

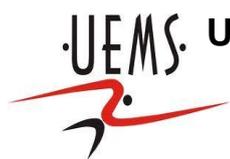
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL

CURSO DE ARTES CÊNICAS E DANÇA

**A CONTRIBUIÇÃO DOS JOGOS DRAMÁTICOS E TEATRAIS NO
ENSINO FUNDAMENTAL II**

Campo Grande, MS

Novembro/2015



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL

CURSO DE ARTES CÊNICAS E DANÇA

DAYANY MATOS DOS SANTOS

**A CONTRIBUIÇÃO DOS JOGOS DRAMÁTICOS E TEATRAIS NO
ENSINO FUNDAMENTAL II**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado como requisito parcial para obtenção do grau de Licenciado no Curso de Artes Cênicas e Dança da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, sob orientação do Professor Dr. Vinícius da Silva Lírio.

Campo Grande, MS

Novembro/2015

A CONTRIBUIÇÃO DOS JOGOS DRAMÁTICOS E TEATRAIS NO ENSINO FUNDAMENTAL II

Dayany Matos dos Santos¹

Orientador: Prof. Dr. Vinícius da Silva Lírio²

RESUMO

O presente artigo propõe uma reflexão sobre as contribuições que os jogos dramáticos e teatrais podem proporcionar ao ensino escolar formal, em turmas de Ensino Fundamental II. São ressaltados, nesse estudo, o viés pedagógico no ensino de teatro que se dá através da prática dos jogos, a perspectiva da ludicidade no ambiente escolar e, ainda, algumas sugestões de jogos que possam ser utilizados em sala de aula e, que ilustram as reflexões aqui propostas. A pesquisa se deu até este momento, apenas de cunho bibliográfico, articulando o pensamento de autores como: Viola Spolin, Ingrid Koudela, Peter Slade e Jean Pierre Ryngaert.

Palavras-chave: Jogos Teatrais; Jogos dramáticos; Ludicidade; Ensino de Teatro.

1. INTRODUÇÃO

Esse trabalho desenvolve um estudo teórico acerca dos Jogos Dramáticos e dos Jogos Teatrais. Essa é uma pesquisa qualitativa/descritiva que busca mostrar a contribuição que esses jogos trazem ao ensino escolar formal, abordando seus conceitos, e, também, trazendo alguns exemplos de jogos para trabalhar com alunos de Ensino Fundamental II, ressaltando, ainda, a finalidade dos mesmos.

A escolha do universo de pesquisa desse artigo se deu, inicialmente, pelo fato de que os jogos dramáticos e teatrais me lembram vários momentos da infância, com os quais me identifico por ter recordações que me deixam muito feliz e grata por essas vivências, experiências nas quais acredito ter adquirido muitos conhecimentos.

Como a graduação de licenciatura em Artes Cênicas e Dança da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS) enfoca, principalmente, o ensino de Teatro e Dança, percebi que a melhor maneira de pesquisar algo que

¹ Acadêmica do Curso de Graduação de Licenciatura em Artes Cênicas e Dança na Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul.

² Doutor e Mestre em Artes Cênicas, Professor Adjunto do Curso de Licenciatura em Artes Cênicas e Dança na Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul.

poderia se aproximar dessas lembranças que tanto me agradam, seria discutir sobre a importância e as contribuições desses jogos na escola.

Tenho lembranças que aquelas brincadeiras da infância eram divertidas, de como pude fazer amizades e, com isso, interagir socialmente. Em minha prática docente em sala de aula, quero poder proporcionar esses momentos de ludicidade e prazer, socialização e aprendizagem para os alunos através dos jogos teatrais e dramáticos, de modo que, além de poderem conhecer melhor a si próprios, poderão perceber melhor o que acontece a sua volta. Propor isso como um exercício para que possam investigar, explorar, criar e extravasar suas emoções, sensações, sentimentos e percepções.

Peter Slade³ (1978, p.18) diz que “teatro significa uma ocasião de entretenimento ordenada e uma experiência emocional compartilhada”. Diante disso, a raiz do jogo dramático é a brincadeira de representar. Esta seria “a maneira da criança pensar, comprovar, relaxar, trabalhar, lembrar, ousar, experimentar, criar e absorver”, completa ele.

Esse autor diz que, no *drama*, notam-se duas qualidades importantes: a “absorção” e a “sinceridade”. O aluno/jogador precisa estar completamente envolvido no que está sendo feito, excluindo qualquer outro pensamento, focando-se na percepção. É preciso representar com verdade o seu papel em cena, no qual traz consigo o sentimento de realidade e experiência que foi adquirido durante o processo de jogar com seu total envolvimento.

Nesse sentido, percebe-se que

[...] o jogo (e certamente nos estágios mais precoces) é tão fluido, contendo a qualquer momento experiências da vida cotidiana exterior e da vida imaginativa interior, que se torna discutível se um deveria ser encarado como uma atividade distinta do outro. É importante, naturalmente que a diferença seja compreendida, mas a distinção pertence mais ao intelecto do que ao jogo propriamente dito. A criança sadia se desenvolve para a realidade à medida que vai ganhando experiência de vida. (SLADE, 1978, p.19).

Slade (1978) deixa claro que o objetivo de se trabalhar com os jogos dramáticos em sala de aula é o de visar à passagem do teatro concebido como ilusão para o teatro concebido como realidade cênica. O autor acredita que o jogo

³ Peter Slade é um pesquisador inglês, reconhecido internacionalmente, pioneiro no campo do teatro para crianças e perito no desenvolvimento de trabalhos direcionados a portadores de necessidades especiais.

da a oportunidade para o aluno adquirir ganho e desenvolvimento, tanto no ensino para o teatro quanto para sua vida. A falta do jogo pode significar uma perda importante do aluno consigo mesmo, é durante o jogo que vai desenvolver o seu comportamento e a sua capacidade de se adaptar à sociedade. É essa relação está entre jogo e vida.

Ryngaert (1981) afirma que o jogo dramático propõe uma classificação das experiências em função de três critérios, cuja importância varia de acordo com: 1) o ponto de partida do jogo (texto, inquérito narrativa, imagens, fotografia, etc.); 2) o emissor do discurso (o grupo animador cujos lugares respectivos mudam; por necessidade falar-se-á de um emissor-codificador que fixa regras do jogo); e 3) o receptor do discurso.

Entretanto, ele enfatiza que essa classificação é apenas um guia, não devendo ser tomada como um manual a ser seguido passo a passo, pois o professor irá definir a forma como se dará a prática, de acordo com as características de cada turma.

De acordo com Ingrid Koudela (2001, p.39-40), a partir da década de sessenta, houve uma busca, nos Estados Unidos, por novas formas de teatro, além daquela presente no *show business*, de modo que

[...] muitos grupos “reinventaram” o teatro e a técnica era aprendida durante os *workshops*, cujo o desenvolvimento se dedicava à descoberta de novas formas de comunicação. O sistema de Jogos Teatrais de Viola Spolin é uma consequência dessa experimentação prática e possui características singulares, decorrentes do processo de criação coletiva do qual se originou.

Spolin (2005, p.3) acredita que

[...] aprendemos através da experiência, e ninguém ensina nada a ninguém. Isto é válido tanto para a criança que se movimenta inicialmente chutando o ar, engatinhando e depois andando, como para o cientista com suas equações. Se o ambiente permitir, pode-se aprender qualquer coisa, e se o indivíduo permitir, o ambiente lhe ensinará tudo o que ele tem para ensinar. “Talento” ou “falta de talento” tem muito pouco a ver com isso.

O importante disso que a autora traz, é o aluno se abrir para essas novas experiências, cabendo ao orientador mediá-las junto ao aluno. Na verdade, Spolin (2005) diz que nós, como professores, devemos ser mediadores para mostrar a esse aluno como alcançar o objetivo de cada jogo. A cada exercício dado durante as aulas, o aluno vai adquirindo conhecimento através de sua própria experiência,

se a sala de aula, ou pátio da escola talvez, proporcionar algo de interessante ao aluno, ótimo, ele pode fazer desse lugar o que ele *quiser*, obedecendo, porém, as normas da instituição.

O conceito de talento utilizado por Spolin (2005, p.3) sinaliza que “é muito possível que o que é chamado comportamento talentoso seja simplesmente uma maior capacidade individual para experienciar”. Experienciar, nesse caso, é penetrar no ambiente, é envolver-se total e organicamente com ele. Isto significa envolvimento em todos os níveis: intelectual, físico e intuitivo.

Para compreendermos melhor as definições dos jogos, Japiassu (2001, p.25) esclarece:

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” (plateia). Já a palavra *drama*, também oriunda na língua grega, quer dizer “eu faço, eu luto” [...].

Além de mostrar a importância das definições da origem de cada jogo, o autor Japiassu (2001, p.25), cita Slade (1978, p.18), que diz que “no *jogo dramático* entre sujeitos, todos são “fazedores” da situação imaginária, todos são atores”. E no jogo teatral, durante o período de desenvolvimento cognitivo cultural do sujeito, o autor menciona a pesquisadora Koudela (1992, p.45), que explica que é “uma transição muito gradativa, que envolve o problema de tornar manifesto o gesto espontâneo e depois levar a criança à decodificação do seu significado [...]”. A criança utiliza o seu consciente para depois estabelecer o processo de comunicação com a plateia.

Diante de tais afirmações, é possível compreender que a distinção do jogo dramático para o jogo teatral, muitas vezes, é sutil. Porém, existem algumas diferenças entre esses jogos bastante complexas. É o que veremos mais detalhadamente a diante. Mas, basicamente, entende-se que, no jogo dramático todos são “fazedores”, todos participam diretamente do jogo, já no jogo teatral hora um é “fazedor”, hora outro é plateia.

Peter Slade (1978) diz que no *jogo dramático* não se deve interferir durante a brincadeira teatral da criança, pois existem momentos de *caracterização* e *situação emocional*. O que se deve fazer é fornecer oportunidade e encorajamento a esse aluno, o professor tem o papel de construir

a confiança do aluno através da amizade, ser amoroso com seu aluno. Para as crianças menores, o autor diz que não há essa diferença, entre ator e público, que cada pessoa é tanto ator como público, por isso o termo de todos “fazedores” da situação imaginária do momento.

De outro modo,

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

Koudela (2001) diz que, no jogo, a criança se preocupa em aproximar o símbolo da realidade representada o máximo possível. Procura dar realidade a objetos e situações por meio do gesto. Essa passagem do jogo dramático para o jogo teatral é que causa essa transição. Koudela (2001, p.45), ressalta ainda, considerando o pensamento Hans Furth, que as “[...] crianças são as primeiras a perceber a diferença entre a brincadeira fantasiada e a representação intencional [...]”. Ela fala, também, sobre os exercícios de pensar, em que as crianças “dão vida aos objetos”. Essa representação é bem parecida com o *Jogo Projetado*, de Peter Slade (1978), o qual trago logo mais à frente.

A partir daqui, será trazido o pensamento da pioneira Viola Spolin (2008), sobre os Jogos Teatrais, acerca da função que os jogos podem proporcionar aos alunos Ensino Fundamental nível II e o pensamento de Slade (1978) para a faixa etária dos treze aos quinze anos.

Spolin (2008) foi responsável por elaborar uma proposta pedagógica para o ensino do teatro através dos jogos teatrais, um sistema de improvisações através da experiência no desenvolvimento da prática teatral. Segundo ela, os jogos teatrais são: uma

[...] força mobilizadora e materializadora das energias humanas, pode ter uma extraordinária função pedagógica, traduzindo esse potencial da ludicidade num poderoso instrumento de aprendizagem. Ao conduzir alunos/atuantes a desenvolver habilidades de performance artística, estabelece uma forma de criação articulada com as subjetividades de cada um, em face dos mais variados exercícios propostos. (SPOLIN, 2008, p.1).

Para o Ensino Fundamental II, em seu Fichário, Spolin (2008, p.73) diz que a “faixa etária e origem não devem limitar o prazer com o jogo teatral”. E complementa ressaltando que os jogos teatrais da “seção A” dessa obra, a qual explico logo mais à frente, foram experimentados com as crianças menores. Mas que podem ser úteis para professores de Ensino Fundamental.

O autor Peter Slade (1978, p.75), em “*O Jogo Dramático Infantil*”, traz em seu livro algumas observações sobre a faixa etária dos treze aos quinze anos, quando parece menos prejudicial para os jovens atores representar diante de um público. Antes, isso é capaz de destruir a absorção e a sinceridade, especialmente na presença de adultos.

Ele sugere que, nessas idades, é oportuno dar bastante valor a peças documentárias criadas a partir de discussões sobre problemas pessoais e sociais. É uma via mais intelectual de expressão pelo jogo e de preparação para situações reais da vida.

Realiza essas considerações introdutórias, após iniciar o artigo explicando o motivo da iniciação a pesquisa. Serão trazidas a seguir as definições de alguns autores sobre os Jogos Teatrais e Dramáticos, além de sinalizar como os mesmos funcionam no Ensino Fundamental II. Em seguida complemento com uma relação com o contexto escolar e com exemplos de jogos dramáticos e jogos teatrais propostos por Slade e Spolin para serem praticados em sala de aula.

2. OS JOGOS TEATRAIS E DRAMÁTICOS NO CONTEXTO ESCOLAR

Percebemos que ainda hoje o jogo, tanto o teatral quanto o dramático, não é considerado como um poderoso instrumento de ensino/aprendizagem nas aulas de arte. Em minha passagem pelo período de estágio obrigatório da universidade, ao menos nas quatro escolas públicas nas quais tive a oportunidade de observar, em 2013 e 2014, realmente o jogo não era um procedimento adotado como recurso pedagógico capaz de ajudar os alunos a desenvolver melhor a aprendizagem.

Na verdade, isso ocorre pelo fato do professor de Arte não ter essa formação, uma vez que, no seu caso, ela está voltada para as Artes Visuais. Agora, com o curso de Artes Cênicas e Dança, com três turmas de graduandos

formados na Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, talvez possa ser que implementem o Teatro e Dança nas aulas de Arte das escolas do Estado e do município de Campo Grande-MS.

Nesse sentido, Spolin (2008) desenvolveu seus estudos e práticas com o intuito de mostrar o quanto os jogos, na sala de aula, não podem ser designados como um passatempo do currículo, mas, sim, como procedimentos pedagógicos importantes para aprendizagem escolar, ampliando a consciência de problemas e ideias fundamentais para o desenvolvimento intelectual, cognitivo e sensível dos alunos.

Maria Lúcia Pupo (2005) esclarece as diferenças dos Jogos Teatrais e dos Jogos Dramáticos. Em seu artigo *Para Desembaraçar os Fios*, ela traz a origem desses, bem como os aspectos comuns e as diferenças entre ambos.

Segundo ela, o jogo dramático se caracteriza pela experiência do agir e possui múltiplos significados. Jogos dramáticos, tanto de Slade quanto de Ryngaert possuem em comum o fato de derivarem do radical grego *drama*, que designa ação. Assim vinculam-se ambos à ideia de dramatização (PUPO, 2005, p.220).

De acordo com Ryngaert (1981, p.34),

[...] o jogo dramático não reclama actores virtuosos, competentes em todas as técnicas de expressão. Destina-se a formar jogadores, mais preocupados em dominar o seu discurso do que em criar a ilusão. Estes nem procuram ser (como a criança que brinca) nem aparecer (como certos actores), mas mostrar. Não é a perfeição do gesto, ou da imitação que se procura, mas sim um comportamento ludicamente elaborado dentro de uma situação de comunicação. O que quer dizer que se negue a toda e qualquer técnica ou se sonhe com uma expressão espontaneamente correta [...].

Ryngaert (1981) diz que os jogos dramáticos na escola contribuem para a constituição do imaginário social e favorecem o desenvolvimento da sensibilidade dos alunos, sua visão de mundo e sua mentalidade, uma vez que a imaginação dramática está presente na aprendizagem humana.

Já a proposta do jogo teatral, segundo Pupo (2005) reúne o princípio de trabalho teatral passíveis de serem apropriados por indivíduos das mais diferentes origens socioculturais. Ela diz que Spolin atribuiu valor intrínseco à dimensão lúdica e identifica no jogo um instrumento de carácter humanista para a educação

social do jovem. Para Pupo (2005, p.218), “jogos teatrais é um sistema de improvisações teatrais, que é marcado pela espontaneidade e caráter orgânico”.

Ela complementa, ainda, que

[...] Spolin enfatiza que, a partir dos nove anos de idade, a criança deveria experimentar os mesmos desafios que o adulto em seu processo de aprendizagem teatral. Afinal, sua proposta – cabe aqui reiterar – nasceu e ganhou forma no contato contínuo com crianças e jovens [...]. (PUPO, 2005, p.220).

Com crianças mais novas, dos quatro aos oito anos, é preciso tomar um certo cuidado da passagem entre o faz-de-conta e à comunicação entre plateia e ator, já dos nove em diante a autora sugere que se proporcione novas possibilidades de conhecimento entre jogador e público.

De acordo com Koudela (2010, p.1-2):

[...] os jogos teatrais acentuam a corporeidade, a espontaneidade, a intuição e a incorporação da plateia, indicando como princípios da linguagem teatral podem ser transformados em formas lúdicas, criando um acesso criativo para a atuação no teatro com leigos e profissionais.”.

Segundo Pupo (2005, p.219-220), Spolin enfatiza as ações físicas como eixo da formação do jogador:

[...] A realidade da cena é a matéria com a qual se trabalha; o ato de experimentar a arte do teatro nesses moldes é encarado como formador. Ao entrar em relação com o parceiro de jogo, propondo ações e respondendo simultaneamente às ações do outro, construindo assim fisicamente uma ficção partilhada com as pessoas na plateia, o participante cresce, amplia sua percepção do outro e do ambiente, aprende como se dá a significação no teatro. Desde que a relação lúdica oriente sua prática, o teatro é visto como uma arte preche de possibilidades para o crescimento de quem a experimenta [...].

Na citação acima, Koudela (2010) fala dessa importância do jogo teatral, quais as contribuições que o mesmo pode trazer para os alunos no ambiente escolar, também no lugar de plateia. Em seguida Maria Lúcia Pupo (2005) traz o pensamento de Spolin e aponta que no jogo teatral é preciso que se tenha uma relação com o parceiro jogador, o que implica essa parceria com a plateia. Em ambos os casos o objetivo é que o jogador/ator “cresça” em cena e troque, também, com o público, adquirindo, assim, experiências através da experimentação.

Considerando também esses aspectos, em seguida, trago exemplos de Jogos Teatrais e Dramáticos que podem ser utilizados no Ensino Fundamental II e no que cada jogo contribui para o aluno.

3. JOGOS TEATRAIS PARA O ENSINO FUNDAMENTAL II

A estrutura do jogo teatral é ter um jogo que tenha regras como base para o treinamento do teatro. A americana Viola Spolin desenvolveu os jogos teatrais inspirada em outros jogos propostos por Neva Boyd, uma educadora de Chicago que desenvolveu seu trabalho a partir dos *Jogos Recreativos*. E sistematizou a prática a partir dos princípios teatrais de Brecht e Stanislavsky, conforme Camargo (2010).

A estrutura fundamental dos jogos teatrais parte de três pontos essenciais: foco, instrução e avaliação. Neles não se planeja o vai acontecer, na medida em que se tem como base as plataformas teatrais dramáticas: *o quê, onde e porquê*.

Segundo Spolin (2008), os objetivos dos jogos teatrais são: proporcionar experiência através do improviso; estimular as ações criadoras dos alunos; ampliar a capacidade de dialogar; e manter o foco como um ponto de partida, pois o foco desperta a energia necessária para jogar.

3.1 Jogos Teatrais sugeridos

Esses Jogos foram tirados como exemplos da obra *O fichário de Viola Spolin* (2008). Por conter múltiplos jogos, selecionei alguns a partir dos quais eu gostaria de dar início na prática em sala de aula.

Koudela (2001, p.41) diz que, “a organização de cada jogo é apresentada de forma sistemática e a explicação classificada em itens: Preparação, Descrição do Exercício, Instrução, Avaliação, Notas, Áreas de Experiência” e complementa:

O corpo dos Jogos Teatrais está dividido em três seções: A, B, C. A seção A é composta de uma seleção de *jogos teatrais* e *jogos tradicionais*. A seção B é uma seleção de Jogos Teatrais, acrescidos da estrutura dramática: Onde (Lugar e/ou Ambiente), Quem (personagem e/ou relação) e O que (atividade). A seção C contém uma seleção adicional de Jogos Teatrais.

Segundo Viola Spolin (2005, p.41),

[...] o fichário pode ser utilizado de formas alternativas [...]. As áreas de experiência” indicadas na ficha para cada jogo estão reunidas em apêndice no manual, de forma que o professor encontra uma listagem de jogos para áreas específicas [...].

Assim, o professor é que tem que selecionar o jogo que mais se adequa a sala de aula.

3.1.1 Sentindo o Eu com o Eu (A2⁴) e Caminhada no Espaço (A7)

No jogo “Sentindo o Eu com o Eu” (SPOLIN, 2008, s/n), os jogadores permanecem silenciosamente sentados em suas carteiras e fisicamente sentem aquilo que está em contato com seus corpos, conforme a instrução. O foco desse jogo é sentir o contato com a parte do corpo indicada pelo professor.

Esse jogo também pode ser usado com o jogo “Caminhada no Espaço” (SPOLIN, 2008, s/n), no qual os jogadores caminham pela sala e sustentam a si mesmos ou permitem que o espaço os sustente, de acordo com instrução.

Nesses jogos trabalha-se a percepção corporal, a caminhada no espaço, o aquecimento silencioso e o jogo sensorial. Mais do que exercícios de percepção sensorial, são maneiras orgânicas de perceber/sensibilizar/experienciar o ambiente (espaço) à nossa volta como uma dimensão atual na qual todos entram, comunicam, vivem e são livres.

3.1.2 Jogo do Espelho (A15)

Nesse jogo divide-se o grupo em times de dois alunos. Um jogador fica sendo *A*, o outro *B*. Todos os times jogam simultaneamente. *A* fica de frente para *B*. *A* reflete todos os movimentos iniciados por *B*, dos pés à cabeça, incluindo expressões faciais. Após algum tempo inverte as posições de maneira que *B* reflita. O foco é refletir perfeitamente o gerador dos movimentos.

Este jogo instaura o estado de atuar diretamente sobre aquilo que é visto e/ou percebido. Nele, estabelece-se uma relação para cada jogador por meio do ato físico de ver ou ouvir, são exercícios de reflexo espontâneo e não de imitação, tem que ser imediato sem espaço de tempo. Esse jogo trabalha a

⁴ Seção (A) e número da ficha (2). Aplicam-se aos demais casos onde esse código aparecer.

espontaneidade. Ao se repetir esse jogo com frequência, Spolin (2008) diz que pode resultar em uma forte ligação de um jogador com o outro.

3.1.3 Objeto no Espaço (A9) e Substância do Espaço (A33)

No jogo “Objeto no Espaço” (SPOLIN, 2008, s/n), divide-se o grupo em dois grandes times. Um time é a plateia. Depois inverte-se as posições. Se tiver trabalhando individualmente dentro de cada time, cada jogador começa a jogar a bola contra uma parede. As bolas são todas imaginárias, feitas de substância no espaço. Quando os jogadores estiverem todos em movimento, a instrução deverá mudar a velocidade com a qual as bolas são jogadas. O foco é manter a bola no espaço e não na cabeça.

Já no jogo “Substância do Espaço” (SPOLIN, 2008, s/n), na parte I, divide-se o grupo em dois times: jogadores e plateia. Trabalhando com o primeiro time (cada jogador trabalha individualmente), peça para que movimentem as mãos para cima e para baixo, aproximando-as e separando-as e de todas as maneiras. Os jogadores devem focalizar na substância do espaço entre as palmas das mãos.

Estes jogos auxiliam o aluno a descobrir o eu interior, através da projeção do invisível (interior) colocado no universo visível, feitos por substâncias do espaço (SPOLIN, 2008, p.42). A frase de instrução *Fora da mente, coloque no espaço!* (Ibid., p.57-58) ao ser dada durante o jogo, não é fantasiosa, produz um campo real – Espaço – no qual se troca energia, o jogo, acontece apenas entre os jogadores. A percepção corporal e o equipamento sensorial são intensificados e a troca de energia é facilmente atingida para ser utilizada em nossas necessidades cotidianas.

3.1.4 Jogo Onde, Quem, O Quê (A37)

Nesse jogo, divide o grupo em dois times iguais. Cada time entra em acordo secretamente sobre alguma coisa para comer (ou cheirar, ouvir, sentir, olhar, etc.). Então, joga-se o jogo “Três Mocinhos de Europa”, sendo que os jogadores devem comunicar o que estão comendo em lugar de uma profissão. Se não for possível jogar com pegador, o primeiro time fica de frente para o time de

jogadores na plateia e cada jogador em cena comunica, da sua maneira, o que está comendo, bebendo, ouvindo, etc.

Em lugar de pedir que adivinhem para que os jogadores saiam correndo, os jogadores na plateia se reúnem e entram em acordo grupal sobre o que estava sendo comunicado. O coordenador pode transformar esse jogo fazendo contagem de pontos. O foco é comunicar e mostrar, não contar. Esse tipo de jogo conduz os jogadores de forma não verbal para o mundo exterior de ambiente, relacionamento e atividade, o universo do cotidiano.

4. JOGOS DRAMÁTICOS SUGERIDOS PARA O ENSINO FUNDAMENTAL II

De acordo com Ryngaert (1981, p.35) “o jogo dramático não necessita de cenários, trajes ou adereços no sentido tradicional. A construção do espaço de jogo faz-se a partir do espaço escolar e do mobiliário corrente chamado a novas funções.”.

Na obra de Slade (1978), ele fala de duas espécies de jogo, o “Projetado” e o “Pessoal”. Acredito que qualquer pessoa já tenha brincado com algum tipo de brinquedo e/ou objeto criado artesanalmente. Esse seria o caso que Slade (id.) exemplifica com o Jogo Projetado, quando as crianças dão vida para esse brinquedo e/ ou objeto, projetando sua imaginação nele. Eu mesma quando criança, já brinquei diversas vezes assim.

Já no Jogo Pessoal é quando as crianças se tornam pessoas imaginadas, animais ou coisas. Um exemplo pessoal é que eu adorava imaginar, durante as brincadeiras com minhas primas, nós nos tornávamos professora. Como eu adorava! Fazíamos da varanda de casa uma sala de aula de verdade.

Para Slade (1978, p.27), esse tipo de jogo

[...] se desenvolve à medida que as crianças atingem maior controle sobre o próprio corpo e mestria sobre os objetos com os quais brincam. Para as crianças seu próprio tipo de drama significa toda a ação da vida e isso é a sua melhor e mais natural maneira de desenvolver movimento e linguagem falada. A qualidade que elas desenvolvem nesse tipo de jogo é *sinceridade*. É uma qualidade profunda de caráter e se destaca já nos anos mais precoces. Muitas vezes é nesse exato momento, quando uma confiança completa em realmente viver a vida com *plenitude* poderia ser atingida dessa forma, que as crianças são esmagadas por causa de um mundo ordenado pelos adultos. Tantos de nós, por isso, sem saber, causamos justamente aqueles problemas que mais tarde deploramos nas crianças. Pois elas encontrarão outras maneiras de se

expressarem, maneiras quem podem ser menos desejáveis, e isso muitas vezes longe de supervisão adulta. Às vezes a forma pública dessa expressão é a formação de uma atitude negativa para com a vida, lamentavelmente demasiado comum entre gente jovem no presente momento.

Segundo Slade (1978), é necessário, nessa faixa etária, que haja um encorajamento, principalmente, para aqueles alunos que parecem acanhados, pois é na faixa etária dos 11 aos 13 anos que pode se desenvolver a timidez. Assim, é importante uma observação cuidadosa.

Slade (1978, p.65-66) ressalta, ainda, que

para muitas crianças o ponto alto de representar de uma forma que não incluía a frente do palco continua depois dos onze anos. Também a consciência e a compreensão de profundidade pode não ter qualquer manifestação pronunciada em formas exteriores de jogo, até os treze anos mais ou menos. Tenha em mente que pode haver um progresso gradativo sobre o espaço do chão em direção ao palco, ou pelo menos para um jogo que tem lugar numa extremidade do recinto [...].

4.1 Jogos Dramáticos sugeridos

Esses jogos foram retirados do livro *O Jogo Dramático Infantil*, de Peter Slade (1978). Escolhi esses jogos porque o autor os cita como um exemplo para quem está começando, ou seja, para principiantes e, assim como no Jogo Teatral, coloco aqui exemplos de jogos como se fossem utilizados no início do processo de ensino e aprendizagem em teatro numa turma.

4.1.1 Construindo uma história ou situação com ideias do professor e alunos⁵

Nesse jogo constrói-se uma situação a partir de determinados dados, como, por exemplo: “Alguém sugeriu uma estação ferroviária”. Professor: “Que tipo de gente aparece numa estação?”.

Ao nível do pré-primário, a resposta seria “trem”, “homem com bandeirinha” e, etc. Com as crianças maiores, elas podem ser mais elaboradas, como: “uma velha senhora cansada”; “um passageiro irritado e apressado que perdeu a passagem”; “um cachorro amedrontado”.

⁵ cf. SLADE, 1978, p.66.

Para Slade (1978), em jogos como esse, podemos ajudar os alunos a adquirirem mais senso de caracterização e de situação, além de maior observação do drama cotidiano da vida. Toda a sala de aula ou salão pode, então, ser transformado numa estação de estrada de ferro; mais tarde, quando já se ganhou alguma prática de ser “essa gente”, pode-se introduzir uma situação simples, como por exemplo, alguém furtando a bolsa da velha senhora ou o cachorro assustado latindo para um velho, entre outras.

4.1.2 Como ultrapassar o espaço entre Improvisação e Peças Escritas⁶.

Por volta dos treze anos, pode-se esperar o aparecer gradativo da vontade de ter uma peça escrita. O primeiro passo para isso é a improvisação, após a qual o professor anota certas sentenças selecionadas sobre as quais o grupo está de acordo como sendo as melhores; depois, repete-se a cena, conservando as frases anotadas, embora o resto possa mudar ligeiramente. Torna-se a repetir isso, porém, com mais comentários posteriores, para introduzir melhoramentos no diálogo, tomando cuidado para que ninguém fique com a sensação de ter ido mal.

[...] o resto é ainda deixado à improvisação. Estágio final – a discussão, com ou sem jogo improvisado, acerca de algum tema que tenha a ver com a escola, ou algum problema simples da vida, ou algo de emocionante que apareceu nos jornais. Aqui uma peça completa pode ser desenvolvida e escrita, e decorada se for considerada boa. As crianças podem ser encorajadas, depois de tais experiências, a escreverem suas próprias peças, tendo apanhado algumas noções sobre diálogo eficaz, enredo, forma e extensão de cena. Não tolha necessariamente os seus esforços, colocando-as sobre o palco; é melhor, no começo, sentir e representar jogando na forma apropriada para a situação, que pode ser no assoalho do salão [...]. (SLADE, 1978, p.68)

O autor complementa que, de modo geral, a peça escrita se firma e o movimento está tendendo a se tornar um tanto restrito. Notamos menos refluxo para fora do palco. Mas continua-se dando períodos regulares de improvisação, a fim de que a criação imaginativa não seja sacrificada em favor de uma abordagem literária intelectualizada. E também faça o polimento da improvisação com mais frequência.

⁶ cf. SLADE, 1978, p.68.

Segundo indica Slade (1978, p.73),

um pouco de polimento começa nos ensaios das peças escritas. Mas se o ensaio começa a morrer eu o interrompo, tiro todos os jogadores do palco e improviso a cena no espaço do chão até que a vida, a confiança e a espontaneidade sejam recuperadas.

Slade (1978) sugere que trabalhemos com esses alunos a ação, caso queiram uma sugestão do professor isso se torna importante, porque os ajuda a verem que existem outras possibilidades para se trabalhar o personagem, mas não é bom que haja sempre uma interrupção, pois, assim, mantém-se a confiança do aluno. Esse polimento do qual o autor fala é importante ao se trabalhar com a improvisação, ele diz que o professor deve falar de maneira adequada com esse aluno quando lhe for dada uma nova sugestão de cena ou personagem, que seja de uma maneira, segundo Slade (id., p.73), “rápida, calorosa e em sintonia com excitação do jogo”.

Caso o aluno tenha alguma dificuldade com texto escrito, Slade (1978) sugere que pelo menos por um tempinho se construa o personagem sem a peça escrita, assim fará com o aluno entre de fato “dentro do papel do personagem” e fará com que o mesmo possua mais significados, que é o primeiro sinal de se aprofundar mais no papel. Ele complementa sugerindo: “[...] faça-o inventar suas próprias palavras, palavras que ele acha que diria sozinho se fosse mesmo aquela pessoa, naquela situação. Isto lhe dará oportunidade para criar [...]” (Ibid., p.74).

4.1.3 Para meninos e meninas: Drama Social⁷

Ao se trabalhar com ambos os sexos, Slade (1978, p.80) sugere que “inclua discussão e improvisação sobre cenas da vida, para ajuda-los no comportamento e na expressão explícitos”.

Como exemplos, descreve Slade (1978, p.80), “saudando um aluno novo na escola, entrando na sala do diretor, pedindo um aumento ao patrão, presidindo uma reunião, ajudando pessoas cegas a atravessarem a rua [...]”, entre outros. Outras discussões que podem ser feitas com os alunos, segundo Slade (id.), diz respeito às roupas de épocas passadas, para chegar às tendências nos tempos

⁷ cf. SLADE, 1978, p.80-81.

atuais, ou até mesmo alguns assuntos que tenham uma importância secreta para esses jovens e, que precisam ser tratados com empatia e compreensão para não desenvolver conflitos.

Um exemplo dentro desse jogo que Slade (1978, p.81) cita é:

Numa sala de aula abarrotada, o mestre estava treinando com os alunos o drama social – isto é, drama obviamente preocupado com a vida cotidiana e como ela nos afeta. Ele tentava fazê-los pensar em como seria a vida quando eles tivessem deixado à escola. *Mestre*: “Quero que vocês imaginem que estão procurando o seu primeiro emprego e que estão sendo entrevistados pelo dono de uma firma. É muito importante para vocês aparecerem da melhor maneira”.

Nesse jogo, ele sugere para que escolha alguns meninos ou meninas e dê uma instrução para esses alunos conversarem sobre o tema pedido. E que possam criar a partir de suas imaginações. No livro de Slade (1978, p.81), no jogo feito por ele com seus alunos, “[...] seguiu-se a versão mais incrível do que deveria ser uma entrevista dessas”. Isso porque esses alunos usaram, de início, uma criatividade totalmente fora do que acontece normalmente em uma entrevista de emprego.

Peter Slade (1978) propõe que, se depois de algumas tentativas, o jogo começar a fugir da proposta, o professor assuma a direção do mesmo. Isso também fará com que o aluno não entre em desespero achando que está indo pelo caminho errado na sua improvisação. E, conforme for, pode ir tornando a situação o mais pessoal possível para cada um desses alunos.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Através desse estudo, percebi que o teatro na escola também é uma área de conhecimento e como é importante o uso dos jogos no ensino escolar, tanto os Jogos Teatrais como os Jogos Dramáticos, ambos são de suma importância para o desenvolvimento do aluno. Não apenas os jogos citados nesse artigo, mas outros diversos que podem ser encontrados no Fichário de Spolin ou no livro de Slade, bem como em outras obras, que podem contribuir para nós professores que pretendemos atuar na área de teatro através desse caminho.

Proporcionado não só oportunidades de construção de conhecimentos para esses jovens, mas possibilitando a esses alunos novas formas para se

aprender, através da ludicidade que essas atividades trazem e, com ela, geram o prazer para cada um, como afirma Spolin. Além disso, por meio dos jogos que os mesmos possam aprender, cada vez mais, através da experiência adquirida durante o processo de ensino e aprendizagem com o teatro em sala de aula.

Então, por que não levar essa possibilidade de aprender para o contexto Ensino Fundamental II, em escolas que talvez não tiveram a oportunidade de oferecer a seus alunos essa prática teatral no nível fundamental I ou infantil. Acredito que nunca é tarde para adquirir novos conhecimentos e para inserir outros procedimentos pedagógicos na área do ensino de teatro.

Portanto o que fica evidente nessa pesquisa é a contribuição que esses jogos proporcionam aos alunos no ambiente escolar, como é interessante se pensar, de como os jogos teatrais propostos, entre tantos outros, através da experimentação prática, faz com que os alunos adquiriram novas experiências ao se envolver totalmente com o ambiente em que foi desenvolvido durante o jogo. Além disso, faz com que eles criem significados em cada jogo praticado, assim como, trabalhem a percepção desse aluno, o sensorial, a espontaneidade o cognitivo e etc.

O estudo também deixa claro o modo como o jogo dramático também se preocupa com essa passagem do imaginário para a realidade cênica através da sinceridade e trabalha com as emoções de cada aluno, que vão se tornando compartilhadas entre grupo escolar.

Isso gera novas experiências, sendo que nesse momento os alunos poderão relaxar, trabalhar, lembrar, ousar, experimentar, criar e absorver. Assim, o jogo dramático não é visto pelo viés de uma procura da imitação ou gesto perfeito do aluno, mas sim da importância de se trabalhar ludicamente com o aluno em cima de uma situação de comunicação.

Nós, como professores, não devemos nos preocupar com a técnica, pois o objetivo não é formar atores profissionais e nem buscar uma expressão perfeita desse aluno, o mais importante é ofertar novas possibilidades de experiência no ensino-aprendizagem do ensino escolar formal.

6. REFERÊNCIAS

CARMARGO, Robson Corrêa de. O Jogo Teatral e sua Fortuna Crítica. *In Fênix – Revista de História e Estudos Culturais*, Janeiro/Fevereiro/Março/Abril de 2010. Vol. 7. Ano VII. n.1. Disponível em: <www.revistafenix.pro.br>. Acesso em: 20 de agosto de 2015, p.01- 07.

JAPIASSU, Ricardo. **Metodologia do ensino de Teatro**. Campinas: Papirus, 2001.

KOUDELA, Ingrid D. **Jogos teatrais**. São Paulo: Perspectiva, 2001.

_____, Ingrid D. Apresentação do Dossiê Jogos Teatrais no Brasil: 30 anos. *In Revista de História e Estudos Culturais*. Vol. 7. Ano VII. n.1. Janeiro/Fevereiro/Março/Abril de 2010, p. 01 - 08.

PUPO, Maria de Souza Barros. Para Desembaraçar os fios. *In Educação & Realidade: Dossiê Arte e Educação – Arte, Criação e Aprendizagem*, v. 30, n.2, Jul-Dez/2005, p. 217 - 228.

RYNGAERT, Jean-Pierre. **O jogo dramático no meio escolar**. Coimbra: Centelha, 1981.

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

SPOLIN, Viola. **Improvisação para o Teatro**. São Paulo: 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, 2008.