

O JOGO COMO INDUTOR DA ENCENAÇÃO:

UMA EXPERIÊNCIA DE SALA DE AULA

Autora: Andrea Pinheiro da Silva

Orientadora: Lucia Helena de Freitas

Resumo: Este artigo relata uma experiência de sala de aula, desenvolvida no Colégio de Aplicação da UFRJ (CAp-UFRJ), em que alunos de Artes Cênicas do primeiro ano do Ensino Médio encenaram um espetáculo que partiu, não do texto dramático, mas do jogo teatral. A encenação foi inteiramente construída no período de 10 (dez) aulas, devotadas à pesquisa, experimentação e criação de jogos a partir do *indutor espaço*, de Jean-Pierre Ryngaert. O texto surgiu, espontaneamente, no decorrer do processo, na forma de breves roteiros e falas improvisadas, fruto das relações empreendidas durante a realização dos jogos. O espetáculo foi apresentado na Semana de Arte, Ciência e Cultura do CAp-UFRJ de 2006 e revelou, não apenas uma escrita cênica autoral, criada pelos alunos, mas também a engrenagem cênica dos jogos trabalhados.

Palavras-chave: experiência de sala de aula, pesquisa e criação de jogos, *indutor espaço*

Sabemos que o teatro feito na escola não é o mesmo praticado na universidade e nos palcos profissionais. Não vai aí nenhum demérito, é apenas uma constatação. Isso se dá porque o público alvo – o alunado – é diferente.

Na universidade, o ensino de teatro visa à formação do profissional como um todo: há o aprofundamento de técnicas, a apreciação estética, a formação teórico-crítica, a troca de experiências e a descoberta de novas possibilidades cênicas. Ao longo do curso, o encantamento e o engajamento dos alunos passam, por vezes, pelos desafios das atividades propostas e, em realizando-as, pela superação de limites.

Na escola, o foco do teatro não reside tanto na aquisição de saberes ou superação de limites, mas principalmente na possibilidade de prazer que ele traz. Numa grade curricular abarrotada das mais diversas disciplinas, o teatro, por sua natureza lúdica, possibilita a expressividade, a integração, a comunicação e o prazer que pode advir de todas estas atividades. E, curiosamente - ou naturalmente!- é esse prazer que faz com que, não raro, muitos alunos se apaixonem pelo teatro e abracem-no como profissão.

No entanto, essa distinção entre o teatro profissional e o teatro na escola traz para nós, professores de teatro da educação básica, uma série de tensões e desafios artísticos,

pedagógicos e metodológicos. Um deles se destaca e se impõe: como encenar um espetáculo na escola? Como fazê-lo dentro da grade curricular? Que metodologias lançar mão para esta empreitada? Como tornar o processo lúdico, estimulante, de forma a engajar os alunos em todas as suas etapas?

Na minha experiência de sala de aula, tanto em escolas particulares quanto em públicas, é fato que, não importa quão heterogêneo o grupo, a maioria dos alunos deseja montar um espetáculo. Mesmo quando não há uma demanda institucional para a realização de montagens, há uma demanda expressa do alunado. Para eles, fazer improvisos, jogos, exercícios, não é teatro. Para eles, fazer teatro é “montar uma peça”, mostrá-la aos pais e colegas.

Mas que peça é essa que eles querem montar? Como eles vêm o teatro? O que é teatro para eles?

No Colégio de Aplicação da UFRJ (CAp-UFRJ), onde leciono desde 2001, reparo que os alunos de Artes Cênicas associam o teatro ao que é produzido, esteticamente, pelos grandes *blockbusters* (filmes arrasa-quarteirão) de *Hollywood* e pelas novelas e programas humorísticos da televisão. Seja pela falta de hábito ou de oportunidades para assistir a espetáculos teatrais, o fato é que, para os alunos, teatro é o que eles vêm na tela (pequena ou grande): tramas lineares e encadeadas, cenários naturalistas, dicotomia do bem contra o mal, personagens tipificados e grande ênfase no clímax e no desfecho. Os alunos chegam até a reproduzir jargões do universo audiovisual que, de tão divulgados na mídia, já se tornaram lugares-comuns: “Luz, câmera, ação!”, “Silêncio no estúdio! Gravando”, “Corta!” e etc.

Ainda que, quando indagados, os alunos sejam capazes de diferenciar o teatro do cinema e da TV pela presença do ator ao vivo - que, para Yan Michalski, “...é o maior trunfo do teatro, sempre em crise, para competir com os seus grandes concorrentes...” (MICHALSKI; PEIXOTO, 2004: 407), - eles, trazem, nas suas falas, uma expectativa *glamourizada* da atividade teatral: “ainda ouvimos falar de cortinas vermelhas, dos faustos do teatro à italiana, ilusão, magia do ator-estrela, e inquietação do personagem, isto é, rapidamente, uma concepção que remonta ao século XIX” (RYNGAERT, 1998: 6). Além disso, os alunos tendem a pensar que o teatro não lida com o corpo, apoiando-se somente, na palavra. Assim “o corpo, como meio de expressão, é praticamente ignorado ou serve apenas para fabricar estereótipos (RYNGAERT, 1981: 54 e 55).

Mesmo que confundam teatro, cinema e TV, estes alunos expressam, com todas as letras, o desejo de “fazer uma peça de teatro”, para mostrar aos colegas e às famílias algo, na sua opinião, “mais desafiante”.

Essa grande expectativa pela montagem de um espetáculo me fez questionar: será que os alunos desejavam somente o *glamour* da cena? Ou não poderia ser também o desejo – genuíno e mobilizador - de criar, de produzir, de comunicar, de construir um produto artístico? E, sendo assim, não deveria eu, como educadora, ouvi-los, dar voz à sua demanda de comunicação?

Ou antes: por que eu, como professora de teatro, considero a encenação importante?

No que tange à linguagem teatral propriamente dita, vejo que é na hora da apresentação, no contato com o público, que o aluno desenvolve o seu aprendizado. É, por vezes, na resolução dos problemas ocorridos em cena que ele aprende questões relativas ao posicionamento do seu corpo em cena, da sua voz, da sua interpretação. E isso é motivado pelo desejo, pela necessidade de se comunicar com o público: é mediante o jogo comunicacional, que o aluno se apropria da linguagem teatral, entabula novas relações com os outros personagens, descobre sutilezas. É a necessidade de comunicar que leva o aluno a aprender. O aprendizado técnico vem a reboque da comunicação.

Além disso, do ponto de vista pedagógico, uma vez em cena, ele está trabalhando em grupo, numa relação de troca, doação e diálogo, não somente com seus colegas mas também com a platéia. Sendo assim, é inegável que o momento de apresentação – aos parentes, colegas e outros professores – se torna uma parte importante de sua aprendizagem.

Com tudo isso em mente, me propus a montar espetáculos com meus alunos de Ensino Médio. Mas logo vi que, no que se refere ao desejo dos alunos, uma coisa é falar, outra é fazer. Na hora de botar a mão na massa, tudo muda. Eles querem, verdadeiramente, “fazer uma peça”, mas não concebem todos os esforços que a empreitada acarreta. Na cabeça deles, tudo será mágico e imediato: a peça sairá do forno em segundos. Além disso, acham que cabe ao professor – que é “quem sabe das coisas, quem detém o conhecimento” - a materialização desse desejo.

Instaura-se aí uma tensão que se acentua ainda mais com o fato da peça idealizada pelos alunos referir-se a uma montagem tradicional (textocêntrica), apoiada nos modelos culturais já apontados. Não apenas os alunos querem montar, como também, para que se reconheçam “fazendo uma peça”, necessitam que esta siga o único percurso por eles conhecido: o diretor escolhe o texto e os atores, que, por sua vez, decoram o texto e as

marcações. E nos ensaios, gestos, falas e marcas são repetidos à exaustão, para garantir a execução (mecanizada?) de todos os momentos do espetáculo.

No entanto, como educadora, não pretendo ater-me a este modelo apenas: desejo ampliar o olhar dos meus alunos, propiciando-lhes a experimentação de outras possibilidades de encenação. Além disso, uma encenação textocêntrica na escola enfrenta inúmeros obstáculos: aulas muito curtas, de apenas 100 minutos por semana; a agenda assoberbada dos alunos (esportes, idiomas, estágios, etc), o que inviabiliza ensaios em horários extra-classe; grande dificuldade para decorar as falas; resistência à repetição de cenas e desestímulo durante os ensaios; ações e falas cristalizadas, inorgânicas; e ainda, uma postura passiva, segundo a qual o professor deve guiar os alunos completamente, dizendo-lhes onde, quando e como devem andar, falar, sentar e agir em todos os momentos da cena. Assim, os alunos abandonam a espontaneidade – presente nos jogos, exercícios e improvisos de aula – e, ao invés de construir o conhecimento, esperam que este lhes seja depositado (FREIRE, 2002), pelo professor. E a passividade gera a inexpressividade: há um abandono do corpo e a voz se retrai em volume e projeção.

Afora todos estes obstáculos, faz-se mais do que necessário mostrar aos alunos que, hoje em dia, em pleno século XXI, o teatro se libertou da obrigação de construir um espetáculo a partir de um texto dramático. Vários são os espetáculos oriundos de textos em prosa ou, até mesmo, de nenhum texto, mas de uma imagem, de uma música, de uma idéia. Não precisamos tampouco obedecer a qualquer regra no que se refere ao espaço ou ao tempo: os espetáculos podem durar 2(duas) horas ou 15 (quinze) minutos e podem ser apresentados num teatro ou na rua, na praça, no ônibus, no avião...

Diante dessa infinita gama de possibilidades, é necessário que o aluno desenvolva um novo olhar para o teatro, mais amplo, desprovido de receitas ou manuais.

Por isso, ao encenar na escola, decidi estabelecer um novo ponto de partida: ao invés de escolher um texto dramático prévio, resolvi partir do jogo para induzir os alunos a criar, eles mesmos, um espetáculo teatral de sua autoria, num processo engajado e autônomo.

Mas por que encenar a partir do jogo?

Johan Huizinga (2004) defende o jogo como um fator distinto e fundamental, presente em tudo o que acontece no mundo. Daí a existência, segundo o autor, de uma terceira função, tanto na vida humana quanto animal, tão importante quanto o fabrico de objetos (*homo faber*) e o raciocínio (*homo sapiens*): *homo ludens*. Para Huizinga, o jogo é anterior à cultura, já que a cultura pressupõe a constituição da sociedade humana: “Os animais não esperaram que os

homens os iniciassem na atividade lúdica. [...] Os animais brincam tal como os homens.” (HUIZINGA, 2004: 3). Mesmo nos animais, o jogo é mais que um fenômeno fisiológico ou um reflexo psicológico: é uma função significativa, que transcende as necessidades imediatas da vida e confere um sentido à ação.

Elemento presente na cultura, o conceito de jogo é uma função da vida, mas não é passível de exata definição em termos lógicos, biológicos ou estéticos. Vejamos, segundo Huizinga, as suas características principais.

Em primeiro lugar, o jogo é uma atividade voluntária, plena de liberdade: “as crianças e os animais jogam porque gostam de brincar, e é precisamente em tal fato que reside sua liberdade” (HUIZINGA, 2004: 10); em segundo, trata-se de uma evasão da vida real para uma esfera temporária, situando-se fora do mecanismo de satisfação imediata das necessidades e desejos. Assim, o jogo se apresenta como um intervalo na vida cotidiana, mas se torna um acompanhamento, um complemento e até parte integrante da vida. O jogo ornamenta e amplia a vida e, nessa medida, se torna uma necessidade para o indivíduo (função vital) e para a sociedade (função cultural).

Em terceiro lugar, o jogo tem um tempo e lugar próprios, demarcados, delimitados. Tem início e fim. E mesmo depois de ter sido jogado até o fim, fica como um tesouro conservado na memória. Tem uma área própria: pode ser um palco, uma arena, um círculo mágico, uma quadra..., todos fechados, isolados, em cujo interior se respeitam as regras. Por isso, o jogo cria ordem e é ordem, já que introduz no caos da vida uma perfeição temporária e limitada, que não pode ser desobedecida, senão estraga o jogo. Visto por esse ângulo, o jogo tem uma dimensão estética, uma tendência a ser belo.

Há também um elemento de tensão, incerteza, acaso, além de um esforço para levar o jogo até o fim, já que o jogador quer algo daquele jogo. Daí a importância da obediência às regras. São elas que delimitam o que vale ali dentro. As regras são absolutas, não permitem discussão. Se as regras forem quebradas, o jogo acaba: “O jogador que desrespeita ou ignora as regras é um desmancha-prazeres [...] destrói o mundo mágico, portanto é um covarde e precisa ser expulso” (HUIZINGA, 2004: 14 e 15).

No campo do teatro, o termo jogo suscita uma série de abordagens contraditórias, que se utilizam do nome mas, na verdade, referem-se a outras práticas: “Para o cúmulo da confusão, fala-se de sketches, de mimos, de pantomimas, de entremezes” (RYNGAERT, 1981: 33). Richard Courtney (2003) define teatro como a representação para uma platéia e jogo como uma “atividade a que nos dedicamos porque a desfrutamos.” (COURTNEY, 2003: XIX). E

vai além: há o jogo dramático – que contém personificação e/ ou identificação - e o jogo de regra (*game*, em inglês).

O jogo dramático, muito difundido na França, costuma ser comparado ou confundido com o jogo teatral (*theater game*), criado por Viola Spolin (1992) em fins da década de 1950, nos Estados Unidos. Ainda que tenham origens geográficas e etimológicas distintas - teatro vem do grego *theatron*, que significa “lugar de onde se vê” e *drama*, (grego também) significa “eu faço, eu luto” - para Maria Lucia Pupo (1997), há quatro princípios comuns entre os dois. Em primeiro lugar, em ambos não há a necessidade de talento ou qualquer pré-requisito ao jogo; em segundo, o fato de haver uma platéia interna – a do grupo de jogadores – possibilita o crescimento do grupo; em terceiro, ambos possibilitam que desejos, temas e situações de jogo surjam do próprio grupo e, por último, permitem que o grau de envolvimento do grupo seja definido por ele mesmo a partir da sua motivação e possibilidades.

Marcos Bulhões Martins (2004) lembra que o jogo teatral ainda possui a fisicalização, que, inspirada no método das ações físicas de Constantin Stanislávski (Bonfitto, 2003), se caracteriza como um instrumento metodológico muito eficaz, pois busca encorajar a liberdade de expressão física dos atores.

Jean-Pierre Ryngaert (1981) estabelece relações entre o jogo dramático na escola e os princípios do teatro contemporâneo, na proposta de uma ação pedagógica sintonizada com o nosso tempo. O autor busca investigar a importância do jogo tanto para o ator quanto para o não-ator, não porque as práticas devam ser as mesmas para todos, mas para entender a diferença entre estes grupos. Citando Winnicott (1975), Ryngaert ressalta a importância da criação de um espaço potencial, ou seja, uma zona intermediária, situada nem dentro - pois não substitui a realidade mental interior - nem fora – não se confunde com a realidade - que é responsável pelo impulso criativo que circunscreve o indivíduo. Esse espaço potencial se estabelece na hora do jogo. Além disso, no interior do jogo, a *capacidade de jogo* se desenvolve, pelo apuro da consciência do jogador. Não que o jogo anule o conflito: este continua a existir na base das circunstâncias estabelecidas. O que o jogo contribui é para flexibilizar as reações, diminuir as defesas, multiplicar as relações. No campo do teatro, arte da comunicação, o jogo torna-se um recurso contra a rotina das encenações e técnicas enrijecidas: “Numa perspectiva de formação, a aptidão para o jogo é uma forma de abertura e de capacidade para comunicar. Ela desenvolve a conscientização de novas situações e um potencial de respostas múltiplas, ao invés de um recuo a terrenos familiares e da aplicação sistemática de estruturas preexistentes” (RYNGAERT, 2009: 61).

Ryngaert (2009) desenvolve os chamados *indutores de jogo – o espaço, a imagem, o personagem e o texto* – em suas oficinas, mas sem a necessidade de atingir resultados definitivos: não há a preocupação com um sentido fechado ou um produto acabado. Ao jogar a partir do *indutor espaço*, por exemplo, Ryngaert trabalha com a idéia de enquadramento – definição, demarcação de uma área de jogo - e a exploração de sua realidade imediata: o trabalho criativo nasce do estímulo que o espaço em si oferece – textura, cor, luz, linhas, ângulos. É a materialidade do espaço que induz ao jogo.

O jogo a partir do espaço também estimula a expressividade e a descotidianização do corpo, uma vez que libera a realização das mais variadas ações. Carmela Soares (2003) ressalta a importância do espaço pois este diferencia uma pedagogia tradicional do ensino de teatro - que coloca a arte de dizer em primeiro plano – de uma pedagogia contemporânea - que valoriza a encenação. Assim, “a teatralidade é resultante da articulação de todos os elementos da linguagem teatral no espaço direto da cena. O texto não é mais o único elemento definidor da teatralidade, mas é considerado apenas mais um dos elementos do jogo teatral contemporâneo” (SOARES, 2003: 17).

Dentre os indutores de Ryngaert, concentro-me mais no *indutor espaço*, pois este é, a meu ver, o que oferece mais possibilidades no meio escolar. Ao jogar partindo do espaço, ocupando-o, deslocando-se por ele, o aluno não apenas se relaciona com a materialidade do mesmo – dimensões, formas, texturas, cores – como também estabelece, no contato com seus pares, personagens, conflitos, de uma forma espontânea, menos racionalizada.

E foi justamente um trabalho, criado a partir do *indutor espaço*, que gerou, no CAP-UFRJ, um espetáculo muito interessante. O seu nome? *Teatro à Mostra*.

Rio de Janeiro, agosto de 2006: primeiro dia de aula após o recesso de meio de ano. Às 7 (sete) horas da manhã, dois alunos da turma 21 A (primeiro ano do Ensino Médio) me cercaram: “Professora, vamos fazer uma peça para a Semana de Arte, Ciência e Cultura?”

A Semana de Arte, Ciência e Cultura, carinhosamente chamada de SACC, é um evento tradicional do CAP-UFRJ, que mobiliza toda a escola. São exposições, palestras, debates, oficinas, experimentos científicos, projeção de filmes, espetáculos e shows. A inscrição dos trabalhos pode ser feita tanto por professores quanto por alunos, licenciandos e funcionários. A cada ano, o número de trabalhos inscritos cresce exponencialmente, o que sempre dá muito trabalho à Comissão Organizadora, responsável por montar o quebra-cabeças da programação. Nos dias da SACC, as aulas são parcialmente suspensas e os alunos ficam livres para participar e/ ou prestigiar as atividades que desejarem.

Quando os dois alunos me fizeram o pedido, levei a proposta ao resto da turma que se mostrou favorável à proposta, mas colocou várias questões: “Mas a SACC é daqui a dois meses! Vai dar tempo?”, “A gente vai ter que ensaiar fora do horário da aula?”, “Ah, ensaiar de tarde, não, eu tenho inglês!”, “Nem eu, de tarde tenho estágio”, “Professora, eu moro longe, se eu perder a van, não sei voltar pra casa”, “A gente vai ter que comprar roupa pra isso?” , “Th, vai ter que gastar dinheiro?” , “Mas uma peça em tão pouco tempo, será que vai ficar bom?”, “Ah, eu é que não vou apresentar qualquer coisa”.

Ouvindo todas aquelas vozes, senti um enorme desafio à minha frente. Para começar, assegurei a todos de que não usaríamos os horários extra-classe, nem gastaríamos dinheiro com nada: tudo seria feito dentro das nossas possibilidades, com figurino e objetos próprios, se fosse o caso. Entretanto, eu seria extremamente rigorosa quanto à presença e pontualidade. Ninguém poderia faltar ou chegar atrasado – apesar da aula começar às sete da manhã, senão não daríamos conta do recado. Além disso, eles teriam que se pôr disponíveis à experimentação de uma nova possibilidade de encenação, diferente daquela que conhecemos. Estando tudo acordado, “botamos a mão na massa”. Durante todo este processo, contei com a contribuição inestimável dos licenciandos Diego Braga, Jéssica Dantas e Stella Brajterman, do Curso de Licenciatura Plena em Educação Artística, habilitação Artes Cênicas, da UNIRIO que, não apenas observaram os jogos como também criaram desdobramentos para os mesmos, além de colaborar para a seleção e organização do material criado pelos alunos. Esses três licenciandos participaram intensamente de todo o processo e o nosso relacionamento foi marcado por uma parceria frutífera e enriquecedora. E fizemos tudo, incrivelmente, em apenas 10 (dez) aulas.

Aula 1: Jogo 1

Escolhemos uma parte da sala de aula para ser a platéia e outra para ser a área de jogo. Delimitamos esta área marcando-a no chão com giz. A proposta: um aluno deveria entrar na área de jogo, escolher um espaço para ocupar dentro desta área e ficar imóvel, ou seja “congelar” ali. Uma vez que este aluno estivesse congelado, outro se levantaria e faria o mesmo. O jogo seguiria assim, um por um, até que todos ocupassem o espaço e congelassem. Depois, escolhe-se outra área de jogo na sala – pode ser maior, menor, quadrada ou redonda - e reinicia-se o jogo.

Havia, porém, uma regra muito importante: ao entrar, ninguém deveria se preocupar com a produção de sentido. Ninguém deveria pensar em tema, circunstância, ação ou personagem para começar; deveria simplesmente entrar, olhar o espaço, ocupá-lo – da forma

que quisesse – e congelar. Essa idéia remete ao conceito de espaço vazio (Brook, 1999) que antecede a comunicação, sendo, portanto ocupado por todos: “...o vazio é compartilhado: o espaço é o mesmo para todos que ali estão” (BROOK, 1999: 5).

O interessante a respeito desse jogo é que suscita muitos comentários: todos querem contar como se sentiram e o que compreenderam (ou não) das situações e relações estabelecidas. Desta vez, os alunos apontaram, como maior dificuldade, o abandono do hábito, muito arraigado, de planejar tudo antes de entrar em cena. E outros, refletindo sobre a proposta do jogo, chegaram à sábia conclusão de que, mesmo que não queiramos, acabamos por produzir sentido pelo mero fato de estarmos ali: à medida que um entra e congela, este, mesmo que permaneça imóvel, acaba expressando e significando algo para o próximo que virá. O próximo, por sua vez, não lidará com o espaço como estava antes e sim, com o espaço habitado – ou seja, transformado – por outro. Torna-se assim, impossível não produzir sentido! Entretanto, permanece a idéia de que, já que iremos produzir sentido, tratemos então de evitar uma racionalidade prévia.

Outra conclusão unânime: ficar congelado não é o mais difícil. Difícil mesmo é, uma vez congelado, resistir à curiosidade de se mexer para ver aos outros.

Aula 2: variações do *Jogo 1*

Repetimos o mesmo jogo, mas, desta vez, introduzimos variações. Usamos espaços minúsculos - para dificultar a circulação e ocupação - espaços maiores cheios de objetos e peças de cenário (para ver como os alunos se relacionavam com eles) e exploramos áreas em diagonal. Mostramos a eles que o espaço continha três planos - baixo, médio e alto – e que eles poderiam se relacionar com janelas, luminárias, armários, etc. No entanto, proibimos que os alunos se encostassem nas paredes, pois estas eram sempre usadas quando eles não sabiam o que fazer. Além do mais, as imagens produzidas ficavam sempre “chapadas”, quase bidimensionais, sem contornos.

Para matar a curiosidade, em um dado momento, pedimos que alguns deles saíssem do jogo e olhassem os colegas. Em outro, fizemos alguém da platéia trocar de lugar com alguém no jogo. E, em um terceiro momento, não fizemos o jogo até o final. Quando havia 5 alunos jogando e os outros três se preparavam para entrar, pedimos a esses três que congelassem e descongelamos os que estavam imóveis. Ou seja, invertemos o espaço: o que era platéia virou área de jogo e vice-versa. Foi uma grande surpresa para os que se viram, subitamente, postos na berlinda.

Na hora da avaliação, o grupo percebeu que, nesse segundo dia, eles entabularam mais relações uns com os outros, durante os jogos.

Aula 3: Jogo 2

Mesmo jogo, mas um novo espaço: em vez de ficarmos na sala de aula, jogamos na escola como um todo. A princípio, alguns alunos se recusaram, dizendo que iriam “pagar mico, brincando de estátua pelos corredores da escola”, mas como nós insistimos, aceitaram encarar o desafio. Antes de sairmos, estabelecemos algumas regras: o grupo deveria se manter coeso e evitar dispersões tais como ir ao banheiro, conversar com outros colegas, jogar futebol na quadra. Era importante que todos estivessem juntos e em silêncio, atentos ao jogo, até porque, ao longo do processo, nós faríamos alterações.

Saímos pela escola e jogamos em vários lugares: na grade da quadra de esportes, no portão, na frente da cantina, na rampa de acesso ao segundo andar, na escada, na porta de algumas salas-de-aula e até mesmo na sala dos professores. Este jogo colocou um dos alunos, Leandro, numa saia justa. Assim como todos os outros, ele entrou na sala dos professores e, na busca de um local para ocupar, pegou o jornal que estava numa mesa, abriu-o e congelou. Uma das professoras não percebeu que se tratava de um jogo cênico e achou que o aluno estava ali, sozinho. Considerou um abuso a atitude dele e começou a reclamar: “Ô, garoto, aqui não é sala dos alunos, não, é sala dos professores. Aluno não pode ficar aqui, não. Ô, garoto, tou falando com você.” E Leandro, imóvel, firme, sem rir e sem falar. Quanto mais ela falava com ele e menos ele reagia, mais ela se irritava. E o pior é que como eu estava do outro lado da sala, nem pude explicar à professora a nossa proposta. Quando eu me aproximei, minutos depois, a professora já estava prestes a retirá-lo da sala. Foi então que Leandro, discretamente, murmurou, entre dentes: “Professora, eu estou em aula, isso é Artes Cênicas”. Achei que, dadas as circunstâncias, ele fez muito bem em (ainda que sutil e rapidamente) quebrar as regras do jogo.

Nessa aula, acrescentamos, ainda, o que chamamos de *Jogo 2*. Se o *Jogo 1* era entrar, ocupar o espaço e congelar, no *Jogo 2* eles poderiam se mover, um de cada vez, dentro da área de jogo. Assim, eles poderiam mudar de posição, se relacionar com os outros e modificar a ocupação do espaço. Mas havia uma dificuldade: cada um só poderia se mover quando todos estivessem imóveis: ninguém poderia “queimar”, ou seja, se mover ao mesmo tempo. Era necessária muita atenção ao grupo: à respiração, à intenção, ao mais leve movimento de qualquer um. E isso num espaço onde havia muita gente. Por isso, eles tinham que, sem olhar uns para os outros, desenvolver a escuta cênica: “A verdadeira escuta exige estar totalmente

receptivo ao outro, mesmo quando não se olha para ele. Essa qualidade não se aplica somente ao teatro, mas é essencial ao jogo, uma vez que assegura a veracidade da retomada e do encadeamento. A escuta do parceiro comanda, em larga medida, a escuta da platéia (RYNGAERT, 2009: 56).

À medida que mudávamos de um lugar para o outro e reiniciávamos os jogos, carregávamos conosco uma pequena platéia: alguns alunos da quinta, sétima e oitava séries perceberam a movimentação e passaram a nos seguir só para ficar assistindo. Houve um momento, durante o *Jogo 2*, realizado no portão da escola, em que eu convidei a platéia a entrar no jogo. Nem precisei explicar a eles como se jogava; eles já tinham entendido tudo. Os meus alunos – os que estavam no jogo - se surpreenderam com a entrada do público, mas não pararam de jogar; permaneceram concentrados. Foi tudo tão tranquilo e prazeroso e, como bônus, integrou alunos de séries distintas que até aquele momento nunca haviam trocado sequer uma palavra.

Aula 4: Jogo 3

Nesse dia, instituímos o *Jogo 3*, criado pelo licenciando Diego Braga, em que eles poderiam se relacionar livremente e ao mesmo tempo, acrescentando falas às relações estabelecidas. A idéia era proporcionar um momento de liberdade, com menos regras; os alunos poderiam se olhar, criar falas, tecer novas relações, em contrabalanço com os *jogos 1 e 2*, que exigem mais atenção, precisão e rigor. Entretanto, apesar de ser mais prazeroso, o *Jogo 3* se tornou mais difícil, dada a crescente confusão que se instalava, o que impedia a escuta. Não se conseguia ouvir o que estava sendo dito. Por isso, estabelecemos que, sempre que ficasse confuso e todos falassem juntos, retornaríamos ao *Jogo 1*. E assim prosseguimos, alternando os *Jogos 1, 2 e 3*, em vários espaços da sala de aula.

Aula 5

Neste dia, os alunos escolheram três áreas de jogo distintas dentro da sala. Os espaços escolhidos foram: 1(um), ao redor de uma grande mesa triangular, 2(dois), no centro da sala (espaço vazio) e 3(três), em volta de uma cortina. Dessa vez, eles teriam que tecer relações nestes 3 espaços e produzir, eles mesmos, situações de transição para passar de um espaço a outro. De fora, apenas mudávamos as características do Jogo, de acordo com os números (1, 2, 3).

Na aula de atendimento aos licenciandos, após a aula, fizemos uma análise e ficamos um pouco decepcionados com o resultado. Houve muita confusão nas passagens entre os espaços e os alunos pareceram estar perdidos. Concluímos que eles precisavam, naquele caso, de regras de jogo mais definidas. Entretanto, criaram relações e situações muito interessantes que os licenciandos anotaram e que, no final, fizeram parte do espetáculo.

Aula 6

Retomamos a proposta da aula anterior, mas desta vez, direcionamos o jogo passo-a-passo. Determinamos uma área de jogo e a dividimos em três espaços, um ao lado do outro. Estabelecemos a regra de que, quando um aluno mudasse de espaço, outro teria que sair de onde estava e trocar de lugar com aquela pessoa. Estabelecemos também que a pessoa que trocasse de lugar – carregando o foco da cena – seria aquela com direito a iniciar a fala. Quando as coisas ficavam muito confusas, retornávamos ao *Jogo 2* ou então, retirávamos alguns alunos da área de jogo para recomeçar o *Jogo 1*. Com isso, várias relações – ou cenas – foram criadas.

Ao final do Jogo, pedimos que os alunos, divididos em duplas, notassem as cenas criadas e o que acontecia nelas. Um dos alunos, Rodrigo, ficou responsável por levar tudo pra casa e fazer um roteiro – breve e sucinto - das cenas criadas. O interessante desta aula é que trabalhamos bastante a questão da precisão nas mudanças de espaço e, conseqüentemente, de foco, o que fez com que os alunos, através da prática, se tornassem cada vez mais expressivos.

Aula 7

Rodrigo trouxe o um pequeno roteiro, bem simples e enxuto: cerca de duas linhas para descrever cada cena. Diego, Jéssica, Stella e eu nos reunimos rapidamente e cortamos algumas das cenas para efeito de redução do tempo do espetáculo. Neste momento, atuamos como encenadores: decidimos – nós, que estávamos do lado de fora – como realocar as cenas nos 3 espaços. Nos decidimos também por um cenário simples, com alguns cubos de um lado e de outro, já pensando nas relações com os planos baixo, médio e alto. Havia uma cena, por exemplo, em que um homem ameaçava se jogar de um edifício, que poderia ser facilmente resolvida se o aluno subisse no cubo. Apesar desta direção bem racional e concreta, pedimos aos alunos que mantivessem as características de jogo que tínhamos trabalhado até aquele momento - olhar, escuta – aliadas às necessidades estéticas de uma encenação: precisão, noção de espaço, projeção vocal e etc..

Aulas 8 e 9

Estas aulas foram dedicadas exclusivamente ao que chamamos de ensaios. A diferença, desta vez, era a atitude dos alunos: em alguns momentos, eles queriam trabalhar sozinhos, reclamando se eu ou os licenciandos fizéssemos qualquer interrupção. Em outros, quando o jogo estava fluindo normalmente, eles se interrompiam uns aos outros, repentinamente, para apontar erros tais como “Você tinha que ir pro outro lado” ou então “Volta! Não deu certo isso”.

Ficamos surpresos e admirados ao ver essa postura ora rebelde, ora autônoma, por parte deles. Apesar dos comentários irritados - “Não pára, não, professora, deixa a gente fazer!”, “Vai logo, ô Fulano, fez pausa por quê?”, “Não, você errou, era pra lá” – é sempre interessante ver os seus pupilos resolvendo os próprios problemas. Isso demonstra conhecimento e independência. Nos afastamos do grupo e ficamos observando-os à distância, deixando que se organizassem sozinhos. Mas quando víamos que estavam perdidos, nos colocávamos à disposição para orientá-los. Na roda do fim da aula, apontei que este é o desafio do teatro: dar conta dessa engrenagem espetacular – marcação, repetição, projeção vocal – sem perder a espontaneidade de quando se joga sem pensar nisto. É nesse malabarismo que reside o segredo.

Aula 10

Esta aula foi a da apresentação do espetáculo na SACC. Tivemos uma platéia bem cheia no dia. O espetáculo foi bem breve: durou cerca de 15 minutos. Instituímos a regra dos *Jogos 1, 2 e 3* durante todo o espetáculo. A única diferença é que não verbalizávamos os números, já que os alunos, por terem ensaiado, já sabiam o que deveria acontecer. Mas os códigos e as transições desenvolvidos permaneceram no espetáculo e remetiam aos jogos pesquisados durante o processo. Quando uma cena acabava, por exemplo, todos congelavam. Quando outra começava, reiniciavam. A diferença, neste caso, é que todos sabiam a ordem e momento exatos em que cada um deveria se mexer. Não havia surpresas nisso. A *partitura cênica* estava montada. Além disso, a música entrava justamente nos momentos de transição, como se preparasse o clima para a próxima cena.

O mais curioso é que essa construção de cenas através do jogo não possuía qualquer lógica dramática quando foi criada, mas à medida que os alunos jogavam mais e mais, eles mesmos começaram a criar um fio causal para o espetáculo. Explico. Como eles entabularam várias relações através dos jogos, criaram personagens. Entretanto, cada parte do espetáculo permanecia independente, sem nenhuma ligação causal – encadeada - com as outras. Eram

cenar soltas, isoladas, que se conectavam através, simplesmente, do jogo. No entanto, à medida que avançávamos, surgiu, por parte dos alunos, um desejo de conectar as cenas. Eles começaram a tecer fios dramáticos de ligação. Havia, por exemplo, no início, uma moça que havia sido abandonada pelo namorado. Os alunos resolveram associá-la ao rapaz que, três cenas adiante, ameaçava se jogar de um edifício. Por criação deles, a moça se desesperava e pedia ajuda aos transeuntes para salvar o seu amor. Outra conexão dramática foi estabelecida pela platéia: o rapaz que enterrava uma morta na segunda cena, tirava do bolso, na cena seguinte, um grande sanduíche – imaginário – e o comia. Isso fez com que alguns membros da platéia comentassem: “Nossa, que horror: o coveiro mal enterrou a moça, já vai comer um sanduíche!”. Apesar de nenhuma dessas idéias ter sido planejada, elas foram construídas aos poucos, como pequenas fragmentos, peças de um quebra-cabeças cênico, criado a partir do jogo.

Após o espetáculo, alguns membros da platéia, ex-alunos meus de outros anos, me disseram: “Muito legal, deu a maior saudade de fazer aula de Artes Cênicas!”. Quando eu quis saber o porquê da afirmativa, responderam: “O espetáculo mostrou exatamente o que a gente fazia nas nossas aulas de teatro”. A partir disso, tive certeza de que não foi à toa que o chamamos de *Teatro à Mostra*. É como se tivéssemos tentado, através do jogo, mostrar, do lado avesso, a nossa engrenagem cênica. O jogo – com suas regras e particularidades – é uma ordem em si, com uma dimensão particular, com características próprias. Mais do que contar uma história, queríamos que o nosso fazer aparecesse em cena: o jogo com o espaço, com os atores, com o público.

Referências bibliográficas:

BONFITTO, Matteo. *O Ator Compositor*. São Paulo: Perspectiva, 2003.

BROOK, Peter. *A porta aberta*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

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

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

HUIZINGA, Johan. *Homo Ludens: o jogo como elemento da cultura*. São Paulo: Perspectiva, 2004, 5ª ed.

MARTINS, Marcos Bulhões. *Encenação em jogo: experimento de aprendizagem e criação do teatro*. São Paulo: Hucitec, 2004.

MICHALSKY, Yan; PEIXOTO, Fernando(org). *Reflexões sobre o teatro brasileiro no século XX*. Rio de Janeiro: FUNARTE, 2004.

PAVIS, Patrice. *Dicionário de Teatro*. São Paulo: Perspectiva, 1999.

PUPO, Maria Lucia de Souza Barros. *Palavras em jogo. Textos literários e teatro-
educação*. Tese de livre-docência. São Paulo: ECA/USP, 1997.

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

_____. *Ler o teatro contemporâneo*. São Paulo: Martins Fontes,
1998.

_____. *Jogar, representar*. São Paulo: Cosac Naify, 2009.

SOARES, Carmela Corrêa. *Pedagogia do Jogo Teatral: uma poética do efêmero - O
ensino de teatro na escola pública*. 228p. Rio de Janeiro: 2003. Dissertação de Mestrado.
Programa de Pós-Graduação em Teatro, Centro de Letras e Artes, UNIRIO.

SPOLIN, Viola. *Improvisação para o teatro*. São Paulo: Perspectiva, 1992.

WINNICOTT, D. W. *O brincar e a realidade*. Rio de Janeiro: Imago, 1975.