

Jogos dramáticos e teatrais: aproximações com a Psicologia Genética de Jean Piaget e contribuições à Educação Infantil

Clarisse Zan de Assis BASTOS¹

Alessandra de MORAIS²

Ana Paula CORDEIRO³

Resumo

A Educação Infantil, considerada como a primeira etapa da Educação Básica, deve garantir a formação integral da criança, e dentre os eixos que compõem esse nível de ensino, são considerados os jogos e as atividades lúdicas. Este estudo, de natureza teórica, teve como objetivos analisar e discutir a importância dos jogos dramáticos e teatrais no processo formativo de crianças da Educação Infantil, e relacionar tais atividades aos pressupostos da Psicologia Genética de Jean Piaget. O percurso realizado foi o de, inicialmente, abordar o jogo, de forma geral, e sua contextualização na Educação Infantil. Em seguida, foram explicitadas as acepções de Piaget sobre a evolução do jogo, partindo do exercício simples, ao símbolo e à regra. Posteriormente, foi feita uma caracterização dos jogos dramáticos e teatrais, e ressaltadas as principais diferenças entre ambos, de forma a se realizar aproximações com as interpretações de Piaget, que situam o desenvolvimento dos jogos no pensamento da criança. Por fim, apontou-se para a importância de um trabalho a ser realizado na Educação Infantil, no qual os jogos dramáticos e teatrais possam ser compreendidos em sua relação com os processos de desenvolvimento e planejados intencionalmente, visando uma aprendizagem lúdica e prazerosa para a criança.

Palavras Chave: Jogos dramáticos e teatrais; Psicologia Genética; Educação Infantil.

Dramatic and theatrical games: similarities with Genetic Psychology of Jean Piaget and contributions to Child Education

Abstract

The Early Childhood Education, considered the first stage of basic education, must guarantee the whole development of children, and among the axes that must make this level of teaching, are considered the games and recreational activities. This study, theoretical, aimed to analyze and discuss the importance of dramatic and theatrical games in the training of children from Early Childhood Education and to relate these activities to the assumptions of Genetic Psychology of Jean Piaget. The path taken was to initially approach the game in general, and its contextualization in Early Childhood Education. Then, the meanings of Piaget about the evolution of the game were explained, starting from simple exercise until the symbol and the rule. Subsequently, there was a characterization of dramatic and theatrical games, and highlighted the main differences between them, so to make approaches to the interpretation of Piaget, which

¹ Pedagoga, mestre e doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Filosofia e Ciências, Univ. Estadual Paulista, UNESP, Campus de Marília. E-mail: clarisse.zan@gmail.com

² Psicóloga, mestre e doutora em Educação, é professora assistente do Departamento de Psicologia da Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências, Univ. Estadual Paulista, UNESP, Campus de Marília. E-mail: alemorais.shimizu@gmail.com

³ Pedagoga, mestre e doutora em Educação, é professora assistente do Departamento de Didática da Faculdade de Filosofia e Ciências, Univ. Estadual Paulista, UNESP, Campus de Marília. E-mail: napcordeiro@marilia.unesp.br

situate the development of the game in the context of the child's thinking. Finally, it was pointed to the importance to make this work in Early Childhood Education, where the dramatic and theatrical games can be understood in relation to development processes, and planned intentionally targeting a enjoyable and playful learning for children.

Keywords: Dramatic and theatrical Games; Genetic Psychology, Early Childhood Education.

Introdução

Este estudo, de natureza teórica, tem por objetivos analisar e discutir a importância dos jogos dramáticos e teatrais no processo formativo de crianças da Educação Infantil e relacionar tais atividades aos pressupostos da Psicologia Genética de Jean Piaget, que se remetem à evolução do jogo. Considerando serem os jogos, em especial os dramáticos e teatrais, essenciais para o desenvolvimento infantil, procuramos demonstrar como eles podem ser entendidos à luz de diferentes processos psicológicos abordados por Piaget.

Para alcançar tais propósitos, este texto está dividido em quatro partes: inicialmente, tratamos de como o jogo, de forma geral, pode ser concebido e sua importância para a Educação Infantil; num segundo momento, apresentamos como a evolução do jogo, no desenvolvimento infantil, é abordada na Psicologia Genética de Jean Piaget; em terceiro lugar, caracterizamos os jogos dramáticos e teatrais, com base, principalmente, em Spolin e Slade; e, por último, ressaltamos as principais diferenças entre esses dois tipos de jogos de forma a realizar aproximações com as interpretações de Piaget, que situam o desenvolvimento dos jogos no contexto do pensamento da criança, e demonstrar a importância de um trabalho a ser realizado em escolas e instituições de Educação Infantil, ligado aos jogos dramáticos e teatrais, que vá ao encontro de uma proposta intencional e consciente por parte dos educadores e de uma aprendizagem lúdica e prazerosa para a criança.

A importância do jogo na Educação Infantil

Segundo o Artigo 29 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/1996 (BRASIL, 1996), a Educação Infantil passa a ser a primeira etapa da Educação Básica. Ela deve garantir a formação integral da criança, complementando a ação da família e da comunidade. Nesse sentido, necessário se faz pensar em nossas concepções relacionadas à criança e em seu processo de educação formal. Quem é essa criança de quem falamos e para as quais trabalhamos para que se desenvolvam? Percorreremos um longo histórico para chegarmos às concepções relacionadas à criança como sujeito histórico e de direitos que temos hoje. Mudanças econômicas e avanços em diversos campos do conhecimento contribuiram para que construíssemos concepções acerca da

criança e da infância. Nas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil, em seu Artigo 4º, lemos que:

As propostas pedagógicas da Educação Infantil deverão considerar que a criança, centro do planejamento curricular, é sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (BRASIL, 2009, p.1).

Também lemos, no Artigo 9º das Diretrizes, que as Propostas Pedagógicas para a Educação Infantil devem ter como eixos norteadores as interações e brincadeiras. Dessa forma, podemos dizer que existe o entendimento, fixado inclusive em Lei, de que o jogo e as atividades lúdicas são fundamentais para o desenvolvimento da criança.

A respeito do que vem a ser jogo, nos reportamos a uma obra clássica e fundamental para a compreensão das características do jogo e de sua etimologia. Em *Homo Ludens*- o jogo como elemento da cultura, Huizinga (1990) analisa o jogo presente na história e nas instituições humanas. Alerta que, mais que buscar uma definição do que venha a ser jogo, procura enumerar algumas características fundamentais contidas no ato de jogar. Para o autor é atividade voluntária, que absorve intensamente o jogador, ocorre dentro de limites de tempo e de espaço, com regras a serem observadas pelos jogadores.

Em relação à etimologia das palavras jogo e lúdico, afirma que a língua latina cobre todo o terreno do jogo com uma única palavra: *ludus*, de *ludere*.

Embora *ludere* possa ser usado para designar os saltos dos peixes, o esvoaçar dos pássaros e o borbulhar das águas, sua etimologia não parece residir na esfera do movimento rápido, e sim na da não seriedade, e particularmente na da 'ilusão' e da 'simulação'. *Ludus* abrange os jogos infantis, a recreação, as competições, as representações litúrgicas e teatrais e os jogos de azar (HUIZINGA, 1990, p. 41).

Nestas línguas, no entanto, o termo *ludus* foi suplantado por um derivado de *jocus* (gracejar, troçar) e ampliado para o sentido de jogo em geral. Temos, por exemplo, na língua italiana *gioco*, *giocare* e na portuguesa a palavra jogo e o verbo jogar.

Para o autor, o jogo é visto como atividade não séria, mas, ao contrário do senso comum, alerta que os jogadores, sejam crianças ou adultos, são capazes de jogar dentro do mais alto grau de seriedade e de concentração. Na Educação Infantil, ao observarmos as crianças em seus momentos de brincadeiras e jogos, podemos constatar esta afirmação de Huizinga (1990).

Tendo as propostas pedagógicas para a Educação Infantil como eixos norteadores as interações e brincadeiras, cabe ao professor oferecer possibilidades para que as crianças efetivamente apreendam o mundo de forma lúdica e prazerosa. Consideramos, no entanto, que se faz necessário conhecer a fundo a importância do jogo e do ato de jogar para a criança, no seu processo de desenvolvimento. Assim, pensamos encontrar respostas a muitos de nossos questionamentos na Psicologia Genética de Jean Piaget, no que diz respeito à evolução do jogo na criança e os processos inerentes.

A evolução do jogo na Psicologia Genética de Jean Piaget

Segundo a teoria piagetiana (PIAGET, 1969/1989; PIAGET, INHELDER, 1966/2006), em seus primeiros anos de vida, em relação ao desenvolvimento da inteligência prática, a criança não faz uso da linguagem, conhece o mundo apenas pela ação e, assim, vai desenvolver o conhecimento prático sobre o mundo. Interagindo com o meio ao seu redor ela construirá noções de permanência de objeto, causalidade, espaço e tempo mediante os processos de assimilação e de acomodação. O processo de assimilação refere-se à incorporação de informações do meio que são integrados em esquemas já desenvolvidos. A partir daí, esses esquemas já existentes sofrerão modificações para que ocorram novas assimilações pelo indivíduo, ou em outras palavras, segundo Piaget (1969/1982, p. 157) “[...] a adaptação é o equilíbrio entre a assimilação da experiência às estruturas [...] e a acomodação dessas estruturas aos dados da experiência.”

Para a criança evoluir cognitivamente, ou seja, para se constituir a organização do pensamento em patamares mais complexos, em determinado momento, a linguagem faz-se precisa. Para Piaget, o papel da linguagem é fundamental para o pensamento, pois se constitui em uma ferramenta simbólica imprescindível para realizar trocas com o meio. Essas trocas permitem ao sujeito a construção de novas estruturas, mediante os processos de assimilação de elementos exteriores e a acomodação desses

ao meio. Porém, apesar de necessária, não é suficiente, ou seja, não é ela que garante por si própria o desenvolvimento mental. Nesse momento, Piaget (1967/2003) ressalta que o pensamento e a linguagem se constroem pelas conquistas do período sensório-motor, pela interiorização dos esquemas práticos que favorecem o desenvolvimento da capacidade de representação e, conseqüentemente, da função semiótica.

Para explicar como se dá o desenvolvimento do sujeito relativo ao processo de construção do conhecimento, Piaget (1975) faz uma divisão em quatro períodos, ou estágios, em relação aos quais as idades são aproximadas, pois apesar de serem sequenciais não são cronológicos, da seguinte forma: Sensório-motor (até os 2 anos); Pré-operatório (de 2 a 7,8 anos); Operatório-concreto (de 8 a 11 anos); Operatório-formal (a partir de 12 anos). Em cada período de desenvolvimento são construídas novas estruturas, que conservam e ao mesmo tempo superam as anteriores, correspondendo a determinadas características do sujeito que se modificam em função do desenvolvimento que segue, ou como diz Piaget (1969/1982, p. 14) “[...] cada estágio constitui então, pelas estruturas que o definem, uma forma particular de equilíbrio, efetuando-se uma evolução mental no sentido de uma equilibração sempre mais completa.” Dessa forma, Piaget apresenta seu estudo a respeito do conhecimento compreendendo-o como um conjunto de estruturas, tendo como base as ações do sujeito e sua interação com o meio.

No período sensório-motor, a criança desenvolve conceitos práticos por meio de trocas realizadas pela coordenação de esquemas visuais, táteis, cinestésicos, motores, gustativos, auditivos, etc. Assim vai elaborando os seus esquemas de ação, que serão usados para a construção de outras novas estruturas cognitivas, cada vez mais complexas. Ao interiorizar tais esquemas de ação, a criança, no período pré-operatório desenvolve a função semiótica, ou seja, começa a ter condições de representar, apresentando um significante diferenciado para um significado, desenvolvendo assim, o pensamento simbólico por meio de diferentes instrumentos (PIAGET, 1945/1964; PIAGET, INHELDER, 1966/2006).

No decorrer de suas investigações, Piaget (1937/2006) desenvolve a teoria de que o simbolismo na criança depende da evolução da inteligência sensório-motora.

Fazendo um paralelo com os estudos de Piaget, Zorzi (2002), afirma que a linguagem surge a partir da interiorização dos esquemas sensório-motores, provenientes das ações da criança. A linguagem então é construída a partir da interação da criança com o meio, mediante suas capacidades cognitivas. Nesse sentido, a linguagem ocorre no período representativo, por volta dos dois anos de idade. É aí que a criança desenvolve a função semiótica, cujo desenvolvimento abrange condutas relativas à imitação diferenciada, ao desenho, ao jogo simbólico, às imagens mentais e à linguagem. A capacidade de simbolizar mostra, ao longo do processo do desenvolvimento infantil, uma nova forma de a criança se apropriar da realidade.

Em relação ao jogo, Piaget (1936/1987, 1945/1990) o concebe como um elemento fundamental em relação aos processos concernentes ao desenvolvimento intelectual, e apresenta as relações entre diferentes tipos de jogos e o desenvolvimento infantil, propondo a estruturação dos mesmos em três momentos, os quais se diferenciam de acordo com o tipo de assimilação predominante: os jogos de exercício, os jogos simbólicos e os de regras.

Os jogos de exercício, de acordo com Piaget (1945/1990), consistem nas primeiras formas de jogo na criança, no entanto sua manifestação não se restringe ao período sensório-motor, uma vez que podem reaparecer ao longo da vida, apesar de terem sua diminuição com o desenvolvimento dos outros tipos de jogo. A forma de assimilação presente nos jogos de exercício é a funcional ou reprodutora, a qual conduz a ações que geram prazer. Durante essa busca por prazer, estabelece-se uma repetição de movimentos, na qual estruturas assimiladas podem ser associadas a novas relações (PIAGET, 1945/1990). De acordo com Macedo (1995) a repetição, solicitada pelas necessidades da assimilação funcional dos esquemas de ação, é fundamental para a formação dos hábitos. Dessa forma, os jogos de exercício, que tem como força motriz o prazer funcional decorrente, são formas de repetir sequências motoras e hábitos, e dentro da perspectiva piagetiana, a principal forma de aprendizagem da criança, no primeiro ano de vida são os hábitos, e estes constituem o alicerce para a estruturação das futuras operações mentais. Outro atributo dos jogos de exercício é que têm o potencial de ser a base para a regularidade, tão importante para a aprendizagem escolar e para a vida de forma geral.

O jogo simbólico caracteriza-se por jogos de exercício que desenvolvem na criança a capacidade de imaginar, ou em outras palavras, é a “[...] reprodução de um esquema sensório-motor fora do contexto e na ausência do seu objetivo habitual” (PIAGET, 1945/1990, p.156). Isso ocorre quando a criança joga com o faz-de-conta, quando assimila o mundo da maneira que o percebe, interagindo com a função que atribui ao objeto, e não com sua natureza. Assim, o tipo de assimilação presente no jogo simbólico é deformante, uma vez que a criança assimila elementos de sua realidade por analogias, conforme seus desejos e possibilidades, e não a partir do objeto real. No momento em que a criança atribui diferente significado ao objeto, a imaginação simbólica passa a configurar-se em jogo. Esse tipo de jogo acontece, em especial, ao longo do período pré-operatório, em que o pensamento se aprimora mediante símbolos, porém ainda é intuitivo, pouco móvel e não reversível, já que o pensamento lógico terá início posteriormente.

Piaget (1945/1990) apresenta uma evolução do jogo simbólico em diferentes classes, de acordo com a estrutura dos símbolos. Aborda, primeiramente, o esquema simbólico, tido como a forma mais primitiva, porém uma das mais interessantes do símbolo lúdico, por marcar “[...] a passagem e a continuidade entre o exercício sensório-motor e o simbolismo [...]”, em que do primeiro, por prazer funcional, conserva a possibilidade de colocar em exercício uma conduta fora do seu contexto, e do segundo expressa “[...] a capacidade de evocar essa conduta na ausência de seu objetivo habitual[...]”, seja com objetos substitutos ou sem qualquer objeto real (PIAGET, 1945/1990, p. 156-7). No entanto, ainda é considerada uma forma primitiva pelo fato de a criança só colocar em ação um esquema atribuído ao próprio comportamento. Exemplos dessa classe de jogo são: fazer de conta que dorme, que toma banho, dentre outras condutas.

No decorrer do desenvolvimento da criança, podem, ainda, ser conferidos novos modos de símbolos lúdicos, os quais são classificados por Piaget (1945/1990) mediante três fases. A fase I é dividida em IA e IB, IIA e IIB e IIIA, IIIB, IIIC e IIID. O tipo IA caracteriza-se pelo uso dos esquemas simbólicos nos objetos, isto é, a criança transforma de maneira simbólica os objetos em outros, por exemplo, quando ela, ao invés de realizar determinada ação, faz a boneca realizá-la. O tipo IB é semelhante ao anterior, porém, complementa-o no sentido de projetar esquemas simbólicos a modelos

imitados e não diretamente à ação do sujeito, como fingir falar ao telefone e depois fazer a boneca falar, falseando sua voz. O tipo IIA, ainda da fase I, define-se como assimilação de um objeto a outro, apresentando-se de forma direta e de modo a determinar o jogo. Nesse caso uma concha pode ser um copo, depois uma xícara, um chapéu ou um barco.

O tipo IIB envolve, ao mesmo tempo, esquemas de imitação e assimilação simbólica. Há a assimilação do eu a outrem ou a outro objeto, sendo conhecido como jogo de imitação, já que a criança se identifica com outras personagens, como por exemplo, imita o irmão bebê a mamar, ou ainda como no modelo retratado por Piaget em relação a uma de suas filhas:

[...] ao 1;10 (30), ela finge que joga de esconde-esconde com um primo ausente há dois meses. Depois, ela própria é o seu primo: "Clive corre, Clive salta, Clive ri" etc., e imita-o saracoteando-se (PIAGET, 1945/1990, p.163).

Os tipos IIIA, IIIB e IIIC são classificados por Piaget (1945/1990) como jogos que prevalecem, sobretudo, durante o período pré-operatório, aproximadamente a partir dos três anos. O tipo IIIA é denominado combinações simples, no qual procede a junção entre elementos de imitação e de assimilação deformante, de forma a agora representar as cenas inteiras: "Situam-se, gradativamente entre a transposição da vida real, no plano inferior, e a invenção de seres imaginários sem modelo atributivo, no plano superior [...]" (PIAGET, 1945/1990, p.169). No tipo IIIB, das combinações compensatórias, a assimilação do real se dá mediante ficção simbólica, mais para se corrigir algo do real do que para reproduzi-lo por prazer, tal como pode ser ilustrado pelo exemplo a seguir:

Aos 3;11 (15), proíbe-se-lhe ir à cozinha, por causa dos baldes de água quente preparados para um banho. "Então eu vou numa cozinha de mentirinha. Uma vez vi um menino que ia na cozinha e quando Odette passou com a água quente, ele arredou-se para um lado." A história continua com esse tema, por compensação. Depois, termina por aceitação simbólica: "Em seguida, ele não foi mais à cozinha." (PIAGET, 1945/1990, p.171).

Nas combinações liquidantes, tipo IIIC, a criança ao viver situações desagradáveis procura revivê-las por meio de uma transposição simbólica, de forma que a

situação é gradativamente assimilada por incorporação a outras condutas: “[...] basta que o jogo, para preencher a sua função própria, reproduza tal e qual as cenas em que o eu correu o risco de derrota para permitir-lhe assimilá-las e vencer ulteriormente” (PIAGET, 1945/1990, p.173). No tipo IIID, das combinações simbólicas antecipatórias, a criança se antecipa de modo simbólico às consequências de desobediência, como pode ser visto neste exemplo:

[...] J. aos 4;6 (23) passeia na montanha, percorrendo um caminho escarpado. “Presta atenção a essa pedra escorregadia. – Tu sabes, Marécage [...] pôs uma vez o pé num pedregulho destes, não prestou atenção e escorregou, e ficou bastante machucada.” Aos 4;6 (26), num outro caminho à beira de um precipício vertiginoso, eu advirto J., apontando para a torrente ao fundo do declive. “Tu sabes o que ela fez, a minha amiguinha preta[...]? Ela rolou até o fundo da montanha, indo mesmo cair no lago. Rolou e rolou quatro noites a fio. Arranhou terrivelmente o joelho e a tibia. Nem sequer chorou. Apanharam-na depois. Ela estava no lagoa, não sabia nadar e quase se afogou. Ao princípio não a viram mas depois acharam-na. – Como soubeste tudo isso?- Mas ela contou-me tudo no barco!” (PIAGET, 1945/1990,p.175).

Por volta dos quatro aos sete anos, na fase II, o jogo simbólico tem sua diminuição, uma vez que “[...] o símbolo acaba perdendo o seu caráter de deformação lúdica para se avizinhar de uma simples representação imitativa da realidade” (PIAGET, 1945/1990, p.176). Três características diferenciam o jogo simbólico da fase presente da anterior: um progresso quanto à ordem que a criança passa a estabelecer em relação aos acontecimentos enquanto joga; a tendência a apresentar uma imitação mais exata do real, em que a criança, depois de tanto realizar exercícios sensório-motores e simbolizar, passa a assimilar cada vez menos de maneira deformante, aproximando-se de “uma simples reprodução imitativa” (PIAGET, 1945/1990, p. 177), e por último, tem-se o início do simbolismo coletivo, em que quando jogam juntas, as crianças começam a simbolizar sequencialmente e de forma a diferenciar e complementar seus papéis. A sequência dessas características durante essa fase se dá em função do crescimento dos processos de socialização, em que “[...] todo progresso da socialização culmina, não num reforço do simbolismo, mas na sua transformação, mais ou menos rápida, no sentido da imitação objetiva do real.” (PIAGET, 1945/1990, p.179).

Quanto à fase III, o simbolismo começa a dar lugar aos jogos de regras, com o jogo cooperativo, e às construções simbólicas cada vez menos deformantes e adapta-

das ao real. Nas fases anteriores o jogo era imitado ou improvisado, passando, agora, a ser previamente combinado.

Piaget (1945/1990) esclarece que ao passo que o jogo de exercícios tem seu início nos primeiros meses do desenvolvimento infantil, e os jogos simbólicos por volta dos dois anos, o de regras começará sua constituição no transcorrer da fase II dos jogos simbólicos, aproximadamente aos 04 anos, e principalmente na fase III, em torno dos sete anos, conservando-se, em maior interesse, por toda a vida, apesar de os dois primeiros tipos de jogos também subsistirem em resíduos. Da mesma forma que o símbolo substitui o exercício simples, no surgimento do pensamento, a regra substitui o símbolo e enquadra os exercícios na constituição das relações sociais. A criança ainda sofrerá certa influência dos jogos de exercício e simbólico, enquanto o jogo de regras apresentará crescimento constante contribuindo, desta forma, para o seu desenvolvimento.

O jogo de regras é considerado por Piaget (1945/1990, p.182) como “[...] a atividade lúdica do ser socializado”, pois uma vez que os jogos de exercício são integrados ao jogo simbólico, e durante este último a criança transforma o “símbolo deformante” em “imagem imitativa”, os jogos de regras são socializados e regulamentados mediante as regras. Os jogos de regras são caracterizados pelo tipo de assimilação recíproca, que visa a coordenação entre esquemas, e no sentido de uma coletividade e regularidade consentida e procurada intencionalmente, e que para que o ganhar seja alcançado é preciso haver uma busca pelo pleno funcionamento do jogo (MACEDO, 1995).

Piaget (1945/1990) esclarece que os jogos de regras podem constituir combinações sensorio-motoras ou intelectuais, com a competição entre os indivíduos, podendo ser regulamentados por regras transmitidas por gerações, do mais velho ao mais novo, ou por regras espontâneas e momentâneas, permanecendo mais entre os iguais. Durante o jogo de regras, o pensamento da criança evolui para o âmbito das operações: “Para a inteligência, trata-se do início da construção lógica, que constitui, precisamente, o sistema de relações que permite a coordenação dos pontos de vista entre si” (PIAGET, 1964/1969, p.44). Esse período coincide com a diminuição do egocentrismo,

uma vez que a criança vai adquirindo a capacidade de cooperar, ou seja, de operar em conjunto.

Os jogos dramáticos e teatrais

O jogo, em sua função lúdica, é responsável por proporcionar momentos de diversão, descobertas, estimular a voluntariedade, interação e desenvolvimento da criança. O jogo pode se dar de várias formas, ter diversas qualidades e intenções para que seja realizado. Dentre os inúmeros jogos existentes, optamos por tratar das características do jogo dramático e do jogo teatral, bem como a forma que se apresentam no decorrer do processo de desenvolvimento infantil.

O jogo dramático, que detém elementos lúdicos relacionados à linguagem teatral, é conceituado por Slade em seu estudo *O Jogo Dramático Infantil* (1978, p.18), em que mostra que, “[...] no drama, i.e., no fazer e lutar, a criança descobre a vida e a si mesma através de tentativas emocionais e físicas e depois através da prática repetitiva, que é o jogo dramático [...]”. Ele possui duas características importantes: a sinceridade (momento de pura verdade e espontaneidade infantil em relação ao jogo que se está jogando) e a absorção (envolvimento total por parte da criança naquilo que está fazendo). Mas para que essas características sejam alcançadas é preciso que o adulto ofereça espaços agradáveis para que as crianças criem, explorem sua individualidade e o mundo que as cerca. Esse tipo de jogo é importante para a criança, pois ele a auxilia no exercício de solução de problemas por meio do improviso e do desempenho de papéis.

Spolin (1992) também defende o improviso como uma estratégia teatral em que a criança realiza um exercício constante de vivência de situações diárias expondo suas visões de mundo. Improvisar, para a autora, é resolver os problemas propostos nas situações de jogo no “aqui e agora” do ambiente cênico. Requer que o jogador se utilize de seu repertório cultural e de sua capacidade de resolver problemas rapidamente, de forma vívida e intensa. Dessa forma, por meio de ações improvisacionais é possível haver um diálogo entre o que é próprio da criança, individual, e o que é externo a ela.

A autora aborda que é por meio do ato improvisacional que a criança tem possibilidade de criar, questionar, criticar, rever situações para, assim, de forma autônoma, solucionar problemas ao longo do seu processo de desenvolvimento individual e no grupo. No sistema de jogos teatrais preconizados por Spolin (1992) pode-se apresentar ao jogador uma determinada situação a ser resolvida, a proposição de *onde* uma situação ocorre, do *que* se trata a ação e *quem* são as personagens, mas jamais se deve dizer ao jogador *como* a cena deve ser realizada. *Como* uma situação vai se desenrolar é problema a ser resolvido pelos jogadores na busca por estratégias de ação para a resolução do problema cênico.

Corroboramos, desta forma, com Slade que afirma que os jogos:

[...] exercem uma influência importante na construção do Homem, em todo o seu comportamento e na sua capacidade de se adaptar à sociedade. A oportunidade de jogar, portanto, significa ganho e desenvolvimento. A falta de jogo pode significar uma parte de si mesmo permanentemente perdida. (SLADE, 1978, p. 20).

Para Spolin (1992, p. 251), “a experiência teatral, como a brincadeira, é uma experiência grupal que permite a alunos com capacidades diferentes expressarem-se simultaneamente enquanto desenvolvem habilidades e criatividade individuais.” Isso quer dizer que quando há o jogo, a criança na verdade encontra-se num momento de autoconhecimento, no qual possui total liberdade para expor experiências pessoais e também para desenvolver sua autonomia e independência.

Assim, Slade define jogo e o jogo dramático no universo infantil:

O jogo é na verdade a vida. A melhor brincadeira teatral infantil só tem lugar onde oportunidade e encorajamento lhe são conscientemente oferecidos por uma mente adulta [...] Nessa brincadeira teatral infantil existem momentos de caracterização e situação emocional tão nítidos, que fizeram surgir uma nova terminologia: “jogo dramático”. (SLADE, 1978, p. 18).

O jogo dramático constitui uma atividade que permite à criança expressar suas vontades, necessidades, sua personalidade, vivenciar e experimentar, utilizando o improviso como base do jogo. Após a realização de “brincadeiras teatrais” (SLADE, 1978, p.18), em que as expressões da criança são exteriorizadas, a realidade de cada uma é “descrita”, o relacionamento com os demais indivíduos é, de certa forma, estabe-

lecido (brincadeiras essas inseridas no chamado jogo dramático) e ocorre uma evolução quanto à intenção de jogo. Nessa evolução, o jogo passa de dramático para teatral.

A fim de fazer uma diferenciação entre jogo dramático e jogo teatral, Japiassu (2001) defende que:

Na ontogênese, o jogo dramático (faz de conta) antecede o jogo teatral. Diferentemente do jogo dramático, o jogo teatral é intencional e explicitamente dirigido para observadores, isto é, pressupõe a existência de uma platéia. Todavia, tanto no jogo dramático como no jogo teatral, o processo de representação dramática ou simbólica no qual se engajam os jogadores desenvolve-se na ação improvisada e os papéis de cada jogador não são estabelecidos a priori, mas emergem das interações que ocorrem durante o jogo. (JAPIASSU, 2001, p. 21).

Ao jogar, a criança precisa solucionar os problemas postos pelo jogo. As crianças, ao personificarem tipos, ao criarem cenas, dialogam entre si, analisam situações e estabelecem estratégias de ação. Sonhos, anseios, formas de ver o mundo, temores, soluções encontradas tornam-se visíveis aos olhos de quem presencia tais momentos.

O trabalho voltado para o jogo dramático e teatral na Educação Infantil não tem por objetivo formador voltar-se para as finalidades relacionadas à arte teatral, como encenar uma peça ou espetáculo, como muitas vezes acontece nas escolas em momentos de festas ou datas comemorativas, com temáticas específicas, mas estimular as crianças a jogarem cenicamente, a personificarem tipos, a movimentarem-se, a solucionarem problemas, a improvisarem, a criarem a partir de seus repertórios culturais.

Diferenciações entre os jogos dramáticos e teatrais e relações com a perspectiva de Piaget sobre o jogo.

Autores como Koudela (2001) e Fuchs (2005) procuram entender a relações entre os jogos dramáticos e teatrais e as formulações sobre a evolução do jogo na perspectiva piagetiana, dando especial destaque às diferenciações e aproximações que podem ser extraídas a partir da caracterização dos jogos dramáticos e teatrais.

Fuchs (2005) discute os processos cognitivos que permeiam a construção da improvisação teatral, fundamentando-se em Piaget e Spolin, com o objetivo identificar

e analisar de que forma ocorre o processo de descentração em atores iniciantes. Ao longo de seu estudo, Fuchs (2005) apresenta Piaget ao descrever que a evolução do pensamento da criança se dá em solidariedade com a do jogo, de um nível mais ego-cêntrico - em que há uma indiferenciação entre o sujeito e o objeto, e que todos os elementos estão subordinados ao eu- para um pensamento socializado - em que o sujeito situa seu eu em relação aos diversos elementos que envolvem a ação, de forma a descentrar-se, e haver a diferenciação entre sujeito e objeto, com a ação tornando possível o reconhecimento do objeto e a tomada de consciência pelo sujeito.

Para abordar a questão da improvisação, a autora aborda o jogo dramático e o jogo teatral em suas definições e diferenciações, indicando-os como atividades fundamentais que permearão todo o processo de descentração. O jogo dramático é, então, concebido como uma atividade lúdica que apesar de não ter como intuito a apresentação ao público, possibilita a experimentação e a construção da linguagem teatral. É um jogo subjetivo, que pode ser relacionado ao faz de conta infantil, diretamente vinculado ao imaginário, à criação, e à espontaneidade, o que não significa que seja um jogo puramente individual. Não obstante, mesmo que seja coletivo, o foco está nas relações que cada indivíduo estabelece entre as formas teatrais e o seu imaginário. O jogo teatral, por sua vez, contempla a participação de um grupo que o examina, acrescentando a relação com a plateia, o que exige uma linguagem mais objetiva, que viabilize a comunicação dos atores entre si e destes com o público.

Ao se voltar ao desenvolvimento infantil, Fuchs (2005) destaca que o jogo dramático antecede o teatral, em que a construção da linguagem teatral acontece valendo-se do jogo que abarca os símbolos individuais, e tem seu desenvolvimento no sentido de um jogo mais socializado (jogo teatral) que atinge os códigos e símbolos coletivos. Sendo, então, possível relacioná-los ao processo de descentração em que “[...] a construção do conhecimento se dá a partir de uma perspectiva particular que se descentra em direção à coordenação de diversas perspectivas que envolve a ação” (FUCHS, 2005). Dessa forma, na passagem do jogo dramático ao teatral pode ser considerado o processo de descentração, partindo-se de um jogo mais individual, dependente da relação do sujeito com o fazer teatral, para um mais socializado, que se baseia nas relações entre os indivíduos e na coordenação dos diferentes pontos de vista, concer-

centes ao se fazer teatral. Segundo Fuchs (2005, p. 28) “pode-se comparar o jogo dramático às ações egocêntricas e o jogo teatral às ações descentradas de cooperação.”

Em sua pesquisa empírica, valendo-se da observação de atores iniciantes, Fuchs (2005) pôde verificar três momentos no processo de descentração em improvisação teatral. O primeiro foi definido como improvisação egocêntrica, formado por ações subjetivas e individuais dos atores, em que estes estão conectados com seu imaginário, centrados em sua própria perspectiva, sem o estabelecimento de comunicação e trocas com outros colegas do jogo, com pouco desenvolvimento da improvisação; sendo verificados somente alguns jogos paralelos individuais, predominando-se o jogo dramático e o simbólico. O segundo momento recebe a denominação de improvisação articulada, cuja característica está nos atores demonstrarem uma maior compreensão do trabalho, com partes que se integram na cena improvisada, porém sem consciência de sua totalidade, já que a ação é em relação a objetivos imediatos. Tem-se como fundamento o jogo teatral, uma vez que caminha em direção da construção e codificação coletiva, na coordenação de vários elementos da cena, e na busca de se relacionar com colegas mais próximos, diferenciando e reconhecendo outros pontos de vista. No entanto, ainda há dificuldade de integração entre o imaginário e o real, apesar de algumas transformações já serem construídas, porém sem a capacidade de fazer relações mais profundas entre o fazer e o pensar. No terceiro momento, chamado de improvisação descentrada, o desenvolvimento da improvisação é vivo e o jogo teatral está presente em toda a cena. O foco está na busca do jogo coletivo, sem imposição da própria perspectiva, uma vez que se procura agir em relação a todo o grupo. Há a compreensão e coordenação da cena como um todo, transformação da ação e do pensar, e possibilidade de articulação entre o real e o imaginário.

Fuchs (2005) adverte que não se deve admitir uma linearidade estática no desenvolvimento do jogo dramático ao teatral, mas um movimento entre ambos, cujas construções individuais embasam o trabalho coletivo, e este as transformam. Assim, segundo a autora a improvisação é composta pelo jogo dramático e teatral, em que o primeiro abarca as relações mais subjetivas com a expressividade e a linguagem teatral e o segundo as mais objetivas, e de relações entre o próprio grupo e o público. E no que se refere a esses três momentos, estes podem ser relacionados com o processo de cons-

trução de conhecimento proposto por Piaget, em que na base da espiral pode ser colocada a improvisação egocêntrica, no patamar seguinte a articulada, e por último a descentrada. Não obstante, sem se compreender esses patamares como rígidos, mas com a conservação e construção de novas estruturas, em que as mais complexas contêm e, ao mesmo tempo, superam as anteriores.

Nesse mesmo sentido, ao abordar a evolução do jogo na teoria de Piaget, Macedo (1995) esclarece que os jogos de regra contêm como propriedades essenciais as duas características herdadas dos jogos que o antecedem: a regularidade, decorrente da repetição dos jogos de exercício, e as combinações e inventividade, provenientes dos jogos simbólicos. No entanto o que é singular dos jogos de regras é o seu caráter coletivo, em que só se pode jogar em dependência da jogada do outro.

Baseada em estudos de Spolin, Koudela também mostra como se dá a passagem do jogo dramático para o teatral explicando que:

O processo de jogos teatrais visa a efetivar a passagem do jogo dramático (subjetivo) para a realidade objetiva do palco. Este não constitui uma extensão da vida, mas tem sua própria realidade. A passagem do jogo dramático ou jogo de faz-de-conta para o jogo teatral pode ser comparada com a transformação do jogo simbólico (subjetivo) no jogo de regras (socializado). Em oposição à assimilação pura da realidade ao eu, o jogo teatral propõe um esforço de acomodação, através da solução de problemas de atuação. (KOUDELA, 2001, p. 44).

Verifica-se assim que Koudela (2001) distingue o jogo dramático, relacionando-o a uma atividade mais individual e subjetiva, do teatral, como uma atividade mais objetiva e social. Ela aponta, ainda, para essas diferenciações considerando os processos de assimilação e acomodação na obra de Piaget.

Seguindo a mesma direção dos autores supracitados, e com o propósito de realizar um aprofundamento em relação às possíveis aproximações entre os jogos dramáticos e teatrais e o estudo da evolução dos jogos na Psicologia Genética de Jean Piaget, voltamo-nos às interpretações deste autor que situam os jogos no contexto do pensamento da criança. A importância de realizar esse intento está em olhar para essa atividade não como um fenômeno isolado, mas sim como um dos aspectos, e em solidariedade, com toda atividade, que indica para tendências do pensamento nas relações

de equilíbrio entre o eu e o real, e sua evolução demonstra como o desenvolvimento mental parte de um menor para um maior equilíbrio (PIAGET, 1945/1990; PIAGET; INHELDER, 1966/2006).

Piaget (1936/1987, 1937/2006, 1945/1990) explica que a atividade e o pensamento adaptados constituem um equilíbrio entre os processos de assimilação e acomodação – entende-se, de forma geral, a assimilação como a incorporação dos objetos aos esquemas de ação do sujeito, e a acomodação o ajuste do sujeito às características dos objetos, ocasionando a variação ou transformação de seus esquemas e estruturas –, e reencontram-se em todas as fases do desenvolvimento da inteligência esses dois polos, sempre melhor diferenciados e tornando-se, conseqüentemente, mais complementares em um equilíbrio crescente. O jogo na criança, segundo Piaget (1945/1990), é a expressão de uma das fases dessa progressiva diferenciação entre a assimilação e a acomodação, de forma a constituir o polo extremo da assimilação do real ao eu, tendo em seu início a predominância da assimilação sobre a acomodação, desde a funcional até a deformante, de modo a subordinar a acomodação ao invés de se equilibrar com ela.

No caso do jogo simbólico, quando a assimilação sensório-motora se transforma em assimilação mental, por dissociação entre o significado e o significante, há a capacidade representativa lúdica, mas ela se diferencia da representação cognitiva posterior, uma vez que o significado é assimilado ao eu, e evocado conforme sua satisfação mais imediata. Assim “[...] a assimilação vem primeiro nas relações do sujeito com o significado a até na construção do próprio significante” (PIAGET 1945/1964, p. 211). Ao passo que, posteriormente, haverá maior adaptação do sujeito ao significado, ou seja, equilíbrio entre assimilação e acomodação, e o significante se aproximará mais do real. A assimilação inicial é centrada no próprio indivíduo (1945/1967, 1937/1970, 1964/1969, 1936/1974), ou seja, egocêntrica. Inclusive Piaget (1945/1967, p. 213) afirma que “[...] o jogo simbólico não é mais que o pensamento egocêntrico em estado puro”, e diz respeito àquela parte do pensamento que fica centrada em si mesmo, pela falta de acomodação relativa.

Essa forma de assimilação do real ao eu é vital para o desenvolvimento da criança e sua continuidade, pois permite que, sob o ponto de vista do significado, pelo jogo a criança reviva experiências que atendam mais à satisfação do seu eu do que a submissão ao real e, da perspectiva do significante, possibilita por meio do simbolismo a linguagem pessoal viva e dinâmica à criança, fundamental para expressar sua subjetividade na linguagem coletiva. No entanto, no jogo simbólico o pensamento ainda permanece egocêntrico, não atingindo assim a objetividade do pensamento, que tem como condição necessária a assimilação do real ao sistema de noções adaptadas em equilíbrio com a acomodação, dessas mesmas noções às coisas e ao pensamento de outrem, o que será possível juntamente com a evolução de formas de jogos posteriores. Os jogos de regras apresentarão, então, um equilíbrio entre assimilação ao eu e a vida social, representando a satisfação sensório-motora e intelectual, e conciliação entre assimilação lúdica e reciprocidade social. (PIAGET, 1945/1990; PIAGET; INHELDER, 1966/2006).

O jogo simbólico é um dos componentes da função semiótica, portanto fundamental para o desenvolvimento da capacidade representativa, de atribuição de um significante diferenciado a um significado. No entanto, Piaget (1945/1990) questiona por que a criança se dedica mais para o simbolismo individual, ou à pura imitação, do que para a adaptação às realidades físicas e sociais. A resposta está no fato de que antes de se alcançar as relações essenciais entre sujeito e objeto, a criança se prende à superfície do eu e das coisas, decorrente de um estado egocêntrico de conceber as coisas. O pensamento egocêntrico se caracteriza pelas centrações, e não adaptação objetiva à realidade, de forma a, por um lado, ter a satisfação como primado e, por outro, a deformação do real em função da ação e do próprio ponto de vista. É inconsciente de si mesmo e impossibilita a diferenciação entre o objetivo e o subjetivo (PIAGET, 1945/1990, 1947/2005). Tem sua marca no fenomenismo “[...] permanecendo a assimilação à superfície das coisas quando a assimilação as deforma em função dos caracteres mais periféricos da ação” (PIAGET, 1945/1990, p. 368). No âmbito social, consiste na indiferenciação entre o eu e o grupo, e na confusão do próprio ponto de vista com o do outro (PIAGET, 1923/1999, 1932/1994, 1945/1990, 1947/2005). E a evolução do jogo se fará no sentido da descentração e de um equilíbrio.

No jogo simbólico a descentração gradativa da assimilação egocêntrica é evidente na segunda fase, em que há união com a imitação representativa, em que o jogo se converte “[...] tanto em expressão da realidade quanto transformação efetiva desta última” (PIAGET, 1945/1990, p. 362). Nesse contexto, o símbolo é cada vez menos deformante de maneira a se aproximar da imagem adequada e da construção imitativa, seguindo-se para uma coordenação entre os significantes provenientes da imitação e da assimilação lúdica. Essa evolução no jogo tenderá para uma integração à inteligência e ao equilíbrio entre os processos de assimilação e acomodação, até atingir o nível do pensamento adaptado no plano das operações quando, então, o jogo simbólico muda na direção de uma adequação progressiva dos símbolos à realidade simbolizada. No entanto, deve-se destacar que a capacidade imaginativa criadora, decorrente da atividade assimiladora espontânea, não tem seu decréscimo e sim sua ampliação, devido aos progressos correspondentes da acomodação. O pensamento, então, torna-se móvel, reversível, passível de múltiplas coordenações e, no plano social tende-se à cooperação, diferenciação e coordenação de diversos pontos de vista.

Em termos de socialização, Piaget (1945/1990) compara as primeiras fases dos jogos simbólicos com o monólogo coletivo, concebido por Piaget (1923/1999) como a mais social das diversas formas de linguagem egocêntrica na criança, em que esta reúne o prazer de fala na presença dos outros, no entanto sem se dirigir realmente a eles, pois permanece em sua própria perspectiva. A partir da segunda fase, em que se pode falar de um jogo mais coletivo, que tem em sua caracterização o simbolismo coletivo (aproximadamente dos quatro aos sete anos), ocorre a passagem de um egocentrismo inicial para a reciprocidade, devido a dupla coordenação nas relações interindividuais e nas representações. Além disso, ao invés de um reforço do simbolismo, acontece uma transformação em direção a uma imitação mais objetiva do real. No entanto, a socialização ainda é frágil, tanto no que tange aos jogos coletivos em relação ao simbolismo individual, como na linguagem socializada em relação à egocêntrica.

A partir dos sete anos, há uma modificação nítida no simbolismo lúdico, com efeitos importantes na socialização e conseqüentemente no pensamento. Na fase III, Piaget afirma que a criança abandona o jogo egocêntrico, visando uma aplicação efetiva das regras, uma coordenação cada vez mais apurada de papéis e o fortalecimen-

to da socialização (1945/1990, 1932/1994). E em correlação com a adaptação social, se dá o desenvolvimento de construções simbólicas cada vez mais adaptadas à realidade, o que marca o fim do simbolismo lúdico e progresso do jogo de regras.

Tanto o jogo dramático como o teatral se aproximam dos jogos simbólicos descritos por Piaget, mas em suas especificidades representam diferentes fases, desde um simbolismo mais individual até o coletivo, que caminham em direção a processos mais socializados e à descentração sendo, então, os dois fundamentais ao desenvolvimento da criança. Inclusive, Piaget (1945/1990) afirma que o jogo simbólico e a capacidade de representar auxiliam a criança a expressar a forma como vê e interpreta a realidade. Para o autor, é possível verificar durante esse tipo de jogo elementos da vida cotidiana da criança, seus conflitos e suas fantasias. Em relação ao jogo simbólico Macedo (1995) destaca que são expressões da assimilação deformante as fantasias ou os mitos que a criança inventa e tanto se encanta. Esses são, também, modos de a criança compreender os temas neles presentes, o que favorece a integração da criança com o mundo que a circunda, e aproximação da mesma com as regras sociais, firmando o vínculo entre as coisas e suas representações. Os jogos simbólicos, com sua característica de pensar ou inventar a realidade, podem ser um preparo para futuras teorizações e explicações sobre os mais diversos temas. Segundo Piaget e Inhelder (1966/2006) e Piaget (1945/1990, p. 186) o jogo simbólico tem seu apogeu em determinado período do desenvolvimento, e é essencial para o desenvolvimento da função semiótica. Não obstante à medida que “a criança se adapta às realidades físicas e sociais, menos se entrega às deformações [...], visto que, em vez de assimilar o mundo ao seu eu, submete progressivamente, pelo contrário o eu ao real”. E há três razões para a diminuição do simbolismo lúdico: a criança fica mais atenta a seu círculo social, tornando-se mais próxima das personagens reais; o simbolismo compartilhado por outros é passível de dar origem às regras, decorrendo a transformação dos jogos de ficção pelo de regras, e ao passo que a criança busca submeter o jogo ao real, o símbolo deformante transforma-se em imagem imitativa, e a própria imitação tem sua incorporação à adaptação inteligente. E o grau de exigência da criança em relação à reprodução se torna cada vez maior, e assim o jogo simbólico integra o exercício sensório-motor ou intelectual, transforman-

do-se nos jogos de construção, tendo seu declínio, desenvolvendo-se com a idade os jogos de regras (PIAGET 1945/1990).

Nesse contexto, o jogo dramático pode ser relacionado, em suas características e importância com o simbólico, e o teatral com as fases mais adiantadas do jogo simbólico que caminham em direção às construções simbólicas e aos jogos de regras, favorecendo a criança a realizar representações de sua realidade, o que a aproxima gradualmente às regras sociais, e a considerar o ponto de vista do outro no momento de jogo. Assim, o jogo teatral ao mesmo tempo em que possibilita a diferenciação e coordenação de perspectivas, engloba e preserva o simbolismo desenvolvido no jogo simbólico. No entanto, agora, de forma mais intencional e consciente, sem a predominância das características egocêntricas, que são inconscientes.

Além disso, o jogo teatral inclui regras, em especial mais espontâneas e entre iguais e o valor disso ao desenvolvimento da criança é destacado por Macedo (1995) ao se referir aos jogos de regras, em que destaca que como nos demais tipos de jogos o valor lúdico da ação é fundamental, o que indica a presença do prazer e do desejo como sua força propulsora. Além disso, o jogo de regras tem um importante valor operatório, em termos de estrutura. Nesse tipo de jogo há uma finalidade intencional, e dentro as determinações convencionais colocadas pelas regras, isto implica na coordenação de diferentes perspectivas: na antecipação, no planejamento, na recorrência e no desenvolvimento do pensamento operatório. Dessa forma, a finalidade dentro das regras tem que ser coordenada com os meios para se atingir tal fim.

Acreditamos, assim, que por meio dos jogos dramáticos (nos quais predomina o “grupão” e maior liberdade em relação às ações) e teatrais (que marcam a passagem para jogos com regras mais intrincadas, divisão de grupos, que atuam e assistem as atuações dos outros grupos) o professor possa auxiliar a criança em seu processo de desenvolvimento integral, estimulando situações de troca de perspectivas e de cooperação, de forma a favorecer a diminuição de suas características egocêntricas.

Macedo (1995) destaca a importância de os jogos estarem presentes na vida e na escola, para que por meio deles seja incentivado o prazer estético e o gozo da cons-

trução do conhecimento. As crianças quando jogam são intensas, entregam-se por inteiro. É uma experiência fundamental, um testemunho de crença na vida, no momento, na própria capacidade, no prazer de estar consigo e com o outro. Dessa forma o jogo tem seu valor ontogenético e psicopedagógico. No que diz respeito ao último, o jogar como recurso pedagógico pode auxiliar a criança a adentrar na intimidade do conhecimento, buscando saciar a sede decorrente das tantas indagações que afligem a humanidade.

O conhecimento se dá quando existe uma interação da criança com a realidade ao utilizar a simbolização e esse processo acontece quando a criança participa do jogo, pois “[...] o jogo é uma forma de atividade particularmente poderosa para estimular a vida social e a atividade construtiva da criança” (KAMII; DEVRIES, 1991, p. X). Relacionar os jogos dramáticos e teatrais com as formulações de Piaget sobre a evolução do jogo é possibilitar o entendimento da importância desses jogos estarem presentes na Educação Infantil, justificando-se seu papel no desenvolvimento da criança e seu lugar na escola, cabendo a esta instituição proporcionar tempo, espaço e recursos para seu emprego de forma consciente e intencional.

Considerações finais

Neste texto buscamos apresentar a importância dos jogos dramáticos e teatrais para o desenvolvimento da criança pequena e defender sua presença no trabalho realizado nas escolas de Educação Infantil, como elemento formador. Relacionamos estes jogos ao desenvolvimento humano e aos pressupostos de Piaget ligados à evolução do jogo na criança.

Destacamos que um trabalho voltado para os jogos dramáticos e teatrais, que apresente problemas cênicos a serem solucionados e personificação de tipos, encontra respaldo na própria legislação brasileira voltada para a Educação Infantil. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009) preconizam, em seu Artigo 9º, que as propostas pedagógicas para a Educação Infantil devem ter como eixos norteadores as interações e as brincadeiras. Dessa forma, jogos e brincadeiras variados devem estar presentes na cotidianidade das crianças, mediados pelos professores. Nesse sentido, é de suma importância para o professor conhecer a importân-

cia dos jogos para a vida da criança e para seu processo de desenvolvimento, respaldado em teorias relacionadas à questão, em especial a Psicologia Genética de Jean Piaget.

Dessa forma, desenvolvemos um estudo teórico voltado aos jogos dramáticos e teatrais buscando relacioná-los com os pressupostos de Piaget ligados aos jogos e ao desenvolvimento infantil. Dialogamos com as teorias de Spolin (1992), Slade (1978), Japiassu (2001), Koudela (2001) e à pesquisa de Fuchs (2005), no sentido de melhor compreendermos a estrutura de tais jogos e seu potencial formador. Consideramos que, se de fato buscamos formar seres humanos autônomos, ativos e criativos, não podemos perder de vista a perspectiva lúdica do processo de conhecer. Que os jogos dramáticos e teatrais possam ser compreendidos em sua relação como os processos de desenvolvimento e estar presentes, levando as crianças a traçarem seus caminhos e estratégias de ação em busca da solução de problemas. Que a Educação Infantil possa cada vez mais cumprir o seu papel formador, de forma intencional, lúdica e prazerosa para as crianças!

Referências

- BRASIL. Ministério da Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, Resolução n° 5, de dezembro de 2009. Brasília: MEC, 2009.
- BRASIL. Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei n° 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília. MEC, 1996.
- FUCHS, Ana Carolina Müller. Improvisação teatral e descentração. 91f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, RS, 2005.
- HUIZINGA, Johan. Homo Ludens: o jogo como elemento da cultura. Tradução João Paulo Monteiro. São Paulo: Perspectiva, 1990.
- JAPIASSU, Ricardo. Metodologia do ensino de teatro. Campinas, SP: Papyrus, 2001.
- KAMII, Constance; DEVRIES, Retha. Jogos em grupo na educação infantil: implicações da teoria de Piaget. São Paulo: Trajetória Cultural, 1991.
- KOUDELA, Ingrid Dormien. Jogos teatrais.4. ed. São Paulo: Editora Perspectiva, 2001.
- MACEDO, Lino. Os jogos e sua importância na escola. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 93, p. 5-10, mai. 1995.
- PIAGET, Jean; INHELDER, Bärbel. A Psicologia da criança. Tradução Octavio Mendes Cajado. 2. ed. Rio de Janeiro: Difel, 2006. (Originalmente publicado em 1966).
- PIAGET, Jean. A construção do real na criança. Tradução de Ramon Américo Vasques. 3. ed. São Paulo: Editora Ática, 2006. (Originalmente publicado em 1937).
- PIAGET, Jean. A representação do mundo na criança. Tradução de Adail Ubirajara Sobral. Aparecida, SP: Ideias e Letras, 2005. (Originalmente publicado em 1947).

- PIAGET, Jean. *Biologia e conhecimento*. Tradução de Francisco Guimarães. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003. (Originalmente publicado em 1967).
- PIAGET, Jean. *A linguagem e o pensamento da criança*. Tradução de Manuel Campos. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999. (Originalmente publicado em 1923).
- PIAGET, Jean. *O juízo moral na criança*. Tradução de Elzon Lenardon. São Paulo: Summus, 1994. (Originalmente publicado em 1932).
- PIAGET, Jean. *A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação*. Tradução de Álvaro Cabral. 3. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1990.
- PIAGET, Jean. *O nascimento da inteligência na criança*. Tradução de Álvaro Cabral. 4. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1987. (Originalmente publicado em 1936).
(Originalmente publicado em 1945).
- PIAGET, Jean. *Psicologia e Pedagogia*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1982. (Originalmente publicado em 1969).
- PIAGET, Jean. *A equilibração das estruturas cognitivas*. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.
- PIAGET, Jean. *Seis estudos de Psicologia*. Tradução de Maria Alice Magalhães D'Amorim e Paulo Sérgio Lima. 24. ed. Rio de Janeiro: Forense, 1969. (Originalmente publicado em 1964).
- SLADE, Peter. *O jogo dramático infantil*. Tradução de Tatiana Belinky. São Paulo: Summus, 1978.
- SPOLIN, Viola. *Improvisação para o teatro*. Tradução de Ingrid Dormien Koudela e Eduardo José de Almeida Amos. 3.ed. São Paulo: Editora Perspectiva, 1992.
- ZORZI, Jaime L. *A intervenção fonoaudiológica nas alterações de linguagem infantil*. 2. ed. Rio de Janeiro: Revinter, 2002.

Recebido em: 05/11/2014

Aceite em: 03/06/2015