

Ensino do teatro e desenvolvimento cultural

*Ricardo Ottoni Vaz Japiassu**

Resumo:

O artigo discute fenômenos pedagógicos emergentes no ensino regular de Teatro em direção a crianças e pré-adolescentes das séries iniciais da educação básica (1ª à 4ª série), reunidos numa turma multisseriada, em escola da rede pública estadual de São Paulo. Os conceitos de jogo com regras, cooperação e fisicalização são focalizados a partir de uma articulação entre o sistema de jogos teatrais de Viola Spolin e a teoria histórico-cultural do desenvolvimento de Vygotsky.

Palavras-Chave: Educação escolar; jogos teatrais; psicologia cultural

Abstract:

This paper discusses some pedagogic implications of Theater teaching to children and teens in a multilevel classroom (1st – 4th grade), at a suburban state public school of São Paulo/Brazil. The concepts of game, cooperation and physicalization are focused since an articulation between Viola Spolin's theater games system and Vygotsky's historical-cultural theory.

Key-words: School education; theater games; cultural psychology

* Professor da Universidade do Estado da Bahia-Uneb/Campus X – Tx. de Freitas.
E-mail: rjapias@uol.com.br

Nota introdutória

Este artigo foi elaborado a partir da dissertação de mestrado do autor, apresentada à Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo, em 1999, intitulada *Ensino do Teatro nas Séries Iniciais da Educação Básica: A formação de conceitos sociais no jogo teatral* que contou com recursos financeiros, materiais e humanos das seguintes instituições: Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior/CAPES (Programa Institucional de Capacitação de Docentes e Técnicos/PICDT); Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (20ª Delegacia de Ensino da Capital/ Escola Estadual de Primeiro Grau-EEPG Regina Mirand Brant de Carvalho); Universidade do Estado da Bahia-Uneb (Pró-Reitoria de Pesquisa e Ensino de Pós Graduação-PPG/ Departamento de Educação, Letras e Artes de Tx. de Freitas) e Universidade de São Paulo (Escola de Comunicação e Artes/Departamento de Artes Cênicas);

Devo agradecer especialmente às professoras doutoras *Ingrid Dormien Koudela* e *Marta Kohl de Oliveira* por seus comentários e observações relativos ao texto preliminar do relatório final da pesquisa e também à professora doutora *Maria Lúcia de S. B. Pupo*, orientadora do mestrado, pela aceitação do projeto original de investigação.

Apresentação

O artigo busca demonstrar como ocorre a inter-relação de natureza dialética entre conceitos sociais ou científicos e conceitos espontâneos no sistema de jogos teatrais formulado por Viola Spolin (Spolin, 1975,1992). O processo de formação de conceitos especificamente teatrais é acompanhado em crianças e pré-adolescentes em atividade com a linguagem teatral numa classe multisseriada (1ª a 4ª série) em escola pública estadual de São Paulo (Japiassu, 1999). Com base na teoria histórico-cultural do desenvolvimento de Vygotsky são analisados alguns momentos de interação verbal e não-verbal dos estudantes observados. O curso de Teatro no qual se deu a observação participante de que trata este artigo foi implementado durante o ano letivo de 1998, com encontros semanais de aproximadamente 2 horas, rigorosamente documentados.

Procedimentos metodológicos

A escolha do paradigma histórico-cultural do desenvolvimento como âncora para a abordagem qualitativa de questões educacionais, encontra no método etnográfico, inicialmente utilizado pela Antropologia e Sociologia,

os fundamentos para seus procedimentos investigatórios (Goes & Smolka,1993). O uso da etnografia caracteriza também a pesquisa em Educação preocupada com a contextualização das interrelações entre ensino e aprendizado, ou seja, em considerar significativo o contexto cultural no qual se inscrevem a escola e as intervenções educativas propostas (Andre & Lüdke,1986).

Elegeram-se portanto o método etnográfico de pesquisa. A *Observação Etnográfica* aplicada à Educação pode ser denominada *Observação Participante*, *Pesquisa Participante* ou também *Pesquisa-Ação* embora alguns pesquisadores como Thiollent (1984, p. 82-103), por exemplo, busquem estabelecer a demarcação nítida de fronteiras entre as especificidades da *Pesquisa Participante* e da *Pesquisa-Ação*.

A escolha de uma escola da rede pública para o desenvolvimento da pesquisa deveu-se ao fato de a escola pública ser um fórum privilegiado para o exame das interações entre sujeitos mediados pedagogicamente porque se constitui num meio sócio-culturalmente mais rico e diversificado (Japiassu, 1998, 1999). Inicialmente efetuaram-se observações na *Escola Estadual de Primeiro Grau-EEPG Profª. Regina Miranda Brant de Carvalho*, pertencente à região administrativa da 20ª Delegacia Estadual de Ensino da Capital, situada em Engenheiro Marsilac, zona sul da cidade de São Paulo/SP. Nela foram realizadas entrevistas e observações da rotina do trabalho escolar durante os meses de outubro, novembro e dezembro de 1997, recorrendo-se a questionários, livre conversação e vídeo-registro das atividades pedagógicas teatrais desenvolvidas na escola.

Verificou-se o oferecimento de aulas de Teatro, sob a denominação de Educação Artística, para alunos exclusivamente da 4ª série, conduzidas por um professor estagiário com formação em curso de habilitação para o magistério de nível médio e alguma experiência na prática do teatro amador. Ali, constatou-se que a linguagem teatral estava exclusivamente a serviço das matérias consideradas “importantes” sem, aparentemente, nenhuma preocupação crítica na abordagem dos temas dramatizados pelos estudantes ou com o estudo aprofundado da comunicação teatral. Na “peça” alusiva à chegada da primavera (vídeo-registrada pela pesquisa na fase exploratória) foram utilizados recursos como dublagem, abrir e fechar exaustivo de cortinas e declamações mnemônicas cujo sentido escapava à compreensão dos “atores” mirins. Tais fatos, somados ao depoimento do professor de Teatro da escola, revelavam a renúncia por parte daquela instituição de ensino de qualquer preocupação com o estudo das possibilidades estéticas e comunicacionais da linguagem teatral improvisada, em favor da urgência de montagens tematizadas, “exigidas” tanto pelo calendário cívico escolar, como por conteúdos “importantes” das diferentes matérias.

Diante dos fatos acima relatados, propus a constituição de uma turma multisseriada para o trabalho regular com jogos teatrais, durante um ano letivo, com alunos de nível de escolaridade e idade distintos - que representassem, de maneira eqüânime, as quatro primeiras séries do ensino fundamental. A proposta, submetida ao Colegiado escolar da instituição, foi aprovada e implementada de abril a novembro de 1998, com o auxílio do professor-estagiário de Teatro (Educação Artística) da escola.

O alvo original da pesquisa deveria ser um grupo de crianças e pré-adolescentes na faixa dos *sete aos onze anos*, regularmente matriculados na primeira, segunda, terceira e quarta séries do ensino fundamental. O grupo foi inicialmente concebido para ser constituído por seis pares de sujeitos de ambos os sexos (seis meninos e seis meninas), perfazendo um total de doze estudantes, sendo três os alunos que representariam cada uma das séries (1ª, 2ª, 3ª e 4ª). Mas a classe multisseriada possuía, para minha surpresa, no início dos trabalhos, um total de dezesseis alunos (quatro além do previsto). Os critérios para ingresso dos alunos na turma deveriam ser: 1) o do enquadramento na faixa etária à qual destinava-se a intervenção pedagógica (7 a 11 anos); 2) o da livre e espontânea vontade de tomar parte no trabalho e 3) o da aquiescência e autorização por escrito dos pais. Todavia deparei-me, no primeiro dia de aula, com alguns estudantes de 12, 13 e 14 anos fazendo parte do grupo. O fato é que na EEPG Regina Miranda, como em muitas outras instituições públicas de ensino, existiam alunos adolescentes, repetentes, matriculados em todas as quatro primeiras séries. Decidi aceitá-los na classe e assumir o desafio de desenvolver a pesquisa nestas novas condições - que me foram propostas pela comunidade escolar.

Do grupo de 16 alunos com o qual teve início o trabalho, apenas 3 estudantes deixaram a turma: o primeiro (12 anos/4ª série), por motivo de mudança domiciliar; o segundo (14 anos/4ª série), por ter sido promovido da quarta para a quinta série com base no aproveitamento obtido numa classe de aceleração; o terceiro (10 anos/3ª série), por receio da mãe (funcionária da escola) - que havia sido advertida pela professora da classe regular da criança de que as aulas de Teatro poderiam prejudicar o já fraco desempenho escolar do filho. A evasão desses três estudantes deu-se ainda durante o primeiro mês de atividade. Os demais permaneceram no grupo até o encerramento da atividade e apenas eventualmente deixaram de comparecer a uma e outra sessão por motivo de enfermidade ou outros de ordem pessoal. O grupo permaneceu portanto com 13 alunos até o final do ano letivo. Deste total, 11 estudantes enquadravam-se na faixa etária (7 a 11 anos) e apenas 2 eram já adolescentes (duas moças, ambas com 13 anos).

Embora o número total de educandos da turma multisseriada não refletisse a realidade encontrada no cotidiano das salas de aula da escola

(média de 35 alunos por turma), isso se deveu à necessidade de análise microgenética, ou seja, do estudo de casos particulares dentro do processo grupal de aprendizado da linguagem teatral. As sessões semanais de trabalho tiveram a duração de 100 minutos (1 hora e 40 minutos) e equivaliam a duas aulas “gêmeas” ou “siamesas” (consecutivas) de 50 minutos cada, conforme a carga horária máxima da matéria *Educação Artística*, definida pela atual organização curricular da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo.

Foram realizadas vinte e quatro sessões de trabalho, perfazendo um total de quarenta e oito aulas e aproximadamente trinta e oito horas de gravação em vídeo. As sessões foram estruturadas em torno das noções de *Que*, *Onde* e *Quem*, conforme os procedimentos didáticos apontados por Viola Spolin para o ensino do Teatro através do seu sistema de jogos teatrais.

Nas transcrições das interações cênicas e verbais do grupo, apresentadas e comentadas ao longo deste artigo, optou-se por manter os nomes verdadeiros das crianças e pré-adolescentes porque obtivemos autorização explícita e por escrito para isso de seus respectivos pais e responsáveis. No entanto, os nomes dos seus familiares e o de seus professores (das classes regulares nas quais se encontravam matriculados), serão mantidos em sigilo. Também são omitidos os nomes dos professores-estagiários que foram designados pela Direção da escola para auxiliarem na implementação do projeto.

O contexto da investigação e estrutura das sessões de observação

As sessões para o trabalho com Teatro na escola ocorreram no turno matutino, das 10:20h às 12:00h, às quintas-feiras. Os trabalhos ocorreram na sala de Vídeo da EEPG (20mX15m). O grupo possuía cinco alunos na 1ª série, três cursando a 2ª série, outros três da 3ª série e apenas dois matriculados na 4ª série. Dos alunos da turma, apenas dois possuíam alguma experiência com a linguagem teatral, porém não numa perspectiva improvisacional. Suas noções do fenômeno teatral permaneciam circunscritas à participação que tiveram (memorização de falas) em pequenas encenações escolares referentes ao calendário cívico-comemorativo. Os únicos espetáculos teatrais vistos pelo grupo limitavam-se às encenações eventualmente promovidas pela própria comunidade escolar ou às produções dos núcleos de teleteatro das emissoras de televisão (novelas e miniséries), cujos sinais eram captados em Engenheiro Marsilac - bairro da zona sul da grande São Paulo. Caracterizado como zona rural, sua população caracteriza-se pela atividade agrícola de subsistência e por intensa mobilidade social horizontal, já que grande parte deles se constitui

de migrantes que trabalham, temporariamente, como caseiros das muitas chácaras, sítios, haras, pesque-pagues e pequenas fazendas da região.

As crianças, pré-adolescentes e adolescentes do grupo, de maneira geral, pertenciam a famílias pequeno-burguesas ou da classe trabalhadora. As aulas de Teatro foram regularmente oferecidas a cada semana, no turno matutino, após o segundo recreio escolar e possuíam, como objetivos gerais, promover o desenvolvimento do conceito cotidiano de *jogo com regras* e a formação dos conceitos sociais de *cooperação* e *fisicalização*. As aulas-sessões de Teatro cumpriam sempre o seguinte ritual: 1) Círculo de discussão que instalava a sessão; 2) Jogos tradicionais infantis nos quais eram enfatizados aspectos originais de teatralidade; 3) Jogos teatrais direcionados especificamente para apropriação do conceito social (teatral) de fisicalização; 4) Avaliação coletiva e auto-avaliação das ações desenvolvidas pelas equipes a partir das atividades propostas, imediatamente após seu desempenho na área de jogo; 5) Círculo de discussão que encerrava os trabalhos do dia.

A formação de conceitos segundo Vygotsky

O processo ontogenético de formação de conceitos foi examinado e estudado por Vygotsky de maneira radicalmente inovadora na sua época. Suas investigações lhe permitiram identificar três grandes fases no processo de desenvolvimento das formas superiores de funcionamento mental humano, as quais percorrem uma trajetória que começa com o pensamento sincrético até alcançar o pensamento categorial ou conceitual (Vygotsky,1987).

Como unidade mínima para acompanhamento e análise da gênese do pensamento conceitual, Vygotsky (1987) elegeu o significado das palavras porque "*o pensamento e a palavra não são ligados por um elo primário. Ao longo da evolução do pensamento e da fala, tem início uma conexão entre ambos, que depois se modifica e se desenvolve.*" (p.103) Ou seja, no seu entendimento, o significado de uma palavra era algo que se encontrava em permanente transformação, que evoluía.

Essa compreensão de que o significado das palavras são formações dinâmicas, que se modificam à medida que o ser humano se desenvolve, possibilitou-lhe indentificar as várias fases evolutivas do pensamento verbal (pensamento sincrético, pensamento por complexo, pensamento categorial) até que este alcançasse o patamar formal ou conceitual, atingindo assim o nível mais elevado e superior do seu funcionamento.

Vygotsky, no entanto, tinha conhecimento de que o aprendizado de complexas formas de funcionamento psicológico, por parte da criança, iniciava-se muito antes de seu ingresso na escola. Uma atividade

tipicamente infantil que exercitava o processo de descontextualização do pensamento, segundo ele, era o *brinquedo* (Vygotsky, 1996a). Ele explica que com o *brinquedo* (faz-de-conta ou jogo dramático infantil) passa a ocorrer uma separação entre o campo do significado cultural do objeto e o campo de sua percepção visual imediata por parte da criança, ou seja, deixa de ocorrer uma fusão entre o significado e o significante: o pensamento passa a não se encontrar mais determinado pelos objetos e as ações começam a ser motivadas pelas idéias e não apenas simplesmente pelas coisas.

Em sua opinião, o *brinquedo* possibilita um avanço na maneira de a criança operar com signos. Na defesa desse ponto de vista ele toma como ilustração o uso que a criança faz de objetos como "pivô" ou suporte dessa "separação" entre o objeto e seu significado no *brinquedo*. Então, quando uma vassoura é usada pela criança como "cavalo" em seu faz-de-conta, a ferramenta de limpeza vassoura perde seu significado original e culturalmente determinado e passa a assumir "novo" significado, desta vez, forjado pela imaginação da própria criança: "cavalo".

Vygotsky defende intransigentemente que o *brinquedo* difere da simbolização, contrapondo-se a Piaget. Ele insiste na idéia de que não há, de fato, uma simbolização stricto sensu no *brinquedo* porque os pivôs (utilizados pela criança na "substituição" dos objetos e coisas representadas) devem, necessariamente, permitir determinados gestos que caracterizam a ação substituta pretendida pela criança. Ou seja, quando um pivô não proporciona os gestos daquela significação que a criança pretende lhe emprestar, ele é descartado. Então, no *brinquedo* não há uma simbolização autêntica, baseada na arbitrariedade irrestrita do signo: os gestos permitidos pelo pivô - na função de substituto da coisa representada - são o principal critério de sua utilização ou não como símbolo do objeto.

No processo de simbolização qualquer coisa pode ser qualquer coisa porque a simbolização se constitui num procedimento absolutamente arbitrário, no qual qualquer objeto pode cumprir a função de substituto de outro. Isso exige um nível muito sofisticado de abstração, que não pode ser alcançado pela criança que tem apenas dois anos de idade, por exemplo. No *brinquedo*, de acordo com ele, havia simbolismo sim, mas num nível notadamente inferior ao da simbolização propriamente dita porque, se uma "coisa" toma o lugar de outra no faz-de-conta, o objeto utilizado como instrumento da substituição - operada pela imaginação dramática infantil - precisa forçosamente permitir à criança usá-lo como a "coisa" que ela pretendeu representar.

A essência do *brinquedo* era, de acordo com o que demonstravam os resultados de suas investigações, a criação de uma nova relação entre o

campo do significado (ou do imaginário) e o campo da percepção visual (ou da realidade). Portanto, a representação dramática possibilitava, do seu ponto de vista, que: 1) A ação ocorresse na esfera da imaginação, desenvolvendo-a; 2) Fossem fortalecidas as intenções voluntárias e a consciência da criança; 3) Se constituíssem e se diferenciassem os planos da realidade e da fantasia; 4) O valor e sentido culturais de papéis sociais pudessem ser internalizados; 5) Houvesse avanço, por parte da criança, na compreensão da estrutura e funcionamento dos processos de representação semióticos, particularmente da *escrita*.

A interrelação entre conceitos sociais e cotidianos no jogo teatral

A apropriação dos conceitos sociais ou científicos especificamente teatrais, particularmente o conceito de *fisicalização*, privilegiou a percepção intuitiva, sensorial dos estudantes – que pode ser mobilizada paralelamente às formas logocêntricas de conhecimento. A fisicalização refere-se à capacidade dos jogadores de tornarem visíveis para observadores do jogo teatral objetos, ações, lugares e papéis envolvidos numa representação através da linguagem cênica.

Tenho em mente a concepção teórica de conceitos (Oliveira & Oliveira, 1998) como âncora para abordagem das categorias que aqui se está a discutir (jogo com regras, cooperação e fisicalização). Nesta concepção, os conceitos são pensados com base na teia de relações que é tecida ao seu redor, no processo mesmo em que se lhes empresta uma determinada significação. Os conceitos sociais referem-se a idéias muito abstratas, oriundas do meio cultural humano, como solidariedade, cooperativa etc. Já os conceitos cotidianos dizem respeito a objetos concretos da realidade tipo casa, carro etc. A forma como interagem estes conceitos, de natureza distintas no jogo teatral (os primeiros de origem abstrata e o último oriundo da realidade concreta), assemelha-se à imagem de uma pista de mão dupla em espiral, elíptica, na qual estas noções trafegam veloz e ininterruptamente tanto para cima como para baixo: movimento ascendente - do conceito cotidiano de jogo com regras em direção aos conceitos sociais de cooperação e fisicalização; movimento descendente - dos conceitos sociais de fisicalização e cooperação até o conceito cotidiano de jogo com regras. Quer dizer, trata-se de uma complexa interação dialética na qual estes conceitos se sobrepõem uns aos outros, influenciando-se mutuamente.

A fisicalização requer, portanto, a capacidade de abstração. Ou seja, é uma atividade que implica representação simbólica, convencional, sígnica: constitui-se um reflexo de segundo grau ou de segunda ordem de acordo com Vygotsky (1996b). Quando um livro passa a ser utilizado como “bandeja” no faz-de-conta ou jogo dramático infantil, verifica-se então que

o significado cultural original do objeto (livro) foi alienado, roubado, substituído deliberadamente pelo jogador - que passou a lhe emprestar agora nova significação: bandeja.

A fisicalização exige muitas vezes do jogador o abandono de quaisquer suportes materiais que não sejam aqueles fornecidos por seu próprio corpo. Quando alguém utiliza um livro como bandeja num jogo, o livro funciona como suporte ou “pivô” para a ação de “segurar uma bandeja”. Outra coisa porém é segurar uma “bandeja” imaginária sem o auxílio do pivô, no caso, o livro. Fisicalizar uma bandeja pode implicar torná-la “visível” sem ajuda de nenhum tipo de suporte material, exceto o próprio corpo do sujeito, através de um repertório gestual específico. Esse tipo de ação é altamente complexa e exige a percepção imaginária do objeto fisicalizado tanto por parte dos jogadores que o fisicalizam, como daqueles que observam o que está sendo fisicalizado no jogo teatral.

Não é difícil concluir que *o desenvolvimento do conceito de fisicalização implica a ampliação da capacidade corporal expressiva dos jogadores, de sua atenção, memória sensorial e pensamento categorial ou conceitual*. Para os alunos, a fisicalização de objetos, lugares e papéis no jogo teatral permite-lhes compreender melhor a dimensão representacional, simbólica, convencional, do fenômeno teatral.

Observou-se que a apropriação intuitiva de conceitos muito abstratos (conceitos sociais ou científicos) no jogo teatral ocorria geralmente antes que o escolar pudesse converter em palavras o que já conseguia experimentar corporalmente. Esse processo de tomada de consciência das ações corporais e operações mentais, no entanto, necessita ser promovido a partir da intervenção pedagógica deliberada do professor, no sentido de possibilitar avanços em direção ao pensamento categorial, através da organização de um ambiente de aprendizado desafiador e estimulante, que permita a atividade corporal do aluno.

A seguir, passo a descrever um jogo teatral objetivando a apropriação do conceito teatral de fisicalização por parte dos alunos, que pode ajudar a explicitar como se dá a abordagem corporal de conceitos abstratos e altamente complexos (conceitos sociais) no sistema de jogos teatrais:

Cabo-de-guerra a dois: 1) Pré-condição- Platéia de jogadores e número par de participantes; 2) Foco- Em tornar “real” (visível) uma corda; 3) Descrição- O grupo é dividido em grandes equipes com número par de participantes. Define-se a ordem de apresentação das equipes na área de jogo. A equipe é sub-dividida em duplas. Os jogadores devem jogar cabo-de-guerra utilizando-se de uma corda imaginária, feita da “substância do espaço”. Explica-se que a atividade das duplas só deve ser interrompida a

um determinado sinal do professor (palmas, toque de pandeiro etc); 4) Instruções do professor durante a atividade da equipe na área de jogo- Procure sentir a corda entre suas mãos! De que material é feita esta corda? Ela é grossa? Fina? Tente tornar essa corda real! Procure deixar a gente ver a corda que vocês estão segurando! Tente sentir a força que seu parceiro imprime à corda! 5) Avaliação coletiva e auto-avaliação (imediatamente após a apresentação de cada equipe na área de jogo)- O que é necessário para sentir um objeto como se ele fosse real? O seu parceiro ajudou você a sentir a corda? Sim? Não? Por que? Como os jogadores de uma dupla podem ajudar um ao outro a sentir a corda nesta atividade?

Em momento algum, durante a realização deste jogo teatral, se pronunciou a palavra *fiscalização*. No entanto, as “dicas” ou instruções do professor durante a atividade das duplas na área de jogo, claramente indicam como é possível levar os estudantes a se empenharem em tornar “visível” uma corda, ou seja, a fiscalizarem uma corda a partir de uma abordagem corporal, que se dá com o envolvimento ativo do educando nas ações que lhe são propostas pelo professor. Só após a vivência das ações na área de jogo tem início o processo de conscientização do aluno a respeito da atividade que lhe foi proposta. E este processo não ocorre tendo como ponto de partida a exposição ou transmissão verbal do conhecimento por parte do professor.

O trabalho pedagógico teatral com o conceito de fiscalização pode ser desenvolvido em qualquer ambiente escolar, até mesmo naqueles de extrema carência material (em que não se tenha à disposição figurinos, adereços, objetos de cena, cenários, palco, refletores etc), como era o caso da escola estadual na qual se desenvolveu a intervenção pedagógica teatral que se discute aqui. Algumas *implicações cênicas do conceito de fiscalização* são: 1) Economia de recursos materiais utilizados como suportes para as ações representadas pelos jogadores; 2) Ênfase na expressividade corporal dos jogadores; 3) Desenvolvimento da comunicação não-verbal no jogo teatral; 4) Abordagem anti-ilusionista da representação teatral.

Essas características cênicas foram observadas nas representações apresentadas pelos alunos ao longo do processo de trabalho com o sistema de jogos teatrais na turma. O fato da criança e do pré-adolescente tomar posse do conceito de fiscalização oferece-lhes nova perspectiva para visão do fenômeno teatral. A precariedade de recursos materiais deixa de ser associada ao prejuízo da qualidade da representação cênica. Ao contrário, a regra que estabelece a não utilização de suportes ou “pivôs” para suas representações, propõe aos jogadores o desafio de tornarem visíveis objetos,

ações, lugares e papéis no jogo teatral, valendo-se exclusivamente de seus corpos. Isso faz com que os estudantes se permitam uma excitante aventura criativa, buscando conhecerem os limites e possibilidades expressivas de seus corpos.

Aspectos categoriais de interações verbais e não verbais no grupo

As atividades com jogos teatrais propostas por mim à turma desenvolviam-se a partir de um processo de negociação em que os estudantes me ensinavam jogos populares entre eles e, em contrapartida, eu lhes apresentava jogos tradicionais infantis e jogos teatrais dos quais não tinham conhecimento. Abaixo, passo a transcrever a forma como se dava esse processo de negociação com os estudantes:

EU – Pessoal, vamos fazer então o jogo do espelho?

FELIPE (8 anos/2ª série) – Não! Vamos brincar de Pega-pega!

EU – Como é essa brincadeira de Pega-pega, então? Me expliquem...

ROSEMEIRE (8 anos/1ª série) – É assim: Tá comigo. (Pausa) Se eu pegar ele... (Interrompe sua explicação do funcionamento do jogo de Pega-pega)

Rosemeire toca no tórax de Felipe. Permanece a seguir em silêncio, sem aparentemente saber como explicar com palavras o desenvolvimento da atividade proposta. Põe a mão no queixo.

FELIPE – Ó... Tá comigo (Tocando em si mesmo), se eu pegar ela...(toca em Rosemeire) tá com ela! (inicia imediatamente a brincadeira: volta a tocar Rosemeire, desta vez afastando-se e correndo dela logo em seguida, projetando-se em direção à área de jogo) Tá com ela!

O grupo inteiro brinca de Pega-pega por exatamente um minuto. Terminam espontaneamente a atividade porque, ofegantes, demonstram estar exaustos.

EU – (Aproveitando a interrupção do jogo de Pega-pega) E aí? Vamos fazer agora o jogo do espelho?

TODOS – (Em uníssono, com alegria e quase gritando) Vamos!

É nítida a “recusa” inicial da turma em desenvolver o tal “jogo do espelho” que eu lhes estava propondo: “*Não! Vamos brincar de Pega-pega!*”. Esse episódio ocorreu na SESSÃO Nº 4. O jogo do espelho ao qual me refiro trata-se da atividade Espelho-meu que havia sido desenvolvida junto à turma na terceira sessão. Em razão do desempenho pouco satisfatório dos alunos nesta atividade, considerei necessário retomá-la durante a quarta sessão. O desempenho insatisfatório dos participantes neste jogo refere-se particularmente à dificuldade apresentada por alguns alunos de 7 e 8 anos no sentido de cumprirem algumas regras básicas que enquadram o desenvolvimento desta atividade. Ou seja, seus movimentos, quando eram os espelhados numa dupla, costumavam ser executados em

ritmo muito veloz, apesar de reiteradas instruções “cantadas” por mim durante sua atividade na área de jogo “*Procurem evitar movimentos bruscos! (...) Espelho, procure seguir os movimentos do parceiro da maneira mais fiel que puder!*”. Cabe dizer aqui que a retomada desta atividade na quarta sessão no entanto não foi suficiente para que os jogadores se auto-corrissem - apesar de suas dificuldades na resolução desse problema específico de atuação cênica terem sido identificadas por parte dos observadores, na avaliação coletiva e auto-avaliação, imediatamente após seu desempenho na área de jogo já na terceira sessão.

O tempo necessário à compreensão do desafio do “jogo do espelho” por parte de alguns estudantes com 7 e 8 anos revela ao leitor aspectos do aprendizado intuitivo do aluno no sistema de jogos teatrais de Spolin. O coordenador ou professor dos trabalhos em nenhum momento diz como o aluno deve agir para atuar de maneira satisfatória na área de jogo. O próprio estudante é que precisa chegar, por si mesmo, à compreensão de como agir de forma adequada ao desenvolvimento da tarefa proposta. Mas não se trata de abandonar o aluno a si próprio. As observações dos outros colegas durante as avaliações coletivas e auto-avaliações somadas às instruções do professor, durante as ações do aluno na área de jogo, devem promover o aperfeiçoamento do desempenho do estudante na realização da atividade que lhe foi proposta. O que ocorre neste tipo de intervenção pedagógica é a organização deliberada de um ambiente de aprendizado no qual o escolar, a partir de sua atividade corporal e cognitiva, pode avançar no entendimento de formas superiores de ação e funcionamento mental, auxiliado por seus pares mais experientes e pelos procedimentos maiêuticos do professor que, apresentando à turma questionamentos instigantes, conduzem a reflexão e dirigem o pensamento dos estudantes, promovendo, dessa maneira, a conscientização crescente por parte do escolar de suas ações físicas e o desenvolvimento de complexas operações de natureza meta-cognitiva.

Mas, retomemos o exame do processo de negociação que envolvia a apresentação de propostas de atividades com a linguagem teatral à turma de escolares acompanhada pela pesquisa. Cedendo às reivindicações do grupo apresentadas através da fala do Felipe, na qual peremptoriamente se nega a desenvolver a atividade proposta por mim - “*Não! Vamos brincar de Pega-pega!*” - foi possível retomar o “jogo do espelho” em seguida ao atendimento à necessidade do grupo de brincar de Pega-pega, sem que fosse necessário constranger os alunos a realizá-lo imediatamente.

Interessante observar a dificuldade que experimenta Rosemeire em realizar uma operação de natureza meta-cognitiva, ou seja, quando tenta explicar verbalmente o funcionamento do jogo de Pega-pega mas não o consegue, sendo “auxiliada” por Felipe. Observe-se também a maneira

como se dá a explicação verbal do Felipe. A criança soluciona o problema recorrendo ao uso concreto de palavras que se encontram “coladas” a ações físicas muito precisas que ocorrem durante o jogo de Pega-pega (pegar alguém neste jogo significa literalmente tocar nas pessoas).

Esse uso “contextualizado” de palavras foi observado exaustivamente por Vygotsky em seus estudos sobre o processo de formação do pensamento categorial na ontogênese humana ou durante o desenvolvimento cultural da criança. Um de seus experimentos, descrito em *Pensamento e Linguagem*, revelou as limitações do uso categorial de palavras por parte de crianças na tradução de conteúdos que lhes foram apresentados através de ilustrações nas quais eram representadas cenas cotidianas. Neste experimento, foram mostrados a dois grupos de crianças da mesma faixa etária desenhos idênticos. Àquelas pertencentes ao primeiro grupo foi solicitado que tentassem comunicar aos pesquisadores, através de dramatização, o que lhes havia sido apresentado nos desenhos. Às do segundo grupo, pediu-se-lhes que dissessem, através de palavras, o conteúdo das representações gráfico-plásticas que lhes foram exibidas. O primeiro grupo - que utilizou a linguagem teatral - comunicou satisfatoriamente o sentido dos conteúdos retratados pelas ilustrações. Já o segundo grupo - que recorreu à linguagem verbal - apenas conseguiu enumerar verbalmente elementos isolados que se encontravam presentes nas ações representadas pelas ilustrações.

Os resultados obtidos a partir desse experimento revelaram que a criança - e o pré-adolescente - embora possam traduzir corporalmente o sentido de representações de natureza visual, enfrentam dificuldade em verbalizar a sua compreensão da realidade que foi visualmente percebida. Algo semelhante ocorre com Rosemeire e Felipe. Se para Rosemeire a descrição exclusivamente verbal do funcionamento do Jogo de Pega-pega se constitui numa tarefa de difícil solução, no caso de Felipe, o seu uso de palavras, na tentativa de explicar a mecânica deste jogo, ocorre necessariamente vinculado ao desenvolvimento de ações físicas que buscam dar conta do sentido do que ele tenta em vão expressar verbalmente. Ou seja, na impossibilidade do uso instrumental de palavras numa perspectiva categorial, Felipe recorre a uma estratégia que, embora seja mais rudimentar do ponto de vista do desenvolvimento cultural, lhe serve para estabelecer a comunicação do seu pensamento.

Enquanto a fala de Rosemeire permanece “travada”, provavelmente em razão da emergência de um salto qualitativo em direção ao uso de nova modalidade de pensamento, Felipe atua no sentido de não lhe permitir prosseguir no desenvolvimento da sua expressão verbal, roubando-lhe a palavra - e, na tentativa de “ajudá-la”, presta-lhe um desserviço porque,

recuando na perspectiva do desenvolvimento cultural, passa a lhe “sugerir” o uso de uma estratégia menos sofisticada de comunicação das idéias.

Aliás, esse aspecto “negativo” das áreas sociais de desenvolvimento potencial tem sido pouco examinado por estudiosos da abordagem histórico-cultural como alertam Van Der Veer e Valsiner (1994):

“A probabilidade (muito real) que, sob algumas circunstâncias, a interferência educacional além do nível presente de possibilidades (por exemplo, na zona de desenvolvimento proximal) possa vir a ser propositadamente prejudicial, promover ignorância e ser potencialmente, de outra maneira, danosa, não tem sido considerada.” (p.6)

Não é o objetivo central deste artigo investigar os eventuais prejuízos acarretados ao desenvolvimento cultural por intervenções “negativas” na ZDP. Em todo caso, cabe aqui chamar a atenção do leitor para essas interações que resultam num movimento “para baixo” na perspectiva do desenvolvimento cultural. Mas, além desse caráter “negativo” da “ajuda” de Felipe a Rosemeire, é preciso que se tenha em mente o aspecto “positivo” – instrutivo, eu diria - do “conflito cognitivo” experienciado por ela. Embora seu trabalho intelectual tenha sido de alguma maneira “interrompido” - através da intervenção do Felipe - é provável que suas dúvidas e dificuldades pessoais na expressão conceitual do seu pensamento encontre eco em novas oportunidades nas quais a aluna venha a se deparar com a necessidade de organização verbal, vale dizer, categorial de suas idéias.

A negociação com a turma para a introdução de atividades com a linguagem teatral - que significasse de alguma maneira o alargamento do universo mais imediato de conhecimento dos estudantes, restrito até ali aos jogos populares que eles já tinham hábito de praticar - deu-se ao longo de todo o processo de trabalho do grupo, especialmente a partir do momento em que os alunos perceberam que se lhes apresentava um modelo pedagógico dialógico, no qual havia espaço para a troca bidirecional de informações e saberes.

A seguir, apresento fragmentos de momentos da avaliação coletiva e auto-avaliação durante a SESSÃO Nº 3, que podem ser úteis para demonstrar como se deu o acompanhamento da formação do conceito social (teatral) de fisicalização:

EU – Como a gente fica sabendo o que as equipes estão fazendo se eles [os participantes da equipe] não falam nada?

MAURÍCIO (11 anos/2ª série) – Pelo gesto...

ELIANE (8 anos/2ª série) – Mímica!

EU – E o que é necessário para que um gesto comunique alguma coisa?

ROSEMEIRE (8 anos/1ª série) – Observação...

ELIANE (8 anos/2ª série) – Usar os pés...

FELIPE (8 anos/2ª série) – Usar as mãos...

Após o desenvolvimento de interações com o signo teatral na área de jogo, promove-se a reflexão sobre a atividade realizada, recorrendo-se ao discurso verbal do aluno. Note-se que não foi pronunciada por mim a palavra “fiscalização” - que denomina o conceito. As perguntas dirigidas aos escolares se relacionam àquele conceito, mas não se referem explicitamente a ele.

Percebe-se, no trecho transcrito acima, que as primeiras noções associadas à fiscalização são “mímica”, “gesto” e “observação”. De fato, fiscalizar objetos, ações e papéis - sem o auxílio de “pivôs” - requer o uso da mímica facial, de gestos conscientemente executados e observação atenta dos parceiros de jogo - tanto da parte dos que se encontram na área de jogo, como dos que assistem a estes e permanecem na “platéia”. Apesar da dificuldade de expressão verbal das suas idéias, as crianças e pré-adolescentes já demonstram, na terceira sessão, algum conhecimento das implicações cênicas da fiscalização: “*Usar os pés*” “*Usar as mãos*”.

O conceito portanto, como já se disse, é apresentado aos escolares recorrendo-se à sua intuição, através do engajamento ativo dos estudantes na solução de problemas de atuação cênica que lhes são apresentados na forma de jogos com regras. Essa abordagem corporal da noção de fiscalização permite-lhes uma experiência das implicações cênicas deste conceito, sem que seja necessária sua definição ou explicitação verbal antecipada por parte do coordenador dos trabalhos ou professor.

A fiscalização de objetos, ações e papéis só é possível através da expressividade corporal dos jogadores, empenhados em “sentir” o invisível - tornando-o real - e em comunicar aos observadores de suas ações, a concretude de fenômenos evocados. Mas, como é possível que um objeto imaginário possa se tornar visível, presente, “real” através da linguagem corporal, cênica? Vejamos o que dizem os escolares sobre isso na SESSÃO Nº 11:

EU – Como é que a gente sabia que ela (Apontando Rosemeire, a criança autora da ação) tava com uma banana na mão?

ELIANE (8 anos/2ª série) – Porque ela tava descascando...

EU – Então, aquele objeto era um objeto visível ou invisível?

TODOS – Invisível!

EU – Mas, se tava todo mundo vendo [a banana fiscalizada]?

Risos.

FELIPE (8 anos/2ª série) – Pelo jeito!

TODOS – Pelo jeito!

ELIANE – É pelo jeito.

ROSEMEIRE (8 anos/1ª série) – Pela aparência...

A “visibilidade” de ações representadas no jogo teatral só é possível por sua natureza convencional, sígnica. A atribuição de significação às ações e gestos dos jogadores é um processo conjunto de construção de sentido entre aqueles que se encontram na área de jogo e aqueles que se encontram na “platéia”, observando-lhes as ações. Trata-se de uma atividade cooperativa que implica uma relação de cumplicidade e colaboração a partir de determinado referencial cultural por parte dos jogadores (atuantes e observadores).

Assim como o *jogo dramático* antecede o *jogo teatral* (Koudela, 1992, p. 44), o uso de “pivôs” e suportes para as representações de natureza dramática da criança ocorre antes da fisicalização. Esta é uma atividade altamente abstrata e pressupõe simbolização, ou seja, o uso consciente de signos. Se, conforme Vygotsky, no brinquedo (faz-de-conta ou jogo dramático) as ações da criança não podem ser consideradas plenamente simbólicas - por serem determinadas pelos objetos que lhes servem de “pivôs” ou suporte, no jogo teatral verifica-se um simbolismo consciente que ultrapassa a força determinadora dos objetos, porque as ações representacionais dos jogadores são desenvolvidas a partir das idéias, da experiência cultural da criança e de sua memória sensorial.

Note-se que as palavras “gesto”, “mímica” e “observação”, presentes na fala dos alunos, nas sessões iniciais de trabalho da turma, foram substituídas por “jeito” e “aparência”. Isso revela o entendimento das crianças e pré-adolescentes de que não basta simplesmente o gesto, a mímica, para uma efetiva comunicação da realidade representada na área de jogo: é necessário executar determinado gesto de uma tal maneira – de um certo jeito – para que se dê uma real comunicação com os observadores, para que não reste dúvida sobre o que se pretendeu comunicar corporalmente.

A fisicalização está intimamente relacionada aos processos conscientes de representação. Sem intencionalidade não pode haver fisicalização. Trata-se de uma forma de ação que articula a consciência sensorial e a imaginação, colocadas então a serviço da comunicação com os observadores ou platéia. A consciência dos jogadores de que a fisicalização é uma ação de natureza sígnica, permite-lhes compreender os fundamentos mesmos da linguagem teatral, a intencionalidade subjacente ao fazer teatral.

A seguir é transcrito um outro momento de abordagem verbal do conceito de fisicalização, desta vez ocorrido após já lhes ter sido apresentada a palavra que dá nome a este conceito:

EU – O que é fisicalização? O que significa fisicalizar um objeto, alguma coisa?

DAIANE (7 anos/1ª série) – Mostrar uma coisa...

ELIANE (8 anos/2ª série) – É mostrar um objeto que não existe...

FELIPE (8 anos/2ª série) – Mostrar uma coisa invisível.

ROSEMEIRE (8 anos/1ª série) – Assim: um copo... [fisicaliza um copo] Que a gente nem imagina que ele tá, assim, perto de nós...

MAURÍCIO (11 anos/2ª série) – É um objeto invisível, que não existe. E que a gente mostra com as mãos, com o corpo.

Fica evidente, nas falas transcritas, um maior domínio verbal do conceito por parte dos alunos e alguma fluência no uso de palavras para se referirem à fisicalização.

Figura 1

Fisicalização de um afogamento



Além de darem provas, através da linguagem verbal, dos seus avanços na compreensão do conceito científico de fisicalização, os estudantes demonstraram corporalmente, ao longo de todo o processo de trabalho da turma, uma aproximação cada vez maior deste conceito especificamente teatral. A figura 1 ilustra claramente isso, revelando o tipo de co-operação simbólica necessária, entre os participantes de uma mesma equipe, para a solução de um desafio cênico muito preciso: Mostrar o lugar em que ocorre uma ação entre pessoas. Este problema específico de atuação teatral se constitui basicamente na fisicalização de uma ação improvisada (QUE: afogamento) envolvendo determinadas pessoas (QUEM: amigas) e que precisa se desenrolar em um lugar muito preciso (ONDE: praia).

Às alunas, para o desenvolvimento deste jogo, foi solicitado apenas que definissem entre si o QUE, ONDE e QUEM seriam mostrados. As estudantes entraram em acordo verbal sobre a ação, o lugar da ação e os papéis que deveriam ser apresentados aos observadores através de sua atividade cênica - sem ensaio prévio ou definição antecipada de falas, gestos e movimentação. Em seguida, na área de jogo, desenvolveram a seguinte seqüência de acontecimentos: 1) As três meninas chegam juntas e alegres a um determinado local da área de jogo; 2) Mostram despir-se e guardar suas peças de roupas em bolsas e sacolas; 3) Mostram retirar seus calçados, estender toalhas na areia, ajeitar seus trajes de banho, aplicarem-se loção bronzeadora; 4) Neumária (13 anos/4ª série) e Janaina (11 anos/3ª série) deitam-se apoiadas nos cotovelos, de costas sobre o chão e movem suas cabeças para cima, mantendo os olhos fechados; 5) Rosemeire (8 anos/1ª série) dirige-se saltitante para outra parte da área de jogo, toca a ponta de um dos pés no chão, joga-se ao solo caindo de bruços apoiada pelas duas mãos, passa a mover os braços alternadamente para frente e para trás até que, subitamente, começa a tossir e a se debater; 6) Janaina move o olhar casualmente para a linha do horizonte, percebe as ações de Rosemeire, toca com insistência no braço de Neumária; 7) Neumária olha para Janaina e ela aponta Rosemeire debatendo-se no chão; 8) Neumária e Janaina partem em direção a Rosemeire, seguram-na por ambos os braços, arrastam-na desfalecida até o local onde se encontravam deitadas; 9) Neumária segura o rosto de Rosemeire com uma das mãos e aproxima os seus lábios dos lábios da colega várias vezes; 10) Rosemeire tosse e em seguida reanima-se.

A descrição da atividade cênica destas alunas demonstra como ocorre, na prática, o movimento de apropriação do conceito de fisicalização por parte dos escolares no interior do jogo teatral propriamente dito. As estudantes só conseguem coordenar suas ações na área de jogo em razão da co-operação simbólica que se estabelece entre elas. Objetos (bolsas, toalhas, calçados, loção bronzeadora, maiôs etc) e relações (auxílio mútuo na aplicação da loção bronzeadora) são fisicalizados auxiliando os observadores na “visualização” do lugar (praia) em que ocorre a ação (afogamento) entre pessoas (amigas) que elas pretenderam mostrar. Seus movimentos corporais passam a adquirir uma determinada significação cujo sentido é negociado no contexto específico em que ocorrem suas ações, ou seja, no âmbito da sua tentativa de solucionar um determinado desafio cênico que fora proposto a todo o grupo (Mostrar o lugar em que ocorre uma ação entre pessoas).

Como não há ensaio das ações que são apresentadas na área de jogo, as alunas precisam estar atentas às suas parceiras de atividade para poderem construir conjuntamente um determinado significado cênico muito preciso

através de seus movimentos corporais. Observe-se que as alunas em nenhum momento contam ou anunciam verbalmente aos observadores ONDE estão, QUEM são e o QUE fazem. A platéia deve “ver” o que elas estão fazendo, onde estão e quem elas são, basicamente a partir de sua atividade corporal simbólica, ou seja, através dos objetos, ação, papéis e lugar que elas fisicalizam ou tornam visíveis para os observadores neste jogo.

Observa-se que o cumprimento rigoroso por parte das três alunas das regras que emolduravam o desafio cênico que lhes tinha sido proposto (Mostrar o lugar onde ocorre uma ação entre pessoas) - as conduz ao desempenho cênico atualizado, ou seja, espontâneo, sem ensaio. Somado ao cumprimento estrito das regras há toda uma cumplicidade e co-operação simbólicas, de natureza teatral, que passam a existir entre as próprias jogadoras - e entre elas e o grupo de observadores de sua atividade na área de jogo.

Quando as meninas se aplicam loção bronzeadora uma na outra, esta co-operação simbólica à qual me refiro torna-se bastante evidente. Se a aluna que passa loção bronzeadora em sua parceira de jogo não recebe desta última uma resposta cênica apropriada à ação que ela iniciou na área de jogo, a fisicalização do frasco da loção e do ato em si de aplicar a loção na companheira perde totalmente o sentido, esvazia-se de significação. É preciso haver co-operação simbólica para uma efetiva comunicação teatral. Sem esta cumplicidade cênica não pode ser desenvolvida nenhuma atividade significativa na área de jogo.

Coordenar ações cênicas improvisadas sem qualquer espécie de suportes ou “pivôs”, através da fisicalização, é uma atividade extremamente complexa que exige atenção redobrada dos jogadores aos movimentos dos seus parceiros de jogo, requer dos participantes elevado grau de abstração e pressupõe solidariedade entre os jogadores. Ao fisicalizar uma ação com um parceiro de jogo o aluno co-opera com a linguagem teatral e coopera com os membros de sua equipe para a efetiva solução dos desafios cênicos propostos ao grupo. Sem co-operação simbólica e sem solidariedade não é possível haver fisicalização no jogo teatral. Esse acordo coletivo, necessário para o desenvolvimento de ações sociais de caráter cooperativo, interage dialeticamente tanto com as regras concretas que emolduram os jogos e atividades lúdicas, como também interconecta-se com a dimensão simbólica da atividade teatral – particularmente com o princípio da fisicalização.

Conclusão

No sistema de jogos teatrais constata-se com clareza a intervenção pedagógica explícita do professor ou coordenador – particularmente por

meio das “dicas” ou “instruções” dirigidas aos jogadores durante sua atividade na área de jogo. Evidentemente Spolin não propõe que o professor ou coordenador demonstre para os jogadores *como* solucionar os problemas de atuação cênica que lhes são propostos. Trata-se de uma pedagogia de caráter maiêutico, na qual o professor ou coordenador, através de instigantes questionamentos, reativa a atenção dos jogadores no foco de sua atividade, conduzindo-os a uma série de descobertas na área de jogo, no sentido de uma efetiva comunicação de suas ações aos demais participantes do grupo que se encontram na platéia.

Portanto, no sistema de jogos teatrais, qualquer postura pedagógica “espontaneista” por parte do professor ou coordenador está efetivamente descartada. Ao coordenador dos trabalhos é atribuída uma função muito precisa, no sentido de conduzir o processo dos jogadores para um determinado fim – que não é outro senão o aprendizado de determinados conceitos especificamente teatrais.

Como se procurou esclarecer, os conceitos de jogo com regras, cooperação e fisicalização encontram-se inter-relacionados de modo complexo no sistema de jogos teatrais. A dimensão categorial dos conceitos sociais de cooperação e fisicalização foi trabalhada junto aos escolares a partir do seu conceito cotidiano de jogo com regras. Portanto, é correto afirmar que *o cumprimento das regras que emolduram os jogos tradicionais infantis desempenha um papel fundamental na promoção de formas superiores de ação e funcionamento mentais*, particularmente no que se refere à internalização das noções de cooperação e fisicalização.

A observação dessa inter-relação dialética entre os conceitos sociais de cooperação e fisicalização, por um lado, e o conceito cotidiano de jogo com regras, por outro, só foi possível através da documentação do desempenho das crianças e pré-adolescentes no jogo teatral propriamente dito e, além disso, daquilo que se discutia durante as avaliações coletivas e auto-avaliações que caracterizam os círculos de discussão – procedimento indispensável para a implementação do processo coordenado pelo pesquisador.

A eleição da teoria histórico-cultural do desenvolvimento de Vygotsky como referencial importante da psicologia educacional para informar a implementação de práticas teatrais de natureza lúdica, especialmente no contexto da educação escolar, abre um amplo leque de possibilidades para posteriores investigações sobre o papel e a importância da dimensão pedagógica do Teatro e seu impacto no desenvolvimento cultural de crianças, pré-adolescentes e até mesmo de adultos, sobretudo no que diz respeito à apropriação desta modalidade específica de funcionamento mental aqui discutida: o pensamento categorial.

Referências bibliográficas

- ANDRÉ, Marli E. D. A. & LÜDKE, Menga, (1986). *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo : Pedagógica e Universitária.
- GÓES, M^a Cecília R. de & SMOLKA, Ana Luisa B., (1993). *A linguagem e o outro no espaço escolar: Vygotsky e a construção do conhecimento*. Campinas : Papirus.
- JAPIASSU, Ricardo O. V., (1999) *Ensino do Teatro nas séries iniciais da educação básica: a formação de conceitos sociais no jogo teatral*. São Paulo : ECA-USP (Dissertação do mestrado).
- _____. Jogos teatrais na escola pública. *Revista Da Faculdade de Educação da USP*, v. 24, n.2, p.81-97.
- KOUDELA, Ingrid D., (1992). *Jogos teatrais*. São Paulo : Perspectiva.
- SPOLIN, Viola, (1992). *Improvisação para o Teatro*. São Paulo : Perspectiva.
- _____, (1975). *Theater game file handbook*. St. Louis, Missouri : Cemrel Inc.
- THIOLLENT, M., (1984). Notas para o debate sobre a pesquisa-ação. In: BRANDÃO, Carlos R. (Org.) *Repensando a pesquisa participante*. São Paulo : Brasiliense.
- VAN DER VEER, René & VALSINER, Jaan (Orgs.), (1994). *The Vygotsky reader*. Cambridge, Massachusetts : Basil Blackwell Ltd.
- VYGOTSKY, L.S., (1996a). *A formação social da mente*. São Paulo : Martins Fontes.
- _____, (1987). *Pensamento e linguagem*. São Paulo : Martins Fontes.
- _____, (1996b). *Teoria e método em psicologia*. São Paulo : MartinsFontes.