

**COLÉGIO PEDRO II**

Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e  
Cultura  
Especialização em Educação Psicomotora

Werlesson Grassi Sant'Ana

**A PALAVRA ENTRE A SALA DE ENSAIO, O ESPAÇO  
EDUCACIONAL E O SETTING TERAPÊUTICO:  
contribuições da fenomenologia de Merleau-Ponty para a  
psicomotricidade em diálogo com jogos teatrais do  
fichário de Viola Spolin**

Rio de Janeiro  
2025



Werlesson Grassi Sant'Ana

**A PALAVRA ENTRE A SALA DE ENSAIO, O ESPAÇO EDUCACIONAL E O  
SETTING TERAPÊUTICO:  
contribuições da fenomenologia de Merleau-Ponty para a psicomotricidade em  
diálogo com jogos teatrais do fichário de Viola Spolin**

Trabalho de Conclusão de Curso em formato de artigo científico apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação Psicomotora, vinculado à Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura do Colégio Pedro II, como requisito parcial para obtenção do título de Especialista em Educação Psicomotora

Orientador Professor M.e Carlos Bezerra Cavalcante Neto

Rio de Janeiro  
2025

**COLÉGIO PEDRO II**  
**PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO, PESQUISA, EXTENSÃO E CULTURA**  
**BIBLIOTECA PROFESSORA SILVIA BECHER**  
**CATALOGAÇÃO NA FONTE**

S231 Sant'Ana, Werlesson Grassi

A palavra entre a sala de ensaio, o espaço educacional e o setting terapêutico : contribuições da fenomenologia de Merleau-Ponty para a psicomotricidade em diálogo com jogos teatrais do fichário de Viola Spolin / Werlesson Grassi Sant'Ana. – Rio de Janeiro, 2026.

35 f.

Artigo Científico apresentado como Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Educação Psicomotora) – Colégio Pedro II. Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura.

Orientador: Carlos Bezerra Cavalcante Neto.

1. Educação psicomotora - Estudo e ensino. 2. Fenomenologia. 3. Jogos teatrais. 4. Merleau-Ponty, Maurice, 1908-1961. I. Cavalcante Neto, Carlos Bezerra. II. Título.

CDD 152.385

Ficha catalográfica elaborada pela Bibliotecária Simone Alves – CRB7 5692.

Werlesson Grassi Sant'Ana

**A PALAVRA ENTRE A SALA DE ENSAIO, O ESPAÇO EDUCACIONAL E O  
SETTING TERAPÊUTICO:  
contribuições da fenomenologia de Merleau-Ponty para a psicomotricidade em  
diálogo com jogos teatrais do fichário de Viola Spolin**

Trabalho de Conclusão de Curso em formato de artigo científico apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação Psicomotora, vinculado à Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura do Colégio Pedro II, como requisito parcial para obtenção do título de Especialista em Educação Psicomotora.

Aprovado em: 04/ 07/ 2025.

Banca Examinadora:

---

M.e Carlos Bezerra Cavalcante Neto (Orientador)  
Colégio Pedro II

---

Dra. Martha Aracy Lovisaro do Nascimento  
Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ)

---

Dra. Cristie de Moraes Campello  
Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ)

Rio de Janeiro  
2025

## AGRADECIMENTOS

Agradeço aos professores da pós-graduação em *Educação Psicomotora* do Colégio Pedro II pelos bons encontros, potentes, alegres e enriquecedores.

Gratidão à professora e coordenadora Katia de Souza e Almeida Bizzo Schaefer, por sua condução dedicada e afetuosa.

Meus agradecimentos sinceros aos meus colegas de turma, com os quais compartilhei essa trajetória intensa.

Um agradecimento especial ao meu orientador, professor Carlos Bezerra Cavalcante Neto, por seu acolhimento, sensibilidade ao projeto e indicações valiosíssimas.

À Cristie de Moraes Campello e à Martha Aracy Lovisaro do Nascimento por me darem a mão e me conduzirem a tantos ensinamentos psicomotores e por me permitirem a honra de suas presenças na composição da banca de avaliação desse trabalho. Agradeço também a Tiago Cavalcante da Silva e à Katia de Souza e Almeida Bizzo Schaefer pela suplência da banca.

Aos diversos autores e autoras que compuseram as referências bibliográficas deste trabalho, por sua investigação e contribuição ímpar a esse campo de conhecimento e pelo alargamento de olhar que me proporcionaram.

Agradeço imensamente ao meu companheiro, Marcelo Miguez da Conceição, por sua parceria de sonhos, de vida, de teatro e de psicomotricidade.

Ao meu pai, Ademilson Pinto Sant'Ana, minha mãe, Marilene do Rosário Grassi Sant'Ana, e minha irmã, Lorena Grassi Sant'Ana, com os quais mantenho laços eternos por me possibilitarem a vida e o nascedouro de meus primeiros sonhos na direção do encontro com o artista que sou hoje.

Por fim, aos meus educandos e companheiros de cena, que me propiciam e nutrem um olhar psicomotor para a educação e para o teatro, dois campos que habitam em mim em diálogo.

**A PALAVRA ENTRE A SALA DE ENSAIO, O ESPAÇO EDUCACIONAL E O  
SETTING TERAPÊUTICO:  
contribuições da fenomenologia de Merleau-Ponty para a psicomotricidade em  
diálogo com jogos teatrais do fichário de Viola Spolin**

Werlesson Grassi Sant'Ana

**Resumo:** O artigo em questão explora a articulação entre jogos teatrais propostos por Viola Spolin e os fundamentos da psicomotricidade, sob a perspectiva da fenomenologia de Merleau-Ponty. Através de uma metodologia bibliográfica, o trabalho investiga oito jogos teatrais do fichário de Spolin, selecionados por sua relação com a palavra e o ato de dizer. O estudo mergulha nos conceitos da fenomenologia, como a experiência pré-reflexiva, corporalidade e fala falante, buscando um diálogo profícuo com a prática psicomotora. O objetivo é defender a integração dos jogos teatrais no campo dos jogos psicomotores, tanto na educação quanto na clínica, considerando as especificidades de cada contexto, e enriquecer a prática teatral com um olhar psicomotor/fenomenológico.

**Palavras-chave:** psicomotricidade; fenomenologia; jogos teatrais; Merleau-Ponty; palavra

**LA PALABRA ENTRE LA SALA DE ENSAYO, EL ESPACIO EDUCATIVO Y EL  
SETTING TERAPÉUTICO: contribuciones de la fenomenología de Merleau-  
Ponty para la psicomotricidad en diálogo con juegos teatrales del fichero de  
Viola Spolin**

**Abstract / Resumen:** El artículo en cuestión explora la articulación entre juegos teatrales propuestos por Viola Spolin y los fundamentos de la psicomotricidad, bajo la perspectiva de la fenomenología de Merleau-Ponty. A través de una metodología bibliográfica, el trabajo investiga ocho juegos teatrales del fichero de Spolin, seleccionados por su relación con la palabra y el acto de decir. El estudio se sumerge en los conceptos de la fenomenología, como la experiencia pre-reflexiva, corporalidad y habla hablante, buscando un diálogo fructífero con la práctica psicomotora. El objetivo es defender la integración de los juegos teatrales en el campo de los juegos psicomotores, tanto en la educación como en la clínica, considerando las especificidades de cada contexto, y enriquecer la práctica teatral con una mirada psicomotora/fenomenológica.

**Keywords / Palabras clave:** psicomotricidad; fenomenología; juegos teatrales; Merleau-Ponty; palabra.

## 1 INTRODUÇÃO

A psicomotricidade, enquanto campo de conhecimento e prática, construiu-se a partir do diálogo entre diferentes áreas do saber, reunindo fundamentos oriundos da Neurofisiologia, Psicogenética, Fenomenologia e Psicanálise, entre outros. Reconhecida como ciência autônoma a partir do século XX, ao longo de sua evolução histórica, diversas compreensões sobre o corpo foram sendo formuladas, refletindo os distintos referenciais epistemológicos que a influenciaram — entre eles, destaca-se a contribuição da fenomenologia, que comunga com a psicomotricidade uma visão integral do ser humano.

Bernard Aucouturier (2007, p.17-18) aponta dois campos distintos de atuação no que se refere às práticas psicomotoras. Um deles seria a prática psicomotora educativa e preventiva, que consiste em uma prática de acompanhamento das atividades lúdicas das crianças, sendo a creche e o maternal os lugares privilegiados para essa prática. O outro, por conseguinte, trata-se da terapia psicomotora, sendo “[...] uma prática psicoterápica, que visa a implantação do registro simbólico no corpo e nos afetos de prazer, pela via de uma relação interativa entre a criança e o terapeuta” (AUCOUTURIER, 2007, p.18).

Isso posto, a psicomotricidade clínica surgiu na Europa (especialmente na França) em busca da compreensão do corpo para além da função motora e valorizando sua dimensão simbólica e relacional. A psicomotricidade no âmbito clínico apoia-se na percepção atenta dos gestos e movimentos corporais, construindo um ambiente terapêutico onde o indivíduo pode dar forma simbólica às suas experiências, promovendo a reorganização e a ressignificação de conteúdos emocionais e corporais (GORLA,SÁ, GOUVEIA, 2025, p.117)

Os jogos psicomotores, por sua vez, que integram a intervenção educacional ou terapêutica, advindas da psicomotricidade relacional, partem dos interesses e desejos das crianças, manifestando-se em brincadeiras autênticas que frequentemente envolvem dramatizações espontâneas. Para Meira e Bartoline (2021), por meio dessas atividades lúdicas, as crianças expressam suas identificações, sua forma de interpretar o mundo e demonstram capacidade de tomar decisões de maneira distinta do que vivenciam nas rotinas familiares ou escolares. Nesse contexto, as experiências simbólicas são reveladoras de seus desejos e impulsos e contribuem para a construção de desejos compartilhados e para o fortalecimento do vínculo afetivo entre elas. Os jogos psicomotores contribuem para que a criança desenvolva uma maior percepção de si mesma, permitindo o acesso a dimensões inconscientes que favorecem o amadurecimento nas interações corporais e relacionais.

O sistema de jogos teatrais desenvolvido por Viola Spolin - diretora, professora e autora estadunidense, considerada a pioneira do teatro de improvisação - surgiu a partir de sua extensa experiência com grupos de teatro improvisacional, refletindo seu envolvimento ativo no movimento de renovação teatral dos Estados Unidos na década de 1960. Com um olhar voltado desde o início para o processo educacional, ela propôs uma abordagem inovadora ao isolar e estruturar técnicas teatrais complexas em segmentos acessíveis por meio de jogos.

O presente artigo, de caráter bibliográfico, tem como objetivo investigar possíveis articulações entre os jogos teatrais propostos por Viola Spolin e os fundamentos da psicomotricidade à luz da fenomenologia, especialmente a partir do pensamento de Merleau-Ponty, com o foco na palavra e no ato de dizer. A investigação foi estruturada em quatro etapas complementares. A primeira consistiu na seleção de oito jogos teatrais organizados em fichas e publicados na obra *Jogos*

*teatrais: o fichário de Viola Spolin* (SPOLIN, 2014), tendo por critério de seleção jogos que, de alguma forma, propõem uma relação com a palavra e o ato de dizer. Na segunda etapa, que constitui a primeira seção de desenvolvimento desse artigo, buscou-se um embasamento teórico na psicomotricidade, com foco em sua interface com a fenomenologia, destacando-se conceitos de Merleau-Ponty que permitem um diálogo fértil com a prática teatral e psicomotora. A terceira etapa, efetuada na seção seguinte à seção mencionada, envolveu uma revisão bibliográfica sobre os jogos teatrais de Spolin, visando estabelecer conexões entre essas práticas e os pressupostos fenomenológicos. Por fim, na quarta etapa e última seção do desenvolvimento desse trabalho, foi empreendida a análise das oito fichas selecionadas, com o intuito de compreender como o olhar psicomotor/fenomenológico pode enriquecer a prática teatral e, inversamente, defender a relevância de integrar os jogos teatrais no campo dos jogos psicomotores, tanto na educação quanto na clínica psicomotora, sempre considerando as especificidades de cada contexto.

## 2 DO CORPO VIVIDO AO CORPO QUE JOGA: ALGUNS CONCEITOS DA FENOMENOLOGIA DE MERLEAU-PONTY EM DIÁLOGO COM A PSICOMOTRICIDADE

Nessa parte, exploramos alguns dos conceitos centrais da fenomenologia de Merleau-Ponty — como a experiência pré-reflexiva, a corporeidade, o corpo próprio e a fala falante — que possibilitam um diálogo profícuo com a prática psicomotora e que serão mobilizados na aproximação com os jogos teatrais de Viola Spolin.

Fundada por Edmund Husserl e tendo Merleau-Ponty como um de seus representantes essenciais, a fenomenologia é um campo de estudo filosófico que busca compreender como os fenômenos aparecem para nós, como os percebemos, a nossa experiência deles e como eles moldam nossa visão do mundo. Para esse campo filosófico, o fenômeno é o modo como o objeto se mostra imediatamente, tratando-se, assim, do modo de aparição do próprio objeto, sendo aquele o que se manifesta, o que se revela.

Merleau-Ponty critica em suas obras, como no livro fruto de sua tese de doutoramento intitulado *Fenomenologia da Percepção*, o que denominou de pensamento de sobrevoos: uma forma de conhecimento preconizado pela ciência, sobretudo de cunho positivista, que separa dicotomicamente sujeito e objeto e que privilegia o objetivismo, distanciando-se da experiência vivida.

Contra-pondo-se ao pensamento de sobrevoos, Merleau-Ponty defende o nexo entre o mundo e a subjetividade, em que esta se ancora corporalmente em um mundo vivido, e salienta a relação entre ciência e experiência, sendo aquela fruto da experiência de investigação do mundo vivido por um corpo próprio. Para ele, a percepção dos fenômenos, no sentido de algo que nos aparece, não é neutra e, de acordo com Zahavi (2019, p.66), a fenomenologia salienta a intencionalidade perceptiva, tratando-se de uma investigação ativa de um corpo vivo que circunda um espaço.

A psicomotricidade, em sua abordagem teórico-prática, incorpora diversos quadros epistêmicos e interações interdisciplinares do conhecimento (FERNANDES; VEIGA; FILHO, 2022, p.365). Ao longo de sua História, é possível identificar várias concepções de corpo advindos de diferentes quadros epistêmicos, dentre eles a fenomenologia. Em artigo intitulado *Um conceito de corpo específico para a psicomotricidade*, as autoras defendem a tese de que

[...] a busca de um conceito teórico específico sobre o corpo, fundamentado no princípio da unidade do ser vivo, conforme proposto pela psicomotricidade, além de abrigar os diferentes conceitos de corpo que utiliza, também pode reunir os diferentes aspectos sensoriais, tônicos motores, afetivos, cognitivos, conscientes e inconscientes, simbólicos, espaço temporais, relacionais que se integram na noção do esquema corporal e imagem do corpo, redimensionando a concepção corpo/mente, em direção à uma visão menos dicotômica [...] (RENNÓ; SANTOS; CAMPOS; MARTINS, 2023, p.8746).

A psicomotricidade comunga com a fenomenologia uma visão não dicotômica da relação entre corpo/mente, tendo por fundamento a unidade do ser vivo. Ambas criticam uma relação cartesiana com o mundo e reabilitam o corpo não como um empecilho à mente ou algo que a aprisiona, mas como algo constituinte da experiência

de ser no mundo. Ao invés da dicotomia mente/corpo, a virtualidade incorporada na imanência. A seguir, passamos a apresentar alguns conceitos da fenomenologia de Merleau-Ponty que são afins à psicomotricidade e que serão mobilizados em nossa aproximação com os jogos teatrais de Viola Spolin.

## 2.1 Experiência pré-reflexiva e pensamento pré-lógico

O primeiro deles, e que de alguma forma já começamos a abordar acima, é a contraposição do Merleau-Ponty à ideia de que a alma (*res cogitans*/sujeito transcendental/espírito) age sobre o corpo (*res extensa*/objeto). Para ele, de acordo com Severo (2012,p.15), o corpo é a matriz da experiência significativa. Assim, a fenomenologia defende a experiência como instância de conhecimento.

Merleau-Ponty aponta para a existência de um tipo de experiência, denominada de experiência pré-reflexiva e pensamento pré-lógico, muito presente na infância, mas que permanece no adulto e que é acessada com frequência pelos artistas, definida como “[...] um momento do conhecimento, ou uma forma de conhecer, anterior ao pensamento formal, que se apresenta nas impressões, sensações, fluxos, apreensões de climas e atmosferas” (MACHADO, 2010, p.91). Aqui, não há representação, mas vivência. O filósofo fala de um retorno ao mundo anterior ao conhecimento do qual o conhecimento sempre fala, ou seja, um retorno às coisas mesmas. Dessa forma, reabilita o corpo e um tipo de conhecimento gerado no nível sensível, pois é na passagem de um conhecimento pré-reflexivo/pré-objetivo para a objetividade/pensamento formal, defende o autor, que há a dilaceração do corpo e do mundo.

## 2.2 Corporeidade

Esse conceito expande a noção de corpo comumente identificado como corpo biológico, pois, segundo Merleau-Ponty, a corporeidade ou corporalidade envolve três aspectos simultâneos da vida humana - o mundo circundante (*Unwelt*, chamado usualmente "ambiente" ou mundo biológico), o mundo das inter-relações (*Mitwelt*, o mundo dos nossos semelhantes) e o mundo próprio (*Eigenwelt*, o mundo das relações pessoais consigo próprio) (MACHADO, 2010, p.34).

Portanto, a experiência humana é a de um corpo no mundo, nunca redutível a um objeto do mundo, pois é sempre ao mesmo tempo objeto e sujeito, e essa experiência perpassa pelos aspectos biológico, relacional e intrapsíquico.

## 2.3 Corpo vivido, corpo próprio e corpo fenomenal

O conceito de corpo vivido, também conhecido como corpo próprio ou corpo fenomenal, é fundamental no pensamento de Merleau-Ponty. Ele se diferencia da ideia de um corpo meramente objetivo ou biológico, sendo o meio pelo qual experienciamos e nos relacionamos com o mundo. Portanto, a experiência do corpo não se restringe a sua realidade física objetiva e o corpo vivido, segundo Severo (2012, p.14), situa-se no entrecruzamento mundo/percepção. Assim, ele é a matriz da experiência significativa e o elo fundamental entre mundo e percepção.

De acordo com Merleau-Ponty (2018, p.114), o corpo vivido é o sujeito da experiência, a condição de possibilidade da nossa percepção e da nossa ação no mundo. Diferentemente do corpo objetivo, que se descreve por aspectos físicos e fisiológicos, o corpo vivido corresponde à forma como o sujeito experimenta sua

própria corporeidade e o mundo que o cerca, pertencendo originariamente ao mundo e sendo nossa via de contato com o ser. Ele não é uma soma de partes isoladas, mas uma totalidade unificada que não só ocupa, mas habita o espaço e o tempo. Nas palavras de Severo,

A formação do espaço dar-se-ia, portanto, na relação corpo/mundo através do movimento de profundidade que nos remeteria à origem irrefletida da experiência, ou seja, a experiência perceptiva circunscreveria um campo de presença estruturado, formado através das experiências de espacialidade e temporalidade. Essa profundidade seria a esfera tempo-espacial da percepção no qual o corpo próprio nasceria (experiência pré-objetiva do movimento) [...] (SEVERO, 2012, p.50)

O corpo vivido fundamenta a experiência do espaço objetivo, possuindo uma relação contígua com o mundo e não havendo a necessidade de representações. Ele é afetivo e expressivo, uma vez que exprime a existência, atuando simbolicamente. Manifesta-se através da ação e do movimento e é no movimento próprio que se revela como o corpo habita o espaço e o tempo. Para Merleau-Ponty, o corpo se move no mundo como corpo fenomenal, não como um objeto objetivo, pois toda a consciência é encarnada e o corpo se diferencia dos outros objetos do mundo justamente por isso. Para o filósofo, a constituição da consciência e o nascimento do espaço no mundo se dão por meio do movimento.

De acordo com Machado (2010, p.64), o espaço é extremamente importante para o entendimento do corpo próprio em Merleau-Ponty, uma vez que este estabelece uma díade corpo-e-espaço traduzida na expressão *espaço corpo próprio*. Ela afirma que a princípio o bebê é uma mistura homogênea com o mundo, mas com os cuidados quotidianos, o uso de roupas, entre outros, a noção espacial vai se constituindo por meio dos contornos. Dessa forma,

[...] O espaço fora de si, o espaço do mundo compartilhado, será percebido por meio de grandezas, aproximações e afastamentos das coisas e pessoas. Faz sentido, então, a epígrafe escolhida: é necessário “povoar o espaço” com convívio, gente, coisas, relações, afastamentos e silêncio (MACHADO, 2010, p.64).

Para finalizar, Severo (2018, p.43) salienta que a experiência do espaço não se trata de uma questão de inteligência ou da existência de um espaço objetivo preexistente, mas a resultante da existência corporal vivida e da sua interação em movimento com o mundo, sendo o corpo o ponto de ancoragem de sua experiência espacial e o que confere sentido e orientação ao mundo que o rodeia.

## 2.4 Fala falante e fala falada

Para os objetivos deste trabalho, pensar na diferença entre esses dois tipos de fala apontada por Merleau-Ponty é frutífera na lida com os jogos teatrais de Viola Spolin que compõem o escopo deste estudo. Isso porque a fala é fundante de muitas teatralidades, desde as que possuem o texto como elemento estruturante, até aquelas que prescindem deste, mas não da palavra vocalizada por atores. Além de ser central nos jogos escolhidos para esta pesquisa.

A fala em Merleau-Ponty é pensada em íntima conexão com o corpo vivido. Ela não é algo que necessariamente nos afasta da experiência desse corpo rumo a uma

virtualidade representacional. Ao invés disso, a linguagem é expressão desse corpo e não está a serviço meramente do pensamento, sendo fundante deste. Para Severo (2012, p.30), o filósofo define a fala como *gesto fonético*, estabelecendo uma relação direta entre fala e movimento corporal. Assim como o gesto, possui suas mesmas propriedades e a significação da palavra provém deste e não do pensamento.

Há claramente uma oposição a uma concepção estruturalista da linguagem, pois aqui a palavra não representa e é pelo gesto que se percebe que a palavra é fonte de sentido e não de representação. Merleau-Ponty se contrapõe à primazia da representação, pois, para ele, a fala não almeja prender o mundo em representações, mas revelar a relação existencial entre a consciência e os objetos. A experiência com a linguagem proposta pelo filósofo, ao invés de aprisionar o mundo e, de certa forma, aprisionar a si mesmo, pode ser libertação e fonte de sentidos.

Conforme a perspectiva de Merleau-Ponty, a fala constitui-se como uma manifestação essencial do corpo, profundamente ligada à sua intencionalidade, percepção e capacidade de agir e interagir com o mundo e com os outros. Esta perspectiva contesta a visão convencional que considera a linguagem subordinada ao pensamento, reduzindo-a a um simples meio de representação de ideias. A palavra não se limita a ser um signo representativo de algo preexistente, ela é, antes, uma fonte original de sentido, intrinsecamente vinculada à experiência corporal e à intenção expressiva. A linguagem para o filósofo, afirma Severo (2012, p.53), não se trata de um sistema desencarnado, mas algo sempre ligada à experiência e expressão de um sujeito falante.

Machado (2010,p.46) afirma que o primeiro espaço visitado por Merleau-Ponty no que tange à linguagem é o balbucio do bebê, uma etapa posterior a gritos e movimentos expressivos. Assim, as primeiras formas de dizer do bebê não são palavras e sim atitudes, fenômenos de pré-comunicação. É na lida com a linguagem do adulto que propiciará a linguagem à criança, pois para o filósofo não há algo preestabelecido no organismo para que se fale e a criança é incitada à linguagem por um objetivo definido pelo exterior - algo definido por um outro que fala com ela.

Em seguida, ainda segundo Machado (2010, p.47), para Merleau-Ponty entre quatro e dez meses de idade, as crianças conseguem emissões vocais riquíssimas que se tornarão posteriormente incapazes de reproduzir, havendo seleção e uma espécie de empobrecimento. Por volta dos sete meses a intenção de falar fica mais forte e perto do oitavo mês surge uma *pseudolingagem* - um tipo de frase imitada em seus aspectos rítmicos. E é por volta de um ano de idade que aparece “a primeira palavra” e esta traduz um estado afetivo, tendo uma pluralidade de sentidos, o que denominou de palavra-frase. Porém, salienta a autora, a aquisição de vocabulário de palavras não descarta o balbucio, havendo no adulto aspectos de uma linguagem interior não formulada, semelhante ao balbucio.

Em sua obra mais tardia, Merleau-Ponty separa a linguagem em duas vias:

[...] A fala falada, corriqueira e empírica, é o dizer e a escrita da objetividade. Um exemplo dela é uma bula de remédio, por exemplo, ou uma placa de rua. Já a fala falante é originária e inédita: é capaz de causar estranhamento e surpresa. Trata-se de *um dizer criador* [...] MACHADO, 2010, p.49).

Essa diferenciação é pertinente ao trabalhar com os jogos teatrais. Assim, temos uma fala corriqueira e empírica, por um lado, e por outro uma fala criadora, gestual, originária e inédita. A fala falada desfruta das significações já disponíveis, como uma fortuna obtida. Já a fala falante é recheada de sentidos e escapa à

representação. Ela nasce da intenção do corpo em projetar o seu sentido ao outro, da relação carnal entre mundo e consciência. Ele é a expressividade do corpo próprio.

Que tipo de fala habita a cena? Apostamos na direção de uma fala falante, uma fala que não se resume à logicidade e à representação, mas uma fala recheada de sonoridade e de sentidos, que dá espaço para o pré-lógico, para o balcucio, para a experiência de um corpo vivido em relação. A seguir, buscaremos observar em que medida os jogos de Viola Spolin permitem um trabalho laboratorial sobre si, abrindo porta para esse tipo de dizer na cena, e que tipo de trabalho eles podem possibilitar ao serem integrados aos jogos psicomotores na sala de aula e no setting terapêutico.

### **3 JOGOS TEATRAIS DE VIOLA SPOLIN COMO LABORATÓRIO DO SER**

Neste tópico do trabalho, abordaremos o sistema de jogos teatrais de Viola Spolin, destacando seu vínculo com processos educacionais. Serão analisadas as três essências do jogo teatral — foco, instrução e avaliação — bem como a

centralidade do corpo e da fisicalização na proposta pedagógica da autora. Buscaremos aqui pontos de contato com a fenomenologia e aproximações com a psicomotricidade.

O sistema de jogos de Viola Spolin é resultado de anos de trabalho com grupos de teatro improvisacional, estando a autora vinculada ao movimento de renovação da cena teatral estadunidense da década de 1960 e comprometida desde o início com o processo educacional, uma vez que iniciou seu trabalho com crianças e em comunidades de Chicago. Ela cria um sistema de atuação ao isolar em segmentos técnicas teatrais complexas.

De acordo com Romaldes (2016, p.54), em um laboratório teatral a pesquisa é importante para todo ator, pois possibilita a investigação do próprio corpo e do seu potencial criativo, permitindo novas descobertas. Para essa estudiosa, a abordagem dos jogos teatrais de Viola Spolin vai na direção dessa perspectiva laboratorial, ou seja, vai ao encontro desta perspectiva de pesquisa, ação e reflexão. Os jogos teatrais fundamentam-se na ideia, segundo Pupo (2001, p.182), de que a depuração estética da comunicação teatral não se dissocia do crescimento pessoal do jogador.

Sobre a dimensão laboratorial, Schino (2012, p.VII) salienta que os laboratórios teatrais constituíram uma inovação no teatro europeu do século XX, uma nova face para uma área mais antiga da criação teatral - a do espaço existente entre arte e vida, entre a técnica e a pessoa - sendo associado, na Europa, a alguns poucos nomes, em particular ao de Stanislávski<sup>1</sup> (uma das influências basilares para os jogos de Viola Spolin).

Segundo Schino (2012, p.59), o trabalho sobre si mesmo era um produto fundamental da prática laboratorial. Para ela, um laboratório é um lugar onde se pode experimentar a arte do ator de um modo não condicionado à necessidade de preparar um espetáculo. Assim, o processo passa a primeiro plano, tanto em laboratórios que não visam a construção de uma performance teatral, quanto naqueles em que os experimentos alimentam a construção cênica. Para Ramaldes (2016, p.54.), na abordagem de Viola Spolin dos jogos teatrais, o processo é mais valorizado do que o produto final, pois não é preponderante se o jogo vai se transformar em um peça teatral a ser apresentada ou não. Nesse sentido, podemos aproximar os jogos de Spolin aos jogos psicomotores advindos da psicomotricidade relacional, que integram a intervenção educacional ou terapêutica e permitem à criança ampliar sua consciência sobre si, abrindo caminhos para acessar conteúdos inconscientes que estimulam o desenvolvimento nas trocas corporais e nas relações interpessoais

Em seu sistema, o jogo tem caráter central e é entendido como algo altamente social e propositivo de um problema a ser solucionado, ou seja, um ponto objetivo com o qual cada indivíduo deve se envolver, oferecendo um foco objetivo mútuo ao professor e ao educando. Para ela, esse ponto objetivo para o qual o jogador deve se concentrar e dirigir toda a ação provoca espontaneidade e “[n]essa espontaneidade, a liberdade pessoal é liberada, e a pessoa como um todo é física, intelectual e intuitivamente despertada [...]” (SPOLIN, 2006, p. 5). Assim como a psicomotricidade, a pedagoga concebe o jogador como um ser integrado e defende que o jogo é uma ferramenta para fomentar essa integração. Nesse sentido, “[t]odas as partes do indivíduo funcionam juntas como uma unidade de trabalho, como um pequeno todo

---

<sup>1</sup> Outras personalidades históricas que podem ser citadas no que tange aos laboratórios teatrais: Vsévolod Meyerhold, Copeau, Decroux, Jerzy Grotowski, Peter Brook, Eugenio Barba, Ariane Mnouchkine, Patricia Ariza, Tadashi Suzuki, Antunes Filho, entre outros.

orgânico dentro de um todo orgânico maior que é a estrutura do jogo. Dessa experiência integrada, surge o indivíduo total dentro do ambiente total [...]” (SPOLIN, 2006, p.6).

E para jogar, o primeiro passo, segundo Spolin, é sentir liberdade pessoal, ou seja, pertencer ao mundo circundante, tornando-o real tocando, vendo, sentindo o seu aroma e, dessa forma, o que se procura é o contato direto com o mundo. Em outras palavras, em um ponto de vista fenomenológico, há a defesa aqui de uma pedagogia que valoriza a experiência do mundo pelo corpo vivido, que parte da sensorialidade da experiência para o aprendizado da cena. Inclusive a autora utiliza o termo mundo fenomenal em seu livro *Improvisação para o teatro*<sup>2</sup> (SPOLIN, 2006) quando afirma que o artista ao criar a realidade no palco, sabendo onde está, percebe e se abre para receber o mundo fenomenal. Há aqui uma proposta de deslizamento entre arte e vida, pois as sessões de trabalho são estruturadas para que o jogador carregue para a sua vida diária os resultados do trabalho realizado na sala de ensaio. Nesse sentido, podemos aproximar essa proposta de um *setting psicomotor* (seja na escola ou na clínica), pois neste são experimentadas sessões de trabalho que pretendem deslizar para a vida diária do educando/cliente. Para ela,

Por causa da natureza dos problemas de atuação, é imperativo preparar todo o equipamento sensorial, livrar-se de todos os preconceitos, interpretações e suposições, para que se possa estabelecer um contato puro e direto com o meio criado e com os objetos e pessoas dentro dele. Quando isto é aprendido dentro do mundo do teatro, produz simultaneamente o reconhecimento e contato puro e direto com o mundo exterior. Isto amplia a habilidade do aluno-ator para envolver-se com seu próprio mundo fenomenal e experimentá-lo mais pessoalmente [...] (SPOLIN, 2006, p.14).

Isso está diretamente relacionado ao fato de que a metodologia dos jogos teatrais de Viola Spolin está baseada na improvisação e esta desempenha papel central. Trata-se de uma improvisação estruturada, pois possui regras precisas. A improvisação é o meio prático através do qual os jogadores exploram e articulam os diversos sistemas de signos e elementos constitutivos da cena (espaço, objeto, performance, texto, etc.). Em uma aproximação com a psicomotricidade, podemos afirmar que, por meio de uma proposição estruturada (os jogos teatrais), possibilitamos emergir o simbólico, um campo profícuo para a manifestação do inconsciente, em um lócus de ação concreta da corporeidade no espaço e em relação.

Um termo presente na pedagogia de Viola Spolin é *fisicalização*, que, para a autora, descreve a maneira de apresentação do material ao educando em um nível físico e não verbal, opondo-se a uma abordagem intelectual e psicológica e propiciando ao educando uma experiência pessoal concreta. Spolin destaca que a realidade só pode ser física e ela é concebida e comunicada por meio do equipamento sensorial. Por meio do físico, que é o conhecido, para ela, encontramos o caminho para o intuitivo (desconhecido). Assim, o conceito de fisicalização, desenvolvido por Viola Spolin, refere-se à expressão física de ideias, sentimentos ou atitudes, ou seja, tornar visível e corporal algo que é subjetivo ou interno. Para Spolin, o corpo é um meio essencial de comunicação no teatro, sendo a expressão física uma porta de

---

<sup>2</sup> Livro de Viola Spolin cuja primeira publicação é de 1963 nos Estados Unidos.

acesso à percepção e ao insight artístico. Esse conceito valoriza a liberdade corporal como forma de conexão com a arte, promovendo um estado de abertura sensorial e perceptiva no ator, que se mantém atento ao ambiente e ao outro

Percebemos aqui um ponto de contato com a fenomenologia, pois para esta o corpo é a matriz da experiência significativa e a experiência uma instância de conhecimento, salientando a dimensão da concretude dos fenômenos que se revelam ao sujeito. Também, nessa direção fenomenológica, podemos afirmar que o conceito de *fisicalização* de Viola Spolin aproxima-se do conceito de corporeidade ou corporalidade de Merleau-Ponty, pois o corpo não se restringe a seu aspecto meramente biológico e se situa no entrecruzamento mundo/percepção. Ainda, é possível afirmar que a autora preconiza uma experiência pré-reflexiva e um pensamento pré-lógico. Vale, por fim, destacar que a psicomotricidade é uma terapia que parte do trabalho corporal e é na relação corpo a corpo entre terapeuta/educador e cliente/educando que algo se dá na sala de psicomotricidade.

Em seu livro *Jogos teatrais: o fichário de Viola Spolin* (SPOLIN, 2014, p.28), a autora elenca três essências do jogo teatral, ou seja, três itens essenciais, já presentes em obras anteriores. O primeiro deles é o foco (ou ponto de concentração, conforme aparece em obras anteriores), um problema técnico (às vezes um duplo problema técnico), um problema essencial para a atuação a ser solucionado pelos jogadores. Ele é a “bola” que une todos os jogadores, propiciando ao educando um ponto único de focalização dentro do problema de atuação, desenvolvendo sua capacidade de envolvimento com o problema e relacionamento com os parceiros na solução deste. O foco/ ponto de concentração funciona como um catalizador entre os jogadores e entre esses e o problema. Para a pedagoga teatral, aquele torna possível a percepção, atuando como um trampolim para o intuitivo.

O segundo essencial é a instrução e esta cresce a partir do foco do jogo. Trata-se do enunciado de uma palavra ou frase, ou seja, um comando, no momento em que o jogador está em ação, que faz com que este se atenha ao foco, constituindo mais um método para que o educando e o professor mantenham-se em relacionamento. É ela que permite ao professor participar do jogo, sendo um parceiro deste.

Por fim, o terceiro elemento essencial é a avaliação. Dela participam todos: professor, jogadores e plateia. Esta não é um elemento passivo do jogo, constituindo também como um parceiro aberto para a comunicação/experiência e observador atento dos jogadores que buscam resolver um problema de atuação. Na pedagogia de Spolin, aprender a ser plateia faz parte do aprendizado e a avaliação compartilhada é um momento importante da sessão de trabalho, não sendo a avaliação mais monopólio do professor. O que foi comunicado ou percebido pelos jogadores da plateia passa a ser discutido por todos. Porém, vale destacar, a avaliação não parte de julgamentos subjetivos ou pessoais, e sim de perguntas objetivas sobre o foco do problema: “os jogadores conseguiram resolver o problema?”, “Ele manteve o ponto de concentração?”, “A corda estava no espaço?” (para o caso de um foco em fiscalizar uma corda, por exemplo), entre outras. Assim, a avaliação é centrada no problema (foco) e não no julgamento do jogador.

Vale ainda destacar um aspecto dos jogos teatrais de Viola Spolin: a sua dimensão dramática. Peter Szondi (2001) destaca como características do dramático o diálogo enunciado por personagens que vivem em um mundo ficcional no tempo presente. Dessa forma, de maneira ficcional, em um texto dramático, a ação dramática (O quê), cujo diálogo é integrante e muitas vezes a concretiza, é empreendida por um personagem (Quem) que dialoga em um lugar (Onde) no tempo presente. Em relação aos jogos teatrais,, o onde, o quem e o quê são problemas/foco a serem inseridos ao

longo do processo de aprendizado. De acordo com ela, “O pré-planejamento é necessário até o ponto em que os problemas devem ter uma estrutura. A estrutura é o Onde, Quem e O Quê, mais o POC<sup>3</sup>. É o campo sobre o qual o jogo se realiza [...]” (SPOLIN, 2006, p.32).

De acordo com Ramaldes (2016, p.63), A articulação de "Onde" em termos teatrais e a prática do jogo acontece quando o jogador, guiado pela instrução do jogo, transforma um espaço físico real no significante de um lugar fictício. O respeito pelas características físicas do espaço e pela proposta do jogo contribui para a estrutura do universo ficcional criado. Nos jogos de Spolin, o "O que" está intimamente ligado ao problema de atuação que o jogador deve solucionar. O jogo propõe "O que" deve ser feito ou "O que" está acontecendo, e a forma como o jogador tenta resolver este problema constitui a sua ação dramática. "Quem", por sua vez, refere-se ao personagem ou à figura imaginária que o jogador delinea. A ficção concretiza-se na relação entre o corpo real do jogador e a figura imaginária do "Quem" que ele constrói.

#### **4 A PALAVRA EM JOGO: OITO JOGOS DO FICHÁRIO DE VIOLA SPOLIN**

Para este trabalho, selecionamos oito jogos teatrais de Viola Spolin contidos em seu livro *Jogos teatrais: o fichário de Viola Spolin* (as fichas estão disponíveis no ANEXO 1) e utilizamos como critério de seleção jogos em que a palavra/vocalidade é um elemento importante. Trata-se de uma obra em que os jogos são apresentados em forma de fichas e organizadas como um fichário e encontram-se em anexo as que são objeto deste estudo.

Segundo Nunes (2021, p.2), a voz pode ser impulsionadora da cena e fonte de possíveis dramaturgias e poéticas. Para essa estudiosa, a abordagem do texto teatral

---

<sup>3</sup> Abreviação utilizada pela autora para Ponto de Concentração.

por meio de “línguas” inventadas permite a expansão das possibilidades de sua elocução. Os jogos de *blablação* de Viola Spolin são exemplo de utilização de “língua” inventada, pois neles há substituição de palavras articuladas por configurações de sons. Assim, nestes jogos são utilizados sons da linguagem, mas subtraindo os símbolos (palavras). Para ela, “[...] O fato de atores e atrizes estarem livres do compromisso com a semântica, ou seja, com o significado das palavras, permite voos e investigações de sonoridades, atmosfera e ambiência sonora, muito potente para a construção da personagem e para a elaboração e vivência da situação cênica” (NUNES, 2021, p.2).

Nesses jogos, de acordo com Nunes (2021, p.4), os atores brincam com a linguagem e investigam de forma lúdica as sonoridades, e este procedimento gera uma operação no imaginário sonoro e na elocução daqueles, na relação entre o semântico e o vocálico, levando à percepção/questionamento de quanto ficamos amarrado nos sentidos das palavras, no seu aspecto semântico. Ela defende que essa brincadeira com a sonoridade da língua/linguagem inventada constitui possibilidade de resgatar o vocálico - a materialidade sonora da voz - em uma sociedade (ocidental) que dicotomiza e hierarquiza voz e palavra, aspecto acústico e aspecto semântico.

De um ponto de vista fenomenológico, podemos afirmar que há em jogos como a *blablação* um desejo de experiência da linguagem em uma dimensão pré-lógica e a palavra como fonte de sentido e não de representação. Em relação ao campo da psicomotricidade, Andre Lapierre e Anne Lapierre (2002, p.46) destacam que, para o recém nascido, a comunicação se dá pelo contato direto, o que desembocará, posteriormente, na fantasia de fusão. Para eles, a voz é o mediador mais arcaico, pois a da mãe já é percebida desde o útero. Todos os sons que saem do corpo para entrar no corpo do outro, para a psicomotricidade relacional, estabelece uma penetração simbólica. A brincadeira com os sons sublinha a linguagem como fenômeno da fala, demonstrando uma expressividade corpórea e sonora que se manifesta, além disso, no modo como a palavra é usada.

No que se refere ao fichário, conforme o prefácio da referida obra, ele é composto por

[...] uma seleção especial de jogos teatrais sintetizados a partir de *Improvisação para o teatro*, de jogos tradicionais infantis e de jogos/exercícios inéditos da autora, apresentados em formas de fichas, visando a prática em sala de aula [...] (SPOLIN, 2014, p.7).

Sobre as fichas,

A unidade básica do *Fichário* é o jogo ou exercício individual, descrito de forma padronizada em uma ficha de 13,5 cm x 20,5 cm. A utilização de cada ficha deve ser tão simples como seguir uma receita: os ingredientes de cada jogo estão listados e as instruções de como combinados foram incluídos em cada ficha [...] (SPOLIN, 2014, p.21).

No fichário, os jogos teatrais são apresentados em três seções (A, B e C) e organizados sequencialmente dentro delas, sendo a primeira (A) constituída por material básico que focam na dinâmica pessoal inerente ao jogo, a segunda (B) apresenta jogos teatrais que possuem foco adicional nas convenções e estruturas teatrais (dramáticas) - Onde (cenário/ambiente), Quem (personagem/relacionamento) e O Quê (atividade) - e a terceira (C) contém jogos/ exercícios adicionais. Assim, o

professor teria um programa completo e sequencial para suporte e preparação das aulas.

Na estrutura de cada ficha, além do título (para rápida identificação do jogo) e da Letra-Código numérico (que indica a seção - conforme descrito acima - e a ordem), como uma receita (palavra contida na parte intitulada *Manual de instrução* da referida obra e citada acima) cada ficha apresenta uma divisão padronizada dividida em partes: preparação, foco, descrição, instrução, avaliação, notas e áreas de experiência.

Na preparação, a ficha traz sugestões de aquecimento e de jogos introdutórios que prepararam os jogadores para o presente jogo, além de orientações para o coordenador da oficina. Na parte de descrição, são fornecidos detalhes sobre o jogo, como número de jogadores por time, limites de tempo, entre outros. Já as notas são pontos de observação para o professor para auxiliar na compreensão do jogo. Por fim, nas áreas de experiência, a ficha classifica o tipo de jogo e traz sugestões de correlações curriculares<sup>4</sup>.

Passamos, a seguir, para a análise das fichas selecionadas para este estudo, buscando diálogos com a fenomenologia de Merleau-Ponty e a psicomotricidade.

#### **4.1 Ouvindo o ambiente (A3), Extensão da Audição (A4) e Batendo (A94)**

*Ouvindo o ambiente (A3)* e *Extensão da Audição (A4)* são os primeiros na sequência do fichário, uma vez que são o terceiro e quarto lugares da primeira seção (A), sendo aquela sugestão de preparação para este. Ao se pensar uma oficina que destaca a palavra e a vocalidade, consideramos esses jogos, juntamente com *Batendo (A94)*, uma escolha pertinente para uma fase inicial, uma espécie de preparação para a sonoridade. Antes da emissão, a escuta.

Na descrição do jogo A3, a ficha propõe que o grupo inteiro fique , prestando atenção aos diversos sons que existem no ambiente, ao passo que o coordenador estimula, por meio da instrução, que se ouça até os sons mais imperceptíveis. O foco desse jogo é justamente esse: “Ouvir o maior número de sons possível no ambiente imediato” (SPOLIN, 2014, A3).

De um ponto de vista fenomenológico, como esse jogo propõe aguçar a nossa percepção auditiva, ele pode possibilitar que sonoridades imperceptíveis a um primeiro momento tornem-se fenômenos para o jogador, uma vez que o fenômeno é algo que se revela, que se apresenta. Também, o que se apresenta não aparece à nossa experiência de maneira neutra e a fenomenologia destaca a intencionalidade da percepção, concebendo-a como uma investigação ativa de um corpo vivo imerso em um espaço circundante. É justamente uma intencionalidade perceptiva da audição que esse jogo propõe.

Uma dimensão da fala é a escuta: a escuta do outro, mas também a escuta da si, da sonoridade que nasce da experiência de um corpo próprio e é lançada ao mundo. Por isso, consideramos que exercitar a intencionalidade perceptiva da audição é um passo na direção da lida com a palavra. No que tange à psicomotricidade, a escuta é uma prática educativa e terapêutica que permite aos indivíduos, desde

---

<sup>4</sup> Não cometo aqui as partes de foco, instrução e avaliação das fichas, pois seguem os mesmos parâmetros dos desenvolvidos no tópico anterior deste trabalho.

crianças até adultos, expressarem seus conflitos e emoções, promovendo o desenvolvimento pessoal e a superação de dificuldades.

Na parte Áreas de experiência, esse jogo é classificado como um jogo de aquecimento silencioso, o que corrobora com a nossa indicação de seu aspecto preparatório. Além disso, é também classificado com um jogo sensorial. Destaco que a sensorialidade é fundamental em uma prática psicomotora, seja educacional ou clínica, uma vez que “ A psicomotricidade mobiliza áreas cerebrais relacionadas à motricidade fina e global (córtex motor e cerebelo), à regulação emocional (sistema límbico), à atenção e planejamento (córtex pré-frontal) e à integração sensorial (lóbulos parietais) [...]” (GORLA; SÁ; GOUVEIA, 2025, p.131).

Já o jogo *Extensão da audição* (A4) apresenta um grau de dificuldade maior do que o anterior (A3), uma vez que enquanto este (A3) está concentrado nos sons que estão no ambiente imediato, aquele não se restringe ao ambiente imediato, alargando a percepção para uma espacialidade mais ampla (perto, longe, acima, abaixo, entre outros). Vale ressaltar que, ainda aqui, o foco não é reagir a um som inventado, mas de fato ouvir os sons. Na instrução, é possível encontrar: “Seu ouvido é uma extensão física de você! Sua antena!”

O jogo *Batendo* (A94), por sua vez, trata-se de um jogo tradicional infantil, conforme indicado nas notas, e possui a indicação de *Extensão da Audição* (A4) como preparação para este jogo. Aqui, os jogadores fecham os olhos enquanto o coordenador bate três vezes em algum objeto na sala, distanciando-se dele sem fazer ruído. Em seguida, solicita. após abrirem os olhos, que um dos jogadores diga o nome do objeto.

Assim como os outros dois jogos, este também tem por foco a sonoridade, mas diferentemente daqueles, em que há o exercício da intenção perceptiva para os sons existentes, neste, o corpo do coordenador é colocado em jogo no espaço produzindo a sonoridade a ser escutada. Não mais abrir a percepção sonora para sons diversos, mas exercitar a seletividade daquilo que se ouve como resultado de uma ação concreta de um corpo próprio na concretude do espaço. O fenômeno se apresentará ao jogador, mas agora se está atento a um fenômeno específico na espacialidade gerado pela corporeidade do coordenador por meio da relação com os objetos..

De acordo com Andre Lapierre e Anne Lapierre, em livro intitulado *O adulto diante da criança de 0 a 3 anos*, uma importante referência para a psicomotricidade e para a psicomotricidade relacional, “O ser humano vive num mundo de objetos, e a maioria das suas atividades consiste em utilizar e deslocar objetos. A relação com o objeto também é um pretexto para a comunicação [...]” (2002, p.49). Nesse jogo, há uma comunicação efetiva entre o coordenador e os jogadores por meio da mobilização de objetos, o que aproxima esse tipo de jogo das práticas psicomotoras, sobretudo as relacionais.

## 4.2 Sílabas cantadas (A72)

Seguindo a sequência do fichário, este jogo está localizado muito depois dos descritos acima (seção A, 72). Porém, pensando em uma oficina que tem por foco a vocalidade, proponho este jogo como uma etapa posterior a dos jogos acima e anterior aos que se seguirão. Assim, ele funcionaria como uma transição entre jogos de escuta e de emissão vocal, salientando que a escuta continua presente nessa nova etapa. Como *área de experiência*, trata-se de um jogo tradicional e um jogo de Ouvir-Escutar,

além disso exercita a comunicação no sentido da familiaridade e flexibilidade com palavras.

Enquanto um jogador sai da sala, os demais escolhem uma palavra, como *jabuticaba* (exemplo contido na ficha). As sílabas dessa palavra são divididas por grupos: um grupo fica com *ja*, outro com *bu*, outro com *ti* e assim por diante. Os jogadores escolhem uma melodia familiar (como *Parabéns pra você*, entre outras) e cantam continuamente utilizando apenas a sílaba designada para o seu grupo. Quando o jogador que saiu volta à sala, ele precisará compor a palavra, utilizando quantas tentativas sejam necessárias.

Nesse jogo, além da percepção auditiva, que já vinha sendo trabalhada com a escuta de sonoridades diversas em jogos anteriores, há um passo na direção da palavra. Porém, ao invés de uma aproximação desta pelo campo da significação, Viola Spolin propõe uma profusão de vocalidade, intercruzando a sonoridade da sílaba com a melodia da canção. Assim, por meio desse jogo, ela salienta o aspecto sonoro do dizer, um dizer que nasce de um corpo próprio que emite uma sonoridade intencional na direção de uma espacialidade, na direção de um outro, que está ali como copartícipe da comunicação, destacando que esta se dá em relação.

Podemos afirmar que há pontos de contato entre a forma que Viola Spolin propõe a lida com a palavra nesse jogo e a visão da fenomenologia de Merleau-Ponty acerca da palavra. Para este, a palavra é uma manifestação essencial do corpo em profunda conexão com sua intencionalidade, percepção e capacidade de agir no mundo em relação, não se tratando meramente de um meio de representação de ideias em subordinação ao pensamento. Ele observa que as primeiras formas de dizer do bebê não são palavras e sim atitudes, fenômenos de pré-comunicação. Nessa direção, Spolin propõe nesse jogo uma aproximação com a palavra que não perca essa dimensão do balbucio, do pré-comunicativo, da sonoridade que não está a serviço meramente de uma ideia.

Na clínica psicomotora ou em práticas de educação psicomotora, a sonoridade pode ser alimento, alimento de uma vivência que devolve à palavra a sua potência sonora, a sua potência de relação com o mundo e com o outro. A prática psicomotora pode ser enriquecida com jogos, como este, que proponham um retorno, na linguagem merleau-pontiana, às coisas mesmas, ao mundo anterior ao conhecimento que o conhecimento sempre fala, reabilitando um tipo de conhecimento gerado no nível do sensível, em que não há a dilaceração do corpo e do mundo pela passagem de um conhecimento pré-reflexivo/pré-objetivo para a objetividade/pensamento formal. Assim, propor práticas de aproximação da palavra que a desloque de um pensamento formal pode contribuir para uma experiência de si e do mundo menos dilaceradora.

#### **4.3 Blablação: Introdução (A85), Blablação: vender (A86), Blablação: Incidente passado (A87), Blablação: português (A88)**

Viola Spolin apresenta em seu fichário, no grupo A, uma sequência de quatro jogos da série blablação. No primeiro deles, *Blablação: Introdução (A85)*, ela define blablação como a expressão vocal que acompanha uma ação, substituindo formas de sons que tornam as palavras reconhecíveis. Na *Áreas de experiência* dessa ficha, a autora indica que esse jogo trata-se de comunicação não verbal, da comunicação sem palavras.

Enquanto no jogo anterior (A72) a pedagoga investiga as sonoridades da palavra, neste ela a retira, no sentido de representação e significação, e a substitui por uma língua inventada e não codificada. Como introdução da série, este jogo

consiste na conversação entre os jogadores como se estivessem falando uma língua desconhecida, conversando como se estivesse fazendo sentido perfeito.

Embora a ficha indique se tratar de um jogo de comunicação não verbal, destaco que os princípios que regem uma conversação estão presentes, uma vez que os jogadores agem como se as sonoridades constituíssem palavras. Conforme dito anteriormente, Merleau-Ponty chama de *pseudolinguagem* um tipo de frase que imita a fala em seus aspectos rítmicos que surge no bebê entre quatro e dez meses de linguagem, surgindo a primeira palavra apenas por volta de um ano de idade e esta traduzindo um estado afetivo, o que denominou de palavra-frase. Dessa forma, a pseudolinguagem corresponde a uma etapa de aquisição da linguagem, sendo oriunda do desejo de relação pela criança, do desejo de pertencimento, estabelecendo, conforme sugere a psicomotricidade, uma penetração simbólica. Spolin convida os jogadores, por meio da blablação, a um processo de renúncia provisória dessa aquisição, gerando um estranhamento do pertencimento, a um contato com os aspectos de uma linguagem interior não formulada, mais próxima ao balbucio e que não é descartada pelo adulto após a aquisição do vocabulário.

Aqui, Spolin ensina aos jogadores sem palavras que a palavra não é meramente um encapsulamento de ideias, mas constitutiva de ação do ser no mundo. Em consonância com Merleau-Ponty, ensina que a fala é um gesto poético, pois há uma relação direta entre fala e movimento corporal, sendo a significação da palavra proveniente deste e não da representação. A linguagem, para ele, não se trata de um sistema desencarnado, mas algo sempre ligada à experiência e expressão de um sujeito falante.

No segundo jogo da série (A86), Spolin adiciona uma situação concreta: um jogador, falando em blablação, vende ou demonstra alguma coisa para a plateia. O ato de vender/demonstrar implica uma seta voltada para o outro. A escolha do que será vendido ou demonstrado implica o jogador em uma relação com o mundo. Na *instrução*, Spolin solicita que o jogador venda diretamente para a plateia, que ele olhe esta, que a blablação seja compartilhada e que a relação seja direta. A pedagoga provoca no sentido de uma *fala falante*, pois esta nasce da intenção do corpo em projetar o seu sentido ao outro, da relação carnal entre mundo e consciência, sendo expressividade do corpo próprio.

Na sequência, temos *Blablação: incidente passado* (A87), no qual Spolin sugere que dois jogadores, de preferência sentados em uma mesa, por meio da blablação, contem um para o outro um incidente passado, como uma luta ou uma ida ao dentista. Nesse jogo, a pedagoga estabelece através de um enquadre espacial (sentados em uma mesa) uma situação. Como vimos, para Merleau-Ponty, a experiência do espaço é a resultante da existência corporal vivida e da sua interação em movimento com o mundo, sendo o corpo o ponto de ancoragem de sua experiência espacial e o que confere sentido e orientação ao mundo que o rodeia.

Em relação à situação proposta por Spolin, dois jogadores estão diante um do outro falando acerca de algo que aconteceu, ou seja, sobre um *O Quê*. Inclusive, na ficha, aparece na *Áreas de experiência*, além de comunicação sem palavras, conforme nas fichas anteriores, *Teatro: O Quê (Atividade)*. Assim, no aqui-agora do jogo, cuja blablação instaura, uma vez que a sonoridade não busca representar mas agir no presente, fala-se sobre algo que aconteceu no passado.

Neste jogo, para comunicar o *O quê*, os jogadores precisam se apoiar na sonoridade e na corporeidade, uma vez que não contam com o significado de palavras. Porém, há um diálogo entre a sonoridade e a virtualidade, pois por meio da blablação, que é som aqui e agora, é necessário comunicar um incidente no passado,

ou seja, um *o quê* que não está acontecendo diante dos jogadores. No entanto, Spolin pede que os jogadores mostrem ao invés de contar, ou seja, que não represente a situação, e sim a torne presente.

Nas *Notas* dessa ficha, a autora destaca que de início os jogadores tendem a interpretar (contar) o incidente de forma óbvia, mas que mais tarde a integração entre som e expressão física se tornará mais sutil. Vale lembrar que para a fenomenologia a palavra não se limita a ser um signo representativo de algo preexistente, ela é, antes, uma fonte original de sentido, intrinsecamente vinculada à experiência corporal e à intenção expressiva. Nesse sentido, esse jogo propõe, por meio da situação criada, o exercício da experiência da sonoridade vinculada à experiência corporal e à intenção comunicativa

Finalizando a sequência de blablação do grupo A, que têm os jogos acima como preparação, Spolin propõe em *Blablação:português* (A88) uma mescla de língua inventada (blablação) e de língua portuguesa. Assim, dois ou três jogadores devem conversar em língua portuguesa sobre um assunto escolhido ou aceito por eles. Quando a conversa se tornar fluente é dada a instrução *Blablação* e os jogadores mudam para a blablação até que recebam instrução para retomar a conversa em português. Dessa forma, a conversa transitará por momentos de blablação e momento em português.

Um fato merece destaque na *Areas de experiência* dessa ficha. Além da indicação de comunicação não verbal como uma área exercitada nesse jogo, conforme nas demais fichas da série blablação, nesta ficha aparece, além desta, *Comunicação: Falando-Diálogo* como uma área de experiência deste jogo. No âmbito desse trabalho, que tem por foco a lida com a palavra, faz todo sentido a palavra entrar nessa fase em que os jogadores já experimentaram a possibilidade de uma comunicação que tem o corpo como nascedouro e que não se subordina à ideia/representação. Defendemos que, em consonância com Merleau-Ponty, essa sequência pode promover uma lida com a palavra que não a reduz a um mero signo, mas que a encarna, que a embebe da experiência de um corpo vivido e enche de sonoridade o dizer.

A cena ganha na medida em que a fala (e o diálogo), alicerce de muitas teatralidades do passado e do presente, torna-se uma fala falante: um dizer criador. A educação e a clínica psicomotora ganham por poder lançar mão de uma sequência de jogos que proporcionam um dizer que nasce da intenção do corpo em projetar o seu sentido ao outro, da relação carnal entre mundo e consciência. Uma fala falante que é expressividade do corpo próprio.

## 5 METODOLOGIA

No decorrer da pós graduação em Educação Psicomotora, em contato com as disciplinas da grade curricular, sobretudo *Práticas Psicomotoras e Educação Psicomotora*, o pesquisador, que advém da área teatral, identificou possíveis diálogos entre o campo da psicomotricidade e a prática de jogos teatrais.

Adotando a metodologia bibliográfica, essa pesquisa foi dividida em quatro etapas. Na primeira, o pesquisador selecionou oito jogos teatrais organizados em fichas e publicados por Viola Spolin em livro intitulado *Jogos teatrais: o fichário de Viola Spolin* (SPOLIN, 2014). Como critério de seleção, buscou jogos que tinham relação com a palavra e o dizer.

A segunda consistiu em uma aproximação bibliográfica da psicomotricidade como aporte teórico para a análise dos jogos selecionados. Porém, como se trata de um campo amplo e multidisciplinar, focamos nas contribuições da fenomenologia à

psicomotricidade, sobretudo a de Merleau-Ponty, e selecionamos alguns de seus conceitos que julgamos possibilitadores de diálogos enriquecedores no âmbito dessa pesquisa.

A terceira etapa, por sua vez, tratou-se de revisão bibliográfica acerca dos jogos teatrais de Viola Spolin e, além disso, buscou-se estabelecer pontos de contato entre esses jogos e a fenomenologia.

Por fim, na quarta etapa, munido do referencial teórico das etapas anteriores, o pesquisador analisou oito fichas selecionadas na primeira etapa da pesquisa visando perceber de que forma o campo teatral se enriqueceria com um olhar psicomotor/fenomenológico sobre os jogos teatrais e, por outro lado, defender a pertinência da adoção desses jogos, ainda que isso dependa da análise cada contexto concreto, tanto pela educação quanto pela clínica psicomotora em suas práticas/vivências psicomotoras.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho, analisamos oito fichas de jogos teatrais contidos e publicados na obra *Jogos teatrais: o fichário de Viola Spolin* (SPOLIN, 2014), tendo por critério de seleção jogos que, de alguma forma, propõem uma relação com a palavra e o ato de dizer. Na análise, estabelecemos diálogo entre a psicomotricidade, tendo por referencial teórico a fenomenologia de Merleau-Ponty e suas contribuições para o campo da psicomotricidade, e os referidos jogos.

Para isso, lançamos mão de alguns conceitos deste referencial teórico e concluímos que eles de fato oferecem arcabouço teórico que possibilita um embasamento consistente para práticas psicomotoras, tanto no âmbito educacional, quanto clínico, salvo as especificidades de cada contexto, que buscam uma relação com a palavra em que não haja o seu enclausuramento em um sistema meramente representacional.

Assim, a concepção merleau-pontiana de que a palavra possui nascedouro na corporeidade/corpo vivido e de que ela não está a serviço do pensamento é de extrema afinidade com os postulados da psicomotricidade e direciona uma prática no espaço educacional ou setting terapêutico de potencialização dos dizeres para além da esfera sígnica, recheando as palavras de sonoridade.

Além disso, suas colocações acerca da experiência pré-reflexiva e do pensamento pré-lógico abre caminho para um trabalho com a palavra que vise não separar corpo e pensamento, uma vez que há uma cisão, ao longo da História, entre corpo e conhecimento na passagem para o pensamento lógico, deslegitimando o papel do corpo vivido no processo de construção do conhecimento, cisão denunciada tanto por Merleau-Ponty, quanto pela psicomotricidade. Dessa forma, a palavra aqui não aparece como aliada de um pensamento deslocado da corporeidade, ao contrário, a palavra pode ser corporeidade na medida em que o corpo não é negado como nascedouro do dizer, mas potencializado por um dizer que abre portas para aquilo que não é lógico no próprio dizer, naquilo que transcende a própria palavra, mas que a embebe. Também, sua diferenciação entre fala falada e fala falante pode estimular uma lida com a palavra que a desloque dos convencionalismos de uma comunicação engessada na práxis cotidiana na direção de um dizer originário e revelador, desconcertante e desnudador. A palavra, dessa forma, pode ser uma porta para a

relação: consigo, com o outro, com o mundo.

Os jogos teatrais de Viola Spolin analisados nesse trabalho formam uma sequência que parte do silêncio e da percepção, passa pela sonoridade que estabelece relação e transcende o sógnico - uma dimensão pré-lógica - chegando, por fim, à palavra recheada de sonoridades e de dizeres. Uma prática psicomotora que lança mão dessa sequência de jogos teatrais em seus jogos psicotores traz ganhos para a sala de aula e para o setting terapêutico no sentido de uma maior integração entre o dizer e a corporeidade. Também uma sala de ensaio que se nutre desse olhar psicomotor na aproximação com esses jogos potencializa uma formação de ator que não se restringe à cena, embora muitas teatralidades nasçam justamente apoiadas no dizer, mas que se espraia para a vida em um trabalho sobre si por meio da palavra em jogo e em relação.

## REFERÊNCIAS

AUCOUTURIER, Bernard. **O método Aucouturier**: fantasmas de ação e prática psicomotora. São Paulo: Ideias & Letras, 2007.

FERNANDES, Jorge; VEIGA, Guida; FILHO, Paulo Gutierrez. Psicomotricidade e paradigma da complexidade. **Psicologia e Saúde em Debate**, [S. l.], v. 8, n. 1, p. 363–377, 2022. Disponível em: <http://www.psicodebate.dpgpsifpm.com.br/index.php/periodico/article/view/833/533>. Acesso em: 16 mar. 2025.

GORLA, José Irineu; GUEDES DE SÁ, Karina; GOUVEIA, Yone. **A psicomotricidade na prática clínica**. 2025. Disponível em: <https://zenodo.org/doi/10.5281/zenodo.15265591>. Acesso em: 17 maio 2025.

LAPIERRE, André; LAPIERRE, Anne. **O adulto diante da criança de 0 a 3 anos: psicomotricidade relacional e formação de personalidade**. 2 ed. Curitiba: UFPR / CIAR, 2002.

MACHADO, Marina Marcondes. **Merleau-Ponty & a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

MEIRA, Thiago; BORTOLINI, Neide das Graças de Souza. Uma experiência entre práticas psicomotoras e jogo dramático infantil: imagens do brincar. **PÓS:Revista do Programa de Pós-graduação em Artes da EBA/UFMG**.v. 11, n. 21, jan-abr. 2021. Disponível em: <https://eba.ufmg.br/revistapos>. Acesso em: 30 abril 2025.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da Percepção**. 5. ed. São Paulo, Martins Fontes, 2022.

NUNES, Gabriela Flores. Desconcerto, uma cantata para ossos. **Anais ABRACE**, v. 21, 2021. Disponível em: <https://ojs.portalabrace.org/ojs/abrace/article/download/5411/5411-Texto%20do%20artigo-15483-1-10-20211129.pdf>. Acesso em: 01 maio. 2025.

PUPO, Maria Lúcia de Souza Barros. O lúdico e a construção do sentido. **Sala Preta**, v. 1, p. 181-187, 2001.

RAMALDES, Karine. Quebrando tabus sobre os jogos teatrais de Viola Spolin. **O Teatro Transcende**, 21(1), 2016, p. 53–64. Disponível em: <https://ojsrevista.furb.br/ojs/index.php/oteatrotranscende/article/view/5551/3437> Acesso em: 15 abril 2025.

RENNÓ, Eline Maria Fernandes; SANTOS, Marilane De Cascia Silva; CAMPOS, Mariana Perdigão Bello; MARTINS, Melissa Castro Pito. Um conceito específico de corpo para a psicomotricidade. **Cuadernos de Educación y Desarrollo**, [S. l.], v. 15, n. 9, p. 8741–8762, 2023. Disponível em: <https://ojs.cuadernoseducacion.com/ojs/index.php/ced/article/view/1793/1474>. Acesso em: 16 mar. 2025.

SCHINO, Mirella. **Alquimistas do palco: os laboratórios teatrais na Europa**. São Paulo: Perspectiva, 2012.

SEVERO, Daniel Cardozo. **Linguagem como expressão do corpo**. 2012. Dissertação (Mestrado em Filosofia) - Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

SPOLIN, Viola. **Improvisação para o teatro**. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 2010.

\_\_\_\_\_. **Jogos teatrais: o fichário de Viola Spolin**. São Paulo: Perspectiva, 2014.

SZONDI, Peter. **Teoria do Drama moderno**. São Paulo: Cosac Naify, 2001.

ZAHAVI, Dan. **Fenomenologia para iniciantes**. 1 ed. Rio de Janeiro: Via Verita, 2019.

## ANEXO A – OITO FICHAS DO FICHÁRIO DE VIOLA SPOLIN

FIGURA 1 - FICHA A3

**OUVINDO O AMBIENTE** **A3**

**PREPARAÇÃO**  
Grupo todo.

---

**FOCO**  
Ouvir o maior número de sons possível no ambiente imediato.

**DESCRIÇÃO**  
O grupo todo permanece sentado, silenciosamente, de olhos fechados, por um minuto ou mais, ouvindo os sons do ambiente imediato. Os jogadores prestam atenção para os diferentes sons que há no ambiente.

**INSTRUÇÃO**  
*Ouçã todos os sons à sua volta – até os mais imperceptíveis! Preste atenção!  
Ouçã o maior número de sons possível!*

**AVALIAÇÃO**  
Quais sons Você ouviu? (Peça para os jogadores identificarem tantos sons quanto possível). Quantos ouviram aquele som? Quais sons ainda não foram mencionados?

**NOTAS**  
1. Dê esse exercício como *tarefa de casa*, a ser feita por alguns minutos por dia, ao caminhar, em casa, com a família etc.

---

**ÁREAS DE EXPERIÊNCIA**  
Jogo de Ouvir-Escutar  
Aquecimento Silencioso  
Jogo Sensorial

© 2001 Perspectiva

FONTE: SPOLIN (2014)

FIGURA 2 - FICHA A4

EXTENSÃO DA AUDIÇÃO	A4
<p><b>PREPARAÇÃO</b>            Aquecimento: <i>Ouvindo o Ambiente (A3)</i>            Grupo todo.</p>	
<hr/> <p><b>FOCO</b>            Ouvir sons (sem atitudes em relação a eles).</p>	
<p><b>DESCRIÇÃO</b>            Os jogadores ouvem os sons no ambiente e deixam que os sons sejam ouvidos.</p>	
<p><b>INSTRUÇÃO</b>  <i>Envie sua audição para o ambiente acima, abaixo, atrás, perto e longe de você! Seu ouvido é uma extensão física de você! Sua antena! Seu instrumento! Ouça os sons no espaço! Capte os sons que aí encontra! Deixe seu ouvido captar os sons! Deixe que os sons sejam ouvidos!</i></p>	
<p><b>AVALIAÇÃO</b>            Discuta a função dos ouvidos como corpo físico e a audição como antena física que vai além do corpo físico.</p>	
<p><b>NOTAS</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Esse exercício pode ser realizado sentado em carteiras; caminhando durante os jogos de espaço e a qualquer hora do dia.</li> <li>2. Se feito com regularidade, esse exercício pode trazer maior textura para o som.</li> <li>3. Veja Atitudes (Manual, p. 52)</li> </ol>	
<hr/> <p><b>ÁREAS DE EXPERIÊNCIA</b>            Jogo de Ouvir-Escutar            Aquecimento Silencioso            Jogo Sensorial</p> <p>© 2001 Perspectiva</p>	

FONTE: SPOLIN (2014)

FIGURA 3 - FICHA A72

SÍLABAS CANTADAS	A72
<b>PREPARAÇÃO</b>	
Grupo todo.	
<hr/>	
<b>FOCO</b>	
Nenhum.	
<b>DESCRIÇÃO</b>	
<p>Os jogadores sentam-se em círculo. Um deles sai da sala enquanto os outros escolhem uma palavra, por exemplo, <i>jabuticaba</i>. As sílabas da palavra são distribuídas pelos jogadores no círculo. <i>Ja</i> fica com o primeiro grupo de jogadores, <i>bu</i> fica com o segundo grupo, <i>ti</i> fica com o terceiro grupo e assim por diante, até que todos os grupos tenham uma sílaba determinada. O grupo escolhe então uma melodia familiar (por exemplo: <i>Parabéns a Você, ou Atirei o Pau no Gato</i> etc.). Os jogadores cantam continuamente a melodia, utilizando apenas a sílaba atribuída ao seu grupo. O jogador que saiu da sala volta para o jogo, caminha de grupo em grupo e procura compor a palavra utilizando tantas tentativas quantas forem necessárias. O jogo pode ser dificultado pedindo-se que os jogadores troquem de lugar depois que as sílabas forem atribuídas, dispersando-se assim os grupos. Todos os grupos devem cantar a sua sílaba a partir da mesma melodia simultaneamente.</p>	
<b>INSTRUÇÃO</b>	
Nenhuma.	
<b>NOTAS</b>	
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Uma professora utilizou nomes próprios a serem subdivididos em sílabas.</li> <li>2. Depois que o jogador que está fora descobrir a palavra, deixe que todos os jogadores vejam a palavra que foi usada. Escreva-a no quadro-negro para uma resposta mais efetiva: WASH/ING/TON; CONS/TAN/TI/NOPLA.</li> </ol>	
<hr/>	
<b>ÁREAS DE EXPERIÊNCIA</b>	
Jogo Tradicional	
Aquecimento Silencioso	
Jogo de Ouvir-Escutar	
Comunicação: Familiaridade e Flexibilidade com Palavras	
Silabação	
Jogo para Leitura	

FONTE: SPOLIN (2014)

FIGURA 4 - FICHA A85

BLABLAÇÃO: INTRODUÇÃO	A85
<b>PREPARAÇÃO</b>	
Coordenador: antes de apresentar à sua classe, pratique a Blablação com a família e amigos.	
Grupo todo.	
<hr/> <b>FOCO</b>	
Falar em Blablação.	
<b>DESCRIÇÃO</b>	
Blablação é a substituição de formas de sons que tornam as palavras reconhecíveis. A Blablação é a expressão vocal acompanhando uma ação, não a tradução de uma frase em Português. Peça para o grupo todo virar-se para seus vizinhos e manter uma conversação como se estivessem falando uma língua desconhecida. Os jogadores devem conversar como se estivesse fazendo sentido perfeito.	
<b>INSTRUÇÃO</b>	
<i>Use tantos sons diferentes quanto possível! Exagerem o movimento da boca! Experimentem movimentos de mascar chiclete! Variem o tom! Mantenha o ritmo da fala usual! Deixe a Blablação fluir!</i>	
<b>AValiação</b>	
Havia uma variedade na Blablação? A Blablação fluiu?	
<b>NOTAS</b>	
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Mantenha a conversação, até que todos tenham participado.</li> <li>2. Peça para que aqueles que ficaram presos a um som monótono <i>dadada</i>, com poucos movimentos labiais, para conversarem com aqueles que são mais fluentes em Blablação.</li> <li>3. Enquanto a maior parte do grupo ficará deliciada com sua capacidade de falar com os outros em Blablação, alguns poucos ficarão presos à fala em função da comunicação e parecerão quase paralisados, tanto física quanto vocalmente. Trate disso apenas casualmente e, em jogos teatrais com Blablação subsequentes, a fluência do som e a expressão corporal se tornarão unas.</li> </ol>	
<hr/> <b>ÁREAS DE EXPERIÊNCIA</b>	
Série de Blablação	
Comunicação: Sem Palavras	
Comunicação Não Verbal	
© 2001 Perspectiva	

FONTE: SPOLIN (2014)

FIGURA 5 - FICHA A86

BLABLAÇÃO: VENDER	A86
<p><b>PREPARAÇÃO</b>            Introdutório: <i>Blablação: Introdução (A85)</i>            Jogadores na plateia.</p>	
<hr/> <p><b>FOCO</b>            Comunicar para uma plateia.</p>	
<p><b>DESCRIÇÃO</b>            Jogador individual, falando em Blablação, vende ou demonstra alguma coisa para a plateia. Dê um ou dois minutos para cada jogador.</p>	
<p><b>INSTRUÇÃO</b>  <i>Venda diretamente para nós! Olhe para nós! Venda para nós! Compartilhe a sua Blablação! Agora anuncie! Anuncie para nós!</i></p>	
<p><b>AVALIAÇÃO</b>            O que estava sendo vendido ou demonstrado? Houve variedade na Blablação? Os jogadores nos viram na plateia ou olhavam fixamente para nós? Houve uma diferença entre vender e anunciar?</p>	
<p><b>NOTAS</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Insista no contato direto. Se os jogadores fitam fixamente a plateia ou olham por sobre as cabeças, peça para anunciarem a sua mercadoria até que a plateia seja realmente vista. Anunciar, tal como é feito nas feiras livres, requer contato direto com os outros.</li> <li>2. Tanto a plateia como o jogador percebem a diferença quando o olhar fixo se transforma em ver. Quando isso acontece, aparece no trabalho uma profundidade maior, uma certa quietude.</li> <li>3. Permita que um jogador cronometre o tempo e informe quando o tempo de jogo está na metade e quando o jogo está no final.</li> </ol>	
<hr/> <p><b>ÁREAS DE EXPERIÊNCIA</b>            Teatro: O Quê (Atividade)            Mostrar, Não Contar            Objeto no Espaço: Tornando Visível o Invisível            Série de Blablação            Comunicação: Sem Palavras            Comunicação Não Verbal</p>	
<p>© 2001 Perspectiva</p>	

FONTE: SPOLIN (2014)

FIGURA 6 - FICHA A87

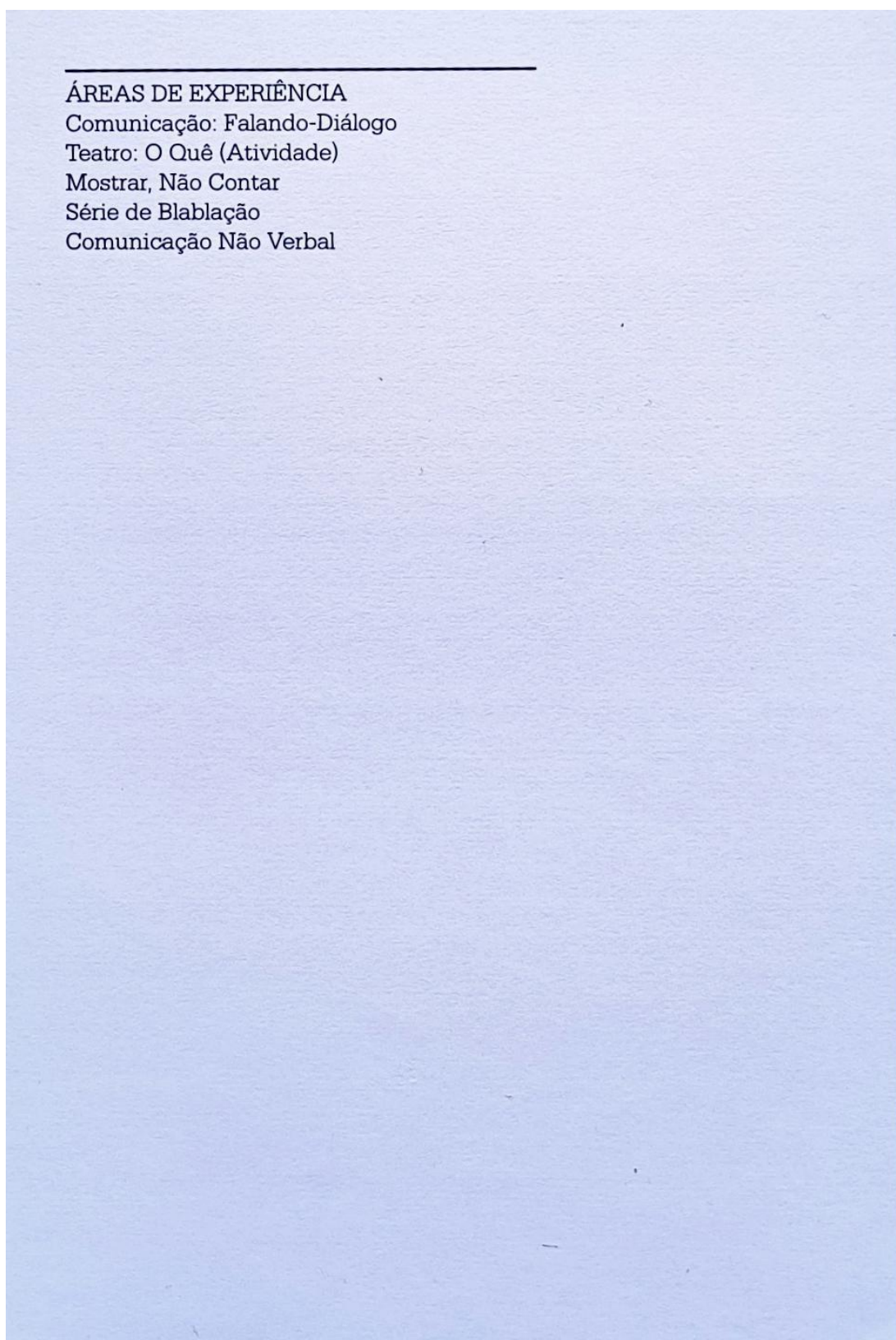
BLABLAÇÃO: INCIDENTE PASSADO	A87
<p><b>PREPARAÇÃO</b> Jogadores na plateia.</p> <hr/>	
<p><b>FOCO</b> Comunicar sem estrutura de palavras.</p>	
<p><b>DESCRIÇÃO</b> Dois jogadores, de preferência sentados em uma mesa. Usando a Blablação, A conta para B um incidente passado, como uma luta ou uma ida ao dentista. B conta então para A algo que aconteceu, também usando a Blablação.</p>	
<p><b>INSTRUÇÃO</b> <i>Comunique-se com seu parceiro! Não espere uma interpretação! Não assuma que sabe o que está sendo dito!</i></p>	
<p><b>AVALIAÇÃO</b> Pergunte para A o que B disse. Depois pergunte para B o que foi contado por A. (Nenhum dos jogadores deve <i>assumir</i> o que o outro relatou já que as suposições de B não ajudarão A na necessária clareza de comunicação). Pergunte aos observadores o que foi comunicado.</p>	
<p><b>NOTAS</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Para evitar discussão preliminar, os dois jogadores devem ser escolhidos randomicamente antes de entrar na área de jogo.</li> <li>2. Quando esse jogo é feito pela primeira vez, os jogadores irão interpretar (contar) o incidente de forma óbvia. Ao relatar uma ida ao dentista, eles seguram o queixo, gemem, mostram seus dentes etc. Mais tarde a integração entre som e expressão física se tornará mais sutil. Estarão aptos a mostrar, não contar.</li> </ol>	
<hr/> <p><b>ÁREAS DE EXPERIÊNCIA</b> Comunicação: Sem Palavras Teatro: O Quê (Atividade) Mostrar, Não contar Série de Blablação Comunicação Não Verbal</p>	
<p>© 2001 Perspectiva</p>	

FONTE: SPOLIN (2014)

FIGURA 7 - FICHA A88

BLABLAÇÃO: PORTUGUÊS	A88
<b>PREPARAÇÃO</b> Introdutórios: <i>Blablação: Vender (A86)</i> e <i>Blablação: Incidente Passado (A87)</i> Jogadores na plateia.	
<hr/> <b>FOCO</b> Comunicação.	
<b>DESCRIÇÃO</b> Times de dois ou três jogadores e um instrutor. Para uma demonstração introdutória, o coordenador pode ser o instrutor. Os jogadores escolhem ou aceitam um assunto para conversar. Quando a conversa se tornar fluente em português, dê a instrução <i>Blablação!</i> e os jogadores devem mudar para a <i>Blablação</i> até que sejam instruídos a retomar a conversa em português. A conversa deve fluir normalmente e avançar no que se refere ao sentido.	
<b>INSTRUÇÃO</b> <i>Blablação! Português! Blablação! Português!</i> (e assim por diante).	
<b>AVALIAÇÃO</b> A conversa fluiu e teve continuidade? A comunicação foi sempre mantida? Jogadores, vocês concordam?	
<b>NOTAS</b> <ol style="list-style-type: none"><li>1. <i>Blablação: Português</i> é ideal para desenvolver a habilidade para dar e receber instrução para todas as faixas etárias. Quando o jogo estiver entendido, divida o grupo em times de três. Muitos times, cada qual com seu instrutor, podem jogar simultaneamente. Dê ao menos vinte minutos para jogar e indique a mudança de instrutor de forma que todos os membros do time tenham a oportunidade de ocupar a posição de instrutor.</li><li>2. Com relação à instrução, se a <i>Blablação</i> se tornar penosa para qualquer jogador, mude imediatamente para o <i>Português</i> durante algum tempo. Isto ajuda o jogador que está resistindo ao problema.</li><li>3. O momento de mudança deve acontecer quando os jogadores estiverem desatentos, no meio de um pensamento ou de uma frase. No momento de desequilíbrio, a fonte de novos <i>insights</i> pode ser aberta. Aquilo que estava oculto vem resgatá-lo.</li></ol>	
© 2001 Perspectiva	

FIGURA 8 - VERSO DA FICHA A88



FONTE: SPOLIN (2014)

FIGURA 9 - FICHA A94

BATENDO	A94
<p><b>PREPARAÇÃO</b> Aquecimento: <i>Sentindo o Eu com o Eu</i> (A2) Introdutório: <i>Extensão da Audição</i> (A4) Grupo todo.</p> <hr/>	
<p><b>FOCO</b> Identificar um objeto pelo ouvido</p>	
<p><b>DESCRIÇÃO</b> Todos os jogadores fecham os olhos enquanto o coordenador bate distintamente três vezes em algum objeto na sala e depois se distancia dele sem fazer ruído. O coordenador avisa os jogadores quando abrir os olhos e pede para um deles nomear o objeto. Se esse jogador errar, outro pode ser escolhido. Caso todos estejam confusos, o coordenador pede para que fechem os olhos novamente e repete as batidas.</p>	
<p><b>INSTRUÇÃO</b> Nenhuma.</p>	
<p><b>AVALIAÇÃO</b> Nenhuma.</p>	
<p><b>NOTAS</b> 1. Esse jogo é um jogo tradicional infantil, utilizado aqui como aquecimento para <i>Quem Está Batendo? #1</i> (A95) 2. Caso as crianças fiquem espiando, lembre-as que esse é um jogo de ouvir.</p> <hr/>	
<p><b>ÁREAS DE EXPERIÊNCIA</b> Jogo Tradicional Aquecimento Silencioso Jogo de Ouvir-Escutar Jogo Sensorial</p>	
<p>© 2001 Perspectiva</p>	

FONTE: SPOLIN (2014)