

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS**  
**FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

**Jogos Teatrais na Educação: contribuições para o  
desenvolvimento da criatividade**

Laís de Toledo Dubois

Campinas-SP  
Dezembro-2019

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS**  
**FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

**Jogos Teatrais na Educação: contribuições para o  
desenvolvimento da criatividade**

Laís de Toledo Dubois

Trabalho de Conclusão de Curso  
apresentado à Faculdade de Educação  
da UNICAMP para obtenção da  
licenciatura em Pedagogia sob a  
orientação da Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Alessandra  
Ancona de Faria.

Campinas-SP  
Dezembro-2019

Ficha catalográfica  
Universidade Estadual de Campinas  
Biblioteca da Faculdade de Educação  
Rosemary Passos - CRB 8/5751

D852j Dubois, Laís de Toledo, 1995-  
Jogos teatrais na educação : contribuições para o desenvolvimento da  
criatividade / Laís de Toledo Dubois. – Campinas, SP : [s.n.], 2019.

Orientador: Alessandra Ancona de Faria.  
Trabalho de Conclusão de Curso (graduação) – Universidade Estadual de  
Campinas, Faculdade de Educação.

1. Jogos teatrais. 2. Educação. 3. Criatividade. 4. Experiência. 5. Intuição. I.  
Faria, Alessandra Ancona de, 1967-. II. Universidade Estadual de Campinas.  
Faculdade de Educação. III. Título.

Informações adicionais, complementares

**Área de concentração:** Educação

**Titulação:** Licenciatura em Pedagogia

**Data de entrega do trabalho definitivo:** 13-12-2019

# Folha de Aprovação

Campinas, 13 de dezembro de 2019.

Aprovado por:

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Alessandra Ancona de Faria

*Orientadora*

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Eliana Ayoub

*Segunda leitora*

## **Agradecimentos**

Primeiramente, gostaria de agradecer à minha orientadora Alessandra Ancona de Faria por ter estado nos últimos dois anos comigo sempre me guiando e me ajudando a pensar e construir este trabalho.

Agradeço à equipe da Escola de Artes Augusto Boal, em especial o arte-educador do qual acompanhei as aulas, o coordenador e o agente cultural, os quais se mostraram abertos e receptivos para com a minha pesquisa desde o início e deram todo o apoio necessário.

Agradeço à Juliana Saravali Garcia, minha professora de Teatro durante o segundo semestre de 2017 e início de 2018, por ter me proporcionado experiências práticas com o Sistema de Jogos Teatrais da Viola Spolin, o que me ajudou bastante ao fazer minha pesquisa.

Agradeço às minhas amigas de curso Carolina Salinas, Julia Maluf e Ingrid Archanjo por terem me apoiado sempre nos momentos difíceis da faculdade.

Agradeço aos meus amigos da vida Sheila, Lele, Tournon e Behka por terem sempre torcido por mim e, também, me apoiado em momentos difíceis.

Agradeço à Alessandra Mayumi por ter compartilhado comigo sua experiência de ter feito seu TCC e me fazer ficar mais confiante para a realização do meu.

Agradeço à Angélica e à Marcela por terem me ajudado a passar pelo processo de escrever um Trabalho de Conclusão de Curso com maior tranquilidade.

Agradeço aos meus pais Maria Célia e Louis Jacques por terem me dado na minha vida inteira todas as condições necessárias para que eu pudesse estudar com tranquilidade, o que me permitiu passar na faculdade e cursá-la sem grandes preocupações.

Agradeço à Eliana Ayoub por ter aceito ser minha segunda leitora.

Agradeço à Faculdade de Educação e à UNICAMP por terem contribuído para minha formação como professora/pedagoga.

*Viver não é uma questão de  
encontrar-se, mas sim de  
construir-se.*

Autor desconhecido

## **Resumo**

Considerando que o ensino de Artes não tem sido valorizado como deveria, esta pesquisa teve como objetivo mostrar a contribuição do Sistema de Jogos Teatrais, proposto pela Viola Spolin, para o desenvolvimento da criatividade nos sujeitos. Para isso, a metodologia utilizada para este trabalho foi a observação de aulas de Teatro e a revisão bibliográfica referente ao tema. As observações foram feitas na Escola de Artes Augusto Boal, localizada em Hortolândia e, para facilitar a análise, elas foram gravadas (áudio e vídeo). Quanto à revisão bibliográfica, os principais autores mobilizados foram: Viola Spolin, a qual desenvolveu o Sistema de Jogos Teatrais; Ingrid Dormien Koudela e Karine Ramaldes, que escreveram sobre o Sistema de Spolin; Lev Vygotsky e Fayga Ostrower, os quais discutiram sobre noções de criatividade.

Com esta pesquisa, foi possível constatar que, considerando o aporte teórico de Vygotsky e Ostrower, a criatividade se constitui de três elementos principais: a experiência, a intuição e a seletividade, elementos os quais estão presentes dentro do Sistema de Jogos Teatrais de Viola Spolin e os quais foram observados nas aulas de Teatro. A experiência fornece elementos com os quais o sujeito pode modificar dentro de si por meio da intuição e associar por meio da seletividade, tornando-o criativo.

**Palavras-chave:** Jogos Teatrais; Educação; criatividade; criação; experiência; intuição.

## **Sumário**

<b>Apresentação.....</b>	<b>11</b>
<b>Introdução.....</b>	<b>13</b>
<b>Capítulo 1- Jogos Teatrais e Criatividade: aporte teórico de Spolin, Vygotsky e Ostrower .....</b>	<b>23</b>
1.1 Sobre a Viola Spolin e os Jogos Teatrais .....	23
1.2 A perspectiva de Lev Vygotsky sobre criatividade.....	30
1.3 A perspectiva de Fayga Ostrower sobre criatividade.....	34
<b>Capítulo 2- Jogos Teatrais na prática: observações de campo .....</b>	<b>39</b>
2.1 Sobre a Escola de Artes Augusto Boal.....	39
2.2 Jogos e atividades trabalhadas.....	40
2.2.1 Exercícios de Musicalização.....	41
2.2.2 Jogos de Foco .....	41
2.2.3 Jogos de Confiança .....	47
2.2.4 Jogos de Percepção Corporal/Emocional/Espacial.....	48
2.2.5 Jogo de Memória .....	50
2.2.6 Jogos de Ficalização.....	51
2.2.7 Jogos Teatrais Ensaaiados .....	62
2.2.8 Jogos Teatrais Improvisados.....	71
<b>Capítulo 3- Contribuições dos Jogos Teatrais para a Criatividade .....</b>	<b>78</b>
<b>Considerações Finais.....</b>	<b>85</b>
<b>Referências .....</b>	<b>87</b>

## Índice de Imagens

<b>Figura 1:</b> M1 fazendo rolamento .....	49
<b>Figura 2:</b> M10 fazendo cambalhota.....	49
<b>Figura 3:</b> M4 fazendo estrela.....	50
<b>Figura 4:</b> M10 se preparando para fazer macaquinho.....	50
<b>Figura 5:</b> M5 engatinhando (plano baixo).....	52
<b>Figura 6:</b> M2 rastejando (plano baixo).....	52
<b>Figura 7:</b> M4 no plano médio.....	52
<b>Figura 8:</b> M5 no plano médio.....	52
<b>Figura 9:</b> M7 no plano alto.....	53
<b>Figura 10:</b> T6 no plano baixo.....	53
<b>Figura 11:</b> T2 no plano médio.....	53
<b>Figura 12:</b> T6 no plano médio.....	54
<b>Figura 13:</b> T6 no plano médio.....	54
<b>Figura 14:</b> M4 fisicalizando um macaco.....	55
<b>Figura 15:</b> M7 fisicalizando uma cobra.....	55
<b>Figura 16:</b> M6 fisicalizando uma velhinha.....	55
<b>Figura 17:</b> M10 fisicalizando um cachorro.....	55
<b>Figura 18:</b> M3 fisicalizando um pássaro.....	55
<b>Figura 19:</b> T6 fisicalizando uma mulher arrogante.....	55
<b>Figura 20:</b> M6 fisicalizando o pai da Laura.....	57
<b>Figura 21:</b> M7 fisicalizando o pai da Laura.....	57
<b>Figura 22:</b> M10 fisicalizando o pai da Laura.....	57
<b>Figura 23:</b> M5 fisicalizando o pai da Laura.....	57
<b>Figura 24:</b> T6 fisicalizando o pai da Laura.....	58
<b>Figuras 25 e 26</b> (respectivamente): M10 fisicalizando a mãe da Laura.....	59
<b>Figuras 27 e 28</b> (respectivamente): T6 fisicalizando a mãe da Laura.....	59

<b>Figuras 29, 30 e 31</b> (respectivamente): Ficalização da amiga invejosa da Laura por M7, M4 e M8, respectivamente.....	60
<b>Figuras 32 e 33</b> (respectivamente): Ficalização da amiga invejosa da Laura por T6.....	61
<b>Figuras 34 e 35</b> (respectivamente): Ficalização da amiga invejosa da Laura por T8.....	61
<b>Figura 36:</b> Ficalização da amiga invejosa da Laura por T1.....	62
<b>Figura 37:</b> Ficalização da amiga invejosa da Laura por T7.....	62
<b>Figura 38:</b> Aprendizes M1, M7 e M5 (respectivamente da esquerda para a direita) em cena.....	63
<b>Figura 39:</b> Aprendizes M4, M7, M2, M5 e M3 (respectivamente da esquerda para a direita) em cena.....	67
<b>Figura 40:</b> Aprendizes M10 e M5 (respectivamente da esquerda para a direita) jogando o jogo “Notícia em Conjunto” .....	72
<b>Figura 41:</b> Aprendizes M4 e M5 (respectivamente da esquerda para a direita) em cena.....	73
<b>Figura 42:</b> Aprendizes M4, M5 e M7 (respectivamente da esquerda para a direita) em cena.....	73
<b>Figura 43:</b> Aprendizes M1, M4 e M7 (respectivamente da esquerda para a direita) em cena.....	74
<b>Figura 44:</b> Aprendizes M6, M7, M4 e M5 (respectivamente da esquerda para a direita) em cena. M2 (no canto direito) está narrando a cena.....	75

## **Apresentação**

Este Trabalho de Conclusão de Curso é fruto de meu percurso acadêmico no curso de Pedagogia Integral da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) nos anos de 2015 a 2019. Nele, cursei disciplinas relacionadas à História, Filosofia, Sociologia, Antropologia e Psicologia, além das disciplinas relacionadas mais propriamente à Educação como disciplinas ligadas à Didática, Políticas Educacionais, Gestão Educacional, Metodologia de Ensino, Currículo, Educação Especial, Libras e Educação Não-Formal. Ademais, cursei disciplinas de estágio atuando em diferentes etapas/áreas de ensino como em Gestão Educacional, momento no qual pude me aproximar do trabalho feito por diretores, vice-diretores e orientadores educacionais, e nas etapas de ensino de Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, momentos nos quais tive a oportunidade de atuar como docente por poucas horas. Além disso, tive uma disciplina relacionada ao tema de Artes, a EP158- Educação, Corpo e Arte, na qual pude ter um pouco de contato com teatro, dança e música.

Após passar por todo este percurso de aprendizagem, posso dizer que o curso me mostrou que a visão que eu tinha sobre Educação era muito limitada e condicionada pelas experiências que eu tive na minha formação escolar. Sendo assim, pude perceber que Educação não é adquirir um determinado conteúdo e reproduzi-lo em uma prova, não é apenas obedecer ao que o professor manda, não é controle, não é a escola apenas. Educação é emancipação, liberdade e autonomia; é o que nos permite nos tornarmos mais críticos e conscientes em relação ao que acontece ao nosso redor para que, assim, consigamos transformar nossa realidade a favor de todos. Com isso, posso dizer que o curso de Pedagogia da Unicamp me formou para ter um olhar crítico com relação à maneira que a Educação é concebida dentro das escolas.

Contudo, senti falta de um aprofundamento em relação à área de Artes, uma vez que, no curso, há apenas uma disciplina com esse enfoque: a EP158- Educação, Corpo e Arte, mencionada anteriormente. Sendo assim, para meu Trabalho de Conclusão de Curso, escolhi abordar o Teatro na Educação e, neste sentido, irei discutir sobre como os Jogos Teatrais podem contribuir para o desenvolvimento da criatividade.

Definir a problemática da pesquisa não foi uma tarefa fácil, uma vez que meu conhecimento sobre Teatro girava em torno da parte prática. Fiz aulas de Teatro durante um tempo na infância, parei e voltei a fazer na idade adulta por 6 meses. No entanto, nunca tinha tido um contato com teorias teatrais. Dessa forma, foi uma pesquisa que começou praticamente do zero para mim.

Na introdução, mostro ao leitor como foi o meu primeiro contato com o tema, abordando algumas discussões presentes dentro do campo de estudo sobre Teatro na Educação até chegar no objetivo da pesquisa, que foi mostrar a contribuição do Sistema de Jogos Teatrais, proposto pela Viola Spolin, para o desenvolvimento da criatividade nos sujeitos.

No primeiro capítulo, abordarei sobre o Sistema de Jogos Teatrais proposto pela Viola Spolin e sobre as teorias de Vygotsky e Fayga Ostrower relacionadas à criatividade; no segundo capítulo, falarei de minhas observações das aulas de Teatro feitas na Escola de Artes Augusto Boal, relacionando com o aporte teórico apresentado no primeiro capítulo; e no terceiro capítulo, relacionarei os Jogos Teatrais com a criatividade, considerando o que foi estudado na teoria e o que foi visto na prática.

Espero que este trabalho possa contribuir para a valorização da Arte (e mais especificamente do Teatro) na educação das nossas crianças.

Boa leitura!

Laís de Toledo Dubois

## Introdução

Considerando a educação escolar, observa-se que seu currículo prioriza as disciplinas de Português, Matemática, Ciências, História e Geografia. Assim, outras disciplinas não são tão bem exploradas, como por exemplo a disciplina de Artes, que tem uma carga horária bem reduzida no currículo. Devido a isso, as linguagens que poderiam ser desenvolvidas nesta matéria, como teatro, música, dança, e artes visuais, acabam se restringindo, em grande parte das escolas, a essa última, o que empobrece ainda mais o ensino dessa disciplina. De acordo com Japiassu (2008), apesar da educação contemporânea ser vista como uma formação voltada para “todas as direções do ser humano” (JAPIASSU, 2008: p.23), a arte ainda é vista como algo “supérfluo”, um luxo. Courtney (2001) diz que

a crescente especialização de nossa sociedade científica tende a *não* se concentrar nas qualidades essencialmente humanas. Tanto em nossa educação quanto em nosso lazer precisamos cultivar o ‘homem total’ e nos concentrarmos nas habilidades criativas do ser humano (p.4, grifo do autor).

Esse descaso com as artes aqui no Brasil teve reflexos nas políticas educacionais pensadas para esta área. Nesse sentido, foi a Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971 que instituiu a Educação Artística como componente obrigatório do currículo escolar, no entanto, ela era vista como uma atividade e não como uma área do conhecimento. Além disso, a formação dos professores para ministrar esse componente era polivalente e com duração de apenas 2 anos, ou seja, os futuros docentes terminavam esse curso com um conhecimento muito superficial das diversas linguagens artísticas, o que influía diretamente na formação dos estudantes. Sendo assim, professores da área, indignados com esse contexto, passaram a reivindicar mudanças na lei instituída e, com isso, mudou-se a nomenclatura de Educação Artística para Arte e o componente deixou de ser entendido como atividade e passou a ser concebido como uma disciplina, como pode ser constatado na LDB nº 9.394/96. Contudo, a polivalência não chegou a ser superada devido à falta de professores das diferentes linguagens artísticas. Embora a LDB indique o trabalho com Artes Visuais, música, dança e teatro, são pouquíssimas as escolas que possuem em seu corpo docente esta diversidade de formação. Isso levou escolas a contratarem professores formados em uma determinada área, como música por exemplo, obrigando-os a abordarem em suas aulas outras linguagens artísticas diferentes de sua formação com o argumento de que todos os estudantes teriam o direito de ter contato com todas elas (ALVARENGA; SILVA, 2018). Apesar disso,

A LDB nº 9.394/96 (Brasil, 1996) possibilitou avanços nas licenciaturas da área de Arte ao mobilizar as associações de arte-educadores para reivindicar novos direcionamentos sobre as licenciaturas dessa área, como a ampliação da duração dos cursos, que passou para quatro anos, e a criação das habilitações por linguagens específicas nos cursos de Educação Artística. Todavia, a mudança mais pontual ocorreu a partir do surgimento das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) dos cursos de graduação com linguagens artísticas específicas, que contribuíram para o fortalecimento dos cursos e para a sua ampliação. (ALVARENGA; SILVA, 2018, p. 1013-1014)

Surgidas nos anos 2000, as Diretrizes Curriculares Nacionais de Música, Teatro, Dança e Artes Visuais apresentam orientações para cursos de licenciatura e bacharelado, mas abordam “mais aspectos deste último do que das licenciaturas, relegando as orientações sobre elas para as DCNs da formação de professores para a educação básica” (ALVARENGA; SILVA, 2018, p.1014)

Enfim, para resolver a amplitude do conceito de arte, foi criada a Lei nº 13.278/16, a qual altera a LDB nº 9.394/96 e estabelece no Art. 26, §6º que “as artes visuais, a dança, a música e o teatro são as linguagens que constituirão o componente curricular de que trata o § 2º deste artigo” ; de forma qual o § 2º estabelece que “O ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório da educação básica”<sup>1</sup>. Com isso, define-se quais linguagens específicas compõem a arte, possibilitando a extinção da polivalência. Contudo, surgem novos desafios: será necessário expandir os cursos de licenciatura para suprir a demanda e será necessária uma reestruturação do currículo da educação básica para que, de fato, as quatro linguagens artísticas sejam contempladas (ALVARENGA; SILVA, 2018).

Além dessa lei, no ano de 2017, foi publicada a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que, apesar de apresentar vários aspectos questionáveis, destaca

o papel da Arte como conhecimento, como processo de expressão, como forma de ler o mundo e também como meio de transformação crítica da realidade a partir do papel do artista e do processo criador envolvido de forma mais amalgamada nas produções artísticas. (ALVARENGA; SILVA, 2018, p. 1015)

É ressaltada também a “necessidade do fim da polivalência na formação de professores e, por consequência, no ensino de Arte na escola, gerando-se a necessidade de contratação de professores por área (Artes Visuais, Dança, Música e Teatro)” (ALVARENGA; SILVA, 2018, p. 1015).

---

<sup>1</sup> Redação dada pela Lei nº 13.415, de 2017.

Contudo, é preciso destacar a deficiência da arte dentro do currículo de formação de professores nos cursos de Pedagogia, licenciatura que habilita a docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental (1º- 5º ano). Considerando o currículo do curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), por exemplo, existe apenas uma disciplina voltada para o contato com as artes: a EP158- Educação, Corpo e Arte, sendo que o enfoque acaba sendo maior nas artes corporais (dança e teatro); além de que o tempo de duração dessa disciplina é de apenas um semestre (4 meses) com aulas semanais de 4h. Ou seja, é um tempo muito curto, o que torna muito difícil o aprofundamento nas quatro linguagens artísticas (Artes Visuais, Dança, Música e Teatro). Quanto ao currículo deste curso em outras universidades, na UNESP de Araraquara não há nenhuma disciplina voltada para as Artes<sup>2</sup>; na UNESP de Bauru, existe a disciplina “Arte na Educação Infantil” com uma carga de 68h, porém o enfoque é nas artes visuais<sup>3</sup>; na USP de Ribeirão Preto existe a disciplina “Arte e Música na Educação: Fundamentos e Práticas” com carga horária de 60h a qual propõe vivências culturais e aborda a Arte de uma perspectiva geral, porém o enfoque é maior para a música e aspectos legislativos relacionados à arte<sup>4</sup>. Sendo assim, considerando as universidades citadas, alguma disciplina relacionada à arte está presente em seus currículos de Pedagogia de uma forma geral, porém com uma carga horária que impossibilita o aprofundamento das quatro linguagens artísticas, restringindo a uma ou algumas em específico.

Exposto isso, portanto, é possível perceber que a arte não tem sido valorizada como deveria. Nesse sentido, neste Trabalho de Conclusão de Curso, me proponho a trazer uma discussão que possa contribuir para o debate sobre a valorização dessa disciplina no currículo escolar, considerando a área de Teatro. Para isso, farei um recorte deste tema, que será exposto mais adiante.

O teatro como disciplina passou a ganhar importância no currículo escolar brasileiro quando surgiu o movimento Escola Nova no século XX, que propunha uma concepção de ensino-aprendizagem voltada para a criança, priorizando o seu desenvolvimento (JAPIASSU, 2008; KOUDELA 2009). Tanto Koudela (2009) quanto Japiassu (2008) mencionam que apesar de, antes desse movimento, existir o ensino de teatro, este era voltado apenas para a apresentação de espetáculos com textos definidos. Assim, foi com o advento

---

<sup>2</sup> Currículo de 2017. Disponível em: <<https://www.fclar.unesp.br/#!/graduacao/cursos-de-graduacao/pedagogia/programas-de-ensino/>>. Acesso em: 02 de novembro de 2019.

<sup>3</sup> Currículo de 2007. Disponível em: <<https://www.fc.unesp.br/#!/cursos/pedagogia/grade-curricular/curriculo-3002-2007-a-2014/>>. Acesso em: 02 de novembro de 2019.

<sup>4</sup> Currículo de 2017. Disponível em: <<https://uspdigital.usp.br/jupiterweb/obterDisciplina?sgldis=5961130&codcur=59052&codhab=4>>. Acesso em: 02 de novembro de 2019.

de novas concepções sobre a criança, que houve uma evolução no ensino de teatro (KOUDELA, 2009).

De acordo com Japiassu (2008), uma possível explicação para a atribuição da importância do teatro na educação no século XX seria a possibilidade de se desenvolver a criatividade, algo que seria importante para a sociedade industrializada que estava surgindo. O autor menciona Aníbal Ponce que diz que para essa sociedade não bastaria apenas a mão de obra de servos e escravos, mas de pessoas que soubessem lidar com as máquinas novas e que pudessem inventar. Além disso, Japiassu (2008) fala da criatividade ser vista pela Psicologia como um aspecto importante do desenvolvimento.

Com isso, percebe-se a tendência de se justificar o ensino de teatro (e da arte de uma maneira geral) considerando que essa disciplina apresenta uma determinada finalidade prática. Contudo, Koudela (2009) e Japiassu (2008), colocam essa visão em questão. Eles dizem que essa concepção predominante sobre o ensino de artes poderia se chamar “instrumentalista” ou “contextualista”. Por outro lado, existe a concepção “essencialista” da arte que a considera como importante por si mesma. Ao fazer referência a essas duas concepções, Koudela (2009) indica que foi o autor Elliot Eisner que propôs essa categorização. Em relação à segunda concepção mencionada, ele diz que “o valor primeiro da arte reside, a meu ver, na contribuição única que traz para a experiência individual e para a compreensão do homem” (EISNER *apud* KOUDELA, 2009: p.18). Além disso, Japiassu (2008) diz que

Importante *meio de comunicação e expressão* que articula aspectos plásticos, audiovisuais, musicais e linguísticos em sua especificidade estética, o teatro passou a ser reconhecido como *forma de conhecimento* capaz de mobilizar, coordenando-as, as dimensões sensório-motora, simbólica, afetiva e cognitiva do educando, tornando-se útil na compreensão crítica da realidade humana culturalmente determinada (p.28, grifos do autor).

Portanto, o ensino de teatro pode contribuir muito para ampliar a formação das crianças que estão na escola. Neste sentido, a primeira questão que apareceu para dar início a essa pesquisa foi: quais são as possibilidades que o ensino de teatro pode trazer para a formação dos sujeitos?

Essa questão foi pensada, inicialmente, a partir do artigo de Coelho (2014), no qual a autora inicia uma discussão sobre a relação do teatro com a formação integral dos sujeitos. Coelho menciona as sete inteligências propostas por Howard Gardner e sugere que o teatro pode facilmente trabalhar com todas elas. Além disso, discute a possibilidade de o teatro desenvolver a empatia nos sujeitos, na medida em que eles podem, através da troca de papéis,

colocar-se no lugar do outro e sentirem o que esse outro sente. Pode-se dizer também que o teatro permite desenvolver nos sujeitos a noção de alteridade.

A autora faz também distinções sobre algumas concepções do que seria incluir o teatro na educação. Ela diz que o intuito não seria fazer do ensino de teatro um meio de elaborar peças esteticamente e tecnicamente bem produzidas, com textos e direção definidos. De acordo com a autora,

o teatro na educação investe mais no processo do que no resultado. Diferentemente do teatro profissional, ele não vive do ou para o público, mas da e para a educação e desenvolvimento das diversas habilidades dos alunos que, por sua vez, não se encontram sob a tutela de um diretor de teatro, mas sim de um coordenador de processos. (p.4).

Portanto, o objetivo central do ensino do teatro nas escolas seria proporcionar um meio de aprendizagem para os alunos, de forma que o papel do professor seria mediar esse processo. No entanto, de acordo com Gama, não se trata de priorizar só o resultado ou só o processo, se trata de escolher “métodos que favoreçam a construção do conhecimento teatral dentro de parâmetros educacionais e artísticos claros, participativos e criativos” (GAMA, 2000 *apud* GAMA s.d). Assim, tanto o processo quanto o resultado da produção teatral são importantes e devem ser valorizados na aprendizagem do teatro.

Coelho menciona, além disso, a diferença entre o Teatro-Educação e o Teatro-Pedagógico. O primeiro diz respeito à concepção de teatro mencionada anteriormente, na qual o teatro funciona como um meio para o desenvolvimento dos sujeitos. Por outro lado, o Teatro-Pedagógico diz respeito à concepção de teatro como um recurso pedagógico com a finalidade de reforçar conteúdos de outras disciplinas, ou seja, se trata de uma metodologia de ensino teatral. No entanto, a autora não desconsidera esta maneira de trabalhar o teatro na escola, o que difere da visão de Bento e Men (2009), que acreditam que o teatro na escola não deve ser utilizado para outros fins que não seja ele próprio. As autoras colocam em seu artigo a ideia de o teatro ser um meio de desenvolver habilidades dos sujeitos e torná-los mais críticos ao contexto em que vivem, além de possibilitar a sua expressão.

Reverbel (1997) fala sobre expressão dizendo que toda forma de arte é expressão. É uma forma de expressar concretamente a criatividade existente em todo o ser humano. De acordo com a autora, a criança inicia o seu aprendizado com arte atuando e é preciso que o professor dê liberdade para a criança se expressar, considerando o seu desenvolvimento. Não se deve haver uma preocupação de atribuir notas ou conceitos, mas permitir que a criança expresse sua individualidade. Além disso, ela defende que o início do ensino da arte se

encontra na imitação e que esse ensino deve considerar a espontaneidade e a técnica, que é adquirida à medida que a criança vai se apropriando dos gestos espontâneos.

Nesse sentido, o ensino de teatro é fundamental, pois, através dos jogos de imitação e criação, a criança é estimulada a descobrir gradualmente a si própria, ao outro e ao mundo que a rodeia. E ao longo do caminho das descobertas vai se desenvolvendo concomitantemente a aprendizagem da arte e das demais disciplinas (p.25).

Courtney (2001) defende uma ideia parecida com Reverbel (1997). Para o autor, “*A característica essencial do homem é sua imaginação criativa*” (p.3, grifos do autor), que o possibilita dominar o mundo e o difere dos primatas superiores. Essa “*imaginação criativa é essencialmente dramática por natureza*” (p.3, grifos do autor), pois a criança desde muito pequena atua, finge ser alguém. O autor acredita que viver é atuar, pois estamos sempre usando diversas “máscaras” em nosso dia-a-dia que escondem o nosso “eu”. No caso da criança pequena, “ao deparar-se com algo do mundo externo que não compreende, jogará com isso dramaticamente até que possa compreendê-lo” (COURTNEY, 2001: p.4).

Outra autora que trouxe uma grande contribuição para o estudo sobre Teatro na Educação foi Viola Spolin, que sistematizou uma proposta de ensino de teatro baseado na improvisação. Ela trabalhou com sujeitos de diversas faixas etárias nos Estados Unidos utilizando a estrutura de jogo com regras e, dessa forma, os alunos conseguiam desenvolver a linguagem teatral. No Brasil, as ideias de Spolin foram desenvolvidas por Ingrid Koudela, pesquisadora da ECA na USP (JAPIASSU, 1998). Todas essas ideias formaram um sistema de ensino de Teatro chamado de Jogos Teatrais, o qual se diferencia do que se chama de Jogos Dramáticos.

Essa diferença é abordada por Maria Lúcia de Souza Barros Pupo (2005), autora que diz que se por um lado os Jogos Teatrais são fáceis de se definir, uma vez que estão relacionados a uma autora específica, os Jogos Dramáticos são mais complexos, uma vez que existem vários autores que se utilizam dessa terminologia, mas com abordagens diferentes. A diferenciação fica mais evidente quando se contrapõe o *Dramatic Play*, abordagem anglo-saxã, ao *Jeu Dramatique*, abordagem francesa.

No *Dramatic Play*, o Jogo Dramático é concebido como duas modalidades lúdicas: o faz-de-conta da brincadeira infantil e a dramatização coletiva com a intervenção do professor, sendo esta última ligada a uma intenção pedagógica. Nessa abordagem, prioriza-se a livre expressão e a espontaneidade das crianças, questionando-se um trabalho que seja voltado para a linguagem teatral especificamente, ou seja, elaborar cenas que sejam voltadas para uma plateia. Nesse sentido, a intervenção do professor se dá no objetivo de melhorar o que

está sendo criado pelas crianças por meio de perguntas sobre o que elas estão dramatizando, além de poder atribuir papéis e participar da dramatização. Um autor de destaque nessa abordagem é Peter Slade, que publicou *Child Drama* em 1954. Ele dizia que trabalhar o Teatro da forma rígida como era trabalhado naquela época em nada iria contribuir para a formação das crianças e estimularia seu exibicionismo, por isso ele acreditava no potencial pedagógico de uma dramatização sem grandes amarras.

Quanto ao *Jeu Dramatique*, apesar de traduzido como Jogo Dramático, se diferencia completamente da abordagem mencionada no parágrafo anterior, se aproximando mais do Sistema de Jogos Teatrais proposto por Spolin. Nesse sentido, portanto, o *Jeu Dramatique* está voltado para o desenvolvimento da linguagem teatral com uma metodologia baseada na improvisação. Essa abordagem surgiu na França com o objetivo de formar atores, e quem cunhou o termo foi Léon Chancerel, nos anos 30. Este formador de atores foi influenciado por Jacques Copeau, que colocava a relevância do ator como intérprete e criador, e por Charles Dullin, o qual priorizava um trabalho voltado para desenvolver a sinceridade do ator baseado na improvisação teatral. Com isso, “na sua origem, o *jeu dramatique* era uma modalidade de improvisação com regras, efetuada a partir de temas e enredos lançados pelo coordenador” (p.224). Contudo, Jean-Pierre Ryngaert, que também adotava a abordagem do *jeu dramatique*, chegou a trabalhar de forma a considerar improvisações aleatórias sem um enredo/roteiro prévio.

Sendo assim, de uma maneira geral, podemos dizer que nos Jogos Dramáticos de abordagem inglesa prioriza-se a livre expressão e espontaneidade das crianças sem a preocupação com a comunicação teatral dos atores com a plateia. Quanto aos Jogos Teatrais e os Jogos Dramáticos de abordagem francesa, estes priorizam a comunicação teatral por meio de jogos com regras baseados na improvisação em que é possível agir e se expressar de forma livre e espontânea.

Com relação ao debate sobre trabalhar com as crianças Jogos Dramáticos ou Jogos Teatrais, Courtney (2001) recomenda que a Educação Dramática com crianças de 5-11 anos seja baseada apenas em jogos dramáticos, mas não considera isso algo definitivo. Posteriormente, a criança poderia trabalhar com os jogos dramáticos unidos a ideia do fazer teatral, considerando a plateia.

O Sistema de Jogos Teatrais pode ser trabalhado tanto no objetivo de formar atores quanto no objetivo de formar e desenvolver aspectos dos sujeitos. No livro “O Jogo Teatral no livro do Diretor”, Viola Spolin aborda sobre como trabalhar peças teatrais com alunos incorporando os Jogos Teatrais. Assim, o diretor, que coordena o processo de criação da peça, não deve impor um tema ou texto para os alunos, mas sim construir junto com eles

utilizando dos Jogos Teatrais para compor as peças. Para isso, os alunos devem se apropriar do texto da peça e jogar considerando as falas de uma determinada cena. Sendo assim, todo o aspecto gestual da peça pode ser construído e sofisticado conforme as intenções do grupo (FARIA, 2010). Já Japiassu (1999), nos mostra, através de sua experiência como professor de Teatro em uma escola pública, como o trabalho com Jogos Teatrais foi capaz de transformar as crianças que participaram das aulas. Nesse sentido, houve casos em que a timidez diminuiu e a expressividade melhorou, por exemplo.

Portanto, percebe-se que, além do teatro contribuir para uma formação artística/estética, propicia a formação dos sujeitos para se relacionarem com o outro, se expressarem criativamente e se relacionarem criticamente com a realidade. Nesse sentido, é preciso que não haja um foco apenas no aspecto estético do ensino de teatro, pois isso seria uma forma de restringir as suas diversas possibilidades educativas.

Cabe mencionar também algumas abordagens de alguns autores ligadas ao teatro. Piaget relacionou o teatro com a capacidade de simbolização da criança e o via como uma maneira dela assimilar a realidade; J.L. Moreno associou o teatro com terapia, constituindo o Psicodrama, que buscava, por meio da atuação e da reflexão, um processo de cura; Bertold Brecht relacionou o teatro com uma maneira crítica de se enxergar a realidade e buscava, por meio do distanciamento, que o teatro levasse a uma reflexão e possível atuação sobre e na realidade; e Augusto Boal se inspirou na estética brechtiana e na pedagogia libertadora de Paulo Freire para criar na época da ditadura militar brasileira um teatro que incitava a conscientização política, denominado Teatro do Oprimido (JAPIASSU, 2008).

Enfim, existem alguns trabalhos relacionados à importância do teatro na formação dos sujeitos. Hansted (2013) associou o ensino de teatro com a formação dos sujeitos como cidadãos. Ela diz que

O teatro, por estar diretamente ligado à natureza humana, tem se mostrado um bom aliado nessa formação geral do indivíduo. Como se verá no decorrer deste trabalho, experiências teatrais com indivíduos em idade escolar, desenvolvidas em diferentes partes do mundo, indicam que essa linguagem artística pode colaborar com processos de inclusão social e agir como catalisadora em processos emancipatórios, contribuindo, portanto, para a formação dos indivíduos como cidadãos (p.26).

Quanto a Nunciato (1998), em sua pesquisa de campo em uma escola conseguiu destacar alguns benefícios do ensino de teatro como: desenvolvimento pessoal, social e cognitivo. Faria (2002) mostra, além de outras possibilidades, o teatro como uma possibilidade de se adquirir conhecimento e percepção corporal, considerando depoimentos de seus alunos.

Expostas as questões acima, podemos perceber que o campo de discussão sobre Teatro na Educação é bastante amplo. Sua abordagem pode ser feita considerando jogos dramáticos ou jogos teatrais; pode-se enfatizar mais o processo do que o produto ou vice-versa; e pode-se considerar o Teatro como uma disciplina própria ou como uma metodologia de ensino de outras disciplinas.

Com isso, o objetivo desta pesquisa é discutir sobre como os Jogos Teatrais propostos pela autora Viola Spolin podem contribuir para uma formação dos sujeitos que transcenda as disciplinas “clássicas” do currículo escolar. Neste sentido, portanto, neste trabalho será enfatizado o Teatro como uma disciplina própria, de forma a considerar, mais especificamente, o seu papel no processo de desenvolvimento da criatividade dos sujeitos.

Para isso, além de aprofundar os princípios dos Jogos Teatrais propostos por Spolin, tomaremos como referência a discussão teórica de Lev Vygotsky e Fayga Ostrower sobre criatividade. A aproximação dos dois autores parece adequada, pois ambos ressaltam a importância da cultura nos processos criativos e a criação como transformador dos sujeitos e da sociedade. Além disso, ambos os autores fazem discussões que nos remetem a ideia de experiência, que também está muito presente no Sistema de Jogos Teatrais.

Com a intenção de aprimorar os estudos sobre os aspectos mencionados, foi feito um contato com a Escola de Artes Augusto Boal, uma escola pública localizada na cidade de Hortolândia que oferece o ensino de Teatro (além de outras atividades culturais), e foi possível fazer uma aproximação da prática docente teatral. A instituição ainda não apresenta um Projeto Político Pedagógico, mas apresenta um “Manual do Aprendiz<sup>5</sup>” que mostra alguns de seus princípios, diretrizes de conduta e a estrutura da escola de uma forma geral. Neste documento é dito que a escola é “um espaço de compartilhamento de conhecimento, de convívio e até mesmo de diversão, frequentado espontaneamente por pessoas interessadas nas artes e na cultura” (MANUAL, 2015, p. 2). Além disso, é dito que “na Escola de Artes você [o aprendiz] é o protagonista. No processo de ensino-aprendizagem ocorre uma troca na qual todos ganham. A criação artística busca resultados intelectuais, físicos e estéticos aferíveis de formas que vão muito além de ‘provas escritas’” (MANUAL, 2015, p.4).

Dessa forma, esta pesquisa foi feita com base nas observações das aulas de teatro ocorridas na Escola de Artes e na revisão bibliográfica de autores que discutem sobre Jogos Teatrais e sobre criatividade.

Os resultados dessa pesquisa, portanto, poderão ser importantes para uma possível readequação do currículo das escolas brasileiras e, conseqüentemente, uma melhora na

---

<sup>5</sup> Na instituição, o aluno é chamado de *aprendiz*, e o professor é chamado de *arte-educador*.

qualidade do ensino. Além disso, será possível avançar o conhecimento relacionado aos benefícios que a arte pode trazer para a formação humana.

## Capítulo 1- Jogos Teatrais e Criatividade: aporte teórico de Spolin, Vygotsky e Ostrower

Esta pesquisa busca mostrar como os Jogos Teatrais propostos pela autora Viola Spolin podem contribuir para o desenvolvimento da criatividade nos sujeitos, como dito anteriormente. Com isso, faz-se necessário expor sobre a concepção de Jogos Teatrais, por nós adotada, assim como sua definição, e qual perspectiva de criatividade tomaremos, que será as de Lev Vygotsky e Fayga Ostrower.

### 1.1 Sobre a Viola Spolin e os Jogos Teatrais

Viola Spolin foi uma atriz, teatro-educadora (JAPIASSU, 1999, p. 34), autora e diretora de teatro “com longa atuação nos EUA (Chicago, Nova Iorque e Califórnia, especificamente em Hollywood, distrito da cidade de Los Angeles)” (RAMALDES, 2017, p. 26). Foi ela quem desenvolveu- também junto a seu filho Paul Sills quando mais velho- o Sistema de Jogos Teatrais. (RAMALDES, 2017, p. 36). Suas maiores influências foram o cabaret alemão, a *commedia dell’arte*, Brecht, Stanislavski e Neva Boyd. Esta última teve uma grande influência em seu trabalho, pois ela foi professora de Spolin na *Hull House*, uma instituição privada de ajuda social que tinha um conjunto de casas para acolher imigrantes na cidade de Chicago. Nela, Boyd fazia um estudo sobre jogos em grupo, e Spolin teve a oportunidade de experimentar diversos jogos coletivos. Com isso, ela conseguiu construir seu Sistema de Jogos Teatrais (RAMALDES, 2017). Uma das contribuições do estudo de Boyd para o Sistema de Spolin foi descobrir que “a formatação das propostas de atividade como jogos com regras possibilitava aos sujeitos se expressarem de forma espontânea e criativa” (JAPIASSU, 1999, p. 35).

Esse Sistema de Jogos Teatrais proposto por Spolin foi sendo construído dentro dos anos de 1924, quando ela se aproximou de Boyd, até 1990, sendo concebido e sistematizado “na prática, na ação e na relação entre os jogadores e os jogos propostos” (RAMALDES, 2017, p. 37). Ou seja, foi uma fundamentação teórica construída na e a partir da prática a qual a autora deixou registradas em livros como *Improvisação para o Teatro*, *O Jogo Teatral no Livro do Diretor*, *Jogos Teatrais: O fichário de Viola Spolin* e *Jogos Teatrais na Sala de Aula*<sup>6</sup>.

De acordo com Japiassu (1999),

---

<sup>6</sup> Estes são os livros traduzidos para o português, com títulos em inglês: *Improvisation for the theater*, *Theater Games for Rehearsal: A Director's Handbook*, *Theater Game File*, *Theater Games for the Classroom: A Teacher's Handbook*.

O seu método de ensino do Teatro, fundamenta-se na experimentação e prática da linguagem teatral improvisada, tendo como princípio a busca de soluções, por parte do educando, para problemas de atuação cênica enquadrados em uma moldura lúdica com regras muito precisas” (p.36).

Ainda pontua que “a pedagogia do Teatro proposta por ela [...] destacou a importância das interações intersubjetivas na construção do significado das representações cênicas dos jogadores e no aprendizado de algumas convenções e conceitos especificamente teatrais” (*idem*, p.36).

Em seu primeiro livro traduzido para o português, *Improvisação para o Teatro*, Spolin (2000) expõe algumas ideias importantes relacionadas aos Jogos Teatrais. Logo de início ela diz que “aprendemos através da experiência, e ninguém ensina nada a ninguém”. Além disso, diz que “experienciar é penetrar o ambiente, é envolver-se total e organicamente com ele. Isto significa envolvimento em todos os níveis: intelectual, físico e intuitivo” (p.3). Ou seja, Spolin acredita em uma aprendizagem ativa pelo sujeito por meio da integração dos três níveis mencionados. Os dois primeiros níveis são fáceis de compreender: o nível intelectual diz respeito à razão e ao nível consciente da mente; e o nível físico diz respeito ao corpo e seus movimentos. Quanto ao intuitivo, este nível é mais complexo e bastante negligenciado, mas fundamental para a aprendizagem segundo Spolin (2000). De acordo com a autora, o nível intuitivo está relacionado com o envolvimento total do sujeito com o ambiente, ou seja, com presença, no aqui e agora, o que o leva a dar uma resposta certa sem pensar. Ele surge nos momentos de espontaneidade, que são momentos “de liberdade pessoal quando estamos frente a frente com a realidade e a vemos, a exploramos e agimos em conformidade com ela” (p.4).

Ao expor essas ideias, Spolin (2000) fala em seguida sobre os sete aspectos da espontaneidade e, com isso, deixa muito bem estabelecido os princípios que constituem seu Sistema de Jogos Teatrais. Os aspectos mencionados foram os seguintes: jogos, aprovação/desaprovação, expressão de grupo, plateia, técnicas teatrais, a transposição do processo de aprendizagem para a vida diária e fisicalização.

Ao apresentar o conceito de “JOGOS”, Spolin defende a ideia de que com o jogo, que deve apresentar regras aceitas por todos, os sujeitos atuam juntos concentrando-se em um objetivo, o que os permite agirem de forma espontânea e criativa. Isso acontece pois, ao jogar um jogo, todos os sujeitos envolvidos buscam resolver o problema que está posto e, assim, atingir o objetivo proposto (como chutar a bola no gol, por exemplo). Isso “propicia o envolvimento e a liberdade pessoal necessários para a experiência” (SPOLIN, 2000, p. 4) e, dessa forma, qualquer crise que aparecer durante o jogo poderá ser solucionada, pois os

sujeitos estarão plenamente envolvidos com o problema. Neste sentido, Spolin (2000) diz que

todas as partes do indivíduo funcionam juntas como uma unidade de trabalho, como um pequeno todo orgânico dentro de um todo orgânico maior que é a estrutura do jogo. Dessa experiência integrada, surge o indivíduo total dentro do ambiente total, e aparece o apoio e a confiança que permite o indivíduo abrir-se e desenvolver qualquer habilidade necessária para a comunicação dentro do jogo. (p. 5-6)

No item “APROVAÇÃO/ DESAPROVAÇÃO”, Spolin diz que, para jogar, é necessário se ter liberdade pessoal. Para isso, é preciso que os sujeitos estejam livres de uma necessidade de aprovação ou medo de uma desaprovação por uma autoridade, o que, na verdade, configura uma relação autoritária entre professor e aluno. Essa necessidade e medo tira o sujeito da experiência, pois ele passa a querer agir pela experiência do outro e, com isso, perde sua auto-identidade e sua auto-expressão.

No item “EXPRESSÃO DE GRUPO”, a autora ressalta o Teatro como uma atividade artística que se realiza a partir de um trabalho coletivo. É a partir deste trabalho grupal que a criação surge. Neste sentido, portanto, ela coloca a importância da boa relação do grupo dentro dos Jogos Teatrais para que haja a participação de todos (mesmo daqueles alunos que têm uma maior dificuldade). Spolin (2000) diz que

a participação e o acordo de grupo eliminam todas as tensões e exaustões da competição e abrem caminho para a harmonia. Uma atmosfera altamente competitiva cria tensão artificial, e quando a competição substitui a participação, o resultado é a ação compulsiva (p. 9).

Com isso, a autora questiona a competição, pois ela leva os jogadores a sentirem que devem ser melhores que os outros jogadores e verem estes como uma ameaça. Sendo assim, o sentido do jogo se perde, pois se perde a noção de auto-identidade e os jogadores se separam. Ou seja, não há harmonia (SPOLIN, 2000). Por outro lado, Spolin (2000) defende o que ela chama de “competição natural”, a qual

é parte orgânica de toda atividade de grupo e propicia tensão e relaxamento de forma a manter o indivíduo intacto enquanto joga. É a estimulação crescente que aparece na medida em que os problemas são resolvidos e que outros mais desafiadores lhe são colocados. Os companheiros de jogo são necessários e bem recebidos. Essa competição natural pode se tornar um processo para maior penetração no ambiente (p.10).

Dessa forma, essa competição natural estimula o esforço de grupo para solucionar um problema no jogo teatral, ou seja, estimula o crescimento e desenvolvimento do grupo. Neste

sentido, a autora coloca a importância do processo para o resultado final e diz que o objetivo do jogo deve surgir a partir dele, não imposto. Isso contrapõe-se à competição na medida em que esta prioriza o resultado em detrimento do processo. Sendo assim,

ao desviar a competição para o esforço de grupo, lembrando que o processo vem antes do resultado final, libertamos o aluno-ator para confiar no esquema<sup>7</sup> e o ajudamos a solucionar problemas da atividade. Tanto, o aluno bem dotado, que teria sucesso mesmo sob altas tensões, como o aluno que tem poucas chances de ser bem sucedido sob pressão, mostram uma grande liberação criativa e os padrões artísticos nas sessões de trabalho, se elevam quando a energia livre e saudável entra sem restrições na atividade teatral. Uma vez que os problemas de atuação são cumulativos, todos são aprofundados e enriquecidos por cada experiência sucessiva (SPOLIN, 2000, p. 11).

No item “PLATEIA”, Spolin (2000) defende que a plateia faz parte do todo orgânico dentro do teatro, pois ela “dá significado ao espetáculo” (p. 11) e é “um grupo com o qual [os atores estão] compartilhando uma experiência” (p.11). Com isso, ela, ao ver uma peça, também tem a liberdade pessoal de experienciar, assim como os atores dentro do jogo teatral. Portanto, a plateia deve ser levada em consideração desde o início dos trabalhos com os Jogos Teatrais.

No item, “TÉCNICAS TEATRAIS”, Spolin (2000) defende que as técnicas teatrais não devem ser aprendidas de uma maneira mecânica e descontextualizada, pois isso leva a uma rigidez na atuação. Com isso, ela diz que

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

Ou seja, isso quer dizer que as técnicas teatrais devem aparecer dentro da relação orgânica entre o jogador e o ambiente, considerando-se os três níveis mencionados anteriormente: o intelectual, físico e intuitivo.

No item “A TRANSPOSIÇÃO DO PROCESSO DE APRENDIZAGEM PARA A VIDA DIÁRIA”, Spolin (2000) diz que

por causa da natureza dos problemas de atuação, é imperativo preparar todo o equipamento sensorial, livrar-se de todos os preconceitos, interpretações e suposições, para que se possa estabelecer um contato puro e direto com o meio criado e com os objetos e pessoas dentro dele (p. 13)

---

<sup>7</sup> Ao dizer “esquema”, provavelmente Spolin quis se referir à estrutura dos Jogos Teatrais, que será explicada mais adiante neste capítulo.

Nesse sentido, Spolin diz que a única lição de casa para os alunos-atores seria eles entrarem em contato com o meio em que eles estão de forma aberta para aprimorarem a percepção e adquirirem experiências, o que contribui para um bom desenvolvimento dos Jogos Teatrais.

No item “FISICALIZAÇÃO”, Spolin defende que o importante para o teatro é o ator criar a realidade fisicamente (fiscalização) e comunicá-la para a plateia. Neste sentido, pouco importa os sentimentos dos jogadores/atores, pois se trata de um aspecto subjetivo. A fiscalização, portanto, se configura como um aspecto objetivo, que permite a todos avaliarem se o que os jogadores/atores pretendiam comunicar foi de fato comunicado. Spolin (2000) define fiscalização da seguinte forma:

mostrar e não contar; a manifestação física de uma comunicação; a expressão física de uma atitude; usar a si mesmo para colocar um objeto em movimento; dar vida ao objeto; [...] representar é contar, fiscalizar é mostrar; uma maneira visível de fazer uma comunicação subjetiva (p. 340).

Koudela (2009) fala da diferenciação entre o mostrar e o contar. De acordo com ela,

o fato é que mostrar, através do gesto, torna real o imaginário, na medida em que este passa a ser partilhado por todos os que estão envolvidos na relação palco/plateia. O gesto contado coloca a plateia como tal e ela passa a assistir um relato. [...] O gesto “contado” é inventivo- sempre se refere a uma ação passada, enquanto o gesto “mostrado” é orgânico, invoca uma presença (p. 53).

Com isso, o gesto mostrado é aquele que se comunica com a plateia por mostrar uma realidade (no caso, a realidade teatral, a qual não é a mesma que a realidade vivida). Já o gesto contado é um gesto meramente simbólico o qual remete a uma ação real, no entanto, ela não é mostrada.

Enfim, como pudemos ver, Spolin adotava alguns princípios importantes para a realização dos Jogos Teatrais, como liberdade, trabalho em grupo e comunicação física. Agora, mostraremos como eles acontecem na prática. Ao falar sobre a estrutura desses jogos, Koudela (2009) diz que

os jogos são sociais baseados em problemas a serem solucionados. O problema a ser solucionado é o objeto do jogo. As regras do jogo incluem a estrutura (Onde, Quem, O Que) e o objeto (Foco) mais o acordo de grupo (p.43).

Além disso, é importante destacar a sua característica improvisacional, sua estruturação na divisão entre palco e plateia e seus procedimentos metodológicos: foco, instrução e avaliação, os quais, segundo Spolin, são as três essências dos Jogos Teatrais (RAMALDES, 2017).

De acordo com Spolin (2000), improvisação é

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 as pessoas de qualquer tipo a oportunidade de aprender teatro; é “tocar de ouvido”; é processo, em oposição a resultado; nada de invenção ou “originalidade” ou “idealização”; uma 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 de atuação emergja 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 como um todo orgânico; processo vivo (p. 341).

Sendo assim, a improvisação é vista por Spolin como um processo de solução de um problema cênico (um jogo) com o envolvimento total dos jogadores, que são observados pela plateia. Esta participa do jogo por meio da avaliação, que será explicada mais adiante.

Com relação à solução de problemas, como dito anteriormente na citação de Koudela (2009), podemos dizer que o problema é o objeto do jogo, e esse objeto é o foco. Dessa forma, a proposta dos Jogos Teatrais é fazer com que os jogadores se concentrem no foco para que, com isso, consigam resolver o problema cênico proposto. Segundo Spolin (2000), essa dinâmica contribui para uma aproximação entre o professor e aluno na medida em que ambos se concentram no foco. Isso faz com que a necessidade de aprovação e medo da desaprovação desapareçam, pois há um critério objetivo que conduz a avaliação do que é mostrado em cena. Dessa forma, os critérios subjetivos são descartados.

De acordo com Spolin (2000), o foco pode ser definido como

atenção dirigida e concentrada numa pessoa, objeto, ou acontecimento específico dentro da realidade do palco; enquadrar uma pessoa, objeto ou acontecimento no palco; é a âncora (o estático) que torna o movimento possível (p.340).

Sendo assim, o foco é aquilo no qual o jogador concentra para que consiga resolver o problema da cena, e é possível acontecer de em um jogo teatral os jogadores terem focos diferentes, como por exemplo no *Jogo do Quem* (SPOLIN, 2000, p. 98): um dos jogadores (A) fica no palco enquanto o outro (B) sai. O jogador B deve escolher previamente alguém e

estabelecer uma relação com A em cena. O foco do jogador A é descobrir a relação que ele tem com o jogador B, quem ele é na cena; e o foco do jogador B é mostrar quem ele é. Além disso, o foco permite que os jogadores atuem de maneira criativa, pois ao colocarem toda sua energia para a concentração no foco, eles atuam com presença, no aqui e agora, e se envolvem com o ambiente de maneira orgânica, integrando os níveis intelectual, físico e intuitivo, o que os faz agir em conformidade com o ambiente. Com isso, é a atenção no foco que possibilita a improvisação.

Além do foco, as regras dos Jogos Teatrais se constituem por meio da estrutura dramática Quem, Onde, O Que, como dito por Koudela (2009). De acordo com Spolin (2000), o Onde diz respeito aos “objetos físicos existentes dentro do ambiente de uma cena ou atividade; o ambiente geral; o ambiente mais amplo (além de); parte da estrutura” (p.344). Ou seja, o Onde diz respeito ao lugar em que ocorre a cena. Pode ser uma sala de estar, um restaurante, uma loja, uma livraria, etc. O que mostrará o Onde será a relação que os jogadores estabelecerem com objetos na cena. O Quem diz respeito às “pessoas dentro do Onde; ‘Quem é você?’; ‘Qual é o seu relacionamento?’; parte da estrutura.” (p.346). Ou seja, o Quem determina quem o jogador é dentro da cena e qual relação ele estabelece com os outros jogadores dentro do Onde. Por fim, O Que diz respeito a “uma atividade mútua entre os atores, existindo dentro do Onde; uma razão para estar em determinado lugar; ‘O que você está fazendo aí?’; parte da estrutura.” (p.344). Ou seja, O Que estabelece aquilo que se faz em cena. São esses três elementos que formam as cenas nos Jogos Teatrais e, neles, a fisicalização se concretiza, possibilitando a comunicação com a plateia.

Com relação à instrução Spolin (2000) diz que esta é

um auxílio dado pelo professor-diretor ao aluno-ator durante a solução do problema, para ajudá-lo a manter o foco; uma maneira de dar ao aluno-ator identidade dentro do ambiente teatral; uma mensagem ao todo orgânico; um auxílio para ajudar o aluno-ator a funcionar como um todo orgânico (p. 341).

E complementa dizendo que

frases para a instrução nascem espontaneamente a partir daquilo que está surgindo na área de jogo e são dadas no momento em que os jogadores estão em movimento. A instrução deve guiar os jogadores em direção ao foco, gerando interação movimento e transformação (SPOLIN, 2015, p. 33).

Sendo assim, o professor-diretor participa do jogo por meio da instrução. Seu papel é fazer com que os jogadores-atores permaneçam no foco e ajam de maneira espontânea e

em conformidade com o todo orgânico do jogo teatral. De acordo com a autora, a instrução nunca deve ser dada individualmente, mas para os jogadores como um todo para que eles retomem a consciência do que estão fazendo (SPOLIN, 2015).

Por fim, Spolin (2000) diz que a avaliação é um “método de crítica através do envolvimento com o problema, e não de um envolvimento interpessoal” (p.336). Além disso, diz que esta

deve nascer do foco, da mesma forma como a instrução. As questões para avaliação listadas nos jogos são, muitas vezes o restabelecimento do foco. Lidam com o problema que o foco propõe e indagam se o problema foi solucionado (SPOLIN, 2015, p. 34).

Com isso, a avaliação consiste em tanto a plateia quanto os jogadores analisarem a cena criada por meio do jogo teatral tomando como referência o que foi mostrado e comunicado em cena, considerando a atenção dos jogadores ao foco. É uma avaliação objetiva que faz com que a plateia também participe do jogo ao expressar o que ela entendeu do que foi visto.

Enfim, como pudemos ver, o Sistema de Jogos Teatrais desenvolvido por Spolin propõe aos sujeitos que deles participam uma experiência criativa. A atenção ao problema proposto no jogo dá a liberdade para que todos possam atuar de maneira orgânica, ou seja, integrando os níveis intelectual, físico e intuitivo, o que faz com que os sujeitos se tornem criativos. Não é à toa, portanto, que estes jogos podem contribuir para o desenvolvimento de sua criatividade.

## **1.2 A perspectiva de Lev Vygotsky sobre criatividade**

Lev Semenovich Vygotsky nasceu no dia 17 de novembro de 1896 na cidade de Orsha em um país chamado Bielarus, o qual fazia parte da União Soviética. Ele foi professor e pesquisador de diversas áreas como psicologia, medicina, pedagogia e filosofia; e trouxe uma grande contribuição para o estudo do desenvolvimento humano. De acordo com Oliveira (2001), os três “pilares” do pensamento de Vygotsky são:

as funções psicológicas têm um suporte biológico pois são produtos da atividade cerebral; o funcionamento psicológico fundamenta-se nas relações sociais entre o indivíduo e o mundo exterior, as quais desenvolvem-se num processo histórico; a relação homem/mundo é uma relação mediada por sistemas simbólicos (p. 23).

Com isso, vários dos estudos de Vygotsky eram relacionados à linguagem. Além disso, dedicou seu tempo para o estudo de obras literárias e teatro. Ele morreu em 1934, vítima de tuberculose (OLIVEIRA, 2001).

Em seu livro “Imaginação e Criação na Infância”, Vygotsky (2009) mostra a sua concepção sobre criatividade. De acordo com ele,

chamamos atividade criadora do homem aquela em que se cria algo novo. Pouco importa se o que se cria é algum objeto do mundo externo ou uma construção da mente ou do sentimento, conhecida apenas pela pessoa em que essa construção habita e se manifesta (p. 11).

Ele diferencia este tipo de atividade da atividade reconstituidora ou reprodutiva, que está intimamente ligada à memória. A essência desta segunda atividade “consiste em reproduzir ou repetir meios de conduta anteriormente criados e elaborados ou ressuscitar marcas de impressões precedentes” (p. 11). Com isso, esta atividade reprodutiva está relacionada com aquilo que já foi vivido anteriormente pelo sujeito (ou seja, suas experiências) e só é possível devido à plasticidade do cérebro, que permite a conservação de mudanças feitas. No entanto, o homem não seria capaz de se adaptar plenamente ao ambiente caso soubesse apenas reproduzir aquilo que ele já conhece (a não ser que o ambiente fosse um lugar totalmente estável), uma vez que qualquer alteração externa causaria um grande conflito. Por isso, além da atividade reprodutiva, existe também a atividade combinatória ou criadora, mencionada anteriormente. Com relação a ela, Vygotsky (2009) diz o seguinte:

toda atividade do homem que tem como resultado a criação de novas imagens ou ações, e não a reprodução de impressões ou ações anteriores de sua experiência, pertence a esse segundo gênero de comportamento criador ou combinatório. O cérebro não é apenas o órgão que conserva e reproduz nossa experiência anterior, mas também o que combina e reelabora, de forma criadora, elementos da experiência anterior, erigindo novas situações e novo comportamento. Se a atividade do homem se restringisse à mera reprodução do velho, ele seria um ser voltado somente ao passado adaptando-se ao futuro apenas na medida em que este reproduzisse aquele. É exatamente a atividade criadora que faz do homem um ser que se volta para o futuro, erigindo-o e modificando o seu presente (p. 13-14).

Sendo assim, pode-se dizer que a atividade criadora não é simplesmente algo novo que surge como mágica. Ela é uma atividade dependente das experiências dos sujeitos que dão a eles elementos com os quais eles podem reelaborar e, com isso, criar algo novo. Essa atividade é denominada pela psicologia de *imaginação* ou *fantasia*<sup>8</sup> (VYGOTSKY, 2009, p. 14).

Contudo, apesar de comumente a atividade criadora ser entendida como algo apenas relacionado a tudo o que não é real, ela está presente “em todos os campos da vida cultural, tornando também possível a criação artística, a científica e a técnica” (VYGOTSKY, 2009,

---

<sup>8</sup> Vygotsky adota os termos *imaginação* e *fantasia* como sinônimos.

p. 14). Dessa forma, tudo o que o homem fez ou faz em sua vida é fruto de sua imaginação, ou seja, é fruto daquilo que ele elaborou em sua mente, e todas as criações concretas, como objetos do cotidiano, são *imaginação cristalizada* (VYGOTSKY, 2009). Com isso, “a criação é condição necessária da existência” (VYGOTSKY, 2009, p. 16).

Para que entendêssemos como ocorre a atividade criadora, Vygotsky (2009) inicialmente fala sobre a relação da imaginação com a realidade, expondo as quatro formas principais desta relação. A primeira delas é a ideia de que a imaginação está relacionada ao acúmulo de experiência do sujeito. Tudo o que ele cria é fruto da reelaboração de elementos de suas experiências e “quanto mais rica a experiência da pessoa, mais material está disponível para a imaginação dela” (p. 22).

A segunda forma da relação entre imaginação e realidade é que o produto final da imaginação pode estar relacionado a um fenômeno da realidade e é a forma superior de relação entre fantasia e realidade. Com relação a isso, pode-se dizer que existem duas formas de imaginação: uma imaginação que combina elementos da realidade (experiência) de forma fantasiosa; e uma imaginação que se utiliza da experiência alheia para formar a imagem de fenômenos da realidade que não foram vistos (imaginar como foi a Revolução Francesa a partir de relatos de outras pessoas, por exemplo). Sobre esta dualidade, Vygotsky (2009) diz que

há uma dependência dupla e mútua entre imaginação e experiência. Se no primeiro caso a imaginação apoia-se na experiência, no segundo é a própria experiência que se apoia na imaginação (p. 25).

A terceira, é a ideia de que os sentimentos, além de terem uma expressão externa, apresentam uma expressão interna, “que se reflete na seleção de ideias, imagens, impressões” (p. 26). Além disso, a própria imaginação, que pode não estar ligada a realidade, é capaz de gerar sentimentos verdadeiros. Com isso, a imaginação pode influir no sentimento, e o sentimento pode influir na imaginação. Quanto a essa questão, Vygotsky (2009) diz que

‘todas as formas de imaginação criativa contêm em si elementos afetivos’. Isso significa que qualquer construção da fantasia influi inversamente sobre nossos sentimentos e, a despeito de essa construção por si só não corresponder à realidade, todo sentimento que provoca é verdadeiro, realmente vivenciado pela pessoa, e dela se apossa (p. 28).

Com isso, é possível notar a interligação entre os aspectos emocional e intelectual no processo criativo.

Com relação a quarta forma de relação entre imaginação e realidade, Vygotsky diz que

a sua essência consiste em que a construção da fantasia pode ser algo completamente novo, que nunca aconteceu na experiência de uma pessoa e sem nenhuma correspondência com algum objeto de fato existente; no entanto, ao ser externamente encarnada, ao adquirir concretude material, essa imaginação ‘cristalizada’, que se fez objeto, começa a existir realmente no mundo e a influir sobre outras coisas (p. 29).

Sendo assim, tudo de novo que é criado concretamente é capaz de influir na realidade. É fácil entender esta ideia quando pensamos na criação de ferramentas, máquinas e equipamentos: A roda foi inventada para que se pudesse facilitar a locomoção, por exemplo, e a partir disso criou-se o carro. Dessa forma, a realidade foi transformada, pois foi criada uma forma mais rápida de se locomover. No entanto, essa interferência não ocorre apenas na realidade externa, mas ocorre também em uma realidade interna. As obras de arte são capazes disso. Livros literários e peças de teatro, por exemplo, são sistematizações de ideias da imaginação que são capazes de transformar a realidade psíquica dos sujeitos por apresentarem sua própria lógica interna (VYGOTSKY, 2009).

Com o exposto até aqui, podemos perceber que os processos criativos estão intimamente ligados às experiências, aos sentimentos e à imaginação dos sujeitos. Após falar dessa relação entre imaginação e realidade, Vygotsky (2009) aborda mais precisamente sobre como ocorre o processo imaginativo, que, segundo ele, se constitui de cinco etapas: percepção, dissociação, modificação ou distorção, associação e organização num sistema.

A percepção diz respeito à experiência do sujeito, àquilo que ele consegue perceber externa e internamente. A partir do material adquirido da experiência, que representa um todo complexo, o sujeito é capaz de dissociá-lo, o que nos leva a falar da dissociação. De acordo com o autor, “dissociação consiste em fragmentar esse todo complexo [da experiência] em partes. Algumas delas destacam-se das demais; umas conservam-se e outras são esquecidas” (VYGOTSKY, 2009, p. 36). Dessa forma, esta etapa representa um processo seletivo daquilo que foi mais significativo para o sujeito. Após essa etapa, acontece a modificação ou distorção, a qual

baseia-se na natureza dinâmica dos nossos estímulos nervosos internos e nas imagens que lhes correspondem. As marcas das impressões externas não se organizam inercialmente no nosso cérebro, como os objetos numa cesta. São, em si mesmas, processos; movem-se, modificam-se, vivem e morrem. Nesse movimento está a garantia de sua modificação sob a influência de fatores internos que as distorcem e reelaboram (VYGOTSKY, 2009, p. 36-37).

Sendo assim, aquilo que foi dissociado é modificado pelo sujeito internamente, não é meramente armazenado. Nessa etapa, os sentimentos dos sujeitos exercem uma grande influência.

Em seguida, ocorre o processo de associação, que diz respeito à “união dos elementos dissociados e modificados” (VYGOTSKY, 2009, p. 38). Essa junção pode estar relacionada à união de imagens subjetivas ou mesmo de conceitos científicos. Por fim, a última etapa é organização dos elementos associados dentro de um sistema, ou seja, “a construção de um quadro complexo” (VYGOTSKY, 2009, p. 39). Contudo, o círculo da criação não termina aqui, mas sim quando a imaginação adquire uma forma externa.

Sendo assim, para Vygotsky, a atividade criadora depende da experiência dos sujeitos, a qual é reelaborada internamente por eles para que criem algo novo. Além disso, é uma atividade que acontece no cotidiano destes sujeitos, e não apenas se realiza em grandes feitos da humanidade. Todos nós seres humanos enquanto seres sociais e culturais somos criativos. Por isso, conseguimos transformar a nossa realidade nos projetando para o futuro.

### **1.3 A perspectiva de Fayga Ostrower sobre criatividade**

Fayga Ostrower nasceu no ano de 1920 em Lodz, na Polônia e veio para o Brasil no ano de 1934. Ela foi “gravadora, pintora, desenhista, ilustradora, teórica da arte e professora” (INSTITUTO Fayga Ostrower) e escreveu algumas obras sobre arte e criação. Em seu livro “Criatividade e Processos de Criação”, Ostrower (1997), como o próprio nome sugere, detalha a sua visão sobre a criatividade e os processos de criação.

De acordo com a autora, a criatividade é “um potencial inerente ao homem, e a realização desse potencial uma de suas necessidades” (OSTROWER, 1997, p. 5). Ela questiona a visão de criatividade ligada somente à arte e diz que “o criar só pode ser visto num sentido global, como um agir integrado em um viver humano. De fato, criar e viver se interligam” (OSTROWER, 1997, p.5). Além disso, ressalta que “a natureza criativa do homem se elabora no contexto cultural” (OSTROWER, 1997, p.5) e está relacionada à percepção consciente, à intencionalidade, ao intuitivo e ao inconsciente. Outro aspecto introdutório do pensamento de Ostrower (1997) seria a sutil diferenciação conceitual entre o que ela entende por “criatividade” e “criação”, que, segundo ela, são dois pólos de uma mesma relação que se confrontam no indivíduo. Aquela “representa as potencialidades de um ser único” (p.5) e se refere ao nível de existência individual; esta diz respeito à “realização dessas potencialidades já dentro de uma determinada cultura” (p.5) e se refere ao nível de existência humana cultural. Cabe mencionar também a importância que a autora dá para o caráter comunicativo, simbólico e significativo da criação humana (OSTROWER, 1997).

Com isso, Ostrower (1997) diz que

criar é, basicamente, formar. É poder dar uma forma a algo novo. Em qualquer que seja o campo de atividade, trata-se, nesse ‘novo’, de novas coerências que se estabelecem para a mente humana, fenômenos relacionados de modo novo e compreendidos em termos novos. O ato criador abrange, portanto, a capacidade de compreender; e esta, por sua vez, a de relacionar, ordenar, configurar, significar. [...] [O homem] é capaz de estabelecer relacionamentos entre os múltiplos eventos que ocorrem ao redor dele. Relacionando os eventos, ele os configura em sua experiência do viver e lhes dá significado. Nas perguntas que homem faz ou nas soluções que encontra, ao agir, ao imaginar, ao sonhar, sempre o homem relaciona e forma (p. 9).

Neste sentido, não é difícil entender o porquê da autora dizer que “criar e viver se interligam” (p.5). Tudo o que o homem faz, de uma forma ou de outra, se liga a processos criativos. A simples percepção do ambiente já leva o homem a formar e dar um significado àquilo que é percebido. Com isso,

nessa busca de ordenações e de significados reside a profunda motivação humana de criar. Impelido como ser consciente, a compreender a vida, o homem é impelido a formar. Ele precisa orientar-se, ordenando os fenômenos e avaliando o sentido das formas ordenadas; precisa comunicar-se com outros seres humanos, novamente através de formas ordenadas. Trata-se, pois, de *possibilidades*, potencialidades do homem que se convertem em *necessidades existenciais*. O homem cria não apenas porque quer, ou porque gosta, e sim porque precisa; ele só pode crescer, enquanto ser humano, coerentemente, ordenando, dando forma, criando (p. 9-10, grifos da autora).

Dessa forma, a partir de seus processos criativos, o homem é capaz de se comunicar, de transformar a natureza e, conseqüentemente, se transformar também. Ele é capaz de perceber sua transformação e nela se perceber, por isso ele cresce (OSTROWER, 1997).

Com relação aos processos criativos, a autora afirma que os comportamentos criativos do homem se baseiam na integração do consciente, sensível e cultural (OSTROWER, 1997).

O nível sensível está ligado a ideia de sensibilidade, sobre a qual Ostrower (1997) diz que

baseada numa disposição elementar, num permanente estado de excitabilidade sensorial, a sensibilidade é uma porta de entrada para as sensações. Representa uma abertura constante ao mundo e nos liga de modo imediato ao acontecer em torno de nós (p. 12).

Segundo a autora, esta ideia diz respeito a todos os animais, que precisam estar “abertos” ao ambiente para sobreviverem. Uma grande parte dela “incluindo as sensações internas, permanece vinculada ao inconsciente” (OSTROWER, 1997, p.12). Contudo, outra parte está vinculada ao consciente e faz com que o sujeito ordene, articule e organize tudo aquilo que

chega até ele. Esta parte da sensibilidade é a percepção, a qual diz respeito à “elaboração mental das sensações” (*idem*, p. 12) e é esta parte à qual os processos criativos estão relacionados.

Além da percepção, é importante mencionar também a intuição, a qual molda a percepção. Com relação à intuição, Ostrower (1997) diz o seguinte:

assim como o próprio viver, o criar é um processo existencial. Não abrange apenas pensamentos nem apenas emoções. Nossa experiência e nossa capacidade de configurar formas e de discernir símbolos e significados se originam nas regiões mais fundas de nosso mundo interior, do sensorio e da afetividade, onde a emoção permeia os pensamentos ao mesmo tempo que o intelecto estrutura as emoções. São níveis contínuos e integrantes em que fluem as divisas entre consciente e inconsciente e onde desde cedo em nossa vida se formulam os modos da própria percepção. São os níveis intuitivos do nosso ser (OSTROWER, 1997, p. 56).

Sendo assim, a intuição se refere à integração da emoção e da razão dentro do ser; do consciente com o inconsciente; e ela se relaciona com a percepção na medida em que Ostrower (1997) diz que

O que caracteriza os processos intuitivos e os torna expressivos é a qualidade nova da percepção. É a maneira pela qual a intuição se interliga com os processos de percepção e nessa interligação reformula os dados circunstanciais, do mundo externo e interno, a um novo grau de essencialidade estrutural, de dados circunstanciais tornam-se dados significativos (p. 57).

Com isso, a intuição dá uma nova “cor” para a percepção, que nem sempre aparece de uma forma consciente. A percepção ocorre da seguinte forma: o sujeito entra em contato com o mundo externo e com seu mundo interno e, nessa conexão ele é capaz de apreender dados circunstanciais. Ao apreender esses dados, ele logo compreende; assim que ele percebe, ele interpreta; são processos concomitantes. Além disso, esses dados são associados e ordenados dentro do sujeito, apesar de não se saber como nem porquê (isso está relacionado ao intuitivo), e isso faz com que os dados circunstanciais se tornem dados significativos, que contribuem para deixar uma marca de experiência nesse sujeito (OSTROWER, 1997).

Contudo, é importante ressaltar que essa percepção é influenciada pela cultura na qual o sujeito está inserido, o que nos leva a falar sobre o nível cultural do ser humano. De acordo com Ostrower (1997), cultura

são as formas materiais e espirituais com que os indivíduos de um grupo convivem, nas quais atuam e se comunicam e cuja experiência coletiva pode ser transferida através de vias simbólicas para a geração seguinte (p. 13).

Com isso, tudo o que o sujeito forma e ordena dentro de si reflete a cultura na qual ele está inserido. Ela molda sua consciência, sua forma de perceber o mundo e seus anseios na vida. Um grande exemplo seria a linguagem: no mundo há diversas línguas que mediam a relação do sujeito com a realidade. Elas são capazes de abstraí-la. Cada língua apresenta uma particularidade e forma um jeito particular de representar a realidade. Isso faz com que os sujeitos formem e ordenem aquilo que é percebido de uma forma diferente.

Isso nos leva a falar sobre o nível consciente do ser humano, uma vez que o homem se percebe como indivíduo e como um sujeito pertencente a uma cultura. A cultura, além de moldar consciência, molda a sensibilidade e, conseqüentemente a percepção, que está vinculada ao nível consciente do homem.

Com relação àquilo que se cria, Ostrower (1997) diz que “o imaginar seria *um pensar específico sobre um fazer concreto*” (p.32). Com isso, a autora quis dizer que toda a criação está ligada à uma determinada materialidade, que diz respeito não necessariamente a uma matéria física, mas tudo aquilo com que se cria (a literatura e filosofia tem como materialidade as palavras, por exemplo). Dessa forma, existem diversas materialidades, cada uma com sua particularidade que estabelece determinantes os quais ampliam as possibilidades criativas. Como exemplos dessas materialidades, podemos mencionar a música, que tem como materialidade os sons; pinturas, que tem como materialidade as cores, formas e contrastes; e o teatro, que tem como materialidade o corpo.

É a partir da materialidade que o sujeito é capaz de dar forma a ela, ou seja, criar. Nessa criação, o sujeito é capaz de comunicar objetivamente sua subjetividade. Segundo as próprias palavras de Ostrower (1997): “a forma converte a expressão subjetiva em comunicação objetivada” (p. 24). Com isso, a criação não está ligada apenas à matéria em si, mas também a significados, que estão intrinsecamente relacionados à cultura também. Nesse sentido, “no cerne da criação está a nossa capacidade de nos comunicarmos por meio de ordenações, isto é, através de FORMAS” (p. 24). Além disso, por serem formas significativas nas quais se estruturam aspectos de espaço e tempo, elas são FORMAS SIMBÓLICAS. Isso significa que os significados atribuídos ao que é criado é dependente do tempo e espaço histórico em que ele se concretiza e é dependente do estado intuitivo do sujeito que o cria, o qual varia com o espaço e o tempo.

Ainda com relação ao aspecto comunicativo da criação, Ostrower (1997) diz que

[A linguagem] é objetivada como ordenação essencial de uma materialidade. Essa objetivação da linguagem pela matéria constitui um referencial básico para a comunicação; é uma referência, antes de tudo, para os critérios de realização, os critérios de valor. Ilumina no ‘como’ de uma comunicação o ‘quê’ da expressão, o conteúdo expressivo. Ilumina ainda

no ‘como’, na forma objetivada, a extensão do subjetivo que a forma também contenha (p. 37)

Sendo assim, por mais que a criação tenha um aspecto subjetivo, uma vez que é a expressão de um sujeito, ela apresenta um aspecto objetivo, pois, na medida em que o sujeito se expressa em uma materialidade específica, é possível estabelecer critérios que permitem analisar e avaliar o que foi comunicado, inclusive, os aspectos subjetivos.

Considerando todo esse processo de criação, Ostrower (1997) diz que “*formar importa transformar*” (p. 51). Na criação, a matéria/materialidade se transforma e adquire uma forma única sem perder a sua essência; além de adquirir significações. Ademais, ao criar, o sujeito além de transformar a matéria/materialidade, transforma a si mesmo, pois ao criar ele transfere sua subjetividade para a matéria/materialidade e lhe dá um significado. Com isso, ele se vê em sua criação e se recria. Nas palavras de Ostrower (1997):

compreendemos que todos os processos de criação representam, na origem, tentativas de estruturação, de experimentação e controle, processos produtivos onde o homem se descobre, onde ele próprio se articula à medida que passa a identificar-se com a matéria. São transferências simbólicas do homem à materialidade das coisas e que novamente são transferidas para si (p.53).

Com isso, o criar estaria ligado a formação humana.

Sendo assim, ao falar sobre a criatividade e os processos de criação Ostrower destaca a importância da percepção e da intuição para o “*formar*”. Além disso, destaca a influência da cultura nesses processos criativos e considera a criação como um meio comunicativo que se realiza em determinadas materialidades e apresenta significados.

Enfim, apresentamos o aporte teórico que será utilizado para este trabalho. Como vimos, Spolin, com seu Sistema de Jogos Teatrais propõe aos sujeitos uma experiência criativa. Com isso, em seu trabalho, é possível encontrar diversas relações com conceitos referentes à criatividade abordados por Vygotsky e Fayga Ostrower. Essa relação será mostrada nos próximos capítulos.

## Capítulo 2- Jogos Teatrais na prática: observações de campo

Para a realização desta pesquisa, foram feitas algumas observações de aulas de Teatro na Escola de Artes Augusto Boal, localizada em Hortolândia. Elas foram feitas durante o período de 22 de abril de 2019 até 27 de maio de 2019, toda segunda-feira, sendo duas aulas no dia (uma durante o período da manhã, e outra no período da tarde,) com duração de 2 horas cada. No total, a carga horária de observações foi de 24 horas-aula. Quanto ao grupo observado, tanto a turma da manhã quanto a da tarde eram compostas apenas por meninas de 10-14 anos. A turma da manhã era composta por 13 meninas, e a turma da tarde, por 11 meninas<sup>9</sup>.

O primeiro contato com a escola foi feito no dia 4 de junho de 2018, no qual foi possível conversar com o coordenador da escola, que se mostrou aberto à pesquisa. Esse contato foi possível pois eu já conhecia o professor de Teatro que trabalhava na instituição e que também se mostrou aberto à pesquisa. Com isso, depois de submeter a minha pesquisa ao Comitê de Ética em Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais (CEP-CHS) da UNICAMP e tê-la aprovada<sup>10</sup>, foi possível dar início às observações formais. Durante as aulas, foram filmadas quase todas as atividades realizadas e foram feitas algumas anotações em um diário de campo sobre alguns elementos importantes.

### 2.1 Sobre a Escola de Artes Augusto Boal

Em conversa com o agente cultural da escola Augusto Boal foi possível saber sobre sua história. Hortolândia já tinha uma tradição em oferecer atividades culturais para a população. Durante o período de 2009-2010, existia o projeto Escola Viva, que acontecia nas escolas públicas municipais e em 3 pontos de cultura: Biblioteca Luz do Saber, Ponto de Cultura *Nós na Pauta* (escola de Música) e Caixa de Luzes (SAMEST<sup>11</sup>). Esse projeto estava sob responsabilidade da Secretaria de Cultura e fornecia para a população diversas aulas de dança, música, teatro, audiovisual, artes plásticas e cultura popular.

A partir da conferência municipal de 2011, o município de Hortolândia passa a estruturar uma política direcionada às formações culturais. Na conferência municipal de 2013, estabeleceu-se mecanismos de contratação de arte-educadores e a criação da Escola de

---

<sup>9</sup> Para esta pesquisa, os dados referentes a algumas meninas não foram relatados, pois elas não entregaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) assinado. Sendo assim, participaram efetivamente da pesquisa 10 meninas da turma da manhã e 8 meninas da turma da tarde.

<sup>10</sup> Esta pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais (CEP-CHS) da UNICAMP no dia 18 de março de 2019 pelo parecer de nº 3.206.485. Número do CAAE: 02625718.0.0000.8142.

<sup>11</sup> Sociedade Amigos do Jardim Everest.

Artes. A partir do mesmo ano, estas metas foram definidas no plano municipal de cultura e deram sustentação jurídica para a contratação de arte-educadores. Foi em 2011 que começaram a ser oferecidas aulas de Teatro nesses espaços através de um servidor municipal emprestado da secretaria de esporte. Em 2013, a Secretaria de Cultura abriu o primeiro edital por seleção de projetos para contratação por premiação de arte-educadores.

O prédio da escola só foi inaugurado em 2015, no entanto, os cursos livres já funcionavam desde 2013 na Biblioteca Luz do Saber.

## **2.2 Jogos e atividades trabalhadas**

Para sistematizar minha análise, fiz uma classificação dos jogos e atividades trabalhados durante as aulas de Teatro. Com isso, foram observadas as seguintes dinâmicas:

- Atividades de aquecimento, dentre as quais se encontram mais especificamente:
  - Exercícios de musicalização
  - Jogos de foco
  - Jogos de confiança
  - Jogos de percepção corporal/emocional/espacial
  - Jogo de memória
  - Jogos de fisicalização
- Jogos Teatrais ensaiados
- Jogos Teatrais improvisados

No entanto, gostaria de ressaltar que essas classificações não são estanques. Não significa, por exemplo, que um jogo de foco não trabalhará com percepção corporal ou vice-versa. Estou adotando esta classificação apenas com o fim de organizar a estrutura deste trabalho.

Em conversa com o arte-educador, ele disse que classifica os jogos trabalhados em suas aulas como jogos básicos/iniciação, que trabalham com os elementos básicos da arte de atuar como: corpo, voz, imaginação e improvisação. São esses jogos que, de acordo com ele, preparam o sujeito para a atuação em cena. Ele não adota como referência apenas a Viola Spolin para preparar suas aulas. Além dela, ele tem como influência outras referências como: Lilian Pacheco, Márcio Caires, Tiche Viana, Susana Montauriol, Marcos Bryto, Lume

Teatro, Coletivo Onírico de Teatro, dentre outras. Suas aulas<sup>12</sup> se estruturavam majoritariamente da seguinte maneira: na primeira parte da aula, eram trabalhados os jogos de aquecimento mencionados anteriormente e, na segunda parte, era trabalhado algum jogo no qual as aprendizes criavam uma cena (Jogos Teatrais improvisados ou ensaiados). Quanto a organização pedagógica do curso de Teatro, o arte-educador disse que ele se constitui de 16 encontros. Nos primeiros encontros, ele busca conhecer a identidade do grupo com o qual está trabalhando para saber suas potencialidades e necessidades, trabalhando majoritariamente com jogos de aquecimento. Depois, os jogos de aquecimento diminuem, aumentando os jogos de improvisação com o objetivo de montar uma peça no fim do curso. Para essa montagem, o arte-educador leva em consideração os temas que as aprendizes trazem nos jogos de improvisação.

Quanto à identificação das aprendizes que participaram da pesquisa, o nome delas não será citado e, para me referir a alguma aprendiz em específico utilizarei códigos. Com relação às imagens contidas neste trabalho, os rostos de algumas meninas foram mostrados devido à autorização de seus responsáveis por meio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e do Termo de Licenciamento do Uso de Imagem.

Sendo assim, a seguir, aprofundarei sobre os jogos/atividades mencionados.

### **2.2.1 Exercícios de Musicalização**

Os exercícios de musicalização foram feitos em diversas aulas e a proposta deles era fazer com que as aprendizes aquecessem sua voz. O arte-educador fazia com que as meninas usassem suas vozes nos tons grave, médio e agudo, cantando algumas pequenas músicas.

### **2.2.2 Jogos de Foco**

Os jogos de foco são aqueles nos quais se trabalha principalmente a capacidade do sujeito em se concentrar no problema proposto do jogo. Como dito no Capítulo 1, o foco é um procedimento metodológico que compõe a essência dos Jogos Teatrais e, portanto, é muito importante trabalhá-lo. Nesses jogos, por serem de aquecimento, não apresentam um problema teatral para ser resolvido e, com isso, o objetivo deles é apenas preparar a atenção dos jogadores para sua posterior atuação nos Jogos Teatrais com problemas cênicos.

Nas aulas, foram observados jogos que se utilizam de bolas, varas e corda, e serão explicitados a seguir.

---

<sup>12</sup> As que foram observadas na pesquisa.

- **Jogo com corda (zerinho, um, dois, três...)**

Este jogo apareceu em mais de uma aula, das observadas. Ele funciona da seguinte maneira: os jogadores devem ficar em fila de frente para a corda a qual o professor bate junto com outro jogador e, primeiramente, devem passar pela corda sem pular e voltar para a fila. Em seguida, devem entrar na corda, dar um pulo e voltar mais uma vez para a fila a fim de entrar na corda para dar dois pulos... e assim sucessivamente até atingir o número de vezes combinado. Enquanto isso ocorre, o jogador que bate a corda deve trocar de lugar com algum outro jogador que já fez uma determinada etapa para que aquele participe de todas as etapas do jogo também. Além disso, assim que os jogadores saem da corda, eles devem pronunciar seus nomes em voz alta.

Existe uma variação desta dinâmica a qual se chama “corda invertida”. Nessa configuração, a batida da corda muda de sentido e, para passar/entrar na corda, é preciso dar um pulo de entrada, o que aumenta a dificuldade do jogo. Outra variação é a emenda de entradas na corda: no momento que o jogador for dar o último pulo na corda, o próximo jogador deve entrar na corda para dar esse pulo junto com ele.

Esses jogos foram trabalhados nos dias 22 de abril e 29 de abril com as duas turmas. De acordo com a fala do arte-educador para a turma da manhã no dia 22 de abril, este é um jogo que trabalha com os jogadores o momento certo de entrar e sair de cena e, de maneira geral, considerando as duas turmas, pôde-se observar algumas dificuldades de algumas aprendizes: paravam para pensar enquanto a corda batia para conseguirem entrar, pulavam de maneira dessincronizada com a corda ou erravam o número de pulos.

Com relação às duas primeiras dificuldades mencionadas, pode-se dizer que elas estão relacionadas com a dificuldade de agirem no nível intuitivo mencionado por Spolin. Ao tentarem racionalizar o problema de entrar na corda e pular, as aprendizes permanecem no nível intelectual, o que cria um bloqueio na fluidez do jogo. Para pular corda, é preciso “sentir” quando é o momento certo de entrar e de pular por meio da percepção do ritmo de sua batida. É esse “sentir” que está ligado ao intuitivo, pois, considerando as ideias de Ostrower (1997) sobre esse conceito, é algo inconsciente, mas que se torna consciente na medida em que se “sente” e que se reflete sobre o que se sentiu.

Com relação ao erro do número de pulos, pode-se dizer que as aprendizes não estavam concentradas o suficiente no foco, que no caso seria pular o número de vezes correto no momento certo. Isso está ligado ao nível intelectual dito por Spolin. Para que o problema de um jogo seja resolvido com êxito, a atenção total ao foco é necessária. Se no meio do jogo o pensamento vai para outro lugar, o jogador perde a sua presença e, com isso, ele se perde dentro do que está acontecendo naquele momento.

Sendo assim, o propósito deste jogo é deixar os jogadores atentos e presentes dentro da cena. Além disso, é um jogo que estimula o nível intuitivo dos jogadores, muito necessário no trabalho teatral. Por isso que eu o considero aqui como um jogo de foco.

- **Jogos com bola**

No dia 6 de maio, ocorreram alguns tipos de jogos com bola. Um deles funcionava da seguinte maneira: enquanto as aprendizes andavam pelo espaço, o arte-educador jogava uma bolinha de tênis para alguma delas e iniciava uma contagem. Então, essa aprendiz deveria jogar essa bolinha para outra aprendiz (sem parar de andar) para esta fazer o mesmo, continuando a contagem (a que joga a bolinha é a que diz o número referente a sequência da contagem) até 10. Ao atingir o 10, deveria-se reiniciar a contagem. O problema do jogo era não deixar a bolinha cair. Para isso, o foco dele era estabelecer contato visual para quem se fosse jogar a bola. Depois de um tempo, o arte-educador aumentou a dificuldade acrescentando mais uma bolinha ao jogo.

Uma dificuldade mostrada pelas aprendizes nas duas turmas foi estabelecer o contato visual. Com isso, em alguns momentos, elas jogavam a bolinha para alguém e ela caía no chão. No entanto, quando o contato visual era estabelecido a aprendiz que deveria pegar a bola estava preparada para isso e conseguia pegá-la.

Outro jogo funcionava da seguinte maneira: em roda, as aprendizes deveriam se atentar a duas bolas: a vermelha, que poderia vir de qualquer jogadora; e a verde, que sempre viria da pessoa que estava ao seu lado esquerdo. Como o jogo anterior, o problema deste jogo era não deixar a bola cair no chão.

Nas duas turmas foi observada, em alguns momentos, a desatenção com a bola verde e as aprendizes deixavam cair as duas bolas. Quanto a isso, o arte-educador deu algumas orientações: com relação à verde, ele disse para as aprendizes ativarem a visão periférica e se atentarem para ver em qual posição estaria, pois ela era uma bola que certamente viria para elas pelo lado esquerdo. Quanto a deixar a bola cair, ele disse para as aprendizes usarem o corpo inteiro para pegar a bola vermelha e movimentá-lo para cima, para baixo, para frente e etc. quando necessário; e disse para elas serem generosas ao jogarem a bola vermelha para a colega.

Além desses dois jogos, feitos com as duas turmas, o arte-educador fez com a turma da tarde outro jogo: em roda, ele jogava a bola para uma aprendiz falando o nome dela. Essa aprendiz deveria fazer o mesmo e jogar a bola para outra aprendiz e assim sucessivamente. O problema deste jogo também era não deixar a bola cair no chão. Houve uma variação na

qual o arte-educador acrescentou mais uma bola dentro dessa dinâmica, tornando-a mais complexa.

Neste jogo, mais uma vez, foi observada a dificuldade de estabelecer contato visual para jogar a bola, o que fazia com que a bola caísse no chão. O arte-educador instruiu as aprendizes para se atentarem a essa questão quando fossem jogar a bola para outra aprendiz.

- **Jogos com vara**

Foram observados alguns jogos com vara. Em um deles, no dia 6 de maio, com a turma da manhã, cada jogadora recebia uma vara e deveria cantar a música Escravos de Jó, passando as varas conforme o ritmo da música. O foco deste jogo é não perder o ritmo da música e mover a vara nos momentos certos. Uma variação feita para este jogo foi fazer o movimento das varas sem cantar a música em voz alta.

Quando as aprendizes começaram a trabalhar com a vara, elas tiveram um pouco de dificuldade de encontrar o ritmo, mas, com a ajuda do arte-educador, que mostrou a elas os momentos em que o bastão batia no chão e em que ele tinha que ser passado, elas conseguiram pegar o ritmo. Quando o arte-educador propôs a retirada da música, elas conseguiram executar a atividade muito bem.

Em outro jogo, as aprendizes deveriam ficar em roda e elas deveriam passar a vara de um para a outra, a qual não estivesse do lado (o arte-educador também participou do jogo). O problema dele era não deixar a vara cair e, para isso, as aprendizes deveriam se atentar em permanecer na posição de jogo<sup>13</sup> para receber a vara, jogá-la com o esquema corporal correto (pé oposto ao braço que joga a vara deve estar na frente) e fazer contato visual. Uma variação feita para este jogo foi a seguinte: o arte-educador ficou no centro da roda e as aprendizes deveriam jogar a vara apenas para ele quando elas a recebessem.

Tanto na turma da manhã quanto na da tarde, o arte-educador instruiu as aprendizes a jogarem com o esquema corporal correto e usarem todo o corpo para jogar o bastão, como se ele fosse uma catapulta. Além disso, disse para as aprendizes pegarem o bastão no meio. Todas essas orientações tinham a finalidade de fazer com que a vara não se tornasse “assassina” e machucasse as aprendizes. Neste sentido, o arte-educador disse para as meninas tomarem cuidado umas com as outras e seguirem as orientações. Mesmo com as orientações, em alguns momentos elas jogavam o bastão de maneira incorreta o que fazia com que ele ficasse “assassino”.

---

<sup>13</sup> De acordo com o arte-educador, a posição de jogo é a seguinte: pernas levemente separadas, joelhos levemente flexionados, braços ao longo do corpo, olhar no horizonte, coluna alinhada por um fio imaginário.

Pode-se dizer que este jogo, assim como o da bola, trabalha a conexão entre os jogadores, pois precisam fazer o contato visual e precisam se preocupar com a maneira de jogar o bastão para que ele não machucar o outro.

Em um terceiro jogo, as aprendizes também deveriam ficar em roda e cada uma delas deveria ter uma vara (o arte-educador também participou do jogo). A proposta do jogo era cantar uma música batendo a vara no chão e, em certos momentos, eles deveriam largar a vara e pegar a que estivesse do lado. O foco do jogo era não deixar a vara cair.

Com a turma da manhã, no dia 13 de maio, ele cantou a seguinte música:

*Bate o monjolo no pilão.  
Pega mandioca pra fazer farinha.  
Onde foi para meu tostão.  
Ele foi para a vizinha.*

Com a turma da tarde esse jogo foi feito no dia 6 de maio com a música “Escravos de Jó”.

Uma dificuldade mostrada pelas aprendizes foi desapegar do bastão anterior para poder pegar o próximo. Isso fazia com que eles caíssem em alguns momentos. Sendo assim, a proposta desse jogo, além de trabalhar o foco, é fazer com que os jogadores fluam e não travem pelo medo de deixar a vara cair, pois ao querer controlar as duas varas (a que está na mão e a que se vai pegar) uma delas pode acabar indo ao chão. Com isso, os jogadores devem ter confiança em seus parceiros de jogo, sabendo que eles pegarão a vara.

- **Jogo de Troca de Lugar**

Neste jogo, com a participação do arte-educador também, as aprendizes deveriam formar uma roda e, uma de cada vez, deveria trocar de lugar com outra pessoa, falando o nome desta. Ao fazer isso, essa outra pessoa deveria buscar outro alguém para trocar de lugar, e assim por diante. Foram propostas algumas variações: fazer a dinâmica sem falar os nomes e fazer a dinâmica com duas pessoas trocando de lugar ao mesmo tempo (essa variação foi introduzida de maneira prática pelo arte-educador, que iniciou uma nova troca enquanto uma aprendiz estava fazendo outra). O foco deste jogo era fazer contato visual e prestar atenção nas pessoas que estavam na roda. O problema dele era não deixar o jogo parar, mantendo a organicidade do jogo.

Na turma da manhã, o arte-educador iniciou o jogo sem explicá-lo verbalmente, mas a aprendiz com a qual ele pretendeu fazer a troca de lugar não entendeu e, com isso, voltou

ao seu lugar e explicou o jogo. Antes de iniciar cada rodada, todos os participantes falavam seus nomes em voz alta para que todos se lembrassem quem era quem. Ao iniciar o jogo, muitas aprendizes esqueciam o nome das outras ou confundiam, o que as fazia dar risada e, às vezes, o jogo parava. Depois, apesar das risadas, o jogo ficou mais fluido e, quando o arte-educador propôs a variação do jogo sem falar os nomes, o jogo permaneceu mais fluido. No momento em que o arte-educador iniciou uma nova troca enquanto outra já acontecia, uma aprendiz ficou um pouco confusa, mas o jogo fluiu bem.

Ao final do jogo, o arte-educador perguntou às aprendizes se elas tinham achado o jogo fácil ou difícil, e uma delas disse que achou difícil. Quanto a isso, o arte-educador disse que:

- *A gente é muito centrado na palavra. Tudo é preciso ficar explicando verbalmente. Teatro é corpo. Teatro é entender o espaço e o corpo em movimento [...]. Ativa o corpo, ativa a escuta, ativa a atenção, entende? Não é escola aqui que eu falo, sabe? “Copiem na lousa, dois mais dois é igual a quatro...”. Isso aqui é Teatro, é jogo, é ação, tá? Nem sempre eu falo os comandos, às vezes, eu mostro, porque o Teatro, ele mostra, ele não conta, beleza?*

Em sua fala, o arte-educador ressalta a materialidade do Teatro, que é o corpo, e enfatiza a importância da percepção para se manter com o foco.

Na turma da tarde, de uma maneira geral, o jogo fluiu bem e não houve nenhuma grande quebra. No entanto, quando o arte-educador introduziu uma nova troca na dinâmica, as aprendizes se confundiram um pouco e, em um certo momento, a segunda troca acabou desaparecendo, o que fez com que o jogo parasse para retomar as duas trocas simultâneas. Provavelmente, o fato das aprendizes não terem se distraído com alguns pequenos erros por causa de risadas contribuiu para que elas se mantivessem com o foco, sem perder a organicidade do jogo.

### ● **Jogo Palma Desce**

Neste jogo, também com a participação do arte-educador, os jogadores deveriam ficar em roda, e um jogador deveria bater palma com o segundo jogador que estivesse ao seu lado para que o do meio se abaixasse. Em seguida, o jogador que estivesse ao lado do primeiro deveria fazer o mesmo procedimento e assim sucessivamente. O problema deste jogo é fazer com que ele não pare. Para isso, o foco deve estar em estabelecer uma conexão com o qual eu preciso bater palma e estar atento para quando baterem palma.

Tanto na turma da manhã quanto na turma da tarde, as aprendizes se confundiram com a dinâmica do jogo no começo e erraram em diversos momentos. Porém, depois de

tentarem por um tempo, elas conseguiram fazer com que o jogo fluísse mais apesar de alguns erros. Em alguns momentos, as aprendizes ficavam esperando a outra para bater palma ou chamavam a sua atenção. Quanto a isso, o arte-educador disse o seguinte para a turma da manhã:

- *No Teatro, se eu espero o outro, a cena não acontece. Então, eu vou. Eu faço a minha deixa, eu faço o meu texto, tá? Se o outro perdeu, ele que improvise depois, sacou? Eu vou. Eu não fico esperando porque o jogo acaba, entendeu? O jogo nunca pode acabar, nunca pode parar.*

Com essa fala do professor, podemos ver como esse jogo (e os jogos de foco de maneira geral) fazem referência a organicidade do jogo teatral mencionada por Spolin. Todos eles apresentam uma dinâmica que se constituem em um sistema orgânico, que flui quando todos estão atentos ao foco.

### ● **Jogo do Quadrado**

Este jogo foi trabalhado no dia 6 de maio com a turma da manhã e funcionou da seguinte forma: as aprendizes deveriam pisar com os seus pés nas pontas de um quadrado imaginário dentro de um certo ritmo, seguindo sempre a mesma ordem, e deveriam bater palmas em uma determinada pisada cada rodada. Na primeira rodada, a palma deveria acontecer na primeira rodada; na segunda rodada, a palma deveria acontecer na segunda pisada; na terceira rodada, a palma deveria acontecer na terceira pisada; e na quarta rodada, a pisada deveria ocorrer na quarta pisada. O foco do jogo era não perder o ritmo e bater a palma nos momentos certos.

Às vezes, as aprendizes saíam do ritmo e batiam palmas nos momentos errados, mas, de forma geral, executaram bem o exercício.

## **2.2.3 Jogos de Confiança**

Classifico como jogos de confiança aqueles nos quais o objetivo é fazer com que os jogadores se desprendem de seus medos e inseguranças e fazer com que confiem nos seus parceiros de jogo. Isso é muito importante para que os jogadores não permaneçam de forma exagerada no nível mental e passem a agir mais no nível intuitivo.

### ● **Jogo da Corrida de Olho Fechado**

Este jogo foi trabalhado no dia 27 de maio e funcionou da seguinte forma: todas as aprendizes deveriam se juntar uma do lado da outra formando uma barreira em algum lado

da sala. Então, uma das aprendizes deveria ir até o lado oposto, fechar os olhos e correr contra a barreira humana formada, que a seguraria. O foco deste jogo era não abrir os olhos, não parar no meio do caminho e confiar na barreira humana formada.

Muitas aprendizes ficaram com receio de se entregar para esse jogo e, com isso, elas acabavam parando no meio do caminho. Contudo, elas conseguiram fazer o exercício.

- **Jogo do Tombamento**

Para este jogo, que também foi trabalhado no dia 27 de maio, as aprendizes e o arte-educador fizeram um colchão humano. A ideia era fazer com que as aprendizes subissem em uma pilha de tapetes de EVA e se jogassem de costas nesse colchão. Para fazer isso, cada aprendiz na sua vez deveria cair com o corpo reto e firme, como se fosse uma vara. O foco deste jogo era se jogar sem desistir no meio do caminho.

Muitas aprendizes ficaram com medo deste exercício e algumas não chegaram a tombar, mas muitas conseguiram vencer o medo.

## 2.2.4 Jogos de Percepção Corporal/Emocional/Espacial

- **Percepção Corporal/Emocional**

Na aula do dia 22 de abril, na turma da manhã, o arte-educador iniciou os trabalhos com um exercício de percepção corporal e emocional. Para isso, ele pediu para as aprendizes deitarem no chão e, ao som de uma música, começou a dar algumas instruções e a fazer alguns questionamentos que levassem a esta percepção<sup>14</sup>. Com a turma da tarde, ele fez o

---

<sup>14</sup> *Fecha o olho. Não falem nada, façam silêncio. Sente o peso do seu corpo no chão, no espaço...Vai se conectando com o seu corpo, sente sua cabeça, sente sua coluna, sente seus pés...Que parte do seu corpo dói? Que parte do seu corpo não dói? Como é que você está hoje? Como é que foi o final de semana? Como é que você se preparou para vir para esse dia de encontro de Teatro? Você passou a semana inteira pensando nisso? Você acordou ansiosa para esse encontro? Acordou cedo e tomou café? Veio em jejum? Tá com fome? Como é que está esse corpo? Sente esse corpo. Teatro é corpo, né? Um bom aluno de Teatro tem que entender o seu corpo. Respira...solta...[...]. Vai despertando seu corpo aos poucos, vai espreguiçando o seu corpo ao som dessa música, vai convocando o seu corpo pro trabalho. Espreguiçando...vai espreguiçando o seu corpo de olho fechado, se conectando com o seu corpo, e se espreguiça...Teatro é corpo. Não esquece de respirar. Quem não começou a se espreguiçar, começa agora, vai espreguiçando...[...]. Aos poucos, o pé e a mão vão se descolando do chão, e descola do chão... e não para, não para, como se fosse uma dança. E abre a perna...e fecha a perna...e busca oposição: se meu rosto e minha cabeça tá para um lado, meu quadril tá pro outro [...]. E tum! Caiu para o*

mesmo exercício com algumas falas diferentes, mas que tinha a mesma intenção: conectar as aprendizes com o seu corpo e com seus sentimentos.

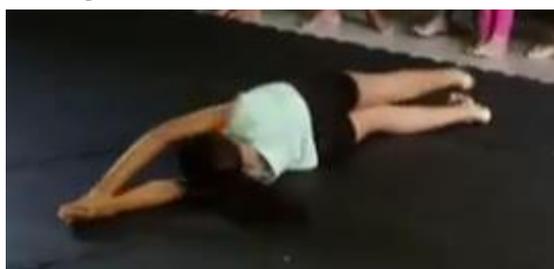
Como podemos ver, as instruções dadas pelo arte-educador conduziram as meninas para uma consciência corporal e emocional, pois ele as induzia a pensarem sobre seus corpos e sentimentos. Com isso, elas puderam se perceber e, conseqüentemente, dar significados para suas sensações.

- **Exercícios Corporais**

No dia 13 de maio, o arte-educador propôs para as aprendizes alguns exercícios corporais, que foram: rolamento, cambalhota, estrela e macaquinho. No rolamento, as aprendizes deveriam se deitar no chão, eretas com os braços esticados para cima da cabeça e rolar pelo chão; na cambalhota, como o próprio nome sugere, as aprendizes deveriam dar cambalhota no chão; na estrela, também como o próprio nome sugere, as aprendizes deveriam dar estrelas; e no macaquinho, as aprendizes deveriam dar uma cambalhota invertida tendo como apoios os pés e uma das mãos.

Com estes exercícios, as aprendizes tiveram a oportunidade de explorar o movimento de seus corpos e, assim, ter mais consciência corporal, melhorando a sua percepção sobre seus corpos.

**Figura 1:** M1 fazendo rolamento



Fonte: foto tirada pela autora

**Figura 2:** M10 fazendo cambalhota



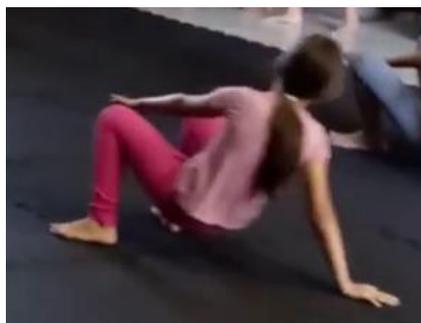
Fonte: foto tirada pela autora

---

*lado. Poft! E me espreguiço de lado... E recolhe todo o corpo como se fosse um feto...[...]. Como é estar na barriga da mãe? Como é ser feto? [...].*

**Figura 3:** M4 fazendo estrela

Fonte: foto tirada pela autora

**Figura 4:** M10 se preparando para fazer macaquinho

Fonte: foto tirada pela autora

Na turma da manhã, algumas aprendizes ficavam dizendo que não conseguiam fazer os exercícios sem mesmo tentar- fazê-los. Isso fez com que o arte-educador passasse uma mensagem de que as aprendizes não poderiam dizer que não conseguiam se elas nem tinham tentado. Com isso, ele estava estimulando as aprendizes a se arriscarem, a entrarem em contato com o desconhecido (e com o intuitivo) e, conseqüentemente, aprender.

- **Percepção Espacial**

Esse exercício foi feito em algumas aulas e teve algumas variações. A proposta inicial era andar pelo espaço. Em seguida o arte-educador pedia para as aprendizes pararem e propunha alguns problemas: pedia para olhar em volta para verem se todas as aprendizes estavam bem distribuídas pelo espaço e, se fosse o caso, mudar de lugar para ocupar melhor o espaço; perguntava onde estavam alguns elementos da sala para as aprendizes apontarem; ou pedia a elas que andassem em um mesmo ritmo.

### **2.2.5 Jogo de Memória**

Neste jogo, feito no dia 22 de abril, o arte-educador quis fazer com que as aprendizes estimulassem a sua memória reavivando experiências relacionadas com a primeira casa delas das quais elas tinham lembrança. Com isso, ele pediu-lhes que lembrassem de sua primeira casa na infância e fez diversos questionamentos que estimularam sua lembrança. Incitou-lhes a lembrarem quantos anos elas tinham, como era a casa, de que material ela era feita e que cheiro tinha. Em seguida, solicitou às aprendizes que desenhasssem esta casa com um giz imaginário, usando todo o corpo e o espaço (explorando os planos baixo, médio e alto). Para isso, ele guiava as aprendizes com algumas instruções específicas como: incitá-las a pensar

sobre como era a porta de entrada da casa, o primeiro cômodo e seu quarto. Além disso, o arte-educador as fez pensar sobre alguma música a qual elas associavam a essa casa.

Com relação às respostas que as aprendizes mostraram durante este jogo, foi possível observar alguns aspectos: algumas aprendizes usavam o dedo indicador para representar o giz e outras mostravam o giz imaginário como se estivessem segurando-o com suas próprias mãos. Neste caso, podemos ver a diferença entre “contar” e “mostrar” explicada por Koudela. Na primeira situação, as aprendizes contam sobre o giz imaginário e, na segunda, elas mostram, pois o gesto de segurar o giz está presente, fazendo o imaginário se construir na realidade teatral; e quando o arte-educador pediu para as aprendizes fisicalizarem a maçaneta da porta de entrada, a maioria das aprendizes, com as mãos, faziam um gesto de estar segurando algo arredondado. Umas com a palma da mão voltada para cima e outras com a palma da mão voltada para baixo. Sendo assim, mostraram que estavam segurando uma maçaneta arredondada. Uma das aprendizes seguiu a orientação da seguinte forma: ao arte-educador pedir para pegar a maçaneta, ela tocou a maçaneta (fez um gesto de como se estivesse segurando um tipo de maçaneta de alavanca), a torceu e a trouxe para perto dela, como se tivesse a arrancado da porta. Neste caso, podemos observar diferentes formas de fazer o imaginário se tornar real na realidade teatral.

Sendo assim, este jogo foi um jogo no qual podemos identificar uma proposta de atividade reprodutora, mencionada por Vygotsky, pois elas estavam ressuscitando experiências anteriores; e foi um jogo que trabalhou com o intuitivo das aprendizes, pois fez com que elas associassem uma música a sua primeira casa, e isso só acontece pela nossa intuição.

### **2.2.6 Jogos de Fisicalização**

Os jogos de fisicalização são jogos que trabalham a habilidade dos jogadores de comunicar para a plateia a realidade teatral. Com isso, são jogos que aquecem os jogadores com a materialidade do teatro, que é o corpo, para que eles possam formar e dar significado àquilo que eles estão fazendo dentro de cena.

- **Jogo do plano alto/baixo/médio**

Neste jogo, no dia 22 de abril, o arte-educador propôs que as aprendizes andassem pelo espaço. Quando ele gritasse “plano alto!”, “plano médio” ou “plano baixo!”, elas deveriam agir conforme a solicitação do arte-educador. Esses diferentes planos dizem respeito às diferentes alturas em que uma fisicalização pode se realizar, ou seja, um personagem dentro de uma cena pode se mostrar em diferentes níveis de altura, os quais

podem ser importantes para que ele se mostre para a plateia de uma maneira efetiva, além de poder dar mais movimento para a cena.

Na turma da manhã, as aprendizes começaram a andar pelo espaço e o arte-educador disse: “*plano baixo!*”. Com isso, elas se moveram para perto do chão. As soluções encontradas foram: engatinhar (com 4 apoios: os dois joelhos e as duas mãos) [figura 5]; rastejar de barriga para baixo, com as pernas esticadas (ou levemente levantadas) e usando os braços para se locomover [figura 6]; rolar pelo espaço; se arrastar de lado, usando as pernas para se locomover; se arrastar de barriga para cima, usando as pernas para se locomover.

**Figura 5:** M5 engatinhando (plano baixo)



Fonte: foto tirada pela autora

**Figura 6:** M2 rastejando (plano baixo)



Fonte: foto tirada pela autora

Para o plano médio as soluções encontradas foram: andar na ponta dos pés com os joelhos flexionados, braços e mãos dobradas e coluna inclinada para frente [figura 7]; andar somente com os joelhos flexionados; andar com a coluna curvada e joelhos flexionados [figura 8].

**Figura 7:** M4 no plano médio



Fonte: foto tirada pela autora

**Figura 8:** M5 no plano médio



Fonte: foto tirada pela autora

Para o plano alto, que segundo o arte-educador inclui ficar nas pontas dos pés e dar pequenos saltos, as soluções encontradas foram: andar saltitando; andar na ponta dos pés [figura 9]; andar saltitando e levantando/sacudindo os braços.

**Figura 9:** M7 no plano alto



Fonte: foto tirada pela autora

Na turma da tarde, as soluções encontradas para o plano baixo, médio alto foram praticamente as mesmas da manhã. No entanto, foi possível observar algumas propostas diferentes. Com relação ao plano baixo, uma solução observada foi: andar se apoiando nos cotovelos, levantando a perna para o alto e a trazendo para frente [figura 10]. Com relação ao plano médio, foram observadas três soluções diferentes: andar com os joelhos flexionados, quase de cócoras [figura 11]; andar de costas com joelhos levemente flexionados e coluna inclinada para trás [figura 12]; e “engatinhar” de barriga para cima, fazendo uma ponte [figura 13].

**Figura 10:** T6 no plano baixo



Fonte: foto tirada pela autora

**Figura 11:** T2 no plano médio



Fonte: foto tirada pela autora (adaptada)

**Figura 12:** T6 no plano médio

Fonte: foto tirada pela autora

**Figura 13:** T6 no plano médio

Fonte: foto tirada pela autora

Durante este exercício, arte-educador propôs uma variação: ele começou a tocar o pandeiro enquanto elas dançavam pelo espaço. Quando ele desse uma batida forte, as aprendizes deveriam escolher um plano e se movimentar nele (sem a necessidade de todas fazerem o mesmo plano ao mesmo tempo). Dentro dessa variação, o arte-educador pediu para as aprendizes ficarem como estátuas, refletirem sobre a maneira como seus corpos estavam parados e de que tipo de personagem seria aquele corpo (um animal, um ser humano, uma bailarina, etc.).

Alguns dos personagens fisicalizados foram os seguintes:

- A aprendiz M4 estava no plano baixo com as pernas cruzadas, com os braços levantados e dobrados e com uma das mãos coçando a cabeça. Parecia que ela estava mostrando um macaco [figura 14].
- As aprendizes M7 e M5 estavam no plano baixo se rastejando no chão com o corpo esticado. Parecia que elas estavam mostrando uma cobra [figura 15].
- A aprendiz M6 estava andando no plano médio com os joelhos flexionados, com a coluna curvada e com um dos braços levemente dobrados e mãos fechadas, como se estivesse segurando uma bengala. Parecia que ela estava mostrando uma velhinha [figura 16].
- A aprendiz M10 estava no plano baixo engatinhando e latindo. Ela estava mostrando um cachorro [figura 17].
- A aprendiz M3 estava no plano alto, saltitando e com os braços esticados para o lado, movendo-os para cima e para baixo. Ela estava mostrando um pássaro [figura 18].

- A aprendiz T6 estava no plano alto e começou a andar como se estivesse desfilando e estava mexendo no cabelo, segurando na cintura e cruzando os braços, com um semblante de desprezo. Ela estava mostrando uma mulher arrogante [figura 19].

**Figura 14:** M4 fisicalizando um macaco



Fonte: foto tirada pela autora

**Figura 15:** M7 fisicalizando uma cobra



Fonte: foto tirada pela autora

**Figura 16:** M6 fisicalizando uma velhinha



Fonte: foto tirada pela autora (adaptada)

**Figura 17:** M10 fisicalizando um cachorro



Fonte: foto tirada pela autora

**Figura 18:** M3 fisicalizando um pássaro



Fonte: foto tirada pela autora

**Figura 19:** T6 fisicalizando uma mulher arrogante



Fonte: foto tirada pela autora

Em um determinado momento, o arte-educador chamou a atenção da aprendiz T2 para que que ela ousasse mais com seu corpo e explorasse mais as possibilidades dos três planos (alto, médio e baixo). Neste momento, o arte-educador estava buscando orientar T2 para que ela se soltasse mais e conseguisse ser mais criativa com o seu corpo. Com isso, ele

estava fazendo com que a aprendiz tomasse consciência do que ela estava fazendo para se concentrar no foco do jogo, que era variar planos e fisicalizar um personagem.

- **Jogo da Laura**

No dia 13 de maio, o arte-educador iniciou as aulas com um aquecimento vocal. Numa parte deste aquecimento, as aprendizes deveriam cantar a seguinte música:

*Laura, vem cá, seu cabelo caiu.*

*Foi o xampu que você usou.*

*Não adianta você chorar.*

*Careca já está. Peruca vai ter que usar.*

Ele solicitou a elas que andassem pelo espaço cantando esta música, acompanhando-as com a batida do pandeiro. Em determinados momentos, o arte-educador gritava “estátua!” e propunha para as aprendizes um jogo de fisicalização, no qual elas deveriam imaginar o pai, a mãe e uma amiga invejosa da Laura e cantar como se fossem esses personagens, mostrando-os com o corpo e com a voz. Ele fazia isso fornecendo algumas instruções que as auxiliaram a imaginar esses personagens.

Esse jogo aconteceu da seguinte forma: ao pedir para as aprendizes pararem de andar, o arte-educador deu a seguinte instrução<sup>15</sup>:

- *Eu quero que vocês pensem agora no pai da Laura. O pai da Laura, ele é um homem de 45 anos, ele é grande, ele é motorista de ônibus, ele tem uma barriginha assim de chopp, ele usa aquele bigode, bigodão, ele usa aqueles óculos de tiozão, de aviador, sabe? Todo domingo depois do almoço, ele come e tira um cochilo. Ele é esse homem e ele canta na voz grave [...]. Então, no três, um, dois, três, vai pra esse corpo desse pai! Como é o corpo desse pai? Como que é? Mostra com o corpo! Como é o corpo dele?*

Algumas das soluções encontradas pelas aprendizes da turma da manhã foram as seguintes:

- a) A M6 levantou e flexionou levemente os braços;
- b) A M7 flexionou levemente os joelhos e projetou levemente a barriga para frente (para fazer a barriginha de chopp mencionada pelo arte-educador);

---

<sup>15</sup> As instruções deste jogo transcritas neste item foram faladas para a turma da manhã. Contudo, as instruções dadas para a turma da tarde foram muito similares às que foram dadas para a turma da manhã, porém mais concisas. Com isso, mostro aqui apenas o que foi dito para a turma da manhã.

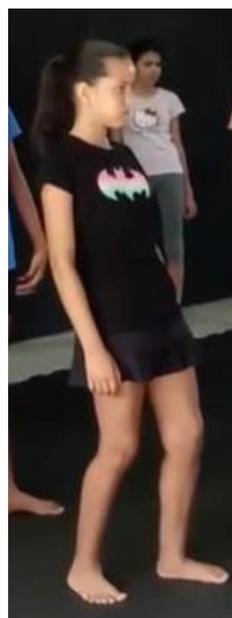
- c) A M10 inclinou a coluna para frente e flexionou levemente os joelhos;
- d) A M5 ficou levemente corcunda, com joelhos levemente flexionados (fazendo com que a barriga se projetasse para frente) e com os braços esticados para trás;

**Figura 20:** M6 fisicalizando o pai da Laura



Fonte: foto tirada pela autora

**Figura 21:** M7 fisicalizando o pai da Laura



Fonte: foto tirada pela autora

**Figura 22:** M10 fisicalizando o pai da Laura



Fonte: foto tirada pela autora

**Figura 23:** M5 fisicalizando o pai da Laura



Fonte: foto tirada pela autora

Com relação a turma da tarde, foi possível observar que as aprendizes, de uma forma geral, tiveram dificuldades em fisicalizar o pai da Laura. Ao andarem no espaço, fisicalizando

o personagem a princípio, parecia que nada havia mudado do próprio andar delas. No entanto, a T6 conseguiu achar uma solução: projetar a barriga para frente.

**Figura 24:** T6 fisicalizando o pai da Laura



Fonte: foto tirada pela autora

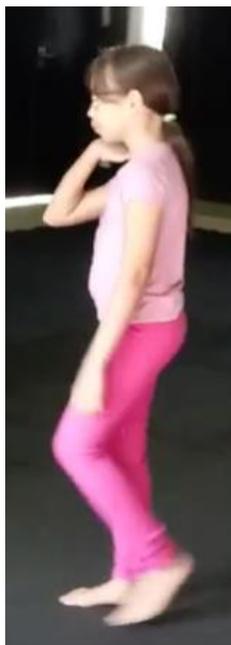
Depois, o arte-educador propôs:

- *Agora, ela [a Laura] tem uma mãe. Como é essa mãe? Ela é um pouco mais nova, ela tem 40 anos. Ela trabalha fora e, de noite, ela chega muito cansada. Nessa sociedade machista, patriarcal, tem que chegar e fazer comida, entendeu? Para esse pai, para essa filha...não bastasse, tá? Ela é vaidosa, ela não tem só a Laura de filha (ela tem uma outra filha). Como é essa mãe? Vai para esse corpo da mãe. Agora, exagera, aumenta esse corpo, expande mais esse corpo...de maneira que se o A. [agente cultural da escola] vir aqui, abrir essa porta, ele [vai] falar “Nossa, todas elas são mães”, entende? A pessoa que vai entrar aqui vai entender que são corpos de mãe. Vai lá, corpo de mãe! Foi!*

As soluções encontradas pela turma da manhã foram as seguintes:

- a) pôr a mão na cintura (M6, M4, M3, M8, M1, M5)
- b) puxar levemente as pontas dos fios de cabelo e andar com uma intenção cansada, cambaleando (M5)
- c) andar colocando a mão nas costas e nos ombros, como se estivesse com algum incômodo nessas regiões (M10)

**Figuras 25 e 26** (respectivamente): M10 fisicalizando a mãe da Laura



Fonte: foto tirada pela autora



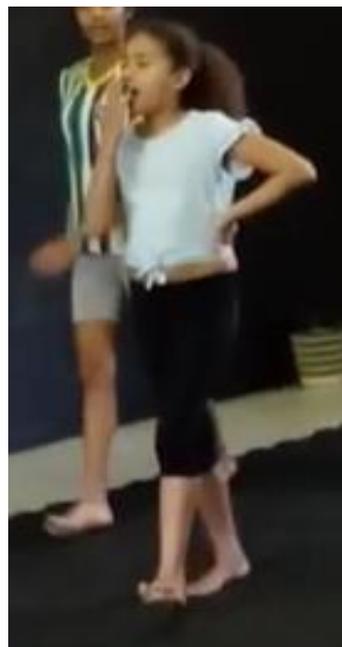
Fonte: foto tirada pela autora

Com relação à turma da tarde<sup>16</sup>, mais uma vez, as aprendizes mostraram dificuldade para fisicalizar a mãe da Laura. No entanto, a T6 encontrou a seguinte solução: andar com a mão na cintura, balançando o quadril de um lado para o outro e bocejar, cobrindo a boca com a mão.

**Figuras 27 e 28** (respectivamente): T6 fisicalizando a mãe da Laura



Fonte: foto tirada pela autora



Fonte: foto tirada pela autora

---

<sup>16</sup> Na instrução dada para a turma da tarde, o arte-educador não mencionou o fato de a mãe ser vaidosa.

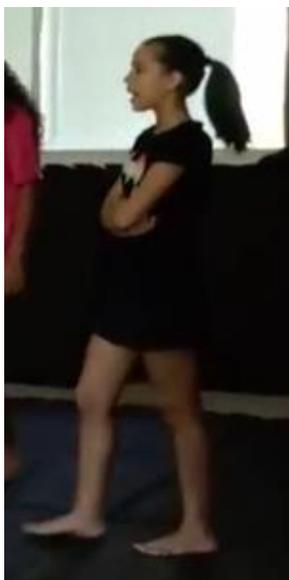
Outra proposta foi a seguinte:

- *A Laura tem uma amiga invejosa que adorou que ela ficou careca. Elas têm a mesma idade, tá? Elas têm tipo 15 anos [...], e ela canta numa voz aguda, uma voz meio anasalada [...]. Como é o corpo dessa amiga invejosa? O que ela usa? Que roupa que ela usa? Ela masca chiclete? Ela tem cabelo comprido, cabelo curto? O que ela faz? [...] Ela roe a unha? [...] Como ela olha as pessoas? Como é o jeito de olhar? [...] Como é a cara dela? Que perfume ela usa? E foi para o corpo dela... Como é a voz dela? A voz de uma menina enjoada, falsiane?*

Algumas das soluções encontradas pelas aprendizes da turma da manhã foram as seguintes:

- a) andar de braços cruzados (M7)
- b) andar com o cotovelo apoiado na mão (M10, M1 e M8)
- c) andar com os braços ao longo do corpo e mãos flexionadas (M4)

**Figuras 29, 30 e 31** (respectivamente): Fisicalização da amiga invejosa da Laura por M7, M4 e M8, respectivamente



Fonte: foto tirada pela autora



Fonte: foto tirada pela autora



Fonte: foto tirada pela autora

Na turma da tarde, foi possível observar algumas soluções, as quais foram:

- a) roer as unhas (T6 e T1)
- b) apoiar o cotovelo na mão (T6, T8)
- c) pôr a mão na cintura (T8, T1, T4, T5)
- d) “brincar” com o cabelo (T7, T5)

**Figuras 32 e 33** (respectivamente): Fisicalização da amiga invejosa da Laura por T6



Fonte: foto tirada pela autora



Fonte: foto tirada pela autora

**Figuras 34 e 35** (respectivamente): Fisicalização da amiga invejosa da Laura por T8

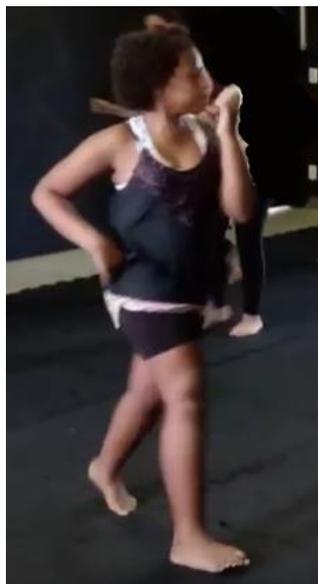


Fonte: foto tirada pela autora



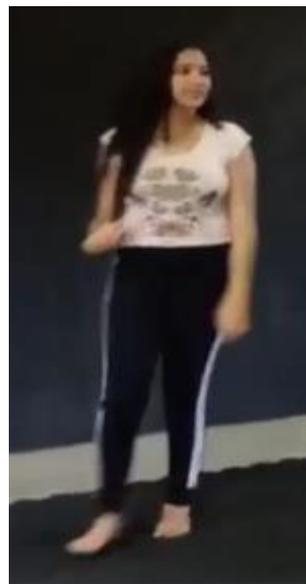
Fonte: foto tirada pela autora

**Figura 36:** Fisicalização da amiga invejosa da Laura por T1



Fonte: foto tirada pela autora

**Figura 37:** Fisicalização da amiga invejosa da Laura por T7



Fonte: foto tirada pela autora

É interessante observar o quanto a instrução tem uma grande influência para que os jogadores dos Jogos Teatrais se concentrem no foco e, conseqüentemente, se tornem criativos. Na turma da manhã, o arte-educador dispendeu de um tempo um pouco maior para fazer a instrução, fazendo mais perguntas e preparando as aprendizes para fisicalizarem. Isso fez com que as meninas sugerissem várias soluções para o problema. Por outro lado, na turma da tarde, apesar de ter dado basicamente as mesmas instruções, ele as fez de uma forma mais enxuta e concisa, o que fez com que as aprendizes tivessem mais dificuldade para trabalhar com o problema, pois elas não tiveram tanto tempo para imaginar seus personagens e construí-los com seus corpos (fisicalizar). Apenas no terceiro personagem as aprendizes da turma da tarde conseguiram propor mais coisas.

### 2.2.7 Jogos Teatrais Ensaaiados

Chamo neste trabalho de “Jogos Teatrais Ensaaiados” aqueles jogos nos quais o arte-educador reservou um tempo para que as aprendizes pudessem planejar as cenas apresentadas. No entanto, não se tratava de apresentarem cenas com um texto definido e, portanto, as falas eram improvisadas.

A seguir, poderemos ver como ocorre a dinâmica da apresentação da cena e sua avaliação por parâmetros teatrais, como a Spolin propõe em seu Sistema.

- **Jogo da Blablação**

Este jogo foi feito no dia 22 de abril e funciona da seguinte forma: os jogadores devem atuar em cena sem dizer nenhuma palavra e se “comunicar” por meio da blablação, ou seja, por meio de falas não inteligíveis. Com isso, o foco do jogo é se comunicar com a plateia usando o corpo e as entonações da blablação. Nele, o arte-educador solicitava para as aprendizes refazerem a cena quando necessário e solicitou a elas para refazer as cenas incluindo falas. Mostrarei a seguir uma cena que foi observada:

### O assassinato da galinha (Turma da Manhã)

**Figura 38:** Aprendiz M1, M7 e M5 (respectivamente da esquerda para a direita) em cena



Fonte: foto tirada pela autora

#### 1ª vez

A aprendiz M7 e a aprendiz M1 entraram em cena conversando. Esta estava interpretando um cachorro e aquela, uma galinha. Ambas estavam mostrando isso com o corpo: a Aprendiz M7 estava no plano baixo, de cócoras, com os braços dobrados (fazendo as asas da galinha) e falando “popopó”; e a aprendiz M1 estava usando 4 apoios (as mãos e os joelhos), também no plano baixo e falando “au au au”. Depois de passarem um tempo conversando, entrou em cena a aprendiz M5, que mostrou estar segurando em suas mãos um machado ou uma enxada, pois fez o gesto de levar as mãos para trás e, em seguida, para frente, como se estivesse cortando lenha ou puxando a terra. Em seguida, parou o que estava fazendo, olhou para as outras aprendizes, passou a mão na barriga em movimento de círculo e disse “nham, nham, nham!”. Então, a aprendiz M5 pegou o machado/enxada e bateu na aprendiz M7 (galinha), que deu um grito. A aprendiz M1 (cachorro) foi até a aprendiz M5 latindo e mordeu sua perna, fazendo-a gritar e cair no chão. Depois, a aprendiz M5 se levantou, pegou pela perna a aprendiz M7 (galinha), que estava morta, e todas saíram de cena.

## Avaliação

Como dito no primeiro capítulo, a avaliação é um procedimento metodológico dos Jogos Teatrais proposto pela Viola Spolin. Nele, a plateia é capaz de expor o que viu em cena considerando as regras dos jogos teatrais (estrutura Quem-Onde-O Que, foco e acordo de grupo). Neste sentido portanto, em todas as cenas apresentadas durante as aulas, o arte-educador sempre perguntava a plateia quais eram os elementos da estrutura dramática da cena.

Com isso, depois da apresentação da cena, o arte-educador perguntou à plateia sobre o Quem- Onde- O que, e as aprendizes responderam que viram uma galinha, um cachorro e “um cara bem malvado” (nas palavras de uma aprendiz) em um sítio ou fazenda no qual o “cara malvado” matava a galinha para comer. Em seguida, o arte-educador perguntou às aprendizes o que tinha ficado bom e o que poderia melhorar na cena, e algumas aprendizes disseram que tinham achado a M5 muito engraçada quando ela puxou galinha e tinham achado engraçado quando M7 deu um grito, mas acharam que a cena ficou curta. Quanto a avaliação do arte-educador, ele disse que as aprendizes que fizeram a cena variaram planos e conseguiram mostrar claramente os personagens. No entanto, disse que a aprendiz M1 poderia ter mostrado de uma maneira melhor que ela era um cachorro.

Podemos ver nesta avaliação como o procedimento metodológico da avaliação pode enfrentar alguns desafios em sua execução. Quando o arte-educador perguntou às aprendizes sobre o que tinha ficado bom e o que poderia melhorar, elas falaram de aspectos subjetivos que não faziam referência às regras do jogo. Neste sentido, foi o arte-educador que, em sua avaliação, pontuou os aspectos objetivos do jogo.

## 2ª vez (falando em português)

Aprendizes M7 (galinha) e M1 (cachorro) entram em cena e começam a conversar. A aprendiz M5 entra ao mesmo tempo fazendo a ação da cena anterior (usando uma enxada/machado).

**Galinha:** Oi, tudo bom? “Vamo” passear?

[a galinha e o cachorro andam um pouco]

**Galinha:** O que faz da vida?

**Cachorra:** Ah, sei lá... Eu como, durmo...

**Galinha:** Nossa, que preguiçosa! [Em tom de desprezo] Parece um panda!

Enquanto a galinha e a cachorra conversam, um fazendeiro (ou fazendeira) nota a presença das duas, coloca a mão na barriga fazendo uma expressão de como se estivesse com fome e vai até a galinha com o machado/enxada para matá-la. A galinha grita e o fazendeiro a atinge com o machado/enxada. A cachorra corre até o fazendeiro e lhe dá uma mordida, fazendo-o gritar e cair no chão. Este se levanta e pega pela perna a galinha todo contente. Todos saem de cena.

### Avaliação

O arte-educador pontuou para as aprendizes M1 e M7 que elas poderiam buscar uma forma de incorporar os latidos e os cacarejos em suas respectivas falas. Para a aprendiz M5, o arte-educador questionou se o fazendeiro era um homem ou uma mulher, mas ela disse que não sabia. Com isso, o arte-educador disse a ela que teria que saber e que não saber não funciona dentro das aulas de Teatro. Depois, M7 e M1 falaram que era uma mulher. Além disso, disse à M5 que ela precisaria falar mais.

Nesta avaliação, podemos ver a atuação do arte-educador no sentido de fazer com que a aprendiz M5 tenha consciência daquilo que ela está fazendo em cena. Como Ostrower (1997) diz, a consciência é uma condição fundamental para a criação e, nos Jogos Teatrais, ela é fundamental para que se possa fisicalizar personagens, ações e emoções.

### 3ª vez (com falas reais)

Aprendizes M1, M5 e M7 entram em cena (como na cena anterior).

**Fazendeira (M5):** Esse trabalho cão... [começa a usar a enxada/machado]

Galinha (M7) e cachorro (M1) conversando:

**Galinha:** Oi! (latidos) [ela e a plateia dão risada porque errou o som que deveria ser feito].  
(Cacarejo) [se corrigindo].

**Cachorro:** Oi! (latidos).

**Galinha:** O que faz da vida? (cacarejo).

**Cachorro:** Ah, bem... (latido).

**Galinha:** “Vamo” passear!

A galinha e o caminhar um pouco. Enquanto isso, a fazendeira para de mexer no machado/enxada e coloca a mão na barriga, fazendo uma expressão de estar com fome. Ela olhou para o lado, vê o cachorro e a galinha e fez um gesto maquiavélico: olhou para a plateia com um sorriso malvado e mexeu os dedos voltados para baixo como se estivesse tramando algo. Em seguida, pega o machado/enxada e foi até a galinha para matá-la. Ela começou a puxar a galinha, mas o cachorro se aproxima para mordê-la fazendo-a gritar e cair no chão.

**Cachorro:** Toma, coisa feia! (latidos)

A fazendeira correu até o cachorro para lhe dar um chute que não o atinge. Depois, pegou a galinha pela perna arrastando para fora de cena e disse:

**Fazendeira:** Galinha! Galinhada! Ahh! [falando alegremente]

Todas saíram de cena.

Analisando todo esse processo da cena mostrada, pode-se perceber que o exercício feito de variação de planos no início da aula se refletiu na composição da encenação. Como o próprio arte-educador colocou, as aprendizes fizeram uma grande variação de planos, e isso deu bastante movimento para a cena. Além disso, ao refazerem-na, as aprendizes incorporaram as críticas feitas pelo arte-educador, deixando os personagens interpretados mais claros.

- **Jogo dos Objetos Invisíveis**

No dia 29 de abril, o arte-educador propôs às aprendizes que elas criassem uma cena na qual aparecessem objetos invisíveis, ou seja, elas deveriam pensar em objetos os quais elas pudessem fisicalizar e mostrar para a plateia. A seguir, mostrarei uma cena que foi observada.

### **O encontro entre Anitta e a Rainha Elizabeth (Turma da Manhã)**

**Figura 39:** Aprendizizes M4, M7, M2, M5 e M3 (respectivamente da esquerda para a direita) em cena



Fonte: foto tirada pela autora

### 1ª vez

A aprendiz M2 entra em cena, interpretando uma apresentadora de TV. Ela estava com uma das mãos fechadas, perto da boca, mostrando que estava segurando um microfone.

**Apresentadora (M2):** Oi, gente! Tudo bem com vocês? Estamos aqui no “Programa do Diguinho”. Vamos chamar aqui duas convidadas muito especiais. Vem aqui a Rainha Elizabeth e a Anitta, que está arrasando nas favelas!

Entram em cena a Rainha Elizabeth (M5) junto com sua assessora (M3), que estava segurando nos braços da Rainha, e a Anitta, também junto com sua assessora, de mãos dadas. Para fisicalizar a Rainha Elizabeth, M5 flexionou levemente os joelhos e fechou uma das mãos como se estivesse segurando uma bengala, com isso, a aprendiz conseguiu mostrar que era alguém mais idosa. Ao entrar em cena, a Rainha Elizabeth acenou calmamente para o público. Anitta e sua assessora ficaram do lado esquerdo do palco; a Rainha e sua assessora ficaram do lado direito e a apresentadora ficou entre as duas.

**Anitta (M7):** Oi, gente! [entrando em cena, levantando os braços e acenando para o público com uma intenção animada]

**Apresentadora (M2):** Vamos fazer um pequeno debate aqui com vocês...

**Anitta (M7):** Ih, lá vem... [disse no meio da fala da apresentadora].

**Apresentadora (M2):** ... Tá bom? [Ela volta-se para a Rainha] A Rainha Elizabeth...Como é sua vida lá, no palácio? [coloca o microfone perto da Rainha para poder falar].

**Rainha Elizabeth (M5):** Ai...está sempre em novos filmes. Tem muitos cozinheiros, meus filhos, as minhas noras... tudo maravilhoso!

Enquanto a Rainha falava, Anitta olhava e apontava para ela. Anitta e sua assessora se olhavam e davam risadas da Rainha.

**Apresentadora (M2):** [Para a Rainha] Tá bom, fica aí... [vai em direção de Anitta] E você?

**Anitta (M7):** Minha vida está *muy buena*. *No me gusta* muito no país [...] [inaudível].

**Rainha Elizabeth (M5):** Mentira! [fala disfarçada de um espirro] *Sorry*... [fala esticando os braços e mostrando a palma da mão]

Anitta se vira para a sua assessora e fala alguma coisa, inaudível para a plateia.

**Anitta (M7):** Oi! [falando para a apresentadora]

**Apresentadora (M2):** Então, eu queria saber sobre a assessora de vocês. Como vai os fãs?

**Anitta (M7):** Ah, a melhor assessora da minha vida! [pegando no braço da sua assessora]

**Apresentadora (M2):** Pode responder pra mim a pergunta? [voltando-se para a assessora de Anitta (M4)].

A Rainha Elizabeth dá alguns tapinhas nos ombros da apresentadora, interrompendo a entrevista com Anitta e sua assessora.

**Rainha Elizabeth (M5):** Com licença... venha! [fazendo um gesto de “chamar para perto” para a apresentadora, que se aproxima]. A minha assessora, Carlita...

Anitta se aproxima da apresentadora e a puxa com toda a força pelo braço para seu lado.

**Anitta (M7):** Eu estava falando! Então, você: pare! Eu que estava ali com ela! [se aproximando da Rainha]

Elizabeth, que estava segurando a bengala com a mão esquerda, pega a bengala com a mão direita.

**Rainha Elizabeth (M5):** Olha aqui, mocinha! [apontando a bengala para Anitta] [...] [inaudível].

**Anitta (M7):** [fala junto com a Rainha, inaudível].

A assessora da Rainha (M3) a puxa pelo braço delicadamente, tirando-a da confusão. A Rainha se abana e dá um suspiro.

**Anitta (M7):** Não tem outro microfone não? [perguntando para a apresentadora]

**Apresentadora (M2):** Tem... Espera aí, tá? Ó: você fica quietinha, tá bom? Calma que você já tá senhora e eu não quero...

**Rainha Elizabeth (M5):** Você está me chamando de velha?! [levantando a bengala para a apresentadora]

**Apresentadora (M2):** Eu não quero que você morra antes do tempo, tá bom? Espera aí...

**Rainha Elizabeth (M5):** Ela está me chamando de velha! [disse para Carlita]

A apresentadora vai mais ao fundo do palco e se agacha para pegar um outro microfone. Depois, volta a ficar entre as duas “celebridades” com um microfone em cada mão: um para Anitta e outro para a Rainha.

**Apresentadora (M2):** Anitta, Anitta, Anitta, vem aqui! Eu quero que vocês “dão” uma cantada na música de vocês que eu sei que vocês “estreu”. [Olhando para Anitta e a Rainha. Ao final da frase, coloca o microfone perto da boca de Anitta]

**Anitta (M7):** Manda a velha! É bom escutar música velha. [chutando o ar, em direção à Rainha]

**Assessora de Anitta (M4):** Eu vou ter que ouvir essa senhora cantar? É sério isso mesmo? [Segurando o microfone na mão da apresentadora] Vou dormir então...[Largando o microfone]

**Rainha Elizabeth (M5):** Vem aqui! [...] [Inaudível]. [Levantando a bengala]

Anitta e sua assessora se aproximam da Rainha para brigar com ela. Elas começam a discutir alto, até que Anitta e a Rainha Elizabeth começam a se atacar fisicamente, o que leva as assessoras tentarem apartar a briga.

**Apresentadora (M2):** Gente, esse foi o programa. Não aconteceu nada... foi uma pequena atuação. Beijo! [falando enquanto a briga acontecia ao fundo]

## Avaliação

O arte-educador pediu para a plateia fazer comentários, falar sobre o Quem-Onde-O que, e dizer o que foi bom e o que poderia melhorar na cena. Uma aprendiz disse que M3 não falou nada em cena, e outra disse que M4 e M7 ficaram de costas em um determinado momento. Quanto ao Quem-Onde-O que, as aprendizes disseram que viram uma apresentadora, a Rainha Elizabeth e a Anitta em um programa de televisão. Com relação ao que foi bom na cena, uma aprendiz disse que gostou da parte na qual as personagens começaram a brigar; quanto ao que poderia melhorar, algumas aprendizes falaram que a M3 poderia falar mais e poderia brigar igual a M4. Além disso, o arte-educador questionou o fato da aprendiz M5 não ter falado inglês e sugeriu que ela fizesse sotaque de britânica. Em um momento, uma aprendiz questionou o fato de M7 ter falado em espanhol, mas o arte-educador entrevistou dizendo que foi uma proposta da aprendiz. Por fim, o arte-educador pediu para as aprendizes refazerem a cena considerando o que foi dito na avaliação e disse que, no final da cena, a briga deveria ser mais silenciosa para que a plateia consiga ouvir a apresentadora.

Mais uma vez, podemos ver a dificuldade de se fazer a avaliação cênica de acordo com as ideias de Spolin. Ao falarem sobre a cena, algumas aprendizes apontaram para aspectos subjetivos, como por exemplo, ao dizerem que “M3 poderia brigar igual a M4” e questionarem o fato de M7 ter falado em espanhol. Quando uma aprendiz disse que tinha gostado da parte em que as personagens começaram a brigar, ela não expôs o porquê disso, sendo que esse porquê poderia ser referente a aspectos objetivos da cena como a variação de planos e de velocidade, por exemplo. Por outro lado, o questionamento do arte-educador para M5 sobre falar inglês foi referente a um aspecto objetivo da cena, o qual era a fisicalização de uma personagem de origem inglesa. Além disso, foi possível notar que o aspecto dos objetos invisíveis não foi levado para a avaliação e, com isso, essa regra do jogo acabou se perdendo. No entanto, as aprendizes mostraram objetos invisíveis na cena como a bengala e o microfone e, sendo assim, conseguiram fisicalizá-los bem para se comunicar com a plateia.

## 2ª vez

A segunda cena se desenvolveu de forma muito parecida com a primeira. Com relação ao que se mostrou de diferente, foi a apresentadora entrevistar as assessoras e, nesse momento, a assessora da Rainha falou um pouco. Quando a apresentadora perguntou sobre os fãs das celebridades para as assessoras, a assessora da Rainha (M3), Carlita, disse o seguinte:

**Carlita (M3):** A Rainha, como ela é Rainha, ela tem muitos fãs. Todo dia tem gente querendo visitar ela...

Além disso, quando a apresentadora estava encerrando o programa, as aprendizes se atentaram para não falar muito alto.

Com isso, as aprendizes levaram em consideração o que foi colocado na avaliação. A não ser pelo fato de M5 não ter feito uma mudança no seu jeito de falar.

## 2.2.8 Jogos Teatrais Improvisados

Neste trabalho chamo de “Jogos Teatrais Improvisados” aqueles jogos os quais não houve tempo de preparação da cena e as aprendizes tiveram que apresentar logo depois que a proposta de jogo foi feita.

- **Jogo da Notícia em Conjunto**

Este jogo foi trabalhado no dia 29 de abril, antes do Jogo dos Objetos Invisíveis. A proposta dele foi a seguinte: duas jogadoras deveriam ir a uma jantar para comunicar uma notícia feita simultaneamente pelas duas. O problema do jogo era dar a notícia sem deixar evidente os momentos em que um ou outro conduzia. De acordo com o arte-educador: “é um jogo de conexão, de recepção à proposta e de propor e de aceitar”. A seguir, falarei de algumas notícias:

### **Notícia de M4 e M7**

Nesta cena, as aprendizes falaram sobre como fazer um chocolate. Elas mantiveram o contato visual uma com a outra, mas em diversos momentos M7 falava enquanto M4 ficava em silêncio e vice-versa. Ou seja, ficou evidente quem estava propondo o que.

### Avaliação

O arte-educador perguntou para a plateia se as aprendizes da cena conseguiram cumprir com a proposta do jogo e ela disse que não. Então, ele perguntou o motivo disso, e as aprendizes responderam que elas ficaram rindo na cena e não leram os lábios entre elas.

### **Notícia de M5 e M10**

**Figura 40:** Aprendizizes M10 e M5 (respectivamente da esquerda para a direita) jogando o jogo “Notícia em Conjunto”



Fonte: foto tirada pela autora

Nesta cena, as aprendizizes falaram sobre como não ser trouxa. Em boa parte da cena, elas conseguiram cumprir com a proposta do jogo e não era possível identificar quem estava propondo. No entanto, em alguns momentos elas não mantinham contato visual e era possível perceber quem estava propondo e quem estava aceitando a proposta. Com isso, o arte-educador instruiu no meio do jogo: “olho no olho!” para manter as aprendizizes com o foco da conexão visual.

### Avaliação

O arte-educador perguntou para a plateia se as aprendizizes da cena conseguiram cumprir com a proposta do jogo e ela disse que mais ou menos. Então, ele perguntou o que teria faltado, e as aprendizizes responderam que faltou o contato visual. Ele complementou dizendo que as aprendizizes poderiam ter falado mais devagar também.

### **Notícia de T6 e T8**

Nesta cena, as aprendizizes anunciaram uma entrevista com a Anitta e o Rodrigo Faro. Elas conseguiram cumprir com o objetivo do jogo e não era possível perceber quem estava propondo. Isso foi devido à conexão visual estabelecida e à fala mais lenta.

- **Jogo do Quem, Onde, O que**

Este jogo foi trabalhado no dia 13 de maio e sua proposta era a seguinte: três aprendizizes deveriam ir até a área de jogo (palco) e virar de costas. O arte-educador indicaria para as aprendizizes quem seriam as personagens (Quem), onde elas estariam (Onde) e o que

elas estariam fazendo (O Que). Ao virarem de frente para a plateia, a cena começaria, sem a necessidade de todas estarem na cena logo no início. Falarei a seguir sobre algumas cenas.

### Entrevista com a Lady Gaga (Turma da Manhã)

**Figura 41:** Aprendizizes M4 e M5  
(respectivamente da esquerda para a direita)  
em cena



Fonte: foto tirada pela autora

**Figura 42:** Aprendizizes M4, M5 e M7  
(respectivamente da esquerda para a direita)  
em cena



Fonte: foto tirada pela autora

Participaram deste jogo M4, M5 e M7. Elas deveriam mostrar em cena uma repórter, uma fã e uma celebridade famosa em uma coletiva de imprensa dando uma entrevista.

M4 e M5 iniciaram a cena. M4 era a repórter e M5 era a Lady Gaga. A repórter, que estava com um microfone fisicalizado em sua mão, apresentou a Lady Gaga e a entrevista começou logo em seguida. A repórter perguntou como Lady Gaga estava e perguntou quem tinha feito seu vestido de Hello Kitty. A celebridade respondeu que tinha sido seu pai quem fez o vestido e, em seguida, a repórter reparou que tinha um pouco de graxa na vestimenta. Depois, perguntou sobre o que Lady Gaga estava achando do Brasil, e ela respondeu que estava achando tudo muito maravilhoso, mas que tinha alguns repórteres inúteis (fazendo uma indireta para a repórter que estava lhe entrevistando), o que fez com que a repórter se entediasse com a entrevista. Ao perguntar se Lady Gaga achava que ganharia o Oscar nesse ano, A repórter se virou para o outro lado e cochichou um “que saco”, passando a mão na cabeça.

De repente, surge uma fã da Lady Gaga que vai para cima desta, encerrando a entrevista.

### Avaliação

Na avaliação feita pela plateia, uma das aprendizes comentou que, no início da cena, a repórter estava com um microfone e, quando ela apresentou a Lady Gaga, ela simplesmente bateu palmas e voltou com o microfone do nada. Nesta situação, podemos ver que o microfone acabou sendo contado e não mostrado por M4, pois um microfone não poderia sumir e aparecer de repente.

### Marvel X DC (Turma da Manhã)

**Figura 43:** Aprendizizes M1, M4 e M7 (respectivamente da esquerda para a direita) em cena



Fonte: foto tirada pela autora

Participaram deste jogo M1, M4 e M7. O arte-educador deixou o Quem, Onde e O Que livres, porém eles deveriam estar relacionados com o universo artístico do teatro, TV e cinema.

Nesta cena, as três aprendizes mostraram ser fãs do universo da Marvel e da DC. M1 era fã da Marvel, M7 era fã da DC e M4 era fã dos dois universos. A cena começa com M7 questionando o fato de M1 ser fã da Marvel e as duas começam a discutir. M4 fazia alguns comentários durante a briga e, ao ser questionada por M1 de qual universo ela era fã, ela disse que era dos dois, com uma intencionalidade de se mostrar superior às duas fãs. M7 fala com M4, desprezando sua posição e as três fãs começam a brigar, terminando a cena.

### Avaliação

Na avaliação, o arte-educador perguntou para a plateia o que foi mostrado em termos de Quem, Onde e O Que, e as aprendizes disseram que viram uma fã da Marvel, uma fã da DC e uma fã dos dois universos em algum evento. Ele perguntou também se houve variação

de planos e velocidade e a plateia disse que sim, mas o arte-educador complementou dizendo que elas mudaram planos e velocidades bem pouco e no final apenas.

Nesta cena, foi possível ver que as aprendizes conseguiram mostrar quem elas eram e, com isso, elas conseguiram se comunicar com a plateia. No entanto, a cena não foi tão dinâmica por não apresentar grande variação de planos e de velocidade.

### **Cena da coreógrafa e duas dançarinas (Turma da Tarde)**

Participaram deste jogo T1, T5 e T6. O arte-educador disse que elas deveriam mostrar duas dançarinas e uma coreógrafa no palco trabalhando em uma coreografia.

Nesta cena, T1 era a coreógrafa, T5 e T6 eram as dançarinas. A cena começa com a coreógrafa ensinando a coreografia para as dançarinas. Certa hora, a dançarina interpretada por T6 cai e machuca o pé, mas o ensaio continua. T6 se mostra uma dançarina com algumas dificuldades, o que leva a coreógrafa ficar corrigindo suas posturas. Então, T6 se irrita com a coreógrafa dizendo a ela que ela não sabe ensinar, e a coreógrafa rebate dizendo que seria T6 que não sabe aprender. Elas continuam ensaiando até T6 perder a paciência, colocando a culpa na coreógrafa e na outra dançarina, e ir embora.

### Avaliação

Na avaliação, foi colocado pela plateia que T5 poderia ter falado mais e que as aprendizes poderiam ter ficado de frente para a plateia, não de lado.

- **Jogo da Narração**

Este jogo foi trabalhado no dia 27 de maio e, nele, uma jogadora deveria ser a narradora que conduziria a cena. A seguir relatarei uma cena observada deste jogo.

### **Cena das amigas loucas**

**Figura 44:** Aprendizes M6, M7, M4 e M5 (respectivamente da esquerda para a direita) em cena. M2 (no canto direito) está narrando a cena



Fonte: foto tirada pela autora (adaptada)

Participaram deste jogo M2, M4, M5, M6 e M7. M2 era a narradora da cena.

Quatro amigas estavam em uma praça. Duas delas (M7 e M4) eram loucas e estavam indo para o hospício, e as outras duas estavam ajudando-as a irem para o hospício. As duas amigas loucas queriam ir para o supermercado com a intenção de comprar algo para comer. No meio do caminho, uma das amigas loucas pegou uma faca (M7) e a outra amiga louca pegou uma panela (M4). Então, M4 bateu na cabeça de M7, o que deixou esta mais louca ainda e quis matar as outras duas amigas (M5 e M6). Uma delas desmaiou (M6) e a outra (M5) foi ajudar a amiga desmaiada. Nisso, M7 deu uma facada em M5, fazendo-a morrer. Depois, M7 deu uma facada em M4, também fazendo-a morrer e, em seguida, se matou.

### Avaliação

O arte-educador perguntou para a plateia sobre o que elas acharam da cena, e uma das aprendizes questionou sobre de onde surgiu a faca da cena. Ele perguntou se as atrizes cumpriram com o objetivo de seguir o que estava sendo narrado e se a narradora conduziu bem a cena e as aprendizes disseram que sim. Depois, perguntou sobre o que poderia ter melhorado na cena, e uma das aprendizes disse que a narradora poderia ter falado um pouco mais devagar para as atrizes entenderem o que estava sendo proposto.

As aprendizes que participaram da cena também tiveram a oportunidade de falar sobre o que acharam da cena. M4 disse que fazer a cena foi complicado pois M2 propôs muitos lugares rapidamente: a praça, o hospício e o supermercado; e M6 disse que a cena foi muito rápida e que não deu tempo, por exemplo, de ir ao mercado e fazer alguma proposta.

Considerando os Jogos Teatrais improvisados e ensaiados de uma forma geral, o arte-educador fez algumas considerações importantes nas avaliações das cenas: disse para as aprendizes variarem planos e velocidades pois teatro não é novela; questionou o fato de, em algumas situações, as aprendizes não jogarem em cena, ou seja, de não proporem ou fugirem da atuação; questionou também em situações em que apenas uma jogadora que levava a cena, silenciando outras jogadoras; ressaltou que a avaliação é um processo do trabalho teatral e que não é necessário ficar na defensiva; e falou da importância da escuta em cena (quando alguém propõe algo em cena, ele deve ser escutado).

Enfim, considerando as avaliações mostradas foi possível ver como o procedimento metodológico de avaliação proposto por Spolin acontece na prática. Foi o momento das aprendizes avaliarem as cenas considerando os critérios e a materialidade do teatro. Esse

processo contribui para uma experiência das aprendizes, que poderão fazer cenas cada vez melhores.

Outro aspecto importante de mencionar nesses jogos é a influência cultural nas criações cênicas. Foi possível observar elementos que condizem com o contexto atual no qual a TV e o cinema estão presentes na vida das pessoas como o apresentador Rodrigo Faro; as cantoras Lady Gaga e Anitta; e o universo da Marvel e da DC. Com isso, vemos na prática a influência cultural na criação, mencionada por Ostrower (1997).

## Capítulo 3- Contribuições dos Jogos Teatrais para a Criatividade

No primeiro capítulo, foi apresentado os conceitos de Jogos Teatrais e criatividade. No segundo capítulo, foi apresentado como os Jogos Teatrais se realizam na prática dentro de uma aula de Teatro. Agora, no terceiro capítulo, será mostrado como o que foi exposto no capítulo 1 e 2 se relacionam.

Considerando o aporte teórico apresentado de Vygotsky e Ostrower, podemos dizer que a criatividade se constitui de três elementos principais: a experiência, a intuição e a seletividade.

De acordo com Vygotsky (2009), a experiência fornece elementos da realidade para o sujeito a fim de que ele consiga reelaborá-los e, conseqüentemente, criar algo novo. Tanto Vygotsky quanto Ostrower falam sobre a percepção, que é o que possibilita a experiência. Como dito no capítulo 1, Ostrower (1997) diz que a percepção está relacionada a sensibilidade e à “elaboração mental das sensações” (p. 12), ou seja, a percepção diz respeito a tudo aquilo que sentimos interna e externamente e conseguimos interpretar e compreender conscientemente.

Para entendermos melhor o conceito de experiência, cabe apresentar aqui algumas ideias abordadas por Bondía (2002). De acordo com o autor, considerando a definição de experiência em algumas línguas, pode-se dizer que experiência é algo que nos passa (espanhol), algo que nos chega (francês) ou algo que nos acontece, nos sucede (português, italiano e inglês). Ou seja, a noção de experiência transmite uma ideia de passividade. Quanto a isso, o autor diz que

em qualquer caso, seja como território de passagem, seja como lugar de chegada ou como espaço do acontecer, o sujeito da experiência se define não por sua atividade, mas por sua passividade, por sua receptividade, por sua disponibilidade, por sua abertura. Trata-se, porém, de uma passividade anterior à oposição entre ativo e passivo, de uma passividade feita de paixão, de padecimento, de paciência, de atenção, como uma receptividade primeira, como uma disponibilidade fundamental, como uma abertura essencial.

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 pormos), nem a “o-posição” (nossa maneira de opormos), nem a “imposição” (nossa maneira de impormos), nem a “proposição” (nossa maneira de propormos), mas a “exposição”, nossa maneira de “ex-pormos”, com tudo o que isso tem de vulnerabilidade e de risco. Por isso é incapaz de experiência aquele que se põe, ou se opõe, ou se impõe, ou se propõe, mas não se “ex-põe”. É incapaz de experiência aquele a quem nada lhe passa, a quem nada lhe acontece, a quem nada lhe sucede, a quem nada o toca, nada lhe chega, nada o afeta, a quem nada o ameaça, a quem nada ocorre (p. 24-25).

Além disso, o autor relaciona alguns radicais da palavra experiência (e de outras línguas) com a noção de travessia, viagem, perigo, estranheza e existência. Ou seja, a experiência está relacionada à vulnerabilidade de um ser a algo desconhecido, e esse ser é um ser que simplesmente existe e está aberto para receber o que chega até ele. O sujeito da experiência é “um sujeito que perde seus poderes precisamente porque aquilo de que faz experiência dele se apodera. [...] É também um sujeito sofredor, padecente, receptivo, aceitante, interpelado, submetido” (BONDÍA, 2002, p. 25). O autor menciona também a capacidade de formação e transformação da experiência e, sendo assim, esta é uma passagem de riscos capaz de transformar o sujeito.

Pela experiência ter uma relação com “passagem”, Bondía (2002) relaciona aquela também com a ideia de paixão, que segundo ele pode referir-se: ao sofrimento ou padecimento, na qual o sujeito não é simplesmente passivo, mas assume os seus padecimentos; “a certa heteronomia, ou a certa responsabilidade em relação com o outro que, no entanto, não é incompatível com a liberdade ou a autonomia” (p.26), o que transmite uma ideia de que existe um outro pelo qual eu posso me apaixonar e na qual a minha liberdade se constitui; e “a uma experiência do amor, o amor-paixão ocidental, cortesão, cavalheiresco, cristão, pensado como posse e feito de um desejo que permanece desejo e que quer permanecer desejo, pura tensão insatisfeita, pura orientação para um objeto sempre inatingível” (p.26), o que transmite uma ideia do sujeito ser possuído pela própria paixão.

Depois de discorrer sobre as noções de experiência, o autor fala sobre o saber da experiência, o qual “se dá na relação entre o conhecimento e a vida humana” (p. 26). No entanto, como destacado por ele, quando se diz isso, o sentido de “conhecimento” e “vida” é diferente do dado atualmente, que considera aquele como algo infinito, impessoal e utilitário e considera esta como sendo a satisfação de necessidades e à sobrevivência. Neste sentido, Bondía (2002) diz que

este é o saber da experiência: o que se adquire no modo como alguém vai respondendo ao que vai lhe acontecendo ao longo da vida e no modo como vamos dando sentido ao acontecer do que nos acontece. No saber da experiência não se trata da verdade do que são as coisas, mas do sentido ou do sem-sentido do que nos acontece. (p. 27)

Com isso, o autor ressalta a subjetividade do saber da experiência, dizendo que um mesmo acontecimento pode provocar experiências completamente diferentes nos sujeitos, e é isso o que faz de cada experiência única e irrepetível.

Enfim, o sujeito tem um papel fundamental para a experiência. Para que ela aconteça ao sujeito, é necessário que ele esteja aberto ao desconhecido para que assim consiga dar forma e um significado ao que lhe aconteceu. Portanto, a intuição torna-se fundamental neste processo. Como já mencionado no primeiro capítulo, Ostrower (1997) diz que o intuitivo está relacionado com a maneira com que o sujeito percebe o que está a sua volta e ao que, conseqüentemente, ele forma em sua mente como significado (experiência). Essa maneira se dá através da integração da razão/emoção e consciente/inconsciente. Com isso, o sujeito adquire elementos com os quais ele consegue dissociar, modificar, associar e organizar, como dito por Vygotsky (2009), sendo, portanto, criativo.

No entanto, o processo criativo não acontece se não existe um direcionamento que o guie. Quando se cria, existem certos determinantes que dão o caminho para a criatividade e, com isso amplia as possibilidades criativas. Exemplos desses determinantes seriam a materialidade com o que se cria, a própria intuição do sujeito e a influência cultural (OSTROWER, 1997). Para me referir a essa questão, eu uso a palavra seletividade, mencionada anteriormente, a qual é usada por Ostrower (1997).

Sendo assim, considerando o Sistema de Jogos Teatrais proposto por Viola Spolin, não é difícil relacioná-lo com o desenvolvimento da criatividade dos sujeitos, uma vez que ele faz referência aos três elementos fundamentais mencionados anteriormente. Para mostrar esta relação, retomarei o que foi abordado no primeiro capítulo.

Podemos ver a noção de experiência, da intuição e da seletividade na abordagem teórica de Spolin quando ela diz que “experienciar é penetrar o ambiente, é envolver-se total e organicamente com ele. Isto significa envolvimento em todos os níveis: intelectual, físico e intuitivo” (SPOLIN, 2005, p.3) e quando diz que o nível intuitivo aparece nos momentos de espontaneidade, a qual ela define como momentos “de liberdade pessoal quando estamos frente a frente com a realidade e a vemos, a exploramos e agimos em conformidade com ela” (p.4). Considerando a visão de Spolin sobre experiência, podemos relacioná-la com a noção de percepção mencionada por Vygotsky e Ostrower e com a ideia de experiência exposta por Bondía. “Envolver-se total e organicamente” com o ambiente quer dizer se entregar a ele e se abrir para o que ele tem a oferecer, ou seja, é uma referência a passividade mencionada por Bondía. Essa passividade permite ao sujeito perceber o que está acontecendo a sua volta (no caso, na cena), considerando tudo o que a noção do perceber engloba: a intuição, que

molda a percepção, a atribuição de significados e a experiência. Com isso, o sujeito adquire elementos da realidade que poderão ser usados dentro de um processo criativo.

Com relação à seletividade, quando Spolin fala sobre a espontaneidade e sobre agir em conformidade com a realidade, ela faz referência a um determinante do processo criativo. Nos Jogos Teatrais, o que direciona o jogo, além de outras regras, é o “propor” e o “aceitar”. Quando um jogador entra em cena e mostra um cachorro, ele é um cachorro. Então, os outros jogadores devem aceitar este jogo e agir em conformidade com este determinante posto dentro da realidade teatral, que não limita o jogo teatral, mas amplia as possibilidades criativas. Se um jogador é um cachorro, então, um outro jogador pode ser o dono do cachorro, ou um gato, ou um outro cachorro e, a partir daí, há várias possibilidades do que pode acontecer entre esses dois personagens. É exatamente isso que possibilita a improvisação dentro do jogo teatral. Dessa forma, como Koudela (2009) destacou, a espontaneidade no jogo teatral não se refere a uma ação livre pura e simplesmente, mas a uma ação que se insere dentro de uma lógica contida na improvisação, que diz respeito àquilo que foi mostrado no jogo pelos jogadores e que conduz a ação deles.

Outros determinantes presentes no Sistema de Jogos Teatrais seriam o foco e a estrutura dramática Quem-Onde-O que. Como dito anteriormente, o foco é o objeto do jogo, aquilo no qual os jogadores precisam se concentrar para resolver o problema cênico proposto no jogo. É a atenção no foco que faz com que os jogadores sejam criativos, pois, ao terem esse ponto de concentração, eles voltam toda a sua energia para a solução do problema. Já a estrutura dramática Quem-Onde-O que direciona os jogadores sobre o que eles comunicarão para a plateia por meio da fisicalização e, ao ter essa estrutura clara, eles são capazes improvisar.

Voltando a falar sobre a experiência, existem outros aspectos dentro da fundamentação teórica de Spolin que trabalham com esse elemento constituidor da criatividade. Um deles é o procedimento metodológico do jogo teatral chamado avaliação. É dentro deste procedimento que os jogadores retomam o que foi mostrado em cena e a avaliam a partir de critérios estabelecidos pelo foco, pela estrutura dramática e o acordo de grupo. Com isso, os jogadores são capazes de dar um significado para o que foi vivido em cena e ter consciência do que eles fizeram dentro do jogo (se o que fizeram estava de acordo pelos critérios objetivos estabelecidos). Portanto, este é um processo que faz com que os jogadores experienciem, na medida em que eles dão significado para o jogo teatral. Além disso, é possível relacionar esse procedimento com o que Bondía (2002) fala sobre experiência. Ao jogarem um jogo teatral, além de estarem abertos, vulneráveis e passivos dentro do jogo em si, os jogadores também o são no processo de avaliação. Ao serem avaliados, eles também

estão se expondo, pois eles estão sujeitos a receberem críticas (considerando essas críticas dentro dos parâmetros objetivos do jogo teatral).

Foi possível observar o processo de avaliação nas aulas de Teatro durante os Jogos Teatrais ensaiados e improvisados. Em todas as cenas que eram apresentadas, o arte-educador propunha um momento de avaliação para a cena que tinha sido vista pela plateia. Durante esses momentos, ele sempre perguntava para as aprendizes sobre o que a cena tinha mostrado, considerando a estrutura dramática e sobre o que tinha sido bom ou ruim na cena. Algumas vezes, as aprendizes falavam de aspectos subjetivos referente às cenas e, quando o arte-educador tinha a oportunidade de falar, fazia uma avaliação considerando critérios objetivos de cena como: variação de planos e de velocidade e fisicalização. Nesse momento, as aprendizes tinham a oportunidade de refletirem sobre a cena que fizeram ou viram e, com isso, tomarem consciência da atuação, adquirindo saberes para a criação de outras cenas.

Outro aspecto seria o incentivo de Spolin (2000) para que os jogadores entrem em contato com o meio a sua volta fora das aulas de Teatro para eles aprimorarem sua percepção e adquirirem experiências. Ela fala sobre isso no item “A TRANSPOSIÇÃO DO PROCESSO DE APRENDIZAGEM PARA A VIDA DIÁRIA” (p.13).

Com relação à intuição, Spolin (2000) trabalha com este elemento constituidor da criatividade ao falar sobre auto-identidade e auto-expressão no item “APROVAÇÃO/DESAPROVAÇÃO”. Como dito no primeiro capítulo a necessidade de aprovação e o medo da desaprovação tira o sujeito da experiência, pois ele passa a querer agir pela experiência do outro, ou seja, ele não leva em consideração aquilo que ele pensa que é certo pela sua própria experiência. Dessa forma, é como se ele “apagasse” sua intuição, pois ele passa a não confiar naquilo que ele percebe, forma e compreende dentro de seu ser emotivo/racional e inconsciente/consciente. Dessa forma, o sujeito perde sua liberdade pessoal e sua espontaneidade, fundamentais ao sujeito dentro de um jogo teatral.

Considerando essas noções de espontaneidade e liberdade mencionadas por Spolin, Ostrower (1997) aborda sobre esses conceitos tão necessários ao processo criativo. De acordo com esta autora, “ser espontâneo apenas significa ser coerente consigo mesmo” (p. 147). Contudo, ela não nega a influência cultural e diz que ela existe na medida em que o sujeito seletivamente escolhe o que dessa influência ele incorporará dentro de seu ser por ter uma maior afinidade. Essa seletividade contribui para uma maior espontaneidade, pois, quanto maior a seletividade do sujeito, maior será sua coerência consigo mesmo e, portanto, com sua intuição. Neste sentido, Ostrower (1997) diz que

na espontaneidade seletiva se fundamentam os comportamentos criativos. Poder responder de maneira espontânea aos acontecimentos significa dispormos de uma real abertura, sem rigidez ou preconceitos, ante o futuro imprevisível. Espontâneos tornamo-nos flexíveis. Conseguimos adaptarnos às contingências, reorientar as nossas atividades e os nossos interesses de acordo com novas necessidades contidas nas circunstâncias novas. Conseguimos integrar as circunstâncias novas e, por intermédio delas - pelo incentivo que representam para a nossa capacidade imaginativa - empreender a busca de outras circunstâncias ainda desconhecidas. Nossa abertura o permite e nossa curiosidade ante o viver nos seduz com seu apelo (p. 148-149).

Sendo assim, podemos ver que a noção de espontaneidade apresentada por Ostrower se alinha com a noção de espontaneidade apresentada por Spolin e com o próprio jogo teatral. Assim como Ostrower, Spolin (2000) também fala sobre agir sem rigidez e preconceitos do jogo teatral. Portanto, ser espontâneo é improvisar e agir conforme a realidade teatral. É essa espontaneidade que, segundo Ostrower (1997) nos dá a liberdade para criar e para viver.

Até aqui, falei majoritariamente da relação da criatividade com a fundamentação teórica de Spolin. Agora, falarei da relação entre a criatividade e o que foi visto mais especificamente nas aulas de Teatro. Nelas foi possível observar a materialidade do Teatro, que é o corpo no espaço. Neste sentido, como mostrado no segundo capítulo, houve jogos que trabalharam mais especificamente com essa materialidade, que foram os jogos de percepção corporal/espacial/emocional e os jogos de fisicalização. Nesses jogos, foram trabalhadas noções de plano alto, médio e baixo, nos quais a fisicalização pode se realizar para mostrar um personagem e dar movimento para a cena; noção de ocupação de espaço; e noções sobre aquilo que as aprendizes eram capazes de fazer com o corpo (considerando os exercícios corporais e o Jogo da Laura). Vemos aqui, portanto, um outro determinante do processo criativo específico do Teatro, o que aumenta a capacidade de criar.

Além de trabalhar com o aspecto da materialidade, estes jogos trabalharam com o aspecto da percepção. No jogo de percepção espacial, por exemplo, houve um momento no qual o arte-educador começou a perguntar sobre quais objetos e pessoas estariam presentes na sala para os quais eles deveriam apontar dependendo do que era solicitado. Ele perguntava algo como: “onde está o ventilador da sala?” ou “quem está vestindo vermelho?”. Foi um exercício que estimulou as aprendizes a perceberem o ambiente. No jogo de percepção corporal e emocional, o arte-educador incitou as aprendizes a perceberem o seu corpo e seus sentimentos. Com isso, considerando a ideia de percepção de Ostrower (1997), esses jogos fizeram com que as aprendizes elaborassem mentalmente suas sensações dando-lhes significados, o que as deixou abertas para experienciar.

Com relação, ao Jogo de Memória, as aprendizes foram incitadas a reavivar experiências anteriores. No caso, as aprendizes foram incitadas a lembrarem como era a

primeira casa da infância delas. Com isso, o arte-educador fez com que as meninas pensassem sobre como era a casa e seus cômodos, que cheiro estaria relacionado a elas e que música elas relacionavam a essa casa. Neste exercício, retomando o que foi dito no segundo capítulo, podemos ver a atividade reprodutiva, mencionada por Vygotsky (2009), em ação. Dessa forma, este contato com essas memórias, conseqüentemente, trouxe um contato com elementos de experiências que elas tiveram para que elas pudessem usar em suas criações cênicas.

Nos jogos de confiança, as aprendizes foram estimuladas a se desapegarem do medo e agirem sem pensar muito. Dessa forma, elas foram capazes de sair do nível mental e de entrar em contato com o nível intuitivo. É possível relacionar esses jogos como um meio de fazer as aprendizes acreditarem na improvisação do jogo teatral. É como se fosse uma metáfora: nesses jogos, é necessário confiar que o outro não vai te deixar cair ou se machucar; e no jogo teatral é praticamente a mesma coisa. É necessário confiar que seu parceiro de jogo não vai deixar a improvisação parar e que ele agirá quando for necessário. Isso é o que mantém a organicidade do jogo e permite a liberdade de criar dentro da cena.

Por fim, nos jogos de foco, a proposta era estimular a atenção das aprendizes para que, em cena, elas conseguissem se atentar aos aspectos teatrais importantes para a criação cênica. Com a atenção ativa, elas conseguiriam se tornar mais criativas, na medida em que elas estivessem completamente envolvidas com a realidade teatral.

Enfim, como pudemos ver, O Sistema de Jogos Teatrais de Viola Spolin muito se relaciona com as ideias de criatividade apresentadas por Vygotsky e Ostrower. Sendo assim, o jogo teatral pode contribuir para a formação de sujeitos de experiência e, portanto, criativos.

## Considerações Finais

Considerando o que foi observado e estudado nesta pesquisa, é possível afirmar que, por trabalhar com noções de experiência, intuição e seletividade, o Sistema de Jogos Teatrais proposto pela Viola Spolin tem o potencial para formar sujeitos criativos. Isso implica em formar sujeitos que sejam capazes de lidar com o desconhecido e transformar a sua realidade, ou seja, sujeitos que sejam capazes de viver abertamente e responder àquilo que acontece de maneira coerente com seu nível intuitivo. Com isso, nós conseguimos formar sujeitos empoderados e autoconfiantes, que se colocam perante ao mundo de maneira consciente.

Sendo assim, Viola Spolin trouxe uma grande contribuição para a formação humana ao valorizar as potencialidades dos sujeitos e ao fazer uma proposta de ensino que foge do modelo tradicional, o qual se baseia em uma perspectiva no qual o professor é o detentor do conhecimento que deve ser transferido para os alunos. No Sistema de Spolin, todos (professor e aprendiz) trabalham juntos para a solução de um problema cênico, o que faz com aconteça uma cooperação entre todos. Isso constrói um ambiente favorável à aprendizagem na medida em que todos estão experienciando e construindo significados.

Outro aspecto importante observado nesta pesquisa foi a profundidade do conceito de “criatividade”. Como apontado, por Ostrower (1997) e Vygotsky (2009), normalmente tem-se uma concepção de criatividade muito atrelada a grandes gênios e, na maioria das vezes, na área das Artes, como se fosse algo reservado apenas à grandes talentos. No entanto, todos nós somos seres criativos, pois a criatividade é uma faculdade humana. A criatividade está presente em nossa vida o tempo todo: nas relações que construímos, nas comidas que comemos, na rotina semanal a qual levamos, enfim, ela está presente em todas as escolhas que fazemos em nossas vidas. Se nós vivemos é porque criamos, e sem criação não há vida. Por isso, desenvolver a criatividade dos sujeitos é formá-los para a vida, algo tão em falta em muitas escolas nos dias de hoje, uma vez que a prioridade, em muitos casos, é formar para passar no vestibular ou para tirar uma boa nota em avaliações externas. Onde está a vida nas escolas?

Neste sentido, portanto, a importância do professor de Teatro é propiciar aos sujeitos uma vivência rica em experiências das quais eles são capazes de extrair elementos (dissociar) os quais possam ser modificados e associados pela sua intuição, organizando-os em uma criação. Nos Jogos Teatrais, uma grande contribuição que ele tem para o desenvolvimento da criatividade nos sujeitos é a instrução feita durante os jogos, que fazem os jogadores se manterem com o foco e, com isso, serem criativos em cena. O desenvolvimento da faculdade criadora para a criação cênica é clara, mas pode-se dizer que há também o desenvolvimento

desta faculdade de uma forma mais ampla, pois os Jogos Teatrais são jogos sociais (KOUDELA, 2009), e a realidade teatral pode ter muitas similaridades com a realidade do mundo. Dessa forma, ao ser criativo em cena, o sujeito também pode o ser em sua própria vida.

Enfim, em tempos em que a Arte e o professor têm sido tão desvalorizados, é preciso que se mostre à sociedade a sua real importância para que tenhamos uma educação que priorize o desenvolvimento das potencialidades humanas e, com isso, termos um mundo que seja favorável a todos. Com isso, espero que esta pesquisa contribua para este debate.

## Referências

ALVARENGA, Valéria Metroski; SILVA, Maria Cristina da Rosa Fonseca da. **Formação Docente em Arte: percurso e expectativas a partir da lei 13.278/16.** Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 43, n. 3, p. 1009-1030, jul./set. 2018. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/edreal/v43n3/2175-6236-edreal-2175-623674153.pdf>>. Acesso em 07 de novembro de 2019.

BENTO, Franciele; MEN, Liliana. **Teatro e educação: uma relação a ser redesenhada.** In: IX Congresso Nacional de Educação- EDUCERE. III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia, PUC-PR. 2009. Disponível em: <<https://docplayer.com.br/14080206-Teatro-e-educacao-uma-relacao-a-ser-redesenhada.html>>. Acesso em: 07 de novembro de 2019.

BONDÍA, Jorge Larrosa. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência.** Revista Brasileira de Educação, n. 19, Jan/fev/mar/abr. 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a02.pdf>>. Acesso em: 07 de novembro de 2019.

COELHO, Márcia Azevedo. **TEATRO NA ESCOLA: UMA POSSIBILIDADE DE EDUCAÇÃO EFETIVA.** POLÊMICA. 13 mai. 2014. Disponível em: <<http://www.publicacoes.uerj.br/index.php/polemica/article/view/10617/8513>>. Acesso em: 24 setembro de 2017.

COURTNEY, Richard. **Jogo, teatro & pensamento: as bases intelectuais do teatro na educação.** 2. ed. São Paulo, SP: Perspectiva, 2001. 302 p., il. (Estudos, 76). ISBN 9788527302456 (broch.).

FARIA, Alessandra Ancona de. **Contar histórias com o jogo teatral.** 2002. Dissertação (mestrado)- Universidade de São Paulo, Escola de Comunicação e Artes, São Paulo, SP. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/27/27139/tde-11122008-092315/pt-br.php>>. Acesso em: 26 novembro de 2017.

FARIA, Alessandra Ancona de. **Uma análise possível para O Jogo Teatral no livro do Diretor.** Fênix: Revista de História e Estudos Culturais. v. 7, n. 1, pp. 1-19, janeiro/fevereiro/março/ abril. 2010. Disponível em: <[http://www.revistafenix.pro.br/PDF22/TEXT09\\_ARTIGO\\_DOSSIE\\_ALESSANDRA\\_ANCONA\\_DE\\_FARIA\\_FENIX\\_JAN\\_FEV\\_MAR\\_ABR\\_2010.pdf](http://www.revistafenix.pro.br/PDF22/TEXT09_ARTIGO_DOSSIE_ALESSANDRA_ANCONA_DE_FARIA_FENIX_JAN_FEV_MAR_ABR_2010.pdf)>. Acesso em: 07 de novembro de 2019.

GAMA, Joaquim. **Teatro: uma experiência criativa.** s.d.

HANSTED, Talitha Cardoso. **Teatro, educação e cidadania = estudo em uma escola do Ensino Básico.** 2013. 321 p. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP. Disponível em: <<http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/250772>>. Acesso em: 26 nov. 2017.

JAPIASSU, Ricardo. **Jogos teatrais na escola pública.** Revista Faculdade de Educação, v. 24, n. 2, São Paulo jul/dez 1998.

JAPIASSU, Ricardo Ottoni Vaz. **Ensino do teatro nas séries iniciais da educação básica: a formação de conceitos sociais no jogo teatral.** Dissertação de Mestrado. Universidade de São Paulo. 1999.

JAPIASSU, Ricardo Ottoni Vaz. **Metodologia do ensino de teatro**. 7. ed. Campinas, SP: Papirus, 2008. 224p., il. (Agere). ISBN 8530806182 (broch.).

KOUDELA, Ingrid Dormien. **Jogos teatrais**. 7. ed. São Paulo, SP: Perspectiva, 2009. 155 p., il. (Debates, 189). ISBN 9788527301480 (broch.).

MANUAL DO APRENDIZ. Escola de Artes Augusto Boal. Hortolândia, 2015.

NUNCIATO, Renata Cristina. **O teatro e seus benefícios na realidade escolar**. Orientação de Valério José Arantes. Campinas, [SP: [s.n.], 1998. 48f. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=000296993&opt=4>>. Acesso em: 26 nov. 2017.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento: um processo socio-histórico**. 4. ed. São Paulo, SP: Scipione, 2001. 111p. (Pensamento e ação no magistério). ISBN 8526219367 (broch.).

OSTROWER, Fayga. **Criatividade e processos de criação**. 12. ed. Petrópolis: Vozes, 1997. 187 p. ISBN 8532605532 (broch.).

PUPPO, Maria Lúcia de Souza Barros. **Para desembaraçar os fios**. Educação & Realidade. Porto Alegre, vol. 30, nº 2, pp. 217-228, julho-dezembro, 2005.

RAMALDES, Karine. **Os jogos teatrais de Viola Spolin: uma pedagogia da experiência**. Coautoria de Robson Correa de Camargo. Goiânia, GO: Kelps, 2017. 204 p., il. ISBN 9788540020313 (broch.).

REVERBEL, Olga. **Um caminho do teatro na escola**. 2. ed. São Paulo, SP: Scipione, 1997. 174p. : il. (Pensamento e ação no magistério). Bibliografia: 171-174. ISBN 8526214039 (broch.).

SPOLIN, Viola. MOREY, Arthur; BRANDT, Mary Ann (coed.). **Jogos teatrais na sala de aula: um manual para o professor**. Tradução de Ingrid Dormien Koudela. 3. ed. São Paulo, SP: Perspectiva, 2015.

SPOLIN, Viola. **Improvisação para o teatro**. 4. ed. São Paulo, SP: Perspectiva, 2000. 349p., il. (Estudos). ISBN 8527301393 (broch.).

VIGOTSKY, L. S. **Imaginação e criação na infância: ensaio psicológico : livro para professores**. Apresentação de Ana Luiza Bustamante Smolka. Tradução de Zoia Prestes. São Paulo, SP: Ática, 2009. 135 p., il. (Ensaio comentado). ISBN 9788508126118 (broch.).

INSTITUTO Fayga Ostrower. **A artista: biografia resumida**. Disponível em: <<https://faygaostrower.org.br/a-artista/biografia-resumida>> Acesso em: 16 de agosto de 2019.