

# CRI(A)TIVIDADE EM JOGOS TEATRAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

CREATIVITY IN THEATRICAL GAMES IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION

Ciências Humanas, Linguística & Letras e Artes · 08/03/2026

REGISTRO DOI: [10.70773/revistatopicos/772957577](https://doi.org/10.70773/revistatopicos/772957577)

---

Iane de Araújo Chalender Simplicio<sup>1</sup>

Tailo Cristina da Silva Carvalho<sup>2</sup>

Marcele Santana Ferreira<sup>3</sup>

Luiz Daniel Lerro<sup>4</sup>

---

## RESUMO

Este artigo aborda os impactos pedagógicos, artísticos e sociais da aplicação dos Jogos Teatrais e da improvisação na educação infantil, tomando como referência a metodologia desenvolvida por Viola Spolin (2005; 2010) e as reflexões de Camargo (2012) sobre sua adaptação ao contexto brasileiro. O estudo analisou o método estruturado no tripé Foco – Instrução – Avaliação, evidenciando seu potencial para equilibrar liberdade criativa com o direcionamento pedagógico. A abordagem metodológica adotada envolveu levantamento bibliográfico e análise crítica de referenciais teóricos, relacionando a improvisação a processos históricos, culturais e educacionais. Os resultados indicam que a improvisação, além de desenvolver competências técnicas de atuação, fomenta habilidades socioemocionais como comunicação, escuta ativa, adaptabilidade e trabalho colaborativo. Essas dimensões alinham-se a concepções educacionais dialógicas e inclusivas, defendidas por autores como Paulo Freire e Vygotsky. O estudo constatou que os Jogos Teatrais são eficazes não apenas na formação artística, mas também em contextos educacionais mais amplos, promovendo a criatividade e a participação coletiva. Conclui-se que o legado de Spolin permanece atual e adaptável a diferentes realidades, configurando-se como um método relevante para integrar arte, educação e transformação social.

**Palavras-chave:** Jogos teatrais. Letramento. Ludicidade. Arte/educação. Educação infantil.

## ABSTRACT

This article addresses the pedagogical, artistic, and social impacts of using theater games and improvisation in early childhood education, taking as a reference the methodology developed by Viola Spolin (2005; 2010) and Camargo's (2012) reflections on its

adaptation to the Brazilian context. The study analyzed the method, structured around the three-pronged approach of Focus, Instruction, and Evaluation, highlighting its potential for balancing creative freedom with pedagogical direction. The methodological approach adopted involved a bibliographical survey and critical analysis of theoretical frameworks, relating improvisation to historical, cultural, and educational processes. The results indicate that improvisation, in addition to developing technical acting skills, fosters socio-emotional abilities such as communication, active listening, adaptability, and collaborative work. These dimensions align with dialogical and inclusive educational concepts advocated by authors such as Paulo Freire and Vygotsky. The study found that theatrical games are effective not only in artistic development but also in broader educational contexts, fostering creativity and collective participation. The conclusion is that Spolin's legacy remains relevant and adaptable to different realities, constituting a relevant method for integrating art, education, and social transformation.

**Keywords:** Theatrical games. Literacy. Playfulness. Art/education. Early childhood education.

## 1. INTRODUÇÃO

A Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, vem passando, nas últimas décadas, por um processo de ressignificação no cenário brasileiro, deixando de ocupar um lugar historicamente marginalizado, marcado por práticas assistencialistas, para ser entendida como um direito da criança e dever do Estado, conforme preconiza a Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996). Nesse contexto, a ampliação do acesso, a valorização das especificidades da infância e

a busca por práticas pedagógicas de qualidade têm se tornado eixos centrais das políticas públicas e das discussões acadêmicas sobre a formação das crianças.

Entretanto, é de conhecimento que esse cenário ainda não está plenamente desenvolvido, visto que há uma necessidade de articular metodologias de ensino mais contemporâneas, que se insiram os tempos e modos de ser da criança, tendo como foco promover seu protagonismo nos processos educativos. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento normativo que orienta a educação brasileira, reforça que o brincar, a interação e a expressão são elementos estruturantes da prática pedagógica na Educação Infantil. Sob essa perspectiva, o letramento deve ser compreendido não apenas como a aquisição de competências de leitura e escrita, mas como a inserção ativa e significativa da criança no universo da linguagem, em suas múltiplas dimensões: verbal, corporal, gestual, visual e simbólica.

*Considerar que há muitas juventudes implica organizar uma escola que acolha as diversidades, promovendo, de modo intencional e permanente, o respeito à pessoa humana e aos seus direitos. E mais, que garanta aos estudantes ser protagonistas de seu próprio processo de escolarização, reconhecendo-os como interlocutores legítimos [...]. Para formar esses jovens como sujeitos críticos, criativos, autônomos e responsáveis, cabe às escolas de Ensino Médio proporcionar experiências e processos que lhes garantam as aprendizagens necessárias para a leitura da realidade. [...] O mundo deve lhes ser apresentado como campo aberto para investigação e intervenção quanto a seus aspectos políticos, sociais, produtivos, ambientais e culturais, de modo que se sintam estimulados a equacionar e resolver questões legadas pelas gerações anteriores – e que se refletem nos contextos atuais –, abrindo-se criativamente para o novo (Brasil, 2018, p.465).*

É nesse cenário que o teatro, por sua natureza lúdica, coletiva, expressiva e interdisciplinar, configura-se como um campo privilegiado para o desenvolvimento da oralidade, da escuta atenta, da imaginação, da empatia e da construção de sentidos, habilidades relacionadas aos processos de alfabetização e letramento. Os Jogos Teatrais, conforme será abordado, concebidos por Spolin e adaptados ao contexto brasileiro por Koudela, revelam-se uma metodologia educacional potente, fundamentada na experiência, na improvisação e na interação entre os(as) participantes.

No contexto amazônico e, mais especificamente, na rede pública municipal de Porto Velho (RO), a realidade educacional apresenta desafios adicionais, visto que se observam desigualdades socioeconômicas persistentes, limitações estruturais e históricas, lacunas na oferta de vagas e na formação docente. Não obstante, essas limitações coexistem com iniciativas inovadoras promovidas por educadores(as) comprometidos(as) com a transformação da prática pedagógica.

Diante desse panorama, a pesquisa foi guiada pela seguinte questão: de que modo a aplicação dos Jogos Teatrais em sala de aula pode contribuir para o desenvolvimento das habilidades de letramento na Educação Infantil? O objetivo geral consistiu em analisar a contribuição dos Jogos Teatrais para o letramento de crianças pequenas na Educação Infantil, considerando as especificidades do contexto sociocultural e as diretrizes das metodologias ativas. Para tanto, os objetivos específicos abordaram: (i) compreender os fundamentos teóricos e metodológicos dos jogos teatrais; (ii) identificar suas potencialidades no desenvolvimento de competências relacionadas ao letramento; e (iii) discutir as implicações pedagógicas de sua aplicação na prática docente.

## **2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA OU REVISÃO DA LITERATURA**

De acordo com Correa (2024), a Educação Infantil, enquanto primeira etapa da Educação Básica, configura-se como um campo em constante transformação, permeado por debates teóricos, práticos e políticos que visam assegurar um ensino inclusivo e sensível às múltiplas dimensões da vida infantil. No contexto atual, onde se intensificam as exigências de uma sociedade globalizada, novas abordagens pedagógicas têm surgido, desafiando

concepções tradicionais e propondo metodologias que privilegiam o protagonismo infantil, a ludicidade, a criatividade e a escuta (Correa, 2024). Longe de se limitarem à incorporação de tecnologias ou à adesão a tendências passageiras, tais metodologias implicam uma revisão didática do processo educativo.

Inovar, portanto, não se restringe à mera adoção de recursos tecnológicos ou práticas pontuais, mas implica em repensar e reconstruir o cotidiano escolar, a fim de respeitar os tempos, os modos de ser e as formas de expressão próprias da infância. As práticas inovadoras manifestam-se nas interações diárias entre professores(as) e crianças, no uso criativo de espaços e materiais, na condução de narrativas ou na construção de brinquedos, na exploração sensorial de sons, texturas e movimentos, e na valorização das culturas locais como patrimônio educativo (Correa, 2024). Essa concepção exige, assim, intencionalidade pedagógica e um olhar atento às potencialidades de cada contexto, demandando, inevitavelmente, a escuta sensível do(a) educador(a) e sua disposição para construir experiências significativas e transformadoras.

No Brasil, apesar dos avanços normativos e pedagógicos, persiste a precarização das condições de trabalho docente, a carência de formação continuada e a padronização curricular excessiva, a qual frequentemente desconsidera a diversidade cultural e social das crianças (Correa, 2024). Contudo, experiências diversas têm se destacado por incorporar práticas mais sensíveis à pluralidade das infâncias e aos contextos comunitários. É nesse panorama que, especialmente no contexto Amazônica, Porto Velho, cidade caracterizada pela diversidade cultural resultante de migrações históricas e múltiplas influências (indígenas, nordestinas, ribeirinhas

e de outras regiões do Brasil), favorece a elaboração de propostas pedagógicas que dialogam com os saberes e experiências comunitárias. A rede municipal de ensino, apesar de suas limitações, tem procurado integrar em seu currículo elementos que valorizam a infância como um período de brincar, explorar e aprender. Nesse sentido, metodologias ativas, jogos teatrais, artes visuais e outras linguagens expressivas são incorporadas como estratégias para ampliar o repertório cultural e promover o desenvolvimento integral.

A compreensão do cenário educacional de Porto Velho, entretanto, demanda a análise de sua trajetória histórica. Como aponta Silva Junior (2021), a capital rondoniense foi fundada oficialmente em 1914, no contexto da construção da Estrada de Ferro Madeira-Mamoré, obra impulsionada por interesses externos e pela exploração da borracha. Essa origem associou-se a uma urbanização improvisada e à ausência de políticas públicas estruturadas para os direitos sociais, inclusive a educação. Ao longo de décadas, a cidade recebeu fluxos migratórios intensos, sem planejamento urbano que garantisse infraestrutura e serviços adequados.

A carência de planejamento urbano repercutiu na organização dos serviços educacionais. Silva Junior (2021) destaca que, durante grande parte do século XX, a educação não foi prioridade, resultando em elevados índices de analfabetismo e na ausência de escolas, especialmente em regiões periféricas e rurais. A Educação Infantil, por sua vez, não sendo obrigatória até 1988, era concebida sob um viés assistencialista, restrita ao acolhimento de filhos de mães trabalhadoras e desprovida de reconhecimento de seu papel pedagógico. Nesse contexto, creches e pré-escolas surgiam de maneira improvisada, muitas vezes por iniciativa comunitária ou

religiosa, enquanto a atuação do poder público municipal era caracterizada por baixa cobertura e ações fragmentadas.

Nesse cenário de fragilidade, a desigualdade no acesso à Educação Infantil, particularmente para populações ribeirinhas, áreas rurais e bairros periféricos, evidencia a desigualdade social e territorial da cidade. A precariedade da infraestrutura, a ausência de transporte escolar adequado, a falta de vagas e de profissionais qualificados(as) perpetuam ciclos de exclusão (Silva Junior, 2021). Contudo, a história de Porto Velho também revela movimentos de resistência, como mobilizações de educadores(as), associações e sindicatos, que atuaram na defesa de melhores condições para a educação infantil.

A partir dos anos 2000, observou-se uma expansão na construção de Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs). Contudo, desafios persistiam quanto à qualidade, à formação docente e ao reconhecimento do brincar e da diversidade cultural como eixos do currículo. De acordo com dados da Secretaria Municipal de Educação (Porto Velho, 2021), a cidade contava, naquele ano, com 141 escolas – 57 na zona rural e apenas 15 dedicadas exclusivamente à Educação Infantil. Esses números, embora representem avanços, revelam a considerável distância para a garantia de um atendimento universal e de qualidade.

Historicamente, o acesso à educação em Rondônia é recente e marcado por lacunas. Lima (1987) registra que, embora a primeira escola da região tenha sido criada em 1913, em Santo Antônio, Porto Velho só inaugurou sua primeira instituição pública, a Escola Mista Municipal, em 1915, e esta, ainda, apresentava estrutura precária. Gomes (2007) aponta que o cenário educacional começou a mudar com a criação do Território Federal do Guaporé, em 1943, momento

em que o governo iniciou a organização dos serviços públicos e instituiu o Departamento de Educação, posteriormente reestruturado em 1945 e 1948.

Apesar dessas iniciativas, Vitor Hugo (1991) observa que as oportunidades educacionais permaneciam restritas às famílias com melhores condições econômicas, enquanto a população local dependia de escolas improvisadas e de iniciativas da Igreja Católica. O atendimento à Educação Infantil, por sua vez, teve início de forma incipiente apenas na década de 1950, com a criação dos primeiros Jardins de Infância, os quais ainda mantinham viés assistencialista (Gomes, 2007).

Pacífico e Gomes (2014) identificam que, a partir da década de 1980, ocorreu uma expansão mais visível da rede municipal, com a inclusão de instituições destinadas a crianças menores de seis anos. Contudo, o atendimento permaneceu limitado e sujeito a retrocessos, como a redução de matrículas registrada na segunda metade da década de 1990. Esse movimento de ampliação coexistiu com a consolidação de um arcabouço legal nacional que, por meio da Constituição de 1988 e a da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996, elevou a Educação Infantil à condição de direito e dever do Estado.

Em consonância com esse arcabouço legal, as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (Brasil, 2009) reforçam que o planejamento pedagógico deve conceber a criança como sujeito histórico e de direitos. Isso implica promover seu protagonismo por meio das interações e vivências cotidianas, em espaços institucionais que transcendam a função de cuidado para integrar dimensões educativa e formativa.

Nesse contexto de valorização da criança e de um planejamento pedagógico, Feliciano (2014) pontua que a infância se revela em um universo simbólico e sensorial onde a brincadeira ocupa posição central. Por meio dela, a criança interage com o ambiente estabelece vínculos afetivos, testa hipóteses e elabora novas maneiras de pensar e agir. Essas experiências, tanto espontâneas quanto intencionais no contexto pedagógico, configuram-se como oportunidades privilegiadas de aprendizagem. Assim, na escola, a integração planejada do brincar transcende o mero entretenimento, atuando como estratégia para ampliar o repertório cognitivo, social e emocional das crianças.

Feliciano (2014) ressalta que o papel da escola é criar condições para que a criatividade e a liberdade infantis floresçam em um ambiente seguro e estimulante. Nessa perspectiva, as metodologias ativas surgem como alternativa para romper com o modelo transmissivo e verticalizado, que, como apontam Guarizzo (2024) e Berbel (2012), ainda predomina em muitos espaços escolares. Essas abordagens posicionam o(a) estudante no centro do processo de ensino-aprendizagem, incentivando seu protagonismo e a construção coletiva do conhecimento.

Essa abordagem é reforçada pela concepção de aprendizagem de John Dewey (1859–1952) que, segundo Branco (2014), se opõe à memorização, valorizando a resolução de problemas reais e a conexão do saber escolar com as experiências concretas do(as) estudante. Dewey, assim, propõe uma educação progressista que privilegia práticas dialógicas com o universo infantil e o uso lúdico para o engajamento e o desenvolvimento integral.

Tal perspectiva encontra ressonância no Método do Arco de Maguerez, apresentado por Berbel (2012), que, em suas cinco etapas, reforça a participação ativa do(a) estudante desde a observação da realidade até a aplicação de soluções práticas, promovendo autonomia, investigação e análise crítica. Mota (2018) e Silva (2016) expandem essa discussão ao ressaltar a dimensão política e emancipatória da educação, onde o ensino se torna um ato de liberdade quando os(as) estudantes são incentivados a problematizar e transformar sua realidade (Mota, 2018; Silva, 2016).

No contexto da educação infantil, essa compreensão se aprofunda, pois o conhecimento passa necessariamente pelo brincar, não como um momento isolado, mas como um eixo articulador das aprendizagens. A gamificação, exemplificada por Silva (2019), ilustra essa possibilidade: a incorporação de elementos de jogos ao processo pedagógico mobiliza motivação, cooperação e criatividade, favorecendo a construção de conhecimentos de forma lúdica e significativa.

Nesse cenário, a linguagem assume papel central como fenômeno social e comunicativo que organiza o pensamento e viabiliza a troca de significados (Bandeira, 2022). No trabalho com crianças, a interconexão das linguagens verbal e não verbal encontra no teatro um campo fértil para a exploração expressiva. A encenação teatral, ao unir gesto, voz, movimento e expressão, promove a comunicação multidimensional, capaz de transmitir ideias e emoções de maneira potente.

Rabello (2011) argumenta que, no ambiente escolar, o teatro transcende a atividade artística, configurando-se como conhecimento que amplia a consciência corporal, a percepção de si

e do outro, e a reflexão crítica. Ao integrá-lo às metodologias ativas, o(a) professor(a) possibilita que o(a) estudante vivencie o conhecimento de forma prática e sensível. Reverbel (1997) complementa, destacando que as atividades artísticas, em particular, favorecem o crescimento do(a) estudante ao estimular a criatividade, a sensibilidade e o trabalho coletivo.

A dramatização, além de tudo, demonstra aplicabilidade interdisciplinar, sendo inclusive estratégia para aprendizagem de conteúdos científicos, tal como proposto por Moura e Teixeira (2010) com a ideia de “teatro científico” (Medina e Braga, 2021). Essa prática facilita a compreensão de temas complexos ao traduzi-los em experiências concretas, narrativas e simbólicas, aproximando-os da realidade dos(as) estudantes. Montenegro *et al.* (2005) reforçam ainda que o teatro fortalece habilidades como senso crítico, cidadania, memorização, vocabulário e compreensão textual.

Essa visão encontra respaldo na Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018) que reconhece o protagonismo estudantil como um princípio essencial para a formação de sujeitos críticos, criativos e autônomos. E, embora a BNCC enfatize esse protagonismo principalmente no Ensino Médio, sua aplicação à Educação Infantil é não só viável, mas desejável. Ao valorizar o corpo, os gestos, as emoções e as múltiplas linguagens (BNCC, 2017), o documento curricular brasileiro legitima o uso do teatro e das brincadeiras como meios fundamentais para o desenvolvimento da criança.

Nessa perspectiva, autores como Carvalho e Pontes (2017) e Huizinga (1980) reforçam que a brincadeira é uma atividade de alta complexidade psicológica, capaz de mobilizar a imaginação, o desempenho de papéis sociais e a compreensão das regras de

convivência. Kishimoto (1997) aprofunda essa ideia, destacando que o jogo, compreendido como uma atividade cultural e socialmente significativa, contribui tanto para o desenvolvimento cognitivo quanto para a adaptação social, preparando a criança para uma participação crítica na vida em comunidade. Segundo a autora,

*O jogo é um instrumento pedagógico muito significativo. No contexto cultural e biológico é uma atividade livre, alegre que engloba uma significação. É de grande valor social, oferecendo inúmeras possibilidades educacionais, pois favorece o desenvolvimento corporal, estimula a vida psíquica e a inteligência, contribui para a adaptação ao grupo, preparando a criança para viver em sociedade, participando e questionando os pressupostos das relações sociais tais como estão postos. (Kishimoto, 1997, p. 37).*

Em vista disso, definir o que é “jogo” constitui um desafio conceitual que extrapola fronteiras disciplinares e culturais, dada a multiplicidade de formas e significados que assume em diferentes contextos. Kishimoto (1997) detalha que o termo abrange um vasto conjunto de atividades – como brincadeiras infantis, práticas esportivas, jogos intelectuais ou políticos – cada qual com natureza e objetivos distintos. Essa diversidade, que integra dimensões de imaginação, estratégia ou habilidade prática, consagra o jogo como uma prática indispensável à experiência humana, atravessando idades, culturas e espaços.

Sua relevância, assim, transcende o campo recreativo, desempenhando um papel central no desenvolvimento humano e na aprendizagem. Conforme Spolin (2010), o jogo é mais que lazer; ele constitui como uma das expressões fundamentais da inteligência, atuando como catalisador para o pensamento criativo e da interação social. Transforma-se, então, em uma via pedagógica aberta, capaz de articular saberes, estimular a participação ativa e fortalecer a autonomia intelectual e emocional dos indivíduos.

Expandindo a discussão, Japiassu (2008) aponta que, historicamente, a importância do jogo como fonte de aprendizado já era defendido por Rousseau, reflexão que se alinhou ao movimento Educação Ativa de John Dewey. Essa confluência de ideias ampliou o entendimento do jogo como um dispositivo formativo, capaz de mediar a relação do sujeito com o conhecimento de forma participativa e transformadora.

A perspectiva de Spolin (2010) adiciona uma camada complementar, ao destacar a “energia coletiva” que o jogo é capaz de despertar. Esse aspecto social, universalmente observado, é corroborado por Huizinga (1980), para quem o jogo se constitui como um elemento essencial na formação da cultura, promovendo vínculos, fortalecendo a cooperação e viabilizando a construção de novos significados coletivos.

*O jogo é uma forma natural de grupo que propicia o envolvimento e a liberdade pessoal necessários para a experiência. Os jogos desenvolvem as técnicas e habilidades pessoais necessárias para o jogo em si, através do próprio ato de jogar. As habilidades são desenvolvidas no próprio momento em que a pessoa está jogando, divertindo-se ao máximo e recebendo toda a estimulação que o jogo tem para oferecer – é este o exato momento em que ela está verdadeiramente aberta para recebê-las (Spolin, 1992, p.4).*

Nesse panorama, onde o jogo se revela como catalisador de inteligência e energia coletiva, uma aplicação específica no campo educacional merece destaque: os Jogos Teatrais. Embora concebidos inicialmente como instrumento de formação de atores/atrizes, esses jogos rapidamente se consolidaram como possibilidades pedagógicas que estimulam, de modo particular, a improvisação, a comunicação e o trabalho colaborativo. Japiassu (2008) salienta que, no ambiente escolar, sua principal função é impulsionar o crescimento pessoal e o desenvolvimento cultural dos(as) participantes, utilizando a linguagem teatral como meio de expressão interativa. Essa prática, que se fundamenta na espontaneidade e na solução criativa de problemas cênicos, transcende o domínio técnico do teatro, contribuindo para a formação do(a) estudante. De acordo com Slade (1978, p.18), os jogos teatrais são procedimentos lúdicos com regras explícitas. Para entender a diferença entre o jogo teatral e o jogo dramático, é preciso lembrar que a palavra teatro tem sua origem no vocábulo

grego theatron, que significa "local de onde se vê '(platéia). Já a palavra drama, também oriunda da língua grega, quer dizer "eu faço, eu luto'.

A sistematização desse método por Spolin, fruto de décadas de pesquisa com diversos públicos, estabeleceu um marco no ensino do teatro. Sua proposta, incorporada e investigada no Brasil por pesquisadores da Universidade de São Paulo, como Ingrid D. Koudela e Maria Lúcia de S.B. Pupo, foi adaptada ao contexto educacional brasileiro. Esse trabalho evidencia que os Jogos Teatrais não apenas potencializam competências artísticas, mas também se configuram como dispositivos de inclusão, criatividade e construção coletiva do saber (Japiassu, 2008).

Do ponto de vista conceitual, Japiassu (2008) diferencia o "jogo teatral" do "jogo dramático" a partir da etimologia apresentada por Slade (1978): enquanto "teatro" remete ao "local de onde se vê", "drama" evoca o "fazer" e o "lutar". Essa distinção aponta abordagens diversas no uso do espaço e da ação. No jogo teatral, as regras são explícitas, estruturando a interação e canalizando a criatividade; já o jogo dramático tende a focar na construção narrativa e interpretativa. Embora ambos estimulem o engajamento, o enquadramento lúdico do jogo teatral proporciona maior foco e coesão ao trabalho coletivo.

Um elemento fundamental da metodologia spoliniana é a alternância de papéis entre "jogadores" e "observadores" (Japiassu, 2008). Essa dinâmica imerge o participante tanto na prática quanto na análise da ação, estimulando a consciência crítica, a empatia e a escuta ativa. Ao observar, o(a) estudante aprimora sua capacidade analítica; ao atuar, exercita a criatividade e a tomada de decisões.

Spolin (2017) sintetiza essa premissa: “os alunos aprendem mais por experiência do que por fórmulas feitas”, defendendo uma aprendizagem ativa, situada e vivencial.

Assim, o jogo, seja em sua forma mais livre ou nas modalidades estruturadas como o jogo teatral, revela-se uma prática que articula dimensões cognitivas, afetivas, sociais e culturais. Ele não só enriquece o processo educativo, mas reafirma a arte como campo de conhecimento, capaz de unir expressão individual e construção coletiva. Integrando as contribuições de Kishimoto, Rousseau, Dewey, Piaget, Vygotsky, Huizinga, Spolin e Japiassu, compreende-se que o jogo, longe de ser mero entretenimento, constitui-se como linguagem, cultura e pedagogia, essencial à experiência humana em todas as fases da vida.

A improvisação, elemento central nos Jogos Teatrais, emerge como uma prática artística e pedagógica que transcende a mera criação cênica, configurando-se como um processo de exploração e descoberta. Viola Spolin, pioneira na sistematização dessa abordagem, define-a como a capacidade de responder espontaneamente a novas situações, utilizando todos os elementos do ambiente para a resolução de problemas (Spolin, 2005). Essa compreensão rompe com a ideia de que a criação teatral deva pautar-se apenas por resultados preestabelecidos, valorizando o processo como espaço vivo de transformação.

Para Spolin (2005), improvisar não é buscar originalidade forçada ou idealizações prévias, mas engajar-se em um percurso intuitivo e colaborativo, no qual o jogo se torna o caminho para a cena, e não apenas um exercício preparatório. Ao propor que o problema seja enfrentado sem preconceitos quanto à sua solução e que a

comunicação possa ocorrer mesmo sem um enredo definido, a autora evidencia que o cerne da improvisação reside no engajamento ativo e na abertura para o inesperado. Tal perspectiva é especialmente potente no campo educacional, onde o improviso não é apenas técnica teatral, mas uma via para o desenvolvimento dos(as) participantes, favorecendo habilidades sociais, emocionais e cognitivas.

A metodologia de Spolin, fundamentada nos Jogos Teatrais, articula-se a práticas lúdicas que estimulam experimentação, colaboração e descoberta, criando um espaço inclusivo e dinâmico de aprendizagem. A essência do jogo teatral, segundo Spolin (2010), reside justamente na exploração do desconhecido, permitindo aos(às) participantes ativar sua criatividade na resolução de desafios e na interação com o outro. Oficinas baseadas nessa abordagem vão além do entretenimento; elas desenvolvem competências comunicativas (verbais e não verbais), ampliam a capacidade de concentração, estimulam a resolução criativa de problemas e fortalecem a interação em grupo. Assim, o teatro se insere como estratégia pedagógica significativa para o letramento e a alfabetização, mobilizando pensamento crítico, imaginação e habilidades sociais essenciais para a vida em comunidade.

A especificamente do jogo teatral na educação escolar é o crescimento pessoal e o desenvolvimento cultural dos jogadores por meio do domínio, da comunicação e do uso interativo da linguagem teatral, numa perspectiva improvisada ou lúdica. O princípio do jogo teatral é o mesmo da improvisação teatral, ou seja, uma comunicação que emerge da espontaneidade das interações entre sujeitos engajados na solução cênica de um problema de atuação (Japiassu, 2008. p.24).

Nesse contexto, a proposta de Spolin configura-se como metodologia ativa e inclusiva, aplicável a diferentes públicos, independentemente da idade ou experiência prévia. Ela propicia não apenas o aprendizado de técnicas teatrais, mas também o desenvolvimento de empatia, escuta ativa e colaboração, elementos indispensáveis para a convivência social.

Entre os elementos estruturantes da experiência do jogo, o tripé Foco – Instrução – Avaliação, proposto por Spolin, sustenta a dinâmica de aprendizagem nos Jogos Teatrais. O Foco, que transcende o objetivo final, atua como força motriz que mantém os(as) participantes no presente, criando um espaço de atenção concentrada e envolvimento orgânico. A partir dessa centralização de energia, a metodologia de Spolin contribui para atenuação de preconceitos, o fortalecimento de vínculos de apoio mútuo e intensificação da experiência de descoberta. A própria autora utiliza a metáfora do futebol, em que o foco corresponde à bola, para ilustrar como a atenção plena ao elemento central do jogo confere sentido e impulsiona a energia coletiva.

A Instrução, por sua vez, constitui o meio pelo qual o(a) instrutor(a) ou professor(a) conduz os(as) participantes em direção ao Foco. Sua função vai além de comandos técnicos, visando gerar interação, movimento e transformação, atuando como catalisadora de novas experiências. Spolin (2010) defende que as instruções devem ser objetivas, evocativas e receptivas a acréscimos espontâneos durante a prática, estimulando, assim, a curiosidade, a criatividade e o engajamento. Dessa forma, o(a) instrutor(a) assume o papel de facilitador(a), criando as condições para o desenvolvimento dinâmico do jogo, adaptando-se continuamente às necessidades e respostas do grupo.

Já a Avaliação, no método de Spolin, distancia-se da lógica de crítica ou julgamento. Ela emerge do próprio Foco, configurando-se como um momento de reflexão compartilhada, no qual jogadores e instrutor analisam a experiência vivida de forma construtiva. Essa avaliação não encerra o jogo de maneira conclusiva, mas sim abre caminhos para novas investigações e aprofundamentos. Conforme ressalta Spolin (2010), o diálogo e a discussão entre os(as) participantes fortalecem a confiança mútua e estimulam a responsabilidade coletiva pelo processo criativo.

Assim, a improvisação, os Jogos Teatrais e o tripé Foco–Instrução–Avaliação compõem uma prática pedagógica que prioriza o processo em detrimento do produto, a colaboração em vez da competição, e a experiência acima da mera reprodução técnica. Este paradigma, ao mesmo tempo em que potencializa a expressão artística, promove o desenvolvimento humano, cultivando habilidades essenciais para a vida contemporânea.

### **3. METODOLOGIA**

A presente pesquisa caracteriza-se como um estudo de abordagem **qualitativa**, de natureza **bibliográfica**, cujo objetivo foi compreender as contribuições dos jogos teatrais para o desenvolvimento do letramento na Educação Infantil, a partir das proposições metodológicas de Viola Spolin e de outros referenciais teóricos da área da educação, da arte-educação e das metodologias ativas.

A escolha da abordagem qualitativa justifica-se por possibilitar a compreensão de fenômenos educacionais a partir da interpretação de referenciais teóricos e conceituais, permitindo analisar significados, relações e contribuições pedagógicas relacionadas ao

uso dos jogos teatrais no contexto escolar. Nesse sentido, o estudo buscou compreender como a improvisação teatral e as práticas lúdicas podem contribuir para o desenvolvimento da linguagem, da comunicação e da criatividade na infância.

Foram consultadas obras relacionadas aos campos da educação infantil, jogos, ludicidade, teatro-educação e metodologias ativas, com destaque para autores como Viola Spolin, Japiassu, Kishimoto, Huizinga, Dewey, Vygotsky e Paulo Freire, além de artigos científicos, livros, dissertações e documentos oficiais da educação brasileira, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil.

Foram priorizados autores que discutem o papel do jogo e da arte no processo educativo, bem como pesquisas que analisam a utilização do teatro e das práticas lúdicas como estratégias pedagógicas na formação integral da criança.

O processo de coleta de dados ocorreu em três etapas principais: i) Levantamento das fontes: identificação de materiais teóricos relacionados ao tema da pesquisa, envolvendo autores que discutem jogos, teatro-educação, ludicidade e metodologias ativas no contexto educacional. ii) Seleção do material: leitura exploratória dos textos identificados, selecionando aqueles que apresentavam maior relevância para a temática investigada e para os objetivos da pesquisa. iii) Leitura analítica e fichamento: realização de leitura aprofundada das obras selecionadas, com registro das principais ideias, conceitos e contribuições teóricas relacionadas aos jogos teatrais, à improvisação e ao desenvolvimento da linguagem e do letramento na Educação Infantil.

#### **4. RESULTADOS E DISCUSSÕES OU ANÁLISE DOS DADOS**

A análise dos dados foi realizada por meio de análise interpretativa de conteúdo, buscando identificar aproximações e contribuições dos diferentes autores em relação ao uso dos jogos teatrais como prática pedagógica. Os dados foram organizados em categorias temáticas relacionadas aos eixos centrais do estudo, tais como: ludicidade e aprendizagem na infância; jogos e desenvolvimento infantil; teatro-educação e improvisação; metodologias ativas e protagonismo infantil; contribuições dos jogos teatrais para o letramento.

A partir dessa organização, procedeu-se à análise dos dados, relacionando os conceitos discutidos pelos autores com o objetivo do estudo. Esse processo permitiu compreender como os jogos teatrais podem contribuir para o desenvolvimento de habilidades comunicativas, sociais e cognitivas das crianças, bem como para o fortalecimento de práticas pedagógicas mais participativas e significativas na Educação Infantil.

Inicialmente, os resultados evidenciam que a literatura especializada aponta o jogo como um elemento estruturante do desenvolvimento infantil, sendo compreendido não apenas como atividade recreativa, mas como prática cultural e pedagógica capaz de mobilizar diferentes dimensões da aprendizagem. Autores como Huizinga e Kishimoto destacam que o jogo constitui uma experiência social significativa, que possibilita à criança experimentar papéis sociais, desenvolver habilidades cognitivas e estabelecer relações com o mundo simbólico. Nesse sentido, os estudos analisados indicam que o brincar assume um papel central no desenvolvimento da linguagem, da imaginação e da interação social.

Os resultados da análise teórica indicam que os jogos teatrais se apresentam como uma estratégia pedagógica para o desenvolvimento da linguagem e do letramento na Educação Infantil. Diferentemente de atividades baseadas apenas na reprodução de conteúdos, os jogos teatrais estimulam a improvisação, a expressão corporal, a comunicação verbal e não verbal e a interação coletiva. Essas experiências ampliam as possibilidades de expressão da criança e favorecem o desenvolvimento de habilidades relacionadas à oralidade, à escuta ativa e à construção de narrativas.

Diante disto, destaca-se a contribuição da metodologia desenvolvida por Viola Spolin, cuja proposta fundamenta-se na aprendizagem por meio da experiência e da resolução criativa de problemas cênicos. A análise da literatura evidencia que os jogos teatrais propostos pela autora são estruturados a partir do tripé Foco, Instrução e Avaliação, que orienta a dinâmica das atividades e contribui para organizar o processo de aprendizagem. O foco direciona a atenção dos participantes para o objetivo do jogo; a instrução funciona como orientação pedagógica para o desenvolvimento da atividade; e a avaliação ocorre de forma coletiva e reflexiva, permitindo que os participantes analisem suas experiências e ampliem sua compreensão sobre o processo vivido.

Dessa forma, a metodologia adotada possibilitou construir uma análise teórica consistente acerca das potencialidades pedagógicas dos jogos teatrais, evidenciando sua relevância para a promoção do letramento, da criatividade e da interação social no contexto educativo.

## **5. CONCLUSÃO/CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A presente pesquisa buscou compreender, sob diversas perspectivas teóricas e metodológicas, o papel dos Jogos Teatrais e da improvisação na formação artística, pedagógica e social. Para tanto, tomou como referência central as contribuições de Viola Spolin (2005; 2010) e a análise de Camargo (2012) sobre a aplicação desses métodos no contexto brasileiro. Ao longo deste estudo, evidenciou-se que o jogo, compreendido não apenas como “ferramenta preparatória”, mas como intrínseco ao próprio processo cênico, rompe com o paradigma tradicional da transmissão vertical do conhecimento, aproximando-se de modelos colaborativos, participativos e centrados na experiência do sujeito.

O método proposto por Spolin, ancorado no tripé Foco – Instrução – Avaliação, foi identificado como uma estrutura capaz de equilibrar liberdade criativa e direcionamento pedagógico. A análise demonstrou que o Foco estabelece o objetivo da atividade, direcionando a atenção dos(as) participantes e mitigando dispersões; a Instrução atua como guia para as metas do exercício, sem tolher a inventividade; e a Avaliação fomenta a reflexão crítica coletiva, estimulando a escuta, a percepção e a construção conjunta de significados.

No percurso histórico abordado, compreendeu-se que a improvisação cênica é fruto de um processo cultural híbrido, influenciado por tradições populares e pelo experimentalismo do século XX. Essas referências, conforme analisado, não se apresentam de forma estanque, mas configuram um repertório dinâmico que Viola Spolin reorganiza, adaptando-o a um contexto pedagógico voltado à formação do indivíduo. Camargo (2012) reforçou essa perspectiva ao salientar que, no Brasil, os Jogos Teatrais encontraram terreno fértil, sobretudo em práticas educativas não-

formais e em projetos sociais, onde a dimensão lúdica e coletiva atua como vetor de transformação.

A análise empreendida revelou que a improvisação transcende o mero desenvolvimento de habilidades técnicas de atuação, configurando-se como um espaço para o exercício da cidadania. Ela promove competências fundamentais para a vida em sociedade, tais como comunicação eficaz, trabalho colaborativo, adaptabilidade a situações imprevistas e sensibilidade interpessoal. Essa dimensão sociocultural reforça a atualidade do método de Spolin, alinhando-o aos princípios da educação dialógica e centrada na autonomia do(a) estudante. Além disso, a investigação mostrou que os Jogos Teatrais são eficazes não apenas na formação de artistas profissionais, mas também em contextos educacionais mais amplos, desde a educação básica até processos formativos comunitários.

A pesquisa também lembrou que Spolin (2010) entende o ato criativo não como manifestação isolada de genialidade individual, mas como resultado de uma rede de interações e estímulos. Nesse sentido, o jogo teatral opera como um laboratório vivo onde ideias podem ser testadas, reformuladas e ampliadas, sem a pressão imediata de chegar a um produto final.

Nesse sentido, a análise empreendida permite afirmar que a proposta de aplicar os jogos teatrais na Educação Infantil transcende fronteiras culturais e temporais, oferecendo um modelo metodológico adaptável a diferentes contextos, seja no palco, na sala de aula ou em espaços comunitários. A valorização do lúdico, da escuta e da coletividade, aliada a um planejamento pedagógico estruturado, demonstra a possibilidade de unir rigor e liberdade

criativa, técnica e sensibilidade, culminando no desenvolvimento humano.

Conclui-se, portanto, que a prática da improvisação e dos Jogos Teatrais, quando conduzida com intencionalidade pedagógica e sensibilidade para o contexto, poder favorecer à formação crítica e sensível do sujeito, contribuindo significativamente para o desenvolvimento de habilidades de letramento na Educação Infantil. Especialmente quando direcionada ao contexto educacional de Porto Velho, como apontado por este estudo, é possível estimular a curiosidade, a espontaneidade e o diálogo, favorecendo a inserção ativa da criança no universo da linguagem, em suas múltiplas dimensões – verbal, corporal, gestual, visual e simbólica – conforme, preconizado pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Em tempos de desafios sociais e educacionais complexos, esse potencial formativo apresenta-se como uma via aberta para unir arte, educação e transformação social.

## **REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

BANDEIRA, Jaqueline. **A interação texto-leitor como centro da produção textual de Língua Portuguesa no Ensino Médio.** In: MIRANDA, Antônio Luiz Alencar; OLIVEIRA, Kerleiane de Souza. (Orgs.). Maranhão: UEMA, 2022.

BERBEL, N. A. N. **Metodologia da Problematização:** com o Arco de Maguerez. Londrina: Ed. UEL, 2012.

BRANCO, Maria Luísa Frazão Rodrigues. A educação progressiva na atualidade: o legado de John Dewey. **Educ. Pesqui.**, v.40, n.3, 2014. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/ep/a/zzzKmVzSksPgLzJzkNYMfKx/>. Acesso em: 03 jul. 2025.

CAMARGO, Robson Corrêa de. O Jogo Teatral e sua fortuna crítica. **Fênix: Revista de História e Estudos Culturais**, v.7, n.1, 2010. Disponível em: <https://www.revistafenix.pro.br/revistafenix/article/view/251>. Acesso em: 11 mai. 2025.

CARVALHO, A. M. A.; PONTES, F. A. R. **Brincadeira é cultura**. In: A.M.A. CARVALHO, A. M. A.; MAGALHÃES, C.M.C.; PONTES, F. A. R.; BICHARA, I. D. (Orgs.). **Brincadeira e cultura: viajando pelo Brasil que brinca**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003.

CORREA, Meire Lucinda. **Brincadeiras e dinâmicas no aprendizado da Educação Infantil**. In: SILVA, Crist Wilian de Moura Barbosa da. (Org.). Formação e experiências pedagógicas na educação infantil e ensino fundamental. São Paulo: Arche, 2024.

FELICIANO, Maria José de Souza. **O papel da brincadeira no desenvolvimento infantil como meio da aprendizagem**. Monografia (Especialização em Pedagogia) - Universidade Federal da Paraíba, 2013.

GOMES, P. de A. **A educação escolar no Território Federal do Guaporé (1943-1956)**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Mato Grosso, 2007.

GUARIZZO, Alexandro Biazi. Metodologias de aprendizagem ativa: uma mudança de paradigma no ensino. **Revista Caderno Pedagógico**, v.21, n.5, 2024. Disponível em:

<https://ojs.studiespublicacoes.com.br/ojs/index.php/cadped/article/view/4186>. Acesso em: 03 jul. 2025.

HUGO, V. **Desbravadores**. Rio de Janeiro-RJ: Companhia Brasileira de Artes Gráficas, 1991.

HUIZINGA, J. **Homo ludens: o jogo como elemento da cultura**. Perspectiva: São Paulo, 1980.

JAPIASSU, R. O. V. **Metodologia do ensino de teatro**. Campinas: Papirus, 2008.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

LIMA, A. M. de. **Achegas para a história da Educação no Estado de Rondônia**. Secretaria Municipal de Educação e Cultura. Porto Velho: Gráfica da Prefeitura, 1987.

MEDINA, Márcio N.; BRAGA, Marco A. B. **O teatro como ferramenta de aprendizagem da física e de problematização da natureza da ciência**. Florianópolis: Caderno Brasileiro de Ensino de Física, 2010.

MOTA, Patrícia Flávia. As contribuições de Paulo Freire para a educação social. **Revista Multidisciplinar de Ensino, Pesquisa, Extensão Cultural do Instituto de aplicação Fernando Rodrigues Silveira**, v.7, n.14, 2018. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/e-mosaicos/article/view/30615>. Acesso em: 03 ago. 2025.

MONTENEGRO, Betânia *et al.* O papel do teatro na divulgação científica: a experiência da seara da ciência. **Cienc. Culto.**, v.57, n.4,

2005. Disponível em: [http://cienciaecultura.bvs.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0009-67252005000400018](http://cienciaecultura.bvs.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0009-67252005000400018). Acesso em: 02 ago. 2025.

MOURA, Daniel de Andrade; TEIXEIRA, Ricardo Roberto Plaza. O teatro científico e o ensino de física- análise de uma experiência didática. **Revista Ciência e Tecnologia**, v.11, n.18, 2010. Disponível em: <http://www.revista.unisal.br/sj/index.php/123/article/view/87>. Acesso em: 31 jul. 2024.

PACÍFICO, Juracy Machado; GOMES, Marco Antônio de Oliveira. A educação infantil em Porto Velho/RO do século XX: história e memória. **Revista HISTEDBR**, v.58, 2014. Disponível em: <https://pdfs.semanticscholar.org/1b54/75d57e1e3f1180c5dc761a9d7dc4bb3200dd.pdf>. Acesso em: 19 jul. 2025.

RABELLO, Roberto Sanches. **Teatro-educação:** uma experiência com jovens cegos / Roberto Sanches Rabêllo. Salvador: EDUFBA, 2011.

REVERBEL, Olga. **Um caminho do teatro na escola**. São Paulo: Editora Scipione, 1997.

SILVA, João Batista da. Gamificação como estratégia de aprendizagem ativa no ensino de Física. **Rev. Bras. Ensino Fís.**, v.41, n.4, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbef/a/Tx3KQcf5G9PvcgQB4vswPbq/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 28 jul. 2025.

SILVA JUNIOR, Tarciso Pereira. **A História dos Heróis da Terra de Rondon:** A Guarda Territorial. Cacoal: Print, 2021.

SILVA, Roberto da. Os Fundamentos Freireanos. *Pedagogia Social: Revista Interuniversitaria*. **Sociedad Iberoamericana de Pedagogía Social: Espanha**, n.27, 2016. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/1350/135046986010.pdf>. Acesso em: 18 jul. 2025.

SLADE, Peter. **O jogo dramático infantil**. São Paulo: Summus, 1978.

SPOLIN, Viola. **Improvisação para o Teatro**. São Paulo: Ed. Perspectiva, 2005.

SPOLIN, Viola. **Jogos teatrais: o fichário de Viola Spolin**. São Paulo: Perspectiva, 2008.

SPOLIN, Viola. **Jogos teatrais para a sala de aula: um manual para o professor**. São Paulo: Perspectiva, 2010.

---

<sup>1</sup> Mestre em Educação Escolar, Universidade Federal de Rondônia (UNIR). E-mail: [ianechalender@gmail.com](mailto:ianechalender@gmail.com)

<sup>2</sup> Mestranda no Programa de Pós-graduação em Educação Escolar Mestrado e Doutorado Profissional PPGEEDProf Universidade Federal de Rondônia (UNIR). E-mail: [taylor.cristina1@hotmail.com](mailto:taylor.cristina1@hotmail.com)

<sup>3</sup> Mestranda no Programa de Pós-graduação em Educação Escolar Mestrado e Doutorado Profissional PPGEEDProf Universidade Federal de Rondônia (UNIR). E-mail: [marcelesantana31@gmail.com](mailto:marcelesantana31@gmail.com)

<sup>4</sup> Doutor em Estudos Teatrais e Cinematográficos Universidade de Bolonha (UNIBO) e Doutor em Artes Cênicas Universidade Federal

da Bahia (UFBA), Universidade Federal de Rondônia (UNIR). E-mail:

[lerro@unir.br](mailto:lerro@unir.br)