

Jorge Wilson da Conceição



# O Teatro na Escola Pública:

o sistema de Viola Spolin, a formação docente e a prática  
com jogos teatrais



**AYA EDITORA**

**2023**

**Jorge Wilson da Conceição**

**O Teatro na Escola Pública:  
o sistema de Viola Spolin, a  
formação docente e a prática  
com jogos teatrais**

**Ponta Grossa**

**2023**

## **Direção Editorial**

Prof.º Dr. Adriano Mesquita Soares

## **Autor**

Prof.º Dr. Jorge Wilson da Conceição

## **Capa**

AYA Editora©

## **Revisão**

O Autor

## **Executiva de Negócios**

Ana Lucia Ribeiro Soares

## **Produção Editorial**

AYA Editora©

## **Imagens de Capa**

br.freepik.com

## **Área do Conhecimento**

Ciências Humanas

# **Conselho Editorial**

Prof.º Dr. Adilson Tadeu Basquerote Silva

*Universidade para o Desenvolvimento do Alto Vale do Itajaí*

Prof.º Dr. Aknaton Toczec Souza

*Centro Universitário Santa Amélia*

Prof.ª Dr.ª Andréa Haddad Barbosa

*Universidade Estadual de Londrina*

Prof.ª Dr.ª Andreia Antunes da Luz

*Faculdade Sagrada Família*

Prof.º Dr. Argemiro Midonês Bastos

*Instituto Federal do Amapá*

Prof.º Dr. Carlos López Noriega

*Universidade São Judas Tadeu e Lab. Biomecatrônica - Poli - USP*

Prof.º Dr. Clécio Danilo Dias da Silva

*Centro Universitário FACEX*

Prof.ª Dr.ª Daiane Maria De Genaro Chirolí

*Universidade Tecnológica Federal do Paraná*

Prof.ª Dr.ª Danyelle Andrade Mota

*Universidade Federal de Sergipe*

Prof.ª Dr.ª Déborah Aparecida Souza dos Reis

*Universidade do Estado de Minas Gerais*

Prof.ª Ma. Denise Pereira

*Faculdade Sudoeste – FASU*

Prof.ª Dr.ª Eliana Leal Ferreira Hellvig

*Universidade Federal do Paraná*

Prof.º Dr. Emerson Monteiro dos Santos

*Universidade Federal do Amapá*

Prof.º Dr. Fabio José Antonio da Silva

*Universidade Estadual de Londrina*

Prof.º Dr. Gilberto Zammar

*Universidade Tecnológica Federal do Paraná*

Prof.ª Dr.ª Helenadja Santos Mota

*Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano, IF Baiano - Campus Valença*

Prof.ª Dr.ª Heloísa Thaís Rodrigues de Souza

*Universidade Federal de Sergipe*

Prof.ª Dr.ª Ingridi Vargas Bortolaso

*Universidade de Santa Cruz do Sul*

Prof.ª Ma. Jaqueline Fonseca Rodrigues

*Faculdade Sagrada Família*

Prof.ª Dr.ª Jéssyka Maria Nunes Galvão

*Faculdade Santa Helena*

Prof.º Dr. João Luiz Kovaleski

*Universidade Tecnológica Federal do Paraná*

Prof.º Dr. João Paulo Roberti Junior

*Universidade Federal de Roraima*

Prof.º Me. Jorge Soistak

*Faculdade Sagrada Família*

Prof.º Dr. José Enildo Elias Bezerra

*Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Ceará, Campus Ubajara*

Prof.ª Dr.ª Karen Fernanda Bortoloti

*Universidade Federal do Paraná*

Prof.ª Dr.ª Leozenir Mendes Betim

*Faculdade Sagrada Família e Centro de Ensino Superior dos Campos Gerais*

Prof.ª Ma. Lucimara Glap

*Faculdade Santana*

Prof.º Dr. Luiz Flávio Arreguy Maia-Filho

*Universidade Federal Rural de Pernambuco*

**Prof.º Me. Luiz Henrique Domingues**

*Universidade Norte do Paraná*

**Prof.º Dr. Milson dos Santos Barbosa**

*Instituto de Tecnologia e Pesquisa, ITP*

**Prof.º Dr. Myller Augusto Santos Gomes**

*Universidade Estadual do Centro-Oeste*

**Prof.ª Dr.ª Pauline Balabuch**

*Faculdade Sagrada Família*

**Prof.º Dr. Pedro Fauth Manhães Miranda**

*Universidade Estadual de Ponta Grossa*

**Prof.º Dr. Rafael da Silva Fernandes**

*Universidade Federal Rural da Amazônia, Campus Parauapebas*

**Prof.ª Dr.ª Regina Negri Pagani**

*Universidade Tecnológica Federal do Paraná*

**Prof.º Dr. Ricardo dos Santos Pereira**

*Instituto Federal do Acre*

**Prof.ª Ma. Rosângela de França Bail**

*Centro de Ensino Superior dos Campos Gerais*

**Prof.º Dr. Rudy de Barros Ahrens**

*Faculdade Sagrada Família*

**Prof.º Dr. Saulo Cerqueira de Aguiar Soares**

*Universidade Federal do Piauí*

**Prof.ª Dr.ª Silvia Aparecida Medeiros**

**Rodrigues**

*Faculdade Sagrada Família*

**Prof.ª Dr.ª Silvia Gaia**

*Universidade Tecnológica Federal do Paraná*

**Prof.ª Dr.ª Sueli de Fátima de Oliveira Miranda Santos**

*Universidade Tecnológica Federal do Paraná*

**Prof.ª Dr.ª Thaisa Rodrigues**

*Instituto Federal de Santa Catarina*

© 2023 - AYA Editora - O conteúdo deste Livro foi enviado pelo autor para publicação de acesso aberto, sob os termos e condições da Licença de Atribuição *Creative Commons* 4.0 Internacional (CC BY 4.0). Este livro, incluindo todas as ilustrações, informações e opiniões nele contidas, é resultado da criação intelectual exclusiva do autor. O autor detém total responsabilidade pelo conteúdo apresentado, o qual reflete única e inteiramente a sua perspectiva e interpretação pessoal. É importante salientar que o conteúdo deste livro não representa, necessariamente, a visão ou opinião da editora. A função da editora foi estritamente técnica, limitando-se ao serviço de diagramação e registro da obra, sem qualquer influência sobre o conteúdo apresentado ou opiniões expressas. Portanto, quaisquer questionamentos, interpretações ou inferências decorrentes do conteúdo deste livro, devem ser direcionados exclusivamente ao autor.

---

C7441 Conceição, Jorge Wilson da

O teatro na escola pública: o sistema de Viola Spolin, a formação docente e a prática com jogos teatrais [recurso eletrônico]. / Jorge Wilson da Conceição. -- Ponta Grossa: Aya, 2023. 143 p.

Inclui biografia

Inclui índice

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader

Modo de acesso: World Wide Web

ISBN: 978-65-5379-363-7

DOI: 10.47573/aya.5379.1.185

1. Teatro e crianças. 2. Teatro escolar. 3. Teatro na educação. I. Título

CDD: 372.66

---

Ficha catalográfica elaborada pela bibliotecária Bruna Cristina Bonini - CRB 9/1347

---

**International Scientific Journals Publicações  
de Periódicos e Editora LTDA**

**AYA Editora©**

**CNPJ:** 36.140.631/0001-53

**Fone:** +55 42 3086-3131

**WhatsApp:** +55 42 99906-0630

**E-mail:** contato@ayaeditora.com.br

**Site:** <https://ayaeditora.com.br>

**Endereço:** Rua João Rabello Coutinho, 557  
Ponta Grossa - Paraná - Brasil  
84.071-150

# Agradecimentos

Em especial à minha companheira e esposa, Lúcia, parceira amada nesta trajetória de pesquisa com quem dividi incertezas e momentos de ansiedade, mas também certezas e alegrias pelos avanços. Agradeço, amor, pelo incentivo, pelo carinho e compreensão, por estar ao meu lado quando precisei mergulhar na pesquisa e deixar o cotidiano do nosso lar de lado, nas suas mãos.

À minha querida mestra, Mirian Celeste Martins, pela orientação pautada pelo respeito, incentivo, confiança, entusiasmo e convite ao pensar.

Aos Professores participantes da pesquisa:

Maria Cecília de Oliveira - Escola EE Cocaia

Vânia Barros Ferreira - Escola EE Salime Mudeh

Daniela de Souza Martins Grillo – EE Hilda Prates Galo

Cláudia Fernanda - EE Profª Maria Leoni

Francisco Jaime Noronha Junior - EE Ponte Alta V

Sou muito grato pela prontidão de cada um em aceitar o convite, pela generosidade para dividir suas paixões pela arte e pelo teatro, suas trajetórias de formação e suas experiências de ensino de teatro na escola pública, muito obrigado pela confiança e pela cumplicidade.

Às especialistas em teatro e em improvisação teatral

Mariana Muniz - diretora teatral e professora da UFMG

Rhena de Faria - atriz e palhaça do Grupo Jogando no Quintal

Que prontamente atenderam meu pedido de entrevista, que me receberam com cordialidade e contribuíram significativamente com este estudo.

E aos meus filhos Pablo, Arthur, e Anthoni, pela paciência e compreensão por todos os momentos em que a dedicação a este estudo era uma urgência, e pelo carinho e amor tão importantes para que pai e pesquisador caminhassem juntos.

# SUMÁRIO

<b>APRESENTAÇÃO .....</b>	<b>10</b>
<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>12</b>
Algumas definições fundamentais para a caminhada .....	14
Outras definições fundamentais .....	15
O que você vai encontrar em cada capítulo ....	18
<b>CAPÍTULO I - JOGO E JOGOS DE IMPROVISAÇÃO: FUNDAMENTOS PARA A PRÁTICA COM JOGOS TEATRAIS.....</b>	<b>21</b>
Jogar & brincar – uma atividade intrínseca ao ser humano .....	22
Jogos funcionais .....	23
Brincar como espaço de criação simbólica.....	24
A brincadeira e o desenho .....	26
Em busca de uma definição.....	26
Jogos de Improvisação .....	28
Princípios dos jogos de improvisação.....	29
Aqui... agora.....	29
Liberdade para imaginar e criar .....	30
Motes da improvisação teatral .....	31
Estado de presença .....	32
Escuta e Aceitação .....	33
Oferta e bloqueio .....	34
Outras questões intrínsecas ao jogo .....	35
A experiência em jogo.....	35
Apropriação de espaços e relações de sentidos . .....	38
Plateia – exercício de formação de público .....	39
Coordenador de oficina... o jogador especialista. .....	40
O Jogo Dramático .....	43
O Jogo Teatral.....	45
Por que o Sistema de Spolin? .....	46



Improvisação: espetáculo em processo..... 48

## **CAPÍTULO II - O SISTEMA DE VIOLA**

### **SPOLIN..... 56**

Quem iniciou o movimento? ..... 56

O Teatro de Vanguarda Americano ..... 58

Sistema e método ..... 58

Onde - Quem - O Que ..... 60

Três Essências do Jogo Teatral ..... 62

Foco ..... 63

Instrução ..... 64

Avaliação..... 65

Plateia ..... 67

Spolin Games no Brasil ..... 69

Jogos teatrais no ensino de teatro ..... 71

## **CAPÍTULO III - PERCURSO DE FORMAÇÃO E O BAÚ DE EXPERIÊNCIAS**

### **..... 73**

Trilhando os caminhos da arte ..... 73

Educação e arte: a formação contínua em busca  
do fazer – fruir – investigar arte ..... 79

Professores em jogo – o baú de experiências como  
jogador e coordenador ..... 86

E a questão da espontaneidade? ..... 88

O encontro com Spolin ..... 95

## **CAPÍTULO IV - ANALISANDO A CENA: ESCOLA PÚBLICA, A MUDANÇA DE PARADIGMA NO CURRÍCULO DE ARTE DO ESTADO DE SP E OS JOGOS TEATRAIS NA SALA DE AULA ..... 100**

O Espaço do Teatro na Escola..... 100

Entre a sala e o pátio ..... 100

Arte como entretenimento? Educar a escola para



educar o aluno .....	102
Proposta curricular e o ensino de teatro .....	104
A cultura da polivalência .....	109
Jogos teatrais na sala de aula .....	113
A Viola está na sua sala?.....	113
Planejamento e organização da oficina .....	117
A prática com jogos teatrais – o diálogo com a estrutura de jogo e com os elementos essenciais na proposta de Spolin .....	118
Foco: a essência dos jogos teatrais.....	118
O que a gente fez? .....	124
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>129</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>133</b>
<b>SOBRE O AUTOR .....</b>	<b>137</b>
<b>ÍNDICE REMISSIVO .....</b>	<b>138</b>

# Apresentação

---

Em 1964, com um atraso de quase trinta anos de sua primeira publicação, chega ao Brasil *A Preparação do Ator*, de Constantin Stanislavski, diretor e encenador russo. Como uma espécie de manual para atores, o livro popularizou-se rapidamente e passou a ser referência para o ensino de teatro. Os outros dois livros, *A Construção da Personagem*, e *A Criação de um Papel*, publicados posteriormente, não foram tão lidos e aplicados aqui no país, como o primeiro. Assim, oficinas e aulas de teatro, bem como a preparação de atores amadores e profissionais, passaram a pautar sua atuação na proposta da memória afetiva, que, de forma resumida, significa que o ator deve buscar na memória por sentimentos já vividos para representar os sentimentos que a personagem vive na cena. A crença era de que só seria possível fazer a plateia acreditar no trabalho do ator, se este [re]vivesse realmente o sentimento que queria expressar. Apesar de Stanislavski mudar o rumo de experimentação no segundo livro, encontrando uma representação baseada na ação física, a memória afetiva continuou sendo a caminho de preparação no Brasil. Essa proposta durou décadas e dominou o ensino de teatro até o final do século, não tendo se esgotado aí.

Em 1979, chegava ao Brasil a primeira obra de Viola Spolin, *Improvisação para o Teatro*, traduzido por Ingrid Koudela. A obra foi e continua sendo referência para o ensino de teatro, seja na prática de grupos amadores, profissionais ou em escolas e oficinas de teatro para iniciantes. Entretanto, a proposta não se espalhou pelos cursos de formação de professores de arte, com licenciatura específica em Teatro, da noite para o dia. Stanislavski continuava sendo a maior referência, mesmo nas faculdades. Como qualquer mudança significativa no campo da educação, levou tempo para que essa proposta de ensino ganhasse notoriedade e se popularizasse entre atores, diretores, preparadores de atores e professores de todas as instituições.

Outro ponto importante quando falamos do ensino de teatro é a questão da regularização da disciplina de Arte na escola de ensino básico. Isso porque só em 1971, através da LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – a Arte passou a fazer parte do currículo, com a denominação de Educação Artística. Como a própria nomenclatura, a proposta era difusa, visto que arte não era disciplina, e sim uma atividade educativa. Percebe-se nisso o valor da arte no currículo de então. Os professores de Educação Artística deveriam ensinar as quatro linguagens da arte para os alunos em duas aulas semanais, ou seja, uma visão polivalente desse professor, o que influenciou nas propostas de ensino superior para a área. Vale ainda lembrar que estamos falando de um período difícil da história do Brasil, a ditadura militar. Entretanto, foi com essa LDB, que os currículos dos cursos de teatro em nível superior foram reformulados pelo Conselho Federal de Educação, e então surgiu a Licenciatura em Educação Artística/Habilitação em Artes Cênicas, bem como o Bacharelado em Artes Cênicas, inclusive com as habilitações específicas definidas, a saber: Direção Teatral; Cenografia; Interpretação e Teoria do Teatro. Isso representou grande avanço no ensino de Arte/Teatro na educação. Mas é preciso considerar

que, uma vez que não havia professores especialistas formados ainda, o ensino de arte adotou a visão tecnicista daquele período, tendo o desenho técnico ganhado notoriedade nas escolas, por exemplo.

Quais as referências para o ensino superior de licenciatura que havia na época? Lembrando que a área não contava com publicações abundantes na época, podemos entender que uma grande referência foi o já renomado método de Stanislavski, como falamos acima. Podemos mencionar o importante trabalho de Olga Reverbel como uma das pioneiras na formação de professores para o ensino de “Arte dramática”, mas ponderando que o seu foco eram os professores que atuavam no ensino infantil, aplicando propostas de jogos dramáticos para as crianças.

Somente em 1996, com a nova LDB, Lei nº 9.394/96, é que arte passa a ser obrigatória em todos os anos da educação básica e a disciplina recebe a denominação de Arte (e não Artes, como muitos ainda dizem). O objetivo passa a ser o de promover o desenvolvimento cultural dos alunos.

É a partir de movimentos de artistas e intelectuais pelo ensino de arte, e das mudanças que culminaram na LDB de 96 e continuaram atravessando a virada do milênio, que o ensino de arte foi se renovando, e a figura do especialista foi ganhando evidência. Assim, surgiu, entendimento de que o ensino de arte pudesse ser pensado a partir de uma única linguagem e o professor pode estabelecer conexões, paralelos, com as outras linguagens. É isso o que a proposta curricular de 2008 veio apresentar, um ensino cujo objeto de apreciação e análise era a arte contemporânea, e não uma aula pautada na História da Arte ou em técnicas de desenho e pintura, tão comum até então. O novo currículo do Estado de São Paulo, oficializado em 2009, trazia no material didático da Secretaria da Educação, para professores e alunos, situações de aprendizagem nas quatro linguagens, podendo o professor optar por aquela de sua especialidade. E aí entrava propostas com jogos que faziam referência ao sistema de Spolin.

Nosso estudo teve início em 2008, justamente quando o currículo estadual havia sido implementado como proposta ainda. Nessa conjuntura, achamos relevante um estudo que se debruçasse sobre a obra de Viola Spolin, analisando os aspectos pedagógicos dos jogos teatrais e sua potência para o ensino de teatro no ensino básico, em específico, com foco no ensino de teatro para estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental, bem como procurasse entender se os professores com formação em Artes Cênicas conheciam, tinham tido esse conteúdo em sua formação acadêmica, e, por consequência, se os jogos integravam a prática na sala de aula. É esse o mote para a pesquisa que agora ganha formato de livro. Esperamos que esta obra vá ao encontro dos seus interesses, contribuindo com os estudos da área de Teatro Educação.

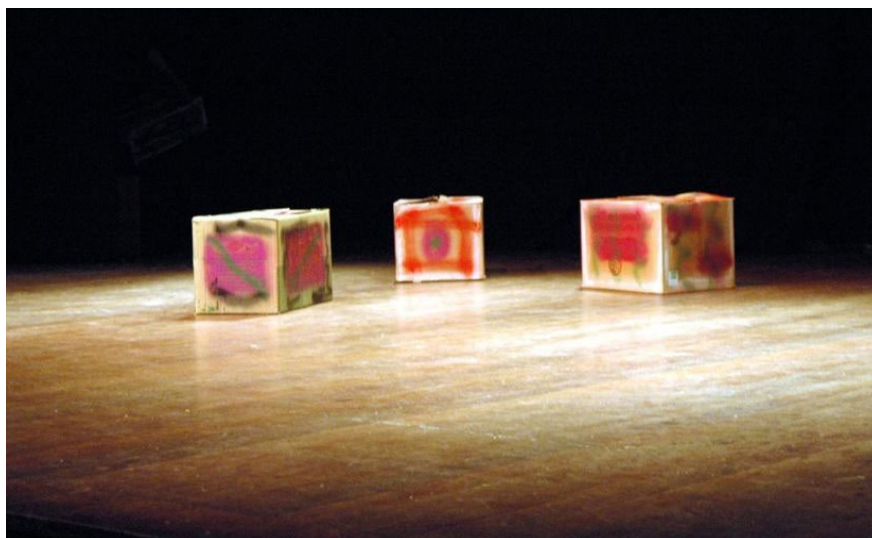
***Prof.º Dr. Jorge Wilson da Conceição***

# INTRODUÇÃO

Permaneçam dentro dos limites! Lembrem-se dos limites! (Quando o nível de energia estiver elevado): Quando forem pegos, tomem o seu tempo para explodir! Antes de perseguir o outro jogador, tome o seu tempo para explodir! Exploda da forma como quiser! Caia no chão! Grite! Como quiser! Viola Spolin (2008, p. 56)

A epígrafe de Spolin que abre esta introdução revela um momento do seu trabalho com o jogo teatral “Pegador com Explosão”. Neste trecho podemos observar vários princípios de sua proposta de jogos de improvisação: a regra (“permaneçam dentro dos limites”); o coordenador como jogador (que participa através dos comandos, com energia de jogo, conectado com os jogadores em cena); orientação (com comandos que estimulam e retomam o Foco do jogo); espontaneidade, criatividade (“Exploda, caia, grite... como quiser”); e fisicalização (tome o seu tempo para explodir, ou seja, deixe o “explodir” tomar conta do seu corpo).

Figura 1 - O espaço cênico, em adaptação de O Auto da Barca do Inferno.



Na imagem vemos o espaço cênico de um exercício com adolescentes da periferia de Guarulhos. O espaço a ser habitado é o lugar da criação. Espaço de jogo. A plateia adentra o teatro e observa a caixa preta<sup>1</sup> e os objetos, e sua imaginação especula sobre o que vai acontecer naquele lugar. Ao nos propormos fazer esta pesquisa, entramos não no espaço vazio, mas no desconhecido, no ainda complexo universo da arte educação na escola pública.

Ao longo da minha vivência teatral, na construção da trajetória como ator, e na condução de processos de criação, bem como o trabalho como artista-educador, pude perceber a importância dos jogos teatrais na formação de atores amadores e profissionais. Em processos de trabalho com grupos de teatro que integrei, passei a compreender o sistema de jogos de Viola Spolin como referencial muito utilizado por diretores de espetáculo

<sup>1</sup> Caixa preta é referência ao palco italiano, ou seja, a estrutura cênica cercada por coxias nas laterais e ao fundo (ou apenas cortina; ou cortina para um corredor), tendo público apenas à sua frente.

ou diretores de atores. Logicamente, durante o percurso, tive contato com outros tipos de jogos, que nem sempre eram nomeados: *jogo teatral*, *jogo dramático*, *jogos do Teatro do Oprimido*, entre outros.

Essa convivência com jogos teatrais já me fazia perceber a importância desse conjunto de procedimentos na formação de crianças e jovens em Arte. Mas foi especialmente como artista educador que passei a entender a proposta de Viola Spolin. Coordenando oficinas de Teatro para crianças, jovens e adultos pude me apropriar de sua metodologia e fonte de jogos para desenvolver o trabalho de iniciação teatral. Os princípios dos jogos elencados no primeiro parágrafo passaram a nortear minha prática, tanto no planejamento quanto na coordenação das oficinas.

Minha história com o teatro começou há vinte anos. Como muita gente, o grupo de jovens da igreja foi o pontapé inicial para o teatro amador. A busca de cursos, oficinas, e *workshops* de teatro foi uma consequência de uma vontade de seguir adiante. Ao conhecimento adquirido nesse percurso, somou-se diferentes vivências com grupos amadores, montagens de peças, e alguns trabalhos profissionais, além de participação em debates, pesquisas de cena e grupos de estudos sobre o fazer teatral. Entretanto, quando surgiu a necessidade de fazer uma graduação, a escolha se deu pelo curso de Letras. O fato é que já estava estudando e fazendo teatro há pelo menos cinco anos, por isso decidi dedicar aqueles anos de formação acadêmica a uma área da arte que fosse somar à minha formação e trajetória teatral: a literatura. De forma que, mesmo escolhendo o curso de Letras, meu objetivo era o teatro.

Como ator, vivenciei a prática com jogos de improvisação, como os jogos teatrais, em espaços não-formais, ou não acadêmicos, ou seja, oficinas em aparelhos culturais de prefeituras e do estado; em *workshops*, oficinas e grupos que integrei. Assim, no meu baú de experiências teatrais há muitos jogos de improvisação, vivências como jogador e coordenador, que, somados aos estudos sobre o universo dos jogos para esta pesquisa, me deram repertório para o diálogo com os professores de Arte/Teatro sobre o sistema de Spolin e suas experiências em sala de aula.

De forma geral, a lacuna da não-formação acadêmica em Artes Cênicas no início da experiência como coordenador de oficina resultou em incertezas e questionamentos sobre o que seria mais apropriado em termos de quais conteúdos trabalhar, com que estratégias, e com quais recursos. Precisei, portanto, recorrer a alguns materiais didáticos. No que tange ao Jogo Teatral, as publicações *Improvisação para o Teatro*, no primeiro momento, e *Jogos Teatrais – O Fichário de Viola Spolin*, pouco depois, foram a base para o planejamento e desenvolvimento das oficinas.

Ao longo da minha trajetória no ensino básico, o lugar do teatro nas aulas de Arte chamou minha atenção, em especial, me intrigava o fato de não ver professores de Arte trabalhando com teatro. O mesmo acontecia com música e dança, que também não têm o mesmo espaço que desenho, escultura e pintura. Pode-se dizer que a linguagem das

artes visuais têm espaço privilegiado nas propostas de ensino de Arte<sup>2</sup>. Se observarmos as mostras organizadas pelos professores, que em geral não mostram processos e sim resultados, notaremos que a maioria se trata de exposições de artes visuais.

Dessa observação surgiu a seguinte questão: Será que o ensino de teatro na escola acontece somente dentro das salas de aula? A portas fechadas? E isso não deixa de ser uma possibilidade. Mas na minha experiência, sei o quanto é inviável trabalhar o tempo todo dentro de um espaço tão restrito como a sala de aula. E ainda de forma tão comportada, sem reverberar no complexo escolar. Na verdade, algumas das oficinas que ministrei aconteceram dentro de escolas públicas, onde dispúnhamos de uma sala de aula ou, quando muito, a sala de vídeo. Quando usava uma sala de aula era praxe tirar todas as carteiras e cadeiras para fora (visto tratar-se de final de semana), e ainda varrer a sala imunda, via de regra. Nisto, sempre contava com ajuda dos participantes das oficinas. Além disso, não raras eram as investidas em outros espaços. Toda essa mão-de-obra para preparar o espaço da oficina quando feita uma vez por semana não mataria ninguém, mas demanda tempo e força física. Agora imagine se a cada aula o professor se deparar com a mesma realidade... e cada aula de teatro, ao longo do ano, lhe renderia o mesmo trabalho.... Seria esse um fator determinante para a ênfase no trabalho com artes plásticas?

A inquietação sobre a prática dos professores de Arte no ensino de teatro na escola pública, somada à possibilidade do trabalho com o sistema de jogos de Spolin para uma prática de ensino de teatro que privilegie os jogos de improvisação como base de uma formação inicial em teatro, foram a base para os primeiros passos em direção a este estudo.

### ***Algumas definições fundamentais para a caminhada***

Os jogos teatrais, organizados sistematicamente por Viola Spolin no livro *Improvisation for the theater* (1963), que foi traduzido no Brasil por Ingrid Dormien Koudela como *Improvisação para o Teatro* (1979), representaram à época da publicação, sem dúvida alguma, não só fonte importante de propostas de jogos para o ensino de teatro para professores e diretores de teatro, mas também um olhar diferenciado sobre as práticas na área de Teatro Educação.

Passados quase vinte anos do seu lançamento aqui no Brasil, é publicado *Jogos Teatrais – o fichário de Viola Spolin* (*Theater Game File* no original) em 1999. Obra que oferece fichas individuais e plastificadas, que facilitam a prática do professor de teatro e também resultam numa duração maior do material.

Os jogos criados pela teatróloga americana, testados e adaptados para a realidade brasileira na Escola de Comunicação e Artes da USP, continuam sendo referência no ensino de teatro, e no trabalho não só de grupos amadores, mas também de profissionais. Sua importância como material didático para o ensino de arte ultrapassa as paredes das salas

2 Vale reforçar aqui o nome correto da disciplina "Arte" e não "Artes" como muitos podem pensar. Isso porque teatro, música, artes visuais, cinema etc., não são artes diferentes, e sim linguagens diferentes dentro da área de Arte. Apenas poderíamos falar de "artes", no plural, se estivéssemos nos referindo a artes distintas, como: arte romana, arte indígena, arte egípcia, arte primitiva etc.

de teatro ou das oficinas e chegam, por exemplo, a hospitais, instituições para menores infratores, orfanatos.

A Secretaria de Estado da Educação de São Paulo, já há alguns anos, enviou para as escolas as publicações citadas acima. O material faz parte do acervo da *Biblioteca do Professor*, além de outros títulos das áreas: Teatro e Teatro Educação. O objetivo foi o de facilitar o acesso do professor de Arte a esses livros como apoio teórico-prático para proposições de situações de aprendizagem em teatro, e com jogos teatrais em sala de aula, e fora dela. Como nosso foco neste estudo é o professor de Arte com formação em Arte Cênicas/Teatro, partimos do entendimento que o contato com as Obras de Spolin é facilitado a esses professores, o que teoricamente resultaria em maior presença dos jogos no planejamento de teatro.

Entendemos os jogos teatrais como mais uma abordagem ou conteúdo no Ensino de Teatro, e muito valiosos para este fim. Por isso, o desejo de entender qual é a contribuição efetiva do sistema de Viola Spolin para a prática dos professores de Arte na escola pública nos leva ao questionamento central deste estudo: *Os professores da rede pública estadual, que tem formação em Artes Cênicas, que atuam no Ensino Fundamental II, conhecem e trabalham com o sistema de jogos de Viola Spolin? E como se dá a prática com os jogos teatrais?*

Com isso, buscamos saber se os jogos teatrais ainda contaminam as práticas dos professores de arte, e analisar como acontecem as situações de aprendizagem com jogos teatrais. Isso implica saber quais os espaços, em quais condições, como as situações de aprendizagem com jogos são propostas e quais princípios do sistema são considerados no contexto da escola pública. O estudo dos jogos teatrais nos levaram a expandir nossa pesquisa para outras categorias de jogos de improvisação, dentro do qual está inserido o sistema de Spolin, para que entendêssemos os princípios do jogo, e outras questões relacionadas ensino de teatro. Ao estudar o jogo *lúdico*, o jogo de improvisação e o jogo teatral, nos propusemos a entender como os professores de Arte dialogam com teorias de jogos e como isso afeta a prática desses profissionais.

Buscamos apontar a potencial dos jogos de improvisação para o ensino de Arte na escola pública, para o processo de criação em teatro. Além disso, consideramos neste contexto, as implicações da formação acadêmica no processo de construção do saber docente para a prática em sala de aula em Artes Cênicas. De forma complementar, analisamos as experiências de formação continuada, buscando evidências de aprofundamento acadêmico no campo do Teatro Educação, bem como vivências artísticas e estéticas depois da graduação em Arte.

### ***Outras definições fundamentais***

Este estudo teve uma abordagem qualitativa, por buscar entender os sujeitos objetos da pesquisa e suas relações com as práticas pedagógicas envolvendo os jogos



teatrais em sala de aula. Para isso, analisamos os depoimentos dos professores de Arte, com formação em teatro, que, de forma cordial, aceitaram o convite para integrar esta investigação. Como parte da abordagem qualitativa, a análise e interpretação dos dados foram frutos da subjetividade do pesquisador, sempre buscando, é claro, o distanciamento necessário para assegurar a qualidade dos resultados da pesquisa, como aponta Chizzotti (2003, p. 82):

O pesquisador é parte fundamental da pesquisa qualitativa. Ele deve despojar-se de preconceitos, predisposições para assumir uma atitude aberta a todas as manifestações que observa, sem adiantar explicações, nem conduzir-se pelas aparências imediatas, a fim de alcançar uma compreensão global dos fenômenos.

Como o objetivo da pesquisa é conhecer as práticas dos professores de Arte com formação em Artes Cênicas/Teatro da rede pública estadual, partimos do pressuposto de que os participantes são pessoas pensantes suas práticas no cotidiano da sala de aula, e têm senso crítico sobre as questões do fazer pedagógico. A partir disso, essa pesquisa buscou criar uma relação de interesses mútuos, com o propósito de entender melhor a relevância do sistema de jogos teatrais da Viola Spolin para o ensino de teatro e para suas próprias práticas em sala de aula.

O campo de pesquisa é a região de atuação desse pesquisador, como professor, artista educador, e atualmente como coordenador pedagógico, a Cidade de Guarulhos, e as escolas pertencem à Diretoria Regional de Ensino Guarulhos Norte, da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo. Os professores participantes foram selecionados a partir de consulta a um levantamento da Diretoria de Ensino que nos permitiu conhecer alguns professores de Arte com Formação em Artes Cênicas dessa região que se prontificaram a participar da pesquisa.

De acordo com esse mapeamento, existiam no momento inicial do estudo, apenas onze professores em sala de aula com a característica de formação procurada: licenciatura em Artes Cênicas/Teatro. A Diretoria abrange oitenta e quatro escolas, e cada uma delas tem demanda de aulas de arte de um a quatro professores, o que aponta um universo de mais de duzentos professores de Arte. Infelizmente não nos foi informado o número exato do total de professores dessa disciplina para confirmarmos nossa estimativa. Verificamos também que a grande maioria dos professores na área de Arte é formada em Artes Plásticas, sendo muitos formados com a titulação antiga “Educação Artística”; e poucos têm formação nas outras duas linguagens: Música e Dança. Com este cenário, decidimos por começar nosso estudo com quatro participantes, tendo por critério a escolha de professores lecionando nos anos finais do Ensino Fundamental, nível de ensino foco de nosso estudo.

O instrumento de coleta de dados para esse diálogo com os professores foi a entrevista semiestruturada. A escolha desse tipo de entrevista permitiu o surgimento de outros dados, além daqueles previstos na elaboração das perguntas. Dessa forma o resultado de cada entrevista se mostrou mais rico quanto maior foi contribuição individual. Assim, podemos afirmar que o instrumento de coleta de dados foi fundamental para o

acesso a relatos e argumentos subjetivos, passíveis de interpretação, bem como elementos analíticos ou informativos.

As entrevistas aconteceram em dois momentos distintos. Na primeira etapa, conversamos com quatro professoras formadas respectivamente há: vinte, dez, nove e cinco anos. Elas pertencem a quatro escolas diferentes. E optamos por conversar com elas dentro dos seus próprios espaços de trabalho, ou seja, as escolas. Assim conseguimos levá-las a sentirem-se à vontade em um ambiente que lhes fosse familiar, para falarem do trabalho que vêm realizando. Esta primeira conversa tinha como eixo os temas: caminhos de formação trilhados; a experiência com jogos teatrais na faculdade; a importância e lacunas para a prática em sala de aula; o sistema de Spolin; e a relação com a Nova Proposta Curricular do Estado de São Paulo (implantada naquele ano). Nesta primeira etapa obtivemos um total de quatro horas e meia de gravações, totalizando setenta e oito páginas de transcrição.

Na segunda etapa das entrevistas, decidimos ampliar o número de participantes de quatro para seis professores, a fim de termos um panorama maior da prática dos professores com o sistema de Spolin. Para isso, convidamos também um professor formado há dois anos, com licenciatura em Artes Cênicas, e uma professora, formada há 4 anos, especialista em Artes Visuais com formação em teatro pela escola Macunaíma, onde estudou por cinco anos, tendo se formado concomitantemente à licenciatura. Esta segunda conversa teve como focos os jogos de improvisação e a prática docente, norteadas pelos seguintes temas: conceito de improvisação e seu papel no ensino de teatro; as experiências na faculdade; a prática docente com jogos de improvisação; os princípios da improvisação; a organização da oficina de teatro; o espaço da oficina; os motes para a criação; oferta de tempo, ou não, para os estudantes combinarem; plateia e avaliação; a noção de processo na improvisação; o que aconteceu depois da primeira entrevista; fontes de referência para jogos; e, por fim, a presença dos jogos no planejamento. Desta segunda etapa obtivemos um total de quatro horas e cinquenta minutos, que geraram oitenta e uma páginas de transcrição.

**Importante:** como este trabalho revela aspectos das práticas destes professores - que generosamente se dispuseram a compartilhar suas trajetórias, saberes e experiências - e consciente do caráter crítico das análises aqui empreendidas, podendo soar como crítica pessoal, ou à formação individual e ao trabalho de cada um dos participantes, **o estudo optou por proteger a identidade destes parceiros com a omissão de seus nomes.** Para identificá-los usamos o tempo de formação de cada um, para os diferenciar e apontar questões sobre a prática. Isso foi feito de duas formas: a primeira com o uso da sigla **PT** (Professor de Teatro) seguida de hífen e o tempo de formação de cada um – exemplo: a professora formada há dez anos será identificada como **PT – 10 anos**; a segunda forma é a escrita por extenso - **professora-há-10-anos** - por exemplo. Isso por entendermos as particularidades das trajetórias e os problemas de prática docente individuais como parte de um problema maior, inclusive de caráter social, abrindo espaço para discutirmos o problema da formação de professores para a educação básica no Brasil, entre outros temas.

A fim de aprofundarmos na prática contemporânea de atores e diretores com jogos teatrais, este estudo dialogou com profissionais de teatro que trabalham exclusivamente com jogos de improvisação. Essa iniciativa nasceu da certeza de que a teoria sobre jogos presente no nosso estudo seria enriquecida com a experiência e teoria destes profissionais. Com isso, pudemos verificar se o sistema de Spolin está presente nas práticas contemporâneas de teatro, e, assim, entender melhor quais princípios desses jogos são destacados. Com este intuito, conversamos com Rhena de Faria, e com a estudiosa em Teatro, Mariana Muniz.

Rhena de Faria - é atriz, jogadora de improvisação e a palhaça-atleta *Mademoiselle Blanche*, integrante da Cia do Quintal, e naquele momento atuava nos espetáculos de improvisação *Jogando no Quintal e Caleidoscópio*. A partir de sua generosa contribuição, buscamos entender, em especial: sua trajetória de formação; como acontece a pesquisa e a prática do grupo para criação de espetáculos de improvisação; quais foram as fontes de referência para a proposta dos espetáculos recentes; quais princípios são destacados nos jogos de improvisação; fontes para o treinamento dos jogadores, entre outros.

Mariana Muniz - que é atriz, jogadora e árbitro de espetáculos de improvisação, criadora da Liga Profissional de Improvisação de Belo Horizonte, é professora da Universidade Federal de Minas Gerais, e pesquisadora, tendo realizado estudo de doutorado sobre improvisação teatral. Nossa conversa foi norteada por questões sobre: a Liga Profissional de Improvisação; os princípios dos jogos de improvisação; suporte para o jogador iniciante; mote; plateia e formação de público; o papel do coordenador de oficina; e a importância de Spolin para o treinamento dos jogadores de espetáculos de improvisação.

### ***O que você vai encontrar em cada capítulo***

Os jogos teatrais constituem o eixo central desse estudo uma vez que analisamos o ensino de teatro e a prática dos professores com essa categoria de jogo. Assim, na busca de um entendimento maior sobre o jogo, abrimos o Capítulo I estudando a essência, a origem, e as discussões acerca do jogo *lúdico*, ou seja, o jogo da criança. Para isso, buscamos diálogo com autores como Chateau, Huizinga, Courtney e Cassirer. Encontramos em Cassirer – com o conceito de “homem como animal simbólico” – a melhor maneira de entendermos os processos cognitivos nas crianças no momento de jogo, seja no jogo mimético ou no jogo de regras, através dos processos simbólicos. Na sequência nos debruçamos sobre a natureza e os princípios dos jogos de improvisação e o sistema de jogos Spolin, para entendermos quais são os princípios comuns a diversas categorias de jogos de improvisação, incluindo o jogo teatral, e que podem ou não ser reconhecidos nas práticas dos professores. As entrevistas com Mariana Muniz e com Rhena de Faria foram importantes para este fim. Muniz, além da entrevista, contribuiu com seu estudo de doutorado intitulado *La Improvisación como Espectáculo: Principales Experiencias y Técnicas Aplicadas a La Formación Del Actor-Improvisador em La Segunda Metad Del Siglo XX*, 2004, desenvolvido na universidade de

Alcalá, na Espanha, e que nos apresentou os princípios do jogo de improvisação postulados por Keith Johnstone, base do treinamento para a prática de *espetáculo de improvisação*. Rhena de Faria nos ajudou de forma singular com sua experiência como palhaça e jogadora de improvisação, sobre os princípios mais importantes no jogo, relatando exemplos de situações de jogo com esses princípios, com a plateia e com roda de avaliação. Tratamos ainda no primeiro capítulo do papel do coordenador de oficina, e as características gerais de duas categorias de jogo de improvisação: jogo dramático e jogo teatral. E finalizamos com uma breve trajetória da improvisação no teatro e propostas contemporâneas de espetáculo. O estudo dos jogos de improvisação neste primeiro capítulo aconteceu no diálogo com autores importantes dessa área, entre eles Chacra (2007), Ryngaert (2008), Pavis (2007), Slade (1978), Spolin (2003; 2006; 2008), Koudela (1992; 1996; 2001; 2002; 2006), Pupo (2001; 2001; 2005; 2006; 2007), Desgranges (2002; 2006) entre outros.

No Capítulo II, apresentamos um estudo sobre o sistema de jogos da Viola Spolin, elucidando os aspectos dos jogos teatrais importantes para uma experiência significativa com jogos na sala de aula, bem como orientações importantes sobre procedimentos para os professores de Arte. Com este fim, começamos analisando o contexto da formulação dos jogos teatrais, e objetivos que culminaram no surgimento do sistema. Depois, falamos do método de trabalho de Spolin e questões importantes sobre sua pedagogia, como: autoritarismo; aprovação/reprovação; e espontaneidade e criatividade. Logo em seguida nos detivemos nos elementos dramáticos ONDE, QUEM, O QUÊ, e também nos *Três elementos essenciais do jogo: Foco, Avaliação e Instrução*. Consideramos importante, ainda, abordar o tema da plateia novamente dentro desta proposta, já que é fundamental para a prática de jogos teatrais. Finalizamos o capítulo analisando a potencia dos jogos teatrais na sala de aula para o ensino de teatro. Nesse capítulo, a principal fonte bibliográfica foi a obra de Viola Spolin (2003; 2006; 2008), mas também contamos com o apoio de textos e publicações de Koudela (2002, 2006), que já citamos, Desgranges (2002; 2006; 2008), Marcos Blhões Martins (2003, 2004), e com as contribuições das professoras entrevistadas, das quais fomos apresentando ponto de vista e experiências durante todo o capítulo.

Iniciamos o Capítulo III tratando dos caminhos trilhados pelos professores de Arte, a fim de entender a trajetória artística e acadêmica, bem como as experiências estéticas vivenciadas antes e depois da graduação, traçando um paralelo com suas práticas, apontando, assim, as implicações da formação (acadêmica, não acadêmica, artística, e estética) para o ensino de teatro. Para isso, além das contribuições dos professores participantes, contamos com importantes nomes da Arte Educação: Picosque (1998; 2005; 2008), Mirian Celeste Martins (1998; 2005; 2008; 2009) e Ostrower (2009). Na sequência apresentamos as experiências dos professores como jogadores e coordenadores em proposições com jogos teatrais, e reforçamos aspectos importantes na condução do jogo teatral, e a importância da experiência prévia como jogador. Para encerrar o capítulo, analisamos em que momento se deu o encontro dos professores da escola pública com o sistema de jogos de Viola Spolin, se isso aconteceu de fato, e a qualidade desse encontro

no curso de licenciatura. Ao fazer isso, traçamos um paralelo entre a qualidade da formação de três professores de Arte na mesma faculdade, em períodos distintos, e analisamos o papel da formação acadêmica para a prática com jogos teatrais.

No último capítulo analisamos questões que são apontadas pelos professores de Arte como problemas ou dificuldades que eles precisam enfrentar para acontecer o ensino de teatro na escola pública. Partimos das realidades de espaço físico para prática de teatro e compartilhamos as estratégias dos professores para lidar com essa limitação. Apresentamos o espaço cênico como lugar a ser apropriado, afetando a prática com jogos e podendo ser afetado por ela, trazendo para o texto o pensamento presente na nova proposta curricular sobre como professores e alunos devem olhar/perceber o espaço cênico. Na sequência, investigamos a cultura escolar em relação ao ensino de arte, ou seja, como a arte é vista na escola pelos colegas professores, coordenadores e gestores, até chegar ao aluno. O próximo passo foi entender como os jogos de improvisação e jogos teatrais são contemplados nos materiais *Caderno do Professor e Caderno do Aluno* do novo Currículo de Arte da Secretaria de Estado da Educação de São Paul. Com isso, achamos importante discutir a prática polivalente de ensino de Arte, ainda presente na escola pública, como demonstramos em alguns relatos de professores. A última parte desse capítulo, busca entender melhor as práticas com jogos teatrais, extraindo dos relatos dos professores e analisando a luz da teoria de Spolin pontos importantes para proposição dos jogos na escola pública.

Por fim, apresentamos nossas considerações finais com os nossos apontamentos sobre os temas investigados ao longo do estudo.

# CAPÍTULO I - JOGO E JOGOS DE IMPROVISAÇÃO: FUNDAMENTOS PARA A PRÁTICA COM JOGOS TEATRAIS

A improvisação teatral é fundada na espontaneidade, como fenômeno psicológico e estético. É o fator que faz parecerem novos, frescos e flexíveis todos os fenômenos psíquicos e teatrais, dentro de um universo em que tem lugar a mudança e a novidade. É exatamente este aspecto que confere à improvisação o seu caráter de “momentaneidade” – do hic et nunc – no qual se assentará todo e qualquer ato teatral. Sandra Chacra (2007, p. 45)

**Figura 2 - Cadeiras viram árvores durante exercício de improvisação.**



Na imagem, crianças brincam de bichos da floresta. Sem preocupação com a verdade do mundo real, assumem formas, sons, e possíveis trejeitos de seres da floresta: tigre, macaco, girafa, leão, coelho... e uma estrelinha que caiu do céu. No meio do jogo, uma pilha de cadeiras de repente se transforma numa árvore. Lá do alto da mais alta árvore do reino, o macaco estende sua mão para ajudar a estrelinha que quer voltar pra casa...

Crianças em jogo brincam de faz-de-conta, criam regras, burlam as regras gerando novas e elaboram discurso para justificar a mudança, como um “Assim não tem graça! Assim é mais legal!”. Vivem situações diversas na relação com o outro, com o espaço, objetos e com a imaginação. Nesse universo tudo pode, ou não, o grupo é que decide, no momento do jogo.

Brincar é próprio do ser humano, e é uma linguagem para a criança. A brincadeira pode assumir formas tradicionais, como uma ciranda, rouba bandeira, *mãe da mula ou pega-pega*. Essas brincadeiras têm regras próprias e definidas. Mas as crianças criam seus jogos quando se reúnem para brincar. Aqui o jogo de faz-de-conta ganha mais liberdade, e o jogo vai sendo desenhado à medida que vai sendo jogado.

Na imagem “Cadeiras viram árvores”, diferente do jogo de crianças que se encontram na rua e começam a brincar, vemos um jogo de crianças numa oficina de teatro. Há diferença



entre as duas situações? Qual seria essa diferença? Bom, de fato há. Na rua, as crianças brincam pelo simples prazer de brincar, não há objetivo além do próprio ato e da vontade de sentir prazer fazendo. Na oficina de teatro, as crianças também brincam pelo prazer de brincar, mas há também a consciência de estarem fazendo teatro, ou seja, a consciência da plateia. Percebemos nesta imagem a questão da espontaneidade posta por Sandra Chacra (2007), na epígrafe, como o que faz parecerem “novos, frescos e flexíveis todos os fenômenos psíquicos e teatrais, dentro de um universo em que tem lugar a mudança e a novidade” (p. 45).

O jogo faz parte do nosso universo desde os primeiros meses de vida, quando, enquanto bebês, começamos a apropriação de movimentos, sons e gestos através do jogo de repetição e depois imitação, desenvolvendo-se em toda sua plenitude durante a fase da infância, da adolescência, juventude e vida adulta. Ou seja, o jogo e a brincadeira são próprios da fase da criança de 0 até 99 anos, ou mais um pouco. Por isso concordamos com Schiller (*apud* Chateau: 1987, p. 13) ao dizer que “O homem só é completo quando brinca”. Entendemos, portanto, a importância de nos debruçarmos um pouco sobre os jogos de caráter *lúdico* para conhecer a natureza desta atividade.

## **Jogar & brincar – uma atividade intrínseca ao ser humano**

O jogo é uma forma prazerosa de nos relacionarmos com o outro e com o mundo a nossa volta. Participamos de um jogo por querer e gostar. Jogar e brincar, nesse sentido, se confundem. Tanto isso é verdade que em inglês o termo *play* é usado tanto para *brincar* como para *jogar*. Todavia, em português, os termos brincar e jogar podem significar coisas diferentes. Brincar pode ser relacionado a uma atividade infantil, e sem seriedade, ao passo que jogar muitas vezes se refere a uma atividade extremamente séria, onde não há espaço para “brincadeira”. Para jovens e adultos o termo jogo denota uma atividade séria, organizada e com objetivos bem definidos, sendo o “grande objetivo” vencer o jogo. No momento do jogo, eles não estão “brincando”. E realmente há jogos “sérios”, ou seja, os quais demandam maior capacidade física e técnica (futebol, basquete, vôlei, tênis, tênis de mesa, entre outros), intelectual (xadrez, dama, desafios) etc. Ao observarmos jogos competitivos, ou jogos de azar, jogos baseados na concentração, vemos que, muitas vezes, o caráter *lúdico* e de diversão, o prazer e a paixão, são minimizado pela vontade ou necessidade de vencer.

Chateau (1987) pondera o caráter de relaxamento, ou de passa-tempo sobre o jogo do adulto, ou sejam “É assim que se joga num navio ou num hotel de montanha em tempo de chuva. O jogo é então um remédio contra o tédio” (p.32). Na situação posta por Chateau, podemos entender o jogo como prazer, alegria, diversão? Pode até ser, mas pode ser chato, sem graça, ou cansativo e triste.

Isso não acontece no jogo da criança onde a palavra de ordem é a alegria. No universo infantil, os termos jogar e brincar se misturam e se confundem: jogar é brincar.



Quando a criança está envolvida no jogo e sua mãe pergunta o que a criança está fazendo, ela responde: “Estou brincando mãe!”. E tão importante é esse universo para ela que se sentirá contrariada se sua mãe lhe disser que é preciso parar, lavar as mãos e almoçar. Provavelmente, essa criança ainda vai dizer: - Espera aí, mãe... só mais um pouquinho... já vou!

O jogo é uma característica do homem, mas também dos animais (Courtney, 2006; HUIZINGA, 2004 e CHATEAU, 1987). Vários autores, ao estudarem o jogo do animal, racional ou irracional, chegaram ao entendimento que este pode ser classificado nas seguintes categorias: jogos de experimentação; de movimento; de caça; de luta; jogos amorosos; artes construtivas; jogos de proteção, de imitação; e de curiosidade. Diferente dos homens, os estão ligados aos instintos próprios a cada espécie, e servem de preparação para a atividade adulta, pois através dos jogos cada função se fortalece e se afirma.

Se o jogo faz parte da natureza tanto do homem quanto animal, o que faz do homem um ser especial?

Huizinga (2004) vê o jogo como um atributo irracional, uma vez que os animais também jogam e são seres irracionais, e que o fato de termos consciência de jogarmos é que faz de nós uma raça superior. Talvez, Huizinga, em resposta a Descartes, afirmasse “Jogo, logo existo”.

Chateau (1987), ao traçar um paralelo sobre a infância do homem e do animal, aponta uma característica importante do jogo nesta fase: a infância “tem por objetivo o treinamento, pelo jogo, das funções tanto psicológicas quanto psíquicas” (p.15). Baseando-se em Karl Groos<sup>3</sup>, *Les Jeux des Animaux*, ele corrobora a função de pré- exercício do jogo tanto no homem quanto no animal. Contudo não deixa de analisar as particularidades do jogo de cada um. Questão que não vamos nos deter neste estudo, mas que em linhas gerais aponta o caráter funcional do jogo animal, que também é característica do jogo do bebê, em comparação com caráter *lúdico* do jogo da criança.

De acordo com Chateau, o *lúdico* está ligado à personalidade, conforme esta vai aflorando a criança muda de estágio de jogo, do funcional ao *lúdico*.

### **Jogos funcionais**

*Funcionais* são jogos que desenvolvem funções necessárias para a vida adulta, e que são caracterizados por atividades mais ou menos mecânicas, como andar, correr, caçar, ou falar. Chateau afirma que o homem tem funções muito mais amplas. Algumas diferenças básicas demonstram a superioridade da criança frente ao animal pequeno, entre as quais cita: a *criatividade* (fazendo com que o jogo apresente uma variedade e imprevisibilidade que não se observa no jogo mais ou menos mecânico do animal); *personalidade flexível* – visto que a criança pode realizar possibilidades múltiplas de jogo - ele diz que, enquanto

---

<sup>3</sup> *Les Jeux des Animaux* publicada em 1902, com a qual Karl Groos influenciou diversos autores que estudaram a questão do jogo.

no animal o jogo depende de sua espécie, e varia de uma para a outra, “o jogo da criança depende, antes de mais nada, de uma personalidade flexível que se afirma de múltiplas maneiras através de novas atividades” (1987, p. 17). Como conclusão nesse paralelo, e como forma de reafirmar a superioridade do homem perante o animal, ele aponta o caráter subjetivo no jogo infantil da criança, afirmando que no universo *lúdico* da criança há algo de leve, de instável que o animal ignora. Para ele é justamente aí que se exprime a preeminência do homem, ser autônomo e criador. No jogo da criança de dois anos que dispõe os cubos à sua maneira, já se vê esboçar a reflexão futura do cidadão.

### ***Brincar como espaço de criação simbólica***

Entretanto é em Cassirer (2005) que encontramos uma definição mais elucidativa sobre a superioridade do homem: *a capacidade de gerar processos simbólicos*. Cassirer volta seus estudos, num primeiro momento, para a questão da linguagem. Segundo o autor, baseado em estudos de Wolfgang Koehler - que realizou pesquisa com chipanzés e constatou que essa espécie possui uma linguagem emocional mas não-objetiva, incapaz de designar ou descrever qualquer coisa - afirma que “A diferença entre a *linguagem proporcional* e a *linguagem emocional* é a verdadeira fronteira entre o mundo humano e o mundo animal” (p. 55). Koehler conclui em seu trabalho que o animal possui essa linguagem subjetiva, emocional, mas nunca será capaz de desenvolver a fala, linguagem objetiva. O animal é capaz de responder a sinais, mas não de gerar, entender ou processar símbolos.

Por isso Cassirer define o homem como um animal simbólico. A capacidade de desenvolver processos simbólicos é uma característica particular do ser humano, segundo ele “A linguagem, o mito, a arte e a religião são partes desse universo. São os variados fios que tecem a rede simbólica, o emaranhado da experiência humana” (2005, p. 48). Dessa forma, podemos concluir que mesmo os processos imitativos, que num primeiro olhar podem parecer mera cópia, como nos animais, são, na verdade, processos simbólicos. A criança ao imitar o adulto está se apropriando e ressignificando aquela ação.

O fato de o animal jogar não significa que o jogo, como afirma Huizinga, seja um atributo irracional, ou precisaríamos aceitar uma definição de irracionalidade bastante ampla que abrangesse todos os processos não racionais, como: simbólicos (apontados por Cassirer); psicológicos; intuitivos; perceptivos; oníricos etc. Ou seja, chamar o jogo de um processo irracional não ajuda, nem de perto, a entendê-lo. O que se pode inferir desta ideia de irracionalidade? Certa espontaneidade?

Chateau está correto ao apontar a criatividade como característica importante no ser humano, e que isso resulta no jogo certa imprevisibilidade ou surpresa. Mas ao relacionar o jogo da criança à sua personalidade, indicando que é possível, na observação da criança, prever o tipo de pessoa que ele se tornará, pode ele estar preso a um aspecto cultural do jogo, do que propriamente o indivíduo? já que a forma como a criança organiza o jogo pode também revelar um dado cultural?. Ele afirma ainda (1987, p. 37) que “a criança realiza pela

imitação, o que ela queria ser na realidade”, se a premissa de que imitar, assim como jogar, é uma característica do ser humano, não podemos, porém, entender a imitação da criança como uma forma de projeção. A criança imita a ação do outro, não o ser do outro. E imitar, como já vimos, é também um processo simbólico.

Por isso, é em Cassirer que encontramos a base necessária para o entendimento dos processos imitativos na criança, não como reprodução mecânica, instintiva, igualada ao imitar do animal, mas como apropriação simbólica.

Outros autores também investigaram os processos de construção simbólica na criança. Jean Piaget foi o primeiro a estudar o desenvolvimento de capacidades cognitivas da criança a partir desses processos. Na área de Teatro Educação, encontramos, nas pesquisas de Koudela a teoria piagetiana como base para seu entendimento do jogo. Koudela (1995) baseia-se na classificação que Piaget faz do jogo infantil em quatro categorias: jogo de exercício ou sensorio motor; jogo simbólico ou de ficção; jogo de regras; e jogos de construção. Dessa forma ela distingue jogo dramático e jogo teatral como categorias que estão ligadas a diferentes fases da criança: jogo simbólico ou de ficção e jogo de regras, respectivamente.

Já sabemos que a criança desde muito pequena brinca de imitar. Isso é um jogo para ela, e assim representa. Jogar, brincar e representar são sua maneira de “pensar, comprovar, relaxar, trabalhar, lembrar, ousar, experimentar, criar e absorver.” (SLADE, 1978, p. 17). Para Chateau (1987) o significado do brincar está implícito no *ser criança*, ao avaliar a possibilidade de conceber a criança separada do jogo, ele diz:

Suponhamos que, de repente, nossas crianças parem de brincar, que os pátios de nossas escolas fiquem silenciosos, que não sejamos mais distraídos pelos gritos ou choros que vêm do jardim ou do pátio, que não tivéssemos mais perto de nós este mundo infantil que faz a nossa alegria e o nosso tormento, mas um mundo triste de pigmeus desajeitados e silenciosos, sem inteligência e sem alma. Pigmeus que poderiam crescer, mas que conservariam por toda a sua existência a mentalidade de pigmeus, de seres, primitivos. Pois é pelo jogo, pelo brinquedo, que crescem a alma e a inteligência. É pela tranquilidade, pelo silêncio – pelos quais os pais se alegram erroneamente – que se anunciam frequentemente no bebê as graves deficiências mentais. Uma criança que não sabe brincar, uma miniatura de velho, será um adulto que não saberá pensar. (p. 14)

Como o autor nos diz a alma e a inteligência crescem através do jogo, da brincadeira. A hipótese levantada por ele é motivo de desespero, imaginar a vida sem a infância, sem a alegria das crianças. O brincar, o jogar, é para a criança um movimento de aprendizagem, essencial para sua vida adulta. O brincar busca, então, satisfazer necessidades de desenvolvimento da criança. Por isso ele diz “Uma criança que não sabe brincar, uma miniatura de velho, será um adulto que não saberá pensar”. Ele não se refere às necessidades funcionais, mas necessidades de ser e estar, afetar e ser afetado, de fantasiar, de apropriar, de sentir, tocar, e se relacionar, de se expor, e de contar algo.

## ***A brincadeira e o desenho***

O desenho infantil também é o espaço de brincar e de desenvolvimento. Moreira (2005) diz que o desenho nessa fase é um jogo de exercício que a criança repete muitas vezes para certificar-se do seu domínio sobre aquele movimento. Segundo ela, o desenho não se restringe aos rabiscos no papel, ao brincar. A criança desenha no espaço do brincar no modo como dispõe seus brinquedos. É desenho a maneira como organiza as pedras e folhas ao redor do castelo, ou como organiza as panelinhas, os pratos, as colheres na brincadeira de casinha. Assim, ela percebe o desenho da criança também como linguagem, já que cada criança o faz de uma forma muito particular, podendo-se ler coisas sobre ela, “As bonecas sentadas no chão e os carrinhos enfileirados falam sobre a criança que os arrumou” (2005, p. 17). A criança se expressa ao desenhar, e desenhar o espaço de brincar. Da mesma forma podemos perceber a representação cênica da criança como linguagem: ela se expressa ao representar. Quando representa a mãe carinhosa ou brava, compreensível ou autoritária, a criança comunica sua forma de perceber o outro. Ao brincar, ao jogar, a criança comunica algo, e pode fazer isso através de diferentes linguagens: o desenho, o jogo de improvisação, a dança, ou a música. Sem, contudo, necessariamente, para fazê-lo para mostrar a alguém. A imaginação criativa é característica essencial do homem, e ela é dramática por natureza, fingir ser outra pessoa – atuar – é parte do processo de viver, a criança pode fazer de conta fisicamente, e os adultos também o fazem internamente (Courtney, 2006).

## ***Em busca de uma definição***

Como vimos, o conceito de jogo abrange atividades das mais variadas possíveis: *atividades corporais* como o brincar da criança, recreação, teatro; *atividades intelectuais* como xadrez, jogos de palavras ou ideias, jogos de sedução / poder / retórica etc.; e *outras atividades* que confundem passa-tempo, competição e adrenalina (como os jogos de azar). Visto a amplitude do termo na língua portuguesa, se torna difícil, portanto, encontrar uma definição que satisfaça todas essas atividades que apresentam características peculiares. No jogo de improvisação temos atividades tanto intelectuais quanto corporais, que são solicitadas na resolução do problema de atuação dado.

Várias correntes teóricas procuraram definir o que é o jogo, a partir de pontos de vistas diferentes. Em Courtney (2006) podemos encontrar várias teorias que tentaram explicar o jogo, entre elas: *A Teoria de Schiller-Spencer* (energia excedente, sendo que Spencer admite a possibilidade de uma base instintiva); a *Teoria do Instinto* (o jogo é um instinto: impulsos que são inerentemente parte da personalidade e do comportamento); a *Teoria da Catarze* (jogo como válvula de segurança para emoções reprimidas); *Teorias Fisiológicas* - *Teoria da Recreação* (o jogo reanima e restaura tanto físico quanto psicologicamente), e *Teoria do Relaxamento* (o jogo como descanso do uso de processos mentais superiores);

entre outras. Contudo, para Huizinga (2004) não se pode explicar o jogo a partir de aspectos biológicos (extravasar energia excessiva, por exemplo), psicológicos (exercício de autocontrole, a vivência de situações como preparo para a vida real, instinto de imitação etc.), ou fisiológicos. Para Huizinga (2004, p. 4) “No jogo existe alguma coisa „em jogo” que transcende as necessidades imediatas da vida e confere um sentido à ação”. Ele ainda diz que o jogo pode ser uma atividade social, ou estar inserido em uma cultura, mas que ele antecede a cultura, visto que cultura pressupõe sociedade, e mesmo nas eras mais remotas, quando ainda não existia nem sociedade nem cultura, o homem já jogava, como forma de apropriação, experimentação, criação etc.

O jogo de improvisação também tem como característica a apropriação. Através dos jogos de improvisação o jogador passa a ter domínio sobre elementos do fazer teatral, como veremos adiante.

Como já vimos, então, o jogo pode ser uma atividade espontânea, como o gesto do bebê, gesto que cria diálogo com o outro, ou pode ser uma atividade organizada e delimitada por regras. No entanto, jogar pelo simples prazer de jogar é a essência do jogo. O envolvimento com o jogo é que instrumentaliza o jogador para o próprio jogo. Aprendemos a jogar jogando, como aprendemos a dirigir dirigindo. Quanto mais o jogador jogar, tanto mais saberá jogá-lo. O próprio jogo é que ajuda a desenvolver as habilidades necessárias. É como jogar futebol. Observar nos dá certa orientação, mas não se aprende jogar futebol olhando. Jogar, portanto, é o requisito essencial para o domínio do jogo. Não é preciso talento especial para fazê-lo, nem treinamento prévio. O treinamento é a própria prática, no aqui e agora do jogo.

Isso também vale para os jogos de improvisação: quanto mais se joga, mas se aprende a jogar. Não é preciso conhecimento prévio para o jogo de improvisação, ainda que alguma base seja necessária para o jogador mergulhar no jogo, como vamos ver ao abordar esta questão mais adiante.

Até aqui encontramos várias questões intrínsecas ao ato de jogar que nos interessa especialmente como características que também podem ser observadas no jogo de improvisação teatral:

- O caráter *lúdico*;
- Jogo como expressão simbólica;
- Espaço de auto-expressão e de relação com o outro;
- Jogar pelo prazer de jogar;
- Espaço de exploração da criatividade e da imaginação;
- Aprende-se fazendo;
- Meio de desenvolvimento pessoal - emocional, psicológico, social.

Por todas essas qualidades, e por outras específicas do universo teatral, é que os jogos de improvisação são tão importantes para o ensino de teatro, razões pelas quais passaremos a investigar esse tipo de jogo a partir daqui, para assim entendermos melhor as singularidades do sistema de Viola Spolin.

## Jogos de Improvisação

Além das características que percebemos no jogo *lúdico*, podemos verificar a natureza do jogo de regras nos jogos de improvisação. Um desafio é proposto aos jogadores, um problema de atuação, há uma plateia que assiste, regras estabelecidas pelo grupo, que exploram elementos fundamentais do fazer teatral. Indo mais a fundo na definição do jogo de improvisação, Spolin (2003, p. 341) escreve:

Improvisação: jogar um jogo; predispor-se a solucionar um problema sem qualquer preconceito quanto à maneira de solucioná-lo; permitir que tudo no ambiente (animado ou inanimado) trabalhe para você na solução do problema; não é a cena, é o caminho para a cena; uma função predominante do intuitivo; entrar no jogo traz para pessoas de qualquer tipo a oportunidade de aprender teatro; é “tocar de ouvido”; é processo, em oposição a resultado; nada de invenção ou de originalidade ou de idealização; urna forma, quando entendida, possível para qualquer grupo de qualquer idade; colocar um objeto em movimento entre os jogadores como um jogo; solução de problemas em conjunto; a habilidade para permitir que o problema da atuação emerja da cena; um momento nas vidas das pessoas sem que seja necessário um enredo ou estória para a comunicação; uma forma de arte; transformação; produz detalhes e relações com um todo orgânico; processo vivo.

Vemos em sua definição as várias faces da potência didática dos jogos de improvisação. Mas é importante destacar: a ideia de jogo como processo e não produto; o trabalho de grupo para solução de um problema; a importância da intuição; produz detalhes e relações com o todo de forma orgânica; a escuta que o jogador deve ter dentro do jogo; e fazer com que as pessoas aprendam teatro.

Ao dar conotações diferentes para os termos *exercício*<sup>4</sup> e jogo, Augusto Boal (2006) aponta outra característica do jogo de improvisação: “Os jogos tratam da expressividade dos corpos como emissores e receptores de mensagens. Os jogos são um diálogo, exigem interlocutor, são extroversão” (p. 87). Apresentamos essa distinção específica do Teatro do Oprimido apenas com o interesse de salientar essa característica do jogo de improvisação como *expressividade dos corpos como emissores e receptores de mensagens*, que acontece na relação com o outro, com os objetos, com o espaço. Não é nosso objetivo questionar ou aprofundar nesta distinção entre os termos *exercício* e jogo. Pelo contrário, o termo *exercício de improvisação* é bastante comum e difundido nos meios teatral e educacional como sinônimo de *jogo de improvisação*.

Vale à pena reforçar, portanto, duas funções didáticas importantes do jogo de

---

<sup>4</sup> Exercício, segundo Boal (2006, p. 87), é “todo movimento físico, muscular, respiratório, motor, vocal que ajude aquele que o faz melhor conhecer e reconhecer seu corpo, seus músculos, seus nervos, suas estruturas musculares, suas relações com os outros corpos, a gravidade, objetos, espaços, dimensões, volumes, distâncias, pesos, velocidade e as relações entre essas diferentes forças. (...) O exercício é uma reflexão física (grifo do autor) sobre si mesmo. Um monólogo, uma introversão”.



improvisação no teatro. A primeira delas é a de ensinar e aprofundar o conhecimento sobre elementos fundamentais do teatro aos seus participantes, como: convenção; personagem; ação; texto; corpo; dialética de diálogos e situações; espaço de representação; relação com o espaço, com objetos, e com os outros jogadores; dinâmicas dos grupos etc. E a segunda é proporcionar/provocar situações e diálogos corporais e emocionais no jogo e na vida dos jogadores. Por isso, é também valioso instrumento para o ensino de Teatro.

Spolin (2003) vê no jogo de improvisação o caminho natural de aprendizado do teatro, uma vez que “propicia o envolvimento e liberdade necessários para a experiência” (p.4). Esta é outra função pedagógica dos jogos de improvisação: o de permitir/proporcionar/abrir espaço para o desenvolvimento da expressividade da subjetividade individual e de grupo. Os jogos de improvisação são espaço de discussão, apresentação e desenvolvimento do ponto de vista pessoal do jogador e do coletivo. Desgranges (2006) fala da importância dessa prática teatral como espaço que fomenta a capacidade dos jovens de manifestarem sensações e posicionamentos. Segundo ele, trata-se também de uma atividade que ajuda a desenvolver a visão crítica, uma vez que os jogadores são levados a questionar as situações postas em jogo, questionando o porquê de não serem diferentes do que são.

Existem propostas diferentes de jogos de improvisação, como é o caso do *jogo dramático* (oriundo da França), os *jogos teatrais* (nos Estados Unidos), e *jogo melodramático* (Itália), os jogos do *teatro do oprimido* (no Brasil), entre outros. Há, em cada uma dessas propostas, particularidades que as diferenciam umas das outras, bem como muitos elementos comuns entre elas. Uma espécie de espinha dorsal dos jogos de improvisação, um eixo central, uma base.

## **Princípios dos jogos de improvisação**

### ***Aqui... agora***

O aspecto improvisacional desse tipo de jogo é a primeira questão a ser apontada: o *l'ic et Nunc*. Ou seja, é característica do jogo de improvisação não haver elaboração para sua realização, ou só o mínimo possível. Trata-se de jogos com um problema a ser resolvido, um desafio, um tema a ser trabalhado, ou uma dificuldade a ser enfrentada etc., e, em qualquer dessas situações dadas, os jogadores não devem ter tempo para resolver o “como fazer”. O tempo do grupo, anterior ao jogo, deve ser mínimo, apenas para dar alguma ordem no jogo, podendo até ser permitido aos jogadores combinarem alguns elementos da proposta, como o “onde” vai se passar a ação, ou o “quem” serão os envolvidos, quando isso é solicitado pelo coordenador, mas nunca para planejar toda a cena antes de começar o jogo. Pode haver tempo para os jogadores combinarem? Pode, mas um tempo curto, cinco minutos, o tempo necessário para a mínima organização do jogo sobre a qual falamos. Se o coordenador pede para o grupo escolher um *Onde*, então o tempo necessário é o de escolher esse lugar.



O aqui e agora representa também para o jogador a possibilidade e a necessidade de diálogo com os elementos do espaço de jogo. Partindo deste princípio, o jogador poderá se relacionar com sons, pessoas, objetos, o efeito da luz no espaço cênico ou na plateia etc. Rhena de Faria nos fala um pouco do que isso representa no universo de improvisação do palhaço:

É... se tiver alguém na plateia que tem uma risada engraçadíssima, ou alguém que espirrou, um avião que passou... um celular que tocou no meio do número... Enfim, o lugar do palhaço é muito no aqui e agora. Ele pode até viver uma situação fantástica, criar uma situação fictícia, mas é como se o tempo todo ele dissesse para o público “Eu sei que nós estamos aqui. Eu estou brincando de fazer isso. Eu não estou fazendo isso de verdade. Eu estou brincando na frente de vocês de que eu sou tal coisa”. E por esse motivo, o palhaço é muito permeável a esse aqui, esse agora, a esse público.

Rhena nos apresenta melhor a dimensão de jogador de improvisação sendo contaminado pelo ambiente, ao mencionar “uma risada engraçadíssima - um espirro – um avião – um celular” ela mostra como o jogador pode enriquecer seu jogo permitindo ser tocado por um acontecimento.

### ***Liberdade para imaginar e criar***

A liberdade de criar e imaginar é um pressuposto do jogo de improvisação. Se não houver liberdade pessoal de jogo, o ator ficará constantemente submetido a um controle sobre dizer, fazer, ou reagir. Caso o jogador não esteja se sentindo à vontade nesse exercício de se expor, ele pode travar. Seu mecanismo de censura pode causar um bloqueio, que Ryngaert (2009, p. 45) vê como “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”. Podemos entender um mecanismo de censura rigoroso como o fruto de uma educação pautada na censura e na reprovação, na valorização do erro, muito comum tanto na experiência familiar como na escolar. Melhor dizendo, muito comum na nossa sociedade. É a cultura do que Viola Spolin (2003), chama de *aprovação/desaprovação*, sobre a qual ela escreve:

O primeiro passo para jogar é sentir liberdade pessoal. Antes de jogar, devemos estar livres. É necessário ser parte do mundo que nos circunda e torná-lo real tocando, vendo, sentindo o seu sabor, e o seu aroma – o que procuramos é o contato direto com o ambiente. A liberdade pessoal para fazer isso leva-nos a experimentar e adquirir autoconsciência (auto-identidade) e auto-expressão. A sede de auto-identidade e auto-expressão, enquanto básica para todos nós, é também necessária para a expressão teatral. (p. 6)

A *espontaneidade*, comenta Koudela (2002), não diz respeito a uma ação livre simplesmente, numa visão espontaneísta do *deixar fazer*, mas sim a essa liberdade de ação e estabelecimento de contato com o ambiente. Nesse sentido, inventividade e espontaneidade são coisas diferentes. Para Spolin, quando se trabalha somente com associação de ideias, ou seja, a história, o jogo de improvisação permanece ainda no plano cerebral. Koudela

(2002, p. 51) diz que, no sistema de Spolin, “A ação espontânea exige uma integração entre os níveis físico, emocional e cerebral”. A forma com que somos criados e formados, ou seja, o quanto fomos permitidos a agir com autonomia, criatividade, imaginação, experimentação do ambiente, das coisas, das relações, dos sabores etc., refletem em maior ou menor capacidade de criar e imaginar, e, portanto, jogar livremente.

Fayga Ostrower (2008), em *Criatividade e Processos de Criação*, afirma que espontaneidade é entendida, de forma geral, simplesmente como liberdade de auto-expressão. Segundo a autora, ao invés de ser reduzida apenas a isso, a ela deve ser entendida como processos criativos pautados pela maior capacidade do indivíduo de selecionar as influências postas pela cultura (OSTROWER, 2008). Ser espontâneo não tem nada a ver com ser livre de influências, isso seria impossível.

Cortez<sup>5</sup> (2006) afirma que o primeiro momento do jogador de Impro deve ser voltado à conquista da espontaneidade, e só depois ele deverá se preocupar com outra questão bem cara: a dramaturgia, ou seja, a história que está sendo contada e suas características. Percebemos em Cortez a consciência de que o desenvolvimento das competências e habilidades do jogador se dará num crescente dentro do próprio jogo, ou seja, a noção de processo desse percurso.

## Motes da improvisação teatral

Todo jogo de improvisação parte de um motivo, um estímulo dado por um dos jogadores ao iniciar o jogo, pelo coordenador de oficina ou professor de teatro, ou ainda pela plateia, é o que se chama o mote da improvisação. Ou seja, a base sobre a qual ela será construída. Há vários tipos de mote, e entre eles podemos destacar: tema, objeto, título de um filme ou o próprio filme, movimento corporal, atividade ou ação física, uma frase, uma técnica teatral, uma imagem (um quadro, uma foto, um desenho etc.), gênero dramático (musical, policial, drama, comédia, melodrama, tragédia), um sentimento etc.

A jogadora de Impro, Rhena de Faria, em entrevista, nos apresenta dois bons exemplos de mote para improvisação: o primeiro é o que ela chamou de *estado de espírito*, *de ânimo*, e que chamei acima de *sentimento*; e o segundo um movimento físico:

Eu poderia entrar me acabando de chorar (imita choro), até que vem alguém e pergunta: “ - o que aconteceu? Por que você está chorando?”. Ou não, ela fala: “ - Isso mesmo! Chora mesmo! Porque você mereceu!”, enfim, seria um mote da improvisação, seria um estado de espírito, de ânimo. Ou, às vezes, nós já trabalhamos com mote de improvisação físico, o que a gente chama de motor, motor físico, que é quando você entra na improvisação fazendo um movimento, que pode ser altamente abstrato, e aí vem alguém e dá um significado ao que eu criei. Eu entro como se eu fosse uma mola, aí vem um segundo colega, compra minha ideia, e faz como se fosse uma mola também, até que vem o terceiro e mostra para o público que aquilo é uma linha de montagem. Estamos numa fábrica e aquelas molas estão passando numa esteira, por exemplo. Primeiro vem o movimento físico e depois alguém dá significado para aquilo.

---

<sup>5</sup> Borja Cortez é improvisador e treinador de Match de Improvisação Teatral e integrante do ImproMadrid da Espanha, e escreveu o artigo “Dramaturgia e improvisação teatral” publicado na revista A Chuteira, ano 1 – nº 1, em 2006, pela Cia do Quintal.

A imagem como ponto de partida para o jogo representa amplo território de exploração no relato que Koudela (2007) faz no trabalho intitulado *Leitura das pinturas narrativas* de Peter Brühgel, *o velho*, no qual ela apresenta sua proposta de sistematização de procedimentos a partir da leitura de imagem como as do pintor Brühgel. Nesse trabalho ela descreve as várias etapas de jogo, como: leitura da imagem individual e de vários lugares diferentes da sala; verbalização da leitura em voz alta e no coletivo (com comandos do coordenador reforçando o foco da descrição: *descreva apenas o que você está vendo! Onde? Aqui? Mais acima? E aqui? O que vocês estão vendo?*); criação de imagens corporais tendo a obra como referência; uso de jogo tradicional (*A Canoa Virou / ou A Carrocinha pegou*) e o jogo teatral *Apenas um em Movimento*. A plateia participa ativamente nomeando as imagens corporais que vão surgindo dos grupos. É possível notar em sua proposta que a imagem serve como mote para o jogo de forma direta e indireta, sendo também trabalhado a sua inserção dentro do jogo tradicional e do jogo de improvisação.

Muniz, em entrevista, nos disse que os motes podem ser variados, e afirma já ter visto de tudo, o mais importante é a participação da plateia: “- Sempre vindos do público. Esta é a grande questão, trazer o público como coautor. Pode ser uma palavra, um objeto, um som, uma fotografia, já vi de tudo. O mote, inclusive, é um ponto chave para a criação de um novo espetáculo de Impro”. Em seu artigo *A relação ator-público na improvisação como espetáculo*<sup>6</sup> Muniz (2007, p. 3) aborda a importância da participação do público na coautoria do espetáculo de improvisação:

O ator deve ser capaz de entrar em um estado de cumplicidade absoluta com o público e com o espaço, fazendo-os partícipes da criação teatral. No caso da sua relação com o público, se o ator o convida a ser seu cúmplice, conquista sua confiança e pode arriscar, errar, fracassar quantas vezes forem necessárias.

Para a cumplicidade almejada na improvisação-como-espetáculo atribuir a tarefa de propor um mote para o jogo à plateia, segundo a autora, faz com que o público se sinta parte do espetáculo, torcendo e vibrando com o jogo.

### **Estado de presença**

É outra demanda do jogo. Poderíamos chamar também de *estado de jogo*, *estado de alerta*, *estado de prontidão* (para o jogo), ou seja, a energia corporal necessária para o jogo, a energia para entrar em cena. O jogador precisa estar inteiro no jogo, como se fosse jogá-lo pela última vez, ou pela primeira vez. Para isso, cada parte do seu corpo precisa estar em estado de alerta, de prontidão, o corpo em estado de urgência, corpo em jogo como potência. O aquecimento é fundamental nesse processo, cada junta acordada e solta, cada músculo acordado e alongado, articulações soltas e prontas, o corpo todo aceso. A imaginação e a criatividade também devem ser aquecidas através da exploração de imagens, na conexão do corpo com o espaço físico e com espaços imaginários, com os objetos, com o outro, os outros, o todo. A capacidade de mergulho na preparação e

<sup>6</sup> Texto publicado nos anais da IV Reunião Científica de Pesquisa e Pós-Graduação em Artes Cênicas da ABRACE, GT Territórios e Fronteiras.

conexão do ator com seu universo energético, criativo, pulsante, como um todo, define a qualidade de estar presente no jogo.

Muniz (2006), baseada nas descobertas do britânico Keith Johnstone e o trabalho importante com jogos de improvisação, influenciando a criação do Match de improvisação teatral, escreveu em seu artigo *Técnica de Impro*<sup>7</sup>, sobre a questão do bloqueio da imaginação e criação, cujo teor reforça o pensamento de Spolin. Muniz afirma (2006) que os *bloqueios da criatividade e imaginação* são frutos de uma má educação do nosso potencial artístico e, principalmente, do medo do fracasso e da exposição pública do nosso universo pessoal: “Por medo de fracassar, de não ser original, de não ser interessante, censuramos nossa imaginação, pois podemos ser „traídos”, por nós mesmos, revelando aos demais pensamentos obscenos, psicóticos, tolos etc.” (p. 12).

Quanto mais liberdade o jogador sentir, quanto mais rápido reagir aos estímulos, e, portanto, conseguir *driblar* o juiz dentro do nosso cérebro, mais rápido ele responderá aos estímulos no jogo de improvisação. Por isso Muniz (2006, p. 18) apresenta a seguinte questão: “Mas o que é a espontaneidade se não a capacidade de reagir aos estímulos recebidos de maneira rápida e sem a intervenção dos nossos censores internos?” Johnstone propõe o desbloqueio da imaginação do ator-jogador através do desenvolvimento dos seguintes pontos fundamentais: escuta; rebote; oferta, aceitação e bloqueio; jogo dos *status*; criação e quebra de rotinas. Vamos aqui nos ater aos princípios de *escuta e aceitação, oferta e rebote*, que são mais importantes para nossa investigação.

### **Escuta e Aceitação**

A fim de responder sobre esses elementos do jogo de improvisação, trazemos abaixo parte da entrevista com Rhena de Faria da Cia do Quintal. Ao perguntarmos sobre características da improvisação, Rhena de Faria nos fala desses dois princípios da improvisação teatral: *escuta e aceitação*. Pra entender melhor cada um deles, ela nos explica:

R – Eu acho que... os dois primeiros princípios da improvisação, que é o *B A BA para se começar a improvisar, é a escuta e a aceitação*. São duas coisas que a gente trabalha muito para começar, “Ah, vou começar uma turma de improvisação comigo”, e ninguém nunca fez, quais são as primeiras coisas que eu vou começar trabalhando com eles? *Escuta e aceitação. Escuta seria estar aberto e permeável, poroso, e receptivo para as proposta que vem. E a aceitação é, uma vez que você está aberto, permeável, poroso às coisas que te vem, é você aceitar*. Então não existe o dizer não em improvisação.

J – O aceitar é ir pro jogo, não é?

R – Ir pro jogo, e mesmo que você esteja vivendo uma situação de jogo em que os personagens estejam vivendo uma situação de briga, os personagens podem estar brigando, os atores jamais. Isso seria aceitação, e escuta no sentido de *aproveitar o que você construiu, e usar o que você construiu*. Então por exemplo, você abriu uma porta imaginária e entrou no escritório, *eu tenho que ver que ali tem uma porta*

---

<sup>7</sup> *Técnica de Impro (ou como lançar-se no vazio)* foi publicado na revista *A Chuteira*, ano 1 – nº 2, em 2006, pela Cia do Quintal.

*imaginária, e entrar no escritório pela mesma porta que você abriu. Não vou atravessar parede. “Olha, ele fez a porta mais ou menos ali, então eu vou entrar por ali”. E a coisa da aceitação também. Vamos tomar um sorvete? Sim vamos tomar um sorvete. Eu atirei em você, a bala vai ter que pegar. Eu te dei um soco, reaja. Alguma coisa aconteceu. O colega fez uma chuva, eu vou me molhar... é aceitar, aceitar o que vem. Alguém está na estrada pedindo carona, alguém tem que chegar e dar carona pra essa pessoa. (grifos nossos)*

Como podemos ver na fala de Rhena, se não houver abertura por parte dos jogadores para ouvir o companheiro e estar aberto às suas propostas, ou seja, aceitá-las, embarcar de pronto sem querer propor outra ideia “melhor” ou simplesmente “diferente”, não é possível haver jogo de improvisação. Numa situação mais extrema, em uma improvisação entre dois jogadores que não se ouvem, teríamos dois monólogos. Outro fator importante apontado por ela, relacionado a escuta, em seu sentido mais amplo, é o *aproveitar/usar* o que o *outro construiu*, ou seja, o respeito aos signos estabelecidos durante o jogo, e a sabedoria de tirar proveito deles (aceitação), como no exemplo da porta aberta.

Muniz (2004) explica a aceitação como o momento em que o ator entra no jogo, quando ele aceita a proposta do colega de cena e embarca nela. Ao aceitar uma proposta o ator se lança no vazio, sem saber o que vai encontrar, ou como vai sair de lá, o importante é ele improvisar a partir de associações possíveis ou reações aos estímulos dos outros jogadores.

### **Oferta e bloqueio**

Muniz (2004) reforça a importância de outros dois princípios fundamentais na proposta de improvisação como espetáculo: **oferta e bloqueio**. Dentro da estrutura de espetáculo de improvisação, qualquer coisa nova no espetáculo, seja por parte de um ator ou da plateia, ou ainda uma casualidade, é denominada *oferta*. Quanto mais participativas e mais interessantes forem as *ofertas*, mais estimulados sentir-se-ão os jogadores. O *bloqueio* é o total oposto da aceitação, é a negação do jogo. Se ao receber uma proposta de outro jogador ele nega essa proposta, ignorando-a ou apresentando outra proposta considerada melhor, ele está bloqueando o jogo.

A oferta recebida pelo jogador - uma palavra do outro jogador, um barulho que vem da plateia (um bebê chorando, um celular tocando, uma risada engraçada...) - desperta nele livre associações, que recebem o nome de **rebote**, outro princípio postulado por Johnstone. Segundo Muniz (2006), o importante é aproveitar a inércia e reduzir o tempo do rebote, valorizando a primeira imagem recebida.

Em seus estudos sobre Impro, bem como seu trabalho com a *Liga de Improvisación Madrileña*, Muniz (2004; 2006) desenvolveu um esquema de uma “situação ideal” de trabalho do jogador de Impro. O esquema é assim apresentado: **escuta → rebote → desenvolvimento desse rebote → escuta → rebote → desenvolvimento desse rebote →** (e continua enquanto houver improvisação). Ela explica que esse esquema não pretende

ser regra, pelo fato de as coisas acontecerem de forma mais caótica, mas enfatiza a importância dele para se entender o funcionamento da imaginação, em especial para jogadores iniciantes.

Outros dois princípios apontados por Johnstone são: quebra de rotina e jogo dos *status*. A quebra de rotina é propor uma nova saída para o jogo quando a rotina em andamento já der sinais de cansaço. A quebra de rotina permite a cena ganhar fôlego para seguir em frente. O jogo dos *status* diz respeito às relações de poder existentes dentro do jogo. Os jogadores devem ter consciência do *status* usufruído e ir abandonando-o até estar no extremo oposto, e isso pode se repetir dentro do jogo diversas vezes, como apresenta Achatkin (2005, p. 69):

O *status*, para Keith Johnstone, diz respeito ao poder que alguém tem em um determinado momento. Dessa forma, uma personagem pode ganhar poder, pode perder poder, pode lutar por poder. Entre um extremo e outro da gangorra, Keith Johnstone cria três níveis intermediários, em que o número um seria o mais baixo e o cinco o mais alto.

Não vamos nos alongar nesses dois últimos princípios, já que não são necessariamente aplicáveis a outras categorias de jogos de improvisação.

## **Outras questões intrínsecas ao jogo**

### ***A experiência em jogo***

Como já vimos, aprendemos a jogar jogando. No jogo de improvisação não haveria de ser diferente. O jogador pode ser iniciante, um amador com alguma experiência ou mesmo um profissional da improvisação. Entretanto, podemos avaliar que o ator mais experiente já lida melhor com a questão da espontaneidade e tem habilidades e competências importantes para o jogo, como o entendimento e uma espécie de *know-how* sobre: *escuta e aceitação; oferta e bloqueio etc.* Além disso, ele domina alguns recursos corpóreos, espaciais, de fala, de aquecimento para o jogo (voz, corpo, e conexão criativa), de relação com objetos etc., que podem representar um salto na qualidade cênica e de jogo. Isso sem falar num repertório de associações, metáforas, e intuição de possibilidades de jogo. Mas também se pode pensar em atores experientes cheios de vícios de representação, ou totalmente alheios à técnica de improvisação, e, portanto, passível de dificuldade de jogar. Ou seja, reforçamos a tese de que quanto mais se joga, mais se sabe jogar. E como vimos, não se trata de habilidade técnica, mas de vários outros elementos que vão sendo incorporados pelo jogador. Como Chateau mesmo diz, “Se o jogo desenvolve as funções latentes, compreende-se que o ser mais bem dotado é também aquele que joga mais” (1987, p. 14).

Rhena de Faria, nos relata sobre a importância da prática em sua formação:

R - É, não fiquei muito tempo em sala de aula... Até me sentir palhaça, e “agora sim, vou mostrar alguma coisa!” Eu fui fazendo muita coisa. Então, fiz muita bobagem, muitas coisas legais. Como eu estava começando a fazer números, às vezes eu



fazia números incríveis que rolava muito jogo com o público, e o público amava, e eu saía de lá nas nuvens, e às vezes fazia também umas merdas, e saía acabada, derrotada. Mas ia fazer, fiz treze, quatorze, quinze números. Então foi muito uma escola da prática.

Podemos verificar que a construção da palhaça de Rhena, *Mademoiselle Blanchet*, se deu na experimentação e no jogo, na relação com o público, e da importância de entender que capacidade de jogo se adquire jogando.

Mariana Muniz (2006) acredita que a técnica, que se adquire no jogar a Impro, portanto treinar com o público, e refletir sobre esses princípios elencados por Johnstone, é o que dá sustentação ao jogador quando este salta para o vazio, para assim “compartilhar com o público o momento único e efêmero da criação da cena” (p. 14). Em entrevista, Muniz afirma que o mesmo se dá com o jogador iniciante:

M - Também acho que é a técnica, há vários níveis, isso é o mais interessante desta metodologia de trabalho. Na verdade, o salto mesmo só dá pra ser dado por quem já sabe tanto da técnica que a perverte, quebra todas as regras e chega um momento em que você se dá conta de que não há “regras absolutas”, as regras se estabelecem em cada cena, em cada jogo. Mas, para começar, sem alguns pontos fixos, a criação improvisada não é possível, pelo menos caso haja pretensão de apresentá-la ao público. Estes pontos fixos podem ser variados, depende das opções éticas e estéticas de cada criador, no entanto, são indispensáveis. Ostrower já dizia que toda criação é dar forma a algo. São escolhas a serem feitas.

Vale ressaltar a importância do professor de teatro se preocupar em garantir isso que Muniz chama de “pontos fixos”, ou seja, elementos que darão um norte ao jogador iniciante. Essa consciência demonstra que o professor tem entendimento da prática com jogos como processo a ser desenvolvido. A fim de exemplificar a ideia de pontos fixos apresentamos o Jogo do Onde<sup>8</sup> de Spolin:

#### JOGO DO ONDE

FOCO: mostrar o Onde através dos objetos

DESCRIÇÃO: Times com dez a doze jogadores. Um jogador entra no palco e mostra Onde através de objetos físicos. Qualquer outro jogador que saiba Onde o primeiro está pode assumir um Quem, entrar no Onde e desenvolver um relacionamento com o Onde e com o primeiro jogador através dos objetos no Onde. Na medida em que o Onde se tornar conhecido, os outros jogadores entram com personagens relacionados (Quem) dentro do Onde e da Atividade (O Quê).!

INSTRUÇÃO: Mostre o Onde! Não conte! Mantenha o Foco no Onde! Procure se relacionar com seus parceiros! Mostre Quem você é através dos objetos no Onde! Foco no Onde!

AVALIAÇÃO: Os jogadores mostraram ou contaram? Os objetos estavam no espaço ou na cabeça dos jogadores? Os jogadores estavam sempre no mesmo Onde? Jogadores, vocês concordam com a plateia?

Podemos começar a análise desta proposta observando que o jogador iniciante precisa saber o que o coordenador quer dizer quando diz “Onde”. Para isso ele já deve ter passado por exercícios anteriores que lhe deram essa base, bem como exercícios para ele se relacionar com objetos imaginários. A Instrução “Mostre! Não conte!” faria qualquer

<sup>8</sup> Jogo do Onde, ficha B9 de Jogos Teatrais – O Fichário de Viola Spolin (2006).



iniciante ficar zozinho caso não estivesse acostumado com o conceito de fisicalizar, ou seja, de deixar o corpo todo se relacionar com o objeto, a sensação, o cheiro etc. O mesmo podemos dizer do termo “Quem”, que, assim como os outros, pressupõe familiaridade e prática para saber encontrá-lo a partir do que está estabelecido. O que alguém, sem ter participado de um jogo teatral, pensaria ao escutar o comando “Mostre Quem você é através dos objetos no Onde!”? E nessa frase está a base de apoio para o ator iniciante usar toda sua criatividade e imaginação.

Vamos supor que um jogador entre em cena e sente-se num sofá (imaginário – faz isso com o apoio das costas na parede), e logo ele se levante e vá até a mesinha de canto, pegue uma revista, olhe para o lado e veja um bebedouro... ao intuir um caminho, outro jogador entre e comece a trabalhar numa escrivaninha, que atenda ao telefone, e diga ao primeiro que aguarde só mais um pouco...

Esse exemplo fictício já contém toda a proposta do Jogo do Onde, e pode servir para entendermos a questão dos pontos fixos de que trata Mariana Muniz. Em primeiro lugar o ator não entra perdido em cena porque já tem um Foco de ação, “mostrar o Onde através da relação com os objetos”. Ele está sim se lançando ao vazio como afirma Mariana, mas tem o apoio da técnica, como ela defende, já que outros exercícios com objeto imaginário antecederam esse momento. Como não há tempo para os jogadores combinarem, o segundo jogador também só tem uma ideia genérica sobre o onde, e, em cena, vai definir melhor a proposta inicial e descobrir novos objetos na relação com o espaço.

Depois que já passou pela primeira etapa, mostrar o Onde, vem a segunda, mostrar o Quem através da relação com os objetos. Pegar um copo d’água, enchê-lo e beber é diferente de organizar os copos, tirar o excesso de água do bebedouro e limpá-lo, ou ainda pegar uma bandeja que está ao lado, encher dois ou três copos com água e levar para alguém que está na outra sala. Nessas diferenças de relação com os objetos é que a plateia percebe o Quem proposto por cada jogador. Em todos os casos há um ponto fixo que guiará a improvisação: a relação com o objeto. E essa etapa, envolvimento com objetos imaginários, precisa ter sido trabalhada anteriormente.

A plateia, que também sabe qual é a proposta de jogo, deverá ficar atenta para perceber se os jogadores mostraram o Onde, tocando ou usando o objeto, e não contando - “Eu vou me sentar ali” (aponta com o dedo) por exemplo – ou se todos viram e se relacionaram com os mesmos objetos, configurando o mesmo Onde etc.

Todavia, Ryngaert (2009) afirma que um roteiro de improvisação, uma narrativa prévia combinada pelos jogadores, pode servir de apoio ao jogador inexperiente, já que “O roteiro dá segurança para aqueles que se sentem paralisados pela improvisação sem nenhum ponto de referência (...)” (p. 115). O problema do roteiro, segundo ele, é quando os jogadores ficam a serviço da história que precisa ser contada, e não o contrário, ou seja, a história apenas como pretexto para que os atores explorem sua criatividade e joguem livremente. Na tentativa de fazer com que os alunos se apropriem das formas tradicionais

da narrativa dramática e de tomar consciência da fábula, o coordenador pode encontrar um problema, é que esse percurso condiciona crianças, jovens e adultos, ao uso da fábula e a ilustração dela, e dificilmente conseguirão propor algo diferente, que fuja às estruturas narrativas com que estão familiarizados, caindo assim no lugar-comum. Por isso Ryngaert (2009) questiona a prática centrada exclusivamente no uso de roteiros prévios, ao dizer que devemos utilizar “indutores de jogo diferenciados, que não conduzam exclusivamente à teatralização passando por uma narrativa prévia obrigatória e banalizada” (p. 117).

## **Apropriação de espaços e relações de sentidos**

Não é preciso haver um palco italiano para a prática com jogos, seja ela como exercício de uma oficina ou como espetáculo improvisado. Muito pelo contrário, os jogos de improvisação florescem na efervescência de movimentos de vanguarda que buscam romper com o teatro tradicional. E, portanto, romper também com esse espaço tradicional do teatro, onde a plateia ficava separada do palco, e cujos limites estabeleciam também os limites de participação do público (era só para ver...). Assim, qualquer espaço é espaço de jogo, é espaço de espetáculo improvisado: uma quadra de escola, uma sala de aula, um quintal de casa, o interior de um ônibus, uma praça, uma lona de circo, enfim, qualquer lugar onde possa haver alguém jogando com seu público.

Um espaço pode definir uma proposta estética. Portanto, o espaço do jogo, mesmo na prática de oficina, pode ser entendido não apenas como o único espaço disponível para trabalhar, mas sim como espaço que propõe relações com os atores, que lança questões aos jogadores, que permite leitura por parte do público. A consciência do meu corpo, do corpo do outro, no tempo e espaço, e de relações que podem ser estabelecidas, são premissas para um tipo de jogo que não percebe o ator como único centro do processo, mas como um dos centros. O espaço também é um centro, ele também é carregado de significados, ou pode ser destituído de seus significados a partir da relação com os jogadores. Segundo Ryngaert (2009, p. 128):

O espaço como trabalho sobre o sentido. Ele o é representado, em sua realidade imediata; é também o que representa ou aquilo que os jogadores se esforçam para fazê-lo representar. Assim começa a noção de metáfora, as formidáveis variações em torno do sentido. Tudo se torna possível a partir de um mesmo cadinho.

Portanto, ao se libertar do palco tradicional, o teatro precisou aprender a dialogar com espaços alternativos. Ou seja, foi preciso que o teatro se apropriasse de um espaço que não lhe pertencia, e que não lhe era familiar, reconhecendo os sentidos que os espaços imprimem ao próprio teatro, ou compreender como imprimir sentido ao espaço e transformá-lo. Esse é o espaço do jogo: espaço que define, que instiga, que dá sentido, que cria metáforas, que propõe, que é proposto, definido, questionado, ou bombardeado de sentidos.

## Plateia – exercício de formação de público

Antigamente o espetáculo teatral era concebido como totalidade e produto acabado a ser apresentado a um público, que não era vista como elemento de interferência na realização cênica. A quarta parede surgiu como uma tentativa de libertar o ator, visto que ele não poderia se deixar desviar do seu objetivo de atuação, seu foco de cena, por causa da plateia. A quarta parede, então, evitava que ela “atrapalhasse” a representação do ator, que poderia perder sua concentração. No entanto, desde o teatro moderno o público é percebido como parte integrante do espetáculo. O seu papel não é de simples receptáculo, mas de participação ativa, sendo responsável pelo andamento e resultado da obra. Chacra (2007), observa que mesmo no teatro tradicional, o público é responsável pelo “produto teatral” que resulta do processo de improvisação que é a representação cênica, por mais estruturada que ela seja, visto que se baseia em relações intersubjetivas tanto por parte de quem atua, como por parte de quem assiste. Para Chacra, mesmo para o ator que conhece o espetáculo que irá representar, o fato de fazê-lo para uma plateia que não sabe “gera no ator um sangue novo” e provoca uma renovação na representação. Por isso concorda com Guinsburg que escreve:

A plateia, longe de ser receptora passiva, exerce, necessariamente, um efeito sobre o resultado do desempenho, realimentando-o de alguma maneira no ato de captação, segundo uma escala variável do que se chama participação – a qual depende naturalmente do tipo de envolvimento solicitado e da resposta que lhe é dada – e enriquecendo ou mesmo empobrecendo o produto cênico final e a própria linguagem em que é apresentado. (*apud* CHACRA, 2007, p. 19)

Desgranges (2002), ao fazer um paralelo do teatro moderno com o teatro contemporâneo, apresenta duas concepções de plateia: no teatro moderno a ela era dado um conjunto de significantes e esperava-se uma atitude responsiva dos espectadores; no teatro contemporâneo não há uma obra fechada, o público deve acrescentar significantes ao conjunto de significantes dado pelo espetáculo. Por isso, afirma que “O artista está menos preocupado com o entendimento que a obra suscita no espectador do que com a provocação que lhe faz” (p. 227). Diferente do teatro tradicional, na arte contemporânea, a obra só se completa com o espectador, na relação que ele estabelece com ela através da sua percepção, observação, análise, e elaborando novos significados.

Em sua experiência como coordenador do Projeto “Formação de Público” da Prefeitura de São Paulo em 2004, Desgranges afirma (2007, p. 79) que o objetivo do projeto, que visava o acesso não só físico mas também linguístico dos social e geograficamente distantes da experiência teatral, era, deixando em aberto questões sobre os espetáculos suscitadas pelo próprio público, mostrar que “integrantes do projeto, tanto alunos quanto professores das escolas, poderiam levar consigo a certeza de que cabe a eles e a mais ninguém a tarefa de efetivar uma compreensão da experiência teatral”. Lembrando que é necessário e possível o enriquecimento dessa compreensão através do diálogo com o outro. A preocupação com a formação de público já faz parte de políticas públicas há alguns

anos, ainda que sejam incipientes ou passageiras. Nesse sentido o ensino de Teatro é fundamental para um projeto vitalício de formação de público. E, em especial, podemos apontar os Jogos Teatrais como importante ferramenta nesse processo.

Alexandre Mate (2007), ao relatar sua experiência em que levou um texto sobre tendências e produção teatral ao Centro de Educação Unificada (CÉU) de São Miguel em São Paulo, em 2006, e que ao chegar lá se deparou com uma plateia cheia de crianças, diz que, cinco minutos após mudar de tática e propor uma conversa, um garoto de onze anos o bombardeia com a seguinte pergunta “Você só faz teatro burguês ou faz outros tipos de teatro também?”. Só o fato de estarem ali para assistirem uma palestra com esse tema já causa espanto em todos nós, como causou em Mate. Percebemos, com esse depoimento, a importância da formação em Teatro, e de experiências como a do Formação de Público.

No Jogo Teatral percebemos que, quando a plateia vivencia uma experiência verdadeira, observar implica estar junto, agindo com cumplicidade. A criança está ativamente conectada com seu colega em cena, participando e compartilhando a experiência. Conhecendo as regras do jogo, a plateia torce pelos jogadores e exultam quando o resultado é criativo ou surpreendente. Essa possibilidade no trabalho com jogos em oficinas de teatro foi a premissa do teatro de vanguarda americano<sup>9</sup>. Várias companhias americanas de teatro profissional, da chamada Off-off-Broadway, desenvolveram seu repertório de espetáculos improvisacionais. Com isso o jogo teatral sai da sala de ensaio e fica frente a frente com o público, que participa, modifica e determina o resultado final de forma mais contundente.

Atualmente, no Brasil, algumas companhias vêm realizando esse tipo de trabalho. Uma delas é a Cia Jogando no Quintal, sobre a qual falaremos ao final deste capítulo quando estivermos tratando da importância do jogo de improvisação para o teatro contemporâneo.

No capítulo II voltaremos a tratar do tema plateia, já que esse aspecto da proposta de jogos teatrais é muito cara à Spolin, e à quem compartilha a preocupação com a formação de público.

## **Coordenador de oficina... o jogador especialista**

A partir das várias premissas levantadas acima, podemos notar a importância do professor/coordenador no processo de aprendizagem dos alunos para o jogo de improvisação. Já vimos que o professor precisa entender o jogo como processo e que o aluno poderá desenvolver novas habilidades e competências a cada etapa. A observação da capacidade individual de lidar com as dificuldades postas no jogo é imprescindível para a avaliação da etapa vivida, bem como para o planejamento do próximo passo.

Viola Spolin (2003) demonstra grande preocupação sobre essa questão, dedicando várias linhas do seu texto ao coordenador de oficina, visando eliminar atitudes autoritárias no trabalho com crianças e jovens iniciantes. Ao abordar, por exemplo, a *espontaneidade*,

<sup>9</sup> Já na década de sessenta surgiram algumas companhias profissionais de teatro que se especializaram em espetáculos de improvisação. *The Compass Players* e *Second City* (já mencionados), são exemplos disso.

ela insiste em que o coordenador não assuma atitudes de julgamento, permitindo que a criança crie livremente, sem passar, assim, pelo crivo cultural da aprovação/reprovação. Dessa forma “o professor deve sempre se colocar fora das descobertas dos alunos, sem interpretar ou forçar conclusões” (p. 8). É o clamor pela autonomia do aluno, e por uma educação entendida como mediadora do conhecimento que o próprio aluno deve construir. Porque, segundo Spolin (2003, p. 8):

A verdadeira liberdade pessoal e a auto-expressão só podem florescer numa atmosfera onde as atitudes permitam igualdade entre o aluno e o professor, e as dependências do aluno pelo professor e do professor pelo aluno sejam eliminadas.

Na entrevista com Mariana Muniz, que além de jogadora, é diretora, árbitro de match de Impro e educadora, ela fala sobre a importância do professor como jogador:

– Como você define o papel do professor de teatro, como coordenador de oficina de jogos de improvisação?

- **O professor deve ser um jogador**, diferenciado, mas deve ser um jogador. Isso se vê de uma maneira geral na metodologia teatral. **Lecoq, por exemplo, era o do dono do circo** quando dava o trabalho com o palhaço, ou então, o Rei, no trabalho com o bufão. **O jogo deve estar presente o tempo todo**, inclusive nos momentos de avaliação. **Não gosto de pensar que o aprendizado teatral**, inclusive na universidade ou conservatórios, **tenha que passar pelo sofrimento**. Prefiro, como professora, **dizer as verdades em um universo lúdico**. Inspiro-me muito na metodologia do Lecoq, inclusive na questão da via negativa da aprendizagem. Não sei como isso se dá com crianças, é outra etapa do desenvolvimento, mas com adultos e, principalmente, com estudantes de teatro, acredito ser bastante válido. (grifos nossos)

Como vemos, Muniz propõe o total envolvimento do professor no jogo, e dentro do jogo é que ele encontrará o “como” resolver certos problemas que irão surgir. O coordenador é um jogador privilegiado, ele tem a visão do todo e a de cada indivíduo, ele joga ao propor o jogo, ao dar comandos, ao fazer interferências, ao abrir espaço para avaliação e participar dela etc. A participação no jogo gera cumplicidade, que por sua vez estreita os laços na relação professor/aluno. Assim, confiantes, os alunos poderão se soltar cada vez, sabendo que não há alguém de fora que olha e avalia tudo, mas alguém que participa - um jogador especialista - e que, de repente, propõe que os próprios participantes encontrem soluções dentro do jogo.

Flávio Desgranges (2006), ao tratar do jogo dramático, avalia a importância do coordenador para instaurar um ambiente propício ao jogo, “um ambiente arejado, aberto para diferentes pontos de vista e diferentes tratamentos cênicos; mesmo que as escolhas dos participantes possam parecer desinteressantes para o coordenador” (p. 98). O coordenador é responsável pela condução dos trabalhos, e o planejamento das sessões de trabalho deve ser programado com clareza, no que diz respeito ao encadeamento de um exercício ao outro, trabalhando a ideia de um fio condutor entre os exercícios, que pode ser um aspecto da linguagem, um material, um tema. O que, segundo o autor, revela um “rastro” a ser perseguido durante os jogos, e que dá clareza aos participantes do processo de aprendizagem. Ou seja, quanto mais os participantes tiverem noção do processo de

desenvolvimento nos jogos de improvisação, mais poderão combater a ansiedade e as frustrações.

Rosa Iavelberg (2003) ao abordar a formação educacional do professor de arte, aponta que “O saber educacional envolve saber sobre processos de aprendizagem e organização de situação didática; saber sobre a gênese da aprendizagem de conceitos, princípios, procedimentos e valores; selecionar os conteúdos na concretização do planejamento e conhecer a relação entre conteúdo e método” (p. 53).

A avaliação do jogo também é outra questão fundamental para o coordenador. Se por um lado é preciso estimular os jogadores-plateia, e os jogadores em jogo, a expressarem seus pontos de vista e levantarem questões sobre o fazer teatral, por outro é preciso saber não influenciar os alunos em seus posicionamentos. Ainda assim, o coordenador pode se posicionar quando for necessário, como afirma Desgranges (2006, p. 116):

O coordenador das atividades pode e deve participar do debate com os jogadores do grupo, não só conduzindo o debate, propondo questões, para que não assuma sozinho a avaliação, mas também manifestando sua opinião, sem com isto silenciar a opinião dos outros jogadores.

Desgranges nos diz que o coordenador deve sim expor sua opinião, da mesma forma que Muniz quando diz “*Prefiro, como professora, dizer as verdades em um universo lúdico*” citada logo acima. Ou seja, em sua fala fica clara a intervenção e sua opinião sobre o jogo realizado. No entanto é bom reforçarmos a ressalva de Desgranges de que o coordenador não pode assumir a avaliação sozinho, nem silenciar os jogadores com sua fala.

É importante ainda ressaltar outro aspecto sobre o coordenador, que diz respeito à sua experiência como jogador, que nos faz refletir sobre a prática dos professores da escola pública com o sistema de jogos teatrais, objeto desse estudo. Já vimos que o jogo ensina o próprio jogo, que quanto mais experiente, mais o jogador saberá jogar, conhecendo-o melhor e mais a fundo. Isso é condição *sine qua non* para uma boa condução: a experiência como jogador, bem como coordenador. Se o coordenador tiver uma boa experiência como jogador poderá estar atento a detalhes, e também sensível a particularidades de cada jogador, ou de cada jogo. Se o coordenador possuir experiência nesta função terá um olhar mais atento, uma prática mais organizada, um diálogo mais aberto, sem medo de perder as rédeas do debate, por exemplo. Desgranges (2006), ao analisar o sistema de Spolin, parte do princípio de que a proposta é denominada de sistema pelo fato de Spolin ter organizado sistematicamente os jogos teatrais com fins pedagógicos, apresentando detalhes na condução dos jogos por parte do professor coordenador. Ele afirma que é importantíssimo o coordenador da oficina ter uma boa bagagem teatral e experiência com jogos, já que:

A experiência teatral do coordenador é fundamental na condução de um processo de Jogos Teatrais, valendo-se necessariamente de uma atuação própria na organização e proposição dos jogos, de maneira que não os utilize como cartilha, mas instaurando uma necessária flexibilidade na leitura das propostas de Spolin. (2006, p. 118)



A partir dessa premissa, podemos perguntar: Como se dá a prática dos professores de Arte, com formação em Artes Cênicas/Teatro, que tiveram pouco, e há casos de não haver nenhum, contato com o sistema de Spolin na sua formação, bem como o fato de a experiência de fazer teatral se resumir ao âmbito da academia?

Esta inquietação representa um estranhamento sobre o *status* de especialista que o licenciado em Artes Cênicas recebe ao concluir seu curso. Podemos chamar de especialista a pessoa que tem apenas algumas poucas experiências em teatro fruto da sala de aula na faculdade?

Mirian Celeste Martins (2008), em *Conceito e Terminologia – aquecendo uma transforma-ção: atitudes e valores no ensino de Arte*, ao usar a metáfora da aula como um banquete de celebração do conhecimento, no qual estão reunidos mestre e aprendizes, descreve o papel do „mestre“ da seguinte forma:

Ao mestre cabe preparar a refeição. Sua tarefa é oferecer a comida que alimenta o aprendiz, é também organizar pistas, trilhas instigantes para descobertas de conhecimentos pelos alunos ou visitantes, alimentando-se também. Mas o que eles desejam comer? O que esperam desta nutrição? Como fazer com que o prato do conhecimento, nem sempre saboroso ao primeiro olhar, seja metabolizado com o que já sabem? Por que oferecer determinado alimento? (2008, p. 50)

Com esta imagem, além de propor a aula de arte como espaço de prazer e descobertas, Martins divide conosco sua preocupação com a natureza provocativa do papel do coordenador. Cabe a ele lançar questões, aperitivos que despertem a vontade de comer nos alunos. *Mas o que desejam comer*, ela pergunta, muitos professores, tentando responder esta questão podem pensar que eles querem comer o que pertence à sua realidade, no caso da escola pública, seria talvez o arroz com feijão, um ovo, talvez um pedaço de frango. Será que é só isso que querem comer? Será que se o mestre ofertar algo diferente, talvez até exótico, eles não se esbaldarão? E de tanto experimentar o diferente, este passe a familiar e de fácil digestão? Contudo Martins ainda provoca questionando *Porque oferecer determinado alimento?* O que leva o professor, em seu planejamento, escolher trabalhar com os jogos de improvisação, e depois a selecionar este ou aquele jogo? E no contato com o grupo, o que é preciso rever, na percepção dos processos individuais ou do coletivo? Todas estas questões, somadas as que trouxemos sobre o trabalho específico do coordenador de teatro, são cruciais para o professor de teatro da escola pública.

## O Jogo Dramático

Ao jogo de faz-de-conta de representação da criança foi dado o nome de *jogo dramático*. O termo *jogo dramático* (PUPO, 2009, p. 12), que já havia aparecido nas obras de Jacques Copeau e Charles Dullin, se solidificou com o francês Léon Chancerel<sup>10</sup>, na década de trinta, que buscava na infância e na juventude a base para renovar a arte teatral, e que tinha como objetivo: “que os jovens, ao invés de copiarem gestos, entonações,

10 O francês Léon Chancerel exerceu grande influência no teatro brasileiro quando, mais tarde, através de suas publicações de *Cahiers d'art dramatique*, inspirou os *Cadernos de Teatro do Tablado*, coordenados por Maria Clara Machado, no Rio de Janeiro (PUPO, 2009, p. 12 – grifos da autora).



movimentos do professor, fossem levados a encontrar por si mesmos as características das situações e personagens experimentados”. Jogo Dramático, então, passa a ser usado, na França, tanto para denominar o jogo da criança (imitação e/ou representação), como a atividade teatral (representação intencional). Como é o caso do termo francês, *Jeu Dramatique*, se refere tanto ao jogo da criança como ao de jovens e adultos. Esse conceito de jogo dramático lançado por Chancerel ganhou adeptos importantes dentro do sistema educacional francês, entre os quais: Richard Monod e Jean-Pierre Ryngaert. Ambos desenvolveram suas pesquisas com o jogo dramático, aprofundando e ampliando. Dessa forma, o jogo dramático ganhou grande repercussão na França, sendo hoje bastante praticado tanto por professores e atores quanto em ações culturais (PUPO, 1997:2005; MARTINS, M. B., 2004).

Patrice Pavis em seu Dicionário de Teatro (2007) define jogo dramático como:

Prática coletiva que reúne um grupo de jogadores (e não de atores, grifo do autor) que improvisam coletivamente de acordo com um tema anteriormente escolhido e/ou precisado pela situação. Portanto, não há separação entre ator e espectador, mas a expectativa de fazer com que cada um participe de uma atividade (mais que de uma ação) cênica.

Pavis, ao dizer que não há mais separação entre ator e público, reforça a importância da plateia no jogo de improvisação e fala da fragilidade da fronteira entre ela e o espaço de jogo. Por outro lado, parece não deixar claro a diferença entre atividade e ação no jogo dramático. Entretanto, ele completa sua definição dizendo que o jogo dramático apresenta duas funções didáticas importantes no teatro: ensinar os mecanismos fundamentais do teatro aos seus participantes (personagem, convenção, dialética dos diálogos e situações, dinâmicas dos grupos) e proporcionar e provocar situações corporais e emocionais no jogo e na vida dos jogadores. Vemos que a função didática do jogo dramático se assemelha a do jogo teatral, ficando de fora apenas a emoção que não é privilegiada na proposta de Viola Spolin.

Peter Slade (1978) afirma que, derivando da palavra grega drao, drama significa “eu faço, eu luto”, e que, portanto, no fazer e lutar a criança descobre a vida e a si mesma através de tentativas emocionais (para o autor o jogo funciona também como válvula de escape emocional) e físicas e depois através da prática repetitiva, que é o jogo dramático. Ele explica que no jogo dramático: “Nem na experiência pessoal nem na experiência de grupo existe qualquer consideração de teatro no sentido adulto, a não ser que *nós a imponhamos*”(p.18). Para o autor todos são fazedores no jogo dramático. Entretanto, ele inclui a plateia nesse “todos” justificando que “tanto ator como público, indo para onde querem e encarando qualquer direção que lhes apraz durante o jogo”(p.18).

Desgranges (2006, p.95), sobre a questão pedagógica do jogo dramático, fala de características fundamentais dessa categoria:

Pode-se caracterizar o Jogo Dramático como uma atividade grupal, em que o indivíduo elabora por si e com os outros as criações cênicas, valendo-se das apresentações no interior das oficinas como um meio de investigação e apreensão da

linguagem teatral. Desenvolvem-se, no decorrer do processo, as possibilidades expressiva e analítica, exercitando o participante tanto para dizer algo através do teatro, quanto para uma interpretação aguda dos diversos signos visuais e sonoros que constituem uma encenação teatral; estimulando-o, ainda, a tornar-se um observador atento em sua relação com diversas produções espetaculares.

Desgranges, nas oficinas com jogos dramáticos, diz que os participantes devem estar abertos para aceitarem as ideias dos outros jogadores, temas e formas de solução do jogo. O que nos remete aos princípios Escuta e Aceitação, estudados neste capítulo.

## O Jogo Teatral

Jogos teatrais são jogos de natureza lúdica, com regras próprias definidas pelos participantes do jogo, e que apresentam problemas de atuação cênica a serem “resolvidos” pelos jogadores. Além dessa estrutura básica, comum a outros tipos de jogos, ou seja o jogo de regras, o jogo teatral engloba três elementos dramáticos: personagem (Quem), cenário (Onde) e ação ou atividade cênica (O Quê). Portanto, são jogos com fins pedagógicos para o ensino de teatro, e foram formulados por Viola Spolin<sup>11</sup>, que buscava, através dos jogos, fazer com que os alunos iniciantes de teatro ou atores amadores se libertassem de representações mecânicas, estereotipadas. Spolin (2003, p. XXVIII) afirma que com os jogos teatrais:

Os próprios jogadores criavam suas cenas sem o benefício de um dramaturgo ou de exemplos dados pelo professor-diretor, enquanto eram libertados para receber as convenções do palco. Usando a simples estrutura de orientação denominada ONDE, QUEM, e O QUÊ, eles podiam colocar toda a espontaneidade para trabalhar ao criar cenas após cenas de material novo. Envolvidos com a estrutura e concentrados na solução de um problema diferente em cada exercício, eles abandonavam gradualmente seus comportamentos mecânicos, emoções etc., e entravam na realidade do palco, livre e naturalmente, especializados em técnicas improvisacionais e preparados para assumir quaisquer papéis em peças escritas.

Para os participantes da oficina teatral há ainda três elementos que são condutores do jogo: FOCO, que indica a atividade que o jogador deve desenvolver: como dar realidade a um objeto; INSTRUÇÃO, que deve apresentar a proposta do jogo de forma clara; e AVALIAÇÃO, que coloca a plateia, parte do grupo de jogadores, em situação de cumplicidade na observação do jogo. Quem assiste deverá verificar se o ator manteve ou não o FOCO durante o exercício, e se conseguiu resolver o problema dado. Voltaremos a falar mais detalhadamente sobre cada um destes elementos ao tratar do Sistema de Spolin.

Chacra (2007) aponta no jogo teatral a potência geradora de texto teatral, já que “o jogo teatral faz nascer um „texto” por meio do desenvolvimento de uma linguagem teatral consciente, objetiva e comunicável, no instante da representação” (p. 66). Esse texto, no caso do jogo teatral, está sempre em processo, já que a cada jogo um novo texto surgirá, podendo surgir a partir de estratégias diferentes também. Ainda que seja um texto frágil,

11 O Sistema de Jogos Teatrais desenvolvido por Spolin, também denominado Spolin Games, foi publicado pela primeira vez em 1963, nos Estados Unidos, e no Brasil em 1979 com o título *Improvisação para o Teatro*, traduzidos por Ingrid Dormien Koudela (que também assina a Introdução do livro) e Eduardo Amos.

visto que carente de lapidação, o texto que surge do jogo teatral vem com o frescor da ação criada no momento, carregada de energia e entrega. O jogo teatral como ponto de partida para criação de texto ou o uso de fragmento de texto como ponto de partida para o jogo teatral, vieram depois a ser bastante exploradas tanto no que concerne ao uso de jogos com fins pedagógicos, ou com finalidade de criação de espetáculo, ou ainda com ambos. Isso logo depois da pesquisa de Chacra ser publicada pela primeira vez em 1983, estando presentes principalmente nos estudos de Ingrid Koudela e Maria Lúcio Pupo da USP.

A regra que permeia o jogo teatral é um parâmetro de limites que os jogadores devem obedecer. Assim, se um jogador “quiser burlar” as regras do jogo, será repreendido pelos outros jogadores, bem como questionados quando da avaliação do jogo pelos jogadores-plateia. É como num jogo de rua, como um jogo do *Rouba Bandeira*, por exemplo, no qual os jogadores sabem que se forem pegos no campo do inimigo deverão permanecer congelados até que sejam salvos (se forem) por um aliado, e caso ele saia sem ser salvo, haverá pronto consenso de que “não valeu”, e os jogadores do time adversário irão reclamar justiça. Entretanto, a regra do jogo não deve ser alicerce para uma relação autoritária. Uma vez que haja concordância no grupo pode-se flexibilizar determinada regra. Koudela (2002, p. 49) afirma que “Na instituição lúdica, a regra pressupõe processo de interação. O sentido de cooperação leva ao declínio do misticismo da regra quando ela não aparece como lei exterior, mas como o resultado de uma decisão livre porque mutuamente consentida.”

Outro ponto importante na proposta de Spolin é a problematização, que vai lançando desafios aos jogadores para que eles possam lidar com suas dificuldades. Sobre essa característica do jogo teatral, Pupo (2001)<sup>12</sup> nos lembra que “a fábula e o enredo deixam de ser o fio condutor dos jogadores, em favor da ênfase em outro eixo: a contínua problematização dos diferentes elementos constitutivos da cena”. O que representa um salto importante no tocante aos indutores do jogo de improvisação, cuja prática com roteiro e fábula é bastante comum, e seus resultados nem sempre levam a uma atuação criativa e autoral, como podemos ver no diálogo com Ryngaert quando abordamos a pouco os motes da improvisação.

## **Por que o Sistema de Spolin?**

Para nossa pesquisa, o sistema de jogos teatrais de Viola Spolin se apresentou como o melhor parâmetro de investigação no uso de jogos e da prática dos professores da rede pública estadual em primeiro lugar por serem referência no sistema de ensino brasileiro, difundido graças às pesquisas realizadas na ECA/USP, e em especial pelo trabalho de Ingrid Dormien Koudela, que traduziu toda a obra de Spolin. Em segundo, pelo fato de se constituírem material de fácil acesso aos professores, por estarem sistematizados com orientações de trabalho, planos de aula, propostas de oficinas para crianças, e reflexões sobre a oficina de jogos, assim como o papel do coordenador. É de fácil acesso ao professor

12 Texto *O Lúdico e a Construção do Sentido*, publicado pela Revista *Sala Preta* nº 1, 2001, pelo Departamento de Artes Cênicas da Escola de Comunicações e Artes da USP.

porque está na escola, como decorrência de um projeto da CENP. A bibliografia sobre essa prática é um diferencial importante para a escolha, já que engloba os livros de Spolin, artigos e pesquisas sobre a prática com os *jogos teatrais*, e livros publicados. Os PNC usam o termo jogo teatral frequentemente ao falar do ensino de teatro, e da importância dos jogos, e aponta *Improvisação para o Teatro* em suas referências bibliográficas.

Mas isso ainda não seria suficiente para justificar a escolha dessa categoria de jogo em nossa pesquisa. É preciso somar a esse fator, e isso sim é importante, as características do sistema – criatividade e espontaneidade como centro do processo; problema para resolver problema; uso de jogos tradicionais; sistematização de uso dos elementos dramáticos figurados nos pronomes Quem / Onde / O Quê; comandos objetivos baseados no Foco do jogo; proposta de avaliação também a partir do Foco que orienta o olhar da plateia e elimina julgamentos de valor (moral, religioso, cultural etc.) ou de gosto pessoal, entre outras coisas – é a principal razão para o sistema de Spolin merecer destaque neste estudo.

Isso não significa dizer que entendemos o jogo dramático como categoria menor. O jogo dramático também é importantíssimo para o ensino de teatro, e tem suas particularidades que precisam ser apropriadas e exploradas para maior proveito por parte do coordenador e do grupo. Tanto isso é verdade que as duas categorias de jogo apresentam vários pontos em comum. Pupo (2005), traçando um paralelo entre as duas modalidades, vê uma grande proximidade entre jogos teatrais e jogos dramáticos, já que segundo ela as duas modalidades são baseadas na improvisação e têm regras precisas que são pré-estabelecidas. Nas duas categorias, o jogador é desafiado a resolver um problema dado, de forma cênica, mediante a construção física de uma ficção. Ela aponta cinco princípios comuns<sup>13</sup> que sintetizam as características das duas modalidades:

- Prescindem da noção de talento ou de qualquer pré-requisito anterior ao próprio jogar;
- Na medida em que visam ao desenvolvimento da capacidade de jogo numa perspectiva de comunicação teatral, têm na plateia – interna ao próprio grupo de jogadores – um elemento essencial para a avaliação do crescimento dos participantes;
- Excluem a ilustração de histórias ou temas previamente eleitos, o que os associa ao questionamento do caráter imprescindível da fábula, característico do teatro da contemporaneidade;
- A partir de propostas estruturais, derivadas da linguagem teatral, possibilitam que desejos, temas, e situações de jogo possam emergir do próprio grupo;
- Permitem que o grau de envolvimento do grupo no fazer teatral seja definido por ele próprio, em função de sua motivação e de suas possibilidades. (2005, p. 24)

Pupo ainda nos lembra que o jogo teatral engloba as regras do jogo dramático (personagem, cenário e ação) e inclui outras duas, Foco e Instrução, que ela considera altamente operacionais. A partir dessa análise, Pupo formulou toda a base de investigação que realizou em Tétuan, no Marrocos, com o sistema de Spolin como parte de sua pesquisa

---

<sup>13</sup> Em *Palavras em Jogo – textos literários e teatro-educação* (1997) Pupo descreve apenas quatro características comuns entre as duas categorias, o terceiro item dessa lista foi acrescentado em *Entre o Mediterrâneo e o Atlântico – uma aventura teatral* (2005), que é a publicação da pesquisa de 97, revista.

que buscava entender como se dava a criação de texto a partir do jogo e a criação de um jogo a partir de textos. Sua pesquisa resultou na tese de Livre Docência, publicada no livro *Entre o Mediterrâneo e o Atlântico – uma aventura teatral*, em 2005. As observações acerca das duas modalidades, e seus pontos em comum, derrubam qualquer suspeita de que um seja superior ao outro. Muito pelo contrário, ambos devem ser experimentados pelo coordenador e pelo grupo de jogadores, já que o grande centro da questão é o teatro. E no âmbito da escola pública o foco é o ensino do teatro, de forma ampla, que abarque todos os elementos teatrais, e de forma a servir ao desenvolvimento de uma atuação criativa e autônoma, bem como propiciar espaço para a expressão subjetiva da individualidade e do coletivo.

O sistema de Spolin está a serviço do ensino de teatro, a serviço da espontaneidade e criatividade, da autonomia do jogador, da expressão da subjetividade etc., e por isso foi escolhido para o nosso propósito. Ele apresenta proposta didática clara, organizada, e com objetivos definidos, e isso nos interessa também. Isso não significa dizer que é simples de entender e propor aos alunos, explorando os todos os aspectos do sistema, sendo que ainda é possível ir além do próprio sistema, mas também não deve ser utilizado pelo professor como um caderno de receitas. A própria Spolin (2003) incita o coordenador a trabalhar a partir de sua realidade, da realidade do seu grupo, do teatro que se quer realizar com determinado coletivo, indicando que o teatro, por excelência, é que aponta as necessidades:

São as exigências da própria forma de arte que devem nos apontar o caminho, moldando e regulando nosso trabalho, e remodelando a nós mesmos para enfrentar o impacto dessa grande força. Nossa preocupação é manter uma realidade viva e em transformação para nós mesmos e não trabalhar compulsivamente por um resultado final. (2003, p. 18)

Sabemos que o Jogo Teatral não é a única forma de ensinar teatro, único conteúdo ou estratégia didática. Mas é uma forma valiosa, já que é conteúdo fundamental para o iniciante e para o mais experiente, e estratégia significativa para o trabalho do professor. Por isso, concordamos com Ryngaert (2009, p. 29) quando expõe sua vontade de se concentrar na essência do jogo e não nas discussões acerca de etiquetas, afirmando ainda que “Cabe a cada um definir suas práticas em função de situações diferentes. Entre as qualidades do instrumento teatral, darei prioridade a sua flexibilidade.”

Antes de entrarmos no capítulo II, que estuda o Sistema de jogos de Viola Spolin, expandimos o texto falando sobre improvisação para o teatro no diálogo com o contemporâneo e as atuais propostas de espetáculos teatrais. Esta ampliação foi fruto das descobertas durante a pesquisa, as novas entrevistas e as contribuições da banca no momento da qualificação.

## **Improvisação: espetáculo em processo**

A Improvisação faz parte da arte e do universo dos artistas. Improvisação não é

privilégio do teatro, podemos observar essa prática nas artes visuais, na dança, bem como na música. Entretanto, ao longo da história, a improvisação ganhou cada vez mais espaço na prática teatral, por parte dos atores, diretores, e mais recentemente o público.

Podemos entender a improvisação como parte intrínseca do trabalho do ator e do ato teatral. Durante muito tempo, ela foi utilizada apenas como procedimento no processo de criação de espetáculo. A técnica de improviso foi bastante utilizada para se chegar a uma forma cênica definitiva, aquela considerada ideal para apresentar ao público. Depois de alcançada essa forma ideal, ela se transformava em cena a ser repetida em todas as apresentações.

Pelo que apontamos acima, a improvisação era vista como algo menor, e, portanto, servia apenas como meio para se chegar ao produto acabado. Contudo, de maneira mais ampla, a improvisação pode ser percebida como característica imanente ao espetáculo teatral, mesmo os mais estruturados, ensaiados, e prontos para apresentação. Como podemos confirmar na fala de Chacra (2007, p. 15) ao dizer que “Por mais preparado, ensaiado e pronto, o teatro, no seu grau máximo de cristalização – embora passível de reprodução – ainda assim ele não é capaz de se repetir exata e identicamente do mesmo jeito (...)”.

Todavia, quando se trata de espetáculo ensaiado, o espaço para improvisação está limitado ao mínimo possível. Ela pode ser percebida em termos de flexão do texto, pausas, e gestos (expressos em tempos diferentes, tonalidades, energia e impulsos etc.), ou, por outro lado, em termos de uma necessidade, como quando um ator esquece uma fala, ou seu (sua) companheiro (a) de cena esquece e ele precisa “socorrê-lo (a)”. Chacra (2007) nos lembra uma terceira forma de improvisação, percebida no espetáculo ensaiado: as *gags*, também conhecidas por *cacos*. Trata-se de textos acrescentados ou modificados pelos atores, que podem acontecer apenas em determinada apresentação, ou entrar para o texto original, dependendo de seu sucesso (o riso da plateia).

Há outras formas de teatro que têm como base a improvisação. Assim como o teatro tradicional, suas origens são bem antigas. Chacra chega a afirmar que o ato de improvisar remonta à origem do homem, e que todas as formas de arte passaram pelo processo improvisacional.

Mas como forma teatral, o grande acontecimento cênico que fez uso da improvisação foi a *commedia dell'arte*, que também resulta da tentativa de romper com o teatro erudito de sua época, no qual os atores improvisavam a partir de um esquema, de *um assunto*. Os atores usavam máscara e representavam um único personagem ao longo de sua vida. As improvisações, segundo Sandra Chacra (2007, p. 30), eram “caracterizadas por enorme vitalidade e liberdade, apoiadas exclusivamente na arte do ator”. Ela reforça que esse ator era dotado de uma técnica apurada, criatividade, e conhecimento de música e línguas, de modo que não se tratava de “atores improvisados”, mas sim de “atores que exercitavam sua técnica *all'improviso*” (grifo da autora). A *commedia dell'arte* influenciou o gênero cômico



no teatro, mais tarde a prática teatral com uso da improvisação, bem como todo o teatro ocidental.

De lá pra cá muita coisa aconteceu. A improvisação passou a ser vista com outros olhos. Graças à *commedia dell'arte*, improvisar ganhou *status* de importância no teatro moderno. Passando por vários nomes importantes como Stanislavski, Meyerhold, Eugênio Barba, Grotovski, Peter Brook, e tantos outros que se debruçaram sobre a prática do teatro com uso da improvisação na segunda metade do século XIX, e no século XX. A improvisação ganhou uma dimensão enorme em relação às funções que ocupava no teatro.

Dentre esses grandes nomes do teatro, Muniz, em sua tese de doutorado<sup>14</sup>, destaca a importância de Jaques Copeau, para a retomada da improvisação no teatro, e para as práticas de *teatro de improvisação* sobre o qual falaremos adiante. Segundo Muniz, Copeau, que foi contemporâneo de Stanislavski, Meyerhold, Gordon Graic, Dalcroze, entre outros, se destacou na área da pedagogia teatral, ainda que tenha atuado como ator, diretor, professor, dramaturgo, cenógrafo, e crítico teatral. Para ele a verdadeira questão do trabalho do ator era a simplicidade. O ator deveria ocupar lugar de destaque em relação aos outros elementos do teatro, ao que ele denominava protagonismo do ator, e buscava libertar esse ator dos vícios de representação da época, de modo a restabelecer o contato com sua ingenuidade e simplicidade. Contudo, o foco de Copeau não era apenas o ator, mas também o público, como escreve Muniz (2004, p. 107), “Na busca da simplicidade, da ingenuidade, da recuperação da surpresa e encantamento por parte do público, Copeau define o espetáculo teatral em dois elementos básicos: o ator e o público”<sup>15</sup>.

Copeau via a improvisação como a saída para a renovação teatral de seu tempo. Por isso buscava desenvolver um tipo de teatro que acontecesse *all improviso*. Para fugir das questões impostas pelo teatro comercial, e com a certeza de que era necessário pensar o trabalho do ator como um trabalho de grupo, ele cria a Companhia *Vieux Colombier*. Sua ambição era criar um novo tipo de comédia, criar a *Nova Comédia Improvisada*, inspirado na *commedia dell'art*, bastante interessado na relação do ator com o público. Sua ideia era criar com seus atores, personagens arquetípos, como na *commedia dell'art*, mas contextualizados em sua realidade, e capazes de desenvolverem situações das mais diversas na prática da improvisação, podendo transitar entre a comédia ou o drama. Copeau, na primeira metade do século XX, passou a investigar o jogo infantil, e acreditava que o ator deve jogar como uma criança. Por isso desenvolveu uma série de jogos e passou a explorar essa prática com seus atores. Muniz (2004) aponta essa inovação pedagógica de treinamento do ator através de jogos como o ponto de partida para várias outras iniciativas que viriam depois, entre as quais a de Viola Spolin e Johnstones:

O vínculo entre improvisação e jogo, vislumbrada por Copeau no início do século XX, será recuperada por muitos pedagogos e coletivos criadores da segunda metade do século passado. A importância do jogo no trabalho de formação do ator, e

<sup>14</sup> *La Improvisación como Espectáculo: Principales Experiencias y Técnicas Aplicadas a La Formación Del Actor- Improvisador em La Segunda Metad Del Siglo XX, desenvolvido na universidade de Alcalá, Espanha, 2004.*

<sup>15</sup> “En la búsqueda de la sencillez, de la ingenuidad, de la recuperación de la sorpresa y del encantamento por parte del público, Copeau reduce el espectáculo teatral a dos elementos básicos: el actor y el público”, tradução livre.



principalmente na formação do ator improvisador, será recuperada por Johnstone, Viola Spolin, entre muitos outros. (2004, p. 117)

Apesar das importantes investigações com uso da improvisação no teatro por parte de grandes nomes do teatro mundial, como citamos acima, o grande acontecimento, ligado a improvisação, no cenário teatral, se deu com os movimentos de vanguarda do teatro entre as décadas de 50 e 70, do século passado, em especial os grupos e intelectuais do teatro off-off-broadway, nos Estados Unidos. Com o auge dos movimentos sociais e políticos, era preciso pensar um tipo de teatro que tirasse o espectador da posição cômoda e passiva de observadores do fazer artístico. O apelo para um teatro engajado politicamente fez com que o objetivo do teatro fosse estabelecer uma parceria com a plateia na construção do espetáculo. Isso implicaria em abrir espaços, romper paradigmas, e romper com a tradição.

O entendimento de que era preciso desconstruir a figura do público de teatro, tirando-o da posição de receptores, ouvintes, do espetáculo teatral, e extraíndo dele uma participação mais visceral no ato cênico, participando, colaborando, ajudando a dar forma à proposta teatral, fez com que todos os pressupostos estruturais do teatro fossem repensados. O palco Italiano e a quarta parede vêm abaixo. A separação palco- plateia, que colaborava imensamente para uma postura passiva dos espectadores, e que trazia um peso histórico de lugar onde se vai para ver, é abolida e o teatro passa a acontecer na rua, em praças etc. O texto passa a ganhar outra conotação que não apenas a da peça escrita: a de um conjunto de sinais, signos, e símbolos, verbais e não verbais, presentes em um espetáculo (CHACRA, 2006). O texto precisa dar brecha à intervenção do público, ou ser produzido junto com o público, *in loco*, para garantir uma relação de coautoria no espetáculo. Além disso, é preciso diminuir a distância entre ficção e realidade, quebrando com a ideia de personagem de ficção, e estreitar os laços de relacionamento ator/plateia. O teatro de vanguarda americano rompe com todas essas questões do teatro tradicional, como aponta Desgranges (2006, p. 58):

Um teatro, até então, centrado no texto (na fábula), em uma ação dramática bem delineada, na construção de personagens de ficção, e no convite ao espectador a assistir uma história que transcorreria em cena, viu, a partir desse período, serem ampliados seus pressupostos constituidores, convenções que definiam a maneira com que artistas e espectadores deveriam relacionar-se, e que estabeleciam o que todos deveriam esperar de um encontro teatral.

O teatro e o ator passam, mais do que nunca, a se valer da improvisação como recurso de elaboração da cena na relação com a plateia. Esta participa e direciona, também por uso de improvisação, uma vez que é convidado a entrar numa história que não conhece. À medida que esse espectador vai entendendo seu papel, vai ocupando o espaço que lhe é dado à medida que o espetáculo vai acontecendo. É o chamado Teatro Participação. Entre os principais representantes desse movimento podemos apontar: o Living Theater; o Open Theater, Bread and Puppet, Firehouse Theater, Performance Group, San Francisco Mime Troup e Teatro Campesino. Esses grupos, segundo Chacra (2007), transformaram o teatro em verdadeiro acontecimento coletivo. E apesar da contestação política não ter mais

forças na atualidade, a participação do público continuou a ser investigada por vários outros grupos e encenadores, influenciando todo o teatro ocidental. Chacra aponta essa influência, no teatro brasileiro, nos trabalhos de José Celso Martinez Corrêa, com o *Te-Ato* (cujo teatro também está fortemente ligado à ideia de ritual) e Augusto Boal, com o *Teatro do Oprimido*, e que entendem o fenômeno teatral como resultado de coautoria com o público.

Todas essas mudanças reforçam a ideia do teatro como algo vivo e em processo constante de transformação, como uma busca de respostas às questões impostas pela sociedade e época em que vivemos. Como forma de rompermos com a arte comercial ou congelada no tempo e no espaço. Sem dúvida alguma, como escreve Guenoun (2004, p. 153) “O teatro quer ser repensado, relançado, retomado. Não podemos nos satisfazer com sua letargia e aceitar sua extinção. Cada qual pode inventar os meios dessa recuperação, que são incontáveis”. E a improvisação teatral tem se constituído como elemento fundamental nessa busca por “reinventar os meios”.

Como vimos, as pesquisas de Copeau, bem como as experiências do Teatro Participação, fizeram com que a improvisação voltasse a ter espaço de destaque no teatro, como já havia acontecido com a *commedia dell'art*. De lá pra cá, outras tantas experiências têm revelado a potência da improvisação não como meio, mas como fim de uma proposta cênica. Muitos grupos passaram a trabalhar com a ideia de *espetáculo em processo*, ou seja, o espetáculo deve ser construído em conjunto com o público. Essa coautoria é evidente, por exemplo, no Teatro Fórum que propõe a interferência do público para a construção de um possível novo desfecho para o espetáculo. Apesar de contar uma história com texto e marcações definidas, ao final o coringa<sup>16</sup> do jogo questiona quem assiste sobre outra saída para o final trágico do protagonista, e quem propuser uma alternativa é convidado a representar o papel do protagonista. Além de possibilidades de cena com pessoas da plateia o espetáculo, como o próprio nome diz, propõe um fórum discussão sobre o tema apresentado.

Chacra (2007) diferencia os termos *teatro improvisado* e *improvisação teatral* da seguinte forma: *teatro improvisado* é um termo que se refere à qualidade de um tipo de teatro, enquanto *improvisação teatral* é a improvisação praticada no teatro, de forma geral, o termo *teatral*, portanto, como qualidade de um tipo de improvisação, como existe a musical etc. Concordamos com a definição de *improvisação teatral* da autora, que, portanto, não serve para o tipo de teatro a que nos referimos aqui, já teatro improvisado é uma denominação que pode significar “um teatro que é feito às pressas”, e não é isso que queremos expressar. Atualmente é comum ouvirmos uma terceira possibilidade: *espetáculo de improvisação*. Também conhecido como *Impro*, o *espetáculo de improvisação* é em alguns casos estruturado a partir de jogos de improvisação, e, portanto, as cenas que surgirão no espaço cênico é que são improvisadas, bem como as relações estabelecidas com o público. Entretanto, nem todos partem de jogos, e sim de improvisação teatral a partir

16 Coringa é a denominação dada ao jogador que faz a mediação com o público, provocando e incentivando que alguém da plateia encontre outro desfecho para o destino do personagem oprimido. Além de questionar se há ou não possibilidade de mudarmos essa hierarquia social de opressores e oprimidos, o que faz surgir o fórum.

de temas, histórias, e outros motes que são propostos pela plateia.

Atualmente existem vários grupos e companhias que se valem da improvisação como proposta de *espetáculo em processo*, a partir de uma estrutura de jogos. Aproximando o jogo de improvisação dos jogos esportivos, nasceu, no bojo dessas companhias, o teatro improvisado no formato desportivo, conhecido também como Catch de improvisação, entre elas: o Inédit Théâtre (França); o TheatreSport (Canadá e muitos outros países, incluindo Brasil); a LPI – Liga Profesional de Improvisación (Argentina); o Mamut (Chile); a ImproMadri (Espanha); Action Impro (Colômbia); Complot/ Escena (México); e Loose Moose Theatre (Canada). Além disso, encontramos também festivais de improvisação, como: o Match de Improvisação<sup>17</sup>, espetáculo onde equipes de lugares ou países se encontram para uma disputa de improvisação, que é jogado em diversos países.

No Brasil, já temos alguns grupos que vêm desenvolvendo essa proposta. Merecem destaque pelo trabalho renomado, bem como pela pesquisa: o Teatro-Esporte<sup>18</sup> (SP); a LPI – Liga Profissional de Improvisação (BH), e o Jogando no Quintal (SP). Além desses núcleos, vários outros vêm trabalhando com improviso, como a Cia Imprópria (Ouro Preto), e a Cia Acômica (Ouro Preto). Em 2009 aconteceu em Belo Horizonte o FIMPRO<sup>19</sup>, o *Match de Improvisação no Brasil*<sup>20</sup>. Há trabalhos de pesquisa importantes sobre a Impro no Brasil realizados por Mariana Muniz (UFMG), que trouxemos neste estudo, Vera Acthkin (PUC SP), e Pita Beli (FURB). Vera Acthkin realizou pesquisa de mestrado intitulada “O Teatro-Esporte de Keith Johnstone e o ator: a improvisação como instrumento de transformação para além do palco”, 2005, que estuda as questões históricas das origens do Teatro-Esporte e do método de improvisação criado por Keith Johnstone e dos fundamentos do método, e atualmente, está concluindo seu doutorado que trata da relação do método com o ator e a relação ator-público no espetáculo, analisando o Teatro-Esporte como uma “escola” de teatro para os atores e de suas possibilidades como instrumento de formação “de” e “do” público de teatro, e que traz o título de *O Teatro-Esporte de Keith Johnstone: o improviso, o ator e o público*. Pita Beli (Patrícia Borba) realizou pesquisa de mestrado intitulada *Improvisação e Treinamento do Ator – um percurso histórico, em 2006*, e atualmente conclui seu doutorado que se intitula *O método de Improvisação de Keith Johnstone e sua utilização como ferramenta para a criação teatral*.

Como a pesquisa possibilitou a aproximação com o trabalho da Cia Jogando no

---

17 O Match de Impro foi criado por Robert Gravel e Yvon Leduc e baseia sua técnica nas pesquisas do mestre inglês Keith Johnstone. Depois de várias experiências com a improvisação teatral, por um grupo de atores do Teatro Experimental de Montreal, surgiu a ideia de uma peça teatral que, como um esporte, fosse única e irrepitível em cada representação. Criou-se assim no ano de 1977 um espetáculo esportivo-teatral baseado no hóquei sobre gelo que, com regras apropriadas, e dentro de um marco adequado, gera um estado de competição: nascia assim o Match de Improvisação, transformando-se num sucesso imediato. Logo o jogo conquistou os países da Europa e América do Sul, transformando-se num êxito mundial. ([http://matchbrasil.netfirms.com/portugues/match\\_improvisacao.htm](http://matchbrasil.netfirms.com/portugues/match_improvisacao.htm) - acesso em 20 de Outubro de 2009)

18 O TheatreSport foi criado pelo canadense Keith Johnstone, e chegou ao Brasil, como Teatro Esporte, em 1997, através de Vera Achatkin, jogadora, diretora e Professora Assistente na PUC de São Paulo.

19 O FIMPRO - Festival Internacional de Improvisação de BH, é uma realização da Liga Profissional de Improvisação de Belo Horizonte, grupo que se dedica à improvisação desde 2006, sob coordenação da diretora, atriz, jogadora, e professora, Mariana Muniz. (<http://marianalimamuniz.blogspot.com/2008/08/fimpro-festival-internacional-de.html> - acesso em 20 de Outubro de 2009).

20 O primeiro Campeonato Latino-Americano de Match de Improvisação de Belo Horizonte, aconteceu em setembro deste ano, dentro do FIMPRO. Nesse festival participam as seleções do Brasil, Chile, México e Argentina, em confrontos cênicos de improvisação, a partir de sugestões de títulos dadas pelo público. Os espectadores também votam nas melhores cenas e definem o placar. Uma banda improvisa a trilha sonora das cenas. O jogo é regido por regulamento internacional, e representantes das diferentes nacionalidades se revezam na arbitragem, a cada partida. (<http://marianalimamuniz.blogspot.com/2008/08/fimpro-festival-internacional-de.html> - acesso em 20 de Outubro de 2009)

Quintal, com a colaboração em entrevista da integrante do grupo Rhena de Faria, e por termos tido a oportunidade de conhecer o repertório da Cia que está em cartaz atualmente, trazemos abaixo uma breve descrição dos espetáculos: *Jogando no Quintal*; *Caleidoscópio*; e *O Mágico de Nós*.

O primeiro espetáculo deles, homônimo do grupo, apresenta um cenário de campo de futebol, com times de palhaços escolhidos por um espectador, da qual também sairá os capitães dos times e o acionador do placar eletrônico. A plateia toma decisões e participa ativamente do espetáculo. Logo no início, alegremente animado por uma banda também formada por palhaços-músicos que introduzem o público na “brincadeira”, o juiz-palhaço explica as regras do jogo ao público e antecipa que os temas das improvisações serão sugeridos pelos espectadores, que ao final de cada rodada de improvisações (dos dois times) escolhe o time que se saiu melhor, que foi mais criativo, ou divertido etc. Durante todo o jogo o público participa intensamente sugerindo temas, torcendo, e avaliando os jogos, chegando até mesmo a levar objetos pessoais que poderão ser introduzidos no espetáculo em determinado momento. A qualidade da relação do público, que participa ativamente direcionando (formação dos times; temas) e avaliando (estímulo; competição sadia), com os jogadores é muito boa. Cumplicidade evidente na vontade de fazer parte.

O espetáculo *Caleidoscópio* já apresenta proposta bastante diferenciada. Os jogadores são comicos, mas não são palhaços, não há disputa, nem times, e sim um grupo de cinco jogadores, incluindo o músico. O espetáculo começa com provocações para os espectadores contarem histórias pessoais. Quando já foram coletadas algumas histórias dos participantes, o espetáculo de improvisação começa. Individualmente os atores se apropriam de uma história contada na plateia, e vão experimentando a relação com o outro jogador, e com a história do outro jogador. Num jogo de experimentar uma história, abandoná-la, voltar a abordá-la, e partir para outra, eles vão amarrando as histórias umas às outras, de forma que uma dramaturgia vai surgindo aos olhos do público. Isso é uma grande evolução no jogo de improvisação do grupo, o desenvolvimento da dramaturgia em cena.

Já o espetáculo *O Mágico de Nós*, infantil (para crianças de 0 a 99 anos), apresenta uma parte fixa, ou seja, uma parte na qual os atores representam com texto pré-definido, muito divertida, musical, brincante, e outra improvisada. Poderíamos chamar esta parte improvisada de segunda parte do espetáculo, na qual os atores desenvolvem três improvisações diferentes por imposição de uma voz que diz saber como ajudá-los caso eles concordem em contar três histórias. Na primeira delas, eles chegam à conclusão de que para se contar uma história é preciso contar a história de alguém, que gosta de fazer alguma coisa, e que tem um sonho. Na segunda, os atores pedem a ajuda da plateia: alguém deve dizer o título de um filme que não existe, este é o mote da improvisação. E na terceira três crianças são convidadas a participar da improvisação, então um espectador sugere um onde, as crianças escolhem o que querem ser nesse onde, e o jogo começa.

Os três espetáculos do grupo Jogando no Quintal representam em ato a concepção de público como parte do espetáculo. A plateia como coautora da cena, sendo responsável pela condução da peça. e podendo seus integrantes vivenciar “a liberdade pessoal para experimentar” e “vivência pessoal”, que Spolin (2003, p. 12) acredita necessário surgir do ato teatral:

Quando existe um consenso de que todos aqueles que estão envolvidos no teatro devem ter liberdade pessoal para experimentar, isto inclui a plateia – cada membro da plateia deve ter uma experiência pessoal, não uma estimulação artificial, enquanto assiste à peça. (...) A plateia é composta de indivíduos diferenciados que estão assistindo à arte dos atores (e dramaturgos) e é para todos eles que os atores (e dramaturgos) devem utilizar suas habilidades para criar o mundo mágico da realidade teatral.

Como nosso foco de estudo não é o espetáculo de improvisação não vamos aprofundar esse estudo. Nosso objetivo foi apenas o de reforçar o papel dos jogos de improvisação nas propostas de espetáculo contemporâneas. E com isso reavaliarmos a relevância do sistema de Spolin para esse tipo de espetáculo. Mariana Muniz, por exemplo, ao perguntarmos se o sistema de jogos da Viola Spolin tem servido como referência para a formação e treinamento em jogos de improvisação, nos respondeu que sim, “Sempre serviu, Johnstone fala que não conhecia o trabalho de Spolin quando escreveu Impro, isso teria que ser melhor avaliado, não sei... Na Espanha, onde aprendi, eles também não conheciam. No entanto, está tudo conectado”.

O espetáculo de improvisação permite, através do uso de jogos, a participação de todos os jogadores, do espaço cênico e da plateia, de forma lúdica e prazerosa, propondo uma experiência estética divertida e enriquecedora.



## CAPÍTULO II - O SISTEMA DE VIOLA SPOLIN

O Ovo de Colombo, que é o jogo de regras, promove a atitude colaborativa. Como indivíduos, somos cada vez mais isolados, fragmentados, solitários. O tempo presente do jogo, seja durante o ato de acertar um cesto ou marcar o gol, é o estado do processo. O atuante se transforma, assim, em jogador que exercita o aqui/agora. Koudela (2008, p. 24)

**Figura 3 - crianças em jogo: Quem iniciou o movimento?**



### Quem iniciou o movimento?

Vemos, na imagem, crianças no jogo de aquecimento de Spolin (2003; 2006; e 2008) durante oficina de teatro, o objetivo do jogo é ver o outro sub-repticiamente, o Foco: tentar ocultar do jogador do centro quem iniciou o movimento, e traz a seguinte Descrição:

Os jogadores permanecem em círculo. Um jogador sai da sala enquanto os outros escolhem alguém para ser o líder, que inicia os movimentos. O jogador que saiu é chamado de volta, vai para o centro do círculo, e tenta descobrir quem é o iniciador do movimento (mexendo as mãos, batendo os pés, mexendo as cabeças etc.) O líder pode mudar o movimento a qualquer momento, mesmo quando o jogador do centro estiver olhando para ele. Quando o jogador do centro descobrir o iniciador, outro jogador sai da sala e o jogo recomeça. (2008, p. 47)

O coordenador pode usar comandos como: - Veja o líder! Observe os detalhes! Para que lado vai o movimento? Imitem o movimento do líder exatamente como ele é! Troque o movimento (para o líder)! Observe atentamente para descobrir quem está iniciando o movimento (para o jogador do centro)! Entre outros que o coordenador de oficina pode encontrar no momento do jogo “mexendo as mãos, batendo os pés, mexendo as cabeças etc.” foi ampliada nessa situação que vemos na imagem. As crianças dançam, pulam, fazem micagem, agachando e levantando, e depois voltando a fazer movimentos menores. É uma oportunidade para as crianças experimentarem situações corporais inusitadas, diferentes do repertório diário dos afazeres comuns. O corpo repercute a criatividade da criança que se entrega ao jogo com energia e entusiasmo.

Para realizar essa proposta de jogo, o coordenador poderá descrevê-lo para os jogadores usando ou não o livro ou ficha, orientar sobre o Foco, e procurar usar comandos que conduzam as crianças durante o jogo de forma que elas mantenham o Foco e a alegria de jogar.

Esta situação de aprendizagem teatral revela um pouco do universo dos jogos propostos por Viola Spolin. Este capítulo apresenta o sistema de jogos teatrais, buscando dialogar com os professores da escola pública que fazem parte desta pesquisa.

Tortsov, o eu-diretor de Stanislavski (2002)<sup>19</sup>, costumava dizer aos seus atores que existia um “se” mágico que era a chave para a imaginação do ator, “o se atua como uma alavanca que nos ajuda a sair do mundo dos fatos, erguendo-nos ao reino da imaginação” (p. 76). Para a criança não é preciso esforço pra exercitar a imaginação. Elas transitam nesse universo com a maior facilidade. O mesmo Tortsov para provocar seus alunos adultos de teatro lhes diz certa vez “Se eu trouxesse aqui uma dúzia de crianças e lhes dissesse que esta era sua nova casa, vocês veriam faiscar as suas imaginações. As brincadeiras seriam para valer.” (p. 74). Com isso Stanislavski apontava necessidades importantes no teatro: espontaneidade, criatividade e autonomia.

O “se” mágico, ao qual se refere Stanislavski, indica o caminho do jogo propondo uma situação imaginária. Nesse universo *lúdico* o jogo facilita uma espécie de experimentação sem riscos do real, na qual a criança se envolve profundamente, e ao mesmo tempo dá a segurança de poder voltar para a realidade quando o jogador quiser (RYNGAERT, 2009). O que Stanislavski poderia fazer para que seus jogadores entrassem nessa experimentação sem risco do real, e dessa forma, se entregassem com disponibilidade e prazer ao jogo teatral?

O que Stanislavski reclama em seus atores é o mesmo problema que levou Spolin a criar seu método de Jogos Teatrais: acabar com a atuação mecânica de atores amadores e aprendizes de teatro. Stanislavski (2002), em seu primeiro livro, *A preparação do Ator*, pensou ter encontrado na “memória emotiva” o caminho para a verdadeira representação do ator. Mais tarde, em *A Construção da Personagem* (2001) descobriu que era impossível alguém viver novamente uma emoção passada apenas com a ajuda da memória do que ela foi. A partir daí o diretor russo voltou seu foco para o trabalho de construção física da personagem, valorizando a limpeza e significação de cada gesto, como podemos ver neste trecho:

Representando, nenhum gesto deve ser feito apenas em função do próprio gesto. Seus movimentos devem ter sempre um propósito e estar sempre relacionados com o conteúdo de seu papel. A ação significativa e produtiva exclui automaticamente a afetação, as poses e outros resultados assim perigosos. (2001, p. 79)

É por este procedimento de atuação que tem o corpo do ator/jogador como suporte que Spolin se interessou, e entendeu ser também o caminho para o trabalho com crianças, partindo para a elaboração dos jogos. O foco na ação física libera os jogadores da exibição, e busca uma verdade na expressão física de uma sensação, ou sentimento, e não um



sentimento verdadeiro. A ênfase de seu sistema está na solução de problemas a partir do Foco, e na capacidade do jogador explorar a criatividade e espontaneidade para solucionar o problema dado.

### **O Teatro de Vanguarda Americano**

Mais recentemente, na década de 60, nos Estados Unidos, insatisfeitos com o teatro que se praticava na Broadway, e mesmo Off-Broadway, vários grupos Off-off- Broadway, e pensadores do teatro, fizeram parte de um movimento que passou a buscar novos meios de fazer teatral. Nesse processo, vários *workshops* para o fomento dessa busca foram desenvolvidos e realizados com e por esses grupos. Como resultado dessa inquietação, surgiram grupos que buscaram a renovação do fazer teatral na improvisação. É aí que tem início o chamado “Teatro Participação”, que era também, como na *commedia dell’arte*, baseado na improvisação. A diferença é que não havia, na proposta americana, a fixação de personagens-tipo, nem uso de máscaras. Além do uso da improvisação como elemento gerador da cena, a improvisação passa a ser não só um treinamento de atores de grupos amadores e profissionais, mas a forma de criação dos espetáculos de caráter coletivo.

Dentro desse cenário despontaria o trabalho de uma atriz, diretora, e Teatro-Educadora que representaria uma grande revolução no Ensino de Teatro: Viola Spolin. Acrescentando os elementos dramáticos personagem, espaço cênico e ação cênica (Quem, Onde e O Quê) ao jogo de regras, ela criou o que passou a designar de *theater games*, jogos teatrais<sup>21</sup>. Ela desenvolveu um sistema de trabalho com os jogos teatrais que serviu tanto para fomentar a prática de grupos amadores e profissionais que trabalhavam com improviso. Seu trabalho representa um marco no teatro. Assim como é certo que as mudanças nas práticas por parte dos grupos que fizeram parte do movimento Off-off-Broadway significaram uma revolução teatral naquele cenário, é também certo que Viola Spolin teve grande contribuição nisso.

### **Sistema e método**

Spolin organizou de forma sistemática um conjunto de jogos teatrais e procedimentos em oficinas de trabalho, bem como orientações destinadas ao professor-coordenador de oficinas, voltadas a grupos amadores e profissionais, que resultou em sua primeira publicação *Improvisation for the Theater*, em 1963. Antes da publicação, o sistema foi testado também com o grupo de atores profissionais da The Compass, por seu filho Paul Sills.

O material, rico para o trabalho de grupos de teatro, coletivos, diretores e coordenadores que atuam junto a grupos amadores e mesmo profissionais, é apresentado por Viola Spolin, em *Jogos Teatrais – O Fichário de Viola Spolin*, como fonte importante para o ensino do teatro em escolas regulares. Segundo Spolin (2006) todos podem jogar e aprender por meio do jogo. Ela afirma que o fichário é um curso organizado para o professor

21 Tradução de Ingrid Dormien Koudela e Eduardo Amos.

de classes regulares que quer trazer o prazer, a disciplina e a mágica do teatro para a sala de aula. O sistema passa a ter como foco o ensino de teatro em escolas regulares, para crianças adolescentes, como procedimento libertador da vontade criativa, da espontaneidade e da autonomia intelectual-artística. Spolin (2006, p. 20) diz em seu *Fichário*:

quanto à superação da criança que sai das limitações do engatinhar para o primeiro passo – o andar! Para além das necessidades curriculares, os jogos teatrais trazem momentos de *espontaneidade*. [...] Aqui/agora é o tempo da descoberta, da criatividade, do aprendizado. Ao participar dos jogos teatrais, professores e alunos podem encontrar-se como parceiros, no tempo presente, e prontos para comunicar, conectar, responder, experienciar, experimentar e extrapolar, em busca de novos horizontes.

Desgranges (2006) fala que os escritos de Spolin revelam a preocupação da autora com a educação do participante no que se refere a sua formação crítica, e que ela percebe ser possível alcançar isso ampliando o modo do jogador perceber o mundo, e da transposição disso para a vida social.

Koudela (2002), traçando um paralelo entre *Improvisation for the Theatre* e *Theater Game File*, segunda publicação da autora americana, diz que nesse primeiro momento Spolin ainda dedica um terço do livro à questão da direção formal, sendo o segundo trabalho totalmente voltado para os jogos teatrais. E também que “Em *Improvisação para o Teatro*, a explicação do sistema ainda se realiza de forma muito descritiva. Muitas vezes as descrições da autora são desdobradas em proposta para Jogos Teatrais em *Theater Game File*” (p. 40).

Na divisão acima apontada, podemos verificar em especial nas 1ª e 3ª partes, uma ênfase na capacidade e habilidade da criança, e a possibilidade de contribuição que ela pode dar ao fazer teatral. Ao mesmo tempo em que se nota especial atenção na orientação sobre o espaço que deve ser dado à criança para criar, experimentar, com liberdade. Como se observa a seguir:

Tratar crianças como iguais não significa tratá-las como adultos; e essa sutil delimitação deve ser reconhecida se o professor-diretor quiser orientar com êxito seu grupo. Sugerimos que ele releia as observações sobre aprovação / desaprovação do Capítulo 1 (SPOLIN, 2003, p. 251).

Spolin demonstra em sua obra grande preocupação com a abordagem por parte dos coordenadores de oficina nos procedimentos pedagógicos com as crianças, com a prática de ensino de sua época, e com a visão que se tinha da criança e do processo ensino/aprendizagem. Podemos perceber isso ao verificar os títulos e subtítulos presentes no livro *improvisação para o Teatro*: “A Experiência Criativa”, “Sete Aspectos da Espontaneidade”, “Aprovação/Desaprovação”, “Expressão de Grupo”, “Compreendendo a Criança”. Esses momentos do livro são voltados ao professor-coordenador com o objetivo não só de orientar e auxiliar durante as sessões de trabalho, mas, principalmente para que ele possa reavaliar a sua concepção de educação. Isso é especialmente notório em *Aprovação/Desaprovação*, no qual a educadora (2003) adverte que “Uma vez que muitos de nós fomos educados pelo

método da aprovação/desaprovação, é necessário uma constante auto-observação por parte do professor-diretor para erradicar de si mesmo qualquer manifestação nesse sentido” (p. 7). Ela propõe (2003, 2008) um ensino baseado na valorização da espontaneidade, da criatividade e da autonomia da criança. O jogador poderá fazer qualquer coisa se seguir as regras, até mesmo balançar, ficar de ponta-cabeça, ou até voar, “De fato, toda maneira nova ou extraordinária de jogar é aceita e aplaudida por seus companheiros de jogo” (2003, p. 4).

Entretanto sua abordagem do jogo não é psicológica, pelo contrário, Spolin estabelece elementos objetivos para a prática, condução e avaliação do jogo teatral. Como observa Japiassu (2006, p. 41) “Os problemas de atuação cênica apresentados em sua proposta metodológica para o ensino de teatro exigem objetividade e clareza de propósitos por parte dos jogadores empenhados em resolvê-los “ativamente” ou “corporalmente”.

A professora-há-9-anos nos relatou que, ao trabalhar o Jogo da Bola, ouviu a seguinte indagação de seu aluno: “- Como é que eu vou brincar de vôlei sendo que eu não estou vendo a bola?”. Para ela “(...) essas dificuldades, começam a trabalhar um pouco da encenação já ali.” As dificuldades às quais se refere a docente são os procedimentos de atuação isolados por Spolin dentro do jogo através do Foco, como desenvolveremos melhor adiante.

## **Onde - Quem - O Que**

**QUEM** (personagem ou relacionamento) é a identidade fictícia que o aluno assume no jogo, e determina as relações que serão estabelecidas com o espaço, e com o outro. Ao mesmo tempo em que sugere uma fisicalização dos aspectos da personagem (idade, estado de saúde, estado de espírito - humor). Spolin (2003; 2006; 2008) trabalha a ideia do *Quem* também pelo viés da atitude física, do comportamento humano, “Ao discutir mais profundamente, os alunos concordarão que as pessoas nos mostram quem são pelo seu comportamento (o contrário de contar-nos)” (2003, p. 83).

**ONDE** (cenário e/ou ambiente), para o qual a autora dedica vários exercícios específicos, incluindo a proposta de trabalho com planta baixa, determina o lugar da situação dramática. O *Onde* é percebido pelos móveis ou objetos que o compõem, “Se todos os ambientes da casa fossem modificados, como saberia qual dos cômodos é a cozinha?” (2003, p. 48; 2006, p. 48; 2008, p. 123). Móveis e objetos delimitam e organizam o espaço de atuação. O jogador, na relação com os objetos ou móveis, mostra à plateia o *Onde* da cena.

**O QUÊ** (atividade/ação) diz respeito à atividade que o jogador vai realizar ao entrar em cena, à ação ou situação a ser estabelecida. “Não confunda o *O Quê* com enredo, história ou dramaturgia!” Spolin adverte (2003, p. 48).

Alguém (*quem*) faz alguma coisa (*o quê*) em algum lugar (*onde*), esse é o princípio

da improvisação. Spolin (2006) diz que usar os correspondentes dramáticos destes termos: onde – cenário; quem – personagem; e o quê – ação da cena, limita o aluno ao âmbito do teatro. Segundo ela os termos *Onde*, *Quem* e *O Quê* permitem uma ampliação do horizonte do jogador, passando a lidar com a ideia de *ambiente, relacionamento e atividade*. O uso desses elementos na improvisação é apresentado separadamente aos alunos iniciantes a fim de que mais facilmente entendam o conceito de cada um, e passem a dominar seu uso de forma mais rápida.

Na sequência das oficinas, o professor pode, depois de ter trabalhado cada um desses elementos, se valer, por exemplo, da combinação de dois deles para que o jogador desenvolva o terceiro no momento do jogo. Dessa forma, se for dado ao grupo de jogadores um *Onde* e um *Quem*, eles poderão desenvolver o *O Quê* durante a improvisação. Assim, a relação do jogador através do *Quem* com os objetos do *Onde* pode também definir o *O Quê*, como a mãe que ao entrar no quarto da filha começa a mexer nos objetos e encontra algo que não deveria. Bem como, a relação do *O Quê* com os objetos do *Onde* podem definir o *Quem*: uma jogadora entra em cena (*Quem*) passa a manipular os objetos e produtos, com carinho ela prepara a comida e organiza a mesa (*O Quê*) numa cozinha (*Onde*), tira uma flor que está no vaso e brinca de bem-me-quer, mal-me-quer. Na escola pública, um dos participantes da pesquisa (PT, 2 anos), ao falar de uma situação de aprendizagem com um jogo da Spolin, disse que determinou apenas o *Onde*: uma estação de trem. A partir disso, os alunos tiveram cinco minutos para combinarem o *Quem* e o *O Quê*, o “como” aconteceu em cena. Voltaremos a falar desse exercício no capítulo IV.

Através da planta baixa, proposta como exercício inicial do *Onde*<sup>22</sup>, os atores decidem em conjunto quais objetos comporão a cena, o *Quem* deverá entrar em contato com os objetos, deixando, assim, claro para a plateia qual é esse lugar. A planta baixa define o onde e ajuda o jogador a se localizar no espaço. Viola apresenta em seu livro várias sugestões de desenho para a planta baixa, mas o coordenador de oficina deve abrir espaço para os jogadores adaptarem ou trazerem novas propostas. Koudela (2002), em pesquisa realizada com crianças do 1º grau, demonstra como isso é possível ao apontar modificações realizadas na proposta da planta baixa, como, por exemplo, a delimitação de apenas três objetos que representassem o *Onde*, “Por exemplo, quando falamos „varal, tanque, pregador” logo pensamos em quintal” (p. 59). Ela explica que com a seleção não é necessário passar pelos ambientes que estão implícitos nos exemplos de Spolin: salas de estar, cozinha, banheiro, sala de aula etc. Nos registros de alguns exemplos de resultados do trabalho que ela utilizou planta baixa, podemos verificar, logo de início, outra modificação: o uso de desenho ao invés de símbolos formais (como os sugerido por Spolin), que segundo Koudela, por um lado, surgiu como vontade do próprio grupo e, por outro, pelo fato de os símbolos formais serem muito lineares para as imagens pensadas pelos alunos. Para esclarecer essa afirmação, ela cita a oficina mecânica, configurada a partir do desenho de “martelo, chave de fenda, alicate, caixa de ferramentas, pneu, carro, caminhão, prateleira com ferramentas, WC, calendário com mulher nua” (p. 60).

<sup>22</sup> Jogo teatral de Spolin que integra a Situação de Aprendizagem 2 do Caderno do Professor – 5ª série, 2º bimestre – da Proposta Curricular de 2008.

Essa maleabilidade de adaptação da proposta de Spolin possibilitou que um dos entrevistados, ao falar do trabalho com planta baixa para uma turma de alunos da 5º ano abordasse a questão, em sala de aula, a partir de panfletos comerciais imobiliários, como relata abaixo:

Gente, sabe esses folhetos de casa? Que tem o desenho da casa? Tragam pra mim.

Aí eles trouxeram, e a partir daquele elemento que eles já conheciam... Vamos fazer?

Vamos!

E como é que eu vou fazer um cenário?

A gente trabalhou vários tipos de cenários. A gente trabalhou desde o desenho...

Vocês vão fazer um palco. Vão desenhar uma cena acontecendo. Vão desenhar o quarto de vocês agora, visto de cima.

Eu fui trabalhando com esses elementos pra conseguir chegar.

(PT – 9 anos)

A professora comentou que trabalhou com panfletos de imóveis por achar que seria difícil para eles imaginarem um *Onde* sem dar algum referencial “palpável”. Em sua opinião falta a experiência de ir ao teatro para essas crianças, isso gera uma carência de referencial para o trabalho. Em outra experiência sobre o uso do *Quem*, ela nos fala do que foi a realização da Proposição I: *Corpo e Figurino fazendo ficção*<sup>23</sup>, no qual um baú cheio de figurino e adereços é apresentado aos jogadores:

Eu trabalhei um jogo aqui na escola que foi muito engraçado, os alunos riram muito. Com os 5º anos, a gente pegava o baú de surpresa, eles traziam os objetos e quem tirava o objeto tinha que interpretar. Então, por exemplo, tira um chapéu de cangaieiro vai criar ali um personagem. Estou criando o *Quem*, não é? Estou criando uma pessoa ali, estou dando vida. Então eles adoravam, todos riam. E aí você vai dando corda e eles vão querendo fazer mais. (PT – 9 anos)

Nesta proposta o mote para a criação do *Quem* são os figurinos ou adereços que estão dentro do baú. Uma vez definido o *Quem*, o *Onde* e o *O Que* podem surgir no jogo. A orientação do coordenador, através de comandos objetivos, pode ajudar o jogador a encontrar um caminho.

## Três Essências do Jogo Teatral

Denominados de *Três Essências do jogo Teatral*, em O Fichário de Viola Spolin (2006), os elementos: **Foco**<sup>24</sup>, que estabelece a atividade a ser desenvolvida em cena; **Instrução**, que estabelece a proposta do jogo de forma clara; e **Avaliação**, que direciona a plateia, parte do grupo, a observar o jogo a partir do foco estabelecido, e indica aos

<sup>23</sup> Exercício que integra a Proposta Curricular de Arte da SEE, Caderno do Professor, 5º ano, 4º bimestre, 2008. Viola Spolin apresenta um jogo muito parecido em Theater Game File chamado de Baú Cheio de Chapéus, no qual ela propõe duas maneiras de realização com o uso do *Quem*, *Onde* e *O Que*, a primeira é estabelecendo esses três elementos primeiro e buscando figurino no baú para realizar, e a segunda é retirar primeiro o figurino e deixar que ele defina os três elementos da improvisação. No referido material da SEE não há menção à Viola Spolin, nem ao uso de *Quem*, *Onde* ou *O Que*, de seu sistema, mas apenas a orientação para escolher a personagem, ou deixar que a plateia escolha.

<sup>24</sup> O termo “foco” substitui “ponto de concentração” (POC). Na “Nota da Tradução” da publicação brasileira de Improvisação para o Teatro, Ingrid Koudela nos informa que à data da publicação não fora possível a alteração dos termos, de acordo com pedido feito pela autora. Portanto, vemos na edição brasileira o uso do termo Ponto de Concentração.

jogadores se conseguiram de fato mostrar, ao invés de contar, à plateia a atividade que tentaram realizar. Os jogadores são estimulados a corporificar as sensações vivenciadas durante o jogo. O uso do termo “fiscalizar”<sup>25</sup> no lugar de “sentir” que a autora propõe em sua orientação permite que o jogador (termo utilizado em lugar de “ator”) tire a imagem/sensação/ação da cabeça e a coloque no corpo. Portanto a atuação passa a ser física. “A fisicização” propicia ao aluno uma experiência pessoal concreta, da qual seu desenvolvimento posterior depende, e dá ao professor e ao aluno um vocabulário de trabalho necessário para um relacionamento objetivo” (SPOLIN, 2006, p. 14). Por isso o comando durante o jogo que busca no jogador esse procedimento é *Mostre! Não conte!*. “Mostrar” é deixar aparecer no corpo determinado objeto, relacionamento, sentimento, sensação etc. Já “contar” é falar o que está pegando, vendo, acontecendo no jogo.

O sistema visa o desenvolvimento de técnicas teatrais de forma isolada. Dessa forma o aluno não fica perdido em cena tentando dar conta de mil coisas ao mesmo tempo. Um exemplo disso é a técnica de lidar com objetos imaginários. O jogo Cabo de Guerra nos ajuda a ilustrar essa questão por colocar o aluno na situação de lidar com um objeto imaginário. “Sinta a corda! sinta sua textura! Sua grossura! Torne-a real!” (2006, p. 56), são as instruções para o aluno entender que a corda não pode só estar na cabeça dele, há uma textura, uma grossura, uma cor, que ele precisa deixar transparecer no corpo dele para quem assiste. Há vários exercícios que desenvolvem a técnica de lidar com objetos imaginários, como *Dificuldade com Pequenos Objetos, Jogo do Tato, Jogo da Bola, O que estou pegando, Jogo de orientação nº 1, Envolvimento em Duplas, Envolvimento em três ou mais, Envolvimento sem as mãos*, e muitos outros. Ainda que muitos desses jogos tenham outros objetivos educacionais, a relação com objetos imaginários continuará sendo trabalhada ao longo do curso.

## **Foco**

O Foco faz com que o aluno se concentre na situação e se envolva de forma plena. Ao direcionar o olhar do jogador, o Foco o libera de tensões que não interessam naquele momento, ficando o jogador livre para o jogo. No *Jogo de Orientação nº 1*, como exemplo, os objetos imaginários também aparecem, mas o Foco do exercício é “fazer uma atividade”. Essa deve ser a preocupação do aluno ao entrar na área de jogo. O *jogo de regras* é um instrumento didático eficaz quando precisamos mobilizar rapidamente a concentração em um único foco, estimulando uma atitude alerta e de prontidão para o jogo (MARTINS, Marcos B.; 2004). A plateia ao fazer a avaliação irá analisar se ele realizou uma atividade ou não, que pode ser uma ação simples, como: varrer a casa, guardar/organizar livros, pendurar um quadro etc. Spolin afirma que o foco “libera o aluno para a ação espontânea e é veículo para uma experiência orgânica e não cerebral. O Ponto de Concentração (Foco)

---

25 Em *Improvisação para o Teatro* a tradução para o termo “physicalization”, utilizado por Viola Spolin, era “fiscalização”. Em *Jogos Teatrais* (1984) Koudela adota o termo corporificação. Já em *Brecht: um jogo de aprendizagem*(1991), a autora passa a usar “fisicização”, e em *Jogos Teatrais na Sala de Aula* (2007) a autora volta a usar “fiscalização”, que também usamos nesse estudo.



torna possível a percepção, ao invés do preconceito; e atua como um trampolim para o intuitivo.”

Sabemos que qualquer pessoa iniciante no teatro fica preocupada em “como representar”, com o comando do Foco, ela se liberta dessas preocupações e sabe que “só precisa fazer tal coisa”. Para o professor, o Foco é importante por dar o norte do que observar durante a improvisação, e que comando usar para melhorar o desenvolvimento dos jogadores. Viola afirma que o professor pode ter mais de um foco durante sua observação, já que uma técnica não pode ser trabalhada isoladamente no teatro (como o exemplo de Orientação nº1 mencionado acima). E que o aluno não precisa ter ciência de todos eles. Para o jogador o Foco é a bola do jogo, que Spolin chama também de “fronteira adicional”. Nela o jogador deve atuar lidando com os percalços do caminho (2003). Entretanto, a fim de evitar equívocos, Spolin (2006, p. 29) distingue Foco de Objetivo:

FOCO não é o objetivo do jogo. Procurar permanecer com o FOCO gera a energia (o poder) necessária para jogar que é então canalizada e flui através da estrutura dada (forma) para configurar o evento de vida real. Um aluno de oito anos disse certa vez; *é preciso investir toda sua força para permanecer com o FOCO. No entanto, manter o FOCO não significa colocar viseiras diante de outros estímulos que surgem durante o jogo. No futebol, o FOCO é a bola. Jogadores, instrutores e torcedores nas arquibancadas dirigem toda sua atenção (energia) para a bola e, sem censuras relativas ao passado/futuro determinando o que deve ou não ser feito, o jogo toma conta de si mesmo.*

## **Instrução**

Apresentada de forma clara, a instrução orienta o aluno sobre o Foco do jogo, deixando-o livre para atuar. Durante o jogo, ela dará o norte para o aluno através dos comandos do professor. “A instrução é que guia os jogadores sem que o jogo pare, como fazem os instrutores de esportes quando se comunicam com seus times durante o jogo” (MARTINS, Marcos B.; 2004, p. 51). No exemplo do Jogo da Bola, o professor pode perceber que o “jogar a bola imaginária” está sendo “representado”, ele então dirá “Veja a bola!”, “Sinta a bola com as mãos!”, “Dê uma cor para a bola!”, “Qual o peso da bola?”, “Agora a bola está dez vezes mais pesada!”, “Sinta o peso da bola!”. Em *Improvisação para o teatro e Theater Game File* há dicas de instrução para os jogos. No primeiro livro as dicas de instrução durante o jogo são “A bola é cem vezes mais leve! A bola é cem vezes mais pesada! A bola é normal novamente!”, e no segundo, intercalando os comandos acima, Spolin (2006) também usa “Mantenha a bola no espaço e tire-a de sua cabeça! Dê tempo e espaço para a bola! Use seu corpo todo para jogar a bola! Veja a bola!” (ficha A10). Encontramos no Fichário (Manual de Instrução, p. 30) também que “Todas as fichas contêm sugestões (grifo nosso) de instruções para cada proposta de jogo”, salientando a autonomia do professor na escolha dos comandos apropriados em cada situação. A orientação segue dizendo que “Exceções e acréscimos às instruções listadas nas fichas são, muitas vezes, necessárias e surgem espontaneamente a partir do jogo, se o coordenador permanece

com o FOCO”, isso porque no jogo o professor passa a ser parceiro dos jogadores através da instrução. Essas instruções fazem o aluno voltar a se concentrar na proposta do jogo e no FOCO principal. Sua energia passa então novamente a ser canalizada para o exercício teatral. Segundo Spolin (2003), “A instrução dá ao aluno-ator a autoidentidade dentro da atividade porque evita que ele se desvie para o isolamento do subjetivo: a instrução mantém o aluno no momento presente, no momento do processo, Ela o mantém consciente do grupo e de si mesmo dentro dele.” (p. 26)

## **Avaliação**

A avaliação no sistema de Spolin é uma forma de objetivar a atuação do jogador, desenvolver o olhar dos jogadores que assistem, e estabelecer uma relação de cumplicidade entre jogadores e o público. Para avaliar se o jogador seguiu o Foco do jogo, o olhar da plateia deve estar atento a essa questão específica da cena. Por exemplo, no *Jogo do Onde com Diagramas* (2008, p. 131), no qual os jogadores devem “mostrar” a relação que estão estabelecendo com os elementos que colocaram em sua planta baixa, entre os comandos que Spolin usa para os jogadores estão: “Consulte sua planta baixa! / Tire da cabeça! / Coloque no espaço! / Não contem! / Comuniquem o Onde!”. Portanto os jogadores vão sendo lembrados sobre o Foco do jogo. Já para o público, ela propõe as seguintes questões: “Os jogadores mantiveram o foco? / Os objetos poderiam ter sido usados de forma menos usual? / A única forma de tocar objetos é com as mãos? / Os jogadores compartilharam aquilo que estavam fazendo conosco?”. As respostas da plateia servirão para que o jogador tenha um retorno de sua performance em cena, se ele conseguiu ou não comunicar o que estava fazendo, e o que havia em sua planta baixa. Outros comandos podem ser usados e questões diferentes podem ser feitas pelo coordenador.

A plateia, sabendo o que deve observar, ao entender que não estará “criticando” seu colega, se liberta para a avaliação, eliminando o receio de se expressar. Spolin abomina a possibilidade de julgamento pessoal, ou preconceituoso. O julgamento que parte do que é certo ou errado, enraizado em nossa cultura. As crianças podem, na avaliação do jogo, reproduzir os conceitos adquiridos na educação que recebem dos pais, que muitas vezes é limitadora da espontaneidade e da criatividade. Trazemos abaixo uma situação fictícia descrita por Spolin (2008, p. 36) que pode exemplificar o que falamos até aqui sobre a questão do julgamento na avaliação:

“Ele está errado!”, dirá uma criança.

“O que você quer dizer quando afirma que está errado?”. “Ele não agiu corretamente!”.

“O que você quer dizer quando diz que não agiu corretamente?”. “Assim!” (demonstrando a maneira correta de comer cereal).

“E se Johnny quiser mostrar do jeito dele?”. “Ele está errado!”.

“Você viu Johnny comendo o cereal?”. “Sim”.

“E por que estava errado?”. “Ele comeu muito rápido”.

“Você quer dizer que ele não comeu o cereal da mesma forma que você?”. “Você deve comer devagar o cereal”.

“Quem disse isso?”. “Minha mãe”.

“Bem, se sua mãe quer que você coma o cereal devagar, isto é uma regra da sua mãe. Talvez a regra na casa do Johnny seja diferente. Você viu Johnny comendo cereal?”.

“Sim”.

Uma professora, falando sobre o seu trabalho com crianças do Ensino Fundamental II, e questionada sobre se faz uso de *Plateia e Avaliação*, afirma que:

Sim. O tempo todo. Estão observando sempre, na maioria das vezes a gente faz um... Você sabe o espaço da sala de aula é um espaço pequeno para isso, mas, fica todo mundo observando, no final eles avaliam o trabalho deles. O quê que está errado? O que pode melhorar? O quê que você faria? Então o tempo todo você está lidando com essa proposta. (PT – 5 anos)

Percebemos em sua fala que o entendimento do papel da plateia durante a avaliação não vai ao encontro do que Spolin propõe em sua obra. As questões “O quê que está errado? O que pode melhorar? O quê que você faria?” demonstram que a avaliação não é objetiva, não há relação da avaliação com o Foco do jogo, e a palavra “errado” revela uma proposta pedagógica pautada num modelo de representação não alcançado, ou seja, há um “certo” que o jogador deve alcançar. Por outro lado, os questionamentos acima confundem os espectadores. Cada expectador se deterá em uma informação diferente da cena.

Por isso a avaliação deve ser pontual: avaliar o problema de atuação, e não como o jogador se saiu. Por exemplo, se pegarmos novamente o Jogo da Bola o coordenador poderá perguntar ao público: Vocês viram a bola?

Um dos participantes afirma que plateia e avaliação fazem parte da rotina do seu trabalho e dos seus alunos, como vemos neste trecho da entrevista:

J – Você trabalha com roda de avaliação após a proposta de improvisação?

F – Sim. Sempre que acaba uma sequência de trabalho, a gente discute ou socializa.

J – Como você organiza isso?

F – Eu organizo a partir de três perguntas. Primeiro: O que foi que a gente fez? Como a gente fez? E se foi prazeroso ou não. Se foi prazeroso, o que esse prazer proporcionou de crescimento? Se não foi prazeroso, porque que não foi prazeroso, o que a gente poderia fazer para torná-lo prazeroso?

J – Prazeroso pra quem fez? Pra quem estava jogando?

F – Pra todo mundo. Tanto pra quem fez, quanto pra quem viu. Quem viu também está participando do jogo, a plateia também faz parte do jogo.

(PT – 2 anos)

Aprendendo a receber críticas positivas e objetivas, o jogador se liberta do medo do julgamento e atua livremente. Surge confiança no grupo. Segundo Spolin “Se quisermos que o aluno tenha maior compreensão do seu trabalho no palco, é essencial que o professor-coordenador não assuma sozinho a avaliação, mas que faça pergunta que todos respondam

– inclusive ele próprio.” (2003, p. 24). Compreensão essa que surge da consciência do Foco do jogo e da relação objetiva e física com esse objeto.

Marcos Bulhões Martins (2003), em seu artigo O professor como Mestre-Encenador – *Os Fundamentos do Laboratório de Encenação da UFRN*, entende a abordagem do jogo teatral como eixo metodológico tanto para o trabalho do ator, quanto para a elaboração da dramaturgia e da encenação como um todo. Ao tratar a questão da avaliação do jogo, ele aponta quatro pontos que costuma pensar na abordagem do jogo teatral:

[...] **ênfase na corporeidade e na ação física:** utilizamos perguntas do tipo: como vocês se sentiram fisicamente? Havia verdade física na ação dos jogadores e envolvimento físico com a ação? Quais as relações entre a forma, o comportamento físico e os sentimentos e comportamentos?

**Resolução do problema de Jogo:** Questionamos se o grupo conseguiu resolver o foco do jogo teatral apresentado antes e durante a improvisação. São exemplos: o relacionamento com um grupo imaginário, a configuração cênica, a representação;

**Atitude e gestus:** comentários críticos sobre a elaboração do gesto, ou mesmo do gestus social. Às vezes, se faz necessário questionar também o posicionamento político em relação ao tema, procurando confrontá-lo com outras atitudes possíveis

**Forma:** através da instrução gosto, critico, proponho cada indivíduo deve se posicionar quanto à estrutura formal apresentada no jogo de cada grupo, sugerindo procedimentos para alterar a partitura cênica de jogo. (2003, p. 52)

Vemos na metodologia de avaliação de Marcos Martins a preocupação com duas questões essenciais no sistema de Spolin: a fisicalização, portanto o corpo em jogo; e o Foco. O *gestus* é uma apropriação do pensamento de Brecht sobre a consciência e possibilidade de formulação e reformulação do *gestus* social, bem como a preocupação como a análise e questionamento das atitudes e relações sociais, e discussão do contexto histórico e sociais de algumas ações.

Essa proposta de avaliação é muito interessante já que aborda várias questões internas do jogo e externas ao próprio jogo, ainda que dentro do contexto social e político dos jogadores. Os professores engrandeceriam bastante o debate ao experimentarem essa proposta de avaliação. Nesse caso, talvez fosse necessário uma adequação do planejamento para trabalhar a questão do *gestus* e para repensar o jogo como abordagem para a encenação.

## Plateia

Enquanto uma parte do grupo joga a outra forma a plateia. Além de ter espectadores durante o jogo, os jogadores têm a cumplicidade dos espectadores no jogo. A plateia é parte essencial do sistema de Spolin. Havendo alguém querendo contar alguma coisa de forma teatral, um espaço, e alguém para ouvir essa história está constituído o teatro. No trabalho com jogos teatrais com grupos de alunos a plateia faz parte da avaliação que será realizada sobre o jogo. É, portanto, um público especializado, ele é orientado a olhar aquilo que foi dado como INSTRUÇÃO e FOCO. Olhando, percebendo de fora, o aluno também aprende.

Spolin (2003, p.11), sobre esta estruturação, escreve “O papel da plateia deve ser o de se tornar uma parte concreta do treinamento teatral. Na maioria das vezes ele é tristemente ignorado”. Nesta pesquisa, percebemos que isso ainda é uma verdade, pois vários professores vêm trabalhando assim. Nas entrevistas realizadas até aqui pudemos constatar que os jogos não são realizados com a turma toda da sala, havendo tentativa de implementar a plateia como parte da proposta educacional. Em entrevista, perguntamos a uma participante sobre essa estratégia de organização e sua importância no ensino de teatro com jogos teatrais, e de que forma isso pode ser percebido, e ela nos respondeu:

- Pode. Acho que pode sim, porque, assim, quando a gente trabalha em sala de aula, o “professor-aluno”, essa já é uma relação de plateia, estar ali para escutar. Quando a gente trabalha em círculo a gente quebra um pouco isso. E aí quando eles apresentam, essa relação também quebra de novo. Porque aí o colega fala “Espera aí, meu colega está lá na frente e eu não estou”. Como é que eu vou relacionar isso. Eu acho que eles têm a crescer muito, só que eu ainda não fiz isso.

(PT – 9 anos)

A fala da educadora mostra claramente que ela percebe o uso de plateia como parte importante na proposta com jogos teatrais. Entretanto, o fato de não ter ainda feito uso dessa pedagogia até aquele momento, dezembro de 2008, mostrava que esse aspecto da proposta de jogos teatrais ainda precisava ser explorado. Ao voltarmos a verificar essa questão na segunda entrevista, outubro de 2009, notamos avanço em sua prática com jogos, já que ela vinha usando plateia regularmente: “– Quando o jogo propicia a questão palco/plateia eu sempre falo: - Gente! agora vamos sentar e assistir o outro fazer”.

Já outra participante disse trabalhar o tempo todo com o público de jogadores, o que podemos confirmar na experiência com a planta baixa:

E teve grupo que fez, teve outro que não deu tempo, um enfeitou de mais... aí eles criticam...

Oh, tem um tapete ali, a professora falou que tinha um tapete, e você não fez nada com o tapete!

Ai o outro:

Você nem tropeçou! E o outro foi varrer...

Mas a professora não falou que tinha vassoura no quarto!

É eu não falei, mas...

Porque eles vão questionando, não é? O que demonstra que eles estão prestando atenção, fazendo o papel de plateia

(PT – 5 anos)

Outro participante também afirma trabalhar continuamente com plateia de jogadores, e nos deu a seguinte opinião sobre a participação deles: “Quem viu também está participando do jogo, a plateia também faz parte do jogo”. O que revela seu entendimento sobre o papel do público nas práticas teatrais contemporâneas. Ele diz em outras palavras o que a própria Spolin (2006) afirma sobre os jogadores da plateia, reforçando que “O espectador aprimora seu equipamento perceptivo/sensorial. A percepção do jogo teatral do ator amplia a visão do espectador” (p. 60).

Outra participante nos diz que sua experiência é essencialmente com plateia, mas fala da dificuldade dos jovens lidarem com a disciplina neste papel dentro do jogo:

Eu nunca tentei fazer de outro jeito, mas eu sempre deixo o palco e a plateia. Tem uns que nunca nem foram ao teatro. E uma coisa que também tem que se pegar muito no pé, dependendo da sala, é a postura da plateia. Ele não tem respeito para assistir ao colega. Ou ainda estão querendo combinar, porque é improvisado, então eles ficam desesperado. Ficam querendo combinar correndo, eu falo “Gente! Já dei tempo para combinar, acabou!” não é para ficar falando. Às vezes acontece de acabar atrapalhando a apresentação do outro. (PT – 4 anos)

O problema da indisciplina dos jogadores da plateia pode ter vários motivos: pode ser ansiedade; uma fuga; dificuldade de permanecer no foco etc. Contudo os jogos são por si disciplinadores. Uma vez que o coordenador começa a propor a avaliação objetiva do jogo, o público entenderá a necessidade de manter o foco no jogo que está acontecendo, os próprios jogadores passam a cobrar participação e respeito pelo jogo. Como afirma Spolin (2008, p. 40):

Nenhum professor de classe deseja perder controle sobre o grupo, e a liberdade inerente ao teatro improvisacional pode intensificar o medo do professor. Na prática, os jogadores são controlados pela atenção no foco de cada jogo e a pressão que nasce dos grupos que estão jogando. Eles não são forçados a permanecer em ordem, eles escolhem a ordem.

O aprendizado do jogo deve ser entendido como processo, tanto para o jogador quanto para o coordenador. As inquietações que vão surgindo ao longo da jornada dos professores, devem servir de estímulos para maior aproximação com a teoria de Spolin, para reflexão sobre o próprio fazer docente, e para a busca de troca entre os pares. Desta forma o professor estará fazendo valer o pressuposto que levantamos na introdução deste estudo do professor como sujeito que pensa suas práticas no cotidiano da sala de aula, e tem senso crítico sobre as questões que permeiam o fazer pedagógico. Do contrário ele fatalmente deixará de trabalhar com jogos de improvisação, por valorar muito as situações difíceis, sem saber como “resolver”, já que não entende a proposta como processo.

Um professor demonstra ter entendido a força disciplinadora que os jogos têm. Ao perguntarmos sobre os elementos Quem, Onde e O Que, em sua opinião, ele nos respondeu que: “Eu acho que eles são disciplinadores. Muita gente reclama quando eu falo isso. Disciplinadores... não ditadores. Disciplinadores do “ego”. Eu posso mostrar, mas eu tenho que ver e ouvir. Disciplina nesse sentido: „Ah, eu tenho a minha opinião, mas tem a outra, a outra””. Em sua experiência mais recente, trabalhando no pátio da escola, ele lembra que no começo “era uma bagunça”, era difícil organizar a apresentação, hoje, quando ele chama, todos se agrupam, sentam, assistem, e depois fazem roda de avaliação.

## **Spolin Games no Brasil**

Nossa pesquisa teve como referência as traduções das publicações de Viola Spolin realizadas por Koudela<sup>26</sup>, que, em sua pesquisa de mestrado, 1982, apresentou a

26 Doutora Ingrid Dormien Koudela, Professora do departamento de Pós-graduação em Artes-Cênicas da USP, que publicou *Improvisação para o Teatro* pela primeira vez em 1979.



experimentação do método de Spolin, que realizou antes da publicação, e diz que para isso contou com a ajuda do grupo de pesquisa em Teatro e Educação da ECA/USP, sob sua coordenação. Em seu estudo, Koudela também procurou mostrar a importância dos Jogos Teatrais para o desenvolvimento intelectual, afetivo e social da criança, tendo como referência o trabalho desenvolvido por Piaget. Trabalho esse que representou um marco na área de Teatro-Educação no Brasil. À essa época não havia ainda trabalhos de pesquisa nessa área. Sobre os jogos teatrais, Koudela (2008, p. 22) escreve:

Os jogos são baseados em problemas a serem solucionados. O problema é o objeto do jogo que proporciona o foco. As regras do jogo teatral incluem a estrutura dramática (Onde/Quem/O Quê) e o foco, mais o acordo de grupo. Para ajudar os jogadores a alcançar uma solução focalizada para o problema, Spolin sugere o princípio da instrução, por meio do qual o jogador é encorajado a manter a atenção no foco. Dessa forma, o jogo é estruturado através de uma intervenção pedagógica na qual o coordenador / professor e o aluno / atuante se tornam parceiros de um projeto artístico.

Nessa fala de Koudela encontramos a síntese do que são os jogos teatrais no Sistema de Spolin. No entanto é importante ressaltar a última parte que nos dá a clara dimensão da potência dos jogos teatrais. Ou seja, muito mais do que uma oficina de teatro, Koudela nos diz que a experiência pode resultar em um “projeto artístico” no qual professor e alunos serão parceiros e coautores.

A parceria de Koudela com Viola Spolin não se restringiu à *Improvisação para o Teatro*. Em 1999, ela publica a tradução de Theater Game File, com o título de *Jogos Teatrais – O Fichário de Viola Spolin*. Os jogos do sistema de Spolin organizados em fichas plastificadas e de fácil manuseio. Além disso, os jogos foram revisados, modificados, ampliados, com orientações específicas para cada jogo, visando a utilização do sistema por professores em geral. Segundo Koudela (2002, p. 41), a proposta de Spolin foi a base de um projeto estadual de tentativa de integração do teatro no ensino escolar, e o Fichário surge como resultado de uma versão experimental que foi aplicado por professores da *University City School* e outras escolas americanas. Sobre essa experiência, podemos verificar a impressão causada em professores norte-americanos através de relatos contidos no Manual de Instruções do Fichário de Spolin, onde, entre vários outros depoimentos, se lê na página 13:

As crianças estavam fantásticas – concentradas, relaxadas, porém, atentas, absorvas, e saíram revigoradas, com olhos brilhantes e alertas.

Professor de Junior High School (Ensino Médio) - Sentindo o Eu com o Eu (a2).

Parece ajudar a criança, dando-lhe consciência e auto-estima. A participação em atividades de sala de aula é notadamente implementada.

Professor de Middle School (Ensino Fundamental) - Sentindo o Eu com o Eu (A2)

No Brasil, uma tentativa de incentivar o ensino de Teatro em escolas públicas de Ensinos Fundamental e Médio, por parte do Governo do Estado de São Paulo, se deu com a distribuição das obras de Spolin *Improvisação para o Teatro e Jogos Teatrais – O Fichário de Viola Spolin* e da obra de Ingrid Koudela *Jogos Teatrais* para as Bibliotecas do Professor,

presente em cada escola pública estadual. Além dessas duas obras de Viola Spolin, encontra-se também (como bibliografia de Teatro ou Teatro-Educação especificamente): *Jogo, Teatro e Pensamento* de Richard Courtney; *O Teatro Épico* de Anatol Rosenfeld; e *História Mundial do Teatro* de Margot Bertold.

Buscamos saber se os professores conhecem as principais publicações de Viola Spolin no Brasil; já viram esses materiais disponíveis na Biblioteca do Professor (se é que ainda estão lá); e se fazem uso dele. Assim queremos descobrir se os livros citados têm incentivado a prática com jogos teatrais em sala de aula. Apenas dois professores (PT – 2 e 9 anos) conheciam as publicações citadas e afirmaram que elas existem na biblioteca, e que sabem como usá-los com seus alunos. Os outros professores disseram nunca terem visto esses livros, mas não revelaram ter procurado na biblioteca da escola. Mesmo na segunda entrevista, dez meses depois da primeira, infelizmente este quadro não mudou muito. Uma participante (PT – 4 anos) encontrou *Improvisação para o Teatro* na biblioteca, mas ainda não havia tido tempo para conhecê-lo, sendo que no seu caso se tratava da primeira entrevista.

Além de *Improvisação para o Teatro e Jogos Teatrais – O Fichário* de Viola Spolin, Koudela também traduziu da autora *Jogos Teatrais no Livro do Diretor e Jogos Teatrais na Sala de Aula: Um Manual para o Professor*. Estes, infelizmente, não foram enviados para as escolas.

## Jogos teatrais no ensino de teatro

*Improvisação para o Teatro* resultou não só num rol de jogos a serem utilizados, mas uma proposta pedagógica estruturada no jogo como base para o treinamento de teatro, visando a formação do indivíduo, valorizando a exploração da espontaneidade, da criatividade e da expressão individual e de grupo, com uso de jogos com regras definidas. No ensino de Teatro na escola pública, os jogos teatrais podem satisfazer três necessidades:

- **Conteúdo:** cada aluno deve aprender a jogar com o espaço, com objetos, e com o outro, e só aprenderá jogando.
- **Ferramenta didática:** ferramenta para a exploração da espontaneidade, da autonomia e da criatividade.
- **Estratégia didática:** meio para o ensino de elementos básicos do teatro como personagem (Quem), cenário (onde), e ação cênica (O Quê), além do ensino de técnicas específicas como lidar com objetos imaginários, simular dificuldade com eles, noção de tamanho, peso, localização no espaço etc.

Interessados em saber o que pensam os professores da escola pública estadual de Guarulhos sobre o sistema de Spolin, buscamos registrar a percepção dos entrevistados em relação aos jogos teatrais, objeto da nossa pesquisa, e obtivemos os relatos que seguem:

Eu acho o jogo teatral da Viola Spolin bem divertido. Ele é bem lúdico. Então ele ensina através do lúdico. E as crianças pegam muito rápido, porque são jogos fáceis, jogos que você vai trabalhando aos poucos e que você vai colocando pequenos elementos pra dificultar. Mas que as crianças pegam muito rápido. São jogos fáceis, jogos divertidos, jogos que trabalham relações pessoais. (PT – 9 anos)

Vamos trabalhar o jogo do Espelho.

Então, assim, para eles, eles gostam porque é diferente, sai daquela coisa cadeira, aluno sentado, é lúdico, e eles pegam muito rápido. É diferente, eles gostam muito. De repente, todos ficam agitados, ouriçados:

Vamos fazer!

Professora, eu quero ir primeiro! (PT – 9 anos)

Olha... se eu te falasse que eu resumiria assim... que é uma grande brincadeira que resulta um êxito. Eu acho que é o que se encaixa. Os jogos teatrais é uma grande brincadeira que você entra na base da “brincadeira” e você vai se soltando de tal forma durante o jogo que quando você vê você achava que você não tinha capacidade, “Eu não sou capaz de fazer isso, eu não quero fazer”, falar assim “faça tal coisa”, eu não faço, eu não quero fazer. E durante o jogo, os jogos em si, você acaba fazendo naturalmente mais de si mesmo e coloca em prática. Quando você vê o resultado você diz “nossa foi eu que fiz... fui eu.... eu fui capaz... não acredito”. Então é assim, é por aí mesmo. O jogo dela é uma grande brincadeira. Que você consegue extrair o melhor, não é? Sem a imposição. Pelos jogos dela. (PT – 20 anos)

Observamos nas falas que há palavras ou expressões – como: *brincadeira* (que aparece quatro vezes); *lúdico* (três vezes); *divertidos*; *gostam*; *fáceis*; e vai se soltando – que denotam a essência do jogo de que falamos no capítulo I. Notamos também a questão do aprendizado - observado em palavras e expressões como: *pegam rápido*; *ensina através do lúdico*; *trabalham relações pessoais*; *você consegue extrair o melhor* - como processo intrínseco ao jogo, como já havíamos discutido também na primeira parte do estudo.

Voltaremos a confrontar a teoria de Spolin com outros relatos de experiências dos professores participantes, abordando diferentes aspectos da teoria e prática com jogos. Igualmente valioso, e parte do nosso objetivo, é descobrir o entendimento que os professores possuem sobre os elementos estruturais do jogo no sistema de Spolin, perceber como se dá a organização do trabalho, como vêem e avaliam o processo de trabalho com seus alunos. O que tentaremos descobrir na continuidade desse estudo. Antes, porém, nos deteremos sobre aspectos da formação dos participantes, em que momento tiveram contato com o sistema de jogos teatrais, e sobre a experiência com jogos de improvisação como jogador e coordenador de oficina.

## CAPÍTULO III - PERCURSO DE FORMAÇÃO E O BAÚ DE EXPERIÊNCIAS

Um professor que mantém viva a curiosidade, que gosta de estudar, investigar imagens para sua prática na sala de aula e levar seus alunos ao encontro com a linguagem da arte sem forçar uma construção do sentido “correto” ou único, veste sandálias de professor- pesquisador, envolvendo com a mais fina tensão sua pele pedagógica, dando sustentação para pisar em terras ainda desconhecidas. Mirian Celeste Martins & Gisa Picosque (2008, p.133)

**Figura 4 - Quem é o Monstro Afinal? Alunos da Oficina Teatral do Ponto de Cultura Paulo Freire na Cidade de Guarulhos. A experiência com a plateia os marcou profundamente.**



### Trilhando os caminhos da arte

O que nos leva a seguir o caminho da Arte? Vontade de se expressar? Dizer coisas importantes? Falar do homem? Se posicionar frente ao mundo? O gosto por determinada linguagem? “Ah, sempre gostei de desenhar...”; “Desde pequeno eu já fazia esculturas com barro lá do fundo do quintal...”; “Por influência da família: meus pais, desde cedo, me levavam a espetáculos de dança...”; “Minha mãe também era pintora...”; “Meu pai sempre cantava na missa de domingo...”; “Identificação: um dia vi um grupo de teatro na escola e pensei: - Ah, eu quero fazer isso!”. Outros por achar bonito. Os motivos podem ser os mais diversos possíveis.

Um desses motivos levou este pesquisador a trilhar o seu caminho no teatro. Certo dia, lá pelos meus treze anos, assisti uma apresentação de um grupo de igreja, uma igreja católica que eu frequentava na época. Ver rapazes e meninas da minha idade, alguns até mais velhos, representarem uma história que dizia coisas incríveis, aos meus olhos adolescentes, foi o máximo. Naquele momento soube que eu queria aquilo para mim. Eu queria poder dizer coisas importantes e para plateia cheia de gente, como eles tinham feito.

E eu sabia que eu conseguiria fazer aquilo: representar. Logo em seguida eu já fazia parte daquele grupo de teatro da igreja. Três anos depois, e algumas peças na igreja, fomos atrás de “técnica”. Queríamos aprofundar nosso saber fazer na arte da representação, que até então era apenas intuitivo e espontâneo. Fomos fazer um curso de teatro, aos domingos à tarde. Dos 17 integrantes do grupo, só eu segui adiante. Já havia sido picado pelo vírus do teatro.

Essa retrospectiva fomentou nossa vontade de querer conhecer os caminhos de formação teatral que os professores da rede pública trilharam ao longo de suas jornadas. Por isso, na entrevista, os provocamos a dividir um pouco dessa história com a pergunta: *O que fez você trilhar o caminho da Arte?* Assim, pudemos entender um pouco mais do universo singular de cada um.

O professor-há-2-anos nos disse que entrou no mundo da arte por necessidade de liberdade: “A liberdade de expressão mesmo. Em casa não tinha essa liberdade de expressão, e eu precisava falar, precisava expor minhas ideias”. E sobre o porquê da escolha do teatro ele nos explica que é “porque é o lugar onde eu poderia ser, sem magoar ninguém. Ser eu, ser outro. Por a minha voz em outro corpo, em outra personalidade, sem as pessoas entenderem de imediato que aquela ideia era minha”. A professora-há-4-anos não se lembrou ao certo o que influenciou essa escolha “Desde quando eu estudava, no Ensino Médio, não sei por que, eu cismeiei que eu queria fazer teatro. E minha mãe falava „- Não. Deixa para depois... depois”. Quando eu terminei o semestre, ela falava: - O ano que vem você começa. O ano que vem você começa o curso”. Mas acho que era mais pelo fascínio de televisão, sabe? Essa coisa... novela...”. Já outra participante nos disse que sua mãe trabalhava em editora e sempre teve muito livro na casa dela. Os livros, lembra em especial do Krajberg, foram a porta de acesso ao universo da arte, dentro de casa. Mais tarde, já adolescente, o teatro surgiu meio que sem querer, como ela explica:

(...) meu amigo me falou:

Vamos fazer um grupo de teatro na escola?

Está bem, está bem. Eu falei.

Vamos ao Teatro Popular do Sesi?

Eu passei uns dois, três anos passando sábado e domingo em frente ao teatro. Na época que você tinha que chegar uma hora antes. Quero dizer, ainda tem que chegar uma hora antes, mas é mais difícil hoje. Então a gente ficava, assistia a peça da manhã, da tarde e da noite. Passava o dia lá. Eu vi Péricles, Píramo e Tisbe, vi toda a mostra cultural, acho que é de 96. Eu vi inteira. Eu vi várias peças, e uma vez o meu amigo falou assim:

Eu vou fazer aula de teatro!

(...) Ai a gente foi fazer uma aula de teatro com o José Mojica Marin, o Zé do Caixão.

(PT - 9 anos)

Os depoimentos dos professores acima, nos mostram que cada caminho é singular e revela sutilezas das experiências pessoais e de escolhas ao longo de cada jornada. Todavia, há algo em comum nesses motivos pessoais que unem as pessoas no campo



artístico: o desejo de fazer arte. Como sabemos, isso pode ser a expressão da vontade de dizer coisas, de autoconhecimento, de ser artista, de viver determinada linguagem, enfim, de muitas coisas. Esse desejo revela prazer em fazer. Desejo mais prazer somam-se à busca pelo saber, saber dizer, saber ousar, saber olhar, saber ser, saber fazer. A expressão toma corpo através do como, e então o artista realiza sua busca visceral pelo gesto-som-cor-suporte-forma-luz-palavra-textura-afinação-corpo-movimento-música-rítmo para compor a poética pessoal ou coletiva. Desejo e prazer que revelam prazer de ser e de estar no mundo, religação com o que há de mais singular no ser humano: a capacidade de imaginar, criar, transformar, escutar, amar, sentir, superar, refletir, planejar, acreditar, entre outras. Isso tudo faz brotar do interior do artista as produções artísticas. Martins, Picosque e Guerra (1998) nos lembram que as obras revelam muito da alma do artista que expressa todo seu universo interior se valendo da *techné*<sup>27</sup> e da *poiesis*:

As produções artísticas são ficções reveladoras, criadas pelos sentidos, imaginação, percepção, sentimento, pensamento e a memória simbólica do ser humano. Este, quando se debruça sobre o seu universo interior e exterior, une a *techné*, sua capacidade de operar os meios com sabedoria, com a *poiesis*, sua capacidade de criação, desvelando verdades presentes na natureza e na vida que ficariam submersas sem sua presentificação. Desse modo o ser humano poetiza sua relação com o mundo. (1998, p. 24)

O artista é um sujeito inquieto e insatisfeito que busca, através da arte, uma maneira de dar significado a sua existência, uma forma dar uma resposta às questões postas pela realidade em que vive. Por isso faz arte: para viver, para estar no mundo, e estar de forma significativa. Isso só é possível para o artista quando “fazer arte” significa estar inteiro em sua obra. No caso do ator de teatro, essa busca é constante, a busca pelo que é verdadeiro: no gesto e no corpo, na entonação, na presença, na relação com o outro, no mergulho no universo *lúdico*, e no texto. Apesar da prática de ensaio e estudos, o ator experimenta em ato, ou seja, na cena com o público, porque é só na presença da plateia que o teatro acontece. Essa experimentação a cada espetáculo, que dá à representação ensaiada o caráter de improvisação, é percebida claramente no relato do ator Paulo Autran (1988; *apud* Salles, Cecília A., 2004, p. 143) sobre o papel de médico em *Equus*.

Não estava contente com meu monólogo, eu sentia que algo era falso naquele desbunde” do médico. Depois de um mês da estreia, e de uma frustração diária de minha parte, no final de uma sessão, peguei o garoto como todos os dias, tentei acalmá-lo, deitei-o, cobri-o e comecei a vê-lo dormir, em silêncio. Fiz uma longa, longa pausa, sem saber como interrompê-la. Depois olhei para a plateia e, sem pensar, comecei a contar baixinho o meu sofrimento, meu desespero, minha inutilidade... E as lágrimas me corriam pelo rosto e pingavam do meu queixo, e eu nem percebi que estava chorando... E então senti que tinha acertado; sem racionalizar; sem planejar, sem nem saber como. Foi um dia muito bom em minha vida. Tive a sorte de me deixar levar pela intuição, por um impulso interior.

“Sem saber como...” o artista se deixa levar pela intuição, e “sem perceber”, já que está imerso na ficção, o artista “sente que acertou”. Paulo Autran nos faz um relato

27 *Techné* – As autoras apresentam a definição deste termo dada por Bosi que a descreve como “movimento que arranca o ser do não ser, a forma do amorfo, o ato da potência, o cosmos do caos. [...] Modo exato de fazer uma tarefa, antecedente de todas as técnicas dos nossos dias”. (*apud* BOSI, 1985: 13)



emocionante de uma experiência artística verdadeira. Isso nos fez questionar: como a experiência do fazer artístico contamina a prática docente? A situação vivida por Paulo Autran não é um indício de que só a experiência estética pode provocar percepções singulares na experiência do professor de Arte?

Fayga Ostrower (2008, p. 10), afirma que “A percepção do si mesmo dentro do agir é um aspecto relevante que distingue a criatividade humana”. Podemos acrescentar que a percepção de si a partir do agir do outro, e na relação com o outro, também é relevante característica da capacidade humana de criar e se perceber dentro da criação. A percepção dessa capacidade é importante para este estudo, já que valorizamos a trajetória artística, cultural, e docente dos participantes. Ao longo das citações dos participantes neste texto, percebemos a importância de suas experiências, ou da falta de experiência, para a construção do universo sensível e do repertório pessoal. Somos frutos das ficções que produzimos e das experiências estéticas de apreciar, refletir sobre, e fazer arte que vivenciamos. Nosso universo sensível é o conjunto de sensações que experimentamos como canal do mundo, num estado de “excitabilidade sensorial” como afirma Ostrower (2008, p.12), que percebe a sensibilidade como porta de entrada das sensações e que “representa uma abertura constante ao mundo e nos liga de modo imediato ao acontecer em torno de nós”.

Depois de investigar o caminho no teatro de cada professor, buscamos entender como nasceu o desejo de contaminar outras pessoas com esse conhecimento e experiências, ou seja, o que os levou ao desejo de tornar-se professor(a). Como consequência, confirmar se isso os levou ao curso de Artes Cênicas. Para completar, foi importante também questionar se o teatro esteve presente como formação contínua, depois de tornarem-se educadores. E se essas experiências de formação continuada passaram a alimentar o artista educador, ou o educador artista.

O percurso do artista que se torna educador, porque sente necessidade de contaminar o outro com seu conhecimento, aconteceu com três dos seis participantes. Desses três, um conta com longa trajetória de cursos (atuação, direção, cenário e luz), peças em que trabalhou (atuou, fez iluminação, assistência de direção, ou cenário). Uma professora teve algumas experiências em cursos e grupos amadores como atriz. E a terceira fez curso na escola Macunaíma, por cinco anos, vivenciando ao longo desse tempo a prática de montagem de espetáculos, que foram vários, e logo depois de concluir, a experiência de grupo amador, ainda que tenha durado pouco. Os três participantes revelam riqueza em suas experiências de aprendizagem, com diversas vivências estéticas significativas de fazer teatro, como podemos ver abaixo em trechos de seus relatos de experiências:

A experiência com o Teatro de Rua em Itaquera, com o Luís Cláudio, basicamente foi a minha primeira formação. Foi teatro de rua, em 85 e 86. Eu retomei o teatro (depois do exército) com o Roberto Rosa, em 95, onde eu tive contato com a Viola Spolin. Aí, depois, eu tive contato com os Parlapatões. Foi um contato pequeno, até encaminhado pelo Roberto Rosa. Depois disso, foi aqui em Guarulhos, com Atílio e o Ricardo Guarel. Depois com o Sofredine na Oficina Mazzaropi, oficinas de ator e direção. Estava na expectativa de fazer uma oficina de dramaturgia com ele...

Depois com o Rubens Ruche (oficina de direção). (PT – 2 anos)

Nós montamos um grupo de teatro na escola, que é como sempre começa. Fizemos algumas peças, uns dois, três anos... No 3º colegial, a gente montou *O Auto da Barca do Inferno*, com o grupo Artes Raras, e apresentou no [Teatro] Nelson Rodrigues. Foi uma temporada de três dias, muito legal. Depois a gente apresentou no festival de teatro de Bragança...

(Sobre sua participação em Um Sanatório para Freud)

Foi muito legal o período de ensaio, e, nossa! já tinha apresentado para o público, mas apresentar lá no Dias Gomes, que é um teatro enooorme... foi muito legal. O processo de criação do personagem incrível. A peça era muito boa. *O Sanatório para Freud* fala da Revolução de 68, que agora está fazendo quarenta anos.

(PT – 9 anos)

Quando a gente fez a primeira peça, nossa! Eu me apaixonei. Eram três dias de apresentações, duas sessões por dia. A primeira peça levou seis meses para a gente montar, aquela preocupação, aquela coisa... Quando terminou eu chorei, eu chorei porque eu queria continuar. Eu queria fazer mais. Montamos figurino, montamos tudo... para terminar assim tão rápido...

(sobre o espetáculo sobre o Holocausto) todo dia terminava a peça e eu chorava. Sabe aquela coisa: - Ah! Eu não acredito que acontecia essas coisas com as pessoas...

(PT – 4 anos)

Vimos nos relatos desses professores que a paixão pelo teatro os fizeram buscar cursos, grupos, a participar de espetáculos. E quanto isso foi, e é, significativo para cada um deles. A opção pelo curso de Artes Cênicas, ou curso de Educação Artística com habilitação em Artes Cênicas, aconteceu como necessidade de se aprofundar, de saber mais, a continuidade de um caminho. Exceção é o caso da docente formada há quatro anos, que já estudando teatro numa escola de nível técnico, achou que seria mais interessante ter outra formação, e optou pelo curso de Artes Visuais, concluindo as duas formações quase concomitantemente.

O outro grupo de professores participantes desta pesquisa é formado por pessoas que não citaram nenhuma experiência teatral significativa antes da faculdade. Não há apontamento de cursos que tenham feito, espetáculos que tenham assistido, ou grupos que tenham participado na adolescência. Nesses casos, a escolha por estudar Artes Cênicas se deu por motivos diversos, como podemos observar nos relatos abaixo:

Você decidiu fazer Educação Artística. Eu pergunto pra você: - Faculdade de Artes Cênicas, uma opção ou uma necessidade?

[...] eu fiz todo o processo seletivo pra fazer Artes Plásticas, só que na hora não tinha vaga. Na faculdade me disseram assim: - Olha você escolhe, ou aguarda a próxima turma ou entra para fazer Cênicas. E foi meio que no impulso: Agora... e Cênicas. Tanto que eu saí da faculdade meio perdida ainda. Assim... “- O Quê que eu fiz, não é? Eu queria uma coisa e de repente outra...” (risos). (PT – 5 anos)

Eu vou te ser bem sincera. Na época eu entrei por falta de opção. É aquela coisa, eu saí do ensino médio e tinha que fazer uma faculdade. E, monetariamente, a faculdade de Educação Artística era o que eu poderia dispor. Eu entrei... nesse decorrer que eu fui assistindo às aulas eu comecei a gostar. Quando veio a famosa decisão:

Qual habilitação? De tudo aquilo que eu tinha visto, eu achei que o teatro era o mais adequado para mim. Quer dizer, ali eu me encontrei. Eu achei que eu conseguiria desenvolver bem uma atividade. Então, foi a partir daí que a escolha surgiu. Primeiro foi por uma imposição, financeira... depois você aprende a gostar, você aprende a ter uma visão nova... Aí foi o que realmente aconteceu, comecei a gostar e fiquei apaixonada. (PT – 20 anos)

Olha na realidade eu já tinha o curso de música. Eu tenho Bacharelado em música. Então Artes Cênicas foi uma área que eu achei que daria para abrir um leque maior nesta parte que eu gosto de trabalhar, então foi mais por isso. Eu terminei entrando na área de arte por causa da música.

E porque você buscou música?

Por que eu trabalho com igreja evangélica, então eu já trabalhava com área da música na igreja. (PT – 10 anos)

Como vemos no relato da participante com cinco anos de formação, a falta de vagas para Artes Plásticas fez com que ela entrasse no curso de Artes Cênicas. Mas que ao começar o curso, ela esqueceu totalmente o motivo inicial. Ou seja, logo de início ela percebeu que o teatro tinha muito a oferecer a ela.

A professora-há-20-anos falou de sua dificuldade financeira, o custo mais acessível dos cursos de licenciatura, e em especial o de Educação Artística em sua época, fez com que esta opção de curso fosse o único orçamento que pudesse assumir. Mas depois afirma que se apaixonou pelo teatro. Sabemos que o problema apontado por ela é compartilhado por muitas pessoas. Mas podemos acrescentar outro fator a esta realidade: a falta de orientação sobre as possibilidades de continuação dos estudos na faculdade, bem como as consequências das escolhas que se faz.

É preciso ponderar ainda sobre o conhecimento basilar acerca da área de estudo que pode ser importante critério de escolha nesse momento. O Ensino Médio poderia oferecer essa orientação aos alunos, mas, em geral, isso não acontece na escola pública, já que não é previsto no projeto e, portanto, depende da sorte de um professor colocar isso em seu planejamento. Algumas escolas fazem excursões à universidades e faculdades, mas são iniciativas individuais. Mas o que é um curso de licenciatura? O que é um bacharelado? Um curso de tecnólogo? São questões que muitas vezes não entram na sala de aula<sup>28</sup>.

No caso da professora-há-10-anos, percebemos que o curso de Artes Cênicas pareceu a ela ser uma escolha certa, por já ter a formação em música, devido a igreja à que pertencia, mas também não havia histórico de teatro que embasasse sua escolha, de modo que ela soubesse em que terreno estava pisando.

Acreditamos que o trabalho desenvolvido pelo professor em sala de aula é fruto de uma boa formação. Contudo, a boa formação depende de vários fatores e não somente da eficácia dos cursos da graduação, ainda que isso seja fundamental. Especialmente no que se refere à arte, notamos, neste estudo, que os professores que já tinham histórico de trabalhos artísticos, apresentando vivências diversas de aprender, fazer, expor, discutir,

28 Felizmente, no caso do Estado de São Paulo, integra a grade curricular, a partir do currículo paulista, a disciplina Projeto de Vida, que abre espaço para o planejamento do estudante sobre a continuidade dos estudos depois do ensino básico, bem como abre espaço para os professores dessa disciplina para orientação acerca dos possíveis caminhos de formação.

refletir, e apreciar teatro, apresentam conhecimento mais consistente, e propostas de trabalho mais metódicas, melhor organizadas, e mais coerentes com a teoria, principalmente no que diz respeito aos jogos teatrais.

Estas considerações nos levam a refletir sobre a qualidade da formação do professor de Arte. Nesse sentido, vários são os aspectos que merecem atenção. Santana (2000) reforça a necessidade de uma formação em Arte que não seja apoiada apenas na habilidade artística, nem numa formação geral, como a polivalente, mas sim uma formação que equilibre a capacidade pedagógica com as capacidades na linguagem:

Como as demais áreas que compõem o currículo, a Arte precisa de profissionais com conhecimentos adequados para a tarefa da escolarização – não o professor faz de conta que atua improvisadamente, ou o professor técnico, que desconhece as possibilidades pedagógicas do teatro, nem tampouco um professor **deus ex machina** que tudo sabe da linguagem artística e que, a cada situação, lança mão de poderes miraculosos. Num momento de crise na educação, faz-se necessário redirecionar a formação inicial e o aperfeiçoamento contínuo dos docentes, tendo em vista a grandeza da missão que cabe a esses profissionais. (2000, p. 30)

Há necessidade de buscarmos na arte contemporânea o sentido do ensino de teatro, visando entender quais as possibilidades de abordagem para esta prática: “deve-se procurar seu sentido na arte contemporânea, na produção dos artistas, no pensamento dos críticos, nas propostas das instituições culturais e museus, sem ignorar a realidade da escolarização” (SANTANA, 2000, p. 29). Daí a importância da arte contemporânea na formação contínua dos professores de Teatro. De forma complementar, há a necessidade de os professores se debruçarem sobre o apreciar, fazer, e refletir sobre arte e ensino de arte, ou seja, estarem em contato constante com a arte teatral fora da escola também.

## **Educação e arte: a formação contínua em busca do fazer – fruir – investigar arte**

Martins (2008), nos fala que as mudanças presentes na Lei de Diretrizes e Bases – LDB 90394/96 – demandam um novo paradigma para a construção de conceitos que fundamentem a área de conhecimento em Arte. Esse novo paradigma não descarta a aprendizagem do passado, mas a submete a uma nova ordem, a uma hierarquia de atitudes e valores, e um posicionamento profissional implicado com essas transformações. Ela chama nossa atenção para o fato de também nós, educadores, termos a responsabilidade de rever as nossas próprias atitudes quanto aos saberes que sabemos que sabemos e que quanto aos que ainda temos de saber. Assim estamos nos posicionando frente a essa nova ordem. Tanto a formação acadêmica quanto os processos de vivenciar arte, são responsáveis pela construção do saber do professor relativos à Arte e à sua linguagem em específico, sobre o que ela afirma:

Como professores de Arte, temos de conhecer desde os conceitos fundamentais da linguagem da arte até os meandros da linguagem artística em que se trabalha. Temos de saber como ela se produz - seus elementos, seus códigos – e também

como foi e é sua presença na cultura humana, o que implica numa visão multicultural, na valorização da diversidade cultural. É preciso, ainda, conhecer seu modo específico de percepção, como se estabelece um contato mais sensível, como são construídos os sentidos a partir das leituras, como aprimorar o olhar, o ouvido, o corpo. (2008, p. 52)

Saberes esses que precisam ser articulados e mobilizados já que se trata de uma “trama de transmissões”, afirma a autora, que devem ser tecidas não somente pelos professores, mas também pelos alunos. Destacamos em sua fala, que o professor deve saber como a linguagem se produz, conhecer seus elementos e códigos. No caso do teatro, sua prática de ensino não se restringirá a um ou outro elemento da totalidade do ato teatral, mas poderá velejar por cada uma delas. Cada linguagem pressupõe uma forma específica de percepção, é isso que ela afirma quando diz “como são construídos os sentidos a partir das leituras, como aprimorar o olhar, o ouvido, o corpo”, e isso será fruto de muitas experiências estética, artística e docente.

O professor, como o artista, também precisa ser um sujeito inquieto e curioso e estar sempre em busca de saciar sua fome de conhecimento e de experiências significativas. No caso do professor de Arte, podemos entender *significativas* por estéticas, e, assim, especificar a experiência possível no fazer, apreciar e refletir no campo da arte.

A formação acadêmica, como sabemos, é apenas um estágio da formação profissional. Muito importante por sinal, mas que não deve se encerrar em si. Muito pelo contrário, o processo de formação pressupõe o fazer, refletir sobre o fazer – que demanda estudo sobre os aspectos do fazer - refazer – que demanda nova observação e reflexão – e assim segue. Leituras, diálogo com especialistas, participação em debates, apreciação de arte & cultura (exposições, cinema, teatro etc.), a prática em sua linguagem artística, a percepção da teoria com o próprio corpo, entre outras coisas, são vivências essenciais para o professor, motes para sua prática docente.

O professor de arte deve pensar sua formação contínua a partir de três eixos de formação, ou seja, através da prática contínua de “fazer, fruir e investigar” arte, os três pilares do Ensino de Arte presentes nos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN - do Ensino Fundamental II (1998, p. 36):

**a experiência de fazer formas artísticas** incluindo tudo que entra em jogo nessa ação criadora: recursos pessoais, habilidades, pesquisa de materiais e técnicas, a relação entre perceber, imaginar e realizar um trabalho de arte;

**a experiência de fruir formas artísticas**, utilizando informações e qualidades perceptivas e imaginativas para estabelecer um contato, uma conversa em que as formas signifiquem coisas diferentes para cada pessoa;

**a experiência de investigar sobre a arte** como objeto de conhecimento, no qual importam dados sobre a cultura em que o trabalho artístico foi realizado, a história da arte e os elementos e princípios formais que constituem a produção artística, tanto de artistas quanto dos próprios alunos.

Com tudo isso em mente, questionamos os professores da escola pública sobre outra possível formação na linguagem teatral depois da graduação, bem como, sobre

espetáculos assistidos, e alguma experiência pessoal em prática teatral. Verificamos que metade dos professores se preocupam com a formação contínua e sentem prazer em estudar, ver exposições, ver e fazer teatro. No caso destes três professores, os vários cursos, grupos e espetáculos que os participantes se envolveram enriqueceram suas bagagens artística e pedagógica. Alguns inclusive estão atualmente envolvidos com projetos pessoais relevantes. Uma professora, no momento da pesquisa, frequentava o curso de especialização em Arte-Educação promovido pelo Centro Universitário Maria Antonia/USP<sup>29</sup>, e nos deu o seguinte depoimento:

Depois da nossa entrevista, no começo de dezembro, você passou a usar mais os jogos da Viola Spolin? Em comparação ao que você já vinha fazendo?

Sim. Eu tive aulas de jogos teatrais na faculdade (pós-graduação), o que me deu um *up* total pra voltar a dar aula de teatro. Eu já estava dando algumas aulas de teatro aqui, e eu já tinha levado o projeto lá na outra escola, para dar aulas de teatro, e veio o convite. E aí eu saí enlouquecida atrás de bibliografia, de livros, de jogos tradicionais, jogos cooperativos, comprei um monte de livros... (PT – 9 anos)

Nesse relato, fica evidente que sua prática em sala de aula foi contaminada por sua experiência recente na pós-graduação. O novo contato com jogos teatrais renovaram seu engajamento e ampliaram sua competência para o trabalho com os jogos. Acresce ainda a necessidade que ela teve de buscar diálogo com autores da área para melhor se aprofundar nessa prática. Como resultado, para além da sala de aula, surge sua produção teórica em forma de TCC acerca dos jogos teatrais, no qual estuda Neva Boyd, Viola Spolin, e jogos cooperativos para entender melhor o jogo como formador de coletivos.

O professor-há-2-anos matinha atividade artística em grupo de teatro amador, participando frequentemente de montagens, mostras de teatro ou festivais, como ator e como diretor. O que lhe permitia vivenciar na prática aspectos do fazer que ele propunha aos alunos em sala de aula. Outras duas participantes, professoras com quatro e nove anos de experiência, também apresentaram bom histórico de participação em montagens teatrais. A professora-há-4-anos buscou formação técnica em teatro no Teatro Escola Macunaíma e ali vivenciou experiências significativas como atriz. Esses três professores afirmaram que costumam ir com frequência ao teatro e outros eventos artísticos. Além disso, ainda que não estivessem participando de algum projeto teatral, no momento da pesquisa, eles se mostraram totalmente engajados e ansiosos pelo retorno, além de possuir histórico significativo de trabalhos anteriores no teatro. Para eles, estes apontamentos demonstram que a faculdade foi apenas um degrau, na escala da formação artística e docente de cada um, uma necessidade, digamos assim, já que não se desejava escolher outro caminho.

Maravilhoso seria se a realidade acima fosse verdade para todos os professores de arte de qualquer das quatro linguagens que atualmente estão em sala de aula. Infelizmente, isto não é verdade. No grupo de participantes, observamos que este pressuposto não se aplica às outras três professoras, ou seja, à outra metade do grupo. Segundo elas, a

---

<sup>29</sup> Ao final da pesquisa, quando da defesa deste mestrado, a professora já havia finalizado sua essa formação.



única formação em teatro que tiveram foi a da faculdade. Elas não mencionaram nenhum envolvimento pessoal em projeto artístico, ou seja, nunca participaram de uma montagem teatral, de algum grupo de teatro, nem de cursos em espaços não-formais. Não tiveram, portanto, nenhuma experiência estética do fazer arte. Observamos também que essas participantes vão muito pouco, ou quase nada, ao teatro, o que demonstra um repertório pobre de referências teatrais, pelas poucas experiências de apreciar arte. Como podemos notar em suas falas:

Você acredita, então, que a faculdade te deu uma boa base para você desenvolver suas atividades como professora de Arte?

Sim, mas eu acho que a gente tem que se atualizar. A gente não pode fazer a faculdade e se acomodar com aquilo que aprendeu e acabou. Tem que fazer mais algumas coisas, mas esse ano eu tive mais alguns concursos, e não deu.

- Eu pretendo fazer um mestrado, mas não sei quando ainda.

Então pensando nisso, você teve mais alguma formação nessa área, depois da faculdade?

Não. Não fiz nada.

Em, termos de cursos, workshops, oficinas, ou curso de extensão?

Não fiz. Eu fiz simplesmente só a pós e mais nada, mas não foi na área de Arte, nem nada, foi na área de psicanálise da linguagem. (ri) não tem nada a ver, mas na época eu resolvi fazer, então...

E qual foi o último espetáculo que você assistiu?

Olha... faz tempo... Porque eu não tenho tempo. Não tenho tempo. Mas eu assisti...

Então me fala um que foi significativo, algum trabalho que marcou.

(Silêncio...) Eu assisti no Teatro Municipal um trabalho... e agora, eu não me lembro... era um musical, era uma ópera.

(PT – 10 anos)

A opção pelo curso de Artes Cênicas se deu por uma experiência anterior a faculdade?

Não. Foi dentro da faculdade mesmo. (...)

E depois da faculdade? Você fez alguma coisa na área de arte educação ou como artista mesmo?

Não. Não fiz, não fiz. Eu só estudei na faculdade mesmo. Mesmo porque aí eu também não tive tempo. Eu trabalhava em três turnos, o serviço privado, tarde e noite na escola pública. Você acaba acumulando muita coisa e não dá pra se dedicar. E logo em seguida, também, eu saí da sala de aula e fui pra direção. Porque depois que eu fiz complementação pedagógica, eu pensei "- Agora eu quero ver o que é a parte administrativa". Aí eu fiquei mais três, quatro anos no administrativo... (...)

Há quanto tempo você voltou da direção?

Seis anos.

Falando do seu gosto pessoal em relação ao teatro, que tipo de teatro você aprecia?

Olha, eu gosto muito do monólogo. Que é aquele que você tem que refletir. E eu não vou dizer para você que gosto mais da comédia, e sim do drama. Porque o drama, eu acho que ele traduz muito mais todo o sentimento, ele envolve experiência de vida e de pesquisa muito grande.

E qual foi o último espetáculo que você assistiu?

Olha o último que eu assisti foi... deixe-me pensar qual foi a peça... ai meu deus,

não, foi uma peça espírita. Eu assisti e até li o livro... *Laços Eternos* (2008). A última.  
(PT – 20 anos)

Você teve outra formação em teatro fora da faculdade?

Não. Não tive. Sempre entrando em contato com outro professor que... por exemplo, de música, que está envolvido com isso. Então... buscando apoio com os colegas. E além da Arte Educação, você chegou a fazer alguma coisa de cunho artístico pessoal...?

Não... foi só voltado mesmo pra educação. Não que eu não queira, não é? É um projeto mais pra frente.

Que tipo de teatro você aprecia mais?

Olha, por enquanto ainda não defini. Estou estudando as possibilidades. Tenho uns amigos que trabalham com teatro também na rede... então estou meio que estudando... as possibilidades.

Qual que foi o último espetáculo que você assistiu?

O último espetáculo foi *Miss Saigon* (2008).

(PT – 5 anos)

No depoimento acima, a professora-há-10-anos deixa claro que sabe da importância da formação contínua ao dizer “eu acho que a gente tem que se atualizar. A gente não pode fazer a faculdade e se acomodar com aquilo que aprendeu e acabou.” E, mais adiante, falou da intensão de fazer mestrado. Contudo, em outro trecho de sua entrevista, vimos que sua escolha de pós-graduação se deu em outra área, a psicanálise da linguagem. Tal escolha não dialogou com a sua primeira formação, a música, nem com a segunda, o teatro, conforme ela mesmo reconhece: “não tem nada a ver, mas na época eu resolvi fazer, então...”. Tal decisão e reflexão demonstram que esse curso não foi parte de um plano de sua formação continuada, e que o teatro não estava no centro de seu interesse. Esse distanciamento do teatro foi possível notar também quando questionamos sobre espetáculos que teria assistido, ao que ela não consegue lembrar direito qual, nem detalhes da sua última experiência.

A professora-há-20-anos novamente nos apresenta uma questão importante sobre a desvalorização do professor, e a necessidade de trabalhar em jornadas extensas devido aos baixos salários, por isso afirma “Eu trabalhava em três turnos, o serviço privado, tarde e noite na escola pública. Você acaba acumulando muita coisa e não dá pra se dedicar”, avaliando como tudo isso a impossibilitou de estudar teatro. Entretanto, ao verificar que ela conseguiu fazer complementação pedagógica, com o objetivo de ocupar uma função na direção da escola (o que a afastou da sala de aula por uns quatro anos), percebemos uma contradição sobre o problema da falta de tempo. Seu repertório de peças que assistiu também é parco, lembrando-se vagamente do espetáculo por trazer tema e história que havia lido no livro, mas não fez referências a outros trabalhos. Sobre a peça que mais a marcou, ela mencionou o mesmo último trabalho assistido, ou seja, pode ser a única referência da qual se lembra.

Já a terceira docente, que tem a primeira formação em psicologia, também não fez cursos na área teatral depois de formada, mas não alegou nenhum impedimento. Afirma

que buscava apoio de outros professores quando tem dificuldade com outra linguagem como música, que não domina, ou dança. Durante a entrevista, apontou os espetáculos Miss Saigon e Fantasma da Ópera (o que mais a marcou), dois musicais da Broadway, mas não fez menção a nenhum outro trabalho. O que causou curiosidade foi sua resposta sobre o tipo de teatro que aprecia, ao dizer que ainda não definiu, que ainda está estudando. Ponderei, na entrevista, que ela deve gostar muito de musicais, ao que ela respondeu que “ – Não. Eu mesmo não gosto tanto de musicais... não me chamam muito a atenção. Mas havia tanto misticismo em torno... que eu fui ver.” Ainda assim confidenciou que queria ter visto *A Noviça Rebelde* recentemente, mas não conseguiu. Mesmo dizendo que não tinha preferência pelos musicais, deixa transparecer que as grandes produções desse gênero lhe atraem. Isso, contudo, não é um problema, o importante é que ela se encontre dentro da linguagem em que é especialista, a partir de um repertório mais amplo. Para isso, é preciso buscar outras experiências estéticas no teatro.

Observando as falas dos atores do nosso estudo, verificamos que tanto o primeiro grupo quanto o segundo chegaram ao mesmo lugar (o curso de Artes Cênicas) por motivos diferentes e têm em comum o prazer e o aprendizado que o curso de licenciatura em teatro lhes proporcionou. Se no primeiro grupo houve uma fluência natural de seguir um caminho que já vinha sendo explorado, no segundo houve a certeza de que mesmo sem alicerce a escolha foi acertada. E que mesmo estando ali por questão financeira ou por falta de opção, não haveria caminho mais prazeroso e promissor do que a que a formação em teatro poderia oferecer. A pergunta que fica é: - Se foi tão prazeroso e tanto se alcançou com esse curso, em termos de satisfação pessoal e profissional, porque somente parte dos professores continuaram engajados com o teatro? O que aconteceu que fez alguns professores deixarem de ver espetáculos, procurar cursos de teatro e participar de montagens de peças? Ou seja, o que as distanciaram daquilo que elas dizem ser tão bom e tão importante para suas carreiras?

Perrenoud (2000) ao propor ao professor que ele estabeleça seu próprio balanço sobre suas competências e seu programa de formação contínua, apresenta dois aspectos importantes: o primeiro diz respeito à possibilidade de formação através da reflexão sobre a ação, isso pode ajudar a rever procedimentos que não deram certo, parâmetros esquecidos, obstáculos subestimados etc. problemas que geram frustrações. Neste caso, o professor poderá evitar que isso volte a acontecer refletindo e propondo novas ações que eliminarão o problema. No segundo caso, ele aponta a possibilidade de haver coisas que não se pode ser apreendidas ou sabidas através da reflexão sobre elas, ou mesmo através de treinamento. Perrenoud fala de crises que podem surgir na vida docente e que muitas vezes não se está preparado para enfrentá-la, por isso “ser competente é estar pronto para enfrentar estas crises, no momento que elas sobrevêm, em geral de improviso, pois exigem reação tão imediata quanto adequada” (2000, p. 162).

A formação contínua é o caminho para o professor “dar um salto qualitativo” e, obrigatoriamente, deve passar pela construção de novos modelos de ação pedagógica

e didática. Isso, muitas vezes, implica num processo de auto-formação que necessita de apoio externo. O problema que o autor aponta é que, uma vez que o professor não se sente obrigado a buscar essa formação, uma boa parte foge dela, ou como parece ser o caso da professora formada há dez anos: faz por fazer, já que o curso procurado não tem nenhuma conexão com sua formação e prática, e nem houve mudança a partir dessa formação. Para esses professores, diz Perrenoud (2000, p. 163), “A urgência seria fazê-los *entrar* no circuito da formação contínua, se possível por vias que não reforcem imediatamente a ideia de que eles nada têm a esperar dela...” (grifo do autor). Caso isso não aconteça, esses professores viverão suas práticas pautados apenas conhecimento fruto da formação inicial, portanto básico, e da experiência pessoal.

Imbernón (2006), apresenta uma proposta de formação que, uma vez posta em prática, propiciará ao professor maior conexão com a profissão docente pelo engajamento com sua formação. Isto criará no professor uma sensação de pertencimento, fruto das relações com os iguais e com o fortalecimento da instituição educacional. O que gera novo *status* social, maior domínio sobre sua prática, já que pressupõe a articulação da experiência, reflexão sobre ela, e nova ação a partir da reflexão. Imbernón (2006, p. 48) divide essa proposta em torno de cinco grandes eixos de atuação:

- A reflexão prático teórica sobre a própria prática mediante a análise, a compreensão, a interpretação e a intervenção sobre a realidade. A capacidade do professor de gerar conhecimento pedagógico por meio de prática educativa.
- A troca de experiências entre iguais para tornar possível a atualização em todos os campos de intervenção educativa e aumentar a comunicação entre os professores.
- A união da formação a um projeto de trabalho.
- A formação como estímulo crítico ante práticas profissionais como a hierarquia, o sexismo, a proletarização, o individualismo, o pouco prestígio etc., e práticas sociais como a exclusão, a intolerância etc.
- O desenvolvimento profissional da instituição educativa mediante o trabalho conjunto para transformar essa prática. Possibilitar a passagem da experiência de inovação (isolada ou individual) à inovação institucional.

Estes eixos de atuação podem ajudar o professor a não “desistir” da sua profissão. Mas no caso do professor de Arte, é possível entender o próprio caminho da Arte como fonte de renovação. “Reflexão sobre a prática e troca de experiências” são pontos da formação que estamos retomando em momentos diferentes neste estudo. Na introdução do texto, por exemplo, apresentamos o pressuposto do professor reflexivo. Combater o individualismo, o pouco prestígio, é fundamental para a prática docente, e isso é possível. O desenvolvimento profissional da instituição parece ser algo difícil de fazer acontecer, frente a coletivos de professores que dificilmente conseguem se reunir para discutir e por em prática tal proposta.

Perrenoud (2000) e Imbernón (2006) propõem que a formação também aconteça no âmbito do espaço escolar, e que seja criada uma comunidade de aprendizagem de professores para uma proposta de formação contínua, que Perrenoud chama de “formação

comum”, pautada na discussão de temas escolhidos pelo grupo, e pela troca de situações de aprendizagem em sala de aula. Outra sugestão de formação dos autores é o engajamento com questões de outros âmbitos da escola que não a sala de aula, como o da administração escolar, por exemplo.

## **Professores em jogo – o baú de experiências como jogador e coordenador**

Ao tratar dos jogos de improvisação no capítulo I, nos detivemos sobre o papel do coordenador de oficina. Vale esclarecer que *coordenador de oficina* é o professor de Arte da escola pública que tem formação em Artes Cênicas e propõe, como parte do seu plano de ensino, a oficina de jogos teatrais. *Coordenador*, portanto, é sinônimo de professor, educador. A palavra coordenador, em vez de professor ou educador, é bastante usada por Spolin, para quem um coordenador é também um *jogador*. No início desse trabalho, já ressaltamos a importância de uma experiência consistente como jogador para a prática como coordenador, e da experiência como coordenador para o sucesso da oficina. Sobre isto, afirmamos que a experiência nesta função gera competência de um olhar mais atento, uma prática mais organizada, um diálogo mais aberto, e uma condução da oficina sem medo de se perder nas proposições, avaliações etc.

É como jogador que se apreende percepções do jogo, que são particulares ao grupo de jogadores, do contrário a coordenação estará pautada apenas na teoria. É possível, como jogador, perceber, sentir, ou intuir: o que funciona e o que não funciona em termos de organização dos jogos, avaliação etc.; é poder sentir de dentro a energia vibrante do grupo quando o jogo está a mil, ou a falta dela quando o jogo “não está rolando”; é experimentar medos, receios, e insegurança - de falar, de fazer, de agir -, e, assim, ganhar competência sobre esse processo, ou a sensação vivida pelo outro. É perceber a importância da liberdade de criar, mas o valor que uma liderança construtiva pode acrescentar ao grupo, e sendo parte do grupo. Spolin (2006, p. 57) coloca a questão da experiência verdadeira de jogar e coordenar da seguinte maneira: “A experiência não pode ser reconstruída a partir da memória. O instrutor sabe quando é uma experiência vivida. Pergunte aos seus jogadores!”. Madalena Freire (2003) nos chama a atenção para o fato de que “É no grupo, sob a coordenação de um educador e na interação com o igual, que se aprende a pensar e a construir conhecimento” (p. 52).

O estudo sobre os jogos de improvisação e os princípios desse tipo de jogo, que apresentamos no primeiro capítulo, serão retomados aqui para o diálogo com a prática docente dos nossos participantes. Achamos importante destacar alguns dos princípios lá elencados e procurar entender como se dá a relação dos professores com eles, a saber: *o aqui e agora; a liberdade para imaginar e criar; o mote; o estado de presença; e escuta e aceitação.*

Verificamos que os professores, de modo geral, acreditam que não se deve dar muito tempo aos alunos para combinarem o jogo, em geral o tempo é de cinco minutos

para o essencial. Em alguns momentos nem isso, uma vez explicado o jogo, os jogadores começam a jogar. A professora-há-4-anos afirma que “quando você dá tempo demais para combinar, as coisas não saem”. Entretanto, duas outras professoras (5 e 20 anos) disseram que muitas vezes usam toda a aula para a organização do jogo. Uma delas nos disse que quando o jogo é fácil ela costuma dar cinco ou dez minutos para eles combinarem, mas se for um jogo mais complexo ela deixa que eles discutam durante toda a aula, e na aula seguinte eles apresentam, porque, segundo ela: “Porque se não fica aquela coisa: - Ah, eu não vou fazer porque eu não entendi na hora. Então, eles arrumam desculpas para não fazer”. O mesmo aconteceu com a outra, que, no exemplo do jogo de improvisação, afirmou ter dado cinco minutos somente para eles se posicionarem, mas que muitas vezes é preciso toda a aula para preparar o trabalho com jogos, como explica:

Quando você pensa numa oficina de improvisação com seus alunos, como você a organiza?

Primeiro, eu organizo com eles como vai ser aquela aula. Às vezes, nem dá pra fazer naquela aula, porque eles querem tirar todas as dúvidas, e eu acho isso interessante também. Então, eu dou todas as informações daquela atividade: que espaço vamos usar, se vai precisar afastar as cadeiras, se pode incluir as cadeiras, quanto tempo, não é? Primeiro dou todas as instruções, se eles vão poder criar, se eles vão colar de algum livro, alguma coisa assim, e aí, na próxima aula, então é agora? É assim? Então vamos criar. Então eu primeiro dou a definição do que é o exercício.

(PT – 5 anos)

As duas professoras nos levam a entender que estão falando de um trabalho diferente de uma proposta de jogos de improvisação. Mas como a pergunta foi específica sobre jogos de improvisação, fica a questão: elas apresentam uma espécie de aula teórica sobre improvisação? Ou sobre teatro? Aponta aspectos relativos à que tipo de cena? No entanto, caso fosse verdade, isso apareceria no relatos. É possível perceber ainda que ela não “informa” aos alunos sobre a improvisação, mas parece fazer um planejamento e, na aula seguinte, realizar o trabalho na prática. Outro ponto que indica se tratar de outra proposta é sobre a instrução “se eles vão poder criar, ou se vão poder colar de um livro”, já que na improvisação a criação é o prato principal. Com isso, a professora-há-5-anos parece falar de procedimentos diferentes como resposta a uma pergunta específica sobre improvisação. De fato, ela não faz referência a nenhuma proposta jogo, seja de Spolin, de Koudela, seja de Reverbel, como exemplos. Sua explicação sobre a prática é genérica e nos levou a entender que sua compreensão sobre jogos de improvisação e de ensino de teatro não dialoga com as principais autoras aqui citadas.

Os participantes mostraram exemplos diferentes de *mote* em propostas de improvisação. A professora-há-20-anos, por exemplo, relatou sua experiência recente de uso de música e outros motes, como: um recorte de jornal, um livro, um poema, uma cena (cita a cena do balcão em *Romeu e Julieta*), segundo ela: “Eles pegam os objetos mais estranhos, o material mais estranho, para tentar passar aquilo”. O professor-há-2-anos citou, entre outros, os exemplos de: um *Onde* (estação de trem); uma música; figurinos, objetos, e máscaras no centro do espaço (os jovens escolhem um elemento e começam



a improvisar a partir daquele elemento: um figurino, um objeto ou uma máscara). Já a professora-há-5-anos nos disse que muitas vezes propõe o jogo a partir de um objeto. Mas também nos relatou uma situação em que primeiro pediu um *Onde*, e a sala elegeu uma *praça de alimentação de um shopping*, um *Quem*, e eles definiram um *grupo de amigos*, e um *O Quê, uma reunião informal*, a partir disso os grupos tinham que entrar no jogo. A professora-há-9-anos, trabalhando jogos com gramelô (que no sistema de Spolin aparece como blablação, uma língua desconhecida criada com sons e sílabas sem conexão umas com as outras, como se fosse uma língua estrangeira), deu um *O Quê* aos alunos: “- Vocês vão vender o que vocês escolheram (de uma cartela que eu dei para eles). Uma aluna escolheu o churrasquinho... E com a massa invisível eles iam lá e criavam”. Em outro momento ela usa outro mote, uma situação imaginária: “Era assim, quando eu for pra Lua, o quê eu vou levar?”. A professora que tem quatro anos de formação, ao falar de uma experiência, nos disse: “ - Eu dei temas para eles em uma palavra: “raiva”, por exemplo. Eu os separei em grupo e dei vários temas para eles: um sentimento, uma emoção.” Além destes, outros motes foram citados pelos professores.

### ***E a questão da espontaneidade?***

Em vários momentos podemos notar que os professores usam o termo *brincar* para ressaltar o caráter *lúdico* da proposta da aula. Como vimos no capítulo I, o jogo confunde-se com o brincar como universo *lúdico*, espaço de imaginação e criação, liberdade para se fazer o que quiser, desde que se respeite as regras do jogo. Com isso os professores estão preparando o terreno da espontaneidade. A professora-há-5-anos, por exemplo, ao propor o cabo-de-guerra aos seus alunos, iniciou sua aula dizendo: “Olha, hoje nós vamos brincar!”. Já a professora-há-9-anos, mostra sua preocupação em deixar as crianças à vontade para explorar a imaginação e a criatividade: “- Eu falo pra eles: - A gente está aqui brincando! Eu proponho uma oficina de jogos teatrais, primeiro para eles jogarem para se divertirem, para depois a gente dizer assim, ‘Ah, vamos fazer teatro’”. Porque eu acho cruel cobrar de uma criança que ela tem que ser ator ou atriz...”. Assim, o professor-há-2-anos ao falar do uso dos jogos de Spolin, e da forma como explora um mesmo jogo de formas diferentes, reforça o uso do termo brincar no diálogo com seus alunos: “ - Olha nós vamos pegar esse jogo, e vamos transformar ele agora. A gente vai brincar com ele de outras maneiras”.

Uma vez que se observa o uso do termo *brincar* como forma de abrir espaços de imaginação e criatividade, levantamos uma questão que envolve a coordenação do jogo, ou seja, como o professor deve coordenar o jogo também pautado na premissa da liberdade de criar e de imaginar? É possível verificar na prática dos participantes a relação do termo brincar com uma prática que seja pautada na liberdade individual e coletiva de criar? Ao tratar deste tema, já vimos que a espontaneidade não deve ser entendida como espontaneísmo, muito pelo contrário, deve significar liberdade de criação na relação com o espaço, com as coisas, com os cheiros etc., e que o indivíduo livre é condição necessária

ao jogo. A espontaneidade, ao invés de ser reduzida a auto-expressão, deve ser entendida como processos criativos pautados pela maior capacidade do indivíduo de selecionar as influências postas pela cultura como nos diz Fayga Ostrower (2008). Ela afirma que ser espontâneo não tem nada a ver com ser livre de influências, isso seria impossível. Partindo desse princípio, trazemos alguns depoimentos para refletirmos sobre as práticas dos professores e analisar se elas estão permeadas pela espontaneidade. Escolhemos trechos que respondem perguntas diferentes, mas que abordam a questão que estamos discutindo:

#### **Relato I**

É como eu disse, no começo é aquela bagunça. Eles não têm noção, não têm essa disciplina que os próprios jogos vão criando e orientando. Mas em pouco tempo, eles já começam a gostar, porque eles começam a se ver livres. E não tendo uma coisa fechada... Vendo o tempo passar pela janela. Eu não preciso ter uma janela, eu posso ter uma porta, posso ter outros caminhos. Eu vejo uma liberdade maior nesses meninos, tanto de atitude quanto de criação.

(PT – 2 anos) – sobre como os jogos afetam os alunos.

Neste primeiro relato, ao dizer “Eu não preciso ter uma janela, eu posso ter uma porta, posso ter outros caminhos” o professor nos mostra que seu trabalho, exatamente como a metáfora permite, é de mostrar que há várias possibilidades para o aluno. Ele está dizendo que o jogador tem liberdade para escolher como se relacionar com o que aparece na cena, seja uma porta ou uma janela. Mas mais do que isso, que o jogador não deve estar preso a preconceitos: a porta não é o único lugar por onde se pode entrar ou sair; ao jogador é permitido escolher o que o objeto representa e não o que o coordenador definir; e o como se relacionar com o objeto, que pode ser de mil maneiras diferentes. Em sua avaliação, depois de já trabalhar com esses alunos por algum tempo, ele afirma “Eu vejo uma liberdade maior nesses meninos, tanto de atitude quanto de criação”. É importante ver que ele ressalta o aspecto da criação, o que demonstra que o professor não pensa liberdade pessoal no teatro como liberdade de auto-expressão, ou pelo menos não somente isso.

#### **Relato II**

Eu acho que não tem problema você direcionar o que eles vão vender, o importante é você dar liberdade para ele criar. Mesmo com direcionamento, a liberdade de criar sem pressão por resultado. Depois a gente vai conversar, vai tentar entender. Você instrui, “Olha tenta tirar da cabeça!”, como eles são criança, eles estão fazendo mas não têm a dimensão do que estão fazendo, “É grande? É pesado? O quê que você está vendendo? Tem cheiro? Tem sabor?” Você dá um direcionamento, mas eu procuro não interferir diretamente, “Olha tem que ser assim!”, mostrando o certo ou errado. Acho que é fundamental dar liberdade para o jogador criar sem pressão para que haja um resultado.

(PT – 9 anos) – ao apontar a liberdade de criar como principal característica dos jogos de improvisação.

A professora-há-9-anos mostrou uma cartela aos seus alunos para eles escolherem o que venderiam no jogo com granelô, segundo ela “não tem problema você direcionar o que eles vão vender, o importante é você dar liberdade pra ele criar.” A questão da liberdade pessoal é observada pelo como as crianças vão vender e como vão brincar com o granelô,

uma vez que o Foco do jogo não era o produto. Ela usa questões como “É grande? É pesado? O que você está vendendo? Tem cheiro? Tem sabor?”, os comandos de jogo que Spolin propõe, para direcionar o trabalho das crianças. É a preocupação em dar uma base de apoio à criança para que ela não se perca no seu *salto para o vazio*, de que fala Mariana Muniz (2006), base que ela chama de *pontos fixos*, como vimos no capítulo I. O objetivo da professora é dar condições para que as crianças descubram possibilidades de se relacionarem com o objeto: cheiro, textura, peso, tamanho, cor. Buscando não interferir em como a criança vai jogar “Olha tem que ser assim! Mostrando o certo ou errado”.

### Relato III

Eu levo muito em conta tudo o que eles erram. Mas não pra prejudicar, e sim pra orientar mesmo. É a partir do erro que eles começam a acertar. Eu mostro o que é, como fazer, para eles saberem fazer, não é? Eu sempre falo que tudo que está muito bonitinho, muito certinho, esconde muitas coisas. Esconde as verdadeiras falhas. E improvisação tem que ter falhas para gente poder consertar. Porque senão você não constrói um ator. Se todo mundo for perfeito... que ator vai ser?

(PT – 20 anos) – sobre o que embasa as observações que ela faz no momento da roda de avaliação

Escolas que oferecem cursos de teatro, workshops, cursos técnicos, têm como objetivo a formação de atores profissionais, ou pelo menos dar condições pra que a pessoa siga nessa direção. A professora-há-20-anos parece seguir essa orientação, pois apesar de usar constantemente os termos “brincar” e “joguinho”, demonstra preocupação, não com o processo, e sim com o resultado, como podemos perceber em sua fala: “Eu levo em conta tudo que eles erram”. Poderíamos questionar a proposta pedagógica da aula para verificar qual o objetivo. Mas neste momento, o que nos interessa aqui é o pressuposto de uma avaliação pautada no erro, o que condiciona os alunos jogadores a buscarem o “acerto”, de acordo com o modelo dado. É o caminho da Aprovação/Desaprovação tanto criticado por Spolin (2003). Isso porque, na busca por aprovação da professora, os alunos não estão livres para atuarem, e sim tentando agradá-la, fazendo de acordo com o que fica dos comentários que ela faz e dos exemplos que ela oferece. Pudemos constatar que a docente entende a improvisação como instrumento para a formação do ator, e a improvisação como processo para se chegar a um produto: “E improvisação tem que ter falhas para a gente poder ‘consertar’. Se todo mundo for perfeito... que ator vai ser?”. Na preocupação de que eles *saibam fazer*, ela mostra o *como*, para eles fazerem “certo”.

Improvisação neste caso não é linguagem, e sim meio para a encenação teatral como produto final. Isso nos remonta ao teatro tradicional, no qual a improvisação é o meio para a elaboração da cena. Nesse contexto, uma vez encontrado o “ponto certo”, repete-se a cena até ela ficar incorporada pelo ator. Prática ainda presente em propostas de formação de atores e professores em algumas instituições. Como podemos perceber no relato de outra professora:

J – (Falando da sua experiência como jogadora de improvisação na graduação)  
Em geral o que acontecia? O que era predeterminado? O que era para acontecer fazendo? E depois de fazer, o que acontecia?

Eu me lembro de cenas que a gente fazia muito, que tinha um começo e você tinha que dar continuidade, de repente, assim agora!

J – Era dado um começo para vocês? Um começo de uma história?

Um começo de uma história, ou até mesmo uma peça que íamos fazer. A gente começava lendo o texto, uma leitura geral. Feita a leitura geral, vamos fazer a peça inteira agora, só com essa leitura que vocês fizeram! Era bacana também. E que acontecia coisas que você iria levar até...

(PT – 4 anos)

Procedimento de improvisar o texto lido é característico do que estamos falando. A improvisação, no primeiro momento da montagem e do trabalho com o texto, é usada para levar os atores a se soltarem, para incorporarem temas do texto, e apontar possibilidades de caminhos para serem explorados posteriormente. Baseado no que o autor ou diretor “quer dizer”, as avaliações apontam outras possibilidades de representação do texto. É o que se nota quando a professora diz aos alunos o que poderiam ter feito: “Olha, naquele momento você poderia ter feito assim, ou assado”. Em sua vivência como jogadora, ela fala de questões que eram lançadas pelo coordenador como “Por que isso? O que a levou a fazer aquilo?”. Essas questões não buscam mostrar como o jogo deve acontecer, e sim o porquê de tais escolhas dentro do jogo. Ao responder, os jogadores precisam revisitar os motivos que geraram tais escolhas, e, ao justificar, ele pode perceber melhor, com certo distanciamento, sua proposta de cena. Ao apresentar essas questões e apontar outras possibilidades, o coordenador pretende mostrar aos jogadores que eles têm um leque maior de opções, ou que eles, simplesmente, tinha opções para desenvolver a cena.

#### **Relato IV**

E você faz comentários sobre as improvisações deles?

Faço. “Oh, naquele momento você poderia ter feito assim, ou assado”. Eu também acabo questionando, porque é um pouco o que eu vivi, não é? Que acaba perguntando “Por que isso/ O que levou a fazer aquilo?”

(PT – 4 anos)

Como o trecho acima evidencia, aqui também há a preocupação de mostrar o que deveria ter sido feito, o que seria o “certo”, portanto, uma avaliação também pautada em noções subjetivas de certo e errado.

#### **Relato V**

Eles fizeram várias vezes (o exercício de improvisação a partir da planta baixa). Na primeira apresentação eu não comentei nada. Na segunda eu fiz algumas interferências:

Olha, assim não está funcionando... Aí eu falei: - Olha, vocês viram o primeiro, não viram? E o segundo?

Está meio confuso, não é professora?

Onde está confuso? Vamos tentar arrumar?

Aí, o terceiro, eu deixei eles tentarem arrumar. Vamos ver se eles conseguem melhorar. Então eu fiz alguns apontamentos. Em alguns momentos eu interferei mesmo, diretamente:

Para! Isso aqui não está legal! (para o aluno) Olha só! Está muito barulho!

E o que eu faço, professora?

(sussurrando) Faz melhor...

(PT – 5 aos) – sobre comentários que faz sobre os jogos.

A professora-há-5-anos relatou uma experiência com o Jogo do Onde, de Spolin, que propõe uma improvisação a partir de uma planta baixa<sup>30</sup>. Depois de definirem um ‘onde’, os jogadores devem desenhar a planta baixa onde se passará a cena, e, depois, devem ir à área de representação e atuarem, relacionando-se com todos os objetos e móveis que colocaram em seus desenhos. A professora, talvez preocupada em não mostrar o como o aluno deveria resolver a cena, optou por dizer apenas que ele deveria *fazer melhor*. No entanto, estava claro que o aluno não sabia como “fazer melhor” e estava pedindo ajuda para sair daquela situação difícil frente aos colegas. A partir dali, provavelmente ele deve ter se esforçado em agradar, em tentar mostrar que conseguiria “fazer melhor”; outra possibilidade é ele ter “travado”, por não saber o que, nem como, poderia fazer melhor. Isso com certeza não fez com que ele atuasse com liberdade. Sua movimentação, sua presença, sua relação com os móveis ou objetos estão a serviço do que Ryngaert (2009) chama de mecanismo de censura, que trouxemos no capítulo I, e que aqui é o *olhar do outro*, que espera o melhor.

No currículo do Estado de São Paulo, o foco de trabalho do bimestre, no momento da entrevista, era “o espaço” nas linguagens artísticas. O início das situações de aprendizagem do teatro, no material didático, abre espaço para o aluno pensar sobre cenografia. É dentro deste mote que é sugerido o Jogo do Onde, com a planta baixa. O jogo de improvisação faz pensar sobre o espaço, inclusive na modificação do espaço na planta baixa. E aí seguem outras ações para apreciação com e sem imagens e uma pesquisa em grupo. A partir disso, podemos questionar se o foco da professora estava na interpretação, ou no entendimento do espaço cênico?

Outro princípio importante é o *estado de presença*. Ao falarmos desse assunto, discorreremos sobre o nível de energia do jogador em jogo, o corpo aquecido em estado de alerta, de prontidão. Entretanto, precisamos verificar, na escola pública, quanto os alunos estão abertos e desejosos em relação à oficina de jogos. Visto que, como acontece com qualquer outra disciplina, a aula de teatro não é uma escolha, e sim uma obrigatoriedade. Se em algumas situações de aprendizagem o aluno pode tentar se esconder no coletivo, no teatro isso não é possível. O teatro é o exercício de expor-se. E isso não é nada fácil, a professora-há-9-anos nos relata: “ - Muitos começam com vergonha: - Ah, eu não vou fazer / Ah, eu não sei... Mas, quando vê o outro se divertindo, então vai e faz”. Neste caso, sabemos que houve sucesso na tentativa de fazer com que os alunos quebrassem as barreiras iniciais, e vencessem o medo de se expor. Outra professora diz que no começo os alunos costumam se justificar dizendo “- Ah, eu não quero pagar um mico... Não quero me expor”, trabalhando com alunos desde o 6º ao 8º anos dos anos finais, ela contou sua experiência com alunos que já estão com ela há algum tempo:

30 Jogo Teatral de Viola Spolin que consta nos Cadernos do Professor e do Aluno do Currículo de Arte da rede pública estadual de ensino – 5º ano, 2º bimestre.

À medida que eles vão avançando, esse medo vai aumentando. Como a gente sempre tem alunos novos, os alunos que não foram trabalhados dessa forma apresentam medo maior dessa exposição. Os alunos que já estão comigo há um determinado tempo até cobram, “- Quando que vai ter? Quando que a gente vai fazer teatro?” Então eles querem dançar, pular, se remexer... é meio Madagascar... Eu me remexo muito. Então, para eles, chega um momento que é até prazeroso.

(PT – 5 anos)

No entanto, a superação dessa dificuldade não é tão fácil assim. Outra professora (PT – 10 anos) acha que trabalhar teatro na escola é algo muito difícil. No seu caso, o problema de falta de abertura dos alunos se dá por outro motivo, “Você fala: - Vamos fazer um trabalho com teatro. Eles acham que é brincadeira. Que não é uma coisa séria, não levam a sério. A não ser que você diga “É para nota!”, se não for assim, não sai”.

Entendemos, a partir das falas das professoras, que fazer teatro na sala de aula, em frente aos colegas, assusta muitos dos jovens. Crianças e adolescentes vivem conflitos pessoais e o medo da exposição pode interferir no trabalho com improvisação. É preciso que o professor saiba lidar com essas questões, uma vez que a recíproca também é verdadeira, ou seja, há jovens que adoram representar, que não têm nenhum problema de ir à frente da sala e participar de propostas dessa natureza. O respeito à capacidade individual de lidar com o problema da exposição é fundamental para que, aos poucos, a criança supere seu medo. Se representar para uma plateia assusta, o primeiro passo é oferecer a segurança de trabalhar dentro do coletivo, sem plateia.

Os jogos tradicionais são de grande ajuda para diminuir o receio à exposição dos estudantes, já que são conhecidos por eles e oferecem um terreno seguro. Além disso, os jogos tradicionais também trabalham a relação interpessoal, permitem aflorar a liberdade individual, geram alegria e preparam o ambiente da aula, de forma descontraída, para outras propostas lúdicas. Os jogos teatrais se valem dos jogos tradicionais por essas e outras razões, como também desenvolvem habilidades e competências relativas ao fazer teatral, e individualmente, ou em duplas ou trios, podem ser estimulados primeiramente dentro do coletivo. Aos poucos o coordenador pode ir pedindo para que uma parte faça enquanto a outra assiste, e, assim, vai permitindo com que as crianças e os adolescentes “sem perceberem” comecem a atuar para uma plateia, e, portanto, façam teatro.

Importante é o professor fazer o convite à experiência. A nota não deve ser meio para que os alunos entrem no jogo. É preciso tirar os alunos dessa posição passiva de “aluno”. Fazer ele arriscar-se, a saltar no vazio, a estar inteiro na experiência, como diz Jorge de Larossa (2004, p. 161):

O sujeito da experiência é um sujeito ex-posto. Do ponto de vista da experiência, o importante não é nem a posição (nossa maneira de pôr-nos), nem a o-posição (nossa maneira de opor-nos), nem a im-posição (nossa maneira de impor-nos), nem a pro-posição (nossa maneira de propor-nos), mas a exposição, nossa maneira de ex-por-nos, com tudo o que isso tem vulnerabilidade e risco. Por isso é incapaz de experiência aquele que se põe, ou se opõe, ou se impõe, ou se propõe, mas não se expõe. É incapaz de experiência aquele a quem nada lhe passa, a quem nada lhe



sucede, a quem nada lhe toca, nada lhe chega, nada lhe afeta, nada lhe ameaça, a quem nada lhe fere.

Isso nos faz pensar na experiência estética. O sujeito incapaz de ser afetado, ameaçado, ferido, é o sujeito que não pode passar pela experiência estética. Experiência que não pode ser vivida pelo eu racional, a experiência que controlo, e sobre a qual eu me ponho, imponho, ou proponho. Na improvisação, o salto no vazio leva o jogador a lugares que não se esperava, a intuição ajuda a encontrar um caminho. Não há tempo para entender os significados. John Dewey<sup>31</sup> (1934; *apud* BARBOSA, A. M., 2001, p. 149) ao tratar desta questão do significado da experiência afirma que “Tanto na produção quanto na apreciação de trabalhos de arte, o conhecimento é transformado; ele se torna mais do que conhecimento porque se funde com elementos não intelectuais para tornar válida uma experiência – enquanto experiência”.

Perguntamos a um professor se ele costuma ver alguns de seus pares trabalhando teatro na escola pública, e ele fez uma observação a respeito da diferença de se ensinar teatro a artistas e a alunos de escolas regulares:

J – Você vê outros colegas seus de teatro, trabalhando com teatro na escola?

Raramente. Raramente porque muitos vêem a escola pública como difícil de trabalhar. Ou então querem ver o aluno como um artista pronto, não como um jogador. Porque é diferente eu trabalhar com artistas. Eu posso até pegar a Viola Spolin para trabalhar com artistas já formados. Mas sobre um prisma diferente. Já com aluno, lá na sala de aula, eu tenho que ter a real consciência de que ele é um aluno. Ele não tem obrigação de conhecer a técnica da triangulação. Ele não tem obrigação de ter uma técnica corporal. Ele não tem obrigação de ter uma entonação de voz limpa. Há uma série de obrigações que ele não tem. Porque ele precisa de orientação para chegar lá. E eu não posso cobrar isso. Eu vejo muitos colegas meus que cometem o erro de pegar textos teatrais, dar nas mãos dos alunos, e falar “Olha, vocês vão ensaiar, você vai ser fulano, você vai ser ciclano, você vai ser beltrano, e no final do bimestre a gente vai apresentar pra escola”. Eu acho isso um pecado mortal. Eles não prepararam os alunos pra isso.

(PT – 2 anos)

Vemos na fala do professor a preocupação com o processo de aprendizagem dos alunos, identificando a especificidade das necessidades de crianças e jovens. O professor reforça o papel do arte educador em Teatro como orientador do processo de aprendizagem que o aluno deve realizar na experiência teatral. A improvisação é o prato cheio para este educador, uma vez que ele não é dono do processo, não controla, não pode prever o “resultado final”, ou melhor, ele deve aceitar que o “resultado final” será tão melhor quanto menos ele interferir para direcionar. Ao invés de um resultado, ele poderá apenas apresentar uma “mostra de processo”.

Os princípios de *escuta* e *aceitação*, postulados por *Johnstone*, que discutimos ao tratar dos jogos de improvisação, não foram mencionados pelos professores. Em parte também porque durante as entrevistas não os questionamos diretamente sobre estes princípios. Isso não significa dizer que *escuta* e *aceitação* não apareçam no jogo dos alunos.

31 DEWEY, John. *The Experience of Knowing*. McDermontt (org.) *The philosophy of John Dewey: The Structure Of Experience*, p. 180.

O que pode acontecer até de forma intuitiva, uma vez que a escuta entre os jogadores, e dos jogadores com o seu entorno e a plateia, é fundamental para o jogo.

Os professores podem perceber facilmente quando um jogador só propõe e não aceita as ideias de seus colegas. Contudo, sem conhecimento desses princípios, ele consegue entender isso como um problema comum ao jogador inexperiente? O professor saberá propor jogos que permitam aos jogadores desenvolver essas capacidades? O primeiro passo é, com certeza, identificar o problema. O coordenador não pode se enganar achando que isso é uma questão particular de um ou outro aluno, e que, portanto, ele não precisa dar atenção. Assim, o professor pesquisador encontrará a teoria e possibilidades de solução do problema, se deparando com uma gama de jogos para este fim.

## O encontro com Spolin

Os professores que nos contaram sobre suas experiências teatrais anteriores à graduação – professores formados há 2, 4, e 9 anos – com certeza trabalharam com jogos de improvisação, e podem ter vivenciado o sistema de Spolin, mesmo sem saber que se tratava do “Sistema de jogos teatrais de Viola Spolin”. Isso porque geralmente diretores e professores de teatro de cursos não-formais, ou de grupos amadores, não têm o rigor acadêmico de nomear o método ou autores que embasam suas práticas.

A partir da pergunta: - **Em que momento da sua trajetória você teve contato com os jogos teatrais?** Verificamos entre os professores que haviam tido experiências teatrais antes da formação se eles tiveram ou não contato com Spolin previamente.

O professor com dois anos de formação afirma com toda certeza que conheceu Viola Spolin antes da faculdade, como ele mesmo nos diz: “ - Eu retomei o teatro com o Roberto Rosa, em 95. Quando eu tive contato com a Viola Spolin.” A professora com quatro anos de formação não se lembrou ao certo do nome de Spolin, mas, ao ser questionada sobre alguns elementos do sistema de jogos, a professora nos diz “– Como foram muitos anos, e foram vários jogos, você acaba esquecendo. Agora que você está falando eu estou lembrando”. Também perguntamos à professora com nove anos de formação se, antes da faculdade, ela teve outro contato com os jogos teatrais, ao que nos respondeu que não, só na faculdade mesmo.

O curso de Licenciatura em Artes Cênicas, que visa à formação docente para o ensino de Teatro, tem o objetivo de desenvolver competências e habilidades para que o aluno, ao final do curso, tenha condições de atuar como professor. Portanto, é na licenciatura em Artes Cênicas que o aluno deve obrigatoriamente ter contato com a prática e teorias acerca dos jogos de improvisação e jogos teatrais, entre outros conteúdos do ensino de teatro. A experiência que os professores tiveram como jogadores em jogos de improvisação, e com a proposta de Viola Spolin foram decisivas para a prática docente na escola pública.

À princípio, não seria absurdo assumirmos que todo professor de teatro, que é

formado em curso de licenciatura, conhece o sistema de Spolin, teve contato com a teoria e com a bibliografia dela, e também vivenciou como jogador e coordenador os jogos teatrais. Levantamos esta premissa pela forma como o sistema de jogos teatrais foi disseminado no Brasil na área de Teatro Educação. Entretanto, neste estudo, precisávamos saber se esta premissa era verdadeira. Por isso, buscamos saber, na primeira entrevista que realizamos, em que ano se deu o término da licenciatura, se os professores tiveram contato com Spolin na faculdade, como se deu essa experiência, e o que ficou dela. Isso nos permitiu constatar que a formação de todos os participantes aconteceu após a publicação da primeira obra de Viola Spolin no Brasil, *Improvisação para o Teatro*, em 1979. Em 1984, Koudela publica *Jogos Teatrais*. E em 2001, já havia a tradução, no Brasil, de *Jogos Teatrais – o fichário de Viola Spolin*.

Apesar desta constatação, não poderíamos afirmar que todos os participantes tiveram contato com a proposta da teatro-educadora americana durante a formação. É o que confirmamos no diálogo com os professores, com a pergunta: *e na formação acadêmica, você lembra de ter tido essa experiência com o sistema de jogos teatrais de Spolin?* Abaixo transcrevemos as respostas dos participantes:

Eu me lembro que sim, mas agora, sabe quando você... eles até comentaram alguma coisa, mas eu não lembro o quê.

Você conhece os jogos teatrais da Viola Spolin?

Não.

(PT – 10 anos)

Os jogos teatrais... Na faculdade... eles eram muito... Vamos dizer assim, o professor no primeiro momento lançava a ideia e deixava que nós discutíssemos entre os grupos, tentássemos achar uma solução. Então ele nos deixava livre para pesquisar. (...) Depois que nós fizemos toda uma pesquisa de campo e debatíamos, aí sim ele (o professor) vinha e elucidava aquilo, “Não, isso não é assim, ou é assado”.

(PT – 20 anos)

No período da faculdade, não é? Então, é... jogos teatrais nós tínhamos muito. Era bem intensa mesmo a parte de improvisação. Eles deram muito mais a parte de improvisação. É, teve todo um trabalho, foram seis meses assim bem intenso com os jogos teatrais.

(PT – 5 anos)

Na faculdade eu vi muito Viola Spolin e Olga Reverbel. Então a gente trabalhou muito os jogos da Viola e da Olga. Deixando um pouco de lado o Stanislavski, que é mais assim “Você quer ser ator?”, e a Olga... eu gosto muito do trabalho da Olga que ela faz assim “Vamos brincar?!”. Primeiro vamos nos divertir para depois achar no teatro, achar o que teatral, não é?

(PT – 9 anos)

Nas aulas chamadas de encenação, a coisa foi bem maçante em cima da Viola Spolin. A gente pegou a Viola do começo até o fim.

(PT – 2 anos)

Através das respostas acima, pudemos confirmar o quanto a formação acadêmica foi decisiva para a prática ou não dos professores com os jogos teatrais. Os professores que disseram não terem visto os jogos teatrais na faculdade, ou não se lembram direito, são

aqueles que não trabalham com o sistema em sala de aula. Isto se confirma no cruzamento dos depoimentos acima com outras questões postas pela pesquisa acerca da teoria dos jogos teatrais e da prática com eles, o que apontou quais professores tiveram aprendizado significativo da proposta de Spolin e de outros jogos de improvisação, ou da improvisação em si.

Nas falas de dois professores (PT – 2 e 9 anos), percebemos que houve experiência efetiva com jogos teatrais na faculdade, e também prática com jogos da Olga Reverbel.

No primeiro relato da professora que tem cinco anos de formação, não pudemos afirmar com certeza, naquele momento, se a experiência se deu com os jogos teatrais ou outros jogos de improvisação, visto que, apesar de ela afirmar que sim, faltava entendimento sobre os elementos estruturais do jogo teatral. Na segunda entrevista, porém, ela menciona jogos com objetos imaginários, um exemplo de exercício com *Onde, Quem e O Quê*, o que nos levou a rever sua experiência na formação, e crer que houve sim contato com Spolin na licenciatura. Contudo nos parece que essa experiência se deu de forma breve e superficial, já que não houve a devida apropriação dos jogos. Ao pedirmos que nos dissesse em suas palavras como ela vê os jogos teatrais, a docente definiu da seguinte maneira:

Eu tenho uma visão emocional desse trabalho. Para mim, ali a gente trabalha a emoção mesmo, trazendo, expondo isso. Esse trabalho sem a visão do personagem e a pessoa, mas juntando os dois e produzindo outro trabalho. Da minha parte eu diria que mais emocional. Lógico colocando a técnica, mas uma coisa mais emocional, mais orgânica.

(PT – 5 anos)

O depoimento acima revela um olhar subjetivo sobre os jogos de improvisação, que vai na contramão da proposta de Spolin, uma vez que em seu sistema a objetividade, inclusive na orientação e na avaliação, é uma premissa. A professora afirma que é trabalhado a emoção, e isso não é verdade nos jogos teatrais, nos quais se trabalha a relação com a ação a ser desenvolvida (o quê?), com o espaço (onde?) e com a personagem (quem?), seja a personagem do jogador, seja a do outro com quem ele contracenava. A emoção pode aparecer numa situação de improvisação, por exemplo, se um jogador escolher um quem que seja alguém que está triste porque não passou no vestibular. Mas sua emoção não está no centro da representação, e sim a interação com os outros jogadores, com os objetos de cena, com o espaço, e com a fábula que vai se criando no coletivo, podendo até mudar de estado ao longo da cena.

É possível inferir das falas de outras duas professoras (10 e 20 anos de prática) a carência de uma formação mais consistente no que diz respeito aos jogos de improvisação. Elas demonstram dificuldade de falar das experiências como jogadora e como coordenadora, e de detalhar o processo de forma clara. A segunda, ao dizer que seu professor lançava a ideia e deixava que eles discutissem entre os grupos, para que tentassem achar uma solução, não revela a presença do jogo. Não esclarece, portanto, se os alunos iam para o espaço de representação desenvolver uma improvisação, e ainda que fossem, não há

informação sobre a orientação, as regras, comandos etc. Logo em seguida, ela fala que o professor os deixava livre para pesquisar, e, depois que eles fizessem uma pesquisa de campo e debatessem, aí sim o professor explicava: “- Não. Isso não é assim, ou é assado”. Essas descrições do trabalho com improvisação causam estranhamento, já que os termos lançar a ideia, discussão, pesquisa, elucidar, denotam um trabalho teórico, e não há relato de experiência prática efetiva. O mesmo estranhamento sentimos no relato da professora há-10-anos que afirma: “ - Eu me lembro que sim, mas agora, sabe quando você... eles até comentaram alguma coisa, mas eu não lembro o quê...” E, ao ser questionada sobre o sistema de Spolin, ela é mais direta: não conhece.

Entretanto, nossa pesquisa conseguiu identificar que houve um avanço em relação à formação para a prática com jogos proposta pela Faculdade Mozarteum, comparando os alunos que cursaram nesta instituição nos anos de 1988, 2000 e 2007. Essa observação se deu no cruzamento de experiências dos participantes com as seguintes características: professora com vinte anos de formação, que demonstrou não conhecer os jogos teatrais e ter experiência pouco diversificada de improvisação teatral; professores com nove e dois anos de formação, que demonstraram grande familiaridade e experiência na prática com o sistema. Estes professores se formaram respectivamente nos anos de 1988, 2000 e 2007. A diferença de tempo entre a formação da primeira e da segunda é de doze anos, e entre a da primeira e do terceiro professor é de 19 anos. Constatamos, na entrevista com estes três professores, que houve aumento das oportunidades de aprendizagem com improvisação no ensino de teatro na faculdade, o que pode ser resultado de uma renovação do quadro docente com professores mais qualificados nesta área. Tudo isto resultou, na prática, um grande ganho na qualidade do ensino oferecida pela instituição. É o que se confirma no relato do professor abaixo:

J – E com relação à improvisação? Você tinha muito trabalho de improvisação na faculdade? Como era isso?

Tinha. A gente tinha bastante trabalho de improvisação. Eu acredito que a gente teve sorte porque as aulas de corpo eram trabalhadas a partir da improvisação, as aulas de dança, que a professora trabalhou muito com Laban e improvisações, e as aulas de encenação mesmo, que eram todas em cima da Viola Spolin e do Boal. Então acabei tendo muita sorte quanto a isso.

(PT – 2 anos)

Essa descoberta nos deixa esperançosos de que isto represente apenas uma mostra no avanço das discussões e planejamentos dos cursos de Licenciatura em Artes Cênicas. Com essa perspectiva, o ensino de teatro em escolas regulares vai sendo revisto e ampliado, de forma que os alunos vão sendo beneficiados diretamente. E, com toda a certeza, quando falamos de melhor qualidade de ensino, estamos falando de benefício para toda a sociedade.

A formação, como vimos, é fundamental para a prática docente. Contudo, Imbernón (2006) nos explica que a formação permanente prescinde do fazer docente. Ou seja, a formação acadêmica apenas fornece as bases necessárias para o confronto com a realidade

da sala de aula, funciona como espécie de iniciação à docência. Segundo Imbernón (2006, p. 59) “A formação permanente tem o papel de descobrir a teoria para ordená-la, fundamentá-la, revisá-la e combatê-la, se for preciso”. Por isso concordamos com Fuzari & Ferraz (2001, p. 53) ao afirmar que “No caso do professor de Arte, a sua prática-teoria artística e estética deve estar conectada a uma concepção de arte, assim como a consistentes propostas pedagógicas. Em síntese, ele precisa *saber arte e saber ser professor de arte*”.

Além da questão da formação, há, na profissão docente, outros fatores que influenciam o trabalho em sala de aula e fora dela. A prática docente é permeada por questões de ordem sócio-culturais, espaciais, e burocráticas. Por isso, a seguir, vamos analisar o contexto da escola pública estadual, seu espaço físico e espaço sócio-cultural, bem como a prática de ensino de teatro dos professores.



## CAPÍTULO IV - ANALISANDO A CENA: ESCOLA PÚBLICA, A MUDANÇA DE PARADIGMA NO CURRÍCULO DE ARTE DO ESTADO DE SP E OS JOGOS TEATRAIS NA SALA DE AULA

Somos sujeitos porque desejamos. Somos sujeitos porque criamos, imaginamos e sonhamos. Somos sujeitos porque amamos e odiamos, destruimos e construímos conhecimento. Somos sujeitos porque temos uma ação pensante, reflexiva, simbólica, laboriosa no mundo. Contudo, tem muito sujeito que não é dono de seu desejo, de seu fazer, de seu pensamento. Como fazê-lo reconhecer o próprio desejo, pensamento, se nunca lhe foi possível praticá-lo? Madalena Freire (1996, p. 52)

**Figura 5 - O Auto da Barca do Inferno – adaptação da obra de Gil Vicente, mostra de exercício de encenação como culminância da oficina teatral.**



### O Espaço do Teatro na Escola

#### *Entre a sala e o pátio*

Na introdução deste estudo, ao falar de minha experiência ministrando oficinas de teatro em escolas públicas, mencionei a carência de espaços apropriados para a oficina. Talvez possamos contar nos dedos das mãos as escolas públicas que possuem um anfiteatro. A maioria delas contam apenas com os espaços: sala de aula, pátio, corredores, sala de vídeo, biblioteca, e sala de informática. Laboratório de química, por exemplo, é raro nas escolas públicas, e quando há, dificilmente estão equipados. A sala de informática até pouco tempo atrás não funcionava na maioria das unidades escolares, que contavam com dez ou vinte computadores, nem sempre funcionando. Recentemente, a partir do advento da pandemia de Covid-19, as escolas foram sendo melhor equipadas e essa realidade vem mudando. Mas sabemos que esse cenário do estado de São Paulo não é a mesma realidade pelo Brasil a fora.

O professor de Arte, neste contexto, precisa enfrentar a difícil missão de aproveitar

os espaços de que dispõe. O mais certo é a sala de aula, e talvez ele possa contar às vezes com a sala de vídeo - caso outros professores não estejam usando. O pátio às vezes também é uma possibilidade, desde que esteja disponível.

Visto a precariedade dos espaços disponíveis na escola pública, buscamos saber junto aos professores como eles resolvem este problema.

A professora-há-5-anos nos disse que avisa seus alunos na aula anterior, quando fala do trabalho com improvisação, e eles a ajudam a preparar o espaço da sala de aula colocando as carteiras para os lados e para trás. Às vezes ela utiliza um pequeno palco de concreto que existe no pátio. Existe em sua escola um anfiteatro, mas como ela diz : “ - Existe o espaço do anfiteatro, mas é muito difícil de usar porque tem sempre alguma coisa acontecendo lá. Mas esse espaço deveria ser meu, para as minhas aulas. E com a reforma piorou. Tem muita coisa lá dentro”.

Outro professor já prefere trabalhar no pátio. Ele diz que no início teve dificuldades por ser um espaço muito grande e aberto, mas que agora a experiência está sendo muito boa:

- A gente vai para o pátio. Um espaço mais aberto. Cada grupo no seu canto. Quando eu peço para reunir, todos se reúnem. Pelo menos quanto a isso não estou tendo problema. Porque eles já pegaram essa dinâmica do jogo. Quando eu falo de jogo, como Viola Spolin, que precisa de uma plateia, eles já sentam pra ver. Eles já sabem diferenciar quando eles estão fazendo, vendo e discutindo. São três momentos bem claros pra eles. Mas, no começo, foi bem difícil porque eles queriam misturar tudo.

(PT – 2 anos)

A professora-há-20-anos fala que costuma usar o espaço da sala de aula. Os grupos se reúnem juntando as carteiras, e os espaços da frente da sala e entre as carteiras é utilizado para o jogo. Segundo ela, eles trabalham a mesma proposta nos dois espaços, explorando as diferentes possibilidades espaciais e a questão da plateia.

Já outra educadora nos fala da sua dificuldade de trabalhar na escola pública:

- Aqui eu não tenho sala. Eu comecei a trabalhar com alguns jogos... Só que eu estava sem sala para trabalhar. Minhas salas estão lotadas, 40 alunos por sala, acabava não dando tempo para eu abrir a sala e voltar. Então eu comecei a trabalhar no pátio. Só que tinha dia que lavavam o pátio, ou batia o horário do intervalo, ou, por estar chovendo, o professor de educação física tinha que usar, e aí não havia nenhuma sala.

(PT – 9 anos)

A sala mencionada é a de Arte, que algumas escolas disponibilizam aos professores desta disciplina, quando sobra uma sala de aula. Assim, os professores podem deixar materiais e trabalhos nos armários, e podem organizar o espaço da forma como quiserem, já que não terão que dividir o espaço com outras disciplinas. E não precisam limpar e organizar o espaço a cada aula para outro professor usar. Ela, estava trabalhando também em uma escola particular, e fez uma comparação com a estrutura que lhe oferecem lá para a oficina de jogos com as crianças:

- Lá eu tenho uma sala. Uma sala multiuso. É uma sala com tatames, almofadas para sentar. Dá pra fazer uma divisão com o piso, então eu falo: “ - Olha, de tantos pisos para cá é o palco, para lá é a plateia”. Tem o horário certo, de manhã é das 10:30 às 11:30 [...]

(PT – 9 anos)

A realidade que a educadora descreve é muito diferente da escola pública. Seria ideal que houvesse em todas as escolas uma sala multiuso como a que descreveu. O piso de madeira possibilita o trabalho no plano baixo, no chão, o que não é possível em sala de aula, para o exercício do teatro, da dança, do trabalho corporal que pede mais o chão, para a brincadeira, a roda, a contação de histórias, e tantas outras possibilidades de uso. Infelizmente, sabemos que isso ainda não é uma realidade.

Se formos mais a fundo, o problema do espaço está relacionado com a forma como pensamos a escola, como pensamos a educação, por isso, concordamos com Imbernón quando critica a escola que não se reinventa:

Para o futuro imediato, devemos reconceitualizar, ou colocar em dúvida, o que permaneceu inamovível, com pequenas mudanças formais, há mais de um século: referimo-nos, por exemplo, à organização da instituição em celas; aos horários rígidos; aos agrupamentos de alunos por idades; à adequação à realidade laboral e familiar; ao mobiliário; à distribuição de tempos e espaços, etc. (2000, p. 83)

As questões levantadas por Imbernón já fazem eco na voz de vários outros estudiosos da educação, e, como vemos, demanda uma nova escola, para essa nova sociedade do século XXI. Enquanto isso, a culpa dos problemas de aprendizagem dos alunos recai sobre ombros dos professores, para encobrir um sistema educacional que não funciona. Este assunto é deveras importante, mas não podemos nos aprofundar nele neste estudo.

Voltando a questão do espaço do teatro na escola, podemos dizer que é possível criar mesmo no caos. A falta de espaço definido, espaçoso, confortável, para a prática de teatro deve ser incorporada pela própria prática com jogos. O espaço do jogo – a sala de aula, o pátio, o palco de concreto – pode gerar outras questões para coordenadores e grupos de jogadores.

Ao abordar este tema em *Apropriação de espaços e relações de sentidos*, no primeiro capítulo, vimos que qualquer espaço é espaço de jogo, é espaço de espetáculo improvisado. O diálogo com o espaço, a relação que os jogadores estabelecem com ele, as temáticas abordadas no jogo para a efetivação deste diálogo, devem se somar na busca da apropriação do espaço, de que falamos lá atrás.

## **Arte como entretenimento? Educar a escola para educar o aluno**

A aquisição e desenvolvimento da escrita, leitura e interpretação de textos e lógica matemática têm lugar de destaque na grade curricular da escola e na cultura escolar. A orientação de que o fracasso escolar é perceptível porque alunos não sabem ler e escrever,

bem como resolver problemas simples de matemática, desencadearam uma preocupação maior com as disciplinas que teoricamente são responsáveis por essas competências. A prática docente tem sido orientada pelas avaliações externas como Saresp, Enem, e Prova Brasil, já que o bônus por desempenho pressupõe bons índices de resultado. Apesar de verificarmos na proposta curricular a amplitude do conceito de leitura, também como leitura de mundo, de imagens, enfim, multissemiótica, o resultado foi a valorização das disciplinas Português e Matemática. Para completar, muitos projetos de recuperação da aprendizagem, na prática, contemplam apenas essas duas disciplinas.

Não bastasse isso, acresce a barreira intelectual e cultural entre os próprios colegas de trabalho. Infelizmente, o ensino de Arte não é levado muito a sério pelos professores de outras disciplinas. Professores, coordenadores e diretores ainda confundem arte com artesanato, fazer desenhinhos, teatrinho ou qualquer outra coisa. O entendimento de que a Arte está a serviço do desenvolvimento integral do cidadão, estimulando e desenvolvendo suas capacidades imaginativa, criativa, perceptiva, intuitiva, cognitiva e afetiva na relação com seu próprio eu e com o outro, não é ainda uma realidade em muitos casos. O espaço da Arte na escola ainda é o espaço do entretenimento para muitos. A disciplina de Arte é vista como de menor importância.

Essa visão limitada, que não enxerga na disciplina de Arte a potência de desenvolver leitura, compreendendo sistemas simbólicos e a expressividade de expressões artísticas e culturais; que não percebe a potência da arte como espaço para aprender a interpretar, a produzir registros; tudo isso contribui para que não haja espaços exclusivos para a prática do ensino de Arte e de exposição de trabalhos em muitas escolas. Os trabalhos dos alunos que invadem as paredes, corredores, e o pátio, incomodam. As manifestações dos alunos em propostas de teatro, bem como de dança e música, que geram “barulho”, incomodam. O atraso para liberar a sala para organização do espaço depois de uma aula que precisou de outra estrutura também incomoda. Ou seja, arte incomoda. Professor bom é professor que tem domínio da disciplina da sala, ou seja, aquele cuja sala não atrapalha o bom desenvolvimento das atividades escolares. É por isso que a professora-há-5-anos comenta que alguns de seus colegas às vezes reclamam do barulho. Outro ponto levantado é que os próprios alunos trazem para a aula de teatro a cultura de fazer lição, e não vêem o trabalho com jogos com uma aula de verdade:

Então, às vezes você tem até um impedimento administrativo dentro da escola mesmo... Porque o aluno “faz bagunça”. Porque todo mundo quer uma aula de teatro silenciosa. Eles acham que se você estiver com os alunos gritando, correndo, é bagunça e não é uma aula. Tanto é que as crianças vêm com essa coisa assim: - “Ah, isso não foi aula professora! Foi só brincadeira!” Porque eles não têm essa concepção, não têm esse conceito de que é através de uma brincadeira, de um jogo, que você consegue atrair.

(PT – 20 anos)

Eu comecei a trabalhar com os jogos teatrais a partir de agosto. É como eu falei, eu vou intercalando. Até porque eles têm essa necessidade também de... “Ah, professora, a senhora não vai dar lição não? / a gente só vai brincar?” E também pra

ter registro de nota, que a escola cobra... A gente cai numas questões pedagógicas muito engraçadas, querem uma pedagogia para frente só que com modelos tradicionais. Como é que eu vou fazer isso? Não tem como.

(PT – 9 anos)

Os professores de Arte ainda precisam lidar com cobranças para enfeitar a escola, trabalhar datas comemorativas, e assim deixar a aula de arte de lado. Somado a isto vem a escassez de material para as produções.

Com a oficialização do Currículo Estadual de São Paulo, o professor de Arte passou a ter um material didático para trabalhar com os alunos, o que antes não havia: o *Caderno do Aluno*.

## Proposta curricular e o ensino de teatro

Historicamente, o ensino de Arte foi marcado por práticas rígidas de ensino de desenho (livre), ou técnicas de desenho, ou pintura, e pelo ensino da história da arte. Por isso, achamos importante apresentar aqui a proposta de ensino de Arte que foi desenhada na Proposta Curricular de Arte de 2008, pela Secretaria de Estado da Educação, que se configurou como um divisor de águas no que tange ao que ensinar e como ensinar arte nas quatro linguagens artísticas. Ela foi planejada e organizada por anos escolares e bimestres e resultou em seu primeiro ano no material didático *Caderno do Professor*. Em 2009, houve o lançamento do *Caderno do Aluno*, que foi entregue bimestralmente<sup>32</sup> nas escolas. Foi nesse ano que aconteceu a regulamentação da Proposta Curricular que passou a se constituir como Currículo das escolas que integram a rede estadual de ensino.

O Currículo de Arte passou a propôr aos professores novos modos de pensar e ensinar Arte, tendo como base as expressões contemporâneas em suas diversas linguagens. A base do pensamento curricular é o conceito de *Territórios da Arte&Cultura*, que é introduzido aos professores e alunos, como se lê no texto da Proposta Curricular (2008, p. 46):

Um pensamento curricular em arte pode se mover em diferentes territórios da arte& cultura, mapeados como: linguagens artísticas; processo de criação; materialidade; forma-conteúdo; mediação cultural; patrimônio cultural; saberes estéticos e culturais. A composição desses territórios oferece diferentes direções para o estudo da arte, tal qual o traçado de uma cartografia, um mapa de possibilidades, com trânsito por entre os saberes, articulando diferentes campos.

Martins e Picosque (2005; 2008), que conceberam a proposta, propõem o pensar os campos de saberes como “fazendo rizoma”, que segundo elas abre para um “modo aberto de ligação de um conteúdo qualquer a outro conteúdo qualquer, num sistema acêntrico, não hierárquico” (2005, p. 1; 2008, p. 143). A ideia de rizoma, termo botânico

32 Neste primeiro ano do *Caderno do Aluno*, os cadernos do primeiro bimestre começaram chegar na escola quando o 1º bimestre já estava pela metade, e os demais continuaram a chegar com atraso nos bimestres seguintes. Desse modo os professores chegaram ao final do ano trabalhando com o volume 3. O *Caderno do 4º bimestre* teve seu desenvolvimento comprometido este ano, muitos professores não conseguiram entrar no último caderno. Aqueles que conseguiram trabalhar com este material o fizeram de forma parcial.

, que as autoras trouxeram para o contexto educacional, possui características importantes para uma nova forma de pensar educação e arte:

Diferente do pensamento arborescente, as características “aproximativas” do rizoma são: **conexão** - qualquer ponto de um rizoma pode ser conectado a qualquer outro e deve sê-lo; heterogeneidade - qualquer conexão é possível, marcando um arranjo por elementos e ordenações distintas; **multiplicidade** - não há noção de unidade, há um arranjo de linhas que se definem pelo fora, pela **desterritorialização** segundo a qual as linhas mudam de natureza ao se conectarem às outras; **ruptura de hierarquização** - não há uma única direção, pode ser rompido, quebrado em lugar qualquer, e também retoma segundo uma ou outra de suas linhas e segundo outras linhas; **cartografia** - pode ser mapeado, cartografado e tal cartografia nos mostra que ele possui entradas múltiplas, isto é, **o rizoma pode ser acessado de infinitos pontos, podendo daí remeter a quaisquer outros pontos em seu território.** (2005, p.1; 2008, p. 143, grifos nossos)

Como podemos ver o pensamento rizomático, a partir do qual as autoras nos convidam pensar educação, rompe com a ideia de linearidade na educação e abre espaço para múltiplas conexões, possibilitando a prática inter e transdisciplinar. As particularidades do pensamento rizomático que destacamos – conexão, multiplicidade, ruptura de hierarquização e cartografia – são pontos importantes dessa provocação a pensar educação como a construção de uma teia de saberes, que se cruzam e se inter- comunicam. É desse pensamento rizomático que surge o Mapa dos Territórios da Arte, criado a partir da obra *Estudo para superfície e linha*<sup>33</sup>, onde os territórios - linguagens artísticas; processos de criação; materialidade; forma-conteúdo; mediação cultural; patrimônio cultural; e saberes estéticos e culturais – se cruzam. De acordo com a proposta, o mapa tinha a função de ajudar o professor a visualizar os territórios da arte como uma imagem criada para visualizar um conceito, propondo outra forma de se ensinar arte na escola, já que, como elas explicam na citação acima, “o rizoma pode ser acessado de infinitos pontos, podendo daí remeter a quaisquer outros pontos em seu território”. Segundo Martins e Picosque (2008, p. 144):

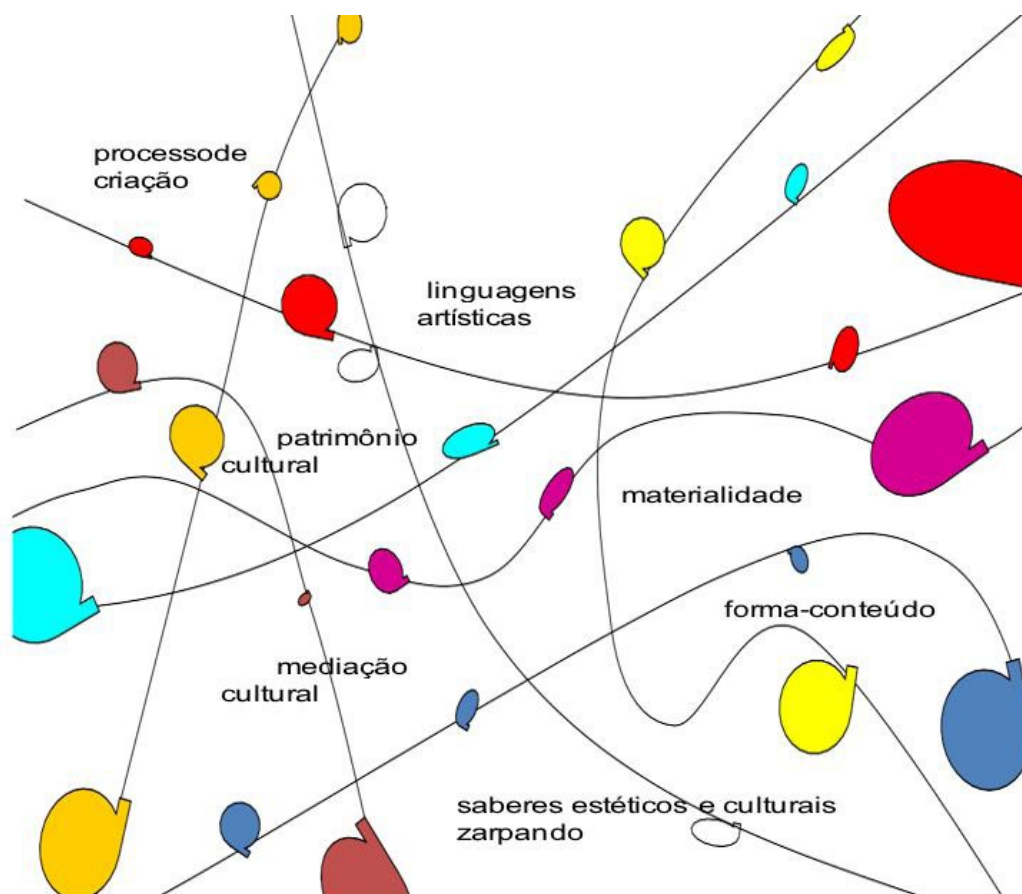
Os mapas de territórios Arte & Cultura tem o caráter de uma gestalt visual, linhas de segmentariedade que virtualizam territórios de saberes em arte. Ao mesmo tempo as linhas que demarcam diferentes territórios de saberes, podem ser rizomáticas se aceitamos que *um território está sempre em vias de desterritorialização, ao menos em potencial, em vias de passagem a outro arranjo, mesmo que o outro arranjo opere por uma reterritorialização (...)* (grifos das autoras)

---

33 Obra de Iole de Freitas - policarbonato e aço inox, 4,2 X 30,0 X 10,6 m - instalação no Centro Cultural Banco do Brasil, Rio de Janeiro.



Figura 6 - Mapa dos Territórios da Arte.



Baseado nos Parâmetros Curriculares Nacionais e nas Propostas Curriculares da SE/CENP, o Currículo de Arte propôs a articulação dos três eixos metodológicos, conforme Proposta Curricular de Arte (2008, p. 46 – **negritos nossos**): “**Criação/produção em Arte** – o fazer artístico; **Fruição estética** – apreciação significativa da Arte e do universo a ela relacionado; leitura; crítica; **Reflexão**: a Arte como produto da história e da multiplicidade de culturas”.

Cada caderno continha um tema, um conteúdo ou um conceito da arte que deveria ser trabalhado nas quatro linguagens (artes visuais, música, dança e teatro) em conexão com os territórios. No Caderno há proposições a serem apresentadas e desenvolvidas junto com os alunos e que visavam: verificar que conhecimento o aluno trazia sobre o assunto abordado (Proposição para Sondagem); estimular a prática na linguagem (Ação Expressiva); promover a leitura e a discussão acerca de obras de arte, desenvolvendo, assim, a competência de apreciação estética (Movendo a Apreciação). Professor e alunos eram estimulados ao registro como parte desse processo e como reflexão sobre os estudos e a criação (Diário de Bordo). O próprio Caderno do Aluno funcionava como um portfólio no qual os estudantes iam registrando suas respostas às provocações presentes nas proposições.

O ensino de teatro na proposta, como acontece nas outras linguagens, partia de provocações escritas ou imagéticas para a discussão, o registro e a criação acerca de

conteúdos, como: espaço, luz, cenário, figurino, corpo, ator etc. Havia várias situações de aprendizagem baseadas na apreciação de imagens de espetáculos. Os jogos de improvisação também apareciam na proposta, dentre os quais era possível perceber, em diversos momentos, a presença do sistema de jogos de Spolin, por exemplo: *Que horas são?*, *Caminhada com Atitude* (Caderno do Professor 2009, 5ª série, volume I, p. 24); *Onde com planta baixa* (Caderno do Professor 2009, 5ª série, 2º bim., p. 14 e 15); *Corpo e figurino fazendo ficção*, *Um Navio para fazer viajar a imaginação* (Caderno do Professor 2009, 5ª série, 4º bim., p. 28 e 29); *O que estou comendo? Cheirando? Ouvindo? Pegando? Olhando?*, *O que estou empurrando?* (Caderno do Professor 2009, 7ª série, volume I, p. 37 e 38); e outros.

Entretanto, para o nosso foco, merece destaque o Caderno do 4º bimestre do 6º ano (2009), que trabalhava o conteúdo da improvisação em todas as linguagens, como vemos pelos títulos das situações de aprendizagem, no índice do caderno:

- Situação de Aprendizagem 1 – Objeto: da improvisação ao gesto
- Situação de Aprendizagem 2 – Improvisando Sonoridades
- Situação de Aprendizagem 3 – Nesta dança se improvisa!
- Situação de Aprendizagem 4 – Improvisação: a gente simplesmente começa!
- Situação de Aprendizagem 5 – Acaso e criação em Artes visuais
- Situação de Aprendizagem 6 – Estendendo o olhar sobre o processo vivido

A situação de aprendizagem 1 propunha um jogo de improvisação com tecido, que pode ser desenvolvida em qualquer linguagem, e servia como aquecimento e provocação para que os alunos falassem sobre o tema. Mas é na situação de aprendizagem 4 que a improvisação teatral era contemplada, sendo que o diálogo com o professor sobre a arte da improvisação tinha início da seguinte maneira:

Improvisação é jogo, jogado no *tempo lúdico* e no espaço *metafórico*, moradia da arte teatral. Quando nela penetramos, esse tempo e esse espaço nos convidam a ação. Nesse abrigo, somos mudadores de sonho, trabalhamos a imaginação em ação. Nele, somos sempre desejantes de produzir alguma coisa sem saber exatamente o quê. Aquecidos por essa vontade, nosso processo criativo é instigado, atuamos teatralmente. (p. 19)

Assim como o professor é levado pela poesia ao conceito de improvisação, ele deveria conduzir seus alunos pelo mesmo caminho. Neste pequeno texto, o universo da improvisação se apresenta nos termos: “*lúdico*” - “*metáfora*” - “*tempo*” - “*espaço*” - “*imaginação*” - “*sonho*” - “*vontade*” - “*processo criativo*”. E conclui que improvisação é teatro, pois “*atuamos teatralmente*”.

A primeira proposta de jogo era o caminhar pelo espaço a partir de diferentes estímulos (caminhar neutro, caminhar para procurar, caminhar distraído, caminhar silencioso, caminhar numa floresta cerrada, caminhar contra a tempestade, caminhar na água etc.).

Na sequência, havia a orientação ao professor para que ele trabalhasse com jogos da Viola Spolin, a partir da seguinte orientação: “Depois dessa exploração, o professor pode atuar como coordenador de atividades, selecionando e propondo jogos teatrais do sistema de Spolin, porque já está familiarizado com ele graças às orientações técnicas que foram oferecidas pela CENP” (2008, p.20). Como podemos ver, houve uma formação para os professores sem familiaridade com o sistema de Spolin. Como nenhum dos participantes da nossa pesquisa mencionou essa formação, buscamos saber se eles tiveram conhecimento sobre a referida orientação para professores dos anos finais e do ensino médio. No entanto, a informação que obtivemos junto a CENP foi de que essas orientações foram voltadas para professores de Arte do Ensino Fundamental I somente, o que é lamentável.

Nesta proposta, o professor é estimulado a introduzir os elementos *Quem, Onde e O Que*, como sugere Spolin, com questões que levem os próprios alunos a pensar sobre aspectos objetivos, palpáveis, de cada um destes elementos:

É importante, antes de propor os jogos do *Onde, Quem, O que*, conversar com os alunos, problematizando esses termos. Por exemplo, para *Onde*, pergunte: Como vocês sabem que estão em um lugar familiar? Como vocês sabem que estão na sala? Para introduzir jogos do *Quem*, pode-se perguntar: Como vocês sabem quem é um açougueiro ou quem é um advogado, entre outros personagens? No caso de jogos do *O que*, a pergunta para iniciar a conversa pode ser: Porque vocês vão à sala? Essas perguntas vão progredindo durante a conversa em função das respostas obtidas. O importante é trazer para perto dos alunos uma compreensão mais profunda sobre essas terminologias, além de tecer o conceito de *mostrar* na improvisação, ao invés de *contar*. (2009, *Caderno do Professor – 6ª série, Volume IV*, p. 23 – grifos das autoras)

É possível perceber no texto as questões sugeridas, podendo os professores explorar outras para ajudar os alunos a entenderem os termos na proposta de jogos teatrais.

Outro ponto importante é a orientação para o professor de “tecer o conceito de *mostrar* na improvisação, ao invés de contar”. O professor pode trabalhar isso a partir de uma seleção de aspectos das próprias respostas dos alunos, e outras questões mais direcionadas, que somadas vão ajudando o aluno a chegar a essa compreensão.

O apelo na citação para o professor possibilitar que os estudantes tenham uma “compreensão mais profunda sobre essas terminologias”, não se dará ainda neste primeiro momento. Mas entendemos que o texto pede ao docente para explorar esses termos a fim de dar o conhecimento básico e necessário para a etapa seguinte: o jogo. Esta compreensão acontecerá melhor com o estudante em jogo, o professor experiente sabe disso. Como vimos no capítulo I, o próprio jogo propiciará o conhecimento necessário para a prática. Para isso, há no caderno do 6º ano, volume IV, as seguintes sugestões:

**Jogos do ONDE** – Cachorro e osso; Aeroporto; Onde com adereços de cena; Que horas são?; Onde sem as mãos.

**Jogos do QUEM** – Três mocinhos da Europa; Que idade tenho?; O que faço para viver?; Quem está batendo?; Mostrando o Quem através de um objeto.

**Jogos do O QUE** – O que estou comendo? Saboreando? Cheirando? Ouvindo?; Senhora dona Sancha; Identificando objetos; Envolvimento com objetos grandes. (2009, p. 20)

Vale ressaltar ainda, no caderno, a questão do revezamento dos papéis no palco e na plateia, e na avaliação, “Quando alguns jogadores jogam (palco), outros assistem (plateia); enquanto uns fazem, outros olham” (2009, p. 20). O professor deve orientar seus alunos que assistiram a avaliar o jogo dos colegas, a partir dos princípios de avaliação de Viola Spolin, ou seja: avaliação objetiva a partir do Foco; eliminação do caráter de bom/ruim, aprovação/reprovação.

Ao término das propostas deste caderno o professor é convidado a fazer a seguinte reflexão: “Depois que os alunos jogaram diferentes jogos teatrais, a comunicação cênica foi ampliada? Como eles se percebem improvisando? Para eles, o que é improvisação teatral?” (p. 21).

O objetivo de verificar a presença dos jogos de improvisação no Currículo da Secretaria de Estado da Educação é o de analisar se o currículo fomentava o trabalho dos professores da rede pública para esta prática. Uma vez que eles devem trabalhar com os *Cadernos do Professor e do Aluno* poderão, desta forma, propor os jogos lá presentes.

## **A cultura da polivalência**

Apesar de apresentar propostas de trabalho para as quatro linguagens, há orientação naquele currículo de arte para que o professor trabalhe na sua linguagem de formação, como podemos inferir dos textos que aparecem respectivamente na *Proposta Curricular de Arte do Estado de São Paulo* (2009), e no *Caderno do Professor, 2009 - volume I*, de todos os anos do Ensino Fundamental II:

Houve um tempo de ditadura, e mudanças radicais: Lei de Diretrizes e Bases 5691/73. Educação Artística como atividade, professores das antigas disciplinas voltando às faculdades para complementar seus currículos, na formação em “licenciatura curta”: Artes Plásticas, Música, Teatro em dois anos. Professor Polivalente que até hoje teima em ser desejado pelas escolas. Um Leonardo Da Vinci no ensino de Arte, que hoje é solicitado também a ensinar dança, além das demais. Professor “poliquerente” desejoso da interdisciplinaridade, linha de fuga naqueles tempos.

(Proposta Curricular de Arte, 2008, p. 43)

Este Caderno oferece potencialidades a se escolhidas pelo professor para provocar o encontro entre a Arte e seus aprendizes. Encontros que estarão submetidos à sua formação, aos momentos em sala de aula e às variações de repertório dos aprendizes, e que podem vir a ser ampliados nas diferentes linguagens artísticas.

(Caderno do Professor - 6º ano, vol. 1 – 2009, p.10)

Com o intuito de melhor esclarecer os professores de Arte sobre a prática com o Caderno do Professor, como a questão das linguagens artísticas e a polivalência, a Secretaria de Estado da Educação ofereceu aos professores a oportunidade de dialogar com os autores através de videoconferências. A cada bimestre uma videoconferência foi realizada sobre o material. Em uma dessas conferências<sup>34</sup> que aconteceu em 2009, Gisa Picosque reforçou a ideia de que a experiência de cada professor na linguagem de sua especialização é que forma o seu saber naquela linguagem específica. É isso, portanto, que lhe dá condições de ensinar Arte, como podemos ver em sua fala: “ - A experiência é que vai me tornar um possuidor do pensamento sobre aquilo. Tanto no sentido da fruição, quanto no sentido da “fazeção”. Então, eu não posso, eu não consigo ser polivalente”.

Segundo Picosque, ainda na videoconferência citada, isso não quer dizer que o professor nunca deva se meter a trabalhar uma proposição de aprendizagem de outra linguagem. O importante é que ele tenha noção de sua competência na linguagem:

Agora, se eu sou de Artes Visuais, e tenho uma proposição de música, uma proposição de dança... Se me parece que seria interessante propor, até porque eu faço ligações com Artes Visuais, eu vou propor isso para os alunos. Eu posso propor isso. Mas eu sei do limite. *Eu sei que eu não vou aprofundar*. Eu vou escutar as respostas dos alunos. *Vou ter uma escuta que é da minha linguagem*. Mas eu não vou conseguir fazer tantas pontes com a linguagem específica, mas eu posso propor a experiência. Isso não significa que eu estou formando todo mundo em música, que eu estou formando todo mundo em teatro... Isso não vai acontecer. Por isso que o caderno tem uma estrutura para poder dar conta do aluno *ter uma referência das outras linguagens*. (grifos nossos)

Como vemos, as orientações aos professores são para que eles explorem as situações de aprendizagem de sua linguagem, e façam conexões com as outras linguagens. Porém considerando a limitação na linguagem que não é especialista. E que a escuta, o modo de perceber o retorno dos alunos passa pelo filtro da linguagem de formação.

Na entrevista que fizemos com os professores, buscamos saber como se deu a relação com o novo currículo e o que os professores entenderam dessa orientação. Em geral, verificamos que, passada a surpresa inicial de ver arte contemporânea no material didático, eles trabalharam a proposta com tranquilidade. As únicas reclamações que ouvimos foi sobre o atraso na chegada dos cadernos, sobre a falta de material para o aluno, e falta de material de apoio apropriado para a aula (imagens em tamanho grande, cd com músicas do caderno etc). Segundo as professoras, no primeiro ano da proposta, foi muito difícil, por exemplo, trabalhar com imagens apenas com o livro do professor em mãos, já que não havia ainda o Caderno do aluno.

Das quatro participantes, somente uma havia entendido a orientação de que cada professor deveria trabalhar na sua linguagem de formação. Mas isso depois de assistir a uma palestra com Mirian Celeste Martins no Centro Universitário Maria Antônia. Como professora de Arte, ela disse acreditar que seu papel é o de ensinar as quatro linguagens. As outras três disseram ter trabalhado as quatro linguagens, e confessaram que a menos

<sup>34</sup> Videoconferência realizada em 6 de Outubro de 2009, através do Programa a Rede aprende com a Rede, no portal da Rede do Saber da Secretaria de Estado da Educação, ver bibliografia.

trabalhada foi música, devido à falta de formação.

A cultura da polivalência ainda era uma realidade. Os professores se arriscavam a ensinar as quatro linguagens, entendendo que só dessa maneira estariam oferecendo uma formação em arte com qualidade. Mesmo quando não há os requisitos mínimos para essa prática. Cada linguagem pressupõe conhecimento específico, experiência de fazer e coordenar, como vimos no caso dos jogos teatrais, didática específica, ou seja, um conjunto de competências e habilidades de olhar, ouvir, fazer e ensinar que só a especialização e a prática na linguagem, e no ensino da linguagem poderão propiciar aos professores. Ou seja, a experiência, como disse Picosque.

Não sabemos se essa apresentação da Proposta feita via videoconferência chegou até os professores. Ela foi destinada aos Professores Coordenadores, que por sua vez eram responsáveis por levar para suas escolas e atuarem como multiplicadores. Além disso, a gravação ficou disponível no site do Programa São Paulo Faz Escola. Essa nova concepção do papel do especialista foi contaminando a prática dos docentes:

No primeiro momento eu tinha essa ideia de que você tem que saber tudo. Já que é de Artes. Mas minha formação não é de tudo. E tenho, digamos, uma especialização. Eu tenho pequeno conhecimento das outras áreas. Então eu já não, pelo menos esse ano, não me cobrei dessa forma. (...) É mais para mostrar, que tem algumas diferenças... Dança, a gente vai conhecer mais a questão da expressão corporal. Então vamos trabalhar esse ponto. Não necessariamente uma coreografia... (...) Então a cobrança não vem tão intensamente.

(PT – 5 anos)

Assim, a gente recebeu a Proposta Curricular do Estado de São Paulo. Os caderninhos. E na parte de Arte são quatro linguagens. Então a Mirian Celeste deixou bem claro, quando eu assisti uma palestra com ela, e a gente perguntou: Eu tenho que dar conta das quatro linguagens? “Não! Você vai trabalhar a sua linguagem”. Então nos primeiros dois bimestres veio o jornal<sup>35</sup>, e a gente ficou preocupado em matar as quatro linguagens. E você nem se aprofunda tanto. A partir do finalzinho do primeiro bimestre, do segundo bimestre, mais início do terceiro e quarto, é que eu procurei dar vazão a linguagem que eu sou formada, que eu tenho maior especialidade.

(PT – 9 anos)

– Não, eu acho assim, que isso é uma consequência. Como eu fiz Artes Cênicas, a gente termina puxando para esse lado. Eu acho que a proposta coloca todas essas áreas, mas não que você seja obrigado a trabalhar com todas elas. Eu acho que no momento que você começa a abrir o seu leque, na área de teatro, na área da música, você já está introduzindo um monte de coisas junto.

(PT – 10 anos)

A visão polivalente do ensino de Arte era fruto também da formação acadêmica que, por sua vez, teve caráter de polivalência. Ao abordar essa questão, Conceição (2009, p. 6) afirma:

---

35 Projeto de recuperação para o início do ano de 2008. A secretaria de Estado da Educação enviou às escolas o material “jornal”, um jornal com propostas de trabalho para todas as disciplinas, mas com um único foco: desenvolvimento das competências leitora, interpretativa, analítica e de cálculo dos alunos. Este projeto foi desenvolvido até a primeira quinzena de Maio e não foi elaborado pelas autoras da proposta curricular.



É que a formação acadêmica desse professor que no passado recente era polivalente, e ainda passa por uma lenta transição do modelo polivalente para um modelo que percebe a formação específica como fundamental para o aprofundamento dos saberes. Como somente parte das novas gerações está colhendo esses frutos, a cultura polivalente, ainda se verifica em grande parte dos professores, que já se formaram há algum tempo.

Rejane Coutinho (2006; 2008, p. 2) fala sobre os problemas da polivalência e como a formação dos professores se dava de forma arbitrária:

O resultado dessa formação esfacelada produz várias gerações de professores de Educação Artística com mal digeridas e superficiais concepções de Arte e de ensino de Artes. O espaço conquistado pelas artes na escola se fragiliza. Em sua grande maioria, os docentes responsáveis pela formação desses professores são especialistas em suas próprias linguagens. A ideia da polivalência nas artes é desestruturada pela própria estrutura dos cursos. Quer-se formar professores polivalentes com professores especialistas.

Podemos confirmar a influência da visão polivalente na forma como o professor vê o seu papel, como nos casos das professoras que parecem não ter tido acesso às videoconferências que mencionamos:

– Olha, eu vejo assim, que o papel do professor de Arte é muito complexo. Porque eu não posso só trabalhar o que eu gosto, na minha habilidade, eu tenho que saber trabalhar com todas. Eu tenho que ser imparcial com todas. E isso é o que difere muito de professor de Artes para professor de Artes. Porque tem professor de Artes que diz “- Eu domino música”, e é só música, música, música... Ele deixa de dar importância para o todo. Então é um fator muito complexo mesmo. Então o professor de Artes, sem ter uma habilitação específica dentro do Estado, ele tem que saber dançar muito bem a música, para não deixar déficit em nenhuma das áreas, nenhuma das linguagens.

(PT – 20 anos)

O problema que eu vejo é o tempo mesmo. A gente precisa fazer tudo isso. Como essas apostilas... Tem a parte de dança, música, teatro e artes plásticas. Tem certas linguagens que eles gostam mais, teatro eles gostam. Mas às vezes você já tem que começar outra. E você não consegue fazer no tempo e do jeito que você queria. Queria fazer um projeto de dois meses, por exemplo, tem que fazer em duas aulas, três, quatro, no máximo.

(PT – 4 anos)

A primeira docente acredita que o bom professor de arte é o professor polivalente. Segundo ela, o professor não pode trabalhar só no que gosta (entendendo por isso a linguagem de sua especialidade), e sim com todas as linguagens. Ela critica o professor que deixa de olhar a arte como um todo, afirmando que na escola pública o professor deve saber dançar conforme a música.

Percebe-se na fala da segunda professora a angústia em não conseguir dar conta de todo o conteúdo do Caderno do Aluno, uma vez que entende que deve trabalhar com todas as situações de aprendizagem das quatro linguagens.

A figura do professor polivalente é uma forma de desvalorizar o ensino de arte. Uma vez que não é especialista em nenhuma linguagem, ele procura ensinar o mínimo que é

capaz de cada linguagem, ou de uma ou outra linguagem que tem mais facilidade. E ainda, há o professor que se fixa à linguagem que lhe dá menos trabalho. Arão Santana (2000, p. 30), ao tratar da questão da proposta polivalente, afirma que ela é “vazia de conteúdo e concebe um profissional que tem como perfil a imagem pejorativa do *pato* – nada sem mergulhar, tem asas, mas não voa e anda desengonçado” (grifo do autor).

O problema da polivalência afeta muito o ensino de teatro na escola pública. Os professores relatam suas experiências nas outras linguagens em paralelo às proposições com jogos. De forma que os professores não desenvolvem nenhuma linguagem com continuidade. Daí a sensação de angústia da educadora no relato acima. É por esse motivo que a experiência com o jogo não se desenvolve, porque não há tempo de exposição suficiente para que isso aconteça.

Para continuarmos a análise da prática docente com os jogos teatrais, vamos, no texto que segue, apresentar as falas dos professores que conhecem e trabalham com os jogos teatrais em sala de Aula.

## **Jogos teatrais na sala de aula**

### ***A Viola está na sua sala?***

Já verificamos que jogos de improvisação fazem parte da prática docente na escola pública. Neste estudo encontramos exemplos de diferentes práticas. Entretanto, já demonstramos até aqui que não são todos professores que trabalham com o sistema de Spolin. E que alguns exploram os jogos mais do que outros, e até de forma mais metódica. Entre os participantes da pesquisa, identificamos três como os que conhecem e trabalham com os jogos teatrais, são eles os professores formados há 9, 5 e 2 anos.

A professora formada há cinco anos demonstrou conhecer os jogos devido à sua experiência como jogadora na faculdade, mas como esse trabalho não foi desenvolvido com profundidade na sua formação, ela trabalha com o que ficou de mais significativa de suas aulas na licenciatura. Por isso disse-nos sobre o sistema de jogos teatrais “eu tenho uma visão emocional, desse trabalho”. Porque o sistema não foi estudado para que ela entendesse melhor sua estrutura. Por isso não entendeu que a proposta de Spolin foi a de romper com a emoção no trabalho do ator (como Stanislavski propunha), e fazer o jogador mostrar o que está sentindo/vendo/fazendo através do corpo, ou seja, da fisicalização. Entretanto, ela nos deu exemplos de jogos de improvisação com *Onde, Quem e O Quê*, e lembrou da experiência com planta baixa na faculdade, ao se deparar com essa proposição na *Proposta Curricular de Arte, no Caderno do Professor*. A partir destes e outros elementos, constatamos que a docente conhece os jogos teatrais, mas que é preciso ainda se apropriar melhor do sistema através de sua bibliografia, que indicamos durante as entrevistas.

Contudo, nas entrevistas com os professores formados há dois e nove anos podemos verificar que há professores que tem alto grau de conhecimento e experiência com os jogos teatrais trabalhando na escola pública. O trabalho destes dois professores merecem destaque pelo maior grau de familiaridade com o sistema, maior conhecimento da bibliografia da autora, e melhor entendimento da estrutura e de características dos jogos.

O professor nos faz um relato de como os Jogos Teatrais de Viola Spolin são importantes para sua prática.

- Na minha prática, a Spolin representa oitenta por cento do meu trabalho. Eu acredito que para a escola pública, ela seja a porta de entrada para fazer com que os nossos jovens entendam melhor o fazer artístico. Porque, como eu disse, ele vai disciplinar, vai dar esse norte disciplinador.

Eu até usei a Viola Spolin no meu trabalho da Faculdade, sobre teatro e alfabetização. Utilizei jogos da Viola Spolin para alfabetização. A minha ideia foi que na escola a gente alfabetiza a escrita e a leitura visual, a gente não alfabetiza a linguagem oral. E através de jogos da Viola Spolin, a gente consegue isso. A gente começa lá, desde o pensar, até o falar, até a cena falada. Eu te dou um Quem “Você é um vendedor de picolé. Mas só que hoje você vai ter que me vender seu picolé sem fala”. Ele vai ter que pensar na cena enquanto estrutura: como vai andar; como vai gesticular. Num momento mais a frente eu peço para ele por fala. Uma fala coerente com tudo que ele já pensou, com o andar, com o falar. Então eu estou alfabetizando oralmente esse aluno. Ele já vai ter perdido o medo de estar em público, e vai perder o medo de falar também.

(PT – 2 anos)

Como vemos o professor se apropriou do sistema de Spolin e acredita que ele é um diferencial no ensino de teatro na escola pública.

A professora também compartilha da mesma opinião sobre a importância dos jogos teatrais, “Minhas aulas de teatro são aulas com jogos teatrais. Eu acho que eles são muito jovens para pensá-los como atores. Eu os vejo como jogadores. Então, eu quero trabalhar com jogos”. A docente partiu dos jogos de Spolin para desenvolver seu TCC do curso de especialização no Centro Universitário Maria Antônia:

- Falando do trabalho que eu fiz lá para a pós (Arte Educação – Maria Antonia/ USP), nele eu falo muito sobre jogos teatrais e formação do coletivo. Eu fui atrás do surgimento dos Jogos Teatrais e encontrei a Neva Leona Boyd, que trás essa ideia de integração. Eu gosto muito do que ela fala sobre o jogo, que para ela o que interessa no jogo não é o resultado, não é a premiação, é o jogar. É a ação que está ali durante a brincadeira, e que é a própria improvisação. Tem muita gente que joga pelo prêmio final, e não é isso que ela defende. E eu penso que isso é uma grande verdade.

(PT – 9 anos)

Ao longo deste capítulo, em especial quando tratamos da formação dos professores, tanto teatral não-formal quanto acadêmica, investigamos quando se deu a primeira experiência com Spolin. As professoras com 4, 10 e 20 anos de formadas disseram não conhecer o sistema.

A docente com quatro anos de formação, que trabalha com jogos de improvisação com seus alunos, disse que a entrevista a ajudou a se lembrar de jogos com as características do sistema de Spolin durante sua formação no Teatro Escola Macunaíma. Especialmente, quando abordamos os elementos Quem, Onde e O quê, ao perguntarmos se ela se lembrava do seu professor propor um destes elementos e pedir que eles encontrassem os outros no jogo. Portanto, quando trabalha improvisação na sala de aula, ela traz experiências de jogos de sua formação, “Então muita coisa eu peguei desses jogos que eu tinha anotado”. Ela demonstra utilizar jogos da Spolin, ou aspectos dos jogos teatrais, mas o faz de forma intuitiva. Falta, neste caso, que ela se debruce sobre a teoria e entenda os pilares da proposta.

A professora com dez anos de formação nos diz que não conhece Spolin, e nem se lembra de ter tido experiência como jogadora na faculdade. O mesmo se dá com a que tem vinte anos de formação, que chega a afirmar que viu Viola Spolin na Faculdade, mas que não se lembra de como é sua proposta. Como consequência, suas práticas com improvisação em sala de aula não englobam os jogos teatrais, como ela mesmo confirma:

- Viola Spolin, por exemplo, você não usa?
- Não. Não uso. Eu posso usar até alguma teoria que ela tem, mas, assim, em base, eu mais crio jogos com eles do que outra coisa.
- Você nunca chegou a pegar nenhum jogo e trabalhar?
- Não, jogo dela e trabalhar não.

Curiosamente, seria ainda possível afirmar que essas professoras de fato trabalham com Spolin, uma vez que na proposta curricular encontramos vários jogos do seu sistema. Contudo, quando nos concederam as entrevistas, as professoras afirmaram que não trabalharam com os jogos do *Caderno do Professor*. No caso de uma das professoras, o problema foi estar trabalhando com Educação de Jovens e Adultos (EJA) naquele ano. Já a outra, que trabalha com os anos finais e com o Médio, considera os jogos como “De suma importância, porque é através deles que a criança ou o adolescente cria uma... como é que eu poderia dizer... ele cria uma malícia para trabalhar o teatro”, mas preferiu buscar outras propostas de jogo, como o exemplo do jogo da imaginação, do que trabalhar com os jogos do material didático de arte, como ela mesmo explica:

- Eu não dou nada que seja fora da realidade deles. E ao mesmo tempo atendo toda a programação que tem que ter nos cadernos. Mas procuro muito mais o potencial deles. O que interessa para eles. Porque se não, não dá resultado, viu? Eu aprendi uma coisa: se você colocar o livro, apresentar a proposta, tiver que fazer igualzinho da proposta, você vai ter quarenta por cento de satisfação, e os outros... Você acaba desestimulando.

Esta professora demonstra certa aversão a trabalhar com livros, autores, e teorias ao dizer “Eu procuro não me basear nos livros de forma alguma”, e reforça que nunca trabalhou com um jogo pronto, mas que cria seus jogos, ou se apropria de jogos que conhece, como o jogo da imaginação citado. Durante nosso primeiro encontro estimulamos a professora a procurar a bibliografia de Spolin, para que ela viesse a conhecer. No segundo encontro, buscamos saber se houve alguma experiência com Spolin:

- Depois da nossa primeira entrevista, você entrou em contato com a obra da Viola Spolin?

- Olha, eu só olhei por cima, mas não cheguei a trabalhar com eles. Porque foi um período muito tumultuado, muita atividade dentro da escola, e ainda tinha que cumprir o caderninho. Aí travou, porque ou você cumpre o caderno, ou você aplica o que você vê. Aí eu não entrei na Spolin, não.

- Você buscou outras propostas de jogos, de outros autores, na área de Teatro Educação?

- Não. (...) Não procurei outros autores, e sim a nossa realidade mesmo, dentro de sala de aula, no estado mesmo, pra ver o que iríamos conseguir.

(PT – 20 anos)

Em teatro e ensino de teatro, a experiência, de atuar, de jogar, de improvisar, seja com jogos teatrais ou jogos dramáticos, é muito importante para o repertório docente, para que os professores consigam desmistificar e acabar com o temor em trabalhar com essas categorias de jogo. A professora entenderia que pode, de repente, aprender muita coisa sobre jogos se estiver aberta para o desconhecido. E ainda que é totalmente possível trabalhar a realidade do aluno com diferentes propostas de jogo, ou diferentes linguagens artísticas, sem subestimar os alunos. É o que podemos ver na descrição e na avaliação do jogo de improvisação que o professor abaixo fez com seus alunos do 9º ano:

Por exemplo, eu e você éramos uma dupla. Então, a gente combinava: o que a gente vai fazer lá?

É uma cena de assalto.

Quem vai assaltar e quem vai ser assaltado?

Duas meninas fizeram a cena de uma mãe e uma filha. A mãe estava na estação esperando a filha, que estava vindo de algum lugar. Só que a filha não avisou que estava vindo grávida. Quando ela viu que a filha estava grávida, ela mandou a filha embora de novo.

Três meninos fizeram uma cena de alguém que teve uma crise... um ataque cardíaco na estação de trem. Então, um ajudava e o outro assaltava, roubava tudo que o homem tinha.

Então, eles trouxeram coisas da vivência deles. E criaram coisas legais. Depois a gente discutiu:

Por que você criou essa cena?

Ah, professor, é mais fácil! Eu vi em tal lugar.

A menina que fez a mãe que expulsava a outra que estava grávida, foi expulsa de casa por causa de gravidez. Então eles aproveitaram coisas do cotidiano deles para o jogo. Isso foi legal porque eu acabei conhecendo-os melhor.

(PT – 2 anos)

Neste exemplo, percebemos que situações da vida real dos alunos foram exploradas através do jogo e resignificadas em cena pelos jogadores. Assim, os jovens encontraram uma forma de denunciar esses problemas, expor seus pontos de vista, ou simplesmente falar sobre aquilo, que não estava resolvido até então. Ao dividir suas experiências, muitas vezes comuns entre eles, os alunos quebram barreiras e se tornam mais íntimos, e o grupo se fortalece. E para isso criam através da improvisação, que é o veículo da construção da linguagem teatral.

## Planejamento e organização da oficina

Pelos relatos, já vimos que os jogos de improvisação fazem parte do dia-a-dia da prática de alguns desses professores. E o planejamento? Os jogos fazem parte do planejamento de Arte? Ao questioná-los a esse respeito, os professores afirmam que os jogos são pensados como proposta desde o planejamento das aulas.

O professor-há-dois-anos de formação nos diz que coloca os jogos no planejamento, mas não nomeia quais serão os jogos, e justifica dizendo que “Não especifico qual é o jogo porque eu acho que é muito cedo. Cada turma vai exigir uma coisa, então eu dou esse tempo para entender”.

Já a professora-há-9-anos não vê problema em nomear os jogos em seu planejamento, “Por exemplo, vou trabalhar com Foco – Jogo da Bola, Corda, carrinho (objeto imaginário). Coloco no planejamento, no diário”. Ela se remete às orientações de Spolin para o plano de oficina, e diz “Às vezes eu monto uma aula e, seguindo o fichário de Viola Spolin, você deve colocar mais alguns jogos, mesmo que você não dê... (ri) para que você tenha cartas na manga. Não quer A, você faz B. Eu coloco uma relação de cinco ou seis jogos”.

Outra professora tinha o entendimento dos jogos como estratégia de ensino, e dessa forma era lançado no planejamento. A partir da implantação da proposta curricular, ela percebe que os jogos têm mais importância do que apenas estratégia:

- Você coloca os jogos no planejamento?
- Não. Específico ali não, fazia parte das estratégias, mais uma citação ou outra, e não uma possibilidade de realização.
- Você não coloca como conteúdo?
- Não. Só como estratégia. Já agora não. Ele está presente, então agora ele é uma constante.

(PT – 5 anos)

A professora-há-4-anos fala que no momento da pesquisa ela segue o planejamento do *Caderno do Professor*, e que a questão, então, é *qual jogo* ela vai trabalhar, como ela mesma diz:

- Este ano e o outro, como teve as apostilas, e o planejamento prévio, o que eu penso é qual vai ser o jogo, do que eu aprendi, que eu tenho que passar. Mas não escrever tudo. Só o que vai ser o teatro, e que vai ser dentro disso, cenas de improviso, leituras de textos, ou de trechos de textos, essas coisas. Mas não especificar.

(PT – 4 anos)

É possível afirmarmos que, em geral, os professores já pensam os jogos desde os seus planejamentos, alguns com mais detalhamento e descrição do que outros. Isso revela que os professores entendem a importância dos jogos para o ensino de teatro, e a necessidade prévia do pensar e organizar a oficina de jogos. O convívio com os alunos pode servir de parâmetro para elaborar ou repensar o plano, no entanto o professor deve deixar espaço para, de repente, ser surpreendido pela turma.



O planejamento, como o próprio nome diz, é a expressão de um desejo, de uma potência, e, assim, deve ser compartilhado por ambas as partes do processo. O professor pode e deve se deixar contaminar pelo que os alunos propõem em sala de aula, caso contrário, o planejamento terá caráter de “tatuagem na pele pedagógica, gravados em entediadas faixas horizontais e verticais com o já vivido, o já visto, o já sabido” (MARTINS, Mirian C; PICOSQUE, G., 2008, p. 141). Isso implica também em olhar com outros olhos a proposta inicial, com olhos inquietos que *busquem* novos sentidos, novas conexões, e possibilidades de proposições teatrais que dialoguem com as diferentes realidades em salas de aula.

## **A prática com jogos teatrais – o diálogo com a estrutura de jogo e com os elementos essenciais na proposta de Spolin**

No capítulo II, iniciamos nosso diálogo da teoria dos jogos teatrais com a prática de alguns professores. Com esse intuito, apresentamos alguns relatos sobre procedimentos de jogo presentes no sistema, a experiência em sala de aula com a proposta de planta baixa, a questão da plateia, e como os professores vêem os jogos teatrais.

Nosso objetivo, neste capítulo, é aprofundarmos esse diálogo. Ao fazer isso, focaremos nossa análise nos três professores que comprovadamente trabalham com Viola Spolin. Dessa forma nosso diálogo se dará com os professores formados há 2, 5 e 9 anos. Assim, buscamos trazer, nas próximas linhas, experiências de sala de aula que eles selecionaram como mais significativas ou mais recentes, para nelas verificarmos a presença de elementos essenciais aos jogos teatrais, bem como analisar como é a relação na prática com esses aspectos teóricos, dos quais podemos listar: elementos dramáticos Quem, Onde e O Que; Foco; plateia; avaliação; entre outros que foram surgindo dos próprios relatos. Verificaremos também a familiaridade dos professores com a bibliografia da autora.

### ***Foco: a essência dos jogos teatrais***

Eu trabalhei um jogo aqui na escola que foi muito engraçado, os alunos riram muito. Com os quintos anos, a gente pegava o baú de surpresa, eles traziam os objetos e quem tirava o objeto tinha que interpretar. Então, por exemplo, um tira um chapéu de cangaceiro e vai criar um personagem. Estou criando o Quem. Estou criando uma pessoa ali, estou dando vida. Então, eles adoraram, todos riam. E aí, você vai dando corda e eles vão querendo fazer mais.

(PT – 9 anos, entrevista concedida em dezembro de 2008)

Este é um relato sobre o trabalho com a Proposição I: *Corpo e Figurino fazendo ficção*, do *Caderno do Professor*, e que é uma versão do jogo *Baú cheio de chapéus*, de Spolin. Neste jogo a identificação do *Quem*, demonstra que a professora conhece e faz uso dos elementos dramáticos *Quem, Onde e O Que*. Isso se reforça quando, na sequência do relato, ela fala da atuação de uma das alunas:

- Uma aluna pegou um marabu... sabe esse cordão cheio de pelinhos, de festa?
- Só que a partir daquele marabu, ela viu um prego em cima da lousa, e ela tava escalando... então ela conseguiu ver uma parede, ela criou um personagem, ela criou um ONDE, (...) Mas ela criou em cima da lousa, em cima do prego, uma parede de escalada. Aí pegou outra colega, "Vem me ajuda, vamos escalar juntas." E, assim, ela criou toda uma cena e a sala adorou! Foi muito legal.

(PT – 9 anos)

Naquele momento, a professora afirmou não ter trabalhado ainda propondo dois desses três elementos para que os jogadores encontrem o terceiro em jogo, por exemplo. Todavia, em outros dois exemplos de jogos com seus alunos é possível perceber certa abertura para eles desenvolverem o elemento dramático que não foi definido pela coordenadora. O primeiro exemplo é o jogo com granelô em que os jogadores devem vender alguma coisa (portanto eles tem um *O Que*, e um *como, em granelô*), há ali a liberdade do vendedor definir *Onde* está vendendo, uma vez que isso não foi acordado. Mesmo isso não sendo o foco do jogo. No segundo jogo, O que eu vou levar quando eu for para a Lua, a professora deu o *Onde*, já que o jogo acontecia também chegando lá, o *O Quê*, o que o jogador vai levar, e pediu para que as crianças mostrassem como elas iriam. A professora não pediu que elas desenvolvessem o *Quem*, mas caso a criança quisesse ela poderia criar um *Quem*, como, por exemplo, um astronauta. Então, além da roupa de astronauta, ela também procuraria mostrar atitudes desse astronauta, como a forma de andar, por exemplo.

Ao abordar a questão da plateia no capítulo II, trouxemos um depoimento da professora que dizia não ter trabalhado ainda com essa estratégia. Em nossa segunda entrevista, percebemos que houve mudanças neste aspecto. Ao descrever a experiência com esses dois jogos citados, ela deixou claro que está trabalhando com plateia de jogadores, como ela mesmo explica, "Quando o jogo propicia a questão palco/plateia eu sempre falo: - Agora a gente vai sentar e assistir o outro fazer. Quando eu estiver assistindo eu posso conversar? Não.", e ainda explica que procura trabalhar improvisações grupais, que faz em trios, e tem sempre dois grupos assistindo e um fazendo. Ao perguntar aos alunos se é permitido conversar, ela quer levá-los a refletir sobre o papel de cada jogador, ou seja, ao jogador-espectador cabe apreciar e estar junto, atento. Só assim ele poderá participar da avaliação sobre o jogo. A professora, com a repetição da situação de inquietação ou conversa por parte dos alunos, disse ser preciso ser mais direta "No seu jogo todo mundo estava prestando atenção, porque no jogo dos outros você não está prestando atenção?".

Ao propor a avaliação, a docente fala de três perguntas que norteiam os alunos: Como foi? / O que você sentiu? Você sentiu diferença fazendo sozinho, fazendo em grupo? Sua proposta de avaliação, portanto, não segue a orientação de Spolin, ou seja, não é uma avaliação objetiva a partir do Foco. Além disso a questão "*o que você sentiu*" pode tanto propor uma abordagem física quanto emocional.

Na descrição do jogo da viagem à Lua, ressaltamos três pontos importantes de sua prática:

- **A forma como a professora propõe os jogos:** sentando com eles em roda; explicando o jogo; dando instruções; aceitando sugestões deles; ampliando; e organizando - um apresenta, o outro vai sentar e assistir. Há nesta fala vários termos que apontam para um “propor o jogo” com qualidade, ou seja: sentar em roda; explicar; dar instrução; aceitar sugestões, ampliar. Estas palavras por si já desenham um percurso de orientação e revelam organização da coordenação, valorizando o estar junto (sento em roda), a explicação do jogo com clareza (explico, dou instrução, pergunto: entenderam?) e a abertura em se negociar as regras (pode), bem como a organização da plateia (sentar e assistir).
- **A questão do foco.** Para a professora o foco é o coração dos jogos teatrais: “Porque se eu não tenho foco, não me concentro, não presto atenção, eu não consigo ter o direcionamento para o que eu quero”. Ela nos diz que, durante o jogo, muitas vezes ela chama a atenção dos jogadores para o foco do jogo dizendo: - Parou! Onde está o foco? Quem está falando? Onde está a ação? Para ela a questão do Ponto de Concentração é muito forte na Viola, e é muito importante, “Hoje eu já tenho um mesmo grupo de alunos que estão participando de jogos de improvisação há algum tempo. Então, já não preciso voltar tanto para a questão do foco”.
- **A percepção que a professora tem da apropriação que as crianças fazem do jogo.** Como observamos no seguinte relato “Houve uma menina que levou um estojo de maquiagem enorme, e pisou na casca de banana que a outra deixou no chão. Ela não comeu a banana, mas já se apropriou da casca. E esse tempo, esse feeling deles, acontece quando ele está assistindo”. Vemos que, neste caso, a primeira jogadora não fez a casca desaparecer simplesmente, como acontece muitas vezes, ela assumiu a casca da banana como elemento real e desfez-se dela atirando-a ao chão. A segunda jogadora, que estava na plateia e percebeu o objeto deixado pela primeira, trouxe sua proposta de jogo (o estojo de maquiagem) e também se relacionou com o objeto deixado em cena (a casca). Aqui encontramos indícios dos princípios *escuta* e *aceitação*, que estudamos sobre os jogos de improvisação, ou seja, mesmo não estando na cena, mas estando junto no jogo, a segunda jogadora estava aberta para ouvir a proposta de sua colega, e, ao entrar em cena, aceitou a proposta e trabalhou com ela.

A educadora também demonstrou grande habilidade com o tempo de cada jogador, no caso de jogo individual. Podemos notar isso nos comandos que ela usa para que o jogador finalize o jogo, “- Quando você achar que sua cena terminou você vem para cá. / Olha, vamos fechando... / - Vamos finalizando... / Quando você achar que conseguiu mostrar para todo mundo o que você está levando para a lua, você pode sair”. Todo esse cuidado revela sua preocupação em não quebrar com o processo de criação de cada jogador.

- Que peso tem essa corda?

- Então eu falei para eles: - Escolham **um lugar**. (Mas eu já tinha preparado algo)

Um Shopping.

Está bem, mas **o quê** a gente está fazendo num shopping?

Pode ser um encontro de amigos?

Pode!

**Onde** no shopping?

Praça de alimentação, professora!

Está bom! Praça de alimentação de um shopping. Então, vamos fazer?

Vamos! (...)

Você conseguiu desenvolver a improvisação com eles?

Sim.

Quantos grupos?

Cinco. Teve um grupo que já se posicionou na plateia, no fundo

da sala, como quem diz assim: vamos deixar alguém fazer primeiro. E havia uns meninos, porque sempre tem mais meninas, que disseram: - Não, professora, deixa para a próxima.

**Você deu tempo** para eles combinarem?

- Sim, **só para combinar posicionamento**, e vamos lá! **Cinco minutinhos**. Falei para eles não se preocuparem com errar ou não. E aí fluiu bem.

(PT – 5 anos) (grifos nossos)

Observando os elementos dramáticos presentes nesta situação de aprendizagem em teatro, vemos que a professora se apropriou desses elementos característicos do sistema de Spolin: *Onde* praça de alimentação de um shopping), *O Que* (um encontro de amigos), e o *Quem* (amigos). Neste exemplo, todos os alunos da sala ajudaram a definir a situação, e cada grupo deveria ir para a cena, tendo apenas cinco minutos para combinar posicionamento no espaço. O que não fica claro é se o *posicionamento* diz respeito aos jogadores ou objetos, mesas e cadeiras, entre outros, e isso pode gerar um diferencial interessante na apresentação de cada grupo, ou seja, aquilo que não foi totalmente definido faz parte do jogo.

Ao dizer “E havia uns meninos, porque sempre tem mais meninas, que disseram: - Não, professora, deixa para a próxima (aula)”, a docente nos apresenta o problema da resistência dos alunos, que apontamos anteriormente, e que é bem presente nesta situação. Como já vimos, esta resistência precisa ser trabalhada para que o aluno participe do jogo, enfrentando assim o medo da exposição.

A *plateia* foi organizada pelos próprios alunos, “no fundo da sala”, o que nos levou a entender que a representação aconteceu na frente da sala. Num outro momento, sobre a proposta com planta baixa - presente na Situação de Aprendizagem 2: O espaço na *linguagem do teatro: a cenografia e a cena contemporânea* – a educadora relatou de forma positiva que os jogadores da plateia, os espectadores, avaliaram de forma acertiva, objetiva, a relação dos jogadores em cena com os objetos desenhados na planta, e ponderou

que isso “demonstrou que eles estavam prestando atenção, fazendo o papel de plateia especializada”.

Ainda sobre a questão este tema, a professora afirmou que, com os pequenos do 6º ano, é preciso negociar:

- No 6º ano você também consegue trabalhar com plateia, colocando um grupinho pra fazer e outro pra assistir?

- Dá, mas aí você tem que dar um incentivo.

- Como?

- Na verdade dois. Um é falar sobre o palco mesmo. Eu explico que com o palco italiano a plateia tem que observar, tem que ficar quietinho, vocês são plateia, tem que observar. A gente tem que usar esse discurso, não é? Eu posso trocar os atores, porque hoje eu sou diretora, eu tenho os meus atores. Só que o diretor não está ali no palco. Porque eles fazem olhando pra gente. Eu hoje estou na direção, mas estou assistindo como qualquer um. Finge que não estou na minha mesa, finge que estou lá na plateia, então olhem pra frente. E vocês, plateia fiquem aí, mas não se esqueçam que eu estou aqui, o sentido da apresentação. O incentivo dois é uma nota, uma nota de participação como plateia.

É mesmo? (eles perguntam)

É! Porque vocês também estão fazendo um papel que não é o de vocês. Então é um incentivo para eles participarem.

(PT – 5 anos)

Na fala da participante, vemos a preocupação com a disciplina dos alunos, e o apelo para que participem do trabalho como observadores. A referência usada por ela é a do palco italiano, onde a plateia tem que observar quieta, ou seja, esse é o “sentido da apresentação”, enquanto uns apresentam, os outros devem observar em silêncio. Percebemos que os alunos têm a tendência de jogarem preocupados em mostrar para ela que está de fora, já que não se posiciona junto aos alunos, e sim em sua mesa. O segundo incentivo, a nota, reforça a preocupação com a disciplina e o silêncio.

A fim de evitar que os jogadores *busquem* o olhar da professora, o mais indicado é que ela fique na plateia, junto com os demais alunos. Assim, essa busca pela Aprovação/Reprovação pode facilmente ir diminuindo até se extinguir, se ela propuser uma avaliação objetiva do jogo a partir do Foco. Os jogadores devem ser contaminados pelo prazer de jogar, tanto no palco quando na plateia, e a sensação de cumplicidade no jogo por ambas as partes criam um ambiente de participação a partir do próprio jogo, sem que seja necessário outros estímulos. Desta forma, ela também encontrará melhor maneira de avaliar a participação dos jogadores espectadores.

Outra situação de aprendizagem:

- Houve um exercício da questão do espaço, que eu falei para eles: Olha, hoje nós vamos brincar!

Aí eu coloquei na lousa “dinâmica”, mas vamos deixar mais fácil pra vocês entenderem “Brincar!” O cabo-de-guerra.

Vamos pegar a corda no chão! Para eles sentirem Que peso tem essa corda?

É uma corda grossa, uma corda fina? Como você segura?

A posição da mão?

Que é uma proposta com objeto, e já tem a questão do peso, formato, substância. E já é uma coisa mais corporal. Não é só pegar o objeto por pegar. (PT – 5 anos)

Na situação de aprendizagem acima, ao trabalhar o jogo cabo-de-guerra, que é um jogo tradicional e faz parte dos jogos teatrais, a educadora utilizou comandos reforçam aos alunos a importância de eles mostrarem a ação, através da fisicalização do que estão pegando/manipulando, ao invés de contarem. Porém, ela usa o termo “dinâmica”, e não “jogo” e isso revela a necessidade de apropriação do conceito.

O trabalho com objetos imaginários, que começou com a corda, se estendeu em sua prática com a proposta da bola imaginária, que, mesmo sem citar Spolin, percebemos que também foi fruto da vivência como jogadora na faculdade. Segundo a professora, os alunos vivenciaram diferentes propostas de jogo, como vôlei, basquete e futebol.

Verificamos que a Proposta Curricular de Arte contribuiu para sua prática com os jogos teatrais. Além do jogo com a planta baixa, ao qual já nos referimos, ela trabalhou também com a proposta de *caminhada pelo espaço*, presente nos cadernos do 6º ano.

Na primeira entrevista, a professora nos levou a entender que suas experiências na faculdade com o sistema de Spolin foram escassas ou não significativas. No entanto, não identificamos evidências disso em sua prática naquele momento.

Ao falar de suas experiências na licenciatura, a professora-há-5-anos mencionou algumas situações “com jogos”. Na primeira delas, seu professor pediu uma sinopse acerca de um tema dado. Em outra proposta ela fala que “o que ficou mais marcante, no primeiro trabalho que ele propôs, acho que foi usar a emoção. Uma expressão, que estivesse de acordo”, ou seja, o trabalho a partir de uma emoção pode ter sido um jogo de improvisação, mas não da Viola Spolin. Mas nossa dúvida se deu principalmente quando ela nos fez o seguinte relato sobre como trabalha com a Spolin:

– Muitas vezes em termos de... teoricamente, não. Eles não têm muita paciência, não é? Mas sempre colocando o conceito, de uma forma bem mais simples. De acordo com o ano. Então, de repente para um 6º ano, um conceito, assim, bem básico, para o entendimento deles. No entanto, trabalhando a teoria. Mas sempre trabalhando a prática dos jogos.

(PT – 5 anos)

Este relato é confuso e não dialoga com a proposta de Spolin, que, segundo ela, pode ser vista enquanto “conceitos”. Teoria como sendo uma coisa e a prática outra. Isto, naquele primeiro momento, nos levou ao entendimento de que ela não conhecia o sistema, já que teoria e prática em Spolin não se separam.

Entretanto, na segunda entrevista, pudemos notar, através de seus relatos sobre experiências específicas em sala de aula, que sua prática passou a assimilar elementos dos jogos teatrais. Mesmo que ainda não em sua plenitude.



Todas estas questões, que demonstram necessidade de maior aprofundamento, explicam-se pela falta de uma formação com jogos para o ensino de teatro que seja permeada pela experiência como jogadora e como coordenador. Outro aspecto importante é a omissão das fontes de referência para a prática com jogos, como podemos confirmar na fala da professora:

- Eu tenho uma última pergunta, ainda sobre jogos teatrais. Você aprendeu como trabalhar os jogos teatrais na faculdade? Porque uma coisa é você praticar como aluna, mas houve também o momento de você conduzir os jogos no seu grupo, ou de todos os grupos terem que apresentar jogos?

- Não, o que nós tínhamos era: primeiro a gente faz a parte prática e no final da aula a gente discutia o que a gente tinha feito. E que na realidade não tinha nome, não é? A gente entrava lá e... é improvisação. A aula era essa. Depois no final da aula, meia hora, era discutido: - O que a gente tinha feito? De que forma passar aquilo para o aluno? Façam anotações porque você vai precisar, com certeza a gente esquece.

(PT – 5 anos)

Com tudo isso, é importante ressaltar que a professora tem buscado experiências significativas para os seus alunos, e que essas experiências de aprendizado são vividas por eles e por ela, que, como vimos, tem se deparado com situações novas e enriquecedoras.

### ***O que a gente fez?***

Até agora nesse trabalho do currículo com os oitavos anos teve uma sugestão de trabalhar dança-teatro. Então, eu aproveitei algumas coisas que a gente fez na faculdade. Na faculdade a gente criou uma cena a partir da Viola Spolin, que a gente tinha um Onde, que era uma estação de trem, e, em duplas/trios/sozinhos, nós tínhamos que criar uma cena daquela pessoa, daquelas pessoas, na estação de trem, e eu fiz isso com os alunos.

- Como foi?

- Foi legal! Eu tenho isso filmado, como resultado deles.

- Trabalharam em duplas?

- Em duplas. A gente não se preocupou em usar figurinos, nada disso. A gente só se preocupou em ter uma mala. Cada um tinha uma mala que eles fizeram.

- Eles tinham o Onde, então, que era a estação de trem...

- Só o Onde.

- E eles combinavam o Quem e o O Quê eles iriam fazer, não é?

- Combinavam o que iriam fazer.

- Eles combinavam?

- Combinavam. Por exemplo, eu e você era uma dupla. Então, a gente combinava “O que a gente vai fazer lá” é uma cena de assalto... quem vai assaltar e quem vai ser assaltado. Teve duas meninas que fizeram a cena de uma mãe, ela estava na estação esperando a filha que estava vindo de algum lugar. Só que a filha não avisou que a filha estava vindo grávida. Quando ela viu que a filha estava grávida, ela mandou a filha embora de novo. Três meninos fizeram uma cena de alguém que teve uma crise... um ataque cardíaco na estação de trem. Então um ajudava, e o outro assaltava, roubava tudo que o cara tinha.

(PT – 2 anos)

O exemplo de situação de aprendizagem dado pelo professor, apesar de ter sido proposto como trabalho de dança-teatro, é uma proposta clara e reconhecida por ele como um jogo da Viola Spolin. Nele observamos a presença dos elementos dramáticos Quem, Onde e O Que, tendo sido dado apenas o Onde (estação de trem) e os jogadores combinaram o O Que (assalto, encontro) e Quem (assaltante e viajante; mãe e filha). O professor diz que eles tiveram apenas cinco minutos para combinar esses dois elementos, e foram para a cena. O fato de não combinarem o “como” abriu espaço para várias coisas muito interessantes que surgiram no jogo, como a reação da mãe, o infarto do homem e como os outros dois se posicionam na situação (um ajudando e o outro roubando). Roubar o homem infartado segue a lógica da sua proposta inicial, ou seja, o Foco de sua ação: entrar para roubar alguém.

A divisão em duplas de trabalho é uma preocupação com a organização da plateia, ou seja, enquanto uma dupla assiste, as demais estão assistindo. E é a partir desse olhar de fora que os alunos podem articular sua participação na avaliação. Como vimos ao estudar a questão da avaliação no capítulo II, o professor propõe três perguntas para nortear a avaliação que os alunos fazem: O que a gente fez? Como a gente fez? E se foi prazeroso ou não. Não podemos dizer que o professor segue a orientação de Spolin à risca, já que não menciona a avaliação a partir do Foco do jogo, e direciona a avaliação de forma menos objetiva do que propõe o sistema. Como o professor não definiu o Foco do jogo no Quem, nem no O Que, nem na “relação”, podemos assumir que o Foco era uma mistura do Quem com o O Que (Mostrar quem na relação com o outro fazendo algo). Mas isso não foi utilizado para a avaliação. O professor nos conta abaixo qual é o entendimento que tem do que é a avaliação para Viola Spolin:

- O que eu lembro na proposta de avaliação dela é se **o jogo realmente alcançou seu objetivo. E se o que foi comunicado é o mesmo que o outro entendeu.** Que pra mim foi essa questão do O que eu fiz? E como eu fiz? Se o que eu fiz, não bate com o que o outro viu, é sinal de que algo está errado. A avaliação da Spolin veio nesse sentido. (grifo nosso)

(PT – 5 anos)

A questão do Foco, apesar de não ser mencionada, aparece claramente nos termos O que e em *objetivo*, apesar de Spolin nos dizer que o Foco não é o “objetivo” do jogo. Abaixo, o professor fala de como se deu o processo de aprendizado dos alunos sobre a questão da avaliação:

- No começo dá briga mesmo. Eles batem boca

“Não, mas não foi isso que eu quis falar... Não sei o quê”.

Mas, com o tempo... Você chama a atenção deles... Para o artista é importante ouvir o público porque ele aprende que o que fez não foi feito da maneira que ele pensou que estava fazendo. Essa turma que está comigo, teve aula comigo no ano retrasado, a professora que trabalhou com eles no ano passado, também trabalhou nesse sistema. Então agora eles já vêm nessa formulação de pergunta.

(PT – 5 anos)

Perguntamos ao professor se ele costuma fazer comentários sobre a prática dos seus alunos, e ele nos respondeu que sim, ao final da avaliação. Em seus comentários em situação de sala de aula, ele nos disse que procura ver se “o aluno realmente se desprende. Se ele entendeu o que é técnica, e o que é a técnica daquela coisa. E se ele entendeu que uma ideia pode gerar uma discussão, pode gerar um espetáculo”. Buscamos entender melhor como o professor avalia a questão da “técnica” e como ele propõe que os alunos trabalhem com essa técnica no jogo, e ele nos falou da seguinte situação:

- Então, um exemplo é esse da **triangulação**, eles estavam muito no diálogo ator-ator e **esqueciam do público**. Aí eu chamei a atenção deles, **mostrei essa técnica**, como eu faço essa triangulação... Como é que isso é proposto lá para o **Stanislavski**, para o **Boal**. Como seria essa triangulação num espetáculo mais naturalista, ou na **comédia Dell'art**, que é uma coisa mais direta, mais corporal...

- E antes de começar as improvisações, você tinha chamado a atenção deles para essa questão da triangulação?

- Sim, tinha. Então na hora da roda, eu chamei à razão. Num determinado caso eu disse olha você fez a triangulação, mas **ainda está tímida, pequena**. Na cena dos meninos, do assalto, se ela está sendo assaltada, ela está de frente, aí você tem que ver que caminho você vai escolher... se você vai fazer a cena naturalista, essa triangulação tem uma forma. Mas eu posso fazer essa cena do assalto totalmente cômica, e aí a triangulação vai ter que ampliar... para ter um diálogo maior com a plateia.

(PT – 5 anos) (grifos nossos)

Como vemos em sua fala, o professor, ao trabalhar o jogo, propôs também outro Foco: a triangulação. O professor poderia ter trabalhado este procedimento como Foco único em outra situação de aprendizagem como preparação? Isso ajudaria os jogadores a já terem domínio neste jogo mais complexo? Entendemos que sim.

Em sua fala, notamos que para explicar, ele se vale da demonstração do “como fazer” (mostrei essa técnica), ao invés de jogar a questão e deixar que os alunos encontrem a resposta em jogo. Ele também cita autores e correntes (cena naturalista, *commedia dell'arte*), o que nos faz questionar: Os alunos têm ou não essas referências? É possível pensar triangulação no teatro naturalista? Uma vez que existe quarta parede? De qualquer forma, sabemos que o professor mostrou o que seria a triangulação na cena naturalista e na *commedia dell'arte*, pela continuidade da entrevista, e isso passou a ser a referência deles. Sobre a avaliação ainda, vimos que mesmo no caso do aluno ter feito, a valorização se deu pelo aspecto negativo (ainda está tímida, pequena), e não pelo aspecto positivo da realização.

Entretanto, o professor nos conta que, ao perceber que essa proposta não tinha sido entendida com clareza pelos jogadores, dedicou a continuidade do trabalho à retomada desta questão, como ele conta:

Os mesmos meninos que fizeram o assalto entenderam o que eu falei na roda de discussão e decidiram, a partir da outra aula que a cena deles continuava sendo a cena do assalto, mas tornou-se cômica. Porque eles entenderam a questão lá da comédia Dell'art, como era essa triangulação da comédia Dell'art, e foram para

isso. Já houve uma menina que fazia uma cena sozinha, da carta. Ela lia uma carta e desistia de ir embora, que eu precisei fazer outro tipo de jogo com ela. Eu precisei pôr ela fazendo isso com vários tipos de carta. Então eu escrevi várias cartas para ela... Uma pedindo para ela ficar, outra carta dizendo “vai, que eu não te quero, não adianta que eu não te quero”, e pedi para ela mostrar para o público, sem falar, se aquela carta estava despertando nela uma reação boa ou ruim... Então ela tinha que olhar para o público, não é? Fazer essa triangulação com o público.

(PT – 5 anos)

O professor mostra que a partir da identificação do problema foi possível fazer com que os alunos superassem a dificuldade com o recurso da demonstração, da explicação, e, principalmente, explorando outras possibilidades de jogo (menina da carta), ou refazendo o mesmo jogo (meninos do assalto). Observa-se então que ele propôs a continuidade daquele processo de aprendizagem sobre triangulação com o público, colocando os alunos em novas situações de jogo.

Vale ressaltar ainda outro aspecto sobre o retorno dos alunos a partir da prática de avaliação que o professor vem desenvolvendo. Segundo ele, os alunos, como nos relatou também a professora formada há cinco anos, eram indiferentes aos colegas, e preconceituosos. E a prática de discussão em roda sobre as improvisações proporcionou uma aproximação entre eles, que passaram a existir como grupo, com respeito e amizade, como o professor explica:

- Você tem uma situação de roda que você poderia ilustrar o que você está dizendo, na escola?

- Nesse trabalho com os 8º anos, do trem, eles mesmos levaram a discussão... Começaram a colocar coisas que a gente acabou discutindo porque que na sala tinha muita indiferença entre um e outro. Hoje já estão como um grupo mesmo. Porque eles começaram a falar:

- “Ah, mas o seu não ficou legal! Também, olha onde você mora”. Ou seja, o preconceito existia neles. E essas rodas foram diminuindo esse preconceito. Não tem mais aquela coisa: “- Ah, você fez a cena do assalto porque mora no meio da favela”.

(PT – 5 anos)

Isso reforça o que nos explica Madalena Freire (2003, p. 35) sobre a formação de um grupo:

Um grupo se constrói no espaço heterogêneo das diferenças entre cada participante: da timidez de um, do afobamento do outro; da serenidade de um, da explosão de outro; do pânico velado de um, da sensatez do outro; da seriedade desconfiada de um, da ousadia do risco do outro; da mudez de um, da tagarelice do outro; do riso fechado de um, da gargalhada debochada do outro; dos olhos miúdos de um, dos olhos esbugalhados do outro; da lividez do rosto de um, do encarnado do rosto do outro.

Um grupo se constrói, enfrentando o medo que o diferente, o novo provoca, educando o risco de ousar e o medo de causar rupturas.

O professor aponta o sistema de jogos teatrais como oitenta por cento da sua prática, como já mencionamos. E ele é a “porta de entrada para fazer com que os alunos entendam melhor o fazer artístico”. Isso pode ser percebido em sua prática, através dos relatos que colhemos durante entrevista.

Neste estudo, examinamos a prática de três professores que utilizam o sistema de jogos teatrais com o objetivo de investigar a profundidade de sua relação com o sistema e o impacto dessa relação em suas práticas pedagógicas em sala de aula. Observamos que os três professores, cada um à sua maneira, desenvolvem trabalhos significativos com os jogos teatrais. Em particular, notou-se um aumento tanto quantitativo quanto qualitativo nas experiências com jogos entre as professoras. É relevante ressaltar que a pesquisa influenciou esse crescimento, conforme evidenciado desde a primeira entrevista.

Com esta análise da prática dos professores de Arte no uso dos jogos teatrais, evidenciando os aspectos essenciais do sistema de Spolin, chegamos ao final do nosso trabalho. É chegado o momento de concluirmos este estudo com nossas considerações finais.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

[...] o Alguém olha o relógio, aperta o passo, entra ansioso no teatro, dá com a cadeira esperando, e eu, então, imagino que o ruído que eu acabei de ouvir da plateia é o Alguém, enfim, se sentando. Respiro aliviada: pronto, pelo menos, já sentou. E entro em cena com a vontade firme de sintonizar com esse Alguém. Quero que nosso encontro justifique para ele a mão-de-obra enfrentada; quero que faça ela sentir que aconteceu a “coisa legal” ansiada - o tal encontro especial que, [...] nenhuma vai fazer acontecer. (LYGIA BOJUNGA, 2000, p. 104)

Figura 7 – Final de processo: hora de avaliar a experiência.



O diálogo, por meio das entrevistas com os professores participantes sobre suas formações e suas práticas em sala de aula, nos permitiu conhecer o pensamento sobre ensino de teatro, sobre a prática pedagógica, e sobre os percursos de formação que eles trilharam. Os professores são unânimes quanto à importância dos jogos de improvisação na aula de Arte, e aqueles que conhecem os jogos teatrais, dizem pensá-los como a base do trabalho que desenvolvem.

Para respondermos nossa pergunta de pesquisa, podemos dividir os professores participantes em dois grupos distintos. O primeiro grupo é composto pelos professores que conhecem e trabalham com jogos teatrais na sala de aula, o que foi verificado através dos dados coletados nas entrevistas, levando-se em conta depoimentos sobre experiências na formação e na prática docente. O segundo grupo, também seguindo a mesma análise, é formado pelos professores que não tiveram formação em jogos teatrais, ou conhecem o sistema muito pouco, e que não têm proposto jogos com seus alunos. Cada grupo representa cinquenta por cento dos participantes.

No primeiro grupo, verificamos que há professores que conhecem bem o sistema, trabalham com apoio da bibliografia indicada em nosso estudo, e conhecem outras fontes de jogos ou de referências de fazer, pensar e ler o teatro. Através de exemplos de proposições



com jogos, esses professores demonstraram que também conseguem ir além do que Spolin propõe inicialmente, o que demonstra compreensão e competência dos professores de adaptação e transformação dos jogos, de acordo com suas realidades ou necessidades pedagógicas. Isso vai ao encontro do desejo de Spolin que afirma em seu livro que o seu sistema não deve ser visto como uma receita a ser seguida. Para estes professores, Spolin ainda é bastante atual e muito relevante para o ensino de Teatro na escola pública.

Por outro lado, a pesquisa também revelou que a outra metade dos entrevistados, o segundo grupo, não trabalha com jogos teatrais nem com outra categoria de jogo de improvisação de forma sistemática, com propriedade. O que há em suas propostas são tentativas de jogo de improvisação, mas que sofrem a falta de experiência pedagógica, metodologia, organização e sistematização da proposta. Notamos, nestes casos, a grande lacuna que ficou da formação acadêmica somada a falta de experiências pessoais fora da graduação. Ou seja, a baixa qualidade da formação acadêmica e a falta de uma formação não-formal resultaram em conhecimento frágil sobre o universo dos jogos de improvisação como processo de ensino. Porque, caso os professores não trabalhassem com Spolin, mas possuíssem fundamentação em outras categorias de jogos e levassem isso para a escola, não haveria problema. Isto, entretanto, não é o que se pode concluir a partir dos dados das entrevistas. Soma-se a isso a falta de experiências estéticas, artísticas e didáticas, que alimentassem o gosto pelo fazer teatral e pelo ensino de teatro. O estudo revelou a importância de uma sólida formação em arte, das experiências pessoais em teatro, de um repertório amplo e rico de experiências estéticas para a prática docente.

Ficamos felizes em perceber que a pesquisa influenciou pelo menos dois participantes, que passaram a valorizar a importância de suas práticas com os jogos teatrais, e levou-os a refletir sobre a relevância de alguns aspectos do sistema. Notamos, também, maior engajamento com os jogos nos relatos de duas professoras, durante o intervalo entre a primeira e a segunda entrevistas. Uma delas demonstrou maior vontade de explorar os jogos com seus alunos. A outra foi motivada pela pesquisa a escolher os jogos teatrais como foco de seu trabalho final do curso de especialização no Centro Universitário Maria Antônia, buscando entender como esses jogos, bem como os jogos cooperativos, contribuem para a formação do coletivo.

As falas dos professores e seus relatos de experiências demonstram que os jogos teatrais têm colaborado para a formação em teatro de estudantes da escola pública, promovendo maior entendimento e amizade, diminuindo, assim, problemas de violência, preconceito e indiferença entre eles, aspecto que poderia demandar outra pesquisa. A questão da disciplina também foi posta à mesa, e há relatos de mudança na postura e maior entrega nas situações de aprendizagem por parte dos alunos.

O processo de avaliação, quando proposto metodicamente, tem revelado importante instrumento disciplinador e formador em teatro. Ou seja, os jogos teatrais podem contribuir para a construção da cidadania na escola pública, que recebe crianças e jovens que, em

muitos casos, não estão acostumados com o diálogo, com um tipo de discussão que gera conhecimento, bem como com a liberdade de criação e valorização da sua capacidade imaginativa e criadora. Plateia e avaliação, portanto, têm importante papel na formação dos alunos, uma vez que não se aprende sozinho, mas sim na relação com o outro. Fazer é importante, mas discutir sobre o fazer também é. Fazer é gostoso, mas ver também pode ser prazeroso, e não é menos importante.

No que se refere ao papel do coordenador de oficina/professor de Arte pudemos verificar que a preocupação sobre a continuação do processo ainda se dá no âmbito da variação de jogos ou motes. Mas é necessário que o professor seja um pesquisador durante os jogos dos alunos, que sua observação gere reflexão sobre os próximos passos. Pensar os aspectos do jogo e as respostas encontradas pelos jogadores devem ser a base para o planejamento dos próximos jogos. Dessa forma os próprios alunos passam a perceber a ligação entre as diferentes situações vivenciadas, e o desenvolvimento de suas competências e habilidades, como processo de trabalho. Isso ajuda a desmistificar a ideia de talento. Uma pedagogia de teatro que privilegie a espontaneidade, autonomia, e mediação como caminho para a construção do saber teatro, é o que o coordenador de teatro deve almejar na escola pública. Isto se conquista a cada passo. Significa entender o aprendizado como um caminho que o aluno deve percorrer, com suas próprias pernas. Portanto, o desenvolvimento dos alunos-jogadores acontece no próprio jogo, na plateia, e no momento da avaliação.

É possível concluirmos ainda que as instituições de ensino superior que oferecem programas de licenciatura em Arte devem oferecer cursos que desde o primeiro ano privilegiem a formação do professor especialista, possibilitando aos futuros professores de arte um aumento quantitativo e qualitativo no aprendizado artístico e pedagógico. Como já acontece no Instituto de Artes da UNESP, na Escola de Comunicação e Artes da USP, Instituto de Artes da Unicamp, entre outros. Entretanto, para os já formados que atuam na escola pública, somente uma política da Secretaria de Estado da Educação de formação contínua, que leve em conta a linguagem de formação dos professores, poderá suprir carências na formação docente.

O pressuposto que levantamos no início sobre professores como agentes reflexivos se faz verdadeiro em alguns casos, mas percebemos que, infelizmente, isso não vale para todos os professores. O professor que não perdeu seu prazer de ensinar e de aprender, e que de repente aprende, junto com os alunos, se enquadra no perfil de professor reflexivo. Outros, no entanto, já não se mostram tão permeáveis pela arte, e pelo “ser professor”. É uma pena!

Chegamos ao final do nosso estudo sobre jogos teatrais e a prática dos professores de Arte com formação em Artes Cênicas que atuam no Ensino Fundamental da rede estadual de ensino em escolas da Diretoria de Ensino Guarulhos - Região Norte. A empreitada que nos propusemos foi instigante e muito enriquecedora, e a parceria com os professores de

Arte foi de grande aprendizado. Concluímos com a esperança de que este estudo cumpra seu objetivo inicial: contribuir com a escola pública lançando luz sobre as práticas dos professores de Arte/Teatro com jogos de improvisação e jogos teatrais em sala de aula. Além de reafirmar a importância da proposta de Spolin para o ensino de teatro na atualidade, e promover a reflexão sobre os jogos como processo de aprendizagem, e não como fim, dentro da área Teatro Educação.

Ao chegarmos ao final deste trabalho também temos o desejo que, como na epígrafe de Lygia Bojunga, tenha valido a pena para o leitor, esse Alguém que teve a mão-de-obra de se debruçar sobre esta pesquisa, e que a experiência da “coisa legal” também tenha acontecido no nosso encontro. O final do processo de uma oficina é apenas o início de um processo de formação mais amplo. A experiência teatral pode significar prazer, conhecimento, encontros, descobertas, e sentimentos diversos. Essa experiência também nos proporcionou descobertas, como também dúvidas, que, por sua vez, geraram mais questões, e outras descobertas. Entre uma coisa e outra, surgiram incertezas e angústias, mas também prazer e a certeza de que valeu a pena este mergulho. Certeza de que o encontro é imprescindível para a construção do saber. Encontros com o outro – o professor, a arte, os pensadores do fazer teatral e do pedagógico. E encontros com respostas que geram novas perguntas...

Os sapatos de pesquisador andarilho revelam os vestígios desta jornada, e outras já se apresentam, outras trilhas de pesquisas outras. O que vou recolhendo, experimentando, sentindo, escutando - aceitando - propondo, refletindo, questionado e questionando, percebendo e registrando, vão expandindo o baú do ator – educador e pesquisador.

## REFERÊNCIAS

- BARBOSA, Ana Mae. John Dewey e o Ensino da Arte no Brasil. São Paulo: Cortez, 2001. (Org.). Inquietações e mudanças no ensino de arte. São Paulo: Cortez, 2002.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Parâmetros Curriculares Nacionais (5º a 8º ano): Arte. MEC/SEF. Brasília, 1998.
- BRASIL. Lei Federal nº 9394, 20 dez. 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996.
- CASSIRER, Ernest. Ensaio sobre o homem – introdução a uma filosofia da cultura humana. Tradução Tomás Rosa Bueno. São Paulo: Martins Fontes, 1994.
- CHACRA, Sandra. Natureza e sentido da improvisação teatral. São Paulo: Perspectiva, 1983.
- CHATEAU, Jean. O jogo e a criança. São Paulo: Summus, 1987.
- CONCEIÇÃO, Jorge W. Arte Educação na Escola Pública: jogos teatrais, prática docente, e licenciatura em artes cênicas. Anais do II Congresso Nacional das Licenciaturas – Ciência, Ensino e Aprendizagem na Formação Docente. São Paulo: Universidade Presbiteriana Mackenzie, 2009.
- COURTNEY, Richard. Jogo, Teatro e Pensamento. São Paulo: Perspectiva, 1980.
- COUTINHO, Rejane Galvão. Como se formam professores de arte? São Paulo, Jornal UNESP, maio/2006 – nº 211. Disponível em [www.unesp.br/jornal/](http://www.unesp.br/jornal/), acesso em 21 nov. 2008.
- DESGRANGES, Flávio. Pedagogia do teatro: provocação e dialogismo. São Paulo: Hucitec, 2006.
- FERRAZ, Maria Heloísa C. T.; FUSARI, Maria F. R. Arte na educação escolar. São Paulo: Cortez, 2001.
- FREIRE, Madalena. Observação, registro e reflexão – instrumentos metodológicos I. Série Seminários. São Paulo: Espaço Pedagógico, 1996.
- \_\_\_\_\_ (org). Grupo – Indivíduo, saber e parceria: malhas do conhecimento – instrumentos metodológicos I. Série Seminários. São Paulo: Espaço Pedagógico, 2003.
- GUINSBURG, J. Da cena em cena: ensaios de teatro. São Paulo, 2007 HUIZINGA, J. Homo ludens. São Paulo: Perspectiva, 2004.
- IABELBERG, R. Para gostar de aprender arte: sala de aula e formação de professores. Porto Alegre: ARTMED, 2003.
- IMBERNÓUN, F. (org). Educação para o século XXI: os desafios do futuro imediato. Porto Alegre: ARTMED, 2000.
- JAPIASSU, Ricardo. Metodologia do ensino do teatro. Campinas: Papirus, 2001. KOUDELA, Ingrid. Pedagogia do Teatro. In: IV Reunião Científica de pesquisa e Pós-Graduação em Artes Cênicas da ABRACE, 2007, Rio de Janeiro.
- \_\_\_\_\_. Leitura das pinturas narrativas de Peter Brùghel, o velho. Rio de Janeiro : Sindicato Nacional dos Editores de Livros - RJ, 2006. v. 1. p. 124-125.

KOUDELA, Ingrid. Pedagogia do teatro. In: IV Congresso da ABRACE, 2006, Rio de Janeiro. Os Trabalhos e os Dias das Artes Cênicas: ensinar, fazer e pesquisar dança e teatro e suas relações. Rio de Janeiro: Sindicato Nacional dos Editores de Livros - RJ, 2006. v. 1. p. 124-125.

\_\_\_\_\_. Jogos teatrais. São Paulo: Perspectiva, 2002.

\_\_\_\_\_. Transdisciplinaridade e interdisciplinaridade no ensino da arte. Como Pesquisamos? Os grupos de trabalho da ABRACE. Salvador: ABRACE, 2001, p. 97-104.

\_\_\_\_\_. Um protocolo dos protocolos. Revista da FUNDARTE. Nº 1, jan- jun 2001, p. 9-11.

\_\_\_\_\_. Texto e jogo. São Paulo: Perspectiva, 1996.

\_\_\_\_\_. (org). Um vôo Brechtiano. São Paulo: Perspectiva, 1992.

\_\_\_\_\_. Brecht: um jogo de aprendizagem. São Paulo: Perspectiva, 1991.

\_\_\_\_\_. História da arte-educação. Legislação Em Artes Cênicas. Cadernos da AESP, São Paulo, 1986.

LARROSA, J. Linguagem e educação depois de babel. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

MARTINS, Marcos B. Encenação em jogo: experimento de aprendizagem e criação do teatro. São Paulo: HUCITEC, 2004

MARTINS, Marcos B. O mestre-encenador e o ator como dramaturgo. Dossiê Teatro Educação. Sala preta, São Paulo, v. 2, p. 211-281, 2002.

MARTINS, Mirian C.; PICOSQUE, Gisa. Mediação Cultural para professores andarilhos na cultura. Rio de Janeiro: Instituto Sangari, 2008.

\_\_\_\_\_. A aventura de planar numa DVDteca. revista Boletim Arte na Escola nº38 de 2005. Também disponível no site [http://www.artenaescola.org.br/pesquise\\_artigos\\_texto.php?id\\_m=40](http://www.artenaescola.org.br/pesquise_artigos_texto.php?id_m=40), acesso em 25/11/2009.

MARTINS, Mirian C. Conceitos e terminologia – Aquecendo uma transformação: atitudes e valores no ensino de arte. In BARBOSA, Ana M. (org) Inquietações e Mudanças no Ensino da Arte. São Paulo: Cortez, 2008.

MARTINS, Mirian C.; EGAS, O. e SCHULTZE, A. M. (Org). Mediando [con]tatos com arte e cultura. São Paulo: Programa de Pós- graduação\_ Instituto de Artes/UNESP, 2007.

MARTINS, Mirian C.; PICOSQUE, G e GUERRA, M.T.T. Didática do ensino de arte - A língua do mundo: poetizar, fruir e conhecer arte. São Paulo: FTD, 1998.

MARTINS, Mirian C.; PICOSQUE, G. Mapas para viajantes aprendizes de arte. Pátio - Revista Pedagógica, Porto Alegre, 2001.

MARTINS, Mirian C.; FREIRE, M. ; DAVINI, J. ; CAMARGO, F. GRUPO - Indivíduo, saber e parceria: malhas do conhecimento. São Paulo: Espaço Pedagógico, 1997.

PAVIS, Patrice. Dicionário de teatro. São Paulo: Perspectiva, 2007.

PERRENOUD, Philippe. Dez novas competências para ensinar. Trad. Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: ARTMED, 2000.

PUPO, M. L. S. B. Jogos Teatrais na sala de aula. Um manual para o professor. Sala Preta (USP), v. 7, p. 261-263, 2007.

\_\_\_\_\_. Entre o Mediterrâneo e o Atlântico, uma aventura teatral. São Paulo: Perspectiva, 2005.

\_\_\_\_\_. Para desembaraçar os fios - educação e realidade, Dossiê Arte, Criação e Aprendizagem, UFRGS, v. 30, nº 2, jul/dez. 2005, pp. 217- 228.

\_\_\_\_\_. Sinais de teatro-escola. Humanidades , UNB, nº 52, novembro 2006, pp. 109-115.

\_\_\_\_\_. Dossiê teatro educação. Sala preta, São Paulo, v. 2, p. 211-281, 2002.

\_\_\_\_\_. O lúdico e a construção do sentido. Sala Preta. Departamento de Artes Cênicas, ECA-USP, junho de 2001, pp. 181- 187.

RYNGAERT, Jean-Pierre. Jogar, representar. São Paulo: Cosac & Naify, 2009. SALA PRETA. Dossiê Teatro Educação, nº 2, 2002, p. 211-289.

SANTANA, Arão P. Teatro e formação de professores. São Luis: Edufma, 2000.

\_\_\_\_\_. (coord.). Visões da Ilha: apontamentos sobre teatro e educação. São Luis: UFMA, 2003.

SANTOS, Vera B. Brincadeira e conhecimento. Porto Alegre: Mediação, 2002.

SÃO PAULO (ESTADO). Secretaria da Educação. Caderno do Professor: arte, ensino fundamental – 5ª a 8ª séries, 1º, 2º, 3º e 4º bimestres. São Paulo: SEE, 2009.

SÃO PAULO (ESTADO). Secretaria da Educação. Caderno do Aluno: arte, ensino fundamental – 5ª a 8ª séries, 1º, 2º, 3º e 4º bimestres. São Paulo: SEE, 2009.

SÃO PAULO (ESTADO). Secretaria da Educação. Coordenadoria e Estudos de Normas Pedagógicas. Proposta Curricular para o Ensino de Educação Artística: ensino fundamental .São Paulo, SE/CENP, 1997.

SÃO PAULO (ESTADO), Secretaria da Educação. Vídeo-conferência sobre o Caderno de Arte do Professor. In: A Rede Aprende com a Rede, portal Rede do Saber <http://www.rededosaber.sp.gov.br/portais/redeaprende2009/Home/Ferramentas/VideoconferênciasDescrição/AcessoàsVCs/Arte-Videoconferências/tabid/1181/Default.aspx>, acesso em 28 nov, 2009.

SILVA, Armando Sérgio (org.). Diálogos sobre teatro. São Paulo: Edusp, 1992.

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

SPOLIN, Viola. Improvisação para o teatro. Perspectiva, 2003.

\_\_\_\_\_. Jogos Teatrais: O fichário de Viola Spolin. São Paulo: Perspectiva, 2006.

\_\_\_\_\_. Jogos teatrais na sala de aula: um manual para o professor. São Paulo: Perspectiva, 2008.



\_\_\_\_\_. O jogo teatral no livro do diretor. São Paulo: Perspectiva, 2008.

STANISLAVSKI, Constantin. A preparação do ator. Trad. Pontes de Paula Lima. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

\_\_\_\_\_. A construção da personagem. Trad. Pontes de Paula Lima. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

---

## Sobre o Autor

## Jorge Wilson da Conceição

Doutor em Letras e Mestre em Educação, Arte e História da Cultura pela Universidade Presbiteriana Mackenzie, é graduado em Letras. Participou da edição 2013 do International Leaders in Education Program (ILEP), programa de formação docente na Universidade de Kent State, em Ohio/USA, com estágio em escola americana de Ensino Médio. É professor dos cursos de Letras e Pedagogia, Membro do NDE, Coordenador do Departamento de Pesquisa e Extensão e Membro do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CONSEPE) do Centro Universitário Carlos Drummond de Andrade (UniDrummond). Também atua como Editor Executivo e membro do Conselho Editorial da Revista Acadêmica Drummond (READ). É Técnico Curricular de Língua Portuguesa da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo. Também tem experiência em docência no ensino básico e na coordenação pedagógica, bem como em formação docente.

# Índice Remissivo

## A

a essência do jogo 27, 72  
ambiente propício ao jogo 41  
animal simbólico 18, 24  
aprovação/desaprovação 30, 60  
aqui e agora 27, 30, 86  
atividade espontânea 27  
auto-expressão 27, 30, 31, 41, 89  
autonomia 31, 41, 48, 57, 59, 60, 64, 71, 131  
avaliação 17, 19, 40, 41, 42, 46, 47, 60, 63, 65, 66, 67, 69, 86, 89, 90, 91, 97, 109, 116, 118, 119, 122, 125, 126, 127, 130, 131  
avaliação objetiva do jogo 69, 122

## B

Biblioteca do Professor 15, 71  
brincadeira 21, 22, 25, 26, 54, 72, 93, 102, 103, 114

## C

Caderno do Professor 20, 61, 62, 104, 107, 108, 109, 110, 113, 115, 117, 118, 135  
Caderno do Professor, 62, 109, 110, 117, 118  
caminho da Arte 73, 74, 85  
caminhos de formação 17, 74, 78  
Cia Jogando no Quintal 40, 53  
convite à experiência 93  
coordenador de oficina 13, 18, 19, 31, 40, 41, 56, 61, 72, 86, 131  
correntes teóricas 26  
criatividade 12, 19, 23, 24, 27, 31, 32, 33, 37, 47, 48, 49, 56, 57, 58, 59, 60, 65, 71, 76, 88  
Currículo de Arte 20, 92, 104, 106

## D

descrição do jogo 119

## E

elementos dramáticos 19, 45, 47, 58, 118, 121, 125  
ensino de Arte 10, 14, 15, 20, 43, 103, 104, 109, 111  
ensino de teatro 6, 10, 11, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 28, 45, 47, 48, 59, 60, 68, 71, 79, 87, 95, 98, 99, 104, 106, 113, 114, 116, 117, 124, 129, 130, 132  
escuta e aceitação 33, 35, 86, 94, 120  
Espaço de jogo 12

espetáculo em processo 48, 52, 53  
espontaneidade 12, 19, 21, 22, 24, 30, 31, 33, 35, 40, 45, 47, 48, 57, 58, 59, 60, 65, 71, 88, 89, 131  
Estado de presença 32  
experiência como jogador 42  
experiência estética 55, 76, 82, 94  
experiências de sala de aula 118  
experiências significativas 80, 81, 124

## **F**

faz-de-conta 21, 43  
foco 11, 15, 16, 32, 39, 48, 50, 55, 57, 59, 62, 63, 64, 65, 67, 69, 70, 92, 107, 111, 119, 120, 130  
formação contínua 76, 79, 80, 81, 83, 84, 85, 131  
formação dos professores, 114, 131  
funcionais 23, 25

## **I**

imaginação criativa 26  
imitação 22, 23, 25, 27, 44  
importância da prática 35  
Improvisação 10, 13, 14, 18, 28, 31, 45, 47, 48, 53, 59, 62, 63, 64, 69, 70, 71, 90, 96, 107, 135  
improvisação teatral 6, 18, 21, 27, 31, 33, 52, 53, 98, 107, 109, 133  
Instrução 19, 36, 47, 62, 64

## **J**

jogo da criança 18, 22, 23, 24, 44  
jogo de exercício 25, 26  
jogo de regras 18, 25, 28, 45, 56, 58, 63  
jogo do bebê 23  
Jogo do Onde 36, 37, 65, 92  
jogo dramático 13, 19, 25, 29, 41, 43, 44, 47, 135  
jogo lúdico 15, 18, 28  
jogo melodramático 29  
jogo simbólico 25  
jogo teatral 12, 13, 15, 18, 19, 25, 32, 37, 40, 44, 45, 46, 47, 57, 60, 67, 68, 70, 72, 97, 136

## **L**

LDB, 10, 11  
liberdade 21, 29, 30, 31, 33, 41, 49, 55, 59, 69, 74, 86, 88, 89, 92, 93, 119, 131  
Liberdade para imaginar e criar 30  
licenciado em Artes Cênicas 43

## **M**

Mapa dos Territórios da Arte 105, 106  
mote para improvisação 31

## **O**

Oferta e bloqueio 34

## **P**

PCN 80  
pensamento rizomático 105  
plateia de jogadores 68, 119  
prática docente 17, 76, 80, 85, 86, 95, 98, 99, 103, 113, 129, 130, 133  
princípios dos jogos 13, 18  
processo de aprendizagem 40, 41, 94, 127, 132  
processos simbólicos 18, 24  
professor como jogador 41  
Proposta Curricular de Arte 62, 104, 106, 109, 113, 123

## **Q**

Quem, Onde e O quê 115

## **R**

regras do jogo 40, 46, 47, 54, 70, 88

## **S**

sensorio motor 25  
situações de aprendizagem 11, 15, 86, 92, 107, 110, 112, 130  
sujeito da experiência 93

## **T**

teatro contemporâneo 39, 40  
Teatro do Oprimido 13, 28, 52  
Teatro Educação 11, 14, 15, 25, 96, 116, 132, 134, 135  
Teatro Esporte 53  
Teatro-Esporte 53  
Teatro Participação 51, 52, 58  
teatro tradicional 38, 39, 49, 51, 90  
Territórios da Arte&Cultura 104  
Três Essências do Jogo Teatral 62

---

## U

universo lúdico da criança 24

## V

Viola Spolin 2, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 19, 28, 30, 36, 40, 44, 45, 46, 48, 50, 51, 55, 56, 57, 58, 62, 63, 69, 70, 71, 72, 76, 81, 92, 94, 95, 96, 98, 101, 108, 109, 114, 115, 116, 117, 118, 123, 124, 125, 135







**AYA EDITORA**

**2023**