

Diogo Horta Miguel

**O JOGO DE IMPRO E O TRABALHO DE CRIAÇÃO DE CENA A
PARTIR DO TEXTO**

Uma experiência no Ensino Médio do Centro Federal de Educação Tecnológica de
Minas Gerais

Belo Horizonte
2010

Diogo Horta Miguel

**O JOGO DE IMPRO E O TRABALHO DE CRIAÇÃO DE CENA A
PARTIR DO TEXTO**

Uma experiência no Ensino Médio do Centro Federal de Educação Tecnológica de
Minas Gerais

**Trabalho de conclusão de curso, apresentando ao
Curso de Graduação em Teatro, Departamento
de Fotografia, Teatro e Cinema, Escola de Belas
Artes, Universidade Federal de Minas Gerais,
para obtenção do título de Licenciado em Teatro.**

Orientadora: Prof^ª Dra. Mariana Muniz

Belo Horizonte
2010

Diogo Horta Miguel

**O JOGO DE IMPRO E O TRABALHO DE CRIAÇÃO DE CENA A
PARTIR DO TEXTO**

Uma experiência no Ensino Médio do Centro Federal de Educação Tecnológica de
Minas Gerais

Banca Examinadora

Prof^a. Dr^a. Mariana Muniz
Professora Orientadora

Prof. Mestre Ricardo Carvalho Figueiredo

Prof^a. Mestra Jeanne Cristina Sampaio Botelho

Belo Horizonte, 29 de junho de 2010

Agradecimentos

Ao Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, pela oportunidade de realização do Estágio Curricular Obrigatório IV.

À Professora Mariana Muniz pelo apoio e incentivo tanto nas pesquisas acadêmicas realizadas na UFMG quanto nos trabalhos práticos com a Impro desenvolvidos desde 2006.

À Professora Jeanne Cristina Sampaio Botelho, pela confiança e disponibilidade em me acolher e ajudar na prática docente do Estágio IV no CEFET-MG.

À Professora Amarilis Coelho Coragem, orientadora da disciplina Estágio IV na Faculdade de Educação, pela contribuição e incentivo dado à prática realizada no CEFET-MG.

Ao Professor Ricardo Carvalho de Figueiredo, pelas trocas e aprendizados compartilhados.

Aos pesquisadores do LADI – Laboratório de Dramaturgia e Improvisação.

Ao curso de Graduação em Teatro e todos os professores do corpo docente, em especial o Professor Arnaldo Alvarenga, o Professor Maurílio Rocha, a Professora Rita Gusmão e o Professor Ernani Maletta.

Aos meus amigos de turma, companheiros nas disciplinas, nas pesquisas, nos trabalhos e nas cenas.

Aos amigos de trabalho da Avesso Companhia de Teatro pelo apoio e aprendizado de sempre.

Aos amigos da UMA Companhia pelo apoio e por compartilhar a experiência com a Impro.

À minha família, em especial minha mãe e minha irmã, pela compreensão, apoio, força, incentivo e confiança que foram fundamentais para chegar até aqui.

E a todas as pessoas que de alguma maneira ajudaram e participaram da minha trajetória no Curso de Graduação em Teatro da UFMG.

Resumo

Esta monografia descreve e analisa a aplicação do Jogo de Impro no trabalho de criação de cena a partir de um texto, na disciplina Arte/Teatro no Ensino Médio no Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG). A Impro como metodologia foi inicialmente desenvolvida por Keith Johnstone e tem por objetivo o treinamento de atores-improvisadores para a criação diante do público. Os jogos têm uma presença constante na Impro, assim como em outras metodologias de Ensino de Teatro como os Jogos Teatrais de Viola Spolin (1979), os Jogos Dramáticos de Jean-Pierre Ryngaert (2009) e outras propostas metodológicas recentes, o que ressalta sua importância no contexto do ensino do Teatro. A partir das definições do filósofo Johann Huizinga (2007) sobre o jogo este trabalho analisa as relações entre o jogo e a cena, tendo como referência o Jogo de Impro. Essas relações são propostas a partir de uma revisão bibliográfica sobre o assunto e da prática pedagógica realizada no segundo semestre de 2009 no Centro Federal de Educação Tecnológico de Minas Gerais com alunos do 1º ano do Ensino Médio. Nessa prática o Jogo de Impro foi aplicado na preparação do trabalho de criação de cenas a partir de um texto pré-definido. Observou-se que essa prática metodológica contribuiu para o trabalho de criação de cena a partir do texto, permitindo maior expressividade e maior envolvimento dos alunos no trabalho.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	06
1. O JOGO NO ENSINO DO TEATRO.....	08
1.1. Jogo Dramático e Jogo Teatral.....	14
1.2. Impro.....	24
1.2.1. Aceitação.....	28
1.2.2. Escuta.....	29
1.2.3. Bloqueio.....	29
1.2.4. Criação e rupturas de rotinas.....	30
1.2.5. Rebote.....	30
1.2.6. Ofertas.....	30
1.2.7. Status.....	31
1.2.8. Motores.....	31
2. OUTRAS PROPOSTAS METODOLÓGICAS.....	33
2.1. O jogo, o texto e a criação cênica.....	33
2.2. Interseção: O Jogo de Impro e a cena.....	37
3. A PRÁTICA DOCENTE NO CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DE MINAS GERAIS – CEFET – MG.....	46
3.1. Pontos de Partida.....	46
3.2. O Jogo de Impro no contexto das aulas.....	49
CONCLUSÃO.....	54
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	57

Introdução

O Ensino de Teatro na educação formal vem sendo, desde a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases para a Educação de 1996, foco de pesquisas acadêmicas voltadas para a interlocução da prática docente e as bases teórico-metodológicas (KOUDELA; SANTANA, 2006) do teatro a fim de investigar os procedimentos que conduzem a aprendizagem da linguagem teatral.

Dessa maneira, metodologias de ensino estão sendo estudadas e aprimoradas objetivando um avanço no campo da pedagogia teatral. Como metodologia entende-se a

unidade entre teoria e prática que compreende o ambiente educativo em face da realidade cultural na qual os atores estão inseridos. (...) que se torna objetiva somente quando é convertida em procedimento pedagógico voltado para a superação do apriorismo, do dogmatismo e do espontaneísmo. (KOUDELA e SANTANA, 2006: 64)

As principais metodologias para o Ensino de Teatro que se tem conhecimento atualmente são o Jogo Dramático Infantil, de Peter Slade (1978), o Jogo Dramático (Jeu Dramatique), de Jean Pierre Ryngaert (2009) e os Jogos Teatrais, de Viola Spolin (1979). Essas metodologias possuem uma característica comum importante: a utilização do jogo.

Essa importância está ligada à íntima relação que o jogo tem com o processo de maturação do indivíduo e com o próprio teatro, tendo diversas características que contribuem significativamente para a aprendizagem da linguagem teatral, como veremos no capítulo I.

A partir das idéias do filósofo Johann Huizinga (2007), apresentamos a relação entre o jogo e os diversos âmbitos sociais relacionados a ele, com destaque para a sua relação com a poesia e o drama. Essas idéias estão presentes no primeiro capítulo que contém ainda a revisão bibliográfica sobre as principais metodologias para o ensino do Teatro que se utilizam do jogo e a apresentação da Impro como proposta metodológica

para o Ensino do Teatro. Na Impro, que é uma metodologia desenvolvida para o treinamento da improvisação como espetáculo, os jogos também são parte fundamental.

No segundo capítulo são apresentadas outras propostas que também se utilizam do jogo, mas que ampliam a sua utilização ao combiná-lo com outros elementos da linguagem teatral como o texto e o espaço. Nesse sentido se encontra o objetivo central deste trabalho que é investigar e analisar a utilização do jogo de Impro na preparação para o trabalho de criação de cena a partir de um texto pré-definido. Dessa forma, o trabalho apresenta as interseções entre o Jogo de Impro e o trabalho com a cena dentro de duas dimensões básicas: a própria presença do jogo e a experiência com a improvisação como espetáculo.

Esta pesquisa teve sua parte prática realizada no segundo semestre de 2009 no Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais¹ quando foram ministradas aulas para alunos do primeiro ano do Ensino Médio. Nesse processo, o jogo de Impro foi utilizado para preparar o trabalho de criação de cenas construídas a partir de crônicas de Luís Fernando Veríssimo. A descrição dessa experiência e sua relação com as bases teóricas apresentadas estão no terceiro capítulo, que conclui com as implicações entre o jogo de Impro e a cena, percebendo a Impro como uma prática metodológica que pode ser desenvolvida na escola.

Dessa forma, acredita-se que esse trabalho possa contribuir para ampliar as possibilidades de propostas metodológicas para o teatro na educação, apresentando a Impro e suas contribuições para o ensino de Teatro na escola.

¹ Com supervisão da professora Jeanne Cristina Sampaio Botelho (CEFET-MG) e orientação da professora Amarilis Coelho Coragem (Faculdade de Educação da UFMG).

1. O jogo no Ensino do Teatro

Atualmente, o jogo é uma tendência marcante e estruturante de muitos processos educacionais em Teatro, sendo o instrumento primordial de trabalho de muitas metodologias como, por exemplo, a do Jogo Dramático, a dos Jogos Teatrais e a dos Jogos de Impro. Antes de falarmos sobre cada uma dessas metodologias é importante entender o conceito de jogo, suas características e seu lugar no contexto das relações de ensino/aprendizagem.

O jogo marcou profundamente as civilizações primitivas e, de certa forma, marca também a civilização contemporânea. Ele constitui a base da civilização, sendo considerado como anterior ao conceito de cultura, que surgiria “no jogo, e enquanto jogo, para nunca mais perder esse caráter”. (HUIZINGA, 2007, p. 193).

Ora, é no mito e no culto que têm origem as grandes forças instintivas da vida civilizada: o direito e a ordem, o comércio e o lucro, a indústria e a arte, a poesia, a sabedoria e a ciência. Todas elas têm sua origem no solo primevo do jogo. (HUIZINGA, 2007, p. 07)

Dessa forma, tanto as características racionais do homem, que levaram à sua denominação de *Homo Sapiens*, quanto à característica de produtor, fazedor de algo, que levaram a denominação *Homo Faber*, deveriam conviver também com a denominação *Homo Ludens*, dada a importância que o jogo assume na vida da civilização humana. (HUIZINGA, 2007)

Os estudos relacionados ao jogo envolvem os diversos elementos presentes nas civilizações primitivas e contemporâneas e sua importância foi reconhecida, desde há muito tempo, por importantes autores² na história da humanidade. Estes estudos sobre o jogo demonstram sua profunda ligação com os processos educativos e de formação do

² FROEBEL (1862), PLATÃO (1935), BALINT (1952), PIAGET (1962), entre outros, como apresenta Richard Courtney em “Jogo, Teatro e Pensamento” (2003).

indivíduo, como algo inerente tanto aos homens quanto aos animais, mas com características específicas que marcam a existência da humanidade.

Há uma extraordinária divergência entre as numerosas tentativas de definição da função biológica do jogo. Uma define as origens e o fundamento do jogo em termos de descarga da energia vital superabundante, outras como satisfação de um certo “instinto de imitação”, ou ainda simplesmente como uma “necessidade” de distensão. Segundo uma teoria, o jogo constitui uma preparação do jovem para as tarefas sérias que mais tarde a vida dele exigirá, segundo outra trata-se de um exercício de autocontrole indispensável ao indivíduo. Outras vêem o princípio do jogo como um impulso inato para exercer uma certa faculdade, ou como desejo de dominar ou competir. Teorias há, ainda, que o consideram uma “ab-reação”, um escape para impulsos prejudiciais, um restaurador da energia dispendida por uma atividade unilateral, ou “realização do desejo”, ou uma ficção destinada a preservar o sentimento do valor pessoal etc. (Idem, p. 04)

Sem ser excludentes, estas teorias possuem uma base que busca conferir ao jogo uma “finalidade”. Na busca por um conceito de jogo, Huizinga (2007) o considera como uma “função significativa”, capaz de compreender nele próprio um significado, ou seja, sua definição não depende de qualquer outro conceito.

O jogo muitas vezes é tido como o oposto de seriedade, entretanto o autor esclarece que o conceito de jogo não pode se atrelar ao de seriedade, uma vez que temos inúmeros jogos que são extremamente sérios. Dizer, portanto, que o “jogo não é sério” (HUIZINGA, 2007, p. 08) é algo possível de refutar, já que jogos como o futebol, o xadrez e os jogos infantis são executados com a maior seriedade. Por outro lado, podem-se citar várias categorias que são abrangidas pela “não-seriedade”, sem apresentar a menor relação com o jogo, como o riso, por exemplo, que se opõe à seriedade, sem estar de forma alguma atrelado ao jogo (HUIZINGA, 2007).

Segundo o mesmo autor, outras antíteses também não contribuem para a definição do conceito de jogo, nem sua inclusão em categorias como bom ou mal e etc.

O jogo não é compreendido pela antítese entre sabedoria e loucura, ou pelas que opõem a verdade e a falsidade, ou o bem e o mal. Embora seja uma atividade não material, não desempenha uma função moral, sendo impossível aplicar-lhe as noções de vício e virtude. (Idem, p. 09)

Apesar disso, e aqui nos aproximamos do teatro, o jogo estabelece uma relação com a estética, uma vez que apresenta uma “tendência a assumir acentuados elementos de beleza” (Idem, p. 09). Aspectos como a vivacidade, a graça, o apogeu do movimento corporal, o ritmo e a harmonia estão presentes nos jogos e se atrelam a questões de percepção estética. Apesar disso, não podemos afirmar que a beleza seja inerente a todo e qualquer jogo (HUIZINGA, 2007), e esse conceito parece mais uma vez estar independente de termos lógicos, biológicos ou estéticos.

O jogo é uma função da vida (...). O conceito de jogo deve permanecer distinto de todas as outras formas de pensamento através das quais exprimimos a estrutura da vida espiritual e social. Teremos, portanto de limitar-nos a descrever suas principais características. (Idem, p. 10)

Embora o autor apresente as dificuldades em estabelecer uma definição própria para jogo, acaba por fazer uma caracterização do mesmo. Dessa forma apresentamos a seguir o resumo dessas características proposto por Huizinga (2007). Primeiramente o autor apresenta o seguinte:

poderíamos considerá-lo uma atividade livre, conscientemente tomada como “não-séria” e exterior à vida habitual, mas ao mesmo tempo capaz de absorver o jogador de maneira intensa e total. É uma atividade desligada de todo e qualquer interesse material, com a qual não se pode obter qualquer lucro, praticada dentro de limites espaciais e temporais próprios, segundo uma certa ordem e certas regras. Promove a formação de grupos sociais com tendência a rodearem-se de segredo e sublinharem sua diferença em relação ao resto do mundo por meio de disfarces ou outros meios semelhantes. (Idem, p. 16).

Já aí encontramos muitos elementos que justificam a ampla difusão do jogo tanto nas práticas metodológicas de ensino de teatro, quanto na educação como um todo. A concentração do jogador no jogo, a ordem, as regras, a formação dos grupos sociais e a cumplicidade entre seus membros são algumas características que se destacam quando pensamos em processo educacional. Entretanto, seguindo com as características do jogo, o mesmo autor apresenta ainda:

O ambiente em que ele se desenrola é de arrebatamento e entusiasmo, e torna-se sagrado ou festivo de acordo com a circunstância. A ação é acompanhada por um sentimento de exaltação e tensão, e seguida por um estado de alegria e de distensão. (Idem, p. 147).

Nesse trecho podemos ressaltar aspectos como o entusiasmo, a relação com o sagrado ou o festivo, a exaltação e a alegria. Estabelecer metodologias que sejam capazes de suscitar nos alunos a experiência com tais sensações pode contribuir para a aprendizagem do indivíduo. “[...] o que me importa, antes de tudo, é mostrar que jogar é uma experiência: sempre uma experiência criativa, uma experiência situada no *continuum* espaço-tempo, uma forma fundamental de vida” (WINNICOTT, 1978. In: RYNGAERT, 2009, p. 35). Não é por coincidência que desde o século V a.C. o jogo assume importância na vida social e no aprendizado do educando (COURTNEY, 2003).

É importante delimitar a presença de um *topos* fundamental para a noção de jogo: a imaginação. É a partir dela que surge a linguagem, por exemplo. A linguagem, para existir, precisou que o homem forjasse significados, *brincasse* com a designação das coisas, construísse metáforas, e as metáforas são *jogos* de palavras (Huizinga, 2007). É pela imaginação, portanto, que os jogos surgem em sua forma mais primitiva. Assim como na linguagem, o surgimento do mito e do culto também passa pela imaginação e pelo jogo que surge a partir do ato de manipular essa imaginação.

A característica essencial do homem é sua imaginação criativa. É esta que o capacita a dominar seu meio de modo tal que ele supera as limitações de seu cérebro, de seu corpo e do universo material. (...) A imaginação criativa é essencialmente dramática em sua natureza. É a habilidade para perceber as possibilidades imaginativas, compreender as relações entre dois conceitos e captar a força dinâmica entre eles. (COURTNEY, 2003, p. 03)

Assim, no que tange as características feitas sobre o jogo, pode-se inferir que as mesmas características apontadas também podem ser utilizadas para a “criação poética”. Ou melhor, a definição de jogo também pode servir como definição de poesia (HUIZINGA, 2007). E a poesia é entendida pelo filósofo no seu sentido mais amplo,

incluindo também o drama e as linguagens artísticas em geral. Huizinga vai além quando diz que “não é apenas exterior a afinidade existente entre a poesia e o jogo; ela também se manifesta na própria estrutura da imaginação criadora.” (HUIZINGA, 2007, p. 147 e 148).

A imaginação criativa/criadora, a que nos referimos anteriormente, nos permite, portanto, estabelecer a relação entre a linguagem artística e o jogo:

A linguagem artística difere da linguagem vulgar pelo uso de termos, imagens, figuras espaciais, que nem todos serão capazes de compreender. O eterno abismo entre o ser e a idéia só pode ser franqueado pelo arco-íris da imaginação. (...) é apenas a palavra-imagem, a palavra figurativa, que é capaz de dar expressão às coisas e ao mesmo tempo banhá-las com a luminosidade das idéias: idéia e coisa são unidas na imagem. (...) O que a linguagem poética faz é essencialmente jogar com as palavras. (HUIZINGA, 2007, p. 148 e 149)

Assim, também, o Teatro joga com o corpo, com o espaço, com o texto-palavra, com vestimentas, máscaras e demais elementos simbólicos do universo teatral. No entanto, Huizinga (2007) afirma que não é sempre que o caráter essencialmente lúdico é mantido na poesia,

só o drama, devido a seu caráter intrinsecamente funcional e devido ao fato de constituir uma ação, continua permanentemente ligado ao jogo. A própria linguagem reflete este laço indissolúvel, sobretudo o latim e línguas aparentadas, e também germânicas. Nessas línguas o drama é chamado “jogo”, e interpretá-lo é “jogar”. (Idem, p. 159)

Nesse sentido, o termo “jogo” parece estar contido em duas esferas teatrais básicas, uma relacionada ao jogo de cena, o *jogo de teatro* (PAVIS, 2007), como sendo a parte visível e cênica do espetáculo. E outra relacionada ao jogo como prática coletiva, *jogo dramático* (PAVIS, 2007) na qual um grupo de jogadores improvisa a partir de algum referencial. Neste trabalho, procuramos entender o “jogo” nesta segunda abordagem, como prática coletiva, uma vez que estamos lidando com o jogo como prática metodológica na sala de aula, no Ensino de Teatro. Embora seja válido sua

aproximação com a cena e com o teatro “em si”. Essa ambigüidade semântica³ do termo pode contribuir inclusive para as práticas que tenham o *jogo dramático* como um caminho para se chegar ao *jogo de teatro*, estabelecendo claramente as implicações entre um e outro.

O jogo, portanto, se encontra na *gênese* da arte teatral e recuperar esse caráter no aprendizado do Teatro se mostra como uma metodologia interessante, pois aproveita as características do jogo e as funde com os elementos da linguagem teatral.

A prática do jogo é uma das formas teatrais mais desenvolvidas na atualidade. (DESGRANGES, 2006).

... se compreende que na prática dos jogos proposta por estes exercícios o prazer de jogar se aproxima do prazer de aprender a fazer e a ver teatro, estimulando os participantes (de qualquer idade) a organizar um discurso cênico apurado, que explore a utilização dos diferentes elementos que constituem a linguagem teatral, bem como a empreender leituras próprias acerca das cenas criadas pelos demais integrantes do grupo. (DESGRANGES, 2006, p. 87).

Tudo o que ressaltamos com relação ao jogo aqui se aplica, portanto, à sala de aula de Teatro. Nesse sentido, e para fecharmos a dimensão da perspectiva do jogo para a prática do teatro na escola, citamos a importância de sua prática comparando-a à abordagem triangular de Ana Mae Barbosa, referencial metodológico básico para a redação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de Arte.

Registre-se também a questão da abordagem triangular que, não obstante sua importância para a organização do currículo e do ensino aprendido, a transposição mecânica das artes visuais para as demais linguagens ainda não foi efetivamente compreendida nem bem aplicada na escola. Considerando-se que o teatro tem natureza efêmera – pessoas que atuam, pessoas que assistem e o local onde a ação se transforma em cena –, deveria, na escola, enfatizar sobretudo *o jogo e a criação*, levando em conta os fundamentos historicamente consolidados na esfera dessa área de conhecimento (PARANAGUÁ, 2006).

³ É importante ressaltar também o sentido da palavra jogar na língua portuguesa: “A diferença entre as principais línguas européias (onde *spielen, to play, jouer, jugar* significam tanto *jogar como brincar*) e a nossa nos obriga freqüentemente a escolher um ou outro destes dois, sacrificando assim à exatidão da tradução uma unidade terminológica que só naqueles seria possível. (N. do T.)” (HUIZINGA, 2007, p. 03)

Paranaguá ressalta a importância dessa metodologia para as Artes Visuais ao mesmo tempo em que questiona a sua simples transposição para a arte teatral. Mesmo que se façam as devidas relações para o teatro entre o “fazer, observar e contextualizar”, proposta básica de Barbosa, o fazemos, primeiramente, através do jogo, pelos motivos já apontados. Assim, o foco metodológico para ensino de teatro pode estar no jogo e em todas as implicações e características derivadas deste.

1.1. Jogo Dramático e Jogos Teatrais

As metodologias aqui descritas não serão analisadas em suas especificidades. A inserção deste capítulo tem por objetivo oferecer um panorama das metodologias existentes que trabalham com o jogo a fim de contribuir para o foco deste trabalho que é o “Jogo de Impro”. Serão, portanto, ressaltados aqui os aspectos de cada metodologia que contribuem para uma análise do Jogo de Impro como metodologia do ensino de Teatro.

O Jogo Dramático, como já dito, é uma das metodologias teatrais que tem no jogo sua principal atividade para o ensino da linguagem teatral. A denominação “Jogo Dramático” aparece em Peter Slade, pioneiro dos estudos com relação ao teatro escolar infantil. Em “O Jogo Dramático Infantil” (1978), Slade apresenta o conceito e metodologia do jogo dramático no ensino de crianças e jovens, desenvolvendo os jogos mais indicados para cada fase de crescimento infantil e etapa do processo de ensino.

O princípio geral que norteia essa abordagem é a observação do autor de que o jogo é inerente à criança, inerente à atividade humana e que, portanto, possui um campo fértil para o seu desenvolvimento no indivíduo. “O Jogo Dramático Infantil é uma forma de arte por direito próprio; não é uma atividade inventada por alguém, mas sim o comportamento real dos seres humanos” (SLADE, 1978, p. 17).

Dessa forma, o autor entende o jogo numa esfera próxima ao entendimento de Huizinga (2007), incorporando o drama à noção de jogo, ou seja, o autor parte do jogo intrínseco ao ser humano e identifica e analisa os elementos dramáticos nele presentes. Assim como Courtney (2003), Slade entende a atividade dramática como parte do desenvolvimento da criança, no momento em que o “brincar”⁴ assume personagens, cria histórias, incorpora papéis, atividades, etc. A função do jogo, própria deste, é ressaltada e definida por esses autores.

É com o jogo que devemos nos preocupar primordialmente e primeiramente. (...) O jogo é a maneira da criança pensar, comprovar, relaxar, trabalhar, lembrar, ousar, experimentar, criar e absorver. O jogo é na verdade a vida. (SLADE, 1978, p. 17 e 18)

No jogo dramático, duas características básicas são importantes: a absorção e a sinceridade. A *absorção* representa o fato do indivíduo estar inteiramente envolvido na atividade que realiza e a *sinceridade* é a forma do sujeito representar o papel, trazendo consigo uma intensa sensação de realidade e experiência. (SLADE, 1978) Para o autor, existe uma distinção, única, com relação ao jogo dramático, que o divide em jogo projetado e jogo pessoal.

No jogo projetado não há uso do corpo totalmente, a mente é o foco. O jogo é projetado em objetos, “tesouros” (bonecas, papel, carrinhos, enfim), para o qual a criança transfere o drama, usando sobretudo as mãos e dando vida aos objetos. É o jogo de crianças em estágios mais precoces.

O jogo pessoal envolve o indivíduo por inteiro e se constitui pela presença do movimento e da caracterização, existe aqui uma responsabilidade por representar um

⁴ E aqui cabe lembrar a falta da unidade terminológica entre “jogar” e “brincar” na língua portuguesa, como citado anteriormente da nota de tradução apresentada no livro de Huizinga (2007). A diferenciação entre os termos não é dada de maneira satisfatória na língua portuguesa, o que implica em uma confusão entre os termos na hora da tradução. Seja “brincar” ou “jogar” esses dois termos estão muito próximos e não possuem diferenciações em outras línguas.

papel e a presença de esforço físico e barulho. Esse jogo é mais aparente em torno dos cinco anos de idade.

Nessa metodologia, portanto, e esse é um fator fundamental, não há a presença de público. É a criança jogando dramaticamente sem a intenção comunicativa ou a criação de um discurso cênico. “O específico do jogo dramático na comparação com outras práticas é não ter função comunicativa. Nele, os jogadores jogam para si, com ou sem o grupo, mas nunca para uma platéia”. (ANDRÉ, 2007, p. 100).

A crítica a essa proposta se encontra no isolamento da sala de aula e da prática realizada por Slade, produzindo uma idéia de que os resultados são intocáveis.

O pesquisador planeja o que quer fazer, onde quer chegar (ou o que quer provar). É dessa forma que seleciona as expressões semelhantes das crianças. Ignorando ou tomando como erro as diferenças, calcula a resultante das forças formada por esse experimento, produzindo uma trajetória consciente de seus estudos, por exemplo, elaborando um sistema constituído por lei e sistemas invariantes. (ANDRÉ, 2007, p. 101)

André critica o fato de que esta metodologia espera respostas acertadas, sem considerar as transformações e sem valorizar a razão crítica. Assim, a arte seria utilizada para adaptar o sujeito no convívio social e é essa a principal crítica aos estudos de Slade. Por outro lado, ao não considerar o público em suas propostas, esta metodologia se afasta da relação atuante/espectador que é básica para o teatro.

No entanto, apesar das críticas feitas, o Jogo Dramático de Peter Slade apresenta um aspecto fundamental relacionado à experiência que vai influenciar outras práticas metodológicas, além de outras contribuições como a própria criação de uma proposta metodológica para o ensino de teatro.

Ainda sobre o jogo dramático, encontramos uma corrente francesa que se utiliza do termo jogo dramático (*jeu dramatique*) diferentemente de Slade e que tem em Jean-Pierre Ryngaert seu principal representante.

O jogo dramático, nessa acepção, é considerado prática teatral (fazer e apreciar) e tem por objetivo “criar, organizar, emitir e analisar o discurso cênico” (DESGRANGES, 2006, p. 94). As propostas são feitas no sentido de equilibrar a tensão entre divertimento e aprendizado, ou seja, os alunos aprendem teatro ao mesmo tempo em que se divertem.

A criação cênica é coletiva e existem apresentações internas que conduzem a discussões. Nesse sentido a cena pode servir tanto para a análise do mundo, entendendo a função da arte como um “ensaio sem correr riscos” (ANDRÉ, 2007), ou como instrumento para investigação e apreensão da linguagem. Uma característica dessa metodologia é a retomada das cenas a partir dos comentários realizados.

O jogo dramático pode funcionar como mediador entre a cena e a realidade, produzindo reflexão e gerando novos comportamentos. Fica notório que o princípio de realidade em que está apoiada esta prática educativa é o da dualidade resolvida pela síntese do modelo dialético. Nele a arte cumpre função política de transformar os comportamentos por meio da experiência aliada à razão crítica, ou seja, à transformação dos enunciados e dos modos de fazê-los (ANDRÉ, 2007, p. 107)

A avaliação nessa metodologia está baseada em três tipos de proposição - eu gosto, eu proponho ou critico (MARTINS, 2004) – o que ajuda no direcionamento da crítica ao trabalho e estimula novas proposições estéticas. Somente os espectadores podem se pronunciar e os jogadores não têm direito de resposta, evitando explicações e justificativas que não contribuem para o desenvolvimento do jogo.

É importante ressaltar que, para Ryngaert (2009), a questão central está no jogo, e no entendimento do teatro na sua relação com o interior do sujeito no jogo e não como algo exterior, no simples assumir um papel de um outro.

(...) desejo que o surgimento de ficções suscite uma reflexão sobre a interioridade do sujeito e sua expressão, sobre a manifestação de emoções e de sensações em formas codificadas. No mesmo movimento, a conscientização dos modos de produção artísticos, individuais ou coletivos, ajuda a sair da oposição muito estrita entre processo e produto. (RYNGAERT, 2009, p. 24)

Para o autor a dicotomia entre processo e produto se dilui no jogo, abrindo o caminho pra que o interesse desta metodologia se figure nos jogadores e não nos demais elementos que compõem a linguagem teatral. Para o autor francês (2009), suas práticas estão no campo da expressão-comunicação e o fator comunicativo possui ênfase em sua proposta, com a ressalva de que não se deve diluir a comunicação na ânsia por clareza.

A capacidade de jogo é uma forma de concentrar a prática dentro dos domínios do próprio jogo, do movimento dos jogadores no jogo, para se afastar dos valores que passam pelo julgamento entre “bom ou ruim”. “A capacidade de jogo não é uma qualidade intrínseca, que paira no ar. Ela se manifesta quando a ocasião real permite *representar para si diante dos outros*, fora de qualquer noção de prova ou de exercício. (RYNGAERT, 2009, p. 47)

Partindo dessa idéia, portanto, Ryngaert (2009) alerta para os elementos que prejudicam essa capacidade de jogo, os “obstáculos do jogo”, que são a inibição⁵, a extroversão⁶, a negação do jogo⁷ e o *savoir-faire* limitado⁸. Da mesma maneira, o autor coloca aspectos “a favor do jogo”, ou seja, que são importantes para seu desenvolvimento, que dizem respeito, sobretudo, ao movimento em curso, a presença real em cada instante.⁹ Esses aspectos são, portanto, a presença propriamente dita que o autor tenta definir como “energia vibrante” do ator em cena; a escuta, principalmente do parceiro; a ingenuidade como capacidade do jogador de não antecipar o comportamento

⁵ É também denominada de “bloqueio” ou “pânico”. É uma paralisia ou uma hipertrofia do sujeito quando colocado em situação de jogo.

⁶ A extroversão é o comportamento inverso da inibição, “trata-se de brilhar a qualquer preço” (RYNGAERT, 2009, p. 48). A extroversão está voltada para o “exterior” e está ligada a comportamentos estereotipados, comumente influenciados pela mídia.

⁷ É a perda repentina de concentração no jogo, como se de repente o jogador se desconectasse e ficasse num espaço intermediário entre o jogo e a realidade. O jogador apresenta um engajamento parcial dentro do jogo.

⁸ É quando o jogador possui uma formação cênica restrita e joga sempre reutilizando o que sabe fazer, “provando que ‘fez teatro’ ou simplesmente, (...) porque está persuadido de que é preciso fazer desse modo” (RYNGAERT, 2009, p. 51).

⁹ O “movimento em curso” está relacionado a capacidade de manter viva a cena, mesmo que preparada anteriormente, é como a “presença em cada instante” para manter a qualidade da invenção e reinvenção.

do outro; a reação/imaginação que ocorre durante o jogo como resposta a acontecimentos; e a cumplicidade entre os jogadores, uma “comunicação privilegiada” (RYNGAERT, 2009).

Essa capacidade de jogo, que é o fator base desse jogo dramático (jeu dramatique), se apresenta, portanto diferentemente do jogo teatral.

A capacidade de jogo tal como tentei esboçar não se confunde com o jogo teatral. Ela é um dos componentes desse jogo que não se equivale a uma formação técnica tradicional. Ela se desenvolve pelo apuro da consciência do jogador no interior do jogo e por exercícios específicos, dentro dos quais, evidentemente, é preciso manter o caráter lúdico. (RYNGAERT, 2009, p. 60)

Enquanto Ryngaert se preocupa com a “capacidade de jogo”, os jogos teatrais (SPOLIN, 1979)¹⁰ buscam trabalhar/desenvolver aspectos cênicos através do jogo. A capacidade de jogo está relacionada ao engajamento e a postura que o jogador tem diante do jogo e não a aprendizagem de determinados conceitos como em Spolin.

Apesar disso, essa prática se aproxima dos jogos teatrais (SPOLIN, 1979) em alguns pontos, sendo possível definir características comuns às duas práticas. A primeira delas é presença das regras que cercam as duas metodologias e propõe uma intervenção junto ao jogador que é convidado a agir cenicamente com um objetivo.

Cinco princípios comuns sintetizam as características essenciais de ambas as modalidades:

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

¹⁰ Essa metodologia será explicada a seguir na página 20.

Os jogos teatrais, por outro lado, apresentam algumas características importantes que o colocam numa esfera de estudo própria. Eles foram formulados pela pesquisadora norte-americana Viola Spolin (1979) e foram amplamente divulgados no Brasil após a tradução de seu livro “Improvisação para o Teatro” realizada por Ingrid Koudela na década de 1970.

Spolin cria um verdadeiro sistema de jogos que possibilita ao educando uma vivência teatral, como atuante e como platéia, e a exploração de diversos elementos teatrais de forma processual e por etapas de trabalho definidas a partir do “foco” de cada jogo teatral, “os diferentes aspectos do aprendizado vão sendo trabalhados separadamente.” (DESGRANGES, 2006, p. 112)

Essa metodologia tem por característica formular o jogo a partir da solução de problemas de atuação. A tensão do jogo observada por Huizinga parece ser o aspecto sobre o qual a autora motiva os seus alunos na busca do desenlace já que esforçando-se por resolver o problema, o aluno experencia e aprende. “Experenciar é penetrar no ambiente, é envolver-se total e organicamente com ele. Isto significa envolvimento em todos os níveis: intelectual, físico e intuitivo.” (SPOLIN, 1979, p. 03) Resolver um problema de *atuação* é, portanto, apreender elementos da linguagem teatral, a cada experiência de jogo na qual estão envolvidos todos os jogadores, quer estejam dentro do jogo, quer estejam na platéia, observando.

O princípio básico formulado por Spolin é de que “todas as pessoas são capazes de atuar no palco. Todas as pessoas são capazes de improvisar. As pessoas que desejarem são capazes de jogar e aprender a ter valor no palco.” (SPOLIN, 1979, p. 03) Para isso a espontaneidade se torna um elemento importante para libertar a atuação dos comportamentos rígidos e mecânicos que aparecem em cena.

A espontaneidade é um momento de liberdade pessoal quando estamos frente a frente com a realidade e a vemos, a exploramos, e agimos em conformidade com ela.

Nessa realidade, as nossas mínimas partes funcionam como um todo orgânico. É o momento de descoberta, de experiência, de expressão criativa. (SPOLIN, 1979, p. 04)

Sobre o jogo, Spolin ressalta a importância da sua utilização e da contribuição deste para o aprendizado do teatro:

O jogo é uma forma natural de grupo que propicia o envolvimento e a liberdade pessoal necessários para a experiência. Os jogos desenvolvem as técnicas e habilidades pessoais necessárias para o jogo em si, através do próprio momento em que a pessoa está jogando, divertindo-se ao máximo e recebendo toda a estimulação que o jogo tem para oferecer – é este o exato momento em que ela está verdadeiramente aberta para recebê-las. (SPOLIN, 1979, p. 04)

Dessa forma, o jogo constitui uma forma eficaz de envolver o indivíduo e o grupo em uma atividade, na medida em que este tem um problema e um objetivo claros, fazendo com ele se mova no sentido de atingir esse objetivo. Além disso, o jogo tem a capacidade de colocar o indivíduo em situação imaginativa, tanto quanto, a atuação dramática, em graus diferentes (SPOLIN, 1979). Dessa maneira, o jogo é utilizado nessa proposta de trabalho, por envolver o grupo e desenvolver a espontaneidade, assim como nas outras metodologias aqui trabalhadas.

Cabe ressaltar a importância das regras, que segundo a autora, provocam uma restrição na energia para resolver o problema, conduzindo à explosão e ao desbloqueio da imaginação. Outro aspecto observado é o cuidado para não haver uma autoridade de fora que se imponha sobre os alunos, o que pode levá-los a não concentrar toda a energia no problema e a bloqueá-los para a realização do jogo.

Vale ressaltar a importância dada à plateia nesta metodologia. Esta deve estar presente nos jogos teatrais para que não seja esquecida pelo aluno-ator. A consciência do fazer para a plateia deve ser sempre trabalhada e fazer parte da experiência do aluno. Além disso, os acordos de grupo devem incluir a plateia, dessa forma esta também deve ter liberdade pessoal e uma experiência pessoal ao assistir os jogos. Quando a autora

fala em “Técnicas Teatrais” ela diz respeito às descobertas destas pelas experiências realizadas, sendo contrária ao ensino de técnicas rígidas que podem perder o valor com o tempo.

Por fim, o conceito de *fisicalização ou corporificação*¹¹ é muito importante para a metodologia dos jogos teatrais. Trabalhar com a corporificação significa trabalhar num nível físico, proporcionando ao aluno/ator/platéia uma experiência pessoal concreta. O relacionamento físico mantém o aluno num mundo de percepção direta, a comunicação com a platéia se dá num nível físico, assim como na realidade. Está no físico o instrumento de expressão do aluno que também tem como objetivo a comunicação com a platéia.

O artista deve captar e expressar um mundo que é físico, mas que transcende os objetos – mais do que a informação e observação acurada, mais do que objeto físico em si, mais do que seus olhos podem ver. Devemos todos encontrar os instrumentos para essa expressão. A “fisicalização” é um desses instrumentos. (SPOLIN, 1979, p.14)

A autora também apresenta alguns elementos importantes para a prática na sala de aula, são os “procedimentos nas oficinas de trabalho”. Dentre eles estão: a solução de problemas, o ponto de concentração (foco), a avaliação, a instrução, entre outros. A solução de problemas, como já sinalizado, está diretamente relacionada ao jogo, “significa dar problemas para solucionar problemas. Ela elimina a necessidade de o professor analisar, intelectualizar, dissecar o trabalho de um aluno com critérios pessoais.” (SPOLIN, 1979, p. 19) Para a autora, problemas como projeção da voz, caracterização, ação no palco e desenvolvimento de material para improvisação de cenas podem ser trabalhados dessa forma.

Outro procedimento é o foco, como citamos acima. Os benefícios do foco são definidos pela autora:

¹¹ O termo “corporificação” foi considerado mais adequado para a tradução do termo em inglês “physicalization” pela tradutora Ingrid Koudela.

(1) Ele ajuda a isolar segmentos de técnicas teatrais complexas (necessárias para o espetáculo) para que sejam completamente exploradas. (2) Ele dá controle, a disciplina artística em improvisação, onde a criatividade não canalizada poderia ser uma força mais destrutiva do que estabilizadora. (3) Ele propicia ao aluno o foco num ponto único (“Olhe para a bola”) dentro do problema de atuação, e isto desenvolve sua capacidade de envolvimento com o problema e relacionamento com seus companheiros na solução do problema. Ambos necessários para a improvisação de cena. O ponto de concentração atua como catalisador entre um jogador e outro, e entre o jogador e o problema. (4) Esta singularidade de foco num ponto, usado na solução de um problema (...) libera o aluno para a ação espontânea e é veículo para a experiência orgânica e não cerebral. (SPOLIN, 1979, p. 21)

Um último procedimento fundamental na proposta é a instrução que é dada enquanto os alunos estão jogando, estão em cena. A instrução é dada caso os alunos estejam saindo do foco. Ela “mantém o aluno no momento presente, no momento do processo. Ela o mantém consciente do grupo e de si mesmo dentro dela.” (SPOLIN, 1979, p. 27)

Sobre esta metodologia, alguns autores alertam para o perigo de enrijecer a proposta, ressaltando que é preciso manter a dimensão dialógica entre os jogos e os integrantes do grupo (DESGRANGES, 2006). A crítica feita a essa proposta metodológica se aproxima à feita ao jogo dramático de Slade, ou seja, a de que estas metodologias parecem fechadas em suas propostas e com resultados previstos e fixos, além do lugar que o professor ocupa de saber o que o aluno necessita. A avaliação também é um ponto criticado por André (2007).

O problema gerado por essa estratégia é conduzir a avaliação sempre no sentido de aprimorar a atuação como se aspectos políticos-sociais e modos de representação não tivessem ligações; como se os modos de resolver problemas propostos fossem da ordem da técnica e não uma tomada de posição frente a vida. (ANDRÉ, 2007, p. 145)

Como foi possível observar, a prática do jogo e as suas características enunciadas por Huizinga (2007) contribuem para o entendimento dos processos metodológicos aqui descritos, uma vez que ampliam a percepção sobre o jogo e suas implicações para a experiência do indivíduo. Assim também, a Impro, como veremos a

seguir, é uma metodologia que possui foco no jogo e que tem características que se aproximam das metodologias já descritas. No entanto, esta metodologia se constitui de maneira específica e em contexto diferenciado, o que confere a essa proposta metodológica um campo específico de investigação.

1.2. Impro¹²

No contexto do Ensino de Arte em escolas formais na Inglaterra, começam a surgir entre as décadas de 1950 e 1960, as idéias do diretor, dramaturgo e professor Keith Johnstone, que influenciariam e embasariam a técnica da Impro ou “improvisação como espetáculo”, desenvolvida pelo próprio Johnstone e demais pesquisadores do assunto. A Impro é uma prática que “constitui do desafio de criar histórias e encená-las diante do público a partir de premissas técnicas e sem a presença de elementos verbais ou corporais pré-estabelecidos”. (MUNIZ, 2007, p. 461)

As proposições de Johnstone surgem basicamente a partir dos seus questionamentos aos processos de educação por ele observados em sua atuação como professor de Arte nas escolas inglesas da época. Diante de suas experiências como aluno e professor de Artes Plásticas, o autor começa a perceber que o processo de ensino vivenciado por ele poda e destrói a criatividade.

Johnstone sempre esteve vinculado à educação, pois acreditava que uma má educação destrói a imaginação, a criatividade e a espontaneidade, formando adultos bloqueados criativamente e artistas que se contentam em imitar os estilos estabelecidos e se sentem incapazes de criar. Seus exercícios estavam dirigidos ao desbloqueio das capacidades criativas através do treinamento da espontaneidade e da imaginação.¹³ (MUNIZ, 2005: 263)

¹² “A denominação *Impro* refere-se à improvisação como espetáculo e é utilizada pelos teóricos e atores-improvisadores, originada a partir do livro de Keith Johnstone *IMPRO, Improvisacion y el Teatro*” (MAIA, 2009, p. 10.)

¹³ Johnstone siempre estuvo vinculado a la educación, pues creía que una mala educación destruye la imaginación, la creatividad y la espontaneidad, formando adultos bloqueados creativamente y artistas que se contentan en plagiar los estilos establecidos y se sienten incapaces de crear. Sus ejercicios estaban dirigidos al desbloqueo de las capacidades creativas a través del entrenamiento de la espontaneidad y de la imaginación. (MUNIZ, 2005: 263) Tradução do autor.

A partir disso, o autor, aproximando-se do teatro, cria um método que “tem por objetivo devolver a espontaneidade do ator, cujo passo inicial seria a aceitação de suas próprias idéias.” (ACHATKIN, 2005: 48). Assim, Keith Johnstone defende que a natureza do homem, sendo este dotado de inteligência, é criar. Essa criação, segundo ele, se dá a partir das idéias, que marcam a existência de uma possibilidade. Johnstone (1990) afirma que a questão não está em ter ou não ter idéias, mas sim em aceitá-las. Saber lidar com as idéias é a principal habilidade a ser conquistada, dessa maneira, poderemos utilizá-las com liberdade ou bloqueá-las.

Muitos alunos bloqueiam sua imaginação porque temem não ser originais. Acreditam saber exatamente o que é originalidade, igual os críticos sempre estão seguros de poder reconhecer se algo é de vanguarda. (...) O improvisador deve se dar conta que quanto mais óbvio seja, mais original parecerá. Eu constantemente aponto o tanto que desfruta o público quando alguém é direto e o prazer com que este ri quando uma idéia é realmente “óbvia”. (...) Não existem duas pessoas exatamente iguais, e quanto mais óbvio seja um improvisador, mais autêntico parecerá. (JOHNSTONE, 1990, p. 79 e 80)¹⁴

Dessa maneira, a “Técnica de Impro”¹⁵, empregada para a formação de atores-improvisadores, ou seja, aqueles que trabalham com a “improvisação como espetáculo”, possui suas bases na metodologia de Johnstone que tem no desbloqueio da imaginação um de seus principais objetivos.

Acredita-se que o referido desbloqueio é uma das principais contribuições para o desenvolvimento da linguagem e da comunicação, em diversos âmbitos, pois permite uma mudança na forma como o sujeito lida com suas próprias idéias no momento da

¹⁴ Muchos alumnos bloquean su imaginación porque temen no ser originales. Creen saber exactamente lo que es la originalidad, al igual que los críticos siempre están seguros de poder reconocer si algo es de vanguardia. (...) El improvisador debe darse cuenta que mientras más obvio sea, más original parecerá. Yo constantemente señalo lo mucho que disfruta el público cuando alguien es directo y el placer com que rie cuando una idea es realmente “obvia”. (...) No existen dos personas exactamente iguales, y mientras más obvio sea un improvisador, más autêntico parecerá. (JOHNSTONE, 1990, p. 79 e 80) Tradução do autor.

¹⁵ Nome apontado por Mariana Muniz no artigo “Técnica de impro (ou como lançar-se no vazio)”, publicado na revista A chuteira em 2006. Nesse artigo a autora apresenta as principais idéias de Keith Johnstone na relação com a improvisação teatral.

expressão. Dessa forma, a técnica busca desenvolver as capacidades e os conhecimentos a partir do que cada indivíduo tem, desenvolvendo sua espontaneidade e criatividade.

Educar como Exducere (tirar), desenvolvimento das capacidades e obtenção dos conhecimentos a partir do que cada um tem. É por esta segunda acepção que se inclinam todas as correntes pedagógicas modernas. A criatividade, como a temos definido, conecta com estas acepções como fator fundamental, dizíamos que é uma faculdade que permite a pessoa efetuar modificações e aprendizagens, desenvolver o que temos e, além disso, vai ajudar na interiorização do adquirido ao fazê-lo próprio quando tivermos nossas modificações.¹⁶ (VÍO, 1996: 56 e 57)

O desenvolvimento do aluno se dá através da improvisação teatral, princípio fundamental para o aprendizado do educando e condição para a descoberta das muitas possibilidades do Teatro. Assim como na metodologia do Jogo Dramático, do *Jeu Dramatique* e dos Jogos Teatrais, a Técnica de Impro trabalha, sobretudo, com jogos, entendendo-os como um estímulo à criatividade e à expressão e como uma forma de envolver os indivíduos na atividade. Entretanto, enquanto o foco de Spolin está em trabalhar cada aspecto do teatro, através da solução de problemas, o foco da Impro está em trabalhá-los de maneira global através da liberação da imaginação e do corpo/voz na cena improvisada. O jogo dessa metodologia é, portanto, o *Jogo de Impro*, o foco de estudo desse trabalho.

A partir do momento em que o aluno-ator se sente livre no jogo para criar e experimentar, ele passa a vivenciar a prática teatral e a aprender com ela, desenvolvendo e dominando os meios necessários para se “fazer” teatro. Essa prática com os jogos é orientada e conduzida pelo professor, que acompanha, estimula e coordena as experiências realizadas pelo grupo.

¹⁶ Educar como Exducere (sacar), desarrollo de las capacidades y obtención de los conocimientos desde lo que cada cual tiene. Es por esta segunda acepción por la que se inclinan todas las corrientes pedagógicas modernas. La creatividad, como la hemos definido, entronca en estas acepciones como factor fundamental, decíamos que es una facultad que permite a la persona efectuar modificaciones y aprendizajes, desarrollar lo que tenemos, y además va a ayudar a la interiorización de lo adquirido al hacerlo próprio cuando lo teñimos de nuestras modificaciones. (VÍO, 1996: 56 e 57) Tradução do autor.

Esta metodologia aposta na criatividade (VÍO, 1996) como uma atitude a ser desenvolvida em todos os aspectos da vida, levando o sujeito para além das rigidezes e bloqueios sociais, através da prática com jogos que permitem a liberação da criatividade. Essa prática pedagógica, portanto, utiliza as regras nos jogos para incentivar a manifestação das idéias, dos pensamentos e das ações dos indivíduos. A presença dessas regras tem por objetivo, não podar a criatividade, mas “desviar a atenção do objeto pretendido para colocá-lo em um pretexto que levará ao participante o mesmo fim sem que se dê conta”¹⁷ (VÍO, 1996, p. 65). Assim, os elementos teatrais vão sendo trabalhados de forma indireta (VÍO, 1996), através da experiência criativa no jogo.

O trabalho desenvolvido por Hortência Maia (2009) propõe a aplicação dessa metodologia no Ensino de Teatro no Centro Pedagógico da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), compreendendo uma investigação sobre o Jogo de Impro na escola. Segundo ela:

Fundamentada na liberação da imaginação e espontaneidade, através de jogos e exercícios que incitam à velocidade de resposta, objetivando um impedimento de nossa auto-censura, jogos que estimulam a imaginação, escuta e adaptabilidade, o educando experienciará a liberdade de sua imaginação e espontaneidade. Assim, sendo livre para exercer seu potencial criativo inerente, porém às vezes retido por fatores educacionais e reguladores. Ainda fruirá o prazer estético extracotidiano e, sobretudo, o conhecimento da linguagem teatral, pois sua poética abarca o espaço de jogo, atuação e recepção. (MAIA, 2009, p. 40)

A relação atuante/espectador, presente em Spolin e em Ryngaert, é parte integrante do processo nos jogos e nas improvisações. A importância da coletividade está em todos os momentos já que os exercícios coletivos não permitem o trabalho de indivíduos isolados. A participação é sempre estimulada e os indivíduos passam a ser,

¹⁷ “Desviar la atención del objeto pretendido para ponerla en un pretexto que llevará al participante al mismo fin sin que se dé cuenta” (VÍO, 1996, p.65). Tradução do autor.

além de espectadores, autores-atores-diretores-críticos, fazendo com que toda equipe crie, desenvolva, interprete e avalie (VÍO, 1996).

Na metodologia da técnica de Impro, a platéia tem seu lugar em cada aula, podendo a aula ser dividida em dois momentos, sem e com platéia. A presença da platéia vai acentuando-se à medida que vão se desenvolvendo os elementos básicos do desbloqueio e da aceitação do fracasso na digressão das aulas, sendo que, ao final do curso, ela está presente praticamente todo o tempo. (MAIA, 2009, p. 59)

Dessa forma, o aluno é conduzido ao entendimento da linguagem teatral, como expressão individual e coletiva, tanto no fazer quanto no apreciar. A utilização dos Jogos de Impro como metodologia, assim sendo, permite ao aluno um envolvimento real com a atividade teatral o que o conduz a um maior comprometimento e postura ativa na construção de cenas improvisadas.

No Jogo de Impro, os alunos terão contato com os seguintes conceitos/elementos da técnica: aceitação, escuta, bloqueio, criação e ruptura de rotinas, rebote, ofertas, *status* e motores (MUNIZ, 2005). A seguir há uma breve explicação sobre cada um destes elementos:

1.2.1. Aceitação

Como dito anteriormente, portanto, aprender a dizer “sim” é a primeira grande conquista nesse processo.

Dizer “sim”. Essa é a primeira condição para que algo seja criado no palco. Aceitar a primeira idéia que venha à cabeça, por mais simples, óbvia, banal, absurda ou desconexa que aparentemente possa parecer. Aceitar as ofertas de um companheiro de cena e acrescentar um “e”, enriquecendo-a, valorizando-a. (ACHATKIN, 2005, p. 57)

A aceitação, portanto, passa por duas esferas: a aceitação das próprias idéias e a aceitação das idéias do outro. Essa aceitação também está intimamente ligada à atenção e à prontidão para a resposta às idéias e aos estímulos que são dados na cena. Aquele

que recebe a proposta também deve estar atento e se esforçar para perceber com clareza o que o outro propõe. O que nos leva a outro aspecto: a escuta.

1.2.2. Escuta

A escuta se torna, dessa forma, o pilar dos Jogos de Impro, a condição básica para a construção da ação dramática.

Na improvisação a escuta é total e engloba nossos cinco sentidos, é necessário escutar o que diz o companheiro, o que faz, o que expressa, o que sente, etc. Entretanto, assim como na escuta musical, a escuta em uma improvisação também é um processo ativo e se aproxima do conceito de compreender de Schaeffer, ou seja, uma escuta ativa, dirigida e transformadora da ação ou da situação.¹⁸ (MUNIZ, 2005, p. 272)

Os jogos de Impro, portanto, enfatizam a escuta em suas fases iniciais, dada a sua importância para os outros elementos. Embora, em um único jogo, muitos elementos possam ser trabalhados ao mesmo tempo.

1.2.3. Bloqueio

Dizer “não” é algo que as pessoas dizem costumeiramente. No momento da improvisação, isso também ocorre, mas é causa, muitas vezes, de um impedimento do acontecimento da cena, sendo bastante perigoso o seu uso. O conceito de bloqueio se relaciona a esse dizer “não”: “Entende-se por bloqueio tudo o que impede o desenvolvimento ou a continuidade da cena. Tudo o que impede o fluxo natural das idéias e ações.” (ACHATKIN, 2005, p. 64)

¹⁸ En la improvisación la escucha es total y engloba nuestros cinco sentidos, es necesario escuchar lo que dice el compañero, lo que hace, lo que expresa, lo que siente, etc. Entretanto, así como en la escucha musical, la escucha en una improvisación también es un proceso activo y se acerca al concepto de comprender de Schaeffer, o sea, una escucha activa, dirigida y transformadora de la acción o de la situación. (MUNIZ, 2005, p. 272) Tradução do autor.

É importante destacar também que dizer “não” não traz obrigatoriamente um conflito. O conflito é uma oposição de forças e/ou obstáculos, que só poderão ser encontrados a partir de uma aceitação. Achatkin (2005) lembra também que o bloqueio é uma forma de proteção. O medo da exposição leva as pessoas a dizer “não”.

1.2.4. Criação e ruptura de rotinas

Uma improvisação contém uma série de rotinas estabelecidas, que tem uma duração de interesse e que, depois desse tempo, precisam ser rompidas. Então se dá início à outra rotina, que também precisará ser rompida, e assim por diante. Para avançar uma história é necessário romper rotinas e deixar o jogo aberto para outras possibilidades (JOHNSTONE, 1990).

1.2.5. Rebote

O rebote (MUNIZ, 2005) é uma livre associação feita a partir de algum estímulo externo, e por isso está intimamente ligado a escuta. A velocidade com que ocorrem impede, muitas vezes, a censura, por isso a velocidade dos exercícios que trabalham o rebote. Os rebotes podem ser semânticos ou fonéticos, e imediatos ou distantes. Lembrando que os rebotes não são apenas verbais, eles podem ser um gesto, um som, etc.

1.2.6. Ofertas

As ofertas são os estímulos feitos pelos companheiros, público, entre outros. Alguns tipos são chamados “ofertas cegas” porque são ações, propostas, que são indeterminadas, ou, pode-se dizer também, genéricas. A resposta a essa oferta é que a determinará, portanto. “Quando fazemos uma oferta cega, não temos absolutamente nenhuma

intenção de comunicarmos. Nosso companheiro aceita e a oferta e nós dizemos ‘obrigado’.” (JOHNSTONE, 1990, p. 93).¹⁹

De qualquer maneira, é fundamental que o ator comunique as suas idéias com clareza através das ações, mesmo que seja uma Oferta Cega (é preciso ter consciência de que se trata de uma). Até porque as ações constituem novas informações para a cena, o que será fundamental para a sua compreensão.

1.2.7. Status

O *status* é regido pelo que Johnstone chamou de *princípio da gangorra*. Pensando na lógica de que se alguém subiu é porque alguém desceu. O *status* não se relaciona a *status* social, mas sim nas relações de poder existente entre os indivíduos, relações em constante movimento.

O *status*, para Keith Johnstone, diz respeito ao poder que alguém tem em um determinado momento. Dessa forma, uma personagem pode ganhar poder, pode perder poder, pode lutar por poder. Entre um extremo e outro da gangorra, Keith Johnstone cria três níveis intermediários, em que o número um seria o mais baixo e o cinco o mais alto. (ACHATKIN, 2005, p. 69)

O *status* é definido, basicamente, pelo território, pela postura e pelo contato visual. Tanto o *status* alto quanto o *status* baixo apresentam características bem definidas com relação a esses aspectos. É importante ressaltar a importância do contato visual uma vez que só é possível acontecer um jogo de *status* em relação.

1.2.8. Motores

Segundo Muniz (2005), “o motor é a centelha inicial de uma improvisação”. É geralmente utilizado nos momentos de preparação²⁰, por impulsionarem o movimento

¹⁹ “Cuando hacemos una oferta ciega, no tenemos en absoluto ninguna intención de comunicarnos. Nuestro compañero acepta la oferta y nosotros decimos “Gracias”.” (JOHNSTONE, 1990, p. 93). Tradução do autor.

da cena improvisada. Os motores, no entanto, não estão presentes apenas no momento inicial, a cada momento surgem novos motores, que a partir da escuta, geram rebotes, que geram ações e assim sucessivamente. “Esquemáticamente, uma improvisação consiste em: motor → escuta → rebote → ação → motor → escuta → rebote → ação → motor, etc.” (MUNIZ, 2005, p. 285)²¹.

Os tipos de motores podem ser inventados e desenvolvidos pelo grupo coletivamente.

É importante esclarecer que o trabalho com os motores não significa que o ator-improvisador deve estar elegendo qual motor utilizar a cada momento da improvisação. Como qualquer outra técnica, o treinamento dos motores deve ser colocado no processo de formação do ator-improvisador, entretanto, não deve preocupá-lo durante a improvisação, deveria surgir espontaneamente.²² (MUNIZ, 2005, p. 292)

²⁰ Na Impro pode existir uma preparação coletiva antes da cena ou, quando isso não acontece, há sempre uma preparação individual, uma escolha, racional ou não, a partir da qual o improvisador começa a desenvolver a cena.

²¹ “Esquemáticamente, una improvisación consiste en: motor → escucha → rebote → acción → motor → escucha → rebote → acción → motor, etc.” (MUNIZ, 2005, p. 285)

Tradução do autor.

²² es importante aclarar que el trabajo con los motores no significa que el actor-improvisador debe estar eligiendo qué motor utilizar en cada momento de la improvisación. Como cualquier otra técnica, el entrenamiento de los motores debe ser afianzado en el proceso de formación del actor-improvisador, entretanto, no debe preocuparlo durante la improvisación, debería surgir espontáneamente. (MUNIZ, 2005, p. 292) Tradução do autor.

2. Outras propostas metodológicas

A partir das metodologias de Ensino do Teatro a partir do jogo apresentadas no capítulo anterior, novas pesquisas estão sendo realizadas no sentido de explorar e investigar ainda mais a presença do jogo no Ensino do Teatro.

Essas pesquisas propõem parâmetros e ações que ampliam a presença do jogo a partir da sua junção com outros elementos presentes na linguagem teatral, como o texto escrito e o espaço.

Algumas delas serão mencionadas aqui com o objetivo de apontar os eixos de investigação que estão sendo trabalhados atualmente²³, sobretudo aqueles relacionados à presença do jogo e do texto, a fim de contribuir para a discussão das implicações entre o Jogo de Impro e a cena preparada a partir de um texto.

2.1. O jogo, o texto e a criação cênica

Esses três pilares, jogo, texto e criação cênica, são fundamentais para práticas teatrais que visam uma apresentação mais global da arte teatral para o educando. O jogo, como já vimos, é aspecto fundamental para a vida humana, proporcionando uma experiência sensível, o desenvolvimento do indivíduo e sua relação com o campo cultural (RYNGAERT, 2009).

O texto, apesar de não ser citado explicitamente nos estudos metodológicos realizados até aqui, tangencia a todos e assume lugar de destaque nas práticas dos jogos. Primeiramente, é preciso delimitar sobre qual “texto” estamos propriamente falando. Poderíamos citar no mínimo dois significados para o termo “texto” no teatro: o texto dramático e o texto espetacular. O primeiro, o texto dramático, é aquele dito em cena, é

²³ Como bibliografia foram consultados artigos, comunicações e livros publicados recentemente sobre Pedagogia Teatral, ressaltando as comunicações realizadas nos Congressos da Associação Brasileira de Pesquisa e Pós-Graduação em Artes Cênicas.

o texto dos atores (PAVIS, 2007)²⁴. Por outro lado, o texto espetacular, ou texto cênico, “é a relação de todos os sistemas significantes usados na representação e cujo arranjo e interação formam a encenação” (PAVIS, 2007, p. 409). O texto espetacular diz respeito, portanto, ao espetáculo como um todo, considerando sua tessitura de signos e seus respectivos significados.

No entendimento do “texto” nos deteremos, portanto, ao que se aproxima do *texto dramático*, pensando no texto pronunciado pelo atores. A maior parte dos jogos contém esse elemento texto, sem, no entanto, tê-lo como foco de trabalho²⁵. É importante ressaltar que o texto nos jogos é, principalmente, improvisado, ou seja, criado enquanto o próprio jogo se dá.

Nesse sentido, existem propostas metodológicas que buscam esse diálogo entre texto e jogo. Nestas práticas os textos também podem ser jogados, ou seja, nos jogos o texto é objeto primeiro, temos “o texto como elemento deflagrador do jogo” (PUPO, 2005, p. 06). O que permite a passagem do texto no papel para o espaço teatral tridimensional a partir dos procedimentos de jogo e das escolhas inevitáveis realizadas dentro deste.

A criação cênica, por outro lado, é muitas vezes, o *produto* (e por que não dizer *processo?*), das experiências tanto com o jogo, quanto com o texto. Independentemente se a criação será efêmera e se findará no próprio momento do jogo, como na Impro, ou se a criação será material para o desenvolvimento de novas criações cênicas, a partir do texto, do espaço, etc., estaremos diante de uma espécie de “resultado”, uma criação

²⁴ Pavis (2007) prefere não fazer uma definição específica de texto dramático uma vez que o teatro contemporâneo tende a reivindicar qualquer texto como teatralizável a partir do momento em que é usado em cena. Por esse motivo, “texto dramático” será considerado todo e qualquer texto dito em cena.

²⁵ O texto é tido em muitos jogos como uma espécie de ferramenta para a solução dos desafios propostos, ele está presente nos jogos sem que se tenha um comando ou regra específica para se trabalhar os seus próprios elementos. No entanto, pela sua própria presença constante em muitos jogos o texto acaba por ser aperfeiçoado e desenvolvido a partir de outros aspectos, como os motores, por exemplo. O texto é considerado um motor para os improvisadores e à medida que o treinamento se realiza o texto se torna um aspecto importante a ser dominado e utilizado em cena.

resultante de um processo de investigação cênica. Cabe lembrar a íntima relação entre a criação poética/cênica e o jogo que se estabelece na própria imaginação criadora. “Na elaboração de uma frase poética, no desenvolvimento de um tema, na expressão de um estado de espírito há sempre a intervenção de um elemento lúdico” (HUZINGA, 2007, p. 148).

Esses três elementos, jogo, texto e criação cênica, estão, portanto, interligados e podem ser trabalhados juntos objetivando um aprendizado da linguagem teatral. Maria Lúcia Pupo é uma das autoras que percorre esses três elementos em sua perspectiva pedagógica.

A peculiaridade do ato de jogar com o texto diante dos olhos foi de imediato percebida como uma continuidade do mesmo procedimento empregado nos jogos de apropriação. Sua finalidade é, sobretudo, permitir explorar a matéria textual sem planejamento outro que não seja o estabelecimento de regras do jogo, o que possibilita a descoberta, pelos jogadores e pela platéia, de múltiplos sentidos no trecho literário. (PUPO, 2005, p. 88)

Em sua pesquisa presente no livro “*Do mediterrâneo ao Atlântico*” Pupo (2005) sinaliza duas perspectivas para a relação entre o texto e o jogo, uma que vai “do texto ao jogo” e outra que se faz “do jogo ao texto”. Na primeira perspectiva a autora propõe o jogo com o texto com o objetivo de fazer uma aproximação entre este e o grupo, nos primeiros contatos com a matéria escrita. Posteriormente, o mesmo trabalho com jogo e texto se desenvolve no sentido de ampliar as possibilidades para o “jogo de teatro”, o jogo cênico: “tem como finalidade fazer com que o jogador se impregne sensorialmente do texto, mediante a exploração da materialidade do significante, antes de passar à improvisação propriamente dita” (PUPO, 2005, p. 68).

A perspectiva “do jogo ao texto” se refere à utilização do jogo como experiência sensorial e física para processos de escrita de textos de ficção. A partir dos jogos

teatrais²⁶ surgem temas, situações, personagens, climas, etc. que serão motivação para a criação de novos textos. A idéia de jogo também se dá no momento da escrita uma vez que as regras também são utilizadas neste momento.

Esses caminhos são apontados acreditando nas contribuições que o texto e o jogo podem dar um ao outro para uma ampliação dos mundos do jogador e conseqüentemente de sua criação.

Diante do texto, o jogador é convidado a selecionar significados, a deslocar ou a ampliar dimensões por ele sugeridas. A partir dessas escolhas, formula-se um discurso teatral que se caracteriza por emergir de regras de jogo. (...) Ao incorporar o texto, o jogo teatral inevitavelmente se amplia, uma vez que diferentes visões de mundo de autores distantes no tempo e no espaço são problematizados e os participantes passam, então, a se ver de posse de recursos originais para pensar a condição humana. (PUPO, 2005, p. 140)

Outras abordagens também estabelecem essa relação texto, jogo e criação, a fim de avançar e desenvolver processos educativos/criativos que colaboram para o campo da pedagogia do teatro. Esse “trinômio” começa a aparecer em propostas que visam à exploração de diversos elementos e uma experiência cênica rica e prazerosa.

Tanto no “brincar com” o texto literário ou na transcrição de textos não dramáticos para o teatro, o jogo se dá como um campo amplo de investigação, que pode conduzir e contribuir para esse objetivo e para o aprendizado da linguagem teatral. Mesmo o texto dramático pode ser jogado e experimentado de inúmeras maneiras antes de começar a ser “ensaiado”. Pupo (2005) faz referência ao trabalho de mesa comumente usado pelos atores como avesso ao trabalho de “jogos com o texto”. Segunda a autora, o texto traz possibilidades, apresenta universos para além dos que trazem os próprios jogadores e a partir disso deve-se jogar, o texto amplia a vivência criativa e por isso é preciso “jogá-lo teatralmente” (PUPO, 2005, p. 06).

²⁶ A autora denomina de Jogos Teatrais, uma junção entre os Jogos Teatrais Spolinianos e o Jeu Dramatique. Ela faz uma aproximação entre essas duas metodologias utilizando elementos de ambas.

Adriano Oliveira (2006) utiliza o termo “brincar com o texto” com o objetivo de criar possibilidades de jogo e de teatro:

Quando o professor assume o discurso ‘brincar com o texto’, o texto torna-se um modo prazeroso do sujeito entrar em contato com situações imaginárias. Ao brincar com o texto o indivíduo apropria-se, por meio do experimento, de aspectos do discurso presentes na textura. A apropriação do texto literário por meio da brincadeira é um dos caminhos que permite sua transformação em um sistema não exclusivamente lingüístico, como o teatro. Por meio do ‘brincar com’ pode-se passar do semiótico ao semântico. (OLIVEIRA, 2006, p. 108)

Portanto, as implicações entre jogo, texto e criação cênica formam um campo de investigação e aprendizado para o aluno-ator, conduzindo-o a experiências que vão apresentando ou aprofundando a linguagem teatral, dependendo do nível de experiência e conhecimento prévio dos alunos. A escolha dos processos e metodologias é que conduzirá cada etapa e que diferenciará cada processo, valendo o professor de uma flexibilidade que só o teatro possui.

Independente das escolhas e dos processos escolhidos para cada situação, o tripé, jogo, texto e criação cênica, se figura como um campo flexível e aberto a experimentações, tendo, ao mesmo tempo, o embasamento e as contribuições singulares de cada um desses elementos.

2.2. Interseção: O Jogo de Impro e a cena²⁷

A busca por uma interseção entre essas duas práticas pedagógicas, os Jogos de Impro e a cena construída a partir de um texto, visa apresentar as implicações entre um e outro, percebendo os Jogos de Impro como uma possível metodologia de preparação para o trabalho com um texto pré-definido.

²⁷ O termo “cena” será utilizado para designar a cena tradicional, preparada, na qual existe um texto pré-definido, uma marcação precisa e o ensaio sistemático para apresentação. A cena improvisada não se encaixa, portanto, nessa definição de cena aqui utilizada.

A partir das características do jogo e de suas relações com a arte dramática apontadas no primeiro capítulo, não é difícil vislumbrar caminhos que possam constituir essa interseção que está na própria gênese do jogo e do teatro. No entanto, ao refletirmos sobre propostas metodológicas para o Teatro na Educação, abrimos um leque de estudos e possibilidades que envolvem posturas didáticas, objetivos, resultados, etc. que são específicos de cada metodologia e precisam ser estudados separadamente.

Neste trabalho, focamos, portanto, em duas práticas pedagógicas distintas: temos o Jogo de Impro como metodologia de Ensino de Teatro e a cena como prática de criação teatral visando uma apresentação. Dessa forma, buscamos entender os limites de cada uma dessas práticas e encontrar uma unidade que possa contribuir para a relação entre uma e outra, potencializando ambas.

O trabalho com a cena realizado pelo grupo de alunos-atores tem como base um texto escrito, a cena é fixada/ensaiada e tem a coordenação (ou a direção) do professor. Essa prática pedagógica deriva do teatro profissional e do desejo de professores e alunos de criar um produto cênico que possa ser apresentado para a escola e para os pais, fazendo assim uma metodologia para o ensino de teatro focado no resultado cênico.

É nesse momento, portanto, que se faz importante a construção de um processo que possa apresentar aos alunos-atores uma base da linguagem teatral e a experiência de “fazer” teatro, antes de se deter na construção e fixação de cenas. A relação entre produto e processo (GAMA, 2002), é um aspecto interessante de ser observado no contexto histórico da prática teatral na escola, estando ora o processo, ora o produto, no centro dos trabalhos realizados. No entanto, “não se trata de optar pela primazia do processo em detrimento do produto ou vice-versa, e sim pela escolha de métodos que

favoreçam a construção do conhecimento teatral dentro de parâmetros educacionais claros, participativos e criativos” (GAMA, 2002, p. 269).

A busca da interseção aqui referida está, portanto, implicada nessa questão, a fim de encontrar propostas que possam ser complementadas com outras, favorecendo a construção do conhecimento teatral.

Na interseção entre o Jogo de Impro e a cena, aparece, portanto, as duas dimensões presentes nesse tipo de jogo: o jogo, propriamente dito, e a Impro, a cena improvisada como espetáculo. A primeira está relacionada ao próprio ato de jogar, que se aproxima das demais metodologias que se utilizam do jogo (SLADE, RYNGAERT E SPOLIN) e das observações feitas por Huizinga (2007). Enquanto a segunda se relaciona a prática da improvisação em sua dimensão espetacular a partir das propostas de Keith Johnstone (1990).

Naquele primeiro sentido, estão os elementos relacionados à experiência de “estar em cena”, de se colocar em situação de jogo. A experiência ou a vivência é uma das principais contribuições do jogo para os processos educativos e é um aspecto comum entre os Jogos de Impro e a cena, já que o fato de “estar em cena” é parte integrante e importante nessas duas práticas.

As demais aproximações entre o jogo e o teatro também aparecem aqui, da mesma maneira como vimos no capítulo anterior, ou seja, o jogo envolve o sujeito na atividade; o jogo motiva o aluno-ator; o jogo conduz à espontaneidade; o jogo proporciona experiência estética; o jogo trabalha estados de presença e de comunicação; o jogo incita a criação de metáforas e signos; o jogo promove aprendizado com prazer e ludicidade; o jogo promove o trabalho com grupos sociais; e o jogo trabalha com a imaginação dramática.

Além disso, ao pensarmos no jogo como metodologia de preparação para a cena, cabe ressaltar a relação de alguns desses elementos de jogo com a idéia de trabalho “pré-expressivo” que tem por objetivo o “desenvolvimento da qualidade na presença do ator na área de jogo, que contém uma energia cenicamente viva” (MARTINS, 2004, p. 43).

O objetivo dos procedimentos nesta fase é o desbloqueamento, o aumento da propriocepção, da consciência do aqui e do agora e o estado de prontidão dos três níveis de relação: do atuante com ele mesmo, com o espaço e com os outros. (MARTINS, 2004, p. 44)

Os Jogos de Impro, como jogos que são, trabalham esses elementos e por isso, podem-se constituir numa metodologia para motivar e preparar os alunos-atores para esse “estar em cena”, preparando-os conseqüentemente para a construção e a apresentação de cenas.

Para além da dimensão dos jogos, entramos no campo da Impro como específico dessa metodologia. A prática da improvisação é uma ferramenta privilegiada para o trabalho docente em teatro (RYNGAERT, 2009), apresentando contribuições para além do jogo e que colaboram para essa ponte com a cena. É importante esclarecer que a improvisação, em muitos momentos, está integrada ao próprio jogo, sendo intrínseca a este uma vez que se apresenta como o próprio ato de jogar. O trabalho com a Impro é específico e regido por conceitos próprios da prática da improvisação como espetáculo, fazendo com que o componente expressivo fundamental que se desenvolva seja, naturalmente, a improvisação (VÍO, 1996).

O trabalho com a Impro contribui como experiência cênica para o aluno-ator uma vez que proporciona uma vivência profunda no trabalho com a improvisação. Como a Impro volta sua preocupação para a criação em contato com o público, busca, ao mesmo tempo, um refinamento e acabamento para ser mostrado a este. Os elementos cênicos são, portanto, o foco da Impro, são eles que nos interessam na avaliação:

atuação, dramaturgia, espaço, comunicação, escuta do público, etc. Dessa maneira, a experiência com a Impro permite um lugar de consciência e aprimoramento que contribuem para o cuidado na criação e na execução da cena construída a partir de um texto, como será detalhado a seguir.

A *Commedia dell'arte* se figura como uma das primeiras grandes referências da improvisação na história do teatro, mas outras referências também podem ser citadas, são elas: o teatro popular da Idade Média, o teatro de máscaras, o teatro persa, o repente (típico do nordeste brasileiro) e o Teatro do Oprimido, de Augusto Boal (MUNIZ, 2005). A partir de 1960 e 1970, a improvisação aparece com força no cenário teatral, passando a influenciar importantes processos artísticos que a tiveram como eixo central, como a criação coletiva no teatro (PAVIS, 2007). O lugar que o atuante adquire na improvisação é um fator que merece atenção:

Enquanto instrumento, ela atribui ao ator um lugar essencial no processo criativo. Ele é ao mesmo tempo autor e executor da partitura e pode através dela expressar suas ambições, contra aquilo que, às vezes, foi chamado de ditadura do texto e do encenador. (RYNGAERT, 2009, p. 86)

Para os processos pedagógicos em teatro a improvisação proporciona o contato do sujeito com um objeto exterior a ele, permitindo confrontar o mundo externo com sua imaginação. Isso possibilita ao aluno reagir e ativar a imaginação de acordo com a proposta realizada, sendo o produto final resultado da experiência do aluno-ator em confronto com uma realidade exterior a ele, proporcionando experiências e desenvolvimento no campo imaginativo.

Através de várias experiências ele produz uma espécie de *espectro* expressivo, um feixe de tentativas cujo primeiro mérito é existir e que não são consideradas segundo uma escala de valores que exaltam o resultado, mas sim o modo de produção. O interesse da improvisação é que ela representa uma *experiência* para o sujeito, relativizada pela sua frequência e pelo exame atento de seu desenrolar. (RYNGAERT, 2009, p. 91 e 92)

Esse caráter da experiência, essa pluralidade que a improvisação possibilita, é um dos aspectos centrais que também podemos considerar naquele campo de interseção entre os Jogos de Impro e a cena. Essa experiência ainda pode ser utilizada para o aprendizado a partir de sua observação, como apresenta VÍo (1996).

Se trata de que o produto improvisado não seja algo efêmero e fugaz, mas o contrário, deve-se recorrer a ele para, ao observá-lo, aprender. Assim tem sido concebido no teatro por mestres como Grotowski e outros: como um procedimento de trabalho de investigação para a criação dramática.²⁸ (VÍO, 1996, p.52)

Assim, a improvisação se coloca como um importante campo de investigação para a arte teatral e a Impro se aprofunda nesse campo, uma vez o treinamento específico para a Impro aprimora a improvisação para levá-la ao público, fazendo com que alguns elementos sejam desenvolvidos especialmente para o trabalho nessa perspectiva espetacular.

Na Impro, a confiança é um fator importante para o grupo de alunos, pois está ligada à segurança no parceiro e à esperança de que ninguém será abandonado (VÍO, 1996). A confiança mútua entre os indivíduos colabora para que esses se coloquem em situação de representação diante do público sem medo de fracassar, sabendo que todos estão juntos e que irão se ajudar caso necessário.

Outro aspecto que vale ressaltar está no cerne da Impro: a aceitação. No momento de criação da cena que será fixada, a aceitação também deve existir, aceitação das propostas dos companheiros e do professor, tanto na criação quanto no ensaio da cena. Durante o ensaio podem surgir novas propostas que, sem a aceitação, seriam encaradas como erro, impedindo a descoberta de novos elementos para a cena. A aceitação nesse sentido também se aproxima do conceito de oferta, que possibilita ao

²⁸ “Se trata de que el producto improvisado no sea algo efimero y fugaz, sino al contrario, hay que recogerlo para al obsérvalo aprender desde él. Así ha sido concebida en teatro por Maestros como Grotowski y otros: como un procedimiento de trabajo de investigación para la creación dramática” (VÍO, 1996, p.52) Tradução do autor.

aluno-ator a consciência do “fazer uma proposta”, incitando-o a fazê-lo corporalmente, como na Impro, no momento da criação cênica.

A relação da Impro com o bloqueio também é um avanço para o trabalho com a cena, uma vez que o aluno-ator, livre de bloqueios, permite que o trabalho de criação flua, estabelecendo uma comunicação verdadeira e mais aberta no processo de criação. A relação entre todos os integrantes do grupo envolvidos no trabalho deve estar embasada neste desbloqueio, permitindo que o trabalho com a cena se desenvolva sem as barreiras pessoais que temos a tendência de colocar constantemente em todas as propostas que nos aparecem (ACHATKIN, 2005).

Nesse sentido, a escuta também se torna fator importante para essa análise, em três níveis distintos. O primeiro no sentido da escuta para as propostas cênicas realizadas pelos companheiros em cena ou pelo professor. O segundo nível se relaciona com a escuta do aluno-ator no momento em que está em cena. O treinamento focado na escuta permite ao aluno-ator se manter no momento presente, escutando atentamente e pronto para dar suas respostas, inclusive para os estímulos e ações já previstos. O terceiro nível entende a escuta para a dimensão do público, possibilitando ao atuante obter um “feed-back” (VÍO, 1996), ao perceber como o público reage a ele, como o entende e o percebe em cena. “Sim, escutar é em todo caso estar em diálogo: consigo mesmo, com o companheiro e com o público, é uma atitude aberta para escolher e lançar propostas, de disponibilidade para saber calar-se e para saber ouvir mensagens sutis” (VÍO, 1996, p. 92)²⁹

O trabalho com o *status* também pode enriquecer o jogo cênico do atuante ao fazer com que o aluno-ator tenha consciência do *principio da gangorra* que rege a relação entre os personagens e possa percebê-lo no texto, contribuindo assim para sua

²⁹ “Sí, escuchar es en todo caso estar en diálogo: con uno mismo, con el compañero y con el público, es una actitud abierta a recoger y a lanzar propuestas, de disponibilidad para saber callarse y para saber oír mensajes sutiles” (VÍO, 1996, p.92) Tradução do autor.

atuação e proposta cênica. Nessa mesma esfera da criação da cena, os motores também podem contribuir para a descoberta de ações, sensações, gestos e ocupações de espaço que pode surgir espontaneamente enriquecendo o trabalho realizado.

Relacionada ao sentido da cena como um todo, a Impro também permite o trabalho apurado com a teatralização, ou seja, o “acesso aos códigos culturais que permitiriam aos jogadores avançar na aprendizagem” (RYNGAERT, 2009, p. 104). Estão presentes nesses “códigos culturais” as convenções teatrais e o entendimento na construção dos códigos teatrais “para a conscientização daquilo que fundamenta o teatro como tal, independente do texto e do diálogo. A indicação de alguns sistemas de convenções já é uma etapa satisfatória” (RYNGAERT, 2009, p. 105). Essa teatralização vai sendo construída e desenvolvida a partir do jogo e a partir da Impro, quanto mais os alunos-atores se colocarem em situação de representação. Essa metodologia deixa os elementos de teatralização ainda mais latentes pela presença do seu olhar voltado para o espetáculo.

Nessa busca pela teatralização a construção dos signos aparece como fator importante, Ryngaert (2009) encaminha esse processo passando pela construção de metáforas, da mesma forma que Huizinga (2007) faz quando disserta sobre a construção da linguagem. Esse é um ponto importante, pois a partir do momento em que o sujeito compreende o processo de construção de metáforas, de signos, ele passa a se expressar teatralmente.

Concluindo, os jogos de Impro têm duas dimensões pedagógicas que interessam para o trabalho com a cena, entendendo “cena” como a cena tradicional na qual existe um texto pré-definido, uma marcação precisa e o ensaio sistemático objetivando uma apresentação. A primeira dimensão é a do jogo mesmo, igual a das outras metodologias que se utilizam do jogo como vimos no primeiro capítulo. A segunda dimensão é a da

Impro, que como tem por objetivo espetáculo, proporciona uma experiência mais elaborada e aprimorada de vários elementos da cena improvisada (atuação, dramaturgia, espaço, etc.), conduzindo o aluno a um entendimento e aprendizado da linguagem teatral que será fundamental para o trabalho com a cena (criada, fixada e ensaiada).

3. A prática docente no Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais – CEFET-MG

A prática docente que norteou a pesquisa teórica desse trabalho foi realizada no Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais durante os meses de setembro e outubro de 2009.

As aulas foram ministradas para alunos do 1º ano do Ensino Médio, somente para aqueles interessados e que escolhem a aula de Teatro como uma opção de aula de Artes, entre Artes Visuais, Canto Coral e Teatro. Na minha turma havia 11 alunos, com faixa etária entre 15 e 16 anos. Desde o início de 2009, esses alunos tinham aulas com a professora Jeanne Cristina Sampaio Botelho, responsável pela disciplina Teatro no CEFET-MG. No início das minhas aulas, portanto, os alunos já tinham um conhecimento prévio sobre o teatro e uma experiência com as aulas de Teatro, o que facilitou o início dos trabalhos com a minha proposta.

O espaço físico da Coordenação de Artes do CEFET-MG possui uma sala de teatro na qual ocorrem as aulas, no entanto o local não é totalmente adequado e foram necessárias adaptações em algumas atividades propostas. A duração das aulas era de 1 hora e 40 minutos, com uma frequência de uma vez por semana.

As aulas fizeram parte do programa da disciplina obrigatória Estágio em Regência IV, coordenada pela professora Amarilis Coelho Coragem na Faculdade de Educação da UFMG.

3.1. Pontos de partida

Quando cheguei para iniciar o estágio, a professora estava iniciando um trabalho de criação de cenas baseadas em crônicas, a saber: "O Nino e o Nono", "O dia do amante" e "Beijos e abraços", de Luis Fernando Veríssimo, com o objetivo de

apresentar as cenas para os alunos da escola no final do semestre. A cada aula eles ensaiavam e "marcavam" um pouco as cenas, trabalhando a leitura do texto e fazendo sua transposição para o palco. Além disso, alguns alunos faziam cenas individuais, estilo Stand-up Comedy³⁰, para a apresentação na inauguração do restaurante popular do CEFET-MG no final do ano. Nessas cenas individuais os alunos criavam o texto e ensaiavam individualmente com a professora Jeanne.

Apesar das atividades diversificadas e do trabalho com as crônicas, havia uma falta excessiva dos alunos na disciplina. A professora regente já estava incomodada, pois os alunos faltavam muito e ela não conseguia dar continuidade ao trabalho. Apesar destes problemas, ela se mostrou disposta a me acolher como estagiário e deixar que eu ministrasse as aulas por algumas semanas.

Comecei as atividades como estagiário docente num dia com poucos alunos. Muitos haviam faltado e a professora propôs iniciar o trabalho com outra crônica, já que não havia como dar continuidade ao trabalho apenas com os alunos presentes. Assim iniciamos o trabalho com "Beijos e Abraços".

Fizemos um pequeno aquecimento corporal e vocal e depois partimos para o trabalho com o texto, o objetivo central da proposta. Os alunos pareciam abertos para novas atividades e desenvolveram com afinco as propostas. No aquecimento vocal ensinei uma música, "Mané Pipoca"³¹, que foi bem recebida por todos. Na aula seguinte, todos, inclusive os que faltaram nessa aula, sabiam a música. Esse simples fato foi importante para observarmos a propagação e a recepção dessa proposta. A música

³⁰ "Stand-up Comedy" é uma expressão de língua inglesa que indica um espetáculo de humor realizado por apenas um ator. Mais recentemente o gênero teve um grande reconhecimento do público no Brasil, sobretudo pela divulgação de vídeos na internet.

³¹ A música é a repetição do nome "Mané Pipoca" dita sílaba por sílaba, no seu sentido normal e de trás para frente, basicamente assim: M – A – MA, N – E, NE, MANÉ, P – I – PI, MANE PI, P – O – PO, MANÉ PIPO, C – A – CA, MANÉ PIPOCA. C – A – CA, P – O – PO, CAPO, P – I – PI, CAPOPI, N – E – NE, CAPOPINE, M – A – MA, CAPOPINEMA.

além de divertida possui desafio, possui jogo. Portanto, uma proposta de jogo foi lançada e os alunos se esforçaram por realizá-lo bem.

Concentrar os alunos e aproximá-los ainda mais da aula de teatro era urgente devido à dispersão e a falta excessiva. Naquele primeiro dia de trabalho, após a música, fiz uma atividade de leitura com o texto e deixei que eles descobrissem e fizessem escolhas cênicas simples a partir dessa leitura. Senti que os alunos tinham dificuldade em apresentar propostas mais efetivas para colocar o texto em cena, e apesar de existir um problema que precisava ser resolvido, não havia um jogo que os ajudasse a buscar as soluções.

Dessa forma, pude perceber o perfil da turma e o trabalho que já estava sendo desenvolvido, o que me levou a questionar sobre como poderia contribuir para esse trabalho. A proposta diante de disso foi “jogar”, propor jogos que contribuiriam para a motivação e envolvimento dos alunos ao mesmo tempo em que contribuiriam para o trabalho e desenvolvimento das cenas a partir das crônicas.

Assim, seria possível dar continuidade às cenas com as crônicas, mas transformando um pouco o processo de trabalho. Os jogos seriam utilizados para embasar a construção cênica e permitir que os próprios alunos se apropriassem e descobrissem o *jogo de teatro*³².

Trabalhar com o jogo, portanto, teria como objetivo instaurar e orientar o grupo para o *jogo de teatro*, para a espontaneidade, para a relação em cena, para a energia de cena (atenção, escuta, ação/reação, concentração, criação), além de ser um fator motivador para as aulas de Teatro.

³² Para fazer referência aqui àquela primeira esfera de definições apontadas por Pavis (2003).

3.2. O Jogo de Impro no contexto das aulas

Assim, iniciei as propostas de trabalho mais efetivamente, conduzindo as atividades (jogos), com intenção de proporcionar uma vivência teatral que pudesse refletir nas cenas a partir das crônicas. O paralelo entre os dois trabalhos foi feito durante as aulas para esclarecer que não estávamos perdendo o foco das cenas e que percorreríamos um outro caminho até chegar lá novamente.

Os jogos utilizados nesse processo eram pertencentes à Impro e a escolha destes se deu de maneira a construir uma progressão de conteúdo, com aumento das dificuldades e das exigências de cada jogo. A própria repetição de um mesmo jogo em aulas subsequentes, também contribuiu para o desenvolvimento e aperfeiçoamento do próprio jogo e do conteúdo trabalhado por este. Além disso, a diversão inerente aos jogos instaurou uma motivação entre os alunos para além da sala de aula, e até aqueles que faltavam à aula de Teatro aprendiam o jogo depois e na aula seguinte todos sabiam e jogavam melhor.

A partir daí, tivemos poucos problemas com faltas, os alunos compareciam e faziam as aulas com motivação. Diante disso, pudemos dar continuidade ao trabalho, continuidade que é fundamental para o processo educacional e teatral, sobretudo nesta proposta quando se pensava que um jogo, um aspecto trabalhado, conduziria a outro e assim por diante, gradativamente. A presença na aula de Teatro é de fundamental importância, não só a presença física do aluno, como a presença integral do indivíduo envolvido totalmente na aula.

Durante as propostas com o Jogo de Impro, fazíamos um longo período de jogos e, só ao final da aula, fazíamos alguma atividade relacionada diretamente com as crônicas, embora eu tentasse mantê-las como pano de fundo para as atividades anteriores. E quando trabalhava com as crônicas buscava eliminar as marcas e instigar

os alunos a extrapolar as marcações e textos definidos que os prendiam, para que eles jogassem verdadeiramente, improvisando, para futuramente podermos efetuar alguma marcação. A intenção nesse processo era estabelecer uma relação mais ativa dos alunos-atores em cena, procurei deixar claro que não estávamos eliminando o trabalho realizado, mas que estávamos investigando novas possibilidades para a cena que seriam combinadas com as propostas já existentes.

Ao final do período das minhas aulas, chegamos a um desenvolvimento e a um crescimento cênico interessante. A partir daí, esse desenvolvimento deveria ser transpostos para o trabalho com a cena, como fomos experimentando no decorrer das aulas.

Acredito que o trabalho contribuiu para a formação dos alunos e, sobretudo, proporcionou um pouco da vivência teatral, com os jogos, necessária à disciplina Teatro a partir do momento em que aproxima o teatro e a realidade do aluno. O Jogo de Impro contribuiu para a expressividade no trabalho cênico, para a comunicação com o público, para a ação e reação dos alunos-atores em cena, para a concentração e atenção e para uma melhor relação do grupo. Esses aspectos foram os principais pontos positivos que esta metodologia proporcionou à cena. Certamente existiram lacunas que não puderam ser sanadas pela metodologia escolhida, o Jogo de Impro, e também pela carga horária disponível para as atividades.

Essas lacunas se relacionam a aspectos mais aprofundados do trabalho cênico, como a expressão vocal e corporal. Embora o Jogo de Impro trabalhe com a noção de comunicação, os aspectos expressivos do corpo e da voz não tiveram espaço para serem trabalhados especificamente para além dos momentos nos jogos em que eram utilizados naturalmente. Outro aspecto que poderia contribuir para o trabalho e que não teve espaço nessa metodologia é o entendimento do Teatro enquanto linguagem, que nesse

sentido busca comunicar ao espectador. Os alunos estavam interessados em fazer uma cena, entretanto um questionamento sobre o porquê faziam aquilo poderia ajudar na apropriação do trabalho e, conseqüentemente, nos aspectos comunicativos.

Ao final de algumas aulas fizemos uma avaliação do que havia sido realizado no dia, no sentido de analisar e mesclar o trabalho da cena que já existia com o trabalho com a mesma cena improvisadamente. Esses momentos ajudaram a esclarecer mais a minha proposta e ajudaram aos alunos compreender o trabalho que realizavam. Os alunos não participavam de todas as cenas, sendo possível estabelecer a relação atuante-espectador que contribuía para a avaliação e para o desenvolvimento da cena a partir dos comentários realizados pelos próprios alunos, por mim e pela professora Jeanne, que acompanhou grande parte das aulas.

Durante esse processo, eu e a professora Jeanne tivemos algumas conversas sobre as aulas, avaliando e pontuando alguns aspectos positivos e negativos. Foi de fundamental importância o incentivo e a confiança dela na minha proposta e as orientações no sentido de condução de alguns exercícios e da postura com relação à turma que era preciso tomar em alguns momentos. Além disso, a relação da professora Jeanne com a turma, enquanto ela assistia às aulas, também foi fundamental para o processo, uma vez que ela reiterava para os alunos que o professor era eu e que as dúvidas e questões deveriam ser dirigidas a mim. Sendo assim, foi possível que os alunos confiassem em mim e na proposta que estava sendo realizada a partir da confiança que a professora Jeanne depositou em mim.

Para esclarecer um pouco mais o processo de trabalho realizado, cito abaixo o Plano de Aula 04, referente à aula realizada no dia 07 de outubro de 2009. Nessa aula o foco foi o trabalho com uma das crônicas, “O Nino e o Nono”, fazendo com que os jogos tivessem como pano de fundo a história da crônica e o universo pelo qual essa

crônica se passa. Esses jogos conduziram para a atividade final da aula que foi realizar uma cena improvisada tendo a crônica apenas como roteiro, a fim de descobrir novas possibilidades cênicas e expressivas dentro daquele contexto.

AULA 4 – 07/10/2009

Objetivos:

- *Desenvolver a atenção e concentração;*
- *Motivar os alunos para as aulas;*
- *Trabalhar aspectos cênicos e expressivos;*
- *Trabalhar a criação da cena.*

Conteúdo:

- *Jogo de Impro;*
- *Improvisação a partir da crônica;*
- *Trabalho com o texto em cena.*

Atividades:

1. *Aquecimento corporal e vocal;*
2. *1, 2, 3, 4: Bop!*
3. *Presi, presi*
4. *Vulcão (com palavras que tivessem referência nos textos trabalhados)*
5. *Fotos – Títulos dados a partir do universo de expectativa presente nos textos.*
- Com entradas e saídas.
6. *Trabalho com o texto “Nino e o Nino”. Improvisando. Os alunos deveriam fazer a cena, sem seguir o texto escrito.*
7. *Interseção: Os alunos deveriam misturar o que foi interessante na experiência improvisada com a cena anteriormente preparada.*
8. *Avaliação.*

Dessa forma, a atividade 01 promove um pequeno aquecimento e concentração para o início dos jogos, disponibilizando o corpo e a voz do aluno-ator para o trabalho. As atividades 02 e 03 são jogos que tem por objetivo desbloquear a expressão e envolver o aluno na aula, trabalhando também a atenção e a concentração. Em seqüência, as atividades 04 e 05 são jogos que se aproximam da crônica e da cena que será trabalhada posteriormente. O exercício 04, o Vulcão, é um exercício de livre associação de palavras, que nesse caso, manteve seu caráter de associação embora dentro de um universo de expectativas definido, ou seja, a história da crônica, seu contexto, seus personagens e aquilo que tivesse relação, direta ou indiretamente com a crônica. Para o exercício 05, das fotos, criei vários títulos que aproximavam e

ampliavam o contexto da crônica “O Nino e o Nono”. A partir da realização dessas fotos os alunos puderam se inserir no contexto da história e ampliar as possibilidades de ações e referências com relação à cena realizada.

A partir daí, fomos para a realização da cena improvisadamente. A instrução era para que os alunos jogassem e descobrissem possibilidades de fazer a cena de outra maneira. Poderiam construir novos diálogos, novas relações, novas ações para comunicar aquela história de outra maneira. Nessa atividade, os alunos iniciaram a cena como estavam fazendo anteriormente: a narradora dizia o seu texto que já estava decorado, a disposição espacial era a mesma do trabalho anterior, os outros personagens só falavam quando estava definido no texto original. Diante disso, pedi para que a cena fosse interrompida e propus novamente que eles se arriscassem a fazer algo diferente. Também pedi para que a narradora desse somente as informações básicas, para que os atores em cena tivessem que contar a história sem a ajuda da narração, somente com os diálogos e ações.

Ao final desse processo, os alunos deveriam mesclar o que foi interessante na cena improvisada e o que era fundamental na cena anteriormente preparada, construindo uma nova cena a partir dessas duas referências. No fim da aula, avaliamos o processo e a construção das cenas. Os alunos sentiram dificuldade na cena improvisada, ao mesmo tempo em que reconheceram as possibilidades que esta proporcionava. Dessa forma, fizeram propostas de melhoria da cena a partir da interseção entre a cena improvisada e a narração que seriam trabalhados em outra aula.

Diante desse processo, acredito que o jogo de Impro proporcionou um novo olhar para as cenas e a descoberta de novas possibilidades, fazendo com que os alunos percebessem a importância de cada escolha cênica e fizessem essas escolhas a partir das experiências criativas nos jogos.

Conclusão

Para se ensinar é preciso um caminho, uma forma de conduzir o processo de aprendizagem. Ao longo do tempo, os homens perceberam que era possível, e depois preciso, trabalhar maneiras, caminhos, métodos de ensinar. (FREIRE, 2009). No caso do Ensino da linguagem Teatral na escola formal (Ensino Fundamental e Ensino Médio) esses métodos de trabalho continuam a ser desenvolvidos e pesquisados, no intuito de aprimorar os meios que levam a aprendizagem do Teatro.

A metodologia utilizada em um processo de ensino é determinante para a aprendizagem dos conteúdos definidos pelo PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais) e é através do processo de cada metodologia que os conteúdos podem ser vivenciados e alcançados em cada etapa do trabalho docente.

Nesse sentido, a presença do jogo em diversas metodologias se destaca como um instrumento importante para o Ensino do Teatro. Essa importância se dá devido aos elementos presentes no jogo e que se relacionam fortemente com a linguagem teatral, como por exemplo: a imaginação dramática, a construção de signos, o envolvimento corporal na atividade, a experiência criativa, o trabalho em grupo e etc.

Na Impro, o jogo também se destaca. Essa metodologia de ensino de teatro é valorizada, nesta monografia, em sua perspectiva para o trabalho com a cena, a partir de duas dimensões: o jogo, propriamente dito, e a improvisação como espetáculo. Na experiência prática realizada com os alunos do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG) no Ensino Médio foi possível perceber o jogo como um elemento aglutinador e motivador para a aula e para a construção da cena. O jogo instaura um processo dentro do qual os alunos constroem, através da experiência, os conteúdos e aprendizados relativos à linguagem teatral. Experiência que é canalizada para a improvisação, na sua condição aprimorada e espetacular, permitindo um

aprofundamento maior nos conceitos e elementos do Teatro, como espaço/tempo, atuação, dramaturgia etc.

No nosso caso, tínhamos um objetivo a cumprir, o trabalho com a cena a partir das crônicas, e necessitávamos de um método sobre o qual pudéssemos desenvolver esse trabalho. Pelos motivos apontados acima, o Jogo de Impro foi escolhido. Acredito que as relações entre o Jogo de Impro e o trabalho de cena se estabeleceram e foram presentes, sobretudo no caráter da experiência teatral. Embora esses jogos não contemplem especificamente o trabalho com o texto e a idéia de repetição, ensaio e marcação presentes no teatro, a Impro pode ser utilizada para um processo como este por trabalhar conceitos básicos e, principalmente, a dimensão criativa da cena improvisada.

...sua metodologia pode ser aplicada ao treinamento, seja qual for o estilo de representação a que se propõe cada espetáculo. As idéias centrais de Keith Johnstone estão claramente formuladas a partir das dificuldades com que se depara todo aquele que intenta um trabalho de ator: como se processa o uso da verdadeira imaginação criadora. Seu método pode ser considerado como um verdadeiro instrumento para o desenvolvimento das habilidades expressivas para o teatro. (BORBA, 2004, p.72)

Dessa forma, percebemos a Impro como uma metodologia com potencial para o Ensino de Teatro, que dialoga com as demais metodologias através do jogo e da improvisação, se destacando, no entanto, em campos específicos relacionas à criação e à experiência cênica aprofundada.

Na prática docente no CEFET-MG, a criação e apresentação das cenas completam a experiência teatral vivida e o processo de aprendizagem dos alunos, que pôde ser construído através do jogo de Impro e do processo de criação, ensaio e apresentação. O jogo de Impro era realizado sempre antes do trabalho de criação da cena, fazendo com os alunos pudessem atingir um estado de jogo e de cena que deveria ser mantido e incentivado no trabalho com o texto. Dessa maneira, o jogo de Impro preparava para a criação, colocando os alunos-atores em situação criativa e expressiva

em um processo de conquista, envolvimento e segurança para criar e desenvolver o trabalho cênico a partir das crônicas, permitindo, conseqüentemente, a aprendizagem dos principais elementos presentes no Teatro.

Nesse sentido, o estudo teórico e prático realizado nessa monografia se insere no contexto da busca por propostas metodológicas para o Ensino de Teatro, visando ampliar os processos e as estratégias de ação educativa.

Referências Bibliográficas

ACHATKIN, Vera Cecília. *O Teatro-esporte de Keith Johnstone e o ator: da idéia à ação – A improvisação como instrumento de transformação para além do palco*. 148 f. Dissertação (Mestrado em Artes) – Escola de Comunicação e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

ANDRADE, Andréia Fernandes de. A prática teatral no Ensino Médio: a experiência no Colégio Manoel Nunes. In: *Memória Abrace X – Anais do IV Congresso de Pesquisa pós-graduação em Artes Cênicas*. Rio de Janeiro: UNIRIO, 2006. p.110-111.

ANDRÉ, Carminda Mendes. *O Teatro Pós-dramático na escola*. 206 f. Dissertação (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

BRASIL – MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DEPORTO – *Parâmetros Curriculares Nacionais – Ensino Médio – Linguagens, Códigos e suas Tecnologias*. 2000. Ministério da Educação e do Deporto. Secretaria de Educação fundamental. Brasília/ DF.

BEHRENS, Ricardo. Aspectos esportivos, teatrais e éticos. In: *A Chuteira*. São Paulo, n. 1, p. 08-09, jul./set. 2006.

BORBA, Patrícia de. Algumas notas sobre o trabalho de Keith Johnstone e a Improvisação. *O Teatro Transcende*. Blumenau, n. 13, p. 69-72. 2004.

BROOK, Peter. *A porta aberta*. São Paulo: Civilização Brasileira: 2000.

COURTNEY, Richard. *Jogo, teatro e pensamento*. São Paulo: Editora Perspectiva, 2003.

DESGRANGES, Flávio. *Pedagogia do teatro: provocação e dialogismo*. São Paulo: Editora Hucitec, 2006.

GAMA, Joaquim. Produto e Processo: em qual deles estará a primazia? In: *Sala Preta*. São Paulo, n. 2, p. 264-269, 2002.

FARIA, Alessandra Ancona de. Transcrições: reescrevendo o texto teatral. In: *Memória Abrace X – Anais do IV Congresso de Pesquisa pós-graduação em Artes Cênicas*. Rio de Janeiro: UNIRIO, 2006. p.108-110.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*. 39ª edição. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2009.

HUIZINGA, Johann. *Homo-ludens*. São Paulo: Perspectiva, 2007.

JAPIASSU, Ricardo. *Metodologia do Ensino do Teatro*. 6ª edição. Campinas: Papyrus, 2006.

JOHNSTONE, Keith. *Impro: improvisación para el teatro*. Santiago de Chile: Ed. Cuatro Vientos, 1990.

KOUDELA, Ingrid; SANTANA, Arão Paranaguá. Abordagens Metodológicas do Teatro na Educação. In: CARREIRA, A. *et al.* (Org.). *Metodologias de Pesquisa em Artes Cênicas*. São Paulo: 7 letras, 2006. p. 63-76.

MAIA, Hortência Campos. *Técnica de Impro: uma proposta metodológica do Ensino de Teatro no 2º 3º ciclos do Centro Pedagógico da UFMG*. 83 f. Monografia. Escola de Belas Artes, Universidade Federal de Minas Gerais, 2009.

MARTINS, Marcos Bulhões. *Encenação em jogo*. São Paulo: Editora Hucitec, 2004.

MUNIZ, Mariana. *La improvisación como espectáculo: principales experiencias y técnicas de formación del actor-improvisador*. Dissertação (Doutorado em Artes Cênicas) – Facultad de Filología y Letras, Universidad de Alcalá, Alcalá de Henares, 2005.

_____. Improviso: o público não sabe o que vai ver, os atores não sabem o que vão fazer. In: *A Chuteira*, São Paulo, n. 1, p. 16-18, jul./set. 2006.

_____. Técnica de impro (ou como lançar-se no vazio). In: *A Chuteira*, São Paulo, n. 2, p. 12-14, out./dez. 2006.

_____. A relação ator-público na improvisação como espetáculo. In: *Anais da 4ª Reunião Científica de Pesquisa e Pós-Graduação em Artes Cênicas*. Belo Horizonte: UFMG, 2007. p.460-463.

OLIVEIRA, Adriano Moraes de. Brincar com o texto literário: possibilidades de teatro e de jogo. In: *Memória Abrace X – Anais do IV Congresso de Pesquisa pós-graduação em Artes Cênicas*. Rio de Janeiro: UNIRIO, 2006. p.107-108.

PAVIS, Patrice. *Dicionário de Teatro*. São Paulo: Ed. Perspectiva, 2007.

PUPO, Maria Lúcia de Souza Barros. *Entre o mediterrâneo e o atlântico – Uma aventura Teatral*. São Paulo: Ed. Perspectiva, 2005.

RYNGAERT, Jean-Pierre. *Jogar, representar*. São Paulo: Cosac Naify, 2009.

SANTANA, Arão Paranaguá. Um novo currículo de teatro para o Ensino Médio: indagações, desafios, perplexidades e outras questões de natureza político pedagógicas. In: *Memória Abrace X – Anais do IV Congresso de Pesquisa pós-graduação em Artes Cênicas*. Rio de Janeiro: UNIRIO, 2006. p.111-112.

SANTOS, Rosimeire Gonçalves. O lugar do narrador em experiências de jogos com crianças e jovens. In: *Memória Abrace X – Anais do IV Congresso de Pesquisa pós-graduação em Artes Cênicas*. Rio de Janeiro: UNIRIO, 2006. p.149-150.

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

SPOLIN, Viola. *Improvisação para o teatro*. São Paulo: Perspectiva, 1979.

_____ *O Jogo Teatral no livro do diretor*. São Paulo: Perspectiva, 2004.

TELLES, Narciso & FLORENTINO, Adilson (org.) *Cartografias do Ensino do Teatro*.
Uberlândia: EDUFU, 2009.

VÍO, Koldobika. *Explorando el Match de Improvisación*. Ciudad Real: Ñaque Editora,
1996.