



30(2):217-228
jul/dez 2005

PARA DESEMBARAÇAR OS FIOS

Maria Lúcia de Souza Barros Pupo

RESUMO – *Para desembaraçar os fios*. A fim de tornar mais precisos alguns dos conceitos que fundamentam a pedagogia teatral, o presente artigo aborda as noções de *theatre game*, *dramatic play* e *jeu dramatique*, partindo da origem desses conceitos, de seus princípios básicos e de autores que trataram dessas questões. A repercussão dessas diferentes práticas no Brasil aponta para uma diferenciação. Enquanto processos baseados nos *theatre games* e no *jeu dramatique* se valem da linguagem teatral como princípio norteador, as práticas da vertente do *dramatic play* negam o interesse da arte teatral como fundamento de uma pedagogia para crianças e jovens, apoiando-se no faz-de-conta infantil e na noção de dramatização.

Palavras-chave: *jogo teatral, jogo dramático, pedagogia teatral.*

ABSTRACT – *Untangling the threads*. With the aim of making some of the basic concepts of theatre pedagogy more precise, this study examines the notions of *theatre game*, *dramatic play* and *jeu dramatique*, starting from the origin of those concepts, their basic principles and looking at authors who have discussed these issues. The repercussion of these different practices in Brazil points to a differentiation. While the processes based on *theatre games* and on *jeu dramatique* use the language of drama as their guiding principle, the practices of *dramatic play* reject dramatic art as a foundation for a pedagogy for children and young people, using instead children's make-believe and the notion of dramatization.

Keywords: *theatre game, dramatic play, theatre pedagogy.*

O avanço da pesquisa no campo da pedagogia do teatro depende, dentre outros fatores, da clareza dos conceitos que a configuram. A reflexão sobre a natureza, as finalidades e os procedimentos da aprendizagem teatral é atravessada, como sabemos, pelas interrogações próprias dos processos educacionais e pelas surpresas inerentes à conquista do conhecimento nas artes.

Em meio a um terreno marcado por tantos elementos não passíveis de controle, muitas vezes até intangíveis, o pesquisador se vê diante do desafio de encontrar referências mais ou menos sólidas, que possam subsidiar a interrogação do objeto por ele eleito – assim como a eventual formulação de hipóteses e de sua verificação. Nessas circunstâncias, a sistematização metodológica e o rigor da abordagem efetuada constituem, sem dúvida, aspectos marcantes da qualidade de um trabalho na área das relações entre o teatro e a educação. Desse quadro faz parte também a preocupação com outro aspecto relevante, que se soma aos precedentes. Estamos nos referindo à clareza e à precisão da terminologia empregada.

É em relação a esse tema específico que o presente artigo pretende trazer alguma contribuição. Nossa intenção é examinar de perto dois conceitos presentes nos trabalhos mais relevantes do campo da pedagogia do teatro no Brasil e fora dele, o *jogo teatral* e o *jogo dramático*. Para tanto, vamos nos deter na origem dessas práticas, nos seus aspectos comuns, nas diferenças que as distinguem – assim como nas ambigüidades e confusões que caracterizam o uso de tal terminologia entre nós. Tentaremos, portanto, desembaraçar um emaranhado de fios conceituais que, não raro, compromete tanto o encaminhamento de processos de criação em teatro, quanto a precisão das análises que se fazem nesse campo.

Se a definição do *jogo teatral* não apresenta maiores dificuldades, o mesmo não se pode afirmar quando o cotejamos com o *jogo dramático*. Tal operação, conforme verificaremos, faz inevitavelmente emergir o emaranhado ao qual nos referimos, uma vez que múltiplas são as acepções possíveis do termo *jogo dramático*.

Um conceito e sua autoria: o jogo teatral

Os jogos teatrais constituem a versão em língua portuguesa dos *theater games*, nomenclatura atribuída por sua autora, a americana Viola Spolin (1906-1994), a um sistema de improvisações teatrais visando a uma atuação marcada pela espontaneidade e pelo caráter orgânico. Três livros da autora, traduzidos por Ingrid Koudela, podem ser encontrados no Brasil: *Improvisação para o teatro*, *O jogo teatral no livro do diretor* e *Jogos teatrais: o fichário de Viola Spolin*.

O primeiro deles, *Improvisation for the theater* surge em 1963 na esteira de pelo menos duas experiências marcantes explicitadas pela autora. Uma delas foi

a atuação junto a crianças na *Young Actors Company* em Hollywood. Antes disso, no entanto, a convivência com a educadora Neva Boyd – na *Recreational Training School da Hull House*, instituição de voluntários sediada em Chicago, destinada a acolher imigrantes para propiciar a prática de jogos e atividades culturais – já havia impregnado a trajetória trilhada por Viola Spolin¹.

Influenciada pela colaboração estreita com Neva Boyd, Spolin atribui valor intrínseco à dimensão lúdica e identifica no jogo um instrumento de caráter humanista para a educação social do jovem, além de reconhecer nele um importante recurso em qualquer situação de aprendizagem. O sistema de jogos teatrais repousa na distinção entre as noções de *play* e *game*. Se o primeiro termo está vinculado ao fluir contínuo e altamente mutável da brincadeira espontânea, o segundo diz respeito a modalidades lúdicas caracterizadas pela presença de regras que asseguram a equidade da participação de quem joga. Assim, a estrutura do jogo constitui o eixo da experiência teatral e, mais exatamente, a noção de regra é eleita como o parâmetro central da proposta de aprendizagem. O acordo do grupo que joga em torno da estrutura dramática – lugar, papéis/ personagens e ação – constitui o ponto de partida. Aliam-se a ele três dispositivos que sintetizam a especificidade do sistema: o *foco* atribuído pelo coordenador é sem dúvida o mais importante; ele designa um aspecto específico – objeto, pessoa ou ação na área de jogo – sobre o qual o jogador fixa sua atenção. Graças a ele, a experiência teatral pode ser, por assim dizer, recortada em segmentos apreensíveis. O segundo é a *instrução*, ou seja, a retomada do foco pelo coordenador, cada vez que isso se faz necessário. Em terceiro lugar, aparece a *avaliação*, efetuada pela platéia composta por uma parcela do próprio grupo, em alternância com a parcela de jogadores. Recusando apreciações vagas e de cunho subjetivo, Spolin propõe um procedimento marcado pela preocupação com a objetividade da comunicação entre quem faz e quem assiste. Para ela, avaliar um jogo é verificar se o foco estabelecido foi ou não atingido; um parâmetro concreto de aferição é, portanto, colocado à disposição dos participantes; a apreensão do fenômeno teatral é então possibilitada mediante um conjunto de regras articuladas entre si. A cena provém da tentativa de solucionar um problema de atuação, sintetizado pelo foco. A fábula, longe de ser a origem da improvisação, constitui aqui tão somente sua decorrência. Tal processo de aprendizagem privilegia o funcionamento da própria linguagem teatral.

Spolin – visivelmente marcada pela influência de Stanislavski no período final de sua vida, quando enfatiza as ações físicas como eixo da formação do ator – formula seus dispositivos de aprendizagem de modo a promover a chamada *fisicalização*, ou seja, a preocupação em tornar reais lugares, objetos, ações e personagens. A realidade da cena é a matéria com a qual se trabalha; o ato de experimentar a arte do teatro nesses moldes é encarado como formador. Ao entrar em relação com o parceiro de jogo, propondo ações e respondendo simultaneamente às ações do outro, construindo assim fisicamente uma ficção partilhada com as pessoas na platéia, o participante cresce, amplia sua percepção do

outro e do ambiente, aprende como se dá a significação no teatro. Desde que a relação lúdica oriente sua prática, o teatro é visto como uma arte preñe de possibilidades para o crescimento de quem a experimenta.

Nas experiências com as crianças de até oito anos, um cuidado particular é recomendado no que diz respeito à passagem do faz-de-conta à comunicação entre quem faz e quem vê. Spolin enfatiza que, a partir dos nove anos de idade, a criança deveria experimentar os mesmos desafios que o adulto em seu processo de aprendizagem teatral. Afinal, sua proposta – cabe aqui reiterar – nasceu e ganhou forma no contato contínuo com crianças e jovens.

Enraizada no âmago das poderosas modalidades teatrais surgidas na década de 60, a proposta de Spolin está diretamente vinculada a alguns dos grupos americanos que abriram vertentes inovadoras para a cena ocidental, tais como o *The Compass Players* e o *Open Theatre*, entre outros². Afastadas dos circuitos comerciais, fundadas no trabalho coletivo, na ação improvisada e em modalidades inéditas de comunicação entre palco e platéia, tais práticas estão historicamente ligadas à repercussão dos jogos teatrais.

No caso do Brasil, o sistema de jogos teatrais se dissemina amplamente de Norte a Sul a partir do final dos anos 70, graças a uma série de pesquisas acadêmicas em torno de suas potencialidades e ao oferecimento de um sem número de cursos de formação inicial e continuada a professores e coordenadores de oficinas teatrais. Essa ampla penetração do sistema entre nós se explica, entre outras razões, por sua própria estrutura. Ancorado no jogo tradicional de regras, patrimônio de todas as culturas em todos os tempos históricos, essa proposta reúne princípios de trabalho teatral passíveis de serem apropriados por indivíduos das mais diferentes origens socioculturais.

O jogo dramático e suas ambigüidades

Entre nós, o uso do termo *jogo dramático* não raro recobre fenômenos diferenciados e é potencialmente fonte de confusões e mal-entendidos conceituais. Determinados autores o utilizam como tradução de *dramatic play*, enquanto outros se valem do termo para designar a tradução, em nossa língua, do original francês *jeu dramatique*. Ambas as utilizações possuem em comum o fato de derivarem do radical grego *drama*, que designa ação. Assim, vinculam-se ambos à idéia de dramatização, ou seja, de uma imitação através da ação. O acordo, no entanto, cessa nesse ponto. A natureza dessa dramatização, seu significado – assim como o tratamento pedagógico preconizado para o seu desenvolvimento – divergem amplamente conforme a perspectiva em que nos colocamos: anglo-saxã ou francesa.

Dramatic play

O *dramatic play* diz respeito à brincadeira espontânea infantil que ocorre independentemente de qualquer intervenção adulta e se caracteriza pela experiência do agir *como se* e pela transformação constante. Como sabemos, crianças do mundo todo, nas mais variadas circunstâncias e momentos históricos, brincam de faz-de-conta. Variam os materiais usados na brincadeira, as circunstâncias em que ela ocorre, os temas retratados, mas o ato mesmo de brincar é um fator comum a toda a humanidade. Colocar-se no lugar do outro, dar vida a seres inanimados – conforme pudemos aprender com Piaget – nada mais é do que a manifestação de uma fase particular do desenvolvimento da capacidade intrinsecamente humana de simbolizar, de representar o mundo. Quando uma criança de cinco anos faz de conta que é um sino, balança-se de modo pendular e emite o som correspondente, está se apropriando de uma noção específica através da representação. De modo simbólico, sua percepção daquele objeto está sendo manifestada. Consciente de estar formulando uma ficção, a criança no entanto se deixa absorver profundamente por ela, a ponto de estabelecer magicamente uma realidade outra, a do faz-de-conta.

Podemos facilmente identificar nessa capacidade de agir *como se*, inerente ao desenvolvimento infantil, um traço comum com o trabalho do ator, que deliberadamente empresta seu corpo e o conjunto dos seus recursos para tornar presente um ser ausente. Com o passar dos anos o faz-de-conta gradativamente deixa de existir, em função dos progressos conquistados pela criança em direção ao pensamento abstrato. Mais tarde, alguns indivíduos, os atores, vão intencionalmente retomar essa capacidade experimentada na infância, agora no âmbito de uma intenção artística deliberada, em prol da formulação de um discurso teatral dentro de um coletivo, e assim por diante.

E o que ocorre com os demais jovens e adultos? Ficariam definitivamente amputados da possibilidade de se colocar no lugar do outro, da experiência de uma retomada do agir *como se*, agora em moldes condizentes com sua idade?

Alguns importantes pedagogos procuraram dar respostas a essas questões. Entre eles destacamos Peter Slade, autor de *Child drama*, fruto de observações realizadas durante décadas com crianças de várias idades. Obra de referência para a compreensão do *dramatic play*, foi publicado na Inglaterra em 1954. Seu pensamento é conhecido entre nós de modo relativamente superficial, através da tradução de uma obra posterior, *An introduction to child drama*, intitulada no Brasil *O jogo dramático infantil*, publicada em 1978. Amplamente divulgado em nosso país, esse livro preconiza uma progressão cuidadosa para a abordagem não do teatro propriamente dito, mas da dramatização. Segundo Slade, a arte teatral, fundamentada na artificialidade, em nada pode contribuir para a educação de crianças e jovens. A distinção entre jogadores e espectadores, a seu ver, apenas alimenta o exibicionismo, inviabilizando a espontaneidade

assegurada pelo jogo coletivo. Reconhece-se aí o ideário do ensino artístico calçado na livre-expressão, disseminado em nosso país através da obra de Herbert Read.

Subjaz à proposta de Slade uma visão datada da cena. Ao identificar a arte teatral com a convenção e a rigidez nos moldes de um determinado teatro vigente na época em que escreveu, o autor considera essa arte incompatível com uma perspectiva educacional. Restam – e o campo é vasto – os benefícios da dramatização, ou seja, do agir *como se*, sem compromisso estrito com a depuração da comunicação, sem que os participantes se atenham à descoberta da linguagem propriamente dita do teatro.

A proposta pedagógica de Peter Slade, portanto, aponta para a passagem gradual do faz-de-conta infantil dos primeiros anos de vida até as “dramatizações improvisadas” dos jovens de quinze anos, passagem esta a ser conduzida com delicadeza pelo professor. Nas fases iniciais, todos jogam simultaneamente – condição básica para garantir a autenticidade infantil. Só mais tarde – e assim mesmo, pouco a pouco – o olhar externo vai sendo introduzido e o jogo dramático vai se tornando mais complexo. Como ele mesmo reitera, não se trata de “copiar o que os adultos chamam de teatro” (Slade, 1987, p. 97). O jogo dramático é assim caracterizado: “não é uma atividade *inventada* por alguém, mas sim o comportamento real dos seres humanos” (idem, p. 17).

Ao professor, “aliado amoroso”, “guia bondoso e suave”, cabe uma atuação peculiar. Ele suscita a manifestação lúdica, faz perguntas relativas ao jogo, conta histórias a serem dramatizadas, atribui papéis, propõe situações fictícias, solicita contribuições dos jogadores, chama a atenção para detalhes da dramatização, joga junto com o grupo. É sempre ele o fio condutor da experiência; sua tutela se manifesta não só pela voz; até mesmo a integridade da sua pessoa pode se fazer presente e mesclar-se à ficção gerada.

Muitos outros autores de língua inglesa, como Brian Way, Winifred Ward, Gavin Bolton, assim como a canadense Gisèle Barret – mentora da chamada *expression dramatique* – fundamentam sua proposta pedagógica no valor atribuído à dramatização, excluindo os aspectos inerentes às manifestações teatrais contemporâneas, tidos como inapropriados quando a preocupação educacional vem para o primeiro plano.

De modo semelhante, em *Pega Teatro* (Centro de Teatro e Educação Popular, 1981), a brasileira Joana Lopes descreve e analisa sua prática com jogos dramáticos. Adotando um ponto de vista mais próximo da antropologia, ela se refere ao “jogo dramático dos vendedores de quinquilharias” (Lopes, 1981, p. 10), evidenciando a existência de um “espírito dramático” inato, empregado, no caso, como recurso para atrair eventuais clientes na rua. Patrimônio comum a todos os homens, a possibilidade de dramatizar permite que se compreenda o jogo dramático “como manifestação espontânea da nossa potencialidade de comunicação” (idem, p. 4). E a autora prossegue, mencionando “técnicas e organizações que desdobrem a criatividade e a teatralidade do jogo dramático, no

sentido de formas poéticas mais complexas e mais comunicantes” (ibidem, p. 4), que emergiriam do âmago do processo de jogo.

A citação aponta – ainda que de maneira relativamente imprecisa – para uma abordagem pedagógica com continuidade no tempo. De fato, Lopes desdobra para o leitor as denominadas “fases evolutivas do jogo dramático infantil”, que cobrem, segundo a autora, desde as primeiras imitações das crianças de um a três anos, passam pelo faz-de-conta dos seis aos oito anos, até chegarem às chamadas brincadeiras “realistas”, que caracterizam a faixa dos oito aos onze anos de idade. A autora preconiza que ao longo dessas fases o professor coordene o processo de aprendizagem de tal modo que os méritos atribuídos à livre-expressão de quem joga possam ser salvaguardados. Equilibrando-se no delicado fio de navalha entre a formulação de questionamentos que alimentem a chama lúdica e a firmeza necessária à condução do jogo coletivo, Joana Lopes assim equaciona o papel do coordenador: ele deve “sistematizar propostas que gerem o enriquecimento da linguagem própria ao jogo dramático, aumentando o repertório do atuante, levando-o a compreender a sintaxe do jogo, que será tão ampla quanto for a sua criatividade” (ibidem, p. 81).

De modo similar a Peter Slade, mas em um registro voltado para a conscientização das contradições presentes em nossa sociedade, Lopes acompanha todo o desenrolar da dramatização, estabelecendo o pano de fundo que a sustenta: concatena as propostas dos componentes do grupo de modo a tecer o enredo, fornece pistas para as situações a serem exploradas e coloca-se inclusive dentro do jogo. É em torno da sua presença constante e ativa junto à área de jogo, por vezes até se confundindo com ela – como era o caso também com Peter Slade, Gisèle Barret e outros – que o jogo dramático nasce e se desenvolve. A arte teatral aqui também é negada enquanto fundamento da aprendizagem, pois é tida pela autora como carregada de alto grau de formalização, considerado inadequado para a finalidade de desenvolvimento da expressão pessoal pretendida.

Cabe reiterar um aspecto peculiar a essa abordagem da dramatização: o termo *jogo dramático* serve aqui para designar tanto o ato de fazer de conta, espontâneo na criança pequena, quanto uma modalidade de atuação coletiva que resulta da intervenção deliberada do adulto, visando à diversificação e ao enriquecimento da ação de caráter ficcional.

Duas modalidades lúdicas – uma inerente a todos os seres humanos e outra vinculada a uma intenção pedagógica – são apresentadas sob o mesmo nome: *jogo dramático*. Uma terminologia única serve para designar processos de conhecimento tão diferenciados como aqueles proporcionados pela manifestação espontânea infantil e aqueles instaurados por dramatizações efetuadas por crianças, jovens ou adultos, dirigidas por um educador.

Como se pode constatar, desembaraçar esse emaranhado se faz necessário para que possamos ter clareza sobre os desafios do terreno no qual nos movemos.

Jeu dramatique

O termo é cunhado na França nos anos 30 e tem a assinatura de Léon Chancerel (1886-1965), notório homem de teatro que está também na origem do teatro infantil naquele país. Para situar o contexto no qual aparece a noção de *jeu dramatique*, cabe uma rápida digressão sobre o trabalho de dois importantes diretores teatrais cujas inquietações permeiam igualmente a atuação de Chancerel³.

O primeiro deles é Jacques Copeau (1879-1949), fundador do *Vieux Colombier*. Ao colocar o ator no centro do fenômeno teatral, Copeau afirma enfaticamente sua relevância como intérprete e criador. Uma vez que Copeau considera o ator um elemento indispensável para a renovação do teatro de seu tempo, passa a sistematizar diretrizes para sua formação global e progressiva, dando origem a uma verdadeira pedagogia do ator. O segundo é Charles Dullin (1885-1949), criador do *Atelier*. O aspecto da sua trajetória que mais interessa aqui é a busca de um método de trabalho que conduza à sinceridade do ator. Nessa perspectiva, ele preconiza a improvisação teatral como o caminho por excelência para que o aluno descubra seus próprios meios expressivos.

Tendo em vista melhorar a qualidade do trabalho teatral na França, mediante uma boa formação para o ator iniciante, Chancerel escolhe os destinatários do seu projeto pedagógico: escoteiros e participantes de movimentos de juventude – bastante ativos naquele país durante os anos 20 e 30. Apoiar-se na infância e juventude para renovar a arte teatral é sua meta. Encoraja o nascimento e aperfeiçoamento de grupos teatrais e atua em locais pouco comuns na época, como subúrbios, hospitais, cidades do interior e zona rural. É dentro desse quadro que Chancerel sistematiza uma abordagem específica da ação improvisada, por ele batizada de *jeu dramatique*. Além de sua atuação como diretor e professor, outro meio importante para a disseminação dessa prática foi, sem dúvida, a publicação contínua dos *Cahiers d'Art Dramatique* que mais tarde inspirou, no Rio de Janeiro, a criação dos *Cadernos de Teatro do Tablado*, por Maria Clara Machado. Na sua origem, o *jeu dramatique* era uma modalidade de improvisação com regras, efetuada a partir de temas e enredos lançados pelo coordenador.

A partir do período do pós-guerra, as práticas com o *jeu dramatique* se ampliam e se diversificam no âmbito de organizações de educação popular. Destaca-se a atuação de Miguel Demuynck, que ao longo de décadas, forma monitores de colônias de férias e professores do Ensino Fundamental para a prática do *jeu dramatique* dentro dos *Centres d'Entraînement aux Méthodes Actives*, importante núcleo de renovação educacional no país. Em torno dos anos 50, a emergência dos chamados teatros populares coloca na berlinda uma função social particular para o teatro; sua dimensão emancipatória e, segundo alguns, quase messiânica é enaltecida. A perspectiva de uma democratização cultural e do desenvolvimento de uma consciência crítica em relação à organização social ganha o primeiro plano. Políticas culturais visando à freqüentação de espetácu-

los, assim como à experiência prática, que pode sensibilizar platéias jovens em relação à cena, são efetivadas através das chamadas coletividades, ou seja, de meios associativos, comitês de empresa, movimentos de juventude.

É em meio a esse panorama que a prática do *jeu dramatique* deve ser analisada. Ela privilegia a relação entre o trabalho em grupo e a expressão pessoal dos participantes, mediante uma atuação improvisada que se contrapõe à simples reprodução de formas teatrais consagradas. Essa perspectiva, inicialmente dirigida para a atuação junto a crianças e jovens, conforme apontamos, estende-se mais tarde também aos adultos.

Dentre os autores que mais recentemente se voltaram para essa modalidade, destacamos Jean-Pierre Rynngaert, cuja obra *Le jeu dramatique en milieu scolaire* publicado em 1977, é uma referência internacionalmente conhecida. Três características principais podem ser destacadas quando se procura caracterizar essa prática. Uma separação nítida vigora entre quem joga e quem assiste, desde o início. O prazer da invenção, que é a marca da atividade lúdica, se alia às regras, vistas como indispensáveis; restrições são propostas por serem consideradas produtivas, fontes de superação de fórmulas já conhecidas. A platéia aprecia o jogo recém realizado, do modo mais objetivo possível; “gosto”, “proponho” ou “crítico” são as entradas sugeridas. O retorno oferecido ao grupo de jogadores é tido como formador para uns e outros. As palavras de Rynngaert evidenciam a linhagem teatral dos jogos dramáticos na acepção francesa:

Todo nosso esforço de melhorar o jogo vai repousar nessa necessidade de teatralização, que desejamos consciente e plenamente assumida nas improvisações. É por isso que insistimos para que os jogos existam para outros e para que o esforço do grupo seja dispensado em prol da melhoria de seu modo de expressão em uma situação de comunicação (1977, p. 45, tradução da autora, grifo do autor).

Um roteiro estabelecido previamente é o ponto de partida do jogo dramático, conforme podemos verificar no referido livro. Uma narrativa mais ou menos permeada por lacunas é estabelecida pelos participantes a partir da sugestão de um tema, à qual o grupo, na seqüência, procura dar uma forma dramática. Aquilo que vai ser mostrado resulta de uma deliberação prévia grupal; embora em graus diversificados dependendo da situação, a combinação sobre o assunto se faz sempre presente entre os jogadores. O jogo – ou a cena – é a realização de um roteiro pensado de antemão. A formulação de um “discurso sobre o mundo” é privilegiada. Nas palavras do autor, o trabalho sobre a linguagem teatral traz em si um lastro que ultrapassa essa própria arte: “Se o desafio passa pela aquisição de novos códigos e pela reflexão sobre a teatralidade, ele se situa além de uma cultura teatral, na apropriação de formas contemporâneas que permitem mudar o olhar que nossos alunos lançam sobre o mundo e talvez de fazê-los viver enfim seu próprio tempo” (idem, p. 50).

As posições de Jean-Pierre Ryngaert, no entanto, evoluem. Anos mais tarde alertará os leitores contra “os excessos de confiança no racionalismo” (Ryngaert, 1981, p. 220) e em um livro mais recente, *Jouer, représenter: pratiques dramatiques et formation* (1985) abandona os procedimentos com roteiro prévio. Em meio à vigência naquela década em seu país, de uma política cultural em favor de textos contemporâneos, Ryngaert passa a relativizar a própria noção de fábula. “O questionamento da história, da situação ou do tema prévios ao jogo correspondeu ao início de uma crise da fábula no texto dramático”⁴.

Na tentativa de evitar a racionalização prévia dos jogadores, pontos de partida de caráter sensível são agora propostos. Maior proeminência é atribuída ao corpo; entrar em relação com espaço, música, imagens, objetos, poemas, palavras constituem motes para deslanchar o jogo. A antiga preocupação com um discurso “controlado” cede lugar à valorização do acaso. Sorteios mediante os quais são obtidas combinações aleatórias entre espaço, personagens e ação são preconizados, dando lugar ao rompimento com a busca de uma *mimese* em seu sentido estrito. Nesse segundo livro a busca do desenvolvimento da capacidade de jogo é apresentada como ponto comum entre a atuação do formador e a do diretor teatral. Crescer em termos de escuta e da relação com o parceiro são habilidades a serviço da qualidade da presença e de invenção daquele que atua, seja ele um jovem que descobre o teatro, seja um ator em temporada.

Quando caracteriza o teatro hoje, Ryngaert assim se posiciona: “prática coletiva na qual a qualidade, os equilíbrios da escuta e a circulação das energias, no instante e para o instante, contribuem para formar os indivíduos” (idem, p. 121).

Muito pouco de todo esse trabalho é conhecido pelos brasileiros; apenas o primeiro livro está traduzido e publicado através de uma edição portuguesa de 1981, portanto quase obra rara no Brasil.

Cem jogos dramáticos de Maria Clara Machado e Marta Rosman (1971), que obteve certa repercussão entre nós revela, conforme já salientamos, a influência de Chancerel; narrativas são apresentadas, fazendo com que os leitores, apoiados nelas, lancem-se ao jogo dramático.

Por outro lado, cabe lembrar que Olga Reverbel – pioneira das relações entre teatro e educação no Rio Grande do Sul – preconiza em seus livros procedimentos teatrais, sem dúvida influenciados pela bibliografia francesa. É difícil, no entanto caracterizar a natureza de seu trabalho com exatidão, visto que a terminologia utilizada flutua entre várias noções, entre as quais aparece o *jogo dramático*, mas por vezes também o termo *jogo teatral*, empregado de maneira genérica.

A prática do jogo dramático na acepção francesa do termo, portanto, não se baseia na indução ao ato de jogar por parte do coordenador. Este não se faz presente o tempo todo – como no caso das práticas derivadas do *dramatic play* –, enunciando suas propostas como um pano de fundo imprescindível para a

instalação e alimentação da atmosfera lúdica. Uma vez lançada a proposta de jogo dramático, cabe aos participantes a prerrogativa de decidir sobre a natureza e a duração de sua *performance*, dentro do jogo, a partir da relação que se constrói entre os jogadores, sem tutela do coordenador.

Um mesmo termo portanto – *jogo dramático* – recobre diferentes visões do fenômeno teatral. Do ponto de vista dos autores que o entendem como o correspondente em língua portuguesa do *dramatic play*, o que cabe enfatizar em processos pedagógicos com jovens é a noção de dramatização, conexas ao ideário da livre-expressão. A visão cristalizada de teatro faz com que essa arte seja negada como referência para um processo pedagógico. Quando *jogo dramático* é empregado como o correspondente em português do termo cunhado pelos franceses, o quadro passa a ser outro. Oriunda de uma preocupação com a renovação do teatro na primeira metade do século XX, essa modalidade de improvisação parte de um princípio claro: o fazer teatral traz em seu próprio bojo os elementos que podem contribuir para o crescimento do homem.

Se entre a década de 30 e os anos 90 o jogo dramático passou por várias mudanças, tal fato certamente revela que sua estrutura é suficientemente aberta para poder absorver as contínuas transformações que dinamizam o teatro na contemporaneidade.

Uma perspectiva comum

Ao cabo dessa tentativa de clarificar conceitos, observamos que é possível agrupar em um mesmo conjunto a noção de jogo teatral e a de jogo dramático na acepção francesa. Vários são os pontos de convergência que as aproximam. Vinculadas a uma perspectiva de renovação do teatro, têm sua origem marcada também por um engajamento de caráter social. Prescindem da noção de talento ou de qualquer pré-requisito anterior ao próprio ato de jogar; consideram que a disponibilidade para a experiência e o caráter coletivo do trabalho são pontos centrais no processo de aprendizagem.

Na medida em que visam ao desenvolvimento da capacidade de jogo numa ótica de aperfeiçoamento da comunicação teatral, têm na apreciação da platéia um importante fator para o desenvolvimento dos participantes. Em ambos os casos, jogo teatral e jogo dramático, essa platéia é composta de pessoas do grupo de jogadores, em alternância.

A partir de propostas estruturais, derivadas da linguagem teatral, tais modalidades lúdicas possibilitam que desejos, temas, situações possam emergir do próprio grupo, não estando portanto sujeitos a sugestões de quem conduz o processo. Uma vez que em ambas as modalidades a realização do jogo não se dá como resposta a instruções ininterruptas do coordenador, elas permitem que o grau de envolvimento dos participantes no fazer teatral seja definido por eles mesmos. Sua motivação e suas capacidades são convocadas em cena de modo

autônomo, sem que haja indução. Se tomarmos em consideração apenas as práticas mais recentes do jogo dramático na acepção francesa, podemos afirmar que elas e os jogos teatrais possuem também outro ponto de interseção: ambas questionam a preponderância da fábula. Enredos e situações são tão-somente decorrência da experimentação de um desafio relativo à linguagem da cena.

Do ponto de vista do professor ou diretor teatral no Brasil, hoje, no entanto, não nos parece que seja pertinente identificar essas práticas – jogo teatral e jogo dramático na acepção francesa – como sistemas acabados. O mérito dessas modalidades se deve ao fato de constituírem princípios de trabalho valiosos, a serem sempre ativados à luz dos contínuos questionamentos que não cessam de transformar as manifestações teatrais em nossos dias.

Notas

1. Cf. CAMARGO, Robson José, “Neva Leona Boyd e Viola Spolin, jogos teatrais e seus paradigmas”, *Sala Preta* nº 2, 2002, p. 282-289.
2. Para mais detalhes cf. KOUDELA, Ingrid, *Jogos Teatrais*, São Paulo: Perspectiva, 1984.
3. Para mais detalhes sobre a trajetória de Chanceler e sua influência no Brasil, cf. FALEIRO, José Ronaldo, “La formation de l’acteur à partir des ‘Cahiers d’Art Dramatique’ de Léon Chanceler et des ‘Cadernos de Teatro’ do Tablado”, Thèse de Doctorat, Université de Paris X, 1998.
4. RYNGAERT, Jean-Pierre. “L’improvisation”. In : *Le théâtre et l’école*, Paris: ANRAT/ Actes Sud, 2002, p. 118.

Referências Bibliográficas

- SLADE, Peter, *O jogo dramático infantil*, São Paulo: Summus.
- LOPES, Joana, *Pega Teatro*, São Paulo: CTEP, 1981.
- RYNGAERT, Jean-Pierre. *Le jeu théâtral en milieu scolaire*, Paris, Cedic, 1977.
- RYNGAERT, Jean-Pierre. *O jogo dramático no meio escolar*, Coimbra, Centelha, 1981. Pós-fácio do autor.
- RYNGAERT, Jean-Pierre. “L’improvisation”. In : *Le théâtre et l’école*, Paris: ANRAT/ Actes Sud, 2002.

Maria Lúcia de Souza Barros Pupo é professora titular no Departamento de Artes Cênicas da Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo.

Endereço para correspondência:
malupu@uol.com.br