

# A EDUCAÇÃO INFANTIL E SEU CONTEXTO: ENTRELAÇANDO JEAN PIAGET ÀS PRÁTICAS LÚDICAS

Camilla Débora Torres  
Universidade Federal da Paraíba  
camillateatro@hotmail.com  
Michelle Gabrielli  
Universidade Federal da Paraíba  
mikagabrielli@gmail.com

**Resumo:** No intuito de trazer algumas contribuições acerca da utilização de jogos e brincadeiras na Educação Infantil para a área de teatro-educação buscou-se embasamento nos estudos de Jean Piaget, tais como: as fases de desenvolvimento e a interação social. Esse trabalho se deu por meio do contato direto com crianças da Casa-Escola Sempre Viva, localizada em João Pessoa-PB, tendo como foco a abordagem qualitativa. As observações, fruto do estudo de caso realizado na referida instituição, evidenciaram o uso dos jogos e brincadeiras como instrumento facilitador pedagógico, contribuindo para o ensino-aprendizagem pautado na ludicidade. Apresentam-se também reflexões sobre a conduta e intencionalidade pedagógica dos educadores da Educação Infantil e sua relação com o Teatro. Portanto, pretendeu-se enfatizar a importância dos jogos e brincadeiras com o intuito de promover o bem estar e o desenvolvimento integral das crianças.

**Palavras-chave:** Educação Infantil; Teatro; Jogos e brincadeiras; Fases de desenvolvimento; Interação social.

## 1. Considerações iniciais: a busca por uma escola de Educação Infantil

A ideia de realizar este artigo surge da vontade de divulgar o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) apresentando em 2014.<sup>1</sup> como requisito parcial para obtenção do título de licenciada em Teatro. No entanto, as primeiras discussões e reflexões sobre o TCC surgiram na disciplina Estágio Supervisionado III<sup>2</sup>, do Curso de Licenciatura em Teatro, da Universidade Federal da Paraíba (UFPB).

Na referida disciplina era necessário que elaborássemos um projeto de ensino para que pudéssemos ir a campo realizar o estágio, assim, saí à procura de uma escola para começar o trabalho. Conheci, então, a Escola de Educação Básica da Universidade Federal da Paraíba, mas chegando lá percebi o quanto o espaço era mal utilizado, do mesmo modo que a metodologia da professora polivalente responsável pela turma não me agradava. Ela falava com as crianças usando excessivamente o diminutivo, somente enfatizava os progressos conquistados na escrita e na pintura e não deixava os educandos se levantarem das carteiras, além de ser notória sua predileção pelos mais quietos.

---

<sup>1</sup> Orientado pela professora do Departamento de Artes Cênicas, Michelle Gabrielli.

<sup>2</sup> Disciplina ministrada pelas professoras Michelle Gabrielli e Juliana Costa Ribeiro em 2014.1.

Infelizmente, esta não é uma prática somente desta instituição. Frequentei outras creches e pré-escolas e vi crianças inquietas sentadas em suas carteiras sem poderem manifestar suas insatisfações, mesmo com relação às suas necessidades vitais. Não podiam ir beber água quando estavam com sede, porque a merendeira passava com uma bandeja com copos de água na hora certa, não podiam ir ao banheiro, porque a verdadeira intensão era passear pela creche. Sempre me encantei com o ato de brincar, com a espontaneidade gerada pelas brincadeiras e não ficava satisfeita com o “adestramento” de pequenos indivíduos. Foi então que as professoras de Estágio Supervisionado III, cientes das minhas inquietações sobre a Educação Infantil, me indicaram a Casa-Escola Sempre Viva, localizada na cidade de *João Pessoa*-PB.

## **2. Passo a passo: trilhando caminhos na Educação Infantil**

Como dito anteriormente, esse trabalho teve como campo de observação e atuação a Casa-Escola Sempre Viva, tendo como foco dezesseis crianças matriculadas nos Jardins I e II, com idades entre três e cinco anos. Nesse sentido, direcionando o trabalho para a Educação Infantil, pensei em como desenvolver a utilização dos jogos e brincadeiras para crianças menores com o intuito de proporcionar-lhes uma aprendizagem lúdica.

Por conseguinte, a exploração dos jogos constitui um meio de desenvolvimento integral de crianças, uma vez que amplia as possibilidades de oralidade dos educandos e oferece oportunidades de trocas sociais entre as crianças. Além de contribuir para o avanço progressivo da motricidade, ampliando o conhecimento das capacidades corporais e, assim, auxiliar na autoconfiança ao se deslocarem; incentivar as capacidades de ordem cognitiva, propiciando autonomia para pensar à resolução de problemas; contribuir para que os valores adquiridos em sala de aula possam ser sociabilizados, permitindo que cada um se perceba como membro de um grupo e, portanto, possa ajudar no convívio social.

A brincadeira infantil no contexto escolar é muito séria por proporcionar a aprendizagem, porém só se consegue atingir a aprendizagem se tivermos a consciência do benefício proporcionado pelo ato de brincar na escola. A Educação Infantil precisa de pesquisas que mostrem o quanto é saudável para as crianças um ensino pautado na ludicidade, e que também aborde a questão do produto estético final, uma vez que as instituições não podem pautar seu ensino no calendário comemorativo.

Esse trabalho fundamenta a aplicação dos jogos sobre a ótica de Piaget por compreender que seu uso é importante, assim como as demais reflexões trazidas pelo pedagogo. É no sentido

de tentar contribuir para a aceitação do Teatro como disciplina que me preocupo com seu ensinamento e, conseqüentemente, com os conteúdos a serem ensinados, já que os jogos constituem componente fundamental da arte de educar através do Teatro.

Mediante todas essas contribuições, também se leva em consideração a relação do educador, que na educação contemporânea é entendido como mediador de conhecimentos. Por quantas vezes me vi perdida na hora de desenvolver um trabalho com a faixa etária em questão? Fator este que gerou a pesquisa, a reflexão e a prática. As experiências vivenciadas pelas crianças não só favoreceram seu desenvolvimento, como também o meu. Segundo Paulo Freire (1997, p. 43), “o pensar certo que supera o ingênuo tem que ser produzido pelo próprio aprendiz em comunhão com o professor formador”. Por isso, a criança não pode ser vista como ser indefeso e incapaz de realizar suas tarefas e de buscar conhecimentos.

Através de uma abordagem qualitativa, na qual se utilizou o método descritivo para obter informações sobre o uso dos jogos na Educação Infantil, bem como conceitos piagetianos, foi possível analisar situações infantis para entender o contexto das práticas brincantes. O objetivo da abordagem qualitativa consistiu em traduzir e expressar por meio do contato direto entre educadora e educandos o sentido do ensino-aprendizagem dentro dos jogos e brincadeiras.

Os procedimentos metodológicos utilizados referem-se à pesquisa documental, bibliográfica e ao estudo de caso. Por meio da pesquisa documental foi realizado o estudo do projeto pedagógico da instituição Sempre Viva. A partir da análise do projeto, pude direcionar melhor a investigação na escola. A pesquisa bibliográfica embasou tanto a busca e estudo do referencial teórico quanto a minha prática na sala de aula. Com o auxílio das referências bibliográficas, tais como Piaget (1977; 2010), Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Infantil (RCNEI, 2000), Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, 1996), Spolin (2010, 2012), entre outros, foi possível pesquisar caminhos para a práxis pedagógica. Já a escolha pelo estudo de caso deu-se por este privilegiar um caso particular, mas suficiente para compreender a temática estudada, pois a sua aplicabilidade, através do detalhamento das situações vivenciadas, contribui “na tomada de decisões sobre o problema estudado, indicando possibilidades para sua modificação” (GONSALVES, 2011, p. 69).

A didática proposta levou em consideração as peculiaridades da turma, sendo assim, tentou-se estabelecer um roteiro para as aulas – que era sempre revisto de acordo com a aceitação dos educandos. A ênfase foi o desenvolvimento integral proporcionado pelas brincadeiras. O diálogo deu-se por meio de rodas de conversa, onde os alunos puderam expressar suas vontades e sugerir brincadeiras. Por meio da linguagem de fácil compreensão,

que fazia referência ao universo infantil, tentei exemplificar os jogos de modo dinâmico, já que a aprendizagem nessa idade se dá por meio da assimilação. Destaca-se que o cuidado e o afeto permearam o processo, visto que, “a competência afetiva está presente no cotidiano. Ela envolve valores, atitudes, normas, posturas que influem nas relações e interações da comunidade escolar” (GONSALVES, 2012, p. 53), mas com cautela para não prejudicar o andamento da busca pela autonomia.

### **3. LDB e RCNEI: olhares para a Educação Infantil**

A Educação Infantil no contexto escolar contempla crianças de zero a cinco anos de idade. Segundo a LDB nº 9.394/96, Art. 29, “a Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade”<sup>3</sup>. Ainda de acordo com esta LDB, o ensino da disciplina Arte constitui componente curricular obrigatório nos diversos níveis da Educação Básica. Sendo assim, nesse artigo, pensa-se na utilização dos jogos e brincadeiras pela Educação Infantil através da linguagem artística do Teatro.

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI, 2000) surge com o intuito de orientar a prática pedagógica na primeira fase da Educação. Mesmo que a sua implementação não seja obrigatória, eles oferecem ideias para a melhoria da qualidade do ensino nesse segmento. Nos referenciais estão presentes questões que englobam a afetividade, a emoção, a sociabilidade e a cognição infantil, retratados de maneira integrada. Mediante esses aspectos o desenvolvimento da criança é visto dentro da sua individualidade.

Tanto a LDB (1996) quanto os RCNEI (2000) formulam políticas e práticas pedagógicas para a Educação Infantil com o intuito de respeitar os direitos da criança, direcionando propostas que valorizem a concepção de criança no contexto escolar. Deste modo, nessa faixa etária o cuidado é voltado para o desenvolvimento das capacidades do educando, respeitando suas necessidades e acreditando na sua competência de adquirir autonomia paulatinamente, somente desta forma constrói-se um vínculo respeitoso entre o educador e o educando. Portanto, “educar significa, propiciar situações de cuidado, brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integrada e que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal” (RCNEI, 2000, v. 1, p. 23).

---

<sup>3</sup> Redação dada pela lei nº 12.796, de 2013.

Ver a brincadeira como um veículo de conhecimento para esta faixa etária é fundamental, uma vez que ao brincar as crianças criam e recriam, repensando as situações que lhes deram origem, já que aprendem por imitação e ressignificação. Aliás, entender a imitação dos educandos como ponto de partida para criação é importante, pois como o desenvolvimento encontra-se no estágio inicial é necessário fazer uso dos exemplos para que os aprendizes possam ressignificá-los em sua prática brincante.

#### **4. Piaget e as fases de desenvolvimento**

Ao retratar a importância da brincadeira como aprendizado, os RCNEI (2000) entram em consonância com o pensamento do teórico Jean Piaget. Segundo De La Taille (1992, p. 49), “para Piaget, os jogos coletivos de regras são paradigmáticos para a moralidade humana [...]. Representam uma atividade interindividual necessariamente regulada por certas normas”. Para ele o comportamento é construído numa interação entre o meio e o indivíduo, sendo sua teoria caracterizada como interacionista. Conforme Piaget (2010, p. 13), “o desenvolvimento, portanto, é uma equilibração progressiva, uma passagem contínua de um estado de menor equilíbrio para um estado de equilíbrio superior”.

Piaget, no livro “Seis estudos de psicologia” (2010), propõem quatro fases do desenvolvimento. A primeira refere-se ao recém-nascido e ao lactante; a segunda relaciona-se à primeira infância de dois a sete anos; a terceira compete à infância de sete a doze anos; e, a última fase, à da adolescência. Neste sentido, esse trabalho foca no desenvolvimento através dos jogos com as crianças da segunda fase. Entretanto, para melhor embasamento, as outras fases também serão explicitadas, visto que são sequenciais, quer dizer, cada uma é necessária para o aparecimento da outra, não podendo saltar de uma para a outra sem que a anterior tenha sido vivenciada.

O ‘estágio sensório-motor’ retrata crianças de zero a dois anos, no estado egocêntrico<sup>4</sup>, pois a socialização da inteligência é essencialmente individual, ou seja, não se realiza através das trocas sociais. “Mas, na verdade, é decisivo para todo curso da evolução psíquica: representa a conquista, através das percepções e dos movimentos, de todo universo prático que cerca a criança” (PIAGET, 2010, p. 17). Pode-se dizer que ao longo dos primeiros dois anos de vida a criança diferencia o que é dela e o que é do mundo, interagindo com o meio através de uma inteligência prática caracterizada por uma intencionalidade, construindo as

---

<sup>4</sup> O estado egocêntrico também se dá com o início de uma nova fase de desenvolvimento.

categorias de ação que servirão de base para futuras construções cognitivas. Como exemplo basta observar uma criança dando seus primeiros passos, geralmente o responsável mostra-lhe um objeto de interesse, o qual a criança vai de encontro, então, para conquistar algo ela passou pelo processo de desenvolvimento motor.

No ‘estágio pré-operatório’ as crianças de dois a sete anos são vistas por meio da aquisição da linguagem. Inicia-se a socialização efetiva com a interação a partir do meio. Há “uma possível troca entre os indivíduos, ou seja, o início da socialização da ação” (PIAGET, 2010, p. 24). O principal avanço ocorre com o desenvolvimento da capacidade simbólica, seja por meio da linguagem, do jogo simbólico. Por exemplo, as crianças ao brincarem começam a estabelecer e respeitar uma ordem conversando entre si, quer dizer, quando dizem agora é a sua vez, depois a minha.

É no ‘estágio operatório concreto’, dos sete aos doze anos, que as trocas intelectuais começarão a se efetuar e a criança passará por processos de reflexão. “Em estreita conexão com os progressos sociais, assiste-se a transformações de ação individual, em que causa e efeitos se confundem” (PIAGET, 2010, p. 42). Agora a criança além de estabelecer as regras, sabe o motivo de elas serem utilizadas, uma vez que, ao esperar sua oportunidade de jogar ela entende que o ato é necessário para o bom funcionamento da brincadeira.

Por fim, no ‘estágio operatório formal’ a partir dos doze anos, com a personalidade em formação, há a organização autônoma das regras, dos valores e a afirmação das vontades, assim acontecem os conflitos individuais e sociais. “Em geral, o adolescente pretende inserir-se na sociedade dos adultos por meio de projetos, de programas de vida de sistemas muitas vezes teóricos, de planos de reformas políticas ou sociais” (PIAGET, 2010, p. 63). Nesta fase os dilemas tornam-se frequentes, como podemos ver quando o jovem exercita sua cidadania ao votar pela primeira vez, ele questiona as normas e vota no candidato com o qual se identifica ideologicamente.

Contudo, ressalta-se que certos estágios podem não ser alcançados, uma vez que é necessário que haja construção do ponto de vista do sujeito e essa construção só se dá através da interação com o meio. Como dito anteriormente, o foco aqui é a interação social no estágio pré-operatório situado na Educação Infantil, que é uma etapa relevante na medida em que proporciona à criança o desenvolvimento integral de seus aspectos físicos, psicológicos, intelectuais e sociais. É nessa fase que os aprendizes começam a estreitar as relações de troca, através da aquisição da linguagem verbal.

Sendo assim, aborda-se Piaget por ser um dos precursores na análise da criança em sua fase inicial, pois em sua teoria a criança deixa de ser vista como um adulto em miniatura e

passa a ser um indivíduo com o desenvolvimento em potencial, já que desde o nascimento necessita de algo, e a interação com o ambiente surge para conseguir o que se necessita. O teórico interacionista direciona o olhar para o Ser, que mesmo sendo pequeno consegue ser produtivo ao se desenvolver a partir da interação, assim como em qualquer estágio posterior.

#### **4.1 Piaget e a interação social**

As pesquisas de Piaget (2010) trazem diversos desdobramentos para se compreender o desenvolvimento infantil como, por exemplo, a interação social, que faz parte das relações de trocas proporcionadas pelos jogos quando trabalhados na Educação Infantil.

A interação social é constituinte obrigatório das relações de troca da criança com o meio, através dela há a promoção da aprendizagem significativa, quer dizer, as informações trazidas pela interação geram um novo conhecimento pertinente à necessidade do indivíduo. A partir dessa relação de troca do sujeito com o mundo que o cerca começam a aparecer situações de conflito e divergência, mas esses elementos fazem com que o sujeito busque soluções adequadas para a construção da autonomia.

Assim como a escola tem papel fundamental na socialização infantil, o professor como mediador dessa interação deve sempre propiciar condições de troca por meio de conversas, brincadeiras, entre outras situações, sempre respeitando as características individuais dos educandos em prol da convivência coletiva harmoniosa. “Isso significa que o professor deve planejar e oferecer uma gama variada de experiências que responda, simultaneamente, às demandas do grupo e as individualidades de cada criança” (RCNEI, 2000, v. 1, p. 32).

Para proporcionar o desenvolvimento através das brincadeiras, faz-se necessário ver a ludicidade como eixo constituinte do conteúdo pedagógico direcionado na Educação Infantil. Portanto, é de primordial importância a utilização das brincadeiras e jogos no processo pedagógico, pois os conteúdos podem ser ensinados de maneira divertida para que o ensino-aprendizagem seja introduzido no cotidiano infantil com a intencionalidade de promover o conhecimento por intermédio de propostas lúdicas.

Ao observar meninos jogando bolas de gude e meninas brincando de amarelinha, Piaget pode constatar as relações de ação social, sobretudo no estágio sensório-motor que corresponde à parte da Educação Infantil. Nesses jogos observou-se a conduta dos pequenos, para tentar transpor para a teoria como a prática brincante interfere no desenvolvimento social.

Na primeira infância, os jogadores de quatro a seis anos procuram imitar os exemplos dos mais velhos e observam mesmo algumas regras; mas cada um só conhece uma parte delas e durante o jogo não se importa com as regras do vizinho, quando este é da mesma idade. Na verdade, cada qual joga à sua maneira, sem coordenação nenhuma. Quando se pergunta aos pequenos quem ganhou no fim da partida, ficam bastante surpreendidos, pois todo mundo ganha e ganhar significa ter se divertido bastante (PIAGET, 2010, p. 41).

A interação social proporcionada pelos jogos favorece o desenvolvimento das relações interindividuais. Dentro deste contexto têm-se duas perspectivas: a coação e a cooperação.

Como exemplo de coação<sup>5</sup>, pode-se citar uma situação em que um turista vai conhecer uma cidade e para isso ele precisa de um guia que o direcione pelos caminhos a serem seguidos, “trata-se, portanto, de fazer como os outros, seguindo-se o critério da semelhança” (DE LA TAILLE, 1992, p. 61). Já a cooperação aborda a relação entre crianças da mesma idade ou mesmo a relação entre crianças e adultos, mas as trocas são essenciais para a conceituação de cooperação. Observa-se que “na cooperação, no entanto, o critério é outro: é o da reciprocidade, o que não significa fazer igual ao outro, mas sim coordenar o ponto de vista próprio com o ponto de vista do outro” (DE LA TAILLE, 1992, p. 61). Na cooperação, por exemplo, um grupo de turistas teria que discutir as possibilidades e chegar a um acordo para seguir viagem.

## 5. Aulas de Teatro para a Educação Infantil

A concepção do ensino de Arte geralmente tem sido interpretada de maneira controversa na Educação Infantil. Isto porque, muitas vezes, seu foco volta-se para “ensaiar uma *dancinha* ou *teatrinho*, para apresentação aos pais, confeccionar *lembrancinhas* para datas comemorativas” (OSTETTO, 2011, p. 2). Porém, está é uma visão ultrapassada, já que o direcionamento atual leva a pensar em primeiro lugar no bem estar da criança e, conseqüentemente, no seu desenvolvimento integral.

Faz-se necessário o uso das linguagens artísticas (Dança, Teatro, Música e Artes Visuais) em separado, uma vez que, ao serem trabalhadas como áreas de conhecimento, possuem conteúdos específicos que podem vir a contribuir não só para o ensino de Artes na Educação Infantil como para o próprio desenvolvimento das crianças.

Geralmente, os professores da Educação Infantil têm a função de transpor para o palco o resultado final de uma turma e, muitas vezes, não propiciam que esse resultado se dê como a

---

<sup>5</sup> Exemplo citado por De La Taille, o desenvolvimento social da UNIVESPTV. Disponível em:<<http://www.youtube.com>>. Acesso em: 10 de mai. 2014.



concretização de um processo de criação. Para muitos docentes e, até mesmo, pais a importância está na quantidade de personagens, na riqueza dos figurinos, na maquiagem e na exaustiva repetição de uma coreografia, onde as crianças mais desenvoltas ficam na frente e as que têm mais dificuldade ficam atrás. Um trabalho como este fica “bonitinho” esteticamente, os pais ficam felizes, tiram muitas fotos e aplaudem. A direção da escola agradece calorosamente ao “incrível” professor de Artes e destaca o empenho da escola em realizar a “festinha”. Mas, será que em algum momento pensam no bem estar da criança? Se para um adulto a repetição de cenas, a prova de figurino e maquiagem são cansativas, para a criança essas tarefas constituem um fardo e geralmente quando a turma tem abertura para dialogar com o professor diz: “essa música de novo, não!”.

Essa prática pode vir a tolher a criticidade e a criatividade do aluno. Assim,

tradicionalmente nossas escolas são escolas de leitura. Ainda hoje, a partir da pré-escola, a atividade fundamental da criança é aprender a ler e escrever. A criança em idade pré-escolar “brinca”, não se atribuindo às atividades espontâneas a mesma importância e seriedade que caracterizam o ensino primário, onde a criança começa a ter “tarefas” a cumprir. A escola atribui um peso proporcionalmente maior à função de acomodação da inteligência, não conferindo a mesma dimensão à assimilação. O que se vê com frequência é que enquanto as funções intelectuais tem um progresso contínuo, na expressão artística, ao contrário, a impressão que se tem é de um retrocesso (KOUDELA, 2011. p. 29).

Conforme as considerações acima, nota-se que os jogos podem ser utilizados com intencionalidade pedagógica de auxiliar o desenvolvimento dos conteúdos das disciplinas, pois estas precisam percorrer o caminho da ludicidade, principalmente quando se trata da Educação Infantil.

### **5.1 Refletindo sobre a utilização dos jogos na Educação Infantil**

Neste tópico da pesquisa não se pretende defender a utilização de jogos dramáticos ou teatrais e sim, o uso de jogos independente da sua origem. Como todo professor tem que ter uma visão ampla sobre os conhecimentos que passarão em sala de aula é considerável ter o esclarecimento sobre as duas abordagens. Logo,

No *jogo dramático* entre sujeitos, portanto, todos são “fazedores” da situação imaginária, todos são “atores”. No *jogo teatral*, o grupo de sujeitos que joga pode se dividir em equipes que se alternam nas funções de “jogadores” e “observadores”, isto é, os sujeitos jogam *deliberadamente* para outros que o observam (JAPIASSU, 2012, p. 25).

Na Educação Infantil, a abordagem mais apropriada, diz respeito aos jogos dramáticos, esses por sua vez estão na origem dos jogos teatrais. É só pensar na contextualização, por exemplo, em uma brincadeira de pega-pega onde são colocadas as seguintes instruções, quem for o pega é o gato, os demais serão ratos. O faz de conta do gato e ratos correspondem ao jogo dramático. Assim,

ao pensar em crianças, especialmente nas menores, uma distinção muito cuidadosa deve ser feita entre *drama*, no sentido amplo, e teatro como é entendido por adultos. Teatro significa uma ocasião de entretenimento ordenado e uma experiência emocional compartilhada; há atores e público, diferenciados. Mas a criança, enquanto ainda ilibada, não sente tal diferenciação, particularmente nos primeiros anos – cada pessoa é tanto ator como auditório (SLADE, 1954 *apud* KOUDELA, 2011, p. 21).

Brincar de teatro nas séries iniciais é de fundamental importância para o desenvolvimento integral da criança, já que atualmente a preocupação com a educação da criança ultrapassa o campo do intelecto. As possibilidades trazidas pela prática do teatro enriquecem o repertório infantil com muita imaginação, autoestima elevada, interação social, entre outros aspectos. A autora Viola Spolin, foi pioneira na sistematização dos jogos teatrais como proposta de ensino de teatro na sala de aula. “Há anos atrás quando desafiada a treinar alunos (de cinco anos a adolescentes) em técnicas teatrais, [...] voltou-se para uma abordagem de solução de problemas baseada na estrutura de jogos e exercícios que permitiram aos alunos absorver habilidades de teatro sem esforço consciente” (SPOLIN, 2012, p. 30).

Spolin (2012) aborda a problemática dos jogos para as crianças mais novas. A autora alerta para a confusão entre ilusão e realidade feita por aprendizes menores e diante desta situação o direcionamento dado pelo professor é fundamental. Contudo, deve-se tentar conduzir as aulas de maneira que a cada vez que se utilizar dos jogos dramáticos ressaltar a diferença entre ilusão e realidade para que paulatinamente as crianças possam internalizar o conhecimento adquirido. Essa é uma tarefa difícil, já que, “o jogo dramático e o mundo real frequentemente são confusos para o jovem e – aí de nós! – para muitos adultos” (SPOLIN, 2012, p. 254).

Dentre as particularidades dos jogos apresentados por Spolin, a maioria retrata a colaboração e ajuda mútua entre os jogadores, sendo estas características importantes para se trabalhar na Educação Infantil, haja visto que,

quando um jogador percebe que ele ou ela não pode puxar a corda sem alguém para esticá-la do outro lado ou quando um time de futebol é capaz de olhar para o outro time não como opositores, mas como parceiros, então, ambos os times, tornam-se

parte do todo (em harmonia), dando e recebendo desempenhos, favoráveis mútuos-jogo! (SPOLIN, 2012, p. 111).

Percebe-se, que o intuito da autora ultrapassa a mera necessidade de proporcionar que os jogadores se tornem “atuantes”. Portanto, o seu objetivo, está longe de estabelecer um processo estático já que, está pautado pelo incentivo da construção de um ambiente acolhedor. Este, por sua vez, torna possível a “liberdade”, a “criatividade” e a “intuição” - termos muito usados por Spolin. Justamente por isso, o respeito pelo outro e a responsabilidade no processo propiciam o surgimento de novas relações na sala de aula.

Como já foi dito, os jogos constituem importante lugar no processo de ensino-aprendizagem das crianças. De acordo com Spolin (2012, p. 252), “o professor-diretor poderá fazer observações importantes das atitudes de cada ator infantil, sua realidade e comportamento, através do jogo”. Logo, o trabalho consciente trará benefícios para o desenvolvimento integral da criança, como também atingirá os objetivos propostos com as atividades lúdicas. “O professor-diretor deverá esforçar-se para escolher o jogo pertinente ao problema do momento e evitar o jogo fortuito, que não tem outro objetivo senão fazer rir à custa de alguém” (SPOLIN, 2012, p. 252). Desta forma, faz-se necessário ter a consciência da sua aplicabilidade,

qualquer jogo digno de ser jogado é altamente social e propõe intrinsecamente um problema a ser solucionado – um ponto objetivo com o qual cada indivíduo deve se envolver, seja para atingir o gol ou para acertar uma moeda num copo. Deve haver acordo de grupo sobre as regras do jogo e interação que se dirige em direção ao objetivo para que o jogo possa acontecer (SPOLIN, 2010, p. 5).

Vale salientar que no contexto da Educação Infantil os jogos são utilizados no seu sentido amplo “resta, portanto, buscar o significado do jogo, não mais na caracterização infundável de partes que o compõem, mas sim na identificação dos contextos em que ocorre” (FREIRE, J., 2005, p. 58). O que realmente importa não é a distinção e conceituação do jogo, esse conhecimento é relevante na aplicação do conhecimento do educador, mas o fundamental é a utilização dos jogos na rotina das creches e pré-escolas, sejam eles fundamentados por Spolin ou trazidos ao longo dos tempos pelo saber popular das brincadeiras de roda. Assim, fica evidente que seu enfoque é a utilização pautada em objetivos. Percebe-se, então, que

o jogo é um instrumento rico e estimulador da aprendizagem e do desenvolvimento social, cultural, físico-motor, cognitivo e afetivo da criança, pois exercita sua inteligência e o seu raciocínio. Se ele acontece em um ambiente adequado e tranquilo e de forma prazerosa, permite também que a criança desenvolva sua autonomia moral e intelectual (SANTOS; RESENDE; CALEGARIO, 2004, p. 47).

Contudo, uma vertente tradicional do ensino recusa os jogos quando dispostos na sala de aula, pelo fato de gerar a desorganização. A bagunça ocasionada pelo desenvolvimento das atividades não é vista como situação saudável e prazerosa que expressa de forma espontânea à satisfação em adquirir um conhecimento através da ludicidade. Assim, acaba-se tolhendo as iniciativas próprias das crianças e tentativas de interação através da brincadeira, o que limita as possibilidades de expressão e desenvolvimento social. Essa recusa aos jogos e brincadeiras não parte somente da escola, muitos pais também repreendem as iniciativas brincantes dos seus filhos. Por ser mais cômodo ter crianças em casa que só interagem com a televisão e como tanto a escola quanto a família são agentes no processo educacional o jogo acaba perdendo força talvez pela “ignorância quanto o caráter educativo do jogo” (FREIRE, J., 2005, p. 78). Sob esta perspectiva,

um grupo disciplinado não é aquele em que todos se mantêm quietos e calados, mas sim um grupo em que os vários elementos se encontram envolvidos e mobilizados pelas atividades propostas. Os, deslocamentos, as conversas e as brincadeiras resultantes desse envolvimento não podem ser entendidos como dispersão ou desordem, mas sim como uma manifestação natural da criança (RCNEI, 2000, v. 3, p. 19).

É em meio a esse contexto de contradições que as aulas de Teatro vão se estruturando, ora sendo vistas como potencializadoras de conhecimento, ora como causadoras da desordem. Muitas vezes o local destinado às aulas de Artes é a sala de aula com as carteiras dispostas de forma convencional. Porém, muitos professores utilizam este obstáculo a seu favor e conseguem desenvolver brincadeiras criativas com os alunos, a dança das cadeiras, que trabalha a prontidão e a atenção é um bom exemplo para ilustrar esta situação.

## **6. Diálogos entre teoria e prática pedagógica**

A Casa-Escola Sempre Viva atende a crianças de dois á doze anos de idade. Sua escolha se deu por seguir um caminho diferenciado das demais instituições escolares de João Pessoa-PB. Com uma proposta inovadora de ensino, a escola segue a linha pedagógica de Piaget e Montessori.

Antes de começar o trabalho prático com as crianças tive acesso ao projeto pedagógico da escola, que explicita a identidade da mesma. Nele, explica-se o uso da expressão *constructos sui* que corresponde à ideia da “construção de si mesmo”, partindo do princípio que absorvemos e integramos a nossa cultura, construindo desta maneira nossa personalidade, conforme o método montessoriano. A ideia da casa-escola, que vê a escola como um

prolongamento da casa, no sentido de que a educação proposta pela família tem que estar em consonância com a educação escolar também faz parte da metodologia de Montessori.

A escola Sempre Viva possui uma estrutura privilegiada. Com amplo jardim cheio de árvores para subir e diversas casinhas, como, a da árvore, as de pau-a-pique, a de costura, artes e marcenaria. Tem um local destinado aos jogos de xadrez, um *closet* de figurinos<sup>6</sup>. Além das piscinas, do tanque de peixes e do galinheiro. A quadra esportiva é chamada de cabana pelos alunos menores. Outras opções de interação são: a sala de dança, a sala de vídeo, as duas bibliotecas infantis (língua vernácula e língua inglesa), o refeitório e o parque. Todas essas opções são ofertadas para as crianças, pois a escola parte do princípio que não deve ser um local de adulto adaptado para criança. Sendo assim,

a área constitui-se de espaço e condições necessárias para a criança correr, pular, escorregar, subir e descer, isto é, exercitar-se fisicamente. Nela, a criança terá a possibilidade de observar a natureza, explorando o ambiente, os efeitos da chuva e dos ventos, o desenvolvimento dos vegetais e o plantio de uma horta ou um jardim. Poderá ainda criar regras por meio de jogos em grupo (SANTOS; RESENDE; CALEGARIO, 2004, p. 25).

Tendo em vista a estrutura física da escola, a hora do recreio torna-se uma verdadeira aula, onde as crianças através da interação conseguem dar asas a imaginação, resolver seus conflitos, entre outros, o que proporciona o seu desenvolvimento social. As aulas que ministrei eram após o recreio, fato que me ajudou a presenciar diversas situações de troca de conhecimento. Pude observar as brincadeiras e interligá-las aos conceitos de jogo abordados por Piaget.

Piaget (1964, p. 148) associa o jogo à ludicidade e às brincadeiras infantis. Para ele essas atividades fazem parte da vida da criança e são divididas em: brincadeiras de exercícios, brincadeiras simbólicas e brincadeiras com regras. O primeiro viés aborda os novos comportamentos que a criança executa com o objetivo de compreender situações ou objetos colocados à sua frente, essa exploração do movimento é característica dos primeiros anos de vida, também chamada de brincar pelo autor. Por exemplo, o ato de balançar um chocalho diversas vezes, demonstra a interação com o objeto, até então desconhecido.

No estudo de caso, algo muito interessante de se ver era a interação das crianças menores, com dois e três anos. Elas mantinham o contato direcionado ao ambiente, ao toque, às percepções sensoriais. Nessa faixa-etária uma brincadeira constante era a exploração das possibilidades com a terra, para isso, muitos contavam com objetos como balde e pá. Outros

---

<sup>6</sup> Estrutura que continha diversas fantasias e adereços à disposição de qualquer faixa etária para usar nas brincadeiras.

preferiam sentir a mistura da água com areia ou o toque nas folhas. Esse tipo de interação era algo muito bonito de se presenciar, porque na minha frente tinham crianças sujas de lama, brincando, sorrindo, se divertindo.

Muitas creches e pré-escolas nem se quer tem a hora do recreio, como medida de evitar o contato com crianças maiores. Em contrapartida, essas instituições não abrem mão da sala de vídeo, que traz como referência de aprendizagem a Galinha Pintadinha e o Patati Patatá. Estes personagens infantis são de certo modo educativos, mas podiam ser complementares a outras situações de aprendizado. Em casa esses recursos já são muito utilizados, a escola deve proporcionar o contato com os colegas e ambiente, visto que as famílias estão cada vez menores, assim como as casas e os apartamentos.

O segundo viés retrata as brincadeiras simbólicas, onde o objeto perde seu valor em si e transforma-se em algo que a criança representa naquele momento, é o faz de conta, os símbolos são usados de forma individual por cada criança que remete um significado específico contextualizado com o universo da brincadeira. Por exemplo, se uma criança brinca que está andando pela natureza e precisa ter o contato com os seres que nela habitam e ela tem um lenço a sua disposição, esse acessório pode virar um pássaro e esse pássaro pode se transformar em uma flor, ou seja, um simples objeto é ressignificado e transportado para o universo do faz de conta.

Já os de quatro e cinco anos que tinham a oralidade mais desenvolvida trocavam informações que geravam o aprendizado. Como subir na árvore sem se machucar, como jogar melhor uma bola, quais regras seguiriam nas brincadeiras. O faz de conta direcionava os jogos, não era uma criança perguntando a outra como subir em um mastro e sim um super-herói acompanhado de outro para salvar o mundo. As possibilidades eram infindáveis, observando dois alunos escondidos atrás de um quadro de avisos perguntei “estão se escondendo de quem?” e um deles respondeu, “não. A gente tá na nossa casa. É porque aqui tem dois pais”.

E, por último, os jogos de regras que as mantêm definidas para o desenvolvimento das atividades. Estas, por sua vez, são passadas de geração em geração ou pelo contato e troca de informações de pessoas da mesma faixa-etária, permitindo uma situação favorável para o desenvolvimento social. Piaget dedicou atenção especial ao terceiro caso, pois queria entender como uma criança pratica e tem consciência das regras, já que aprende a respeitar o que lhe é transmitido e a conviver em grupo.

Os alunos maiores sempre entravam em um consenso quando havia alguma discordância, em relação às faltas e infrações no futsal. Uma aluna do sexo feminino era

presença constante nas partidas, o que demonstra o esclarecimento do grupo em relação às questões de gênero. Outros, ainda mais velhos, apostavam corrida para garantir um lugar nas mesas de xadrez, uma vez sentados a concentração tomava conta do ambiente. A sala contava com a presença de um professor que raramente era solicitado, demonstrando que os valores contidos nos jogos de regra já tinham sido internalizados pelas crianças que aparentavam ter de oito a doze anos.

As observações acima apontam a coerência presente não somente nas fases de desenvolvimento, como também nos conceitos de jogo piagetiano. Os princípios de coação e cooperação também foram percebidos durante o intervalo. O *closet* de figurinos era um ambiente de bastante rotatividade. Em uma manhã onde sua utilização foi intensa a bagunça se fez presente, quando tocou o sinal para os alunos voltarem para as salas uma simples iniciativa da professora do 1º ano mudou o ambiente, ela disse aos seus alunos, “vamos fazer uma ação social e melhorar a nossa escola?” e prosseguiu “cada um pega uma peça e guarda no seu lugar” e, em poucos segundos, o local estava pronto para ser explorado novamente.

Aliás, a postura das educadoras durante o intervalo dizia bastante sobre o papel do professor na Educação Infantil. Porque mesmo com o “caos” natural da interação entre as crianças, as professoras não se mostravam nervosas nem gritavam pelo nome de qualquer aluno, algo comumente observado em outros lugares. Essas conversavam entre si e quando surgia algum questionamento por parte das crianças elas estimulavam a resolução que sempre partia da criança.

Participar das atividades da criança deixa de ser uma tarefa simples e fácil quando se deseja que ela se torne o mais produtiva possível, isto é, que a própria criança estruture o seu jogo, resolva seus problemas, tenha autocontrole e saiba lidar com suas necessidades e com os sentimentos dos outros. O professor deve envolver-se nas atividades de forma a encorajar a independência das crianças. Para isso, é importante que ele constantemente reveja as consequências do que diz e faz (SANTOS; RESENDE; CALEGARIO, 2004, p. 27).

## **7. Considerações finais: desdobramentos das aulas de teatro na Educação Infantil**

Rever as consequências dos atos na prática pedagógica é de fundamental importância para todos os educadores. Porém alguns que somente se preocupam em transmitir o conteúdo não atentam para esse detalhe em seu trabalho.

Como exemplo, cito um caso que acompanhei em sala de aula, em outro momento e local. Um professor com metodologia tradicional marcou lugares para as crianças se apresentarem, uns ficavam mais a frente e outros mais atrás. As crianças tinham quatro e

cinco anos e não se importavam com o posicionamento no palco, despreocupadas somente pensavam em se divertir. O professor enfatizava a importância dos personagens principais como também o fato da marcação de cena, o trabalho ocorreu dentro do esperado, mas em uma ocasião posterior o problema gerado pela orientação errônea do profissional surgiu. Um aluno que á princípio tinha sido um personagem importante disposto na parte frontal do palco e não demonstrava sinais de exibicionismo, em um segundo trabalho ficou na fila de trás, o que gerou na criança grande irritação e a fez chorar e empurrar o colega da frente durante a apresentação. Ora, se para um ator profissional já é difícil trabalhar a questão do ego, para uma criança que está na fase egocêntrica é muito pior. Uma criança maior ou um adolescente conseguem filtrar as informações trazidas pelo professor, mas uma criança pequena leva consigo o aprendizado, seja ele certo ou errado como verdade absoluta. Para os pequenos os danos são maiores e o cuidado do professor com eventuais traumas tem que prevalecer.

Contudo, a concepção na escola Sempre Viva prioriza o desenvolvimento do educando. Desta forma, comecei a ministrar as aulas tendo como alicerce os jogos e brincadeiras e não a preocupação com a montagem de trabalho final.

Inicialmente, foram escolhidas atividades relacionadas ao nome dos alunos, o que foi bastante proveitoso, já que a professora responsável pela turma estava trabalhando com o tema “identidade”. Ao iniciar o trabalho em uma escola é muito importante explorar jogos onde as crianças precisam falar seus nomes, pois podemos perceber em que patamar está a oralidade, a noção de identidade e individualidade dos pequenos. Parece simplório, mas quando pronunciam seus nomes em uma cantiga de roda, por exemplo, diagnosticamos problemas de dicção, além de memorizarmos os nomes, fato importante para o bom desempenho nas aulas. Através da ludicidade foi exemplificada a diferença entre o nome próprio das crianças e seus apelidos, criamos uma história onde as crianças puderam dar um nome e um apelido para os personagens.

As primeiras aulas traziam exercícios de atenção e concentração. Nessa faixa etária o cuidado em se aproximar aos poucos, sentir como a turma se porta no geral é fundamental. As crianças desta escola são espontâneas e enérgicas, são educadas em um ambiente de exploração e liberdade, para isso, a instituição abre mão de algumas normas e não cobra a obrigatoriedade do uniforme, o uso do calçado e a presença do educando em sala de aula. As crianças podem andar descalças e entrar e sair da sala quando sentirem necessidade. A liberdade está associada ao grau de independência e responsabilidade adquiridas pelo conhecimento.



A princípio as atividades desenvolvidas tiveram como foco a “tranquilidade”, mas, posteriormente, após obter confiança no espaço e nas crianças os jogos com movimentação começaram a serem explorados. Como por exemplo, tem-se o jogo dos erros e a mímica foram bons exercícios para aguçar a percepção dos educandos.

O professor tem que estar atento pelo interesse gerado no manuseio dos objetos dispostos no jogo dos erros. Geralmente quando a criança é chamada para participar colocando, por exemplo, uma pulseira que não é sua no braço, para que seus colegas percebam, ela acaba se deliciando com o novo objeto. Quer saber de quem é, se ela tem uma parecida, como fecho, etc. O professor tem que ter paciência para responder essas perguntas enquanto encaminha a brincadeira, já que o objetivo principal do jogo é encontrar o erro, é comum atropelarmos essa etapa pelo receio de perder o “domínio” da turma. No meu caso não foi diferente, levei uma pulseira que se assemelhava com algum objeto do desenho animado Ben 10 e a maioria dos meninos quis utilizá-la, então, quando acabou a aula tive que saciar a curiosidade dos que ainda não a tinham visto.

Na mímica é interessante ver a expressividade corporal das crianças, visto que, muitas vezes, o desempenho dos pequenos na hora de gesticular é surpreendente. O que para os adultos é algo difícil de decifrar para os colegas de turma é fácil. Quando olho para determinados gestos, penso “acho que ele entendeu errado” e de repente algum colega descobre. Porque a linguagem corporal entre eles é comum na interação social principalmente na hora do recreio. Contudo, se a brincadeira persistir sem respostas é necessário aguçar a criatividade da criança, por exemplo, se peço para alguém imitar um leão e se surge a dificuldade de fazer e dos outros adivinharem, prossegue-se lançando novos desafios, “como ele anda?”, “como ele come?”, “como ele se espreguiça?”, até a criança conseguir atingir o objetivo. Esta colocação é válida porque como o ritmo das aulas na Educação Infantil é rápido torna-se comum pensarmos em trocar logo o desafio da criança por outro mais fácil.

Uma brincadeira bastante aplicada na faixa etária em questão é “vivo ou morto”. Quando desenvolvia essa atividade com as crianças ficava muito apreensiva porque as crianças que saíam da brincadeira ficavam dispersas esperando o jogo acabar. Com o passar das aulas repeti a atividade e pedi a ajuda de quem ia saindo da brincadeira para localizar os próximos eliminados, quando dada uma função o problema foi resolvido. Mas, refleti sobre a prática pedagógica e comecei a usar a brincadeira como aquecimento inicial, porque me inquietava ver as crianças com maior dificuldade fora do jogo tão rápido, já que possuíam defasagem de percepção dos comandos, conseqüentemente precisavam treinar mais, iniciativa que não aconteceria se fossem excluídos da atividade.

Em uma das aulas que usei folhas de jornal para delimitar o espaço das pisadas dos alunos, o meu objetivo estava ligado à interação com o objeto e, por meio deste, se desenvolveria a coordenação motora. Os alunos receberam a proposta muito bem, estavam ansiosos para realizar a tarefa. Todavia, antes de participar um educando fez a seguinte pergunta: “Essa brincadeira serve pra quê?”. O meu plano de aula estava impresso, porém como não esperava esse tipo de indagação de uma criança de quatro anos, fiquei sem palavras. Foi então que um colega ao lado respondeu: “é pra andar melhor”. Refleti sobre o ocorrido e quando tive a oportunidade procurei esclarecimentos nos RCNEI que dizem que “nas situações de aprendizagem o problema adquire um sentido importante quando as crianças buscam soluções e discutem-nas com as outras crianças” (2000, p. 33). Esta foi mais uma situação que me fez rever o nível do conhecimento dos meus alunos, uma vez que era difícil fazer essa sondagem devido à minha carga horária reduzida, duas horas-aula por semana.

Outro ponto importante a ser levantado é a aproximação com o universo em que os educandos estão inseridos. Uma criança sempre se recusava a fazer as atividades, eu já tinha tentado diversas maneiras de inseri-la, nenhuma com êxito. Como ela não participava das atividades e ficava sentada em um canto da parede conversando com os colegas, escutei quando perguntou a um deles: “você já assistiu o Homem-Aranha 2? Vou hoje com meu pai”. Fui pensando em possibilidades e na aula seguinte levei um exercício onde os meninos tinham que se locomover como o homem-aranha e as meninas como a gatinha Marrie. Então, a criança que sempre se recusava, participou do começo ao fim da aula. É costume de alguns profissionais dizerem “esse menino não quer nem saber de estudar”, contudo, com que frequência se revisa a própria prática pedagógica?

A questão da utilização do Teatro na infância é algo complexo, por isso os debates em torno do assunto são tão constantes. Esta é uma área que requer grande dedicação do professor, já que a criança pequena está em processo de constituição da personalidade e terá maior dificuldade de distinguir um fato que acontece momentaneamente no palco de um acontecimento cotidiano. Por este motivo é importante a consciência do professor como formador, que verá suas atitudes pedagógicas se perpetuarem na personalidade dos pequenos aprendizes. Portanto, quando se escolhe o ambiente da Educação Infantil para trabalhar, o profissional tem que estar ciente das necessidades das crianças, tem que encaminhar os pequenos a viver a infância em sua plenitude, cujo ingrediente principal é a brincadeira partilhada, nas interações e construção de significados. Observa-se, nesse sentido, que a inclusão do Teatro no dia a dia das escolas pode vir a corroborar de modo significativo para isso.

## 8. Referências Bibliográficas

BRASIL. Secretaria de Educação Infantil. **Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Infantil**: Secretaria de Educação. v. 1. Brasília, DF: MEC/SEF, 2000.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Infantil. **Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Infantil**: Secretaria de Educação. v. 3. Brasília, DF: MEC/SEF, 2000.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996**. Lei: Lei de diretrizes e base da educação nacional. Brasília, DF: 20 dez. 1996. Disponível em: <<http://portalmec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>>. Acesso em: 05 de abr. 2014.

DE LA TAILLE, Y.; OLIVEIRA, M.; DANTAS, H. **Piaget, Vigotsky, Wallon**: Teorias psicogenéticas em discussão. ed. 24. São Paulo: Summus, 1992.

FREIRE, J. B. **O jogo: entre o riso e o choro**. 2. ed. Campinas: Editores Associados, 2005.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**. 6. ed. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1997.

GONSALVES, E. P. **A curva pedagógica**. João Pessoa: Editora Universitária/ UFPB, 2012.

\_\_\_\_\_. **Conversas sobre iniciação à pesquisa científica**. 5. ed. Campinas: Alínea, 2011.

JAPIASSU, R. **Metodologia do ensino do teatro**. 9. ed. São Paulo: Papirus, 2012

KOUDELA, I. **Jogos teatrais**. 7. ed. São Paulo: Perspectiva, 2011.

OSTETTO, L. E. **Educação Infantil e arte**: sentidos e práticas possíveis. Universidade Estadual Paulista: UNESP, 2011. Disponível em:<<http://www.acervodigital.unesp.br>>. Acesso em: 07 de jun. 2014.

PIAGET, J. **Seis estudos de psicologia**. 24. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.

\_\_\_\_\_. **A formação do símbolo na criança**: imitação, jogo e sonho, imagem e representação. 3. ed. Trad. Alvaro Cabral. Rio de Janeiro: LTC, 1964.

SANTOS, M. L, R; RESENDE, M, M; CALEGARIO, C, L, L. **A Educação Infantil e o lúdico**: Teoria e Prática. Viçosa: UFV, 2004.

SPOLIN, V. **Improvisação para o teatro**. 5. ed. Trad. Ingrid Koudela. São Paulo: Perspectiva, 2010.

\_\_\_\_\_. **Jogos teatrais na sala de aula**. 2. ed. Trad. Ingrid Koudela. São Paulo: Perspectiva, 2012.