre o que percebemos.

Esta ideia abre espaço para discutir com os empiristas, como David Hume, que defendia que algumas sensações eram, de fato, formas de conhecimento imediato na experiência, como a cor dos objetos. Podemos ilustrar isso pensando na citação logo abaixo:

Um cego não pode fazer ideia das cores, nem um surdo dos sons. Que a cada um deles se restitua o sentido de que carece e, abrindo-se essa porta a novas sensações, ter-se-á aberto também uma porta às ideias, e ele não terá dificuldade em conceber esses objetos. O mesmo acontece quando o objeto próprio para excitar uma certa sensação nunca foi aplicado ao órgão (HUME, 1973, p. 135).

Esta divergência destaca a visão de Hume sobre a capacidade intrínseca das sensações de fornecer conhecimento imediato, em contraposição à abordagem de Dewey, que as concebe como indicadores direcionados à adaptação comportamental do organismo. Porém, ambos concordam que a sensação é o ponto de partida para o conhecimento, algo que os empiristas clássicos também defendiam.

No entanto, Dewey vê a sensação apenas como o início, no sentido de ser um estímulo inicial que impulsiona a investigação e comparação. Esta experiência sensorial é como um "choque" necessário que, ao ser explorado e comparado, eventualmente leva à aquisição de conhecimento (DEWEY, 1959, p. 85). Em resumo, para Dewey, a sensação é o ponto inicial que motiva a busca pelo conhecimento, desempenhando um papel fundamental na geração desse entendimento posterior.

Dewey (1959) argumenta que o verdadeiro conteúdo ou substrato da experiência não está apenas nas sensações isoladas, mas sim nos padrões dinâmicos de comportamento, nos hábitos formados, nas funções que envolvem atividade efetiva e nas relações coordenadas entre as ações e reações do organismo. Esta visão destaca a importância dos processos ativos e das adaptações contínuas na constituição da experiência, indo além das simples sensações e enfocando a dinâmica das interações e comportamentos ao longo do tempo.

Desse modo, podemos perceber que o conceito de experiência descreve a relação intrínseca que ocorre entre um indivíduo e o ambiente que o cerca, que seria a natureza, de forma que não cabem distinções entre um e o outro, não podendo assim distinguir o que seria o indivíduo e o que seria a natureza, quem está experimentando e o que está sendo experimentado; ambos estão aglutinados em uma totalidade, o que Dewey define como “vida”. Este termo “denota uma função, uma atividade compreensiva, em que organismo e ambiência acham-se incluídos” (DEWEY, 1980, p. 10).

De acordo com essa perspectiva, é a interação dinâmica entre as estruturas internas (como processos internos, pensamentos, emoções) e as condições externas que constitui o conceito de vida para Dewey. Sendo assim, o “[...] ar respirado, alimento consumido, terreno percorrido, pulmões respirando, estômago digerindo, pernas caminhando” (DEWEY, 1980, p. 09). Portanto, a aprendizagem por meio da experiência é defendida pelo autor como um processo orgânico e essencial para o desenvolvimento humano.

É importante destacar que o conceito de “ambiente” defendido por Dewey (2010) é bem abrangente e transcende o espaço físico, de forma que o ambiente é também a esfera da imaginação, dos sonhos e das sensações, incluindo não só a natureza que nos cerca, como também aspectos subjetivos e emocionais.

À luz dessas reflexões, o autor nos demonstra que “Não é a experiência que é experienciada, e sim a natureza – pedras, plantas, animais, doenças, saúde, temperatura, eletricidade, e assim por diante” (DEWEY, 1980, p. 5). Isto significa que a forma como vivemos e interagimos com as coisas ao nosso redor constrói nossa experiência humana. Desse modo, o material da experiência é o mesmo para o cientista e para o cidadão comum. Este último pode não acompanhar o raciocínio

científico sem uma preparação específica. “No entanto, estrelas, pedras, árvores e objetos cotidianos constituem o mesmo material de experiência para ambos” (DEWEY, 1980, p. 4).

Esta experiência é flexível, se expandindo e se aprofundando à medida que nos envolvemos mais com a natureza. A teoria ou o entendimento que tiramos disso vem da extensão dessa experiência, que nos ajuda a compreender melhor a natureza. Em resumo, as coisas no mundo estão todas conectadas e afetam tanto os seres vivos quanto os fenômenos naturais. Isso cria uma condição íntima e interligada com a natureza. De forma que “Onde quer que haja vida, há comportamento, há atividade, e para que a vida possa continuar, necessário se torna que essa atividade seja, há um tempo, contínua e adaptada ao meio ambiente” (DEWEY, 1959, p. 82).

Esta visão é defendida por John Dewey em sua obra *Experiência e Natureza*, publicada em 1925. Nesta obra, o autor adota uma perspectiva naturalista e escreve sobre como a experiência é concebida como um processo contínuo, onde conceitualmente ele chamará esse processo de continuum, destituído de inícios ou finais claramente demarcados. O autor nos elucida que “em uma experiência, o fluxo vai de algo para algo. À medida que uma parte leva a outra e que uma parte dá continuidade ao que veio antes, cada uma ganha distinção em si” (DEWEY, 2010, p. 111), configurando-se em uma totalidade, um fluxo apreendido através dos nossos sentidos, desdobrando-se em um movimento constante de estabelecimento e ampliação de padrões nas ações.

Este entendimento ressalta a natureza contínua e integrada da experiência, destacando sua qualidade dinâmica e evolutiva, onde os sentidos desempenham um papel crucial na percepção e interpretação deste fluxo contínuo. Desta forma, a experiência se torna importante na formação do indivíduo, não sendo ela uma percepção ilusória que requer uma ação pela razão.

Na construção do conhecimento, a experiência sensorial assume uma função primordial, onde os objetos ao nosso redor estimulam nossos sentidos, permitindo-nos perceber nuances como cores, sabores, odores, sons, texturas e temperaturas. Sendo a porta de entrada para a compreensão do mundo ao nosso redor.

De acordo com Intrator (2003), o aprendizado ocorre quando o sensorial recebe um estímulo advindo de um dos sentidos: visão, audição, olfato, paladar e tato, e o transforma em significado. Como sentir um cheiro e saber identificá-lo. Só sabemos que determinado cheiro é o cheiro de alho fritando porque já passamos pela

experiência de senti-lo; caso contrário, nunca o teríamos aprendido, ou até mesmo quando percebemos o fogo à distância apenas pelo cheiro.

Desta forma, ao deparar-me com uma xícara de café, percebo o aroma característico do café recém-preparado, sinto o calor irradiando dele, visualizo a coloração escura da bebida e ouço o leve som ao colocá-la sobre a mesa. Combinando essas diversas sensações, concluo: "Percebo uma xícara de café".

Ao visualizarmos cores, discernirmos sabores e odores, ouvirmos sons e sentirmos texturas, estabelecemos uma conexão direta com o meio ambiente. E, neste cenário onde exploramos e interagimos a partir dos sentidos, a percepção da xícara de café é forjada pela síntese e interpretação coletiva de múltiplas experiências sensoriais, demonstrando como nosso sistema perceptivo é naturalmente capaz de juntar informações diversas para formar uma compreensão completa e abrangente.

A nossa percepção sobre a "xícara de café" reside na repetição sistemática dessas experiências sensoriais. A repetição contínua dessas sensações, seja pela similaridade, pela coexistência no mesmo espaço ou pela sucessão temporal, contribui para estabelecer padrões cognitivos.

Esta interação sensorial converge para originar uma percepção, indicando a capacidade de interpretar um único objeto ou fenômeno, proporcionando uma base para a construção de significados e conceitos que formam a estrutura fundamental do nosso entendimento, a partir de diversas e distintas experiências sensoriais.

Estas associações, que se manifestam como ideias, constituem os fios que tecem a complexa tapeçaria da experiência humana, na qual sensações, percepções e hábitos se entrelaçam. Estas ideias, provocadas pela experiência, são cuidadosamente depositadas na memória, como se fossem tesouros a serem preservados. E assim, a partir dessas recorrências, surge o hábito de vincular tais percepções, constituindo assim uma rede intrincada de associações. Este processo convergente cria uma tessitura complexa que molda nossa visão completa do mundo.

Aprofundando o exemplo dado acima, sobre a percepção de uma xícara de café: caso um indivíduo nunca tenha sentido o cheiro de um café sendo preparado, ele nunca saberá como é esse aroma. Já o mesmo, tendo passado pela experiência de ter sentido uma vez esse cheiro, ele é registrado como um novo conhecimento

intelectual e, assim, saberá dali em diante como é esse aroma. Em um segundo momento, esse cheiro pode ser atribuído a um sentido emocional, como, por exemplo, “o cheiro de café que minha avó fazia no sítio”. Tornando-se algo íntimo, específico e intransferível. Sendo assim, só ao cruzar a fronteira entre o conhecido e o desconhecido é que damos sentido ao que nos acontece.

Na vida humana, as experiências formam um contínuo, indicando que não se restringem a eventos ou momentos isolados, mas sim integradas com elementos do passado individual e social de um indivíduo. Isso significa que as vivências de alguém são influenciadas e enriquecidas pelas memórias e experiências que compõem sua história pessoal e pelas interações sociais ao longo do tempo, criando uma narrativa unificada e em constante evolução.

O mundo que experimentamos no passado se torna parte do eu que age e sofre a ação em outras experiências. Em sua ocorrência física, as coisas e eventos vivenciados passam e acabam. Mas algo de seu significado e valor é preservado como parte integrante do eu. (DEWEY, 2010, p. 212)

A experiência fornece o material bruto, a memória retém informações passadas e a razão entra em ação para processar, interpretar e dar significado a essas informações, revelando o complexo processo de pensamento. Neste sentido, a mente humana é caracterizada pela sua habilidade de não apenas reagir passivamente aos estímulos, mas também de empregar ativamente a razão para formar pensamentos, ao conectar experiências passadas a novas informações, onde “se aglutinam, em conformidade com leis de retenção e associação” (DEWEY, 1959, p. 81).

Sendo assim, as experiências que acumulamos ao longo do tempo não são apenas armazenadas na memória, mas são ativamente utilizadas como alicerces para construir pensamentos. Durante o processo de interpretação de experiências passadas, a razão não só registra informações, como também as incorpora ativamente no processo de pensar. A razão desempenha um papel crucial nesse contexto, moldando e refinando pensamentos com base nos conhecimentos obtidos e nas experiências anteriores.

Essa dinâmica contribui ativamente para a evolução e adaptação constante do pensamento, permitindo assim que a mente humana construa uma compreensão mais profunda e significativa do mundo ao seu redor. Isto sugere que o aprendizado e o crescimento pessoal ocorrem de maneira cumulativa, ressaltando a conexão e

naturalidade em que ocorrem as experiências humanas, de forma que se encontram em processo contínuo de acumulação e interpretação, enriquecendo nosso arcabouço no que se refere ao conhecimento. Sobre este assunto, Dewey, na sua obra *Arte como Experiência* (2010), afirma:

Tal como no avanço de um exército, todos os ganhos do que já foi efetuado são periodicamente consolidados, sempre com vistas ao que será feito a seguir. Se nos movemos depressa demais, afastamo-nos da base de suprimentos – da acumulação de significados –, e a experiência torna-se agitada, superficial e confusa. (DEWEY, 2010, p. 140)

As experiências, nem sempre são conscientemente perceptíveis, de modo que algumas permanecem ocultas, porém mesmo obscuras em nosso consciente desempenham um papel fundamental na formação de nosso entendimento sobre o mundo. As experiências não manifestas na memória são comparadas a "ruídos" das experiências passadas. Esses "ruídos" são partes do nosso histórico vivencial que, embora não estejam claramente recordadas, continuam a existir na mente, contribuindo de maneira sutil para a nossa percepção e compreensão do presente. Por isso, o conhecimento que desenvolvemos ao longo do tempo não é apenas uma coleção de memórias vividas criadas a partir de experiências, como também é um processo alimentado pela presença implícita de experiências ocultas que podem não estar imediatamente visíveis.

Algumas experiências são facilmente recordadas, permanecendo vívidas e acessíveis na memória. Essas são lembranças que podem ser facilmente evocadas, detalhes podem ser recuperados, e a sensação de reviver o momento é mais evidente. São como registros prontamente disponíveis para a mente.

A acessibilidade dessas memórias não conscientes pode variar, dependendo de como são trazidas à tona. Algumas podem emergir espontaneamente em certas situações, enquanto outras podem ser ativadas por estímulos específicos. Essa dinâmica complexa ilustra que a noção de continuidade se manifesta no curso das experiências humanas, indicando uma evolução constante e uma interligação dinâmica ao longo do tempo. John Dewey apresenta sua perspectiva sobre como esse processo ocorre:

O mundo que experimentamos no passado se torna parte do eu que age e sofre a ação em outras experiências. Em sua ocorrência física, as coisas e eventos vivenciados passam e acabam. Mas algo de seu significado e valor é preservado como parte integrante do eu. (DEWEY, 2010, p. 212)

A experiência desempenha um papel essencial ao introduzir e consolidar ideias em nosso aparato cognitivo, enquanto a razão, por sua vez, encarrega-se da tarefa de associá-las, combiná-las ou separá-las, sendo este processo responsável pela formação integral de nossos pensamentos. Desta forma, vamos construindo, aprendendo e fundamentando nosso entendimento de mundo através das experiências. Sendo que “as lembranças, não necessariamente conscientes, mas como retenções organicamente incorporadas à própria estrutura do eu, alimentam a observação atual” (DEWEY, 2010, p. 190).

É como criar uma pintura: misturamos várias cores, pinceladas, texturas, e quando ela está concluída, temos apenas a obra final, chamada de "pintura". Não é mais possível identificar individualmente cada traço, cor ou o momento em que foi pintado, assim como não conseguimos separar o pincel do artista ou cada pigmento separadamente. Nesse processo, destaca-se a apropriação e produção da arte, que envolve resgatar, sob uma nova perspectiva, camadas ocultas e experiências anteriormente vivenciadas, permitindo que a arte seja uma ferramenta para reavivar e reconstruir, sob um novo olhar, nossa relação com o conhecimento e a memória.

Não se trata de uma definição em relação ao percurso do homem, já que a dimensão humana está em constante movimento, mas de uma implicação para a nossa constituição de vida. A partir desse ponto de vista, o princípio da continuidade da experiência significa que toda experiência tanto toma algo das experiências passadas quanto modifica de algum modo a qualidade das experiências que virão (DEWEY, 2010, p. 36).

A dificuldade em encontrar na consciência humana uma sensação limitada apenas ao presente sugere que nossas percepções e estados mentais estão constantemente interligados com eventos passados armazenados na memória. A consciência, portanto, é moldada e influenciada por experiências pregressas, mesmo quando estamos vivenciando o momento presente.

A interação dinâmica entre consciência e memória revela a riqueza da experiência humana. A consciência não se limita a reagir instantaneamente ao presente; ela é enriquecida pelas lembranças, interpretações e conexões que derivam das experiências vividas anteriormente. Susane Langer resume essa constatação ao

afirmar que “a memória é o grande organizador da consciência. Ela simplifica e compõe nossas percepções em unidades de conhecimento pessoal” (LANGER, 2011, p. 274).

O hábito, segundo Dewey (2010), interliga os princípios de interação e continuidade. Sendo a interação a relação dinâmica entre o indivíduo e a natureza, onde as experiências ocorrem constantemente e, em função disso, o conhecimento adquirido se transforma no mesmo constante. Já “[...] o princípio da continuidade da experiência significa que toda experiência tanto toma algo das experiências passadas quanto modifica de algum modo a qualidade das experiências que virão” (DEWEY, 2010, p. 36), formando uma sequência contínua de aprendizado.

“Como vimos, em cada caso há algum tipo de continuidade já que cada experiência afeta para melhor ou para pior as atitudes que contribuem para a qualidade das experiências subseqüentes, estabelecendo certas preferências e aversões, tornando mais fácil ou mais difícil agir nessa ou naquela direção. Além disso, toda experiência exerce, em algum grau, influência sobre as condições objetivas sob as quais novas experiências ocorrem.” (DEWEY, 2010, p. 37).

Desse modo, o hábito se configura como um mecanismo pelo qual as experiências vividas se transformam em comportamentos regulares e consistentes, formando padrões de ação e pensamento que refletem a contínua interação do indivíduo com o meio. Em outras palavras, o hábito é a maneira como o aprendizado e as experiências passadas se incorporam ao cotidiano do indivíduo, moldando suas respostas e comportamentos de maneira consistente e previsível.

A característica básica do hábito é a de que toda ação praticada ou sofrida em uma experiência modifica quem a pratica e quem a sofre, ao mesmo tempo em que essa modificação afeta, quer queiramos ou não, a qualidade das experiências subseqüentes, pois, ao ser modificada pelas experiências anteriores, de algum modo, será outra a pessoa que passará pelas novas experiências. [...]. A concepção ampla de hábito envolve a formação de atitudes emocionais e intelectuais; envolve nossas sensibilidades básicas e nossos modos de receber e responder a todas as condições com as quais nos deparamos na vida. (DEWEY, 2010, p. 35).

O conceito de hábito em Dewey, entendido como um processo de incorporação, permite compreender que gestos, olhares, palavras, ritmos e formas de organizar a vida se configuram como experiências que moldam suas histórias de vida. Essas ações repetitivas não são passivas, mas sim um “domínio ativo sobre o ambiente, por meio do comando dos nossos órgãos de ação” (DEWEY, 1959, p. 49). Ou seja, ao

repetir essas ações, os indivíduos desenvolvem habilidades e padrões de comportamento que lhes permitem interagir de forma mais eficaz com seu entorno, construindo ativamente suas próprias trajetórias e narrativas pessoais.

De acordo com o filósofo, tendemos a valorizar mais o domínio e controle do corpo do que o controle do ambiente. No entanto, é o ambiente que nos fornece os recursos naturais necessários para desenvolver e aprimorar habilidades, como construir uma dramaturgia, cantar, dançar na ponta dos pés e caminhar. Precisamos desses recursos, pois a habilidade não advém apenas do nosso corpo.

Este processo é uma transformação mútua entre o ambiente e o indivíduo, onde ambos são impactados e transformados pelas experiências. À medida que vivemos e interagimos com o ambiente, adquirimos hábitos essenciais que nos ajudam a alcançar nossos objetivos e nos adaptar melhor ao nosso entorno. Assim, enquanto o homem transforma o ambiente através de suas ações e escolhas, o ambiente, por sua vez, exerce influência sobre o homem, moldando suas futuras experiências e respostas. Em resumo, há uma dinâmica contínua onde o homem e o ambiente se influenciam e se transformam mutuamente.

Os hábitos, segundo Dewey (1959), revelam preferências e escolhas em resposta às necessidades, além de refletirem conhecimentos sobre as atividades em questão. No entanto, é o elemento intelectual que confere valor aos hábitos, pois, sem ele, tornam-se meros procedimentos rotineiros, dissociados da inteligência e limitados em sua aplicação.

O hábito significa que um indivíduo sofre uma modificação por meio de experiência, modificação que cria uma predisposição para uma ação mais fácil e eficaz, na mesma direção, no futuro. Assim, tem ele também a função de tornar uma experiência aproveitável em experiências subsequentes. Dentro de certos limites, desempenha eficazmente essa função. Mas o hábito, separado do conhecimento, não presta serviços no caso de mudança de condições, de novidades. [...] um homem que entende sua máquina é um homem que sabe o que deve fazer. Ele conhece as condições em que dado hábito produz bom resultado e acha-se em situação de introduzir mudanças que adaptem o referido hábito às novas condições” (DEWEY, 1959, p. 373).

Como visto durante este capítulo, a formação e o registro da experiência são resultados de uma interconexão complexa de diversas memórias (vivas e ocultas), nas quais o indivíduo inicialmente desenvolve percepções sobre a natureza que o

cerca. A partir desse conjunto diversificado de percepções, algumas são armazenadas na memória, integrando-se ao tecido que compõe essa estrutura mnemônica.

Esse conjunto não só configura a experiência, como também exerce uma influência ativa sobre ela, remodelando e reconstruindo experiências passadas. As memórias derivadas de experiências passadas desempenham um papel fundamental na orientação da experiência presente, moldando a maneira como interpretamos e compreendemos o mundo à nossa volta.

Este processo, como demonstrado, é caracterizado pela interação direta e fluida entre percepções, memórias e experiências. Culmina na solidificação da experiência em conhecimento, refletindo a contínua evolução da compreensão humana ao longo do tempo.

2 O JOGO

Dentro do cenário educacional das artes, mais especificamente no campo do teatro, é incontestável a relevância atribuída à prática dos jogos teatrais para o desenvolvimento artístico dos estudantes. Contudo, é válido explorar algumas ideias fundamentais acerca do jogo, visando elucidar questões conceituais e promover uma compreensão mais aprofundada. Em um primeiro momento, faz-se necessário reconhecer que a origem do jogo remonta a períodos anteriores à própria civilização, o que implica que sua existência não é restrita ao domínio exclusivo do ser humano. Essa perspectiva é sustentada por Johan Huizinga em sua obra *Homo Ludens* (2000), na qual ele argumenta que o jogo é um fenômeno observável tanto em seres humanos quanto em animais.

Como a realidade do jogo ultrapassa a esfera da vida humana, é impossível que tenha seu fundamento em qualquer elemento racional, pois nesse caso, limitar-se-ia à humanidade. A existência do jogo não está ligada a qualquer grau determinado de civilização, ou a qualquer concepção do universo. Todo ser pensante é capaz de entender à primeira vista que o jogo possui uma realidade autônoma, mesmo que sua língua não possua um termo geral capaz de defini-lo. A existência do jogo é inegável. É possível negar, se se quiser, quase todas as abstrações: a justiça, a beleza, a verdade, o bem, Deus. É possível negar-se a seriedade, mas não o jogo. (HUIZINGA, 2000, p. 6)

O jogo se revela como um fenômeno independente, manifestando-se sem depender da presença humana ou da existência de civilizações. Essa independência confere-lhe um caráter singular e acessível a uma variedade de seres vivos. No âmago

do jogo, a ênfase recai não na identidade individual do jogador, mas na própria ação de jogar. Assim, mesmo não sendo uma prerrogativa exclusiva da humanidade, o jogo exerce uma influência marcante sobre o cotidiano das pessoas, em virtude de sua essência relacional.

Essa percepção nos leva a compreender que o jogo transcende as fronteiras da existência humana e da própria civilização, emergindo como um fenômeno autônomo que não se submete à intervenção ou controle humano. Sua autonomia o torna uma atividade singular e excepcional, encontrando manifestações em diversos seres vivos. No jogo, o foco não repousa na identidade individual do participante, mas na ação de jogar, implicando uma desvinculação da noção de ego. Assim, mesmo que sua prática não esteja circunscrita à experiência humana, sua relevância é incontestável no âmbito das relações e na dinâmica cotidiana das pessoas, onde a interação se apresenta como uma de suas características essenciais.

Além disso, é crucial compreender que o jogo desempenha um papel fundamental na geração de dinâmicas dentro dos coletivos sociais, exercendo uma influência significativa sobre as múltiplas subjetividades que compõem esses contextos. Sua manifestação ocorre de forma espontânea, prescindindo de justificativas racionais ou elaborações intelectuais para sua ocorrência.

Huizinga (2000) levanta questionamentos pertinentes acerca das tentativas de explicar o significado do jogo com base em outras áreas do conhecimento, como a psicologia e a fisiologia. Para o autor, “todas elas partem do pressuposto de que o jogo se acha ligado a alguma coisa que não seja o próprio jogo, que nele deve haver alguma espécie de finalidade biológica” (HUIZINGA, 2000, p. 5).

É possível observar uma falta de compreensão em relação às atividades artísticas por parte das pessoas, que muitas vezes não conseguem vislumbrar um objetivo concreto nelas. Essa perplexidade diante da finalidade das práticas artísticas é recorrente, levando-nos a uma reflexão sobre o ensino de artes e a exigência por sua utilidade. Diante desse contexto, torna-se crucial reconhecer que o jogo deve ser valorizado por si só e pela ação que ele gera.

O jogo desvincula-se das premissas utilitaristas, isto é, não se propõe a servir a propósitos específicos. Nesse contexto, compreendemos o jogo como uma atividade

intrinsecamente valiosa em sua execução, onde a ponderação sobre sua utilidade na sociedade não deve sobrepujar sua prática em si.

Nessa mesma linha, Huizinga (2000) destaca que o jogo abraça igualmente o entretenimento, constituindo uma de suas definições possíveis. Tal característica dificulta sua explicação mediante abordagens puramente lógicas, uma vez que tentar racionalizá-lo seria, por assim dizer, aprisioná-lo ao domínio humano.

Além disso, é válido ressaltar que o jogo pode ser permeado pela ludicidade, que é fundamental para sua construção. No entanto, é importante reconhecer que a ludicidade não exclui a seriedade, pois mesmo nas atividades mais divertidas pode-se encontrar um aspecto de profunda seriedade, onde o riso não tem lugar.

O riso, por exemplo, está de certo modo em oposição à seriedade, sem de maneira alguma estar diretamente ligado ao jogo. Os jogos infantis, o futebol e o xadrez são executados dentro da mais profunda seriedade, não se verificando nos jogadores a menor tendência para o riso. (HUIZINGA, 2000, p. 08)

Além das ideias previamente exploradas, há uma abordagem que delinea a identidade do jogador. A perspectiva de que o jogo se fundamenta na liberdade e requer disponibilidade para sua ocorrência é importante, já que não é uma imposição; ele é delimitado espacial e temporalmente, ocorrendo em locais específicos e por um período definido. O jogo é regido por regras, sendo que sua existência depende da presença de ordem; sem regras, não há jogo. Assim, a organização, mesmo que aparentemente caótica, é essencial para o funcionamento adequado do jogo.

Huizinga (2000) também sugere que o jogo pode ser interpretado como um "intervalo na vida cotidiana" (2000, p. 10). Nessa perspectiva, o jogo como relação pode ocorrer em situações cotidianas, em pequenos intervalos de tempo ou mesmo em momentos prolongados.

A interação entre alunos e professores na escola exemplifica a dinâmica do jogo: embora a presença dos alunos na escola seja compulsória, sua participação nas atividades é facultativa, dependendo de seu desejo pessoal. Além disso, as restrições de espaço e tempo delimitam o cenário do jogo, que se desenrola no ambiente escolar durante o período de aula.

Nesse ambiente cotidiano, o jogo se manifesta de forma palpável entre os indivíduos que o integram. Huizinga conduziu uma análise metódica sobre o jogo em sua pesquisa, abordando diversas modalidades de jogar. A partir dessa investigação, é possível conceber o jogo como um fenômeno que transcende os limites da civilização, caracterizado por sua natureza não compulsória, e cujo espaço e tempo são claramente delineados.

Em síntese, é por meio do jogo que as pessoas entram em contato com aspectos sensíveis da vida e criam oportunidades para se relacionar com o mundo e com os outros. Desse modo, o jogo se revela como uma força criativa, capaz de estimular o pensamento, a reflexão e a descoberta de soluções estéticas dentro da sociedade.

É possível perceber que, no cotidiano, o jogo permeia de forma intrínseca, desde o despertar até o adormecer, estabelecendo-se como uma presença constante. Considerando o jogo como uma atividade inerente tanto aos seres humanos quanto aos animais, ele se enraíza em nossas diversas esferas de atividades, sejam elas domésticas, profissionais, sociais ou culturais, ocupando uma parcela significativa de nosso tempo ao longo da vida. Assim, o jogo se desenrola em nossas interações cotidianas, sejam elas pessoais ou afetivas.

Embora Huizinga identifique características gerais dos jogos, como a limitação por regras, o divertimento, a espontaneidade, o entusiasmo e a alegria, é importante ressaltar que sua abordagem transcende a análise de jogos específicos. Ele considera o jogo como uma manifestação cultural ampla, discutindo sua variedade e complexidade como fenômeno humano. Ao contrário de um estudo focado em um jogo particular e suas metodologias, Huizinga adota uma perspectiva mais abrangente, explorando os jogos em sua totalidade.

Por outro lado, o enfoque de Viola Spolin concentra-se no jogo teatral específico. A autora fundamenta sua metodologia dos jogos teatrais a partir da seguinte compreensão:

uma atividade aceita pelo grupo, limitada por regras e acordo grupal; também acompanhado por divertimento; espontaneidade, entusiasmo e alegria que seguem par e passo a experiência teatral, ou seja um conjunto de regras que mantém os jogadores jogando. (SPOLIN, 2005, p. 342).

3.1 O Jogo para Viola Spolin

Viola Spolin (2008) conceitua o jogo teatral como uma ferramenta para solucionar problemas: "Em palavras mais simples, isto significa dar problemas para solucionar problemas" (SPOLIN, 2008, p. 19). A autora sugere que, ao apresentar desafios aos participantes, eles são motivados a encontrar soluções por meio da improvisação, utilizando sua criatividade e habilidades teatrais.

Segundo Huizinga (2007), a etimologia da palavra "problema" significa "aquilo que é colocado diante de alguém", sugerindo que o desafio é o ponto de partida para uma abordagem filosófica. Neste contexto, Huizinga complementa o conceito cunhado por Spolin ao destacar que "[...] o jogo está saturado de ritmo e de harmonia, que são os mais nobres dons de percepção estética de que o homem dispõe" (HUIZINGA, 2007, p. 9). Isto sugere que o jogo teatral não apenas oferece oportunidades para resolver problemas, mas também enriquece a experiência estética dos participantes, proporcionando uma forma de expressão criativa e artística.

Através do processo de jogos e da solução de problemas de atuação, as habilidades, a disciplina e as convenções do teatro podem ser aprendidas. Os jogos teatrais são ao mesmo tempo atividades lúdicas e exercícios que formam a base para uma abordagem alternativa de ensino e aprendizagem (KOUDELA, 2015, p. 109).

A metodologia de ensino desenvolvida por Viola Spolin fundamentou-se na prática da improvisação, utilizando o conceito de "jogo no jogo". A partir dessa abordagem, os jogos teatrais improvisacionais elaborados por Spolin transcenderam sua natureza inicial como meras formas teatrais, emergindo como uma nova forma de expressão artística improvisacional. Essa transformação foi impulsionada pela prática e exploração contínuas de jogos, canções, brincadeiras e vivências de diferentes culturas presentes no contexto de imigração que caracterizava a cidade de Chicago, onde Spolin estava inserida, como vimos em um dos capítulos anteriores. Essa rica diversidade cultural proporcionou um caldeirão de influências e experiências que enriqueceram e moldaram a metodologia de Spolin, tornando-a uma abordagem inovadora e significativa no campo do ensino teatral e da improvisação.

Jogar um jogo; predispor-se a solucionar um problema sem qualquer preconceito quanto à maneira de solucioná-lo; permitir que tudo no ambiente (animado ou inanimado) trabalhe para você na solução do problema; não é a cena, é o caminho para a cena; uma função predominante do intuitivo; entrar no jogo traz para as pessoas de qualquer tipo a oportunidade de aprender teatro; é “tocar de ouvido”; é processo, em oposição a resultado; nada de invenção ou “originalidade” ou “idealização”; uma forma, quando entendida, possível para qualquer grupo de qualquer idade; colocar um objeto em movimento entre os jogadores como um jogo; solução de problemas em conjunto; a habilidade para permitir que o problema de atuação emergja da cena; um momento nas vidas das pessoas sem que seja necessário um enredo ou estória para a comunicação; uma forma de arte; transformação... Processo vivo. (SPOLIN, 2005, p. 341)

Na improvisação dos jogos teatrais, considerada um processo vivo, observamos uma articulação dinâmica para a resolução de problemas em ato, diretamente no processo da experiência. Esse pensamento em ato se caracteriza pela ausência de um arranjo prévio, permitindo que todos os elementos presentes no momento do jogo sejam utilizados de maneira espontânea. Esses elementos incluem aspectos imaginários, sensitivos e corporais, que emergem tanto da interação entre os jogadores quanto da relação destes com o ambiente circundante.

Dada essa natureza, o resultado da improvisação é imprevisível, com as possibilidades sendo virtualmente infinitas. A direção que o jogo tomará depende inteiramente das ações e reações do grupo envolvido, criando um ambiente de constante inovação e adaptação. Esse caráter imprevisível e colaborativo dos jogos teatrais sublinha a importância da flexibilidade e da criatividade, elementos cruciais para a prática teatral e para a formação de habilidades sociais e cognitivas nos participantes.

No momento do jogo, as experiências passadas, combinadas com as experiências presentes, transformam-se em uma nova experiência, configurando-se como um processo de recriação. Esse fenômeno conduz os jogadores a um aprendizado situado no aqui e agora, onde a ação imediata e a reflexividade são fundamentais. É imperativo que os jogadores se entreguem plenamente à experiência de jogar e aprender jogando, vivenciando, ou melhor, experienciando cada instante do processo. Este modo de aprendizado transcende a mera aplicação de regras específicas de interpretação teatral, envolvendo uma imersão profunda na vivência do jogo.

Assim, a improvisação nos jogos teatrais não apenas tem como foco ensinar técnicas teatrais, mas também promove um entendimento mais profundo e abrangente da vida. Arte e vida se entrelaçam em um processo que desenvolve habilidades fundamentais ao jogador, como criatividade e colaboração, que são naturais tanto no contexto teatral quanto nas diversas esferas da vida cotidiana.

Os jogos teatrais defendidos por Spolin apontam para um processo de aprendizado que se dá pela ação, no qual o processo de aprendizagem ocorre pelo jogo no “aqui e agora”. Essa forma de metodologia evidencia o aprendizado de maneira orgânica e integrada. Os jogadores são incentivados a explorar, experimentar e refletir sobre suas ações e decisões dentro do jogo, permitindo-lhes desenvolver competências e habilidades em tempo real, através da prática e da interação contínua, jogando, vivenciando, no jogo e pelo jogo.

Portanto, o jogo teatral não se instaura apenas como um meio para alcançar um fim, como uma apresentação teatral, por exemplo, mas se configura como uma prática educativa em si mesma, onde cada interação e improvisação pode contribuir para o desenvolvimento dos jogadores. Assim, os jogos criam um ambiente propício à aprendizagem, onde o foco está na jornada do aprendiz.

Neste contexto, o jogo teatral se apresenta como uma poderosa ferramenta educacional, que transcende as barreiras tradicionais do ensino e oferece uma forma de aprendizado mais eficaz. Ele incentiva a construção colaborativa do conhecimento, permitindo que cada jogador contribua com suas ideias, percepções e ações, tornando-se um agente ativo na construção de seu próprio conhecimento e desenvolvimento. Dessa forma, os jogadores se tornam o centro da aprendizagem, enfatizando a importância da corporeidade imbricada ao processo de aprendizado.

Ao analisarmos os jogos teatrais de Spolin, é possível perceber semelhanças com o conceito de experiência elaborado por John Dewey, evidenciando uma significativa convergência de ideias. Ambos autores defendem que o conhecimento e o ato de aprendizagem estão imbricados à prática, sendo impossível separar a construção do conhecimento da ação. Koudela (2002) destaca que o envolvimento ativo dos participantes, por meio da prática, facilita uma compreensão mais profunda e significativa dos conteúdos, promovendo um aprendizado dinâmico e integrador.

Para Dewey, a natureza da experiência inclui um elemento ativo e um passivo. A parte ativa significa que experiência é experimentar (trying) e a passiva é experienciar (undergoing). Quando experimentamos alguma coisa agimos sobre ela e depois sofremos as consequências. É a conexão entre essas duas fases da experiência que dá a medida do seu sucesso ou valor. Mera atividade não é experiência, pois ela envolve uma mudança. E essa mudança só pode se processar quando a atividade é conscientemente relacionada com as consequências que provêm dela. Por exemplo, quando uma criança pequena queima o dedo, esse fato só se transforma realmente em experiência quando o movimento ocasionado pela 40 Karine Ramaldes, Robson Corrêa de Camargo ferida é relacionado com a dor que a criança sofre em consequência do ato. Portanto, “aprender por meio da experiência” significa o estabelecimento de um relacionamento entre antes e depois, entre aquilo que fizemos com as coisas e aquilo que sofremos como consequência. Nessas condições fazer torna-se experimentar. (KOUDELA, 2002, p. 30, 31).

A concepção de Dewey sobre a experiência, que é tanto efetiva quanto afetiva e demanda uma reflexão que abarca passado, presente e futuro, encontra ressonância na metodologia dos jogos teatrais proposta por Viola Spolin. A avaliação posterior ao jogo é um componente crucial dessa metodologia, permitindo ao jogador sistematizar e aprofundar suas ações anteriores e durante o jogo. Mesmo enquanto participa da atividade lúdica, o jogador está imerso em um processo reflexivo. Portanto, o jogo teatral proposto por Spolin se configura como uma ação reflexiva que se concretiza.

Na metodologia de Spolin, o jogo teatral permite ao jogador construir e reconstruir seu próprio conhecimento, tanto no momento presente quanto ao se adaptar e resolver problemas. A proposta metodológica de Spolin está fundamentada na relação intrínseca entre racionalidade e sensibilidade. Ao jogar, o jogador aprende e reflete não apenas sobre o teatro, mas também sobre suas próprias ações, reações e interações com o ambiente e com outros indivíduos, constituindo uma experiência completa que abrange tanto aspectos estéticos quanto de vida.

A base da prática/reflexão teatral de Viola Spolin reside no aprendizado através da experiência. Dentro da dinâmica pedagógica subjacente à sua abordagem, os procedimentos instrucionais, o foco designado para cada jogo e as discussões posteriores ao processo de jogar, denominadas por Spolin como "avaliação", desempenham um papel central. O ato de aprender-aprender/aprender-ensinar está enraizado na ação pedagógica e se desenrola nas interações entre professor e alunos, entre os próprios alunos e na interação deles com o ambiente circundante.

Todos os envolvidos no processo aprendem e ensinam simultaneamente. Como afirma Sandra Chacra, mestre em Artes pela Universidade de São Paulo (USP): “Uma explicação dada ao aluno, ao nível puramente teórico, é insatisfatória; porém, quando aliada a uma vivência prática, através da dramatização improvisada, seu resultado será mais eficaz.” (CHACRA, 1983, p. 37).

O desenvolvimento teatral do jogador emerge da interação dinâmica com os colegas de cena e com o próprio contexto cênico. Sob a orientação de um coordenador experiente, a aprendizagem se alicerça na experiência prática, onde teoria e prática se entrelaçam de forma indivisível. Os jogos teatrais concebidos por Spolin são elaborados a partir do consenso do grupo e da apresentação de desafios de atuação, estruturados em formato de jogos com regras estabelecidas.

A pedagogia da experiência pode ser considerada uma "experiência completa", pois é fundamentalmente estética. Trata-se de uma pedagogia que se desenvolve a partir da experiência de vida e que integra razão, reflexão e sensibilidade de forma unificada.

3.2 A oficina

Como parte da pesquisa de mestrado, estive interessado em colocar em prática a teoria estudada, já que o estágio de docência se realizou ainda de forma remota durante o período pandêmico. Ao me debruçar sobre Dewey e Viola, pude enxergar alguns momentos em que eles se encontram e outros em que se distanciam, mas aqui quis me ater aos encontros, como forma de complementar e afinar os escritos de ambos.

Estive, durante os meses de novembro e dezembro de 2022, com uma turma de 14 alunos, com idades entre 20 e 30 anos, que compunham diversas turmas do curso de Licenciatura em Teatro da Universidade Federal de São João del Rei (UFSJ), universidade localizada no interior de Minas Gerais. Esses alunos faziam parte do projeto de extensão Residência Pedagógica (RP), sob a coordenação do Prof. Dr. André Luiz Lopes Magela. Esse projeto de extensão oportuniza a prática da licenciatura em sala de aula, de modo que esses alunos propõem aulas de teatro para alunos da rede pública de ensino da cidade.

Os encontros que realizamos tinham a duração de 4 horas e ocorreram antes de os alunos irem a campo iniciar suas aulas, em uma das salas do Campus Dom Bosco. Destaco o campus em função de não estarmos no campus onde há equipamentos preparados para aulas de teatro; estávamos em uma sala de aula comum, com cadeiras, chão de taco e quadro. A maioria dos estudantes não havia tido contato com jogos teatrais, alguns por terem iniciado a graduação ainda em período pandêmico e outros por estarem em seus primeiros períodos da graduação em Teatro, que ainda se remodelava aos novos tempos e iniciava a possibilidade de viver sem máscaras e vacinados.

Dessa forma, essa oficina se caracterizou como uma “iniciação teatral”, o que acabou dando uma cara muito interessante ao trabalho, pois ficou longe das certezas de estudantes mais experientes e mais perto da curiosidade de olhos livres. Neste processo, foram usados alguns jogos contidos no fichário de jogos de Viola Spolin e outros cunhados de amigos, jogos criados, adaptados e aprendidos com outras pessoas. Sem o compromisso purista de só propor jogos advindos de Spolin, mas ancorado em sua teoria. Meu interesse com a oficina era propor uma possível metodologia da experiência que pudesse sintetizar Spolin e Dewey, de modo a sensibilizar os estudantes, para que pudessem explorar suas corporeidades a partir dos jogos propostos.

Cada etapa da abordagem desenvolvida por Viola Spolin deve ser valorizada conforme a autora propõe, pois somente assim um caminho de aprendizagem autônoma poderá ser almejado. Como já afirmado, outros jogos podem ser adaptados para tal abordagem, mas manter os principais procedimentos propostos por Viola Spolin é essencial para uma pedagogia da experiência efetiva. Ressalto que a instrução, avaliação e o foco devem fazer parte de todas as oficinas com jogos teatrais, já que conduzem os educandos à autonomia de desenvolverem os problemas propostos pelos jogos.

A partir dos fundamentos teóricos delineados nos capítulos anteriores e com uma atenção voltada à experiência do jogar em sala de aula, analisei três dos jogos propostos durante a oficina. Esses jogos foram escolhidos por sua capacidade de ilustrar os princípios centrais da metodologia da experiência baseada nos jogos

teatrais, conforme sistematizada por Viola Spolin, e serão examinados em termos de suas estruturas e objetivos pedagógicos.

A análise da experiência vivida nesse momento da pesquisa serve, portanto, não apenas como um meio de avaliar a proposta pedagógica formulada a partir da pesquisa inicial, mas também, e principalmente, como um desenvolvimento subsequente da própria investigação. Sob a perspectiva da práxis, compreendo o momento de interação pedagógica com os estudantes não como a simples aplicação de uma proposta previamente definida e fechada, mas como uma oportunidade de oferecer tanto o estímulo inicial e a orientação para a reflexão quanto, posteriormente, enriquecer a pesquisa teórica e abrir novos caminhos para seu desenvolvimento.

Como parte da pesquisa, me propus a desenvolver uma adaptação das fichas outrora construídas por Viola Spolin; elas estão no início de cada subcapítulo como forma de guiar o leitor pelos jogos.

3.2.1 Bicho A quer sentar e Bicho B não quer deixar

FICHA: Bicho A quer sentar e Bicho B não quer deixar

PREPARAÇÃO: Definir o espaço da plateia e do palco.

MATERIAIS: Uma cadeira segura.

FOCO: Manter a improvisação até que o coordenador finalize.

DESCRIÇÃO: Inicie com todos os jogadores parados e espalhados pelo espaço escolhido para o jogo. Peça a cada jogador que pense em um animal que gostaria de imitar. Em seguida, solicite que se movimentem livremente pela sala como o animal escolhido. Após um tempo experimentando a movimentação como animais, defina junto aos "bichos" onde será o palco e onde será a plateia.

Depois dessa definição, peça para que uma dupla de jogadores da plateia vá até o palco disponível para realizar o jogo. Coloque uma cadeira segura no meio do espaço definido como palco e posicione cada jogador em uma extremidade da cadeira. Atribua a um jogador a nomenclatura de A e ao outro a de B. Após essa organização, introduza o jogo (leia a instrução) e inicie-o. Quando o objetivo de A, que é sentar na

cadeira, for concluído ou quando o coordenador sentir a necessidade de finalizar o jogo, encerre-o.

INSTRUÇÃO 1: Cada jogador deve agora encontrar um espaço na sala onde possa fazer movimentos amplos sem se ferir ou ferir algum colega. Em seguida, cada um escolherá um animal de sua preferência para imitar. Aos poucos, comece a imitar esse animal até que você se torne o animal por completo. Ande pelo espaço, cace, busque algo e cave o chão.

Agora, definiremos juntos onde será o espaço do palco e onde será o espaço da plateia.

INSTRUÇÃO 2: Este é um jogo sem falas verbais. Onde **A (aponte para o jogador escolhido como A)** quer sentar na cadeira e **B (aponte para o jogador escolhido como B)** não quer deixar com que ele sente!

AVALIAÇÃO: O objetivo de ambas figuras foi cumprido? Vocês acham que haveria outra forma de A conseguir sentar? O foco da ação seria de fato o de sentar?

NOTAS:

As palavras usadas pelo coordenador no enunciado devem ser objetivas, para evitar dúvidas sobre os comandos, sem explicar demais e oferecer pistas sobre a resolução do problema. O coordenador deve estar atento a qualquer quebra ou mudança no enunciado e prezar pela segurança dos jogadores envolvidos na ação; se necessário, o jogo pode ser reiniciado.

Manter a plateia ativa e participativa é importante, pois a plateia é responsável por manter o foco tanto quanto os jogadores que estão participando.

Este jogo foi apresentado a mim pelo orientador desta pesquisa, o Prof. Dr. André Luiz Lopes Magela, que o define em seus escritos como uma “improvisação”. No entanto, adianto que o jogo, conforme descrito na ficha acima, é uma adaptação do jogo original e, ao final, veremos que se configura como um novo jogo.

Particpei como jogador em uma das disciplinas ministradas por ele e estive tanto na plateia quanto como jogador. Este jogo sempre me pareceu confuso; estar no jogo sempre foi estranho para mim, parecia que eu não sabia muito o que fazer ou como agir. O que me levou a revisitar este jogo foi justamente essa sensação de estranhamento.

Esse estranhamento inicialmente me pareceu uma dissonância entre a expectativa dos jogadores e a estrutura do próprio jogo. Ao se deparar com uma cadeira vazia e partir de um comando que não se interessa em explicar, mas sim em provocar, foge um pouco do que se poderia considerar uma "improvisação teatral". A confusão e a incerteza sobre como agir dentro do jogo me levaram a reavaliá-lo e buscar novas proposições a partir dele.

Observei este jogo diversas vezes e refleti sobre as possibilidades dentro daquele silêncio que ocorria ao iniciar o jogo. Primeiro pensei no uso de personagens, depois no uso de blablação e gromelô, até chegar ao clássico da experimentação teatral: os bichos. Ao introduzir os bichos para disputar uma cadeira, retirei do jogo sua seriedade e silêncio, mas propus novas narrativas e possibilidades.

Assim, a decisão de revisitar o jogo/improvisação e propor novas regras e configurações reflete uma tentativa de superar a barreira do estranhamento, com base na metodologia de Spolin (2008), que defende a adaptação dos jogos para melhor atender às necessidades dos jogadores. Ao iniciar o jogo, percebi que os alunos ainda estavam tímidos em relação ao novo grupo que se formava, com alguns se conhecendo e outros nunca tendo se visto antes. Mas, aos poucos, foram "soltando os bichos" e se conectando aos outros jogadores.

Iniciei a proposta com a ideia de que cada um escolhesse um animal de sua preferência para imitar, mas sem que os outros entendessem qual animal era. O foco estava na exploração corporal e no aquecimento para chegarmos ao núcleo do jogo. A exploração do corpo-bicho antes da ação com a cadeira foi importante para que os jogadores se familiarizassem com as figuras que estavam formando e ganhassem confiança no bicho que haviam proposto.

Após um tempo de exploração corporal com os bichos, encaminhei o jogo para a ação envolvendo a cadeira, o que gerou uma surpresa: um dos alunos perguntou

confuso: “Uai, aquele jogo da cadeira do Magela?”. O jogo, a partir da presença dos animais, parecia ser outro. E ali, dentro da ação, a timidez inicial já não existia mais. Spolin (2008) relatou que o problema da timidez geralmente desaparece porque o jogador é envolvido pelo jogo e não mais por ele mesmo. Isso acontece porque o foco da atenção é deslocado da pessoa para o objetivo a ser atingido no jogo.

Pelo fato de os sons serem inexpressivos, o jogador não tem como simular o significado. Ao fisicalizar o modo, o problema, a relação e o personagem tornam-se orgânicos. A tensão corporal é libertada, pois os jogadores precisam ouvir e observar com rigor se quiserem entender um ao outro. (SPOLIN, 2008, p. 180)

Um macaco e um passarinho foram os primeiros bichos a experimentar esta adaptação. O macaco, um animal grande e forte, queria sentar, enquanto o passarinho, pequeno e frágil, não queria deixar. Essa nova configuração de corpos transformou a natureza do jogo, pois, com os corpos diferentes do habitual em cena, acabavam por propor uma narrativa de forma natural.

Figura 1 - Bicho A quer sentar, Bicho B não quer deixar



Fonte: Autoria própria

Diferente do original, onde as ações tinham uma objetividade bem maior, nesta adaptação a objetividade ficou de lado em função da experimentação entre as figuras. Havia bichos grandes e pequenos, pesados e leves, rápidos e lentos, o que tornava a improvisação interessante e dinâmica, propondo várias formas de experimentação do mesmo jogo a partir desses novos corpos.

O silêncio que antes dominava o exercício agora não existia mais, pois os animais requerem sons que os identificam e o foco era mais facilmente mantido. Assim, acredito que definir como uma adaptação pode ser até reduzido, pois, na verdade, configura-se como um jogo diferente daquele inicialmente proposto.

“Às vezes em momentos como este, precipitados por uma crise, perigo, ou choque, a pessoa “normal” transcende os limites daquilo que é familiar, corajosamente entra na área do desconhecido e libera por alguns minutos o gênio que tem dentro de si” (SPOLIN, 2008, p. 3).

Ao final do encontro, após passar por outros jogos, os jogadores se debruçaram sobre a avaliação deste jogo específico com mais afinco. Muitos relataram a facilidade em entender melhor o jogo e em participar dele. No entanto, ao retomar os escritos de Magela, percebi que o jogo proposto por ele tem como uma de suas naturezas essa angústia. O jogo original tem como instrução apenas um comando: “A quer sentar-se; B quer que A não se sente” (MAGELA, 2019, p. 152). Este enunciado é totalmente diferente do proposto: “A quer sentar e B não quer deixar”. A partir da reflexão do autor, podemos constatar que se trata de outro jogo, pois

Não é de objetivos e estratégias que se trata aqui, absolutamente, mas mais uma vez, de afetar-se e lidar com impulsos. A, por exemplo, não precisa tentar sentar-se; e B não tem de impedi-lo de sentar-se na cadeira. O trabalho não quer soluções ou criatividade, mas escuta, sustentação da situação de problema e percepção e invenção de novos problemas. (MAGELA, 2019, P.153)

Podemos perceber que ambos os jogos partem de princípios diferentes, onde um não requer criatividade, enquanto o outro acaba por necessitar dela devido à relação com o bicho. O enunciado também vai na contramão do original, já indicando duas ações aos jogadores: um quer sentar e o outro não quer deixar. Como nos ilustra o autor, “A palavra ‘quer’ é capciosa” (Magela, 2019, p. 153). Aqui, podemos apreciar a diferença e a mudança de sentido quando o “quer” é colocado, fazendo com que o enunciado mais indique do que instigue. Apesar de serem propostas diferentes, ambos os jogos apresentam um trabalho interessado em propor uma educação teatral: um está mais voltado para ampliar e complexificar a atenção do jogador, enquanto o outro tem como foco a expressividade e a exploração da criatividade

3.2.2 Treinamento Ninja

FICHA: Treinamento Ninja ou YÁ

PREPARAÇÃO: Jogadores em roda

MATERIAIS: Não há

FOCO: Manter o ritmo da roda e não errar os comandos

DESCRIÇÃO: Inicie pedindo para que os jogadores formem uma roda. Anuncie o nome do jogo e comece a apresentá-lo a partir das instruções. Primeiramente, estabeleça as regras do jogo e, em seguida, defina os movimentos a serem executados juntamente com os sons. Inicialmente, haverá dois movimentos e sons: "iá" e "rondom". Isso deve ser feito atentamente com o grupo. No começo, os movimentos e sons serão determinados pelo coordenador, mas depois pode ser uma decisão e criação do grupo.

Inicie o jogo! O primeiro jogador executa o movimento acompanhado do som, e o jogador ao lado pode reagir de duas formas: ou mantendo o mesmo movimento e som, ou propondo um novo movimento e som, sempre dentro das regras estabelecidas. Os jogadores devem estabelecer uma relação de ação e reação dentro de uma cadeia, formando assim um ritmo em roda, como em uma "ola" em uma torcida de futebol.

Introduza os movimentos e sons aos poucos, para que os jogadores compreendam bem cada regra aplicada. Caso seja necessário, retome algumas etapas antes de avançar com o jogo. O jogador que trocar o som ou movimento já estabelecido ou que parar consideravelmente o ritmo da roda estará fora do jogo até que ele se encerre. O jogo termina quando restarem apenas dois jogadores.

INSTRUÇÃO: Iniciaremos um treinamento ninja! Temos 3 sons iniciais seguidos de movimento e os dois devem ser executados juntos.

O primeiro som é "iá" que vem junto do movimento como se o braço cortasse o ar indo do ombro ao quadril, como num golpe de espada. Este movimento pode ser feito para o lado esquerdo ou direito, ele indica o início do jogo, sendo o próximo jogador

responsável por repetir esse comando o imitando ou reagir propondo um outro movimento. Vamos repetir todos juntos! llliiá!

O segundo som é “rondom!” junto do movimento do cotovelo de cima para baixo, semelhante ao quando a gente comemora algo, como uma cheeleader. Este movimento é responsável por mudar a direção da movimentação, logo se eu recebo um “iá” pelo lado direito, ao executar o “rondom” o movimento deve voltar para o lado esquerdo. Vamos todos repetir juntos! Rooondom!

Por enquanto serão estes 2 movimentos seguidos de som, vamos iniciar!

AVALIAÇÃO: O que vocês sentiram durante o jogo? Qual poderia ser uma nova regra?

NOTAS:

As palavras usadas pelo coordenador no enunciado devem ser objetivas, de modo a não deixar dúvidas sobre os comandos, tudo deve ser explicado com detalhes, se necessário reexplicado.

Caso o coordenador sinta que o foco dos jogadores está se perdendo pode diminuir o tamanho da roda de forma que todos fiquem mais próximos.

As palavras usadas pelo coordenador no enunciado devem ser objetivas, de modo a não deixar dúvidas sobre os comandos, tudo deve ser explicado com detalhes, se necessário reexplicado.

Caso o coordenador sinta que o foco dos jogadores está se perdendo pode diminuir o tamanho da roda de forma que todos fiquem mais próximos.

Este jogo foi apresentado a mim pelo coorientador desta pesquisa, o Prof. Dr. Marcelo Rocco, em uma aula de jogos teatrais durante a graduação. Desde então, tive a oportunidade de propor este jogo a diversas turmas e idades, e venho, a cada proposição, lapidando seu enunciado e entendendo todas as potencialidades que podem ser exploradas a partir dele. É um jogo que gera um grande impacto, de modo que todos que participam saem eufóricos e ansiosos por uma nova rodada.

Nesse encontro, já estávamos mais familiarizados e conhecíamos melhor os nomes uns dos outros, o que ajudou na conexão e fez com que o jogo ocorresse da melhor forma possível. Iniciamos o jogo em roda, pois dessa forma todos podem se ver e ouvir as regras com mais clareza. Ao apresentar as primeiras regras, houve uma confusão em relação ao "como fazer" o som e o movimento, algo que é comum com este jogo. No entanto, alguns jogadores tinham dificuldade em fixar o movimento conforme descrito na ficha acima. Juntos, definimos um novo som e uma nova movimentação, o que acabou melhorando o andamento do jogo e assim prosseguimos.

Entendo, junto com Spolin, que “[...] participação e o acordo de grupo eliminam todas as tensões e exaustões da competição e abrem caminho para a harmonia” (SPOLIN, 2008, p. 9), e essa é a melhor forma de resolução: fazer com que o grupo resolva o problema de forma conjunta e, se necessário, mudar as regras para melhorar o jogo.

Na relação autoritária, a regra é percebida como lei. Na instituição lúdica a regra do jogo pressupõe o processo de interação. O sentido de cooperação leva ao declínio do misticismo da regra quando ela não aparece como lei exterior, mas como o resultado de uma decisão livre porque mutuamente consentida. Cooperação e respeito mútuo são formas de equilíbrio ideais que só se realizam através do conflito e exercício da democracia (KOUDELA apud SPOLIN, 2010, p. 11).

Esta citação nos mostra a importância de respeitar as contribuições dos jogadores, entendendo que o jogo ocorre de forma coletiva e democrática. Não deve haver julgamento das contribuições ou a avaliação de se estão certas ou erradas; o foco deve estar na troca e na oportunidade de momentos de escuta espontânea. Como resultado, os “jogadores tornam-se ágeis, alertas, prontos e desejosos de novos lances ao responderem aos diversos acontecimentos” (SPOLIN, 2008, p. 5).

Com as regras estabelecidas de forma mútua e todos engajados, prosseguimos com o jogo. Este é um jogo que gera competição com eliminação, o clássico sistema “errou, saiu!”. No entanto, curiosamente, percebo que aqueles que erram não carregam o peso de errar. Aqueles que erram ficam ao redor, acompanhando.

Apesar de o jogo não ter o intuito de estabelecer uma relação palco/plateia, à medida que as eliminações ocorrem, a plateia se forma instantaneamente. O que se cria é uma torcida, semelhante a um estádio de futebol, onde todos ficam ao redor da roda, torcendo, vibrando e lamentando quando algum jogador erra. Assim, mesmo “eliminado”, o jogador permanece no jogo, mantendo-o aquecido e estimulado. O que é interessante observar é que, quando restavam apenas dois jogadores, sinalizando o fim do jogo, todos ansiavam por recomeçar do início. E assim foi feito, de modo que a cada rodada o jogo se tornava mais extenso devido à concentração plena dos jogadores empenhados em permanecer no jogo.

Neste jogo, o coordenador/professor se mantém dentro do jogo, não apenas como aquele que propõe, mas também como participante. Isso aconteceu em uma das rodadas, quando errei a movimentação, o que gerou surpresa entre os alunos ao constatarem um erro do professor. Esse episódio foi muito importante, pois apenas acertos não são suficientes para ampliar as discussões em sala de aula. O erro abre espaço para que os jogadores/alunos entendam que errar também faz parte do jogo. Mesmo com os acordos firmados, os jogadores se perguntavam se eu permaneceria no jogo. Caso eu permanecesse apenas por ser o coordenador, estaria quebrando a principal regra. Portanto, mantive o acordo firmado no início do jogo de “errou, saiu!” e acompanhei o jogo junto dos outros eliminados, como plateia/torcida.

Esse episódio ilustra a filosofia de Viola Spolin sobre a participação ativa do professor nos jogos teatrais. Spolin aponta a importância de o professor se colocar também como jogador junto dos alunos, se tornando um professor/jogador: “Considere-se a si mesmo como jogador e, por favor, por favor, jogue” (SPOLIN, 2001, p. 34). Segundo a autora, o professor não deve apenas instruir de fora, mas mergulhar no jogo como um participante pleno. Ao se inserir no jogo, o professor não só facilita a aprendizagem dos alunos/jogadores, como também estabelece uma relação horizontal. Essa proposição, onde o jogador é o professor e o professor também é jogador, estabelece que “O professor é, na verdade, um artista que cria sua obra junto com seus alunos ao mesmo tempo em que os auxilia na construção de saberes acerca da linguagem estética” (CONCILIO, 2010, p. 4), promovendo um ambiente de aprendizagem frutífero e tornando a aula mais dinâmica e participativa.

Ao participar dos jogos teatrais, professores e alunos podem encontrar-se como parceiros, no tempo presente, e prontos para comunicar, conectar – se como parceiros, no tempo presente, e prontos para comunicar, conectar, responder, experienciar, experimentar e extrapolar, em busca de novos horizontes. (SPOLIN 2008, p. 20).

Essa observação logo acima alimenta e mantém vivo o jogo. É a atenção aos detalhes que fornece a substância criativa para desenvolver uma aula enraizada no cotidiano e nas diversas experiências que permeiam o trabalho do professor-jogador.

3.2.3 Jogo do Jornal

FICHA: Jogo do Jornal

PREPARAÇÃO: Jogadores espalhados pelo espaço, uma pilha de jornais é colocada no centro da sala.

MATERIAIS: JORNAL

FOCO: Estar atento a sua relação com o material

DESCRIÇÃO: Proponha este jogo dentro de uma sala, de forma a oferecer um espaço seguro para experimentação. Inicie o jogo colocando uma pilha de jornais, que podem ser velhos ou novos, no centro da sala. Cada jogador deve escolher um dos jornais da pilha e encontrar um espaço na sala onde possa folheá-lo e descobrir suas notícias. Após este primeiro momento, ocorre uma segunda instrução, em que os jogadores devem responder a cada estímulo proposto pelo coordenador, usando o jornal como meio de expressão. Os estímulos podem vir a partir de verbos, músicas, frases ou até mesmo de notícias do próprio jornal. Os novos estímulos devem ser dados quando os que estão em curso perderem a energia ou quando os jogadores perderem o interesse por eles. O jogo termina quando o coordenador estipular o fim ou quando restarem apenas pedaços do jornal, de forma que não possam mais ser utilizados.

INSTRUÇÃO: Explore o jornal, veja as notícias, perceba o tamanho das letras, sua textura e cheiro.

Agora, a nossa proposta é em relação com esse material, onde cada jogador deve responder à sua maneira aos estímulos dados, então a partir do que eu disser vocês

explorem sozinhos ou em grupos como esse material pode ser utilizado, sem haver uma restrição do que pode ou não ser feito.

Estímulos em verbo: Dobrar, escorregar, fugir, ler, construir, brincar, lutar, rasgar, encher, assoprar. Podendo se escolher outros, sem restrição.

Estímulos em música: Pode-se escolher os mais diversos ritmos e tipos de musicalidades, sem restrição.

AVALIAÇÃO: O que vocês sentiram durante o jogo? Houve alguma interação que lhe chamou a atenção? houve algo que lhe incomodou?

NOTAS:

Neste jogo os estímulos não devem ser muito explicados, de forma que cada jogador possa imprimir a sua interpretação a partir daquilo, sem que o coordenador o influencie em suas escolhas.

O coordenador deve estar atento às explorações que possam estar invadindo o espaço do outro e possam atrapalhar a exploração de forma individual ou até mesmo que possa oferecer perigo, se necessário o jogo pode ser pausado ou reiniciado, porém é melhor que se resolva dentro do próprio jogo.

Observe o grupo e como ele se comporta a partir dos estímulos, esteja atento a quando a energia imbricada na exploração cai, necessitando um novo estímulo.

Este jogo para mim, acabou sendo uma experiência retomada, pude experimentá-lo quando ainda criança na escola e depois quando adulto na universidade, apesar de alguns detalhes diferentes, sua essência permanece a mesma, experimentação. Este jogo me interessa pela sua potência criativa, sendo assim, mesmo que a mesma turma jogue em diferentes épocas e formatos ele se torna único, por sua natureza efêmera.

O Jogo inicia em roda, o coordenador passa as instruções para que todos entendam o que será jogado e como, é importante este início, para que depois não seja necessário que se quebre o fluxo do jogo para que se retomem explicações. Muitos

jogadores terminaram a explicação com uma interrogação pairando na cabeça, mas percebo que esse momento de dúvida se faz necessário para que possamos alcançar um processo de criatividade plena.

Nos sentimos mais vivos e experienciamos nossas vidas como melhores, mais ricas e mais interessantes quando nos sentimos criativos. Seres humanos são animais que comem, reproduzem, vivem e morrem. Ainda assim, diferente de outros animais, nós também parecemos ter grande necessidade e vontade de criar. Somos homo fabricator, pessoas que fazem coisas. Raramente ficamos contentes em deixar o mundo da mesma forma que o encontramos... esculpir, construir uma cerca, plantar uma árvore, fazer uma torta de maçã, pintar o teto da Capela Sistina, reposicionar as válvulas em um Chevrolet 1952 – geralmente estamos mais vivos, mais nós mesmos, quando estamos engajados em alguma ação criativa. Criatividade nos transforma de observadores imparciais em participantes responsáveis (INTRATOR 2003, p.132).

Uma das características importantes das artes é que ela usufrui da criatividade como fonte de conteúdo, sendo possível acessar um amplo leque de experiências e vivências, de modo a resolver os "problemas" dentro dos jogos de maneira mais harmônica. Ao ultrapassar esse primeiro lugar ancorado na realidade, podemos acessar novas experiências e criar mundos imaginários, permitindo que a imaginação floresça e nos transporte para lugares e situações que transcendem a realidade imediata.

A partir do inédito, revelam-se novas possibilidades, fazendo do jogo teatral uma importante fonte de aprendizado, onde o referencial de certeza deixa de ser o professor e passa a ser o próprio corpo. O certo cede lugar à subjetividade do aluno, que aprende por meio de suas próprias sensações, tendo como referencial suas experiências teatrais.

Toda vida emerge da relação física, seja uma faísca de fogo, o barulho de uma onda quebrando na praia ou uma criança nascendo. O físico é o conhecido, e por meio dele podemos encontrar o nosso caminho para o desconhecido, o intuitivo e talvez para além do próprio espírito humano. (SPOLIN , 2010, p. 85).

A primeira ação a ser realizada foi escolher um dos jornais e encontrar uma posição confortável para que ele pudesse ser folheado e os jogadores prestassem atenção às notícias, ao tamanho das letras e às características dos jornais, gerando um primeiro momento de atenção e concentração para que o decorrer do jogo mantivesse essa qualidade.

Durante a preparação da oficina, selecionei dois tipos de estímulo: música e verbos. Ao iniciar a atividade com o estímulo musical, percebi que isso levava o jogo para um estado representativo dramático, de modo que os jogadores tentavam emular as emoções contidas na música, seja na letra ou na melodia, o que não era o objetivo do jogo. Então, retirei a música aos poucos e foquei em explorar o estímulo a partir dos verbos: chover, rasgar, cobrir, flutuar, torcer, entre outros. A instrução era de que a experimentação poderia ocorrer de modo individual ou em pequenos grupos.

O primeiro verbo foi "construir". Alguns jogadores permaneceram em suas individualidades, porém a grande maioria optou por experimentar em pequenos grupos de 3 ou 4 jogadores. Dessa forma, os jogadores que estavam inicialmente sozinhos se sentiram atraídos para a ação do grupo, transformando-se em grupos maiores para, em um próximo momento, se tornarem um único grupo. Apesar de não ser o foco inicial do jogo, percebi que aquele momento, onde todos estavam unidos para explorar uma única ação, era importante para aquele grupo.

Podemos perceber à luz de Spolin (2008) e levando em consideração este primeiro momento do jogo, que a experiência na educação teatral por meio do jogo é uma expressão de grupo, refletindo a natureza própria do teatro e sublinhando-o como uma atividade de cunho social e coletivo. Assim, os jogadores passam a se tornar um grupo coeso. Essa coesão surge da busca por um objetivo comum, facilitando a interação e o relacionamento entre os participantes. O jogo e a ludicidade servem como meios para conectar os jogadores, promovendo um senso de unidade e colaboração dentro do grupo.

Spolin também argumenta sobre a questão do grupo, afirmando que a homogeneização de um grupo não deve ser o objetivo do coordenador: "um grupo nunca deveria ser usado para induzir conformidade, mas, como num jogo, deveria ser o elemento propulsor da ação" (SPOLIN, 2008, p. 9). A autora sugere que essa diferença deve ser um motor para a ação, de modo que cada jogador deve ser incentivado a contribuir de forma única e criativa, estabelecendo um ambiente dinâmico e flexível, poroso às proposições dos jogadores, para que cada um possa se sentir confortável para se expressar de maneira ímpar, enriquecendo a experiência coletiva com a diversidade de pensamentos e ações.

O desenvolvimento progressivo do sentido de cooperação leva à autonomia da consciência, realizando a “revolução copernicana” que se processa no indivíduo, ao passar da relação de dependência para a de independência. (KOUDELLA In SPOLIN, 2001, p. 13)

O coletivo supera o individual e, com isso, desperta-se a cooperação entre os jogadores, de tal forma que ninguém é mais o centro. A partir do coletivo, qualquer um pode ser o centro, e logo depois outro pode assumir essa posição, e assim por diante, ou como Koudela ilustrou, uma “revolução copernicana”. Dessa forma:

Independente do modelo de ação e, simplesmente, através do procedimento com o jogo teatral, é possível trazer para a consciência a passagem de uma construção da realidade “egocêntrica” ou subjetiva, para uma concepção da realidade descentrada do eu. (KOUDELA, 2007, p. 156).

Sendo assim, o “problema” proposto pelo jogo deixa de ser um problema apenas do indivíduo e sua singularidade e passa a ser um problema do grupo, ou seja, um problema a ser resolvido pelo coletivo, o que permite um encorajamento para enfrentar as dificuldades, onde o problema do outro é tão importante quanto o meu e todos buscam um bem comum. O jogo prosseguiu e pude perceber, em vários momentos, esse fenômeno das formações e dissoluções dos grupos, o que acaba por afirmar a teoria desenvolvida por Viola Spolin.

Novos estímulos foram dados: espalhar, chover, encher e outros verbos. E assim como nos outros exercícios, aos poucos a timidez dava lugar à expressão, mas neste jogo em si, isso aparecia de uma forma diferente dos outros. Não havia uma preocupação em mostrar o que estava fazendo de modo representativo; havia um cuidado maior na ação e, principalmente, na observação da experimentação do outro.

Neste momento do jogo, o tempo comum já não se impunha; abriam-se brechas para um tempo a partir do encontro, um tempo da experiência, um tempo da criação, um tempo de plenitude. Essas brechas nos proporcionam oportunidades de vivenciar aquilo que está fora da norma, fora do previsto e dos regulamentos que ordenam a vida cotidiana no tempo e espaço da aula de teatro.

Vivemos sempre no tempo em que vivemos e não em algum outro tempo, e somente extraindo de cada tempo presente o sentido pleno de cada experiência é que nos preparamos para fazer a mesma coisa no futuro. Esta é a única preparação que finalmente conta para todos (DEWEY, 1976, p. 44)

Figura 2 - jogo do jornal



Fonte: Autoria Própria

De modo que os jogadores, em um acordo não verbalizado, propunham um estímulo visual a partir do que estava sendo feito e o transformavam aos poucos em outro, em um fluxo. Essa fluidez se deu de forma tão natural que constatei ser mais interessante dar menos estímulos e deixar com que a ação se prolongasse até o final ou se tornasse desinteressante para os jogadores. Este jogo teve uma longa duração, de modo que, ao fim dele, todos pareciam estar em outra frequência, um tempo mais dilatado e uma atenção plena.

Percebo que este jogo está atrelado a algo sutil e cotidiano: o estado de brincadeira, que aponta para uma dimensão lúdica do jogo e me faz retomar Huizinga (2010), quando ele elucida que o jogo e a criação fazem parte de um pressuposto ficcional que se coloca de forma paralela ao cotidiano. Dessa forma, as experiências resultantes deste jogo podem ir além dos momentos planejados pelo professor para a exploração criativa. Isso quer dizer que as atividades teatrais não se limitam apenas às aulas, mas podem influenciar e enriquecer as interações diárias dos jogadores, ultrapassando os limites inicialmente definidos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa procurou constatar como o conceito de experiência defendido por John Dewey se relaciona com os jogos teatrais de Viola Spolin, observando como a união desses conceitos pode fortalecer a educação teatral ao instaurar uma pedagogia da experiência. Após este estudo, podemos propor algumas considerações.

Inicialmente, podemos constatar como a educação teatral baseada na experiência se torna mais potente quando está imbricada ao conceito de experiência. Essa proposta de ensino/aprendizagem torna teoria e prática indissociáveis, fazendo com que o educando reflita sobre a experiência no mesmo momento em que joga, e sua percepção contínua da experiência auxilia no aprendizado, tornando-o parte da vida do educando em um processo fluido. O jogo teatral, portanto, propõe um conhecimento por meio da experimentação do aluno. Desse modo, os educandos/jogadores aprendem teatro jogando.

A partir da relação estabelecida entre aluno e jogo, ocorrem vivências e sensações significativas que se transformam em percepções. Os jogadores se percebem em jogo a partir do foco proposto, o que estimula a percepção. Imagens de experiências passadas são evocadas e delineadas para resolver o problema do jogo, com o auxílio das instruções do professor/orientador. A partir dos jogos teatrais, é possível observar o desenvolvimento de habilidades e competências que ajudam os educandos a lidar com novas situações, tornando-os mais seguros no jogo, aceitando e sugerindo novas regras, trabalhando em grupo e contribuindo para a socialização e a formação em Artes.

O resultado do aprendizado a partir dos jogos é fruto da experiência completa, onde ocorre o processo de continuum. Conforme Dewey, neste processo o conhecimento é elaborado, consumado e aprimorado como experiência.

Neste cenário pedagógico, a metodologia empregada enfoca o aluno como elemento central do processo de aprendizagem, promovendo uma aprendizagem significativa que permite ao aluno posicionar-se criticamente diante do mundo em que está inserido. Cabe a nós, educadores, valorizar e defender a experiência do

aluno/jogador nas aulas de teatro, visando à construção de um ensino que seja genuinamente relevante e transformador.

Para isso, é essencial a observação cuidadosa do professor, para que este possa traçar e criar metodologias que contemplem e estimulem o grupo, respeitando suas individualidades e interesses. Para que isso se efetive, é necessário que o professor esteja inserido no jogo, em uma relação horizontal com os alunos, aberto às suas proposições e sugestões, evitando uma via de mão única. É importante destacar também que o papel do professor de teatro vai além de mediador no processo ensino-aprendizagem, pois é por meio dos jogos teatrais que ele pode promover práticas significativas na sala de aula, que sirvam como experiências de socialização entre os estudantes.

Também é importante perceber em que momentos as individualidades se dissolvem, abrindo espaço para solidificar uma coletividade centrada na teatralidade. Nesta pesquisa, é possível perceber que em alguns momentos essa coletividade ocorre por meio dos jogos e em jogo.

Após esta experiência e estudo, percebo que ainda há muito a ser feito na educação teatral. O ensino baseado no jogo pode facilitar o envolvimento dos alunos e promover uma formação mais comprometida com nossa sociedade em mudança.

Escrevo estas linhas finais com o desejo de continuar pesquisando e explorando os assuntos tratados neste texto. Apesar de ter sido um estudo extenso, não acredito ter compreendido todos os conceitos de forma completa. A obra de John Dewey e Viola Spolin é vasta e densa; apresento aqui um recorte. No entanto, acredito que ambos os autores não tinham a pretensão de serem totalmente compreendidos, mas sim experimentados.

REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, Nicolau. **Dicionário de Filosofia**. Tradução de Alfredo Bosi. 2ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

AMATUZZI, Mauro Martins. Experiência: um termo chave para a Psicologia. **Memorandum: Memória e História em Psicologia**, v. 13, p. 8-15, 2007.

Aristóteles. **Seconds analytiques**. Intr., trad. et notes par P. Pellegin. Pais, Flammaion, 2005.

_____. **Histoire des animaux**. Texte établi et trad. par P. Louis. Paris, Les Belles Lettres, 1964- 1969. 3 vols.

BARBOSA, Ana Mae. **John Dewey e o Ensino da Arte no Brasil**. São Paulo: Cortez Ed., 2015.

_____. **Teoria e prática da educação artística**. São Paulo: Cultrix, 1996

BARBOSA, Ana Mae; SALES, Heloisa Margarido (org.). **III Simpósio sobre o Ensino da Arte e sua História**. São Paulo: MAC, 1990.

BARROS, Manoel de. **Memórias inventadas**. A infância. São Paulo: Planeta, 2003.

BOLSANELLO, Débora. **Educação somática: o corpo enquanto experiência**. Motriz, Rio Claro, v.11 n.2, mai./ago. 2005

BONDÍA, Jorge Larrosa. **Notas sobre experiência e o saber de experiência**. In: Revista Brasileira de Educação. n. 19. São Paulo, 2002.

CAMARGO, Robson Corrêa. **Neva Boyd e Viola Spolin, Jogos teatrais e seus Paradigmas**. Sala Preta. Dossiê Teatro Educação. Universidade de São Paulo. Escola de Comunicações e Artes. Revista Sala Preta (USP), São Paulo, v.2, 2002. Disponível em http://www.eca.usp.br/salapreta/pdf02/sp02_039_camargo.pdf. Acesso em 24/02/2024.

CHACRA, Sandra. **Natureza e Sentido da Improvisação Teatral**. São Paulo: Perspectiva, 1983.

DA SILVA, João Gabriel Lima. **O CASTELO DA EXPERIÊNCIA**. 2012. Tese de Doutorado. UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE.

DEWEY, John. **Arte como experiência**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

_____. **Democracia e Educação: Introdução à Filosofia da Educação**. 4ª ed. São Paulo, Editora Nacional, 1979.

_____. **Experiência e educação**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1971.

FABIÃO, Eleonora. **Performance e Teatro: poéticas e políticas da cena contemporânea**. São Paulo: Sala Preta, 2009.

FERREIRA, Aurélio B. de H. **Novo dicionário da Língua Portuguesa**. 2ªed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 30 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2004 (Coleção leitura).

FUSARI, Maria F. de Rezende; FERRAZ, Maria Heloísa. **Arte na educação escolar**. São Paulo: Cortez, 2001.

GADAMER, Hans-Georg. **Verdade e Método I: traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica**. Petrópolis: Vozes, 2012.

GAGLIARDI, Mafra. **O teatro, a escola e o jovem espectador**. In: Comunicação & Educação, São Paulo, v. 1, n. 31, p. 67 a 72, set./dez. 1998.

GUEDES, Beto. **Sol de Primavera**. In: **CONTOS DA LUA VAGA**. São Paulo: EMI, 1979. 1 disco sonoro (41 min).

HUIZINGA, Johan. **Homo Ludens - O Jogo como elemento da Cultura**. 5a edição. Tradução: João Paulo Monteiro. São Paulo: Perspectiva, [1955] 2008.

KELLER, A. J. (2002). **Michaelis: Dicionário escolar alemão: Alemãoportuguês, português alemão**. São Paulo: Melhoramentos.

KOUDELA, Ingrid Dormien. **Jogos Teatrais**. São Paulo: Ed. Perspectiva, [1984] 2002.

_____. **Brecht: Um Jogo de Aprendizagem**. Ed. Perspectiva, 1991.

LAJONQUIÈRE, Leandro de. **A ilusão (psico)pedagógica e o empobrecimento das experiências educativas** (Entrevista realizada por Rogério Rodrigues e Magali Reis). Estilos da Clínica, [S. l.], v. 23, n. 2, p. 430-450, 2018. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/estic/article/view/150993>.

LANGER, Susanne. **Sentimento e Forma**. 1ª edição. Tradução: Ana M. Goldberger e J. Guinsburg. São Paulo: Perspectiva, [1953], 2011.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa**. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2019.

MASET, Pierangelo. **Between education and participation: Aesthetic operations**. Artigo publicado na revista Engage no. 20. 2009. Disponível em: http://www.engage.org/downloads/215025048_EJ_20_P.Maset.pdf. Acesso em 10/07/2023

MOREIRA, Carlos Otávio Fiúza. **Entre o indivíduo e a sociedade: estudo da filosofia da educação de John Dewey**. Bragança Paulista: EDUSF, 2002.

NOGUEIRA, Monique Andries. **A formação cultural de professores ou a arte da fuga**. Goiânia: Editora UFG, 2008.

Ortega Y Gasset, J. (2002). **El tema de nuestro tiempo**. Madrid: Tecnos
 PRECIOSA, Rosane. **Rumores discretos da subjetividade: Sujeito e escritura em processo**. Porto Alegre: Sulina: Editora da UFRGS, 2010.

RUFINO, Luiz. **Pedagogia das Encruzilhadas**. Rio de Janeiro: Mórula Editorial, 2019.

Santana, A. P. de. (2002). **Trajectoria, avanços e desafios do teatro-educação no Brasil**. Sala Preta, 2, 247-252. <https://doi.org/10.11606/issn.2238-3867.v2i0p247-252c>

SANTOS, Edméa. **Pesquisa-formação na cibercultura**. Teresina: EDUFPI, 2019 (e-book).

SANTOS, Maria Cristina Ferreira dos. **A noção de Experiência em John Dewey, a educação progressiva e o currículo de ciências**. Revista Brasileira de Pesquisa em Educação e Ciências, V.1, N.1, 2013. Disponível em <http://www.nutes.ufrj.br/abrapec/viiienpec/resumos/R0214-1.pdf>. Acesso em 26/10/2023.

SIMAS, Luiz Antonio; RUFINO, Luiz. **Flecha no tempo**. Rio de Janeiro: Mórula, 2019.

SPOLIN, Viola. **Improvisação para o teatro**. 5. ed. Tradução de Ingrid Dormien Koudela e Eduardo José de Almeida Amos. São Paulo: Perspectiva, 2010.

_____. **Jogos teatrais: o fichário de Viola Spolin**. Tradução de Ingrid Dormien Koudela. São Paulo: Perspectiva, 2012.

_____. **O Jogo Teatral no Livro do Diretor**. 2a edição. Tradução: Ingrid Dormien Koudela e Eduardo Amos. São Paulo: Ed. Perspectiva, [1985] 2010a.

_____. **Jogos Teatrais na sala de aula**. 2a edição. Tradução: Ingrid Dormien Koudela. São Paulo: Ed. Perspectiva, [1986] 2010b.

_____. **Jogos teatrais o fichário de Viola Spolin**. São Paulo: Ed. Perspectiva, 2006. A autora Spolin (2006)

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2006.

Turner, Victor. (1982). **From ritual do theatre**. New York: Performing Arts Journal Publications.

VIESENTEINER, Jorge Luiz. **O conceito de vivência (Erlebnis) em Nietzsche: gênese, significado e recepção**. Kriterion [online]: Revista de Filosofia. vol.54,

n.127, pp.141-155. ISSN 0100-512X, 2013. Acesso em 10 de nov. de 2023.
Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100->

VIGANÓ, Suzana Schmidt. **Por entre as trilhas chuvosas de uma travessia: teatro, ação cultural e formação artística na cidade de São Paulo**. Tese de Doutorado. ECA-USP, 2017

WAAL, Cornelis de. **Sobre Pragmatismo**. São Paulo: Loyola, 2007.