



Universidade Federal
de São João del-Rei

Emily Silva Lucassen Amaral

Jogos teatrais como metodologia para o ensino do teatro

São João Del-Rei, MG
2023

Emily Silva Lucassen Amaral

Jogos teatrais como metodologia para o ensino do teatro

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Teatro: Grau Acadêmico Licenciatura do Departamento de Artes da Cena da Universidade Federal de São João del-Rei, como requisito parcial para obtenção do título de Licenciada em Teatro.

Orientador: Prof. Dr. Davi Oliveira Pinto

São João Del-Rei, MG
2023

SUMÁRIO

1. Introdução	3
2. O jogo e a seriedade	3
2.1. Os jogos teatrais	5
3. A realização do projeto	7
3.1. As aulas realizadas	9
4. Considerações finais	18
Referências	21

1. INTRODUÇÃO

Este texto é uma reflexão realizada a partir da oficina *Jogos teatrais como metodologia para o ensino do teatro*, ministrada em uma escola estadual, para uma turma do oitavo (8º) ano do ensino fundamental. Foram realizadas, na oficina em questão, 5 aulas, de 2 horas cada, pela autora do projeto e professora regente da turma desde o mês de maio do ano corrente.

2. OS JOGOS E A SERIEDADE

Em se tratando do jogo de uma forma geral e de sua presença e importância na cultura do ser humano ao longo de sua história, alguns autores podem ser citados para a abordagem de alguns dos aspectos concernentes aos jogos.

Johan Huizinga aborda o jogo não como algo inserido dentro da cultura, mas como algo que a precede, estando presente na história humana desde momentos dedicados exclusivamente à ludicidade, até momentos sagrados, considerados sérios, onde o jogo aparece, seja na forma de brincadeira ou de enigma, seja como fortalecedor da cultura e das crenças de diferentes povos ao longo da história. Huizinga ressalta que

[...] originariamente o enigma era um jogo sagrado, e por isso se encontrava para além de toda distinção possível entre o jogo e a seriedade. Era ambas as coisas ao mesmo tempo: um elemento ritualístico da mais alta importância, sem deixar de ser essencialmente um jogo. (HUIZINGA, 2000, pág. 83)

O autor destaca que, embora a sociedade costume ver os jogos como algo infantil e, portanto, feito apenas como uma forma de fugir da realidade, não sendo algo a ser levado a sério, os jogos exercem um papel fundamental na história nas crenças humanas, se tornando possível questionar a distinção entre o “jogo” e a “seriedade”. Nas palavras de Huizinga, “Estamos habituados a considerar o jogo e a seriedade como constituindo uma antítese absoluta (HUIZINGA, 2000, pág.17)”.

E acrescenta:

O que se passa é que a civilização vai gradualmente fazendo surgir uma certa divisão entre dois modos da vida espiritual, aos quais chamamos "jogo" e

"seriedade", e que originariamente constituía um meio espiritual contínuo, do qual surgiu a própria civilização. (HUIZINGA, 2000, pág. 83)

A partir do ponto de vista abordado pelo autor, é perceptível, portanto, que a divisão entre o jogo e a seriedade nem sempre existiu e que separar o "jogo" do "sério" é, na verdade, separar duas faces da mesma base que sustenta o surgimento da cultura tal como conhecida.

Por sua vez, Roger Caillois, compartilhando da opinião de Huizinga, afirma que há dois lados pelos quais os jogos são compreendidos socialmente, ressaltando que

Num dos casos os jogos são sistematicamente apresentados como degradações das atividades dos adultos que, tendo perdido a seriedade, descem ao nível de distrações anódinas. No outro, o espírito do jogo está na origem de fecundas convenções que permitem o desenvolvimento das culturas. Estimulam o engenho, o esmero e a invenção. (CAILLOIS, 1990, pág. 80)

Uma das possibilidades de compreensão das palavras Caillois é que, por um lado, tem-se a forma como o jogo geralmente é entendido socialmente e, por outro, vê-se a importância do mesmo para a história humana.

O autor acrescenta ainda que, ao ser tomado como algo sério, os jogos podem exercer uma função não somente lúdica, como também pedagógica:

Torna-se, assim, claro que o jogo não é, de forma nenhuma, o anódino resíduo de uma ocupação que os adultos já não exercem [...] Antes do mais, o jogo apresenta-se como uma atividade paralela, independente, que se opõe aos gestos e às decisões da vida corrente através de características específicas que lhe são próprias e que fazem com que seja um jogo. [...]

Assim sendo, os jogos das crianças consistem, sobretudo, e muito naturalmente, na atividade mimética em relação aos adultos, da mesma maneira que a sua educação tem por objetivo prepara-los para virem a ser, por seu turno, adultos carregados de efetivos. (CAILLOIS, 1990, pág. 84)

É possível, a partir da citação de Caillois, perceber um aspecto pedagógico nos jogos, tornando viável pensar o seu papel educativo, o que retoma e reforça sua seriedade.

A partir desta perspectiva mais ampla, do jogo como parte integrante das culturas, pode-se então, refletir sobre a possibilidade da utilização dos jogos teatrais como

metodologia para o ensino do teatro, entendendo o papel de importância que os jogos teatrais podem adquirir.

2.1 . OS JOGOS TEATRAIS

Abordando o tema, Jean-Pierre Ryngaert comenta tal horizonte metodológico ao afirmar que

Há muito tempo os teóricos do jogo chamam atenção para seu caráter insubstituível nas aprendizagens. O jogo facilita uma espécie de experimentação sem riscos do real, na qual a criança se envolve profundamente. (RYNGAERT, 2009, Pág. 39)

Tal observação feita por Ryngaert permite a reflexão a respeito de como o jogo, e no caso aqui apresentado, o jogo teatral, pode ajudar os jogadores a experimentarem o teatro, permitindo-os experimentar “sem riscos do real”, aumentando seu envolvimento no jogo e no que a partir dele é lhe é proposto.

O autor ressalta, ainda, a utilização do jogo como uma forma de continuidade do trabalho da representação teatral, explicando que neste não há uma finitude.

A reflexão sobre a capacidade de jogo nos levará justamente a considerar, no caso muito particular do teatro, as relações complexas entre processo e produto.

A representação teatral não é um processo permanente, um trabalho "em andamento", que não acaba nunca de exhibir sua fragilidade e que não exclui, no entanto, nem a seriedade nem o esforço? Se a finitude é um valor tranquilizador na pedagogia tradicional, o jogo autoriza tentativas e formas flexíveis que abrem outras portas. (RYNGAERT, 2009, pág. 31)

Em adição à continuidade do trabalho com a atuação, Ryngaert destaca, também, o uso do jogo como um meio de possibilitar tentativas, de gerar, no jogador, a liberdade de jogar, abrindo “outras portas”, sendo uma alternativa às metodologias tradicionais.

Por sua vez, Viola Spolin chama a atenção para a capacidade do jogo teatral de despertar o intuitivo dos alunos, expressando que

Experienciar é penetrar no ambiente, é envolver-se total e organicamente com ele. Isto significa envolvimento em todos os níveis: intelectual, físico e

intuitivo. Dos três, o intuitivo, que é o mais vital para a situação de aprendizagem, é negligenciado.

A intuição é sempre tida como sendo uma dotação ou uma força mística possuída pelos privilegiados somente. No entanto, todos nós tivemos momentos em que a resposta certa "simplesmente surgiu do nada" ou "fizemos a coisa certa sem pensar". As vezes em momentos como este, precipitados por uma crise, perigo ou choque, a pessoa "normal" transcende os limites daquilo que é familiar, corajosamente entra na área do desconhecido e libera por alguns minutos o gênio que tem dentro de si. (SPOLIN, 2010, pág. 3)

Fica claro, então, no horizonte descortinado por Spolin, que a intuição, contrariamente ao que acredita o senso comum, pode ser uma ferramenta para a melhoria de habilidades e aprendizagens e que esta pode se mostrar presente a partir de estímulos. E os jogos teatrais podem estimular o surgimento da intuição.

A autora relaciona também o despertar da intuição dos jogadores ao sentimento de liberdade para jogar/atuar, quando aponta que

O intuitivo só pode responder no imediato - no aqui e agora. Ele gera suas dádivas no momento de espontaneidade, no momento quando estamos livres para atuar e inter-relacionar, envolvendo-nos com o mundo à nossa volta que está em constante transformação.

Através da espontaneidade somos re-formados em nós mesmos. (SPOLIN, 2010, pág. 4)

Spolin enfatiza a relação entre o jogo teatral e a intuição, demonstrando a importância da última para que a liberdade de atuar seja alcançada, especialmente, nas aulas de teatro que tenham como metodologia os jogos teatrais.

Em se tratando da *intuição*, pode-se considerar que, segundo Débora Schaf,

Em nossa língua, recebe dois significados. O primeiro se refere a uma apreensão direta e clara, ao conhecimento imediato de um objeto em sua realidade. O segundo, mais popular, está ligado a uma capacidade de presentir eventos. (SCHAF, 2018, pág. 170-171)

Parece nítido que a intuição à qual Spolin se refere tem maior conexão com a primeira definição da palavra por Schaf, uma vez que se trata de despertar a capacidade do aluno/jogador de apreender de modo mais amplo e profundo o que o jogo lhe pode ensinar, durante a sua realização.

A partir dos jogos, os alunos podem perceber as diferentes maneiras de se alcançar um objetivo, lhes gerando repertório para utilizações futuras, como comenta Spolin:

Quando o ator realmente sabe que há muitas maneiras de fazer e dizer uma coisa, as técnicas aparecerão (como deve ser) a partir do seu total. Pois é através da consciência direta e dinâmica de uma experiência de atuação que a experimentação e as técnicas são espontaneamente unidas, libertando o aluno para o padrão de comportamento fluente no palco. Os jogos teatrais fazem isto. (SPOLIN, 2010, pág. 13)

Pode-se compreender, assim, que a técnica de atuação poderá, a partir dos jogos teatrais, aparecer de maneira natural, a partir do acúmulo de experiências e experimentações vividas pelos jogadores durante os jogos, que, por sua vez, permitirão ao aluno descobrir diferentes formas de jogar.

A autora expõe ainda que o jogo pode auxiliar os alunos na superação de dificuldades ao argumentar que “O crescimento ocorrerá sem dificuldade no aluno-autor porque o próprio jogo o ajudará. O objetivo no qual o jogador deve constantemente concentrar e para o qual toda ação deve ser dirigida provoca espontaneidade. (SPOLIN, 2010, pág. 5)”. Ao ter um objetivo no qual de concentrar, o jogador, na improvisação teatral, pode se sentir confortável para experimentar e tentar, de diferentes formas, chegar a tal objetivo, de forma mais intuitiva do que racional.

A partir de ambos os pontos de vista, de Rynagert e de Spolin, é plausível notar a relevância do uso dos jogos teatrais como metodologia para o ensino do teatro, de forma instintiva e descontraída, sendo um meio de gerar conforto e reconhecimento gradual dos jogadores com a área de jogo, consigo próprios, com os outros e com a atuação em si.

3. A REALIZAÇÃO DO PROJETO

O projeto aconteceu, como já relatado, em uma escola estadual, com uma turma do 8º Ano do ensino fundamental e contou com a participação de 16 estudantes. As atividades propostas no projeto se deram dentro dos portões da escola, mas em diferentes espaços físicos.

A gestão da referida escola mantém, em geral, uma boa relação com os estudantes. As aulas podem acontecer, e com frequência acontecem, fora das salas de aula, bastando que o professor agende o espaço que deseja utilizar, o que reduz a burocracia para a realização de aulas mais dinâmicas e incentiva os professores a optarem por tais aulas.

As buscas por um ambiente com boa convivência entre as relações estabelecidas na instituição também se destacam. É visível as conexões estabelecidas entre diferentes docentes, de diferentes turmas, com os discentes, que se sentem acolhidos nas aulas, o que ajuda a gerar interesse pelas mesmas e se proporem a executar as propostas das mais diversas áreas, desde propostas das disciplinas de educação física ou artes, a propostas de ciências, geografia ou inglês. A segurança sentida pelos discentes para com seus professores se mostra, indubitavelmente, inspiradora.

A mesma relação de confiança pode ser constatada na relação entre os professores da instituição, que se colocam frequentemente à disposição para ajudar uns aos outros e, especialmente, os novos membros do corpo docente da escola.

Pode-se destacar, ainda, a manutenção da ordem (física e comportamental) dentro do ambiente escolar. Embora tons autoritários sejam absolutamente evitados, o cumprimento das regras estabelecidas pela escola é constantemente esperado, com o objetivo de manter a ordem na escola.

Apesar da exigência natural do seguimento das normas, a escola dá liberdade para que os alunos desenvolvam, da melhor maneira possível, sua autonomia, e evita posturas opressivas da parte dos funcionários, com exceção de momentos onde regras estão sendo descumpridas, em que é adotado um tom mais enérgico.

A facilidade de agendamento de espaços externos, combinada com as boas relações que a escola busca manter e a organização em seu espaço físico e em se tratando do respeito às normas de conduta, faz com que se torne possível que o trabalho do professor vá para além das salas de aula, proporcionando as mais diversas experiências aos estudantes e, como não pode deixar de ser, aos professores também.

Com relação ao espaço físico da instituição, a sala onde as aulas da turma participante do projeto geralmente se davam era demasiadamente pequena. Portanto, tanto em função do tamanho da sala, quanto por preferência pessoal da professora pela utilização de espaços externos, foram oferecidos pela escola em questão, para a realização das aulas de jogos teatrais, quatro espaços diferentes, dentre os quais, apenas três foram utilizados: a quadra da escola – que apresentava espaço suficiente para eventuais atividades que necessitassem de tal espaço –, uma área de lazer com mesas e cadeiras de concreto (e, portanto, fixas), mas cercado por uma área espaçosa onde as aulas poderiam se dar –, e o pátio da escola, completamente aberto – não tão grande quanto a quadra, mas suficientemente espaçoso para a realização das atividades propostas.

Assim, a escolha do local se deu a partir da necessidade e do que se encaixaria melhor com a proposta do dia. A quadra e o pátio foram escolhidos para propostas em que, por questões de segurança e de fluidez das aulas, a amplitude do espaço se fizesse necessária e o espaço de lazer se tornou uma escolha interessante para a execução de cenas e imagens (que serão posteriormente relatadas) onde os elementos presentes no espaço ajudassem a compor o cenário da cena/imagem.

Será relatada a seguir, uma atividade de cada aula, dentre as propostas realizadas, sendo destacados alguns pontos interessantes.

3.1. AS AULAS REALIZADAS

Aula 1: A primeira aula aconteceu na quadra da escola, onde os alunos puderam utilizar de um espaço maior para a primeira aula do projeto. Um dos exercícios de cena propostos na primeira aula foi o jogo *Blablação*.

O jogo se deu da seguinte forma: uma dupla iria fazer uma cena improvisada. Na cena, um dos participantes seria o vendedor de um objeto por ele pensado. O outro, o comprador. O vendedor do objeto devia tentar vendê-lo em um idioma inventado, não existente – *Blablação* – e o segundo participante teria que tentar compreender o que objeto estava prestes a comprar.

O objetivo do jogo não era acertar o objeto, mas, *primeiramente*, criar uma conexão entre os alunos e alunas e gerar, nos mesmos, um jogo de cena, desenvolvendo a escuta e a atenção uns aos outros.

Considerando o fato de que a professora da oficina é, também, professora de artes da turma desde o início do ano corrente, e os alunos e alunas são colegas de turma, além dos aquecimentos e atividades propostas anteriormente, os participantes já estavam familiarizados com atividades que buscassem uma ligação entre si e com a criação de histórias e situações. No entanto, ainda não estavam à vontade para se sentirem expostos em uma cena.

Logo, ao se verem precisando passar uma mensagem sem falar no idioma por eles geralmente utilizado, alguns dos participantes se sentiram travados, não sabendo muito bem o que falar e utilizando fortemente a mímica como forma de passar informações. Muitos utilizaram, ainda, de onomatopeias como forma de se comunicarem.

O jogo não funcionou, portanto, como uma maneira de desbloquear a timidez em cena ou com relação ao sentimento de exposição, mas, de forma geral, o resultado foi ao encontro do objetivo principal, que era quebrar as barreiras dos e das alunos e alunas entre si, fazendo-os se conectar e se escutarem durante a atividade, buscando se entender para alcançarem o objetivo do jogo. Tal resultado, permitiu que os jogadores se sentissem mais livres no jogo, o que foi um passo importante para a quebra da tentativa de busca pela aprovação.

Nas palavras de Spolin,

Nosso mais simples movimento em relação ao ambiente é interrompido pela necessidade de comentário ou interpretação favorável por uma autoridade estabelecida. Tememos não ser aprovados, ou então aceitamos comentário e interpretação de fora inquestionavelmente. Numa cultura onde a aprovação/desaprovação tornou-se o regulador predominante dos esforços e da posição [...], nossas liberdades pessoais são dissipadas. (SPOLIN, 2010, Pág. 6)

De acordo com a autora, e através da observação da prática, a busca pela aprovação do professor e dos colegas pode interferir na inserção de um jogador no jogo. Tal busca resultou, portanto, nos receios e na inibição de alguns alunos na realização do jogo, embora a oportunidade de jogar tenha ajudado a levar a turma em direção à liberdade pessoal, tema abordado pela autora, em citação anterior.

Aula 2: A segunda aula ocorreu no pátio da escola e, visto o resultado pedagógico obtido na primeira aula, o segundo dia se voltou para algo que gerasse um possível maior conforto dos estudantes com o palco. Logo, a partir deste objetivo, um dos exercícios propostos na segunda aula foi o *jogo dos quadros*.

Neste jogo, os participantes foram divididos em 4 grupos de 4 pessoas cada. Cada grupo deveria criar uma história, contada em conjunto. Após terem a história inventada, foi pedido que os alunos criassem 3 quadros, com 3 momentos diferentes da história, que resumissem a essência desta.

O objetivo de propor este jogo era, primeiramente, incentivar os alunos a pensarem as histórias criadas de forma cênica, buscando mostrar visualmente, para a plateia, o que foi criado a partir das palavras. Demonstrar isto a partir de imagens corporais estáticas deveria, a princípio, trazer um maior conforto para os alunos que estavam apresentando, uma vez que, além de terem seus quadros já combinados e saber, portanto, o que e onde tinham que estar e em que momento, os estudantes não precisavam se preocupar com falas ou outros tipos de demonstração cênica do que pretendiam. Tudo com o que precisavam se preocupar era montarem as imagens de momentos específicos das histórias.

Assim, foi perceptível uma maior abertura dos participantes para com a proposta, tendo, a maioria, ficado empolgado com a ideia de contar uma história a partir de momentos estáticos.

Em conversas posteriores à montagem dos quadros, com a turma, foi possível perceber que a maior parte dos alunos e alunas tinham uma interpretação própria do que se passou na história dos quadros assistidos, criando suas próprias histórias a partir do que viam.

Um exemplo foi uma das histórias contadas, que tinha o primeiro quadro com uma pessoa na rua, e duas outras eram uma moto e um motociclista. No fundo do quadro, havia uma pessoa que parecia estar olhando da esquina. No segundo quadro, o motociclista havia “descido” da moto e estava mais próximo do pedestre. A quarta pessoa, antes na esquina, estava próxima das demais. 3 das pessoas do quadro pareciam estar brigando, com expressões sérias e, uma das participantes, com o dedo apontado para as demais. No terceiro e último momento, o motociclista se apoiava na moto (outro jogador) para subir na mesma e os dois outros colegas congelaram longe uns dos outros, como se estivessem indo embora.

Ao ser perguntado à turma quais as diferentes interpretações das histórias, respostas extremamente particulares foram recebidas, como três dos jogadores serem crianças brincando e a quarta colega a entrar nos quadros fosse a mãe, que brigava com os demais, ou, o fato de que a pessoa na “moto” era um assaltante prestes a roubar o pedestre, quando a polícia chega e, após a resolução do conflito, cada um segue um caminho.

Logo, a partir de um único ponto de partida, cada espectador dos quadros apresentados teve uma interpretação subjetiva a respeito do que viam. Ao abordar a questão, o autor Flávio Desgranges, explica que

A pedagogia do espectador está calcada fundamentalmente em procedimentos adotados para criar o gosto pelo debate estético, para estimular no espectador o desejo de lançar um olhar particular à peça teatral, de empreender uma pesquisa pessoal na interpretação que se faz da obra, despertando seu interesse para uma batalha que se trava nos campos da linguagem. Assim se contribui para formar espectadores que estejam aptos a decifrar os signos propostos, a elaborar um percurso próprio no ato de leitura da encenação, pondo em jogo sua subjetividade, seu ponto de vista, partindo de suas experiências, sua posição, do lugar que ocupa na sociedade. A experiência teatral é única e cada espectador descobrirá sua forma de abordar a obra e de estar disponível para o evento. (DESGRANGES, 2003, pág. 30)

Ao chamar a atenção para a singularidade do que cada espectador vê na cena – no caso relatado, na montagem dos quadros –, Desgranges aponta um outro fator de importância e influente nas diferentes leituras que o sujeito pode ter de uma encenação: o fator da experiência e vivências individuais, demonstrando as

influências que a sociedade ou os contextos sociais e culturais de cada aluno e cada aluna pode ter sobre a forma como receberão ou participarão das aulas propostas.

Assim, tendo como foco, ainda, a participação dos alunos em cena na aula comentada, todos pareceram engajados em completar a atividade da melhor maneira possível, deixando, como resultado da aula, o objetivo alcançado da cooperação uns com os outros, além de um visível aumento na disposição dos participantes de estarem apresentando algo para o restante da turma.

Aula 3: Tendo observado a liberdade dos alunos e alunas em realizar a proposta de quadros, a terceira aula foi pensada para continuar na mesma trilha. O terceiro encontro se deu também no pátio da escola, e dentre os exercícios realizados, será destacado aqui, o exercício *Máquina de sons*. Nesta atividade, o espaço foi, assim como nas aulas anteriores, dividido entre o espaço do “palco” e o espaço da plateia.

O exercício se deu da seguinte maneira: um participante deveria ir ao “palco” e começar um movimento acompanhado de um som. À medida que se sentissem à vontade, mais dois ou três alunos/alunas poderiam ir completando a imagem criada, com sons e movimentos diferentes, que acrescentassem à composição.

O intuito da proposta era deixá-los confortáveis com uma criação improvisada (que não havia sido previamente combinada) e, ao mesmo tempo, o jogo buscava despertar a escuta entre os participantes e o desenvolvimento do ritmo cênico, tanto entre os movimentos e sons individuais, quanto os movimentos e sons da “máquina” criada, como um todo.

A partir da proposta, diferentes combinações de sons e movimentos foram criadas. Os movimentos realizados pelos alunos não se mantinham, na maioria dos casos, em um ritmo constante. Mas foi interessante observar que, embora as pessoas em cena não persistissem no mesmo ritmo em seus sons e movimentos, todos buscavam, à medida do possível, sincronizar os seus sons e movimentos aos dos colegas, gerando, assim, máquinas que, embora não compusessem, no geral, um ritmo constante, favoreceram nos alunos e alunas a tentativa de sincronia entre si.

Foi possível notar ainda que, apesar do aumento no desafio do jogo (com relação ao encontro anterior, que, além de ter histórias previamente combinadas e quadros pré-estabelecidos, era estático e, portanto, requeria menos improvisação), os estudantes se mantiveram dispostos a participar dos jogos, com exceção de um aluno, que, embora tenha realizado a proposta, ainda se mostrava mais tímido que os demais durante a atividade. Diante da sua vergonha, os colegas do aluno em questão foram extremamente compreensivos e se mostraram acolhedores, o que, embora não tenha diminuído imediatamente sua timidez, certamente ajudou para que ele aceitasse participar do jogo e compor uma das "máquinas" criadas.

Ao abordar a questão da inibição, Ryngaert explica que

Comodamente definida como um "bloqueio", ela (a inibição) se traduz, sobretudo, por uma impossibilidade de superar a angústia causada pelo olhar do outro ou o sentimento de ser ridículo a seus próprios olhos, a famosa consciência de si. Essa "timidez" difícil de superar impede toda manifestação vocal ou motora, torna desajeitados sujeitos que habitualmente não o são [...] Uma das funções do jogo é derrubar uma parte das defesas que provocam a inibição. (RYNGAERT, 2009, pág. 45)

E defende que

Deve ser possível reservar a cada um o direito ao retraimento e ao silêncio, o direito a uma expressão mínima, patamares que levam à manifestação sem risco de julgamento ou de condenação. (RYNGAERT, 2009, pág. 46)

A partir de tal perspectiva, é plausível perceber que o pequeno progresso do aluno na aula relatada pode ser considerado como o alcance de um dos patamares abordados pelo autor, e que, apesar da inibição, o contato com os colegas o ajudou a superar parte de seu receio em se sentir exposto ao restante da turma.

Aula 4: A quarta aula desta oficina aconteceu no espaço de lazer da escola. A ideia era a de que os elementos presentes no espaço (as plantas e as mesas e bancos de concreto) pudessem ser utilizados como cenário para as cenas de improvisação propostas. A atividade de destaque do quarto encontro tem foco na criação de personagens e foi realizada a partir do jogo *entrevista*.

A partir de informações essenciais como nome, idade e profissão de diferentes personagens, os alunos e alunas foram instruídos a montarem algumas características destes. O jogo, então, se dava com dois participantes, ambos interpretando seus personagens, ficavam na posição determinada como sendo o palco, enquanto o restante da turma servia de plateia. Um dos participantes, deveria entrevistar o outro, buscando conhecer mais detalhes sobre a vida, os costumes e gostos da personagem entrevistada. A atividade se seguiu em uma forma de rodízio de um personagem entrevistando o outro, até que todos da turma tivessem entrevistado alguém e sido entrevistados.

O intuito principal do jogo foi incitar os alunos a pensar características específicas, como manias, forma de falar, de se comportar e leva-los a criar, a partir das perguntas, uma história para seu personagem.

A atividade funcionou da forma esperada e os participantes pareceram se entregar à proposta, pensando e criando as personalidades e características de seus personagens. Por vezes, se fizeram necessárias instruções, ou seja, direcionamentos específicos, durante a realização da cena, para que os alunos e as alunas mantivessem a concentração no jogo e que ajudassem os entrevistadores a serem mais objetivos e pontuais em suas perguntas.

Todavia, os estudantes se sentiram, de forma geral, confortáveis nos personagens escolhidos, se entregando a eles e interagindo com frequência com os personagens dos colegas, mesmo quando não estavam jogando. Um exemplo da situação foi quando um dos alunos, que tinha como personagem um jogador de futebol, começou uma interação com um colega, que desenvolveu como personagem, um guitarrista. Ambos os alunos estavam na plateia e era um momento de troca entre entrevistador e entrevistado, quando começaram a conversar sobre um assunto cotidiano dos participantes, mas o fazendo com a maneira de falar e de se comportar de seus personagens. Gerando, assim, por um momento, uma mistura entre o jogo e os personagens, e a realidade dos alunos em questão.

A manutenção do personagem, mesmo fora do jogo, demonstra que os jogadores se entregaram à criação, pensando e reforçando detalhes de comportamentos e manias.

Como Renata Pallottini traz, acerca da caracterização de personagens,

Ninguém é como é porque sim. O fato de ser como é levará esse alguém a ser diferente dos demais, e a comportar-se de maneira diferente. Pode ser que não interesse ao autor [...] apresentar com muitos detalhes o caráter que criou. Mas, como numa pessoa viva, esses detalhes *existem*; apenas, não foram declarados.

Assim, o que se quer dizer é que, seja ela vista pelo ângulo físico, psicológico ou social – ou outros –, a caracterização é um conjunto de traços organizados, que visam a pôr de pé um esquema de ser humano. (PALLOTTINI, 1989, pág. 67)

A partir dessa perspectiva, se torna interessante notar, portanto, que, mesmo inconscientemente, e através do simples ato de jogar, os participantes se dispuseram a criar seus personagens expressando características específicas, que segundo aponta Pallottini, devem existir, por se tentar, em geral, fazer do personagem, um “*esquema de ser humano*”, com um caráter existente, mesmo que não detalhadamente descrito.

Aula 5: A quinta aula aconteceu, também, na área de lazer da escola. Visto que as aulas vinham ocorrendo em um bom fluxo, a quinta e última aula da oficina teve como destaque um jogo teatral com dois momentos distintos, mas ambos com objetos concretos como foco da história.

A proposta de utilização de objetos na cena se deu em função de estes auxiliarem, sem que muita pressão fosse colocada sobre a turma, na visualização de um local ou cenário nas cenas apresentadas, a partir da simples presença dos objetos nas encenações, como traz o autor Patrice Pavis, ao definir o significado dos objetos na cena: “O objeto, a partir do momento que é identificado pelo espectador, situa imediatamente o cenário. (PAVIS, 2008, pág. 265)”.

A concretude dos objetos, chamados por Pavis de objetos não-miméticos, permitiu ainda que estes fossem trabalhados das mais diferentes maneiras e que fossem ressignificados pelos alunos. Como aborda o autor, “O objeto não-mimético presta-se a todos os usos, em particular àqueles que podiam parecer os mais distantes dele. O objeto se transforma num signo das coisas mais variadas. (PAVIS, 2008, pág. 266)”.

Com o intuito da utilização dos objetos para o alcance das funções citadas acima – utilizá-los de maneira que uma ideia, mesmo que geral, de cenário surgisse nos espectadores e trabalhar neles diferentes signos –, foi sugerido aos alunos que escolhessem algum objeto (caderno, caneta, etc.) com o qual iriam contracenar.

Inicialmente, a orientação dada aos alunos foi para que pensassem e experimentassem diferentes maneiras de utilizar o objeto escolhido em cena. Ou seja, a proposta era que cada um interagisse com o seu objeto individualmente, mas todos o faziam simultaneamente, cabendo à professora observar o desenvolvimento da atividade e o engajamento dos jogadores no jogo.

Interações das diversas ordens aconteceram. Como exemplo, uma das jogadoras escolheu um batom como objeto. Ela o usou como um batom comestível, um objeto de escrita e um meio de pintura, explorando as diversas funções que esse objeto poderia ter em diferentes situações.

Posteriormente, os participantes foram divididos em duplas e foi pedido a cada dupla que escolhesse um entre os objetos trabalhados por eles e que criasse uma cena curta, com início, meio e fim, que tivesse como foco o objeto escolhido.

O objetivo neste momento era, além de trabalhar diferentes objetos em cena, que conseguissem se sentir à vontade para apresentar uma cena, majoritariamente improvisada, embora previamente combinada, para o restante da turma, sem muito receio do resultado e sem a busca pelo acerto.

A ideia principal da proposta, também comentada com os participantes, era, simplesmente, fazer a história combinada acontecer, sem foco na perfeição. Ter desviado o foco da cena para um objeto específico pareceu ter ajudado com isso, uma vez que a preocupação principal dos alunos e alunas em cena passou a ser dar o destaque necessário ao objeto escolhido ao longo da história, ajudando na diminuição do nervosismo quanto ao fato de estarem apresentando uma cena para os colegas.

De forma geral, a turma acolheu bem a proposta, se dispondo a trabalhar com objetos desde os mais comuns, aos mais inusitados, como sapatos, batons e espelhos. Foi

notável o fato de que, embora alguns alunos parecessem estar receosos em realizar as cenas improvisadas nas aulas anteriores, eles as realizaram na quinta aula, contracenando com os objetos por eles selecionados e o fizeram sem todo o receio observado anteriormente. A turma se divertiu com as escolhas inusitadas e cada dupla realizou a proposta à sua maneira.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste texto, buscou-se compreender melhor as relações entre os jogos – em específico, os jogos teatrais – e a educação, procurando compreender melhor a eficiência dessa metodologia no ensino do teatro.

Foi demonstrada, também, a relação entre o jogo e a seriedade, argumentando-se que não são opostos e, ao contrário, que o jogo se faz presente no “sério” e na cultura humana desde momentos sagrados a momentos lúdicos, podendo ser jogados por crianças ou adultos, tendo sempre algo a agregar aos jogadores.

Como comentado ao longo do texto, os jogos teatrais podem, conforme demonstrado, servir de apoio para o professor de teatro, não apenas para ensinar os elementos da linguagem teatral de forma lúdica e descontraída, mas também, para desenvolver o conforto de estar em cena, sem o receio do erro e sem a busca por uma aprovação exterior – de colegas ou do próprio professor.

Ademais, a partir de análises das aulas de teatro que aconteceram através de diferentes jogos teatrais, foram destacadas também as inúmeras maneiras de se realizar as propostas das aulas, bem como diferentes formas de se assistir as cenas e apresentações dos outros, podendo-se ressaltar os vários modos possíveis de se ler uma mesma cena ou as diversas funções que um único objeto pode representar nelas.

Em adição aos pontos já comentados e destacados, parece importante considerar, neste momento, alguns outros pontos influenciadores do tema deste documento, outros fatores que levaram à sua escolha.

Foram muitas as disciplinas ofertadas e realizadas – no curso de teatro da UFSJ –, que contavam com uma metodologia lúdica, trazendo os jogos teatrais. Também as disciplinas voltadas especificamente para o curso de licenciatura se mostravam incentivadoras de novas técnicas de ensino, que não os métodos de ensino tradicionais – métodos geralmente observados e predominantes na educação básica.

A procura por novos métodos de ensino e o prazer sentido durante a participação nos jogos teatrais foram, majoritariamente, os fatores que incentivaram a tentativa de ensinar teatro, para pré-adolescentes e adolescentes, exclusivamente através dos jogos teatrais.

É acurado dizer que a trajetória no curso se tornou marcante. A convivência com discentes e docentes se revelou positiva, especialmente no decorrer de projetos e de aulas frequentadas, o que auxiliou, como se pode esperar, na fluência desse percurso de formação.

Buscar a confiança entre os alunos se tornou, portanto, um outro aspecto sobre o qual refletir, uma vez que é seguro dizer que a confiança entre os colegas de turma, bem como entre professores e alunos, tem influência direta em como se darão as aulas.

Além disso, outra área de grande interesse foi gerada no decorrer do curso: a conexão com técnicas circenses. A participação em disciplinas e em um projeto circense foi, certamente, uma das áreas de maior conexão obtidas durante a trajetória aqui comentada. As possibilidades de crescimento pessoal e de bem-estar se tornaram indescritíveis, pela forma como se deu o relacionamento com as atividades e com os demais participantes, se apresentando como uma área a respeito da qual, posteriormente, se tem a intenção de realizar pesquisas. Por exemplo, investigar da utilização dos jogos teatrais no ensino de técnicas teatrais e de técnicas circenses, e o uso de ambas as técnicas no ensino do teatro e das artes em geral.

REFERÊNCIAS

CAILLOIS, Roger. **Os jogos e os homens**: a máscara e a vertigem. Tradução de José Garcez Palha. 1ª edição. Lisboa: Cotovia, 1990.

DESGRANGES, Flávio. **A pedagogia do espectador**. 1ª edição. São Paulo: Hucitec, 2003.

FRANÇA, Júnia Lessa; VASCONCELLOS, Ana Cristina de. **Manual para normalização de publicações técnico-científicas**. 9ª edição. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2013.

HUIZINGA, Johan. **Homo Ludens**. Tradução de João Paulo Monteiro. 4ª edição. São Paulo: Perspectiva, 2000.

PALLOTTINI, Renata. **Dramaturgia**: a construção do personagem. 1ª edição. São Paulo: Ática, 1989.

PAVIS, Patrice. **Dicionário de teatro**. Tradução de J. Guinsburg e Maria Lúcia Pereira. 3ª edição. São Paulo: Perspectiva, 2008.

RYNGAERT, Jean-Pierre. **Jogar, representar**: práticas dramáticas e formação. Tradução de Cássia Raquel da Silveira. 1ª edição. São Paulo: Cosac Naify, 2009.

SCHAF, Débora. **Intuição: do que se trata?** Revista brasileira de psicanálise. Volume 52, nº4, 169-184. 2018. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rbp/v52n4/v52n4a13.pdf>. Acessado em 23/10/2023.

SPOLIN, Viola. **Improvisação para o teatro**. Tradução de Ingrid Dormien Koudela e Eduardo José de Almeida Amos. 5ª edição. São Paulo: Perspectiva, 2010.