UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
ESCOLA DE ENFERMAGEM DE RIBEIRÃO PRETO

Carlos Renato Pinto Ferreira

O jogo teatral no ensino de saúde mental

Ribeirão Preto

2011

Carlos Renato Pinto Ferreira

O jogo teatral no ensino de saúde mental

Dissertação de Mestrado apresentada à Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo, para obtenção do título de Mestre em Ciências, Programa de Pós-Graduação em Enfermagem Psiquiátrica.

Linha de Pesquisa: Promoção de Saúde Mental

Orientadora: Profa. Dra. Edilaine Cristina da Silva Gherardi-Donato

Ribeirão Preto

2011

AUTORIZO A REPRODUÇÃO E DIVULGAÇÃO TOTAL OU PARCIAL DESTE TRABALHO, POR QUALQUER MEIO CONVENCIONAL OU ELETRÔNICO, PARA FINS DE ESTUDO E PESQUISA, DESDE QUE CITADA A FONTE.

Ficha Catalográfica

FERREIRA, Carlos Renato Pinto

O jogo teatral no ensino de saúde mental.
84 f. il., 30cm.

Dissertação de Mestrado apresentada à Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto/USP para a obtenção do título de Mestre – Área de Concentração: Enfermagem Psiquiátrica.

Orientador(a): Gherardi-Donato, Edilaine Cristina da Silva.

1. Jogo Teatral; 2. Ensino; 3. Saúde Mental.

FERREIRA, Carlos Renato Pinto

O jogo teatral no ensino de saúde mental.

Dissertação de Mestrado apresentada à Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo, para obtenção do título de Mestre em Ciências, Programa de Pós-Graduação em Enfermagem Psiquiátrica.

Linha de Pesquisa: Educação em Saúde e Formação de Recursos Humanos.

Orientadora: Profa. Dra. Edilaine Cristina da Silva Gherardi-Donato.

Aprovado em//

Banca Examinadora

Profa. Dra. Edilaine Cristina da Silva Gherardi-Donato

Instituição: EERP-USP

Assinatura_____

Prof. Dr._____

Instituição:_____Assinatura_____

Prof. Dr._____

Instituição:_____Assinatura_____

À minha esposa Célia, que brilhantemente acompanha os caminhos que a vida me oferece.

Ao meu filho Heitor, que abre portas com seu sorriso.

Agradecimentos

À Deus...

À Vida...

À minha orientadora Profa. Doutora Edilaine, cuja sensibilidade artística me ajudou a fazer a ponte entre o cuidado e o fazer teatral.

Aos alunos de enfermagem da EERP - USP que colaboraram sensivelmente com suas experiências.

Aos professores das disciplinas que cursei que direta ou indiretamente colaboraram na minha construção pessoal e profissional.

À professora Marlene, que pacientemente iluminou meus caminhos metodológicos.

À professora Conceição, cuja experiência de dinâmica de grupos reforçou minha busca em direção à verdadeira comunicação.

À Emilene, Miriam e demais colegas do programa de Pós-Graduação que colaboraram com a conquista deste estudo.

Aos cuidadores que são artistas por natureza.

Aos artistas que são cuidadores por consequência.

À todos que cruzaram meu caminho nessa jornada e que me ajudaram a construir o cenário deste espetáculo.

“O amor é a arte de criar algo com a ajuda da capacidade do outro.”

Bertolt Brecht

Resumo

A presente pesquisa tem como objetivo descrever e analisar a experiência do uso de jogos teatrais, segundo o Fichário de Viola Spolin, no ensino de saúde mental através dos relatos de estudantes de licenciatura e bacharelado em enfermagem da EERP - USP, os quais cursaram a disciplina de Cuidado Integral em Saúde Mental II, no ano de 2010. As atividades desenvolvidas foram realizadas e descritas a partir de vivências individuais e coletivas em dois momentos: 1º. – Aplicação de jogos pra despertar a percepção individual através de exercícios de sensibilização; 2º. – Aplicação de jogos de interação para despertar processos de inter-relacionamento. O estudo foi norteado por uma abordagem qualitativa. A coleta dos dados foi realizada durante as atividades da disciplina através de um questionário semi-estruturado baseado nas fichas do Fichário, além do registro de observadores não-participantes. Foram construídas tabelas segundo as palavras-chaves dos participantes, categorizadas e descritas para levantamento analítico. A análise da experiência articula o conhecimento teatral, saúde mental e o ensino para a formação do profissional enfermeiro. Os relatos foram analisados a partir dos sentidos das palavras, com a utilização de suporte teórico para embasar os conteúdos das mesmas. Os relatos dos participantes permitiram vislumbrar a potencialidade da intervenção dos jogos como complemento da formação do profissional, considerando o enfermeiro como um ser humano constituído por características físicas, psíquicas e sociais assim como os clientes aos quais presta seu cuidado. A prática da sensibilização individual e coletiva através dos jogos pode ajudar o aluno a se colocar no lugar do próprio corpo e na relação com o outro, estando atento a cada situação vivenciada no aqui-agora.

PALAVRAS-CHAVE: jogos teatrais; ensino; saúde mental.

Abstract

The present study aims to describe and analyze the experience of the use of theater games, according to the Viola Spolin Binder, in mental health education through the accounts of students and bachelor degree in nursing from EERP - USP, who attended the course Comprehensive Care in Mental Health II, in 2010. The activities were carried out and described from individual and collective experiences in two stages: 1. - Application of games to awaken the individual perception through awareness exercises, 2. - Application of interaction games in order to promote processes of interrelationship. The study was guided by a qualitative approach. Data collection was performed during the activities of the discipline through a semi-structured questionnaire based on the binder sheets, and reports of non-participating observers. Tables were constructed according to the keywords of the participants, categorized and described for analytical survey. The analysis of the experience combines the theatrical knowledge, mental health and education for the training of the nurse professional. The reports were analyzed from the meanings of words, with the use of theoretical support to ground the contents thereof. The accounts of the participants provided valuable insights into the potential of the intervention of the games as a supplement to professional training, considering the nurse as a human being consisting of physical, psychological and social as well as customers which provides their care. The practice of individual and collective awareness through play can help the student to put himself in his own body and in relationship with others, being aware of each situation experienced in the here and now.

KEYWORDS: play theater; teaching; mental health.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Análise dos relatos: jogo sensorial de toques (No. = Ocorrências)	40
Tabela 2 – Análise relatos: Jogo sensorial de cinestesia (No.=Ocorrências).....	44
Tabela 3 – Análise relatos: Jogo sensorial da visão (No.=Ocorrências).....	49
Tabela 4 – Análise dos relatos: Jogo relacional com a bola (No.=Ocorrências).....	53
Tabela 5 – Análise dos relatos: Jogo relacional de movimento (No. = Ocorrências)	58

SUMÁRIO

1 – APRESENTAÇÃO	12
2 – INTRODUÇÃO.....	14
3 – MARCO REFERENCIAL.....	18
3.1 – A formação em saúde mental: a necessidade de uma inovação pedagógica.....	18
3.2 - A educação pelo instrumento teatral.....	21
3.3 - O Jogo.....	25
3.4 – Viola Spolin e a sistematização dos jogos teatrais	29
4 – OBJETIVOS.....	34
Específicos:	34
5 – METODOLOGIA	35
5.1 - Tipo de Estudo.....	35
5.2 – O contexto e os participantes do estudo	35
5.3 – Procedimentos de coleta de dados	36
5.4 – Análise dos dados.....	37
5.5 – Considerações éticas do estudo	38
6 – RESULTADOS E DISCUSSÃO	39
6. 1 – Análise do primeiro encontro – Sensibilização	39
6.1.1 – Sentindo o eu como eu - Ficha A2	39
6.1.2 – Caminhada no espaço – Ficha A7.....	43
6.1.3 – Extensão da visão – Ficha A 20 e Visão Periférica – Ficha A 53.....	49
6.2 – Análise do Primeiro Encontro – Interação	52
6.2.1 - Jogo de Bola – Fichas A9 e A10	52
6.2.2 – Quem iniciou o movimento? – Ficha A 13	57
6.3 – Comentário Livre.....	61
7 – Considerações Finais	65
8 – Referências Bibliográficas.....	66
APÊNDICE I	72
Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	72
APÊNDICE II	73
Questionário de Pesquisa	73
ANEXOS.....	74
ANEXO I: Fichas do Fichário de Viola Spolin.....	74

1 – APRESENTAÇÃO

A partir de observações das relações interpessoais em contextos inicialmente distintos, porém convergentes quanto às reflexões e tomadas de consciência, esta pesquisa brota da inquietação frente aos percursos processuais na saúde e nas artes cênicas.

Com base nas experiências profissionais deste pesquisador na área da saúde (Fisioterapia), do teatro (ator, professor de expressão corporal e improvisação) e da terapia (terapia psicocorporal morfoanalítica), a presente dissertação tem apoio das vivências inter-relacionais, que ao longo de 25 anos chamam a atenção no que se refere às nuances psicoafetivas e artísticas que permeiam os cenários do desenvolvimento humano.

Essas experiências adquiridas desde a juventude no envolvimento artístico com grupos teatrais e posteriormente em caminhos didáticos como monitor e professor de teatro, mostraram o quanto a aquisição de conteúdos provenientes da prática de exercícios corporais e improvisacionais são ricos quanto à sua forma e resultados a médio e longo prazo. Assim como os caminhos da saúde, para os quais as ferramentas terapêuticas (corporais ou psicocorporais) puderam contribuir para um desenvolvimento saudável e consciente dos que se permitiram participar e se alimentar dos suportes oferecidos.

A observação da crescente consciência, a partir de jogos teatrais de improvisação tendo como base Viola Spolin, onde participantes puderam vivenciar e transformar aspectos pessoais e artísticos (liberando a espontaneidade e criatividade latentes) é a raiz da inspiração deste que escreve. Os mesmos aspectos espontâneos e criativos também estiveram presentes na busca pessoal como artista e terapeuta, onde caminhos estéticos e curativos se fizeram presentes em momentos de angústia e busca de sentidos. O corpo e seus ricos conteúdos fizeram e fazem parte da futura construção de novas estradas.

Assim, a análise desta pesquisa é norteadada pelos caminhos pessoais e profissionais deste pesquisador, ressaltando a utilização de uma lente particular, pelo qual o aprofundamento toma diretrizes segundo as experiências do mesmo, não sendo possível evitar as interpretações pessoais na análise de dados qualitativos (CRESWELL, 2007, p.187). A questão emergente ao longo dessas reflexões pessoais, tem como alicerce o aprofundamento prático e teórico na

aplicação de jogos teatrais e as possíveis transformações inter-relacionais de futuros profissionais da saúde, de enfermeiros que vislumbram um acompanhamento profundo e reflexivo nos cuidados na saúde mental.

2 – INTRODUÇÃO

“Nossa primeira preocupação é encorajar a liberdade de expressão física, porque o relacionamento físico e sensorial, com a forma de arte abre as portas para o insight. É difícil dizer por que isso é assim, mas é certo que ocorre. (...) um ser aberto ao mundo a sua volta”.

(SPOLIN, 1992, p.14)

O jogo é uma das atividades que acompanham o desenvolvimento da humanidade. A característica lúdica dos jogos atrai pessoas desde a antiguidade, e até hoje pode ser observado como um instrumento pedagógico em diversos setores do ensino. O ato de jogar abre portas para o divertimento e aprendizado de uma forma natural e coletiva; isso é observado desde a mais tenra infância. Através do jogo podemos notar as dinâmicas relacionais, assim como a capacidade espontânea de absorção de conhecimento e possibilidades de reflexão. Segundo Carleto (2006, p.96) essa atividade, além de promover o ensino-aprendizagem, pode contribuir na ampliação de informações a respeito do pensamento, fator fundamental para o profissional que pretende auxiliar na superação de eventuais dificuldades.

Além de ser uma ferramenta de aprendizagem e desenvolvimento, alguns sistemas de jogos específicos também fazem parte do universo teatral. Muitos caminhos são realizados em processos de construções espetaculares onde o jogo pode ser utilizado tanto na busca de desenvolvimento pessoal como também em processos artísticos. O resultado estético proveniente dos jogos aplicados em função de um determinado fim, espetacular ou não, procura buscar o “frescor” do momento criativo produzido pelos jogadores-atores no momento do jogo proposto. Segundo Chacra (1983, p.15), por mais ensaiado, o teatro no seu grau máximo de cristalização, não é capaz de repetir-se exatamente do mesmo jeito, por causa do seu fenômeno, cujo modo de ser é a comunicação momentânea, “quente”, ao vivo, e cuja efemeridade leva a um efeito estético também transitório.

Essa é uma característica importante do jogo teatral, o ato de improvisar, de deixar que o momento espontâneo se coloque no aqui-agora. Segundo o dicionário de teatro, a palavra *improvisação* significa a técnica do ator que interpreta algo imprevisto, não preparado antecipadamente e “inventado” no calor da ação (PAVIS, 2007, p.205).

Estas experiências improvisacionais, muito valorizadas nas artes cênicas, são também importantes nas relações humanas. As comunicações inter-relacionais espontâneas e naturais perante os estímulos do outro (ou outros), muitas vezes podem ser substituídas pela superficialidade, assim como a utilização de respostas pré-estabelecidas pelo contexto social ou familiar.

Uma das características das manifestações expressivas pela arte através dos jogos é a vazão de conteúdos, permitindo a simbolização dos mesmos, podendo influenciar o processo de desenvolvimento dos participantes. A capacidade de captar as experiências de uma forma sensível se faz presente assim como o acesso a capacidades cognitivas e sensoriais. Frente aos estímulos realizados por ferramentas artísticas, a potencialidade criativa pode ser vivenciada, propiciando a percepção e a análise crítica, como também *“a percepção das potencialidades do outro, oportunizando ao indivíduo tomar um posicionamento mais participativo e transformador da realidade, de forma mais consciente e humana”* (BLAUTH, 2007, p.42).

Os aspectos lúdicos da arte podem proporcionar uma via de transformação pessoal criativa e espontânea, um caminho que encontramos nos primeiros momentos de vida de um indivíduo saudável, proporcionando um espaço de aprendizagem dinâmica na vida adulta. A relação interpessoal vivenciada pode proporcionar um rico instrumento educacional facilitando os meios de aprendizado. Ao compreendermos o lúdico como fenômeno existencial, que pode estar presente em diversos momentos do cotidiano, seja em situações individuais ou em relações sociais, desejamos que essas reflexões possam colaborar com estudos que relacionam as temáticas da saúde e do lazer (MENDES e MELO, 2009, p.11).

As preocupações com uma formação pessoal é um reflexo da contemporaneidade para futuros cuidadores. No campo da saúde mental esta preocupação está presente e a história do enfermeiro frente às dificuldades encontradas requer dobrada preocupação, levando-se em conta a complexidade das enfermidades psiquiátricas. Na didática de ensino dos futuros enfermeiros, a formação da competência humana tem como uma de suas bases a reflexão a partir de seus recursos internos. É necessário permitir ao aluno trazer sua "história" para a situação de aprendizado, para que o conteúdo a ser aprendido tenha realmente significado para ele (SAEKY, 1999, p. 342).

A importância da espontaneidade e prontidão frente às inúmeras situações é de suma importância para a vida, para o aprendizado e para a dinâmica do ensino. A aplicação de jogos teatrais propicia resultados criativos na capacidade de solucionar problemas frente a muitos estímulos. Para Viola Spolin, (1992, p.4) o jogo propicia a liberdade pessoal na experiência e as habilidades são desenvolvidas junto à diversão, e é este o exato momento em que o indivíduo está verdadeiramente aberto para recebê-las.

A fim de ampliar a consciência e a percepção do outro no alcance de uma relação terapêutica eficaz entre profissionais de enfermagem em formação para o cuidado em saúde mental; a disciplina de graduação *Cuidado Integral em Saúde Mental* trabalhou com elementos da prática profissional através de Jogos Teatrais.

A introdução desse trabalho na disciplina se deu frente aos propósitos de humanização do atendimento na saúde mental, já que essas vivências contribuem para um bom aproveitamento na relação enfermeiro-paciente. Assim, um profissional criativo e atento poderá tornar-se um agente da saúde diferenciado para o cuidado em Saúde Mental.

A disciplina de *Cuidado Integral de Saúde Mental* é oferecida para estudantes do curso de Bacharelado e Licenciatura em Enfermagem do 6º. Semestre. O objetivo da disciplina é promover oportunidades de aprendizado significativo contribuindo na formação do enfermeiro nas áreas de competência do cuidado integral em saúde mental às necessidades individuais, coletivas além da organização / gestão deste cuidado nos diferentes serviços de saúde. Objetiva também capacitar o estudante a identificar necessidades de saúde, a formular problemas e elaborar ações de cuidado conjuntas e integradas, com todos os sujeitos destes cenários, explorando e atuando nas dimensões biológicas, psicológicas e sócio-culturais presentes no processo saúde-doença de indivíduos em sofrimento mental, desenvolvendo habilidades para a gestão do cuidado de enfermagem em saúde mental ao indivíduo, família e comunidade.

O desenvolvimento prático deste trabalho se relaciona aos conteúdos programáticos referentes às habilidades interpessoais e técnicas para assistência de enfermagem em saúde mental, contribuindo na construção dos cenários propícios ao aprendizado pelas experiências simuladas e reais de atendimento ao doente mental, o qual será descrito no decorrer deste trabalho.

Inicialmente a presente dissertação discorrerá sobre alguns caminhos da estrutura pedagógica no ensino da enfermagem e em seguida a importância da prática artística como ferramenta de desenvolvimento de habilidades. Em um segundo momento este trabalho fará a explanação sobre a importância da aplicação dos jogos na aprendizagem e especificamente a prática dos jogos teatrais na ampliação da percepção e aquisição de conhecimentos, jogos estes baseados no fichário de Viola Spolin. Por fim, a apresentação da análise da prática dos mesmos realizados pelos alunos de enfermagem da Universidade do Estado de São Paulo (USP), tendo como um dos fatores norteadores a aplicação de um questionário. Foi considerado como parâmetros para análise, a relação entre a vivência pessoal e o desenvolvimento das habilidades profissionais para o cuidado em saúde mental.

3 – MARCO REFERENCIAL

3.1 – A formação em saúde mental: a necessidade de uma inovação pedagógica

A necessidade de reflexão e possíveis mudanças em relação à formação acadêmica de profissionais de saúde é uma questão na atualidade do ensino. Romper antigas estruturas cristalizadas em que as informações transmitidas são depositadas em alunos passivamente receptivos é um desafio. Segundo Freire (2010, p.77) a educação que se impõe aos que verdadeiramente se comprometem com a libertação não pode fundar-se numa compreensão dos homens como seres vazios a quem o mundo “encha” de conteúdos.

Em um sistema de ensino-aprendizagem em que o aluno é um ator importante no processo de construção do conhecimento, a relação humana é estimulada e o resultado dos conteúdos pode ser surpreendente. A busca de novas formas pedagógicas por parte do educador se faz necessária. O novo deve ter a antiga estrutura como base. O educador com esse conhecimento necessita averiguar as demandas da sociedade, da instituição e do aluno. Quanto ao desenvolvimento das capacidades cognitivas, ressalta-se a importância dos meios do pensar, dos meios de busca de informação, de modo que o aluno desenvolva suas capacidades de receber e integrar informação, mas também de produzi-la, de criar conhecimento, na condição de sujeito do próprio conhecimento (Libâneo, 1998).

A busca de novos modelos de ensino, de novos conteúdos e direcionamentos práticos requer uma flexibilidade educacional em função da busca de caminhos diferenciados para a formação de profissionais da saúde que atuem em um mundo de trabalho continuamente mutável. O processo pedagógico ocorre em um diálogo de subjetividades, e o aprendizado só se efetiva se o conhecimento compartilhado é significativo para todos os atores envolvidos (BUCHABQUI, CAPP e PETUCO, 2006, p.34).

A busca de informações importantes, não apenas relacionados à matriz curricular básica da saúde, pode possibilitar uma abertura a novos conteúdos inerentes à subjetividade do cuidado humano. Não podemos mais conviver com a excessiva rigidez que impede o trânsito mais fluido dos estudantes em meio a disciplinas que, em geral, estão restritas a determinados cursos (BUCHABQUI,

CAPP e PETUCO, 2006, p.35). A evolução nos mostra que quanto mais habilidades nós possuímos, mais enriquecedores são os resultados de nossas conquistas. Se as necessidades também acompanham a evolução do mundo contemporâneo, a abertura de novos horizontes frente às novas demandas também se faz necessária. Muitos são os caminhos tomados por uma determinada área de ensino para complementar tais necessidades. Na saúde não é diferente:

“As próprias Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação Superior em 2002 firmam / consolidam as mudanças necessárias para que as instituições formadoras revejam seus projetos pedagógicos e propiciem condições de formar profissionais condizentes com a demanda de nosso sistema de saúde. Parece simples, afinal de contas existem diretrizes que sinalizam o caminho, ou melhor, os caminhos, que devem ser percorridos”. (BARELLI e SCHERER, 2005, p.2)

Quanto mais estamos dispostos a refletir os caminhos que podem ser tomados para satisfazer o pedido de cuidados do universo psíquico, mais responsabilidade se faz em compromisso. É um caminho infinitamente abrangente e que requer apoios específicos. Um conteúdo de informações e trocas entre profissionais acadêmicos é condizente com a universidade e os pensamentos acadêmicos. Assim, podemos formar futuros profissionais capacitados com habilidades diversas segundo os desejos almejados, os dele e os da sociedade em que vive.

O domínio teórico sobre o *saber ensinar* não é algo que normalmente constitui a formação profissional e apenas a experiência como professor e os saberes no âmbito da saúde, não bastam para a formação docente (BARELLI e SCHERER, 2005, p.5). Quando tratamos de um curso de licenciatura, a formação para este saber ensinar torna-se fundamental.

No contexto da saúde mental, atender as necessidades de diversos conteúdos psíquicos requer um cuidado redobrado por parte dos enfermeiros. Muitos são os caminhos a serem seguidos e é de fundamental importância aprender a mobilizar e integrar conhecimentos gerais de enfermagem em saúde mental para assistirem as pessoas em situações emocionais difíceis, no caso dos transtornos mentais (CAMPOY; MERIGHI e STEFANELLI, 2005, p. 166).

A apropriação de conteúdos teóricos que deverão ser utilizados na prática profissional é uma questão que requer habilidades inerentes à complexidade da

estrutura psíquica. O enfrentamento das adversidades encontradas em relação ao sofrimento muitas vezes só é vivenciado no decorrer da atividade profissional e que pode ir além das exposições interpretativas nas discussões em sala de aula.

“Estudos realizados por enfermeiras, tanto da área assistencial como do ensino de enfermagem psiquiátrica, nacionais e internacionais, apontam inúmeras dificuldades que alunos e enfermeiros têm para integrar conhecimentos que os habilitem a cuidar de pacientes com problemas emocionais e psiquiátricos”. (CAMPOY; MERIGHI; STEFANELLI, 2005, p. 166).

Para apoiar os conteúdos psíquicos nos cuidados da saúde mental, o enfermeiro necessita de suporte e apoio em relação às suas próprias questões afetivas e emocionais. O auto-conhecimento é um caminho importante neste caso, muitas vezes difícil. O relacionamento interpessoal é adquirido com a prática; a capacidade de reflexão e tomada de consciência acontecem na vivência com o outro. O enfermeiro psiquiátrico deve colocar-se como sujeito participativo no desenvolvimento de suas habilidades, deve usar a auto-conscientização e a sua pessoa como meio para a relação positiva com o sujeito (VILELLA e SCATENA, 2004, p. 739).

Diante das habilidades envolvidas para desenvolvimento de relacionamento terapêutico profissional-cliente, fica evidente que as estratégias a serem utilizadas no processo de formação profissional devem ir além do convencional. Faz-se necessário lançar mão de ferramentas que possibilitem um “treinamento” para a relação com o outro a partir de si mesmo.

O Jogo Teatral é um instrumento facilitador dos processos individuais, utilizado tanto para a prática teatral quanto para o auto-conhecimento diante das relações e imprevistos cotidianos. O Jogo Teatral é utilizado por muitos profissionais, e como ferramenta de ensino mostra sua eficácia, dependendo do enfoque que lhe é validado. Segundo Grazioli (2007) a expressão jogo, que designa a criação e a improvisação coletiva, passou a receber diversos complementos que acrescentavam a ela o sentido específico com que cada estudioso a designava.

Como um caminho de auto-conhecimento, o Jogo Teatral, ou jogo improvisacional, foi escolhido para o desenvolvimento do processo de formação do enfermeiro para o cuidado integral em saúde mental.

Conhecida internacionalmente como a avó norte-americana do jogo do improviso, Viola Spolin, através de seus jogos, mostra um caminho que oferece um apoio lúdico e estruturante rumo à espontaneidade, criatividade, auto-conhecimento e prontidão para o imprevisto em diversas situações.

Tendo como preocupação o desenvolvimento pessoal dos profissionais da saúde mental e levando-se em conta um ensino que propicie um encontro autêntico e criativo, a escolha do Jogo Teatral é um propício argumento para o desenvolvimento prático na busca de um contato espontâneo. Essa espontaneidade no cuidado dos pacientes com sofrimento psíquico pode promover a abertura necessária para a absorção do aprendizado em sua prática.

*“O jogo é uma forma natural de grupos 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 ato de jogar. As habilidades são desenvolvidas no 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, 1992, p.4).*

3.2 - A educação pelo instrumento teatral

Além de se manifestar como estruturas sensíveis aos sentidos em relação às suas diversas formas estéticas, uma das características das manifestações expressivas pela arte é a vazão de conteúdos, permitindo a simbolização dos mesmos, podendo influenciar o processo de desenvolvimento do ser humano. A capacidade de captar as experiências de uma forma sensível se faz presente assim como o acesso a capacidades cognitivas e sensoriais.

Podemos constatar que muitos processos artísticos ao longo da história puderam contribuir na formação de uma identidade saudável. O ensino através de processos artísticos pode levar ao conhecimento de vias de captação de aprendizagem ricamente diferenciadas. Os estímulos sensoriais que este enfoque proporciona, auxilia o desenvolvimento de habilidades, ampliando o campo de percepção do aprendizado e capacitando a elaboração de conteúdos apresentados. A educação pela arte poderia viabilizar meios para o indivíduo compreender e decodificar as diferentes formas de fazer, pensar e sentir presentes nas

representações simbólicas da arte e que perpassam a produções culturais, regionais, nacionais e de outros países (BLAUTH, 2007, p.42).

O ensino nas universidades carrega o tradicionalismo em suas correntes de pensamento, esquecendo que o indivíduo é um ser capaz de apropriar-se de informações para seu desenvolvimento profissional através de vias de aprendizado artístico, podendo ultrapassar a reprodução dos conteúdos acadêmicos apresentados. A experiência artística na formação de docentes, permite que estes vivenciem seus próprios meios criativos, suas potencialidades espontâneas frente à demanda da evolução do mundo contemporâneo.

Sabemos que na pré-história as pinturas rupestres, as danças e cantos direcionados às forças divinas permitiam a expressão de desejos e medos do homem. Na arte teatral, os caminhos percorridos mostram que as dinâmicas sociais e políticas eram acompanhadas pela sua representação e consequente identificação. Desde a Grécia antiga, o mito representado nas tragédias era escolhido em função de sua catarse, a purgação de terrores e piedade. Os espetáculos faziam parte da formação da cidadania na dinâmica dos acontecimentos imutáveis de sua história. Na Poética de Aristóteles o mais importante era a trama dos fatos, daí que na tragédia não agem as personagens para imitar caracteres, mas assumem caracteres para efetuar certas ações. A construção do trágico requeria certos requisitos: olhando as representações daquilo que provoca repugnância aprende-se a reconhecê-las, no sentido das tragédias, significava passar do estado de ignorância ao de conhecimento (QUEIROZ, 2004, p.27).

Constantin Siergueievitch Alexeiev, mais conhecido como Constantin Stanislavski, ator, diretor, pedagogo e escritor russo de grande destaque entre os séculos XIX e XX, revolucionou em suas idéias a velha maneira de representar. Tentava quebrar os estereótipos - o exagero da interpretação - legado das tragédias gregas, onde o ator, exageradamente, representava o sofrimento da história do herói: o falso *phatos*. Esta palavra de origem grega, quer dizer sofrimento, doença. Nesse aspecto, os interesses de muitos seguidores de Stanislavski, incluindo Spolin, estavam direcionados a um estudo intenso em relação à um artista verdadeiro, um ser humano que além de ter a capacidade criadora, pudesse verdadeiramente entender e direcionar seus sofrimentos de uma forma artística.

Podemos constatar que muitos processos artísticos ao longo da história puderam contribuir na formação de uma identidade saudável. O mesmo acontece

na manutenção ou cuidados na educação em saúde. Na pintura, por exemplo, encontramos os relatos pictóricos das imagens realizadas por pacientes estudados por Nise da Silveira, onde o Museu de Imagens do Inconsciente mostra obras espontâneas de pessoas que vivem estados perigosos do ser. Além de ter como linha mestra os estudos de C.G. Jung, ela apresenta raízes em muitos filósofos e artistas como o dramaturgo surrealista Antonin Artaud no qual considerou “um mestre”. Ele referia-se a certos acontecimentos terríveis que podem ocorrer na profundidade da psique, avassalando o ser inteiro. Descarrilhamentos da direção lógica do pensamento; desmembramentos e metamorfoses do corpo; perda dos limites da própria personalidade; estreitamentos angustiantes ou ampliações espantosas do espaço; caos; vazio (FRAYZE-PEREIRA, 2010). O teatro, rico instrumento de comunicação e transformação, é uma expressão artística que contribui para processos educativos e terapêuticos, uma vez que o mesmo carrega uma bagagem simbólica e catártica desde remotos tempos.

Na educação, a arte teatral representa hoje um percentual considerável, desde o ensino básico até o universitário. Esse instrumento facilitador contribui de uma maneira lúdica e ao mesmo tempo reflexiva no aprendizado de diversas camadas do ensino. Tomar a experiência artística enquanto relevante atividade educacional constitui-se em proposição que vem sendo investigada ao longo dos tempos e que continua a estimular o pensamento e a atuação de artistas e educadores contemporâneos (DESGRANGES, 2005. p.2).

Na saúde e especificamente na enfermagem, esse caminho alcança proporções satisfatórias. Vivências teatrais podem proporcionar experiências relacionais importantes contribuindo com o conteúdo didático já conhecido no meio. A educação em saúde começa quando o indivíduo traz consigo um conhecimento prévio sobre o assunto em questão. Se logo após o aprendizado o conteúdo for colocado em prática, esse conhecimento será apropriado de forma mais significativa. A natureza inter e trans-disciplinar do teatro, contribui para a formação do enfermeiro, dando significado aos pressupostos pedagógicos constituídos na estrutura curricular e um sentido diferenciado à sua existência (CAMARGO, 2006, P.168).

Os aspectos lúdicos da arte podem proporcionar uma via de transformação pessoal criativa e espontânea. Um caminho que se inicia nos primeiros momentos de vida do indivíduo saudável, proporcionando um espaço de aprendizagem dinâmica. A relação interpessoal vivenciada pode proporcionar uma

instrumentalização educacional facilitando os meios de educação direcionados também à área da saúde, principalmente no sentido de superar o modelo de saúde tradicional no qual apenas trata-se a doença, tornando o corpo do usuário somente um objeto de intervenção (MENDES et al, 2009, p.9).

O relacionamento interpessoal é uma constante em nossas vidas e é fundamental que esta questão na saúde tenha também a sua importância, pois a partir das nossas relações no universo dos cuidados é que se pode fazer um bom ou mau prognóstico daqueles que necessitam de uma ajuda especial. Começa a evidenciar-se uma tendência para os estudos das relações interpessoais enfermeiro-paciente e da comunicação com vistas à humanização da enfermagem. (FUREGATO, 1999, p.9).

Refletir os cuidados na saúde é também repensar os cuidados dos cuidadores. Pensar na saúde mental é refletir as próprias questões afetivas e interpessoais. Os caminhos para essa reflexão são inúmeros e os questionamentos que surgem em cada um deles possuem infinitas possibilidades de transformações. É essencial que o enfermeiro tenha a consciência de que os reflexos de seus próprios cuidados psíquicos caminham em paralelo aos cuidados oferecidos. Segundo Leloup (2007, p.40), talvez precisemos começar por nós mesmos: reencontrar, em nós, a generosidade recalcada. O que é grave não é só o esquecimento do ser, mas o esquecimento do dom do Ser, pelo qual nos tornamos sujeitos.

O campo artístico vem crescendo cada vez mais no que se refere às possibilidades das buscas pessoais, oferecendo um caminho saudável e criativo frente às diferentes situações vivenciadas, não apenas com enfoque artístico espetacular, mas, como já mencionado anteriormente, em atividades educacionais. A Educação Dramática é uma disciplina acadêmica abrangente. Utiliza como instrumento todos os ramos de aprendizado que se relacionam com o impulso dramático (COURTNER, 2003, p.58). Apesar de nos depararmos com os já consagrados instrumentos de ensino no universo acadêmico, o mesmo começa a abrir suas portas ao contexto dramático como ferramenta de aprendizado.

Na enfermagem o ensino pelo teatro abre novos caminhos em relação aos cuidados na saúde. São inúmeros as direções em relação à arte teatral aplicada como proposta de reabilitação de pacientes, e tais possibilidades vem crescendo em relação aos contatos interpessoais dos enfermeiros como suporte educacional. O

teatro é utilizado com a proposta de simular situações vivenciadas no dia-a-dia em relação ao trabalho de grupo, permitindo com que os participantes desenvolvam seu potencial criativo e seus sentimentos. O enfermeiro, nesse contexto, tem um papel importante e fundamental, uma vez que pode utilizar-se de todos os recursos de educação e arte, de instrumentos teatrais e de conhecimento para levar ao universo que está inserido a troca de experiências e a confiança na capacidade coletiva.

Assim, a arte teatral - aqui especificamente o Jogo Teatral - como ferramenta expressiva, busca o formato estético e reflexivo aos que escolhem o caminho dramático como forma de expressão e apoio pedagógico no ensino do cuidado em saúde mental ao estudante de enfermagem. O material emergente das experiências individuais e coletivas, através de exercícios e experiências dramáticas pode possibilitar uma construção estrutural, psíquica e social, servindo como pilar de sustentação de abordagens interpessoais dos profissionais da enfermagem que de uma forma íntima são também os responsáveis pelos pacientes que buscam cuidados específicos.

3.3 - O Jogo

“Encontramos o jogo na cultura, como um elemento dado existente antes da própria cultura, acompanhando-a e marcando-a desde as mais distantes origens até a fase de civilização que agora nos encontramos”. (HUIZINGA, 2008, p. 6)

O jogo e o ato de jogar acompanham o desenvolvimento evolutivo desde a antiguidade e no decorrer de uma vida em seu desenvolvimento relacional. Segundo Carleto (2006, p.90) ao longo dos tempos, os jogos foram se modificando, (...) o trabalho não tinha o valor social que tem hoje, sobrava tempo durante o dia e as pessoas tinham a oportunidade de estabelecer relações de amizade durante os jogos.

Os jogos contêm determinadas dinâmicas pelos quais, dependendo do objetivo, alcançam estados pessoais e coletivos inerentes ao contexto social que eles são realizados. Muitos povos indígenas, por exemplo, ainda praticam jogos como um mecanismo de manter vivas as tradições, passando de geração a geração seus ensinamentos. Eles reconhecem a importância da tradição e dos jogos para tal finalidade, principalmente através das práticas corporais. As escolhas por

determinadas práticas corporais – jogos e brincadeiras – demonstram o modo de se distinguir de um grupo, definindo suas características morais e intelectuais (ALMEIDA, 2010, p.7).

Desde o *jogo de corpo* nas primeiras manifestações psicomotoras, da utilização de jogos manuais, até a relação com outras crianças, a brincadeira vivenciada promove a percepção de si e do outro em muitas dinâmicas. Inato nas crianças, o ato de jogar foi observado por muitos estudiosos, principalmente no que se refere ao desenvolvimento das relações pessoais e que seguem seu curso no processo de amadurecimento. Donald W. Winnicott (1896-1971), pediatra e psicanalista inglês, deu ênfase, em sua prática, aos cuidados com a criança e seu universo simbólico do jogo como elemento fundamental para o desenvolvimento da psique, para ele, o jogo e o brincar sempre foram os meios potentes e importantes no processo de comunicação no trabalho terapêutico, conduzindo a relacionamentos. Piaget, estudioso suíço, considerado pelas suas pesquisas do desenvolvimento cognitivo, estudou a evolução da criança sob o ponto de vista psicogenético. Para ele o conhecimento através da atividade lúdica participa de um processo de construção e reconstrução como resultado de uma relação evolutiva entre a criança e seu meio.

“Jogando, as crianças chegam a assimilar as realidades intelectuais que, sem isso, permaneceriam exteriores à inteligência infantil. É por isso que, pela própria evolução interna, os jogos das crianças se transformam pouco a pouco em construção adaptada, exigindo sempre mais do trabalho efetivo, a ponto de, nas classes pequenas de uma escola ativa, todas as transições espontâneas ocorrerem entre o jogo e o trabalho”. (PIAGET apud CARLETO, 2006, p.92).

Segundo Huizinga (2006, p.4) existem divergências nas tentativas de definir a origem e fundamento da função biológica do jogo. Alguns definem como uma descarga de energia vital que está em abundância; como um ato de satisfação por imitação ou ainda para a preparação do jovem para futuras atividades. Independente das teorias que o envolve, o jogo é uma atividade que contém múltiplas características, independente do seu objetivo. É pertinente por sua dinâmica na conquista de habilidades pessoais, que carregado de surpresas decorrentes no próprio ato, é uma habilidade lúdica acompanhada de muita intensidade. Segundo o autor, a intensidade do jogo e seu poder de fascinação, não podem ser explicados por análises biológicas. E, contudo, é nessa intensidade, nessa fascinação, nessa

capacidade de excitar que reside à própria essência e a característica primordial do jogo.

Muitos são os meios de aproximar o conhecimento teórico à experiência prática dos alunos, seja qual for o nível de formação. A utilização do jogo tem mostrado um excelente material educativo. Segundo Tarouco (2004, p.1) os jogos podem ser ferramentas instrucionais eficientes, pois eles divertem enquanto motivam, facilitam o aprendizado e aumentam a capacidade de retenção do que foi ensinado, exercitando as funções mentais e intelectuais do jogador.

Apesar dos jogos conterem o aspecto lúdico em sua dinâmica, trazendo formas expressivas na comunicação durante a sua prática, o caráter estruturante do mesmo se faz presente. Os jogos necessitam de uma dinâmica de regras e condutas. Esse fator dá a essa atividade um continente de possibilidades promovendo segurança aos participantes. Em qualquer atividade de desenvolvimento, sejam elas na pré-escola, na universidade ou em ambientes profissionais, as condutas para um bom resultado necessitam de um conjunto de regras condizentes aos caminhos percorridos. As regras também fazem parte do universo do jogo teatral. Segundo Koudela (2010, p.7) por meio das oficinas de jogos teatrais é possível construir liberdade dentro de regras estabelecidas por acordo grupal.

O sentido norteador da atividade lúdica no ato de jogar inicia-se nos primeiros momentos de vida. O jogo de regras aparece por volta dos sete/oito anos como estrutura de organização do coletivo e se desenvolve até a idade adulta nos jogos de rua, jogos tradicionais, folguedos populares, danças dramáticas (KOUDELA e SANTANA, 2005, p.148). As regras ordenam os caminhos a serem seguidos e a “quebra do combinado” realça a característica inter-relacional dos grupos que as dispõem, compondo um dinamismo de condutas inerentes a um resultado satisfatório do grupo envolvido. Segundo Carleto (2006, p.94), o conjunto de regras supõe relações sociais e inter-individuais, pois a regra é uma ordenação, uma regularidade imposta pelo grupo, sendo que sua violação é considerada uma falta.

Todo jogo é realizado dentro de um espaço, tendo os limites físicos da própria prática, limites necessários para um bom andamento da atividade. O desenvolvimento e comunicação social terão sucesso quando os conteúdos estão contidos em “recipientes” pré-estabelecidos. Segundo Huizinga (2008, p.13), a

limitação no espaço é ainda mais flagrante do que a limitação no tempo, todo jogo se processa e existe no interior de um campo previamente delimitado.

O jogo, seja como ferramenta de expressão, de desenvolvimento ou como uma forma lúdica de vazão criativa, é hoje empregado como uma atividade que encontra um espaço diferenciado dentro das dinâmicas de ensino. Através de suas regras e dependendo do objetivo a ser alcançado, o jogo é explorado por diversos pesquisadores como ferramenta de absorção de conhecimentos, desde treinamentos em áreas de Recursos Humanos para a busca de habilidades administrativas até a capacitação de futuros profissionais. Moratori (2003, p.25), defende a utilização de jogos educativos no processo de ensino aprendizagem:

“A participação em jogos contribui para a formação de atitudes sociais como respeito mútuo, cooperação, obediência às regras, senso de responsabilidade, senso de justiça, iniciativa pessoal e grupal. O jogo é o vínculo que une a vontade e o prazer durante a realização de uma atividade. O ensino utilizando meios lúdicos permite criar ambientes gratificantes e atraentes servindo como estímulo para o desenvolvimento integral dos usuários”.

O Jogo Teatral, através do aspecto lúdico proporcionado aos participantes, integra em seu exercício elementos da improvisação a elementos criativos (propostos segundo as necessidades de cada grupo), compondo um universo social inerente aos aspectos buscados com a proposta desse trabalho. Conteúdos emergentes durante a prática dos jogos podem conter estruturas psíquicas inerentes a cada participante frente aos estímulos relacionais. Segundo Brandão (2006, p.76), é inegável o fato de os Jogos Teatrais trabalharem como o psicodrama, entretanto utilizando-se de uma abordagem mais sutil. Cada jogo apresenta uma característica diferente e desta forma, conduz a um resultado distinto.

Em muitos jogos de Viola Spolin, problemas necessitam ser resolvidos a partir da proposta de um ou mais exercícios aplicados. Esse fator contribuiu para a escolha deste sistema para o trabalho na disciplina, pois independente de outros fatores que serão mencionados, este é um aspecto que pode contribuir na aquisição da prontidão de futuros profissionais frente a estímulos vivenciados.

“A solução de problemas exerce a mesma função que o jogo ao criar unidade orgânica e liberdade de ação, e gera grande estimulação provocando constantemente o questionamento dos procedimentos no momento de crise, mantendo assim todos os membros participantes abertos para a experimentação”. (SPOLIN, 1992, P.19)

3.4 – Viola Spolin e a sistematização dos jogos teatrais

Viola Spolin nasceu em Chicago, no dia 07 de novembro de 1906 e faleceu em 22 de novembro de 1994 em Los Angeles. Foi atriz de cinema (apenas três participações), mas seu destaque social maior foi como autora e diretora de teatro. É ainda considerada como a “avó norte-americana” do teatro improvisacional. A base de sua proposta pedagógica repercutiu intensamente no meio educacional brasileiro (FILHO, 2009, p.7).

Segundo Koudela (2005, p.147) O termo *theater game* (jogo teatral) foi originalmente cunhado por Viola Spolin em língua inglesa. Mais tarde ela registrou o seu método de trabalho como Spolin Games.

O universo de Viola Spolin tem influência significativa na didática da linguagem teatral na escola. Muitos atuantes no ensino teatral a utilizam como referência e utilizam seus jogos como recursos de desenvolvimento pessoal, assim como uma potente ferramenta de improvisação voltada para o teatro. Segundo Mate (2010, p.7), suas propostas eram direcionadas tanto com os procedimentos pedagógicos (dentre eles a formação do indivíduo) como com o resultado estético, cujas sínteses deveriam ser apresentadas à comunidade local e não apenas escolar.

De acordo com Camargo (2002) Viola Spolin preparou-se inicialmente para ser uma assistente social. Desenvolveu os jogos teatrais inspirada por sua professora Neva Boyd, importante educadora de Chicago na Neva Boyd's Group Work School (Escola de Formação de Trabalho de Grupo). Neva Boyd desenvolveu seu trabalho a partir dos jogos recreativos com imigrantes, durante a grande depressão, na Hull House.; casa onde funcionava uma instituição de voluntários, fundada em 1889. Situada no centro dos bairros de imigrantes, na parte sul de Chicago, teve papel destacado no assentamento dos trabalhadores que chegavam, proporcionando prática de jogos, lazer e atividades culturais, como danças folclóricas.

Os jogos desenvolvidos por Boyd possibilitaram a interferência cultural e artística no tecido social. O encontro de Viola Spolin com a socióloga Neva Lena Boyd foi decisivo para a discussão da estrutura e dinâmica dos jogos teatrais e para a conseqüente inserção do espaço na sua relação com a cena e com a cidade (ALMEIDA e SUASSUNA, 2010, p.2).

Spolin se inspirou nas técnicas do cabaret alemão, na commédia dell'arte, na atuação brechtiana e nos princípios teatrais defendidos por Stanislavsky. Ela reativa o caminho do romance pedagógico, onde Stanislavsky foi o primeiro a levantar questionamentos fundamentais sobre o processo de educação no teatro (KOUDELA in SPOLIN, 1992). A partir de experiências familiares, Spolin iniciou o seu trabalho e estudos sobre jogos teatrais, reuniu suas anotações e guardou para publicação por anos executando esta etapa apenas após observar como seus jogos funcionavam profissionalmente no *Second City*, em Chicago, onde seu filho, Paul Sills, estudava e desenvolvia o teatro improvisacional (BRANDÃO, 2006, p 72).

Os jogos teatrais desenvolvidos por ela foram utilizados para aprimorar as capacidades e competências do ator. O teatro improvisacional tinha o objetivo de despertar a espontaneidade através de seus jogos. Segundo Spolin (1992, p.4), os jogos desenvolvem as técnicas e habilidades pessoais necessárias para o jogo em si, através do próprio ato de jogar.

Ela estruturou seus jogos em forma de fichas, as quais contem: *preparação, foco, descrição, instrução e avaliação* (fatores norteadores de procedimentos e regras). Além disto, acrescentou notas e *áreas de experiência*, tornando os jogos teatrais de fácil entendimento e aplicação, tanto por profissionais quanto por leigos.

Através da experiência na participação dos jogos de Viola Spolin, o aprendizado poderá ser adquirido espontaneamente em vários níveis. *“Aprendemos através da experiência, e ninguém ensina nada a ninguém”* (SPOLIN, 1992, p.3). Segundo ela a experiência se realiza na penetração orgânica com o ambiente, envolvendo todos os níveis: intelectual, físico e intuitivo. A criatividade e espontaneidade que envolve a dinâmica de seus jogos está relacionado com a vivência do imediato, o aqui e agora. Em seu livro *Improvisação para o teatro*, ela relata:

“Através da espontaneidade somos reformados em nós mesmos. A espontaneidade cria uma explosão que por um momento nos liberta de quadros de referências estáticos (...) técnicas que são na realidade descobertas de outros. (...) Nessa realidade, as nossas mínimas partes funcionam como um todo orgânico. É o momento de descoberta, de experiência, de expressão criativa”. (SPOLIN, 1992, p.4)

No primeiro capítulo deste, ela menciona a importância de um ambiente direcionado para a emergência da intuição dos participantes, incluindo o professor, para que possam juntos participar de uma experiência criativa e inspiradora. Relata

os aspectos da espontaneidade importantes no processo de participação de seus jogos, são eles:

- *O Jogo*: A primeira orientação é em relação ao próprio ato de jogar. Uma das características principais do jogo está relacionado a um problema a ser solucionado, sendo acordado no grupo as regras do jogo em relação a um determinado objetivo da proposta a ser realizada. Os primeiros jogos do fichário procuram desenvolver habilidades sensoriais e a problemática para resolução não se encontra presente. A energia liberada para resolver o problema, sendo restringida pelas regras do jogo e estabelecida pela decisão grupal, cria uma explosão (espontaneidade); tudo é destruído, rearranjado, desbloqueado.

- *Aprovação / Desaprovação*: A segunda orientação é em relação à liberdade pessoal, com o cuidado refinado em relação à aprovação e desaprovação durante a atividade. O julgamento cria a oportunidade de bloqueios, e essa situação não cria um ambiente adequado para a livre expressão. Segundo Spolin, abandonamos aos julgamentos arbitrários dos outros, oscilamos entre o desejo de ser amado e o medo da rejeição para produzir. O julgamento por parte do professor-diretor limita tanto a sua própria experiência como a dos alunos.

- *Expressão de grupo*: A liberdade expressiva, dentro de um ambiente orgânico e total é importante para a segurança da exposição individual e coletiva, pois a ameaça pode ser um aspecto que impede o livre desenvolvimento. O acordo e participação do grupo abrem caminho para a harmonia. A tensão que pode ser gerada durante o ato de jogar, no que se refere à competição natural, é importante à medida que os problemas solucionados despertem satisfação em todos os indivíduos e o processo sendo mais importante que o próprio objetivo.

- *Platéia*: uma característica que ocorre nos jogos é que em muitos momentos; enquanto um grupo participa do jogo, outro torna-se platéia. Contudo a participação desta é importante no ponto de vista ativo como observadora do que ocorre durante a atividade. A liberdade da experiência também se encontra neste contexto.

- *Técnicas teatrais*: A consciência da técnica de improvisação é um importante instrumento para a habilidade em palco. A experiência do jogo pode trazer habilidades espontâneas e fluentes durante a exposição na comunicação (no caso do trabalho na disciplina, a característica teatral espetacular não foi estimulada).

- *Transposição do processo de aprendizagem para a vida*: a experiência vivenciada durante a atividade do jogo pode preparar todo o equipamento sensorial, consciência dos preconceitos e aquisição espontânea da criatividade, consequentemente essas e outras características, quando são apreendidas, simultaneamente pode ser reconhecido em contato direto e puro com o mundo exterior.

- *Fisicalização*: A liberdade de expressão física dos conteúdos vivenciados é uma característica importante na atividade do Jogo Teatral. O equipamento sensorial é a realidade palpável da experiência.

Baseado nessas informações, o universo do Jogo Teatral criado por Viola Spolin, inspirou muitos caminhos desenvolvidos por pesquisadores, tanto na área teatral, como para educadores que utilizaram e utilizam seu método para o ensino. Esse estudo também teve inspiração nas experiências de Spolin e de seus seguidores para a obtenção de uma experiência espontânea e criativa na absorção de conhecimentos específicos na disciplina de graduação *Cuidado Integral em Saúde Mental*. O cuidado na relação de ensino-aprendizagem enfatizado por ela é um caminho sensível para a introjeção de conteúdos vivenciados. Spolin apresenta a capacidade de ver, analisar e avaliar o que foi realizado em cena pelos colegas como instrumento da relação ensino aprendizagem.

Importante ressaltar aqui a importância que Spolin deu em relação ao não engessamento do método criado por ela como princípio norteador, pois como todo processo de desenvolvimento é transformador, o método não deve ser fonte estagnada de aprendizado.

“(...) estão longe de ser sagradas. Os estilos em teatro mudam radicalmente com o passar dos anos, pois as técnicas do teatro são técnicas da comunicação. A experiência da comunicação é mais importante que o método usado. (...) As técnicas não são artifícios mecânicos – um saco de truques bem rotulados para serem tirados pelo ator quando necessário. Quando a forma de uma arte se torna estática, essas ‘técnicas’ isoladas, que se presume constituíam a forma, estão sendo ensinadas e utilizadas rigidamente. O crescimento tanto do indivíduo como da forma sofre, conseqüentemente, pois a menos que o aluno seja extraordinariamente intuitivo, tal rigidez no ensino, pelo fato de negligenciar o desenvolvimento interior, é invariavelmente refletida em seu desempenho”. (SPOLIN, 1992, p. 12 e 13)

Assim, Spolin cria a possibilidade de utilizar seu método de forma livre para contextualizá-lo à necessidade com a qual estamos trabalhando.

Diante de todas as considerações pontuadas, nos questionamos se o uso de jogos teatrais poderiam favorecer a formação do profissional enfermeiro para atuação em saúde mental.

4 – OBJETIVOS

O presente projeto tem como objetivo descrever e analisar a experiência do uso de jogos teatrais, segundo Fichário de Viola Spolin, no ensino de saúde mental, através dos relatos de estudantes de licenciatura e bacharelado em enfermagem, os quais cursaram a disciplina de Cuidado Integral em Saúde Mental II no ano de 2010.

Específicos:

- Descrever a experiência da percepção individual e coletiva vivenciada a partir dos jogos;
- Analisar a experiência articulando o conhecimento teatral, de saúde mental e de ensino para a formação do profissional enfermeiro.

5 – METODOLOGIA

5.1 - Tipo de Estudo

O estudo foi norteado por uma abordagem qualitativa, onde fundamentalmente o pesquisador faz a interpretação dos dados (CRESWELL, 2007, p.187). Estudos qualitativos contribuem para uma visão mais contextualizada sobre os conteúdos da pesquisa, revelando nuances que podem se perder em métodos de enfoque quantitativo.

Na presente pesquisa, o método qualitativo mostrou-se mais adequado, pois a proposta foi trabalhar com a experiência dos estudantes, em um processo específico (uso de jogos teatrais no ensino de saúde mental), buscando entender como estes perfazem e significam a experiência. Assim, faz-se necessária uma metodologia que permita descobrir e justificar as percepções e a complexidade das interpretações dos sujeitos pesquisados (MORSE e RICHARDS, 2002).

5.2 – O contexto e os participantes do estudo

O estudo foi realizado na Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo. A população de estudo compreendeu todos os estudantes (46) matriculados na disciplina de Cuidado Integral em Saúde Mental II do Curso de Bacharelado e Licenciatura em Enfermagem da referida instituição.

A disciplina é oferecida anualmente no sexto semestre do curso de graduação com carga horária de 120 horas. No ano de 2009, no período de outubro a dezembro, além das atividades teóricas em sala de aula e práticas nos serviços de saúde mental, foram incluídas as atividades teatrais, buscando melhorar a ação pedagógica no ensino de saúde mental. Essa atividades perfizeram 22 horas da carga horária da disciplina.

No total, foram realizados 7 encontros de vivência dramática com duração de aproximadamente 3 horas, cuja finalidade foi promover a sensibilização da percepção pessoal na relação com o outro através de jogos teatrais de Viola Spolin (SPOLIN, 2001).

Os encontros tiveram temas específicos, sendo o último uma síntese dos seis anteriores. As atividades desenvolvidas em cada encontro basearam-se em fichas

de exercícios do Fichário de Viola Spolin (ANEXO), seguindo as necessidades de aprendizagem do estudante de enfermagem para o cuidado em saúde mental.

A coleta dos dados para a presente pesquisa foi realizada neste contexto, como detalhado a seguir.

5.3 – Procedimentos de coleta de dados

Ao término das atividades de cada encontro eram aplicados questionários

Para o presente projeto, foram utilizadas apenas as questões relacionadas ao primeiro encontro. Neste momento, os estudantes foram esclarecidos quanto às atividades que iriam realizar em relação aos jogos que seriam propostos e principalmente às regras que faziam parte de cada atividade a ser realizada. Este contato inicial é importante na relação entre o instrutor e o jogador, conforme Concílio (2010, p.1):

“A instrução é um dos princípios fundamentais do Jogo Teatral. É através desse instrumento que o coordenador participa ativamente do jogo, uma vez que entre ele e os jogadores está estabelecida e autorizada a possibilidade de intervenção na cena que se improvisa. Assim, evidencia-se o papel ativo desenvolvido pelo coordenador/professor, uma vez que ele é parceiro externo da cena, com a função de retomar o foco do jogo sempre que ele for subjugado”.

A coleta dos dados foi realizada durante as atividades coordenadas pelo pesquisador através do registro dos observadores não-participantes com a aplicação de um questionário semi-estruturado de cada encontro (APÊNDICE II), além de registros em áudio e vídeo.

Os colaboradores, supervisionados pelo pesquisador, esclareceram aos estudantes quanto aos objetivos da pesquisa e a participação, garantindo tempo de reflexão sobre o desejo de ingressar ou não no estudo. Foi colocado também que seriam excluídos todo material proveniente dos estudantes que decidirem por não ingressar no estudo; o que não ocorreu durante ou após o processo.

Foram utilizados diferentes espaços físicos (salas de aulas) para a prática do exercício teatral, os quais foram tomados, dessa forma, como espaços cênicos (assim chamado o espaço do exercício espetacular) para o desenvolvimento dos jogos.

A partir do primeiro encontro, os exercícios posteriores foram sendo escolhidos pela demanda que os resultados do próprio jogo oferecia. Para esta análise foram escolhidas seis (06) questões do primeiro encontro relacionadas às atividades sensoriais e relacionais.

Em cada ficha o direcionamento dos jogos é estruturalmente relatada. A autora criou seu sistema de maneira muito clara que demonstra uma atribuição de sentidos às ações desenvolvidas durante o jogo.

Há em cada ficha uma *preparação* inicial para aquecimento da atividade (que não foram utilizadas pelo fator temporal das atividades e que não altera em si o desenvolvimento do jogo) e um *foco* a ser seguido, ou seja, uma determinada problemática a ser solucionada pelo grupo. A *descrição e a instrução* do jogo escolhido também é descrito na ficha, onde a participação do coordenador/professor é essencial para o direcionamento da atividade. No próprio fichário existe uma *avaliação* a ser seguida, onde perguntas e colocações pertinentes ao desenvolvimento do jogo é explanado; não é composto de críticas ou julgamentos e sim de seguimentos que provavelmente possam se desenvolver durante a atividade. As perguntas do questionário para os participantes deste trabalho foram inspiradas a partir destas avaliações. Ainda em cada ficha, há um tópico descrito como *Áreas de Experiência* que mostra quais são os objetivos com a aplicação do jogo escolhido pelo coordenador da atividade. Esses quisitos serão relatados em cada jogo proposto para facilitar o entendimento do processo do momento vivenciado.

Cabe ressaltar novamente que a própria autora deixa claro o caráter de modificações e transformações de seu sistema a partir da prática, pois durante o andamento da atividade, muitos contextos pessoais e coletivos mostram caminhos diferenciados a serem percorridos, a estrutura do jogo teatral não limita o papel do coordenador a um mero executor de propostas previamente elaboradas e estruturadas em um manual (CONCÍLIO, 2010, p.4).

5.4 – Análise dos dados

A apreensão da experiência foi respaldada na experiência coletiva, porém com um enfoque aprofundado nos resultados da análise e observações registradas.

Foi dado a devida importância ao reconhecimento do vivenciado. Reconhecer, conhecer em outra instância. Conhecer, do latim *cognoscere*, que significa

aprender pelos sentidos, procurar saber (TURATO, 2007, p.47). Assim, o conhecimento das vivências e reconhecimento das experiências por parte dos mesmos foi relatado com profundidade nesta pesquisa. Todo relato foi analisado a partir dos sentidos das palavras, com a utilização de suporte teórico para embasar os conteúdos que as próprias palavras carregam. Segundo Zanela (2007, p.31), Vygotski chama a atenção ao fato de que para a compreensão da linguagem do outro é necessário ir além das palavras, na investigação da linguagem, a busca dos sentidos se torna fundamental, posto que o sentido é expressão dialética dos planos singular e coletivo.

Para a facilitação da análise foram construídas tabelas segundo as palavras-chaves dos participantes, categorizadas e descritas para posterior análise.

Processualmente, foi realizada uma exaustiva exploração do material, onde os documentos foram submetidos a diversas leituras no sentido de capturar as impressões do pesquisador, selecionar os trechos de maior relevância, sintetizar e interpretar os relatos dos participantes, seguindo-se os passos pertinentes apontados pela análise de conteúdo (BARDIN, 2004).

Assim, a análise dos dados foi realizada em função da mobilidade da experiência do grupo com enfoque aprofundado em temas específicos levantados pela vivência, segundo os tópicos do fichário e respaldado por conteúdos teóricos da área teatral e de cuidados na saúde.

5.5 – Considerações éticas do estudo

A aquiescência do estudante foi manifestada por meio da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (APÊNDICE I).

O projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da EERP – USP, protocolo número 1076/2009, em 24 de setembro de 2009.

6 – RESULTADOS E DISCUSSÃO

6.1 – Análise do primeiro encontro – Sensibilização

No primeiro encontro foram realizadas 10 (dez) atividades práticas do Fichário de Viola Spolin, mas para a realização desta pesquisa somente 06 estão descritas para análise e discussão. Inicialmente foram propostas atividades relacionadas à percepção corporal com enfoque nos sentidos - como o tato e visão - com a finalidade de despertar a sensibilidade dos participantes para os próximos jogos. No universo teatral, a preparação sensorial do artista é fator importante para o bom aproveitamento corporal e conseqüente sensibilização da comunicação em cena.

Segundo Spolin (1992, p.13) é imperativo preparar todo o equipamento sensorial, para que se possa estabelecer um contato puro e direto com o meio criado com os objetos e pessoas dentro dele.

Ao final do encontro foi entregue a cada participante um questionário contendo perguntas pertinentes às vivências. A seguir serão descritos as atividades sensoriais.

6.1.1 – Sentindo o eu como eu - Ficha A2

Nesta atividade, os jogadores foram instruídos a permanecerem imóveis, em silêncio e com os olhos fechados (exercício modificado da posição sentada para deitada em decúbito dorsal), onde o *foco* era sentir o contato com a parte da pele indicada pelo instrutor. Esse jogo sensorial foi direcionado verbalmente com todos os detalhes relacionados ao toque e à sensibilidade orgânica da pele com a roupa ou o toque da roupa na pele do corpo, um “*mapeamento*” realizado a partir dos membros inferiores até o topo da cabeça. No questionário, os participantes responderam as seguintes perguntas: *Houve alguma diferença entre sentir a roupa no corpo e sentir o corpo na roupa? Qual?*

Tabela 1 – Análise dos relatos: jogo sensorial de toques (No. = Ocorrências)

Categoria	Subcategoria	Exemplos	No.
Percepção da Pele: Corpo/roupa Roupa/corpo	Sem percepção de diferenças	(A23) Não, não consegui identificar a diferença.	8
	Utilização da imaginação para sentir	(A22) O “sentir” confundiu muito com o “imaginar” [...].	2
	Percepção das diferenças sem detalhes	(A10) Sim, são sensações diferentes que muitas vezes esquecemos de senti-las.	10
	Percepção da Roupa no corpo sem detalhes	(A31) Sim, sentir a roupa no corpo foi mais fácil e sensível do que sentir o corpo na roupa.	9
	Percepção do corpo na roupa sem detalhes	(A17) Eu tive uma percepção melhor do corpo na roupa, pude sentir melhor minha pele tocando na calça.	1
	Percepção da Roupa no corpo Com	(A33) Não consegui o corpo na roupa. Porém na roupa no corpo, senti meu quadril apertado pela calça e a blusa era bem confortável, não fazendo nenhuma pressão ou desconforto.	1
	Percepção Corpo/roupa e Roupa/corpo com detalhes	(A29) Sim, ao ser dito para sentir a roupa no corpo foquei mais a textura do tecido e ao sentir o corpo na roupa foquei mais na temperatura da minha pele e as diferenças de temperaturas entre a roupa e corpo.	3

Segundo os relatos podemos verificar que um número significativo não conseguiu perceber as diferenças nos toques roupa/corpo (08 Alunos) e apenas dois (02) utilizaram a imaginação para poder ter algum tipo de sensação. Nos demais relatos alguma forma de percepção dos toques corpo-roupa ou roupa-corpo pode ser vivenciada; alguns sentindo mais a roupa no corpo e outros mais o corpo na roupa.

Esta dinâmica tem como tópicos na *Área de Experiência* a relação com a “*percepção corporal*”, o “*jogo sensorial*” e o “*tempo presente (aqui-agora)*”.

A pele é o maior órgão em extensão do nosso corpo. A partir dela entramos em contato (com-o-tato) com o meio externo. É o mais antigo e sensível de nossos órgãos, nosso primeiro meio de comunicação (MONTAGU, 1988, p.21).

Muitos caminhos artísticos lançam mão da sensibilização do trabalho da percepção da pele para uma maior entrega e consequente presença cênica no aqui-agora. Estamos habituados a sentir a pele somente em condições especiais, mas dificilmente habitamos a pele integralmente. Segundo Miller (2007, p.60 e 61), educadora e artista:

“É importante lembrar que o sentido pelo qual recebemos as sensações de contato e de pressão não se reduzem às mãos, mas sim ao corpo todo, despertando a pele do corpo todo – distinguindo também o contato dos diferentes tecidos da roupa, a pressão dos elásticos e, assim, a atenção se amplia para o corpo inteiro em sua tridimensionalidade. [...] o despertar sensorial vai trazendo o aluno para o mundo do aqui-agora, instaurando um corpo vivo e atento”.

Perceber se houve diferenças do toque do corpo na roupa ou da roupa no corpo é uma percepção muito específica e subjetiva, que depende das experiências individuais em relação ao desenvolvimento da sensibilidade tátil.

É o nosso maior sentido e através da pele podemos ter informações importantes do meio que nos cerca, desde temperaturas ou densidades.

“(...) ao ser dito para sentir a roupa no corpo foquei mais a textura do tecido e ao sentir o corpo na roupa foquei mais na temperatura da minha pele e as diferenças de temperaturas entre a roupa e corpo”. (A 29)

A pele também é responsável por sutis percepções afetivas; informa-nos quanto à profundidade, espessura e a forma; sentimos, amamos e odiamos, somos suscetíveis e tocados em virtude dos corpúsculos táteis da nossa pele (TAYLER in MONTAGU, 1988, p.21).

Perceber-se na própria pele, no próprio “invólucro”, é uma experiência que requer muita atenção e ativação sensorial. Possuímos pele, mas muitas vezes, ou quase sempre não a percebemos.

“Não, não consegui identificar a diferença”. (A 23)

Perceber-se é um estado muito importante nas relações interpessoais; é sentir-se e atentar-se aos órgãos das percepções, que neste jogo sensorial, a pele foi o foco. Para Anzieu (apud LINHARES E PINHEIRO, 2009) a pele não só fornece ao aparelho psíquico as representações constitutivas do Eu, como também assegura as suas principais funções, como a manutenção, contenção, individuação, intersensorialidade, dentre outros.

A percepção da pele é uma sensibilidade muito fina e algumas pessoas, por algum motivo, podem apagar ou anestesiar as sensações da mesma, mantendo-se assim por muito tempo na própria percepção, ou nos relacionamentos interpessoais. A utilização da imaginação como “facilitador” da percepção, pode ser um recorrente amparo acionado em relação ao mecanismo cognitivo, que muitas vezes supre a

falta do “contorno” psíquico. Da origem epidérmica e proprioceptiva, o Eu herda a dupla possibilidade; o de estabelecer barreiras (que se tornam mecanismos de defesa psíquicos) e de filtrar as trocas (ANZIEU apud MARDER e HOPPE, 2006, p.3). Assim, a atividade psíquica se transpõe, por rupturas, da função corporal para o plano mental.

O “sentir” confundiu muito com o “imaginar” (A 22)

Não podemos afirmar categoricamente que esse mecanismo ocorreu com os relatos dos participantes que utilizaram a imaginação para perceber a pele, mas sentir é uma percepção onde os pensamentos e imagens não participam, pois as organelas sensoriais são ativadas em um processo de resgate sensorial.

A substituição do aparato somático pelo pensamento também foi descrito por D. W. WINNICOTT, onde observou em seus estudos o uso da mente como substituto da falha do ambiente, onde a mesma tentará suprir com a inteligência a falha emocional, pois a pessoa total é física ou psicológica. Existe um inter-relacionamento de complexidade crescente entre um e outro, e uma organização deste relacionamento proveniente daquilo que chamamos mente. O funcionamento intelectual, assim como a psique, tem sua base somática em certas partes do cérebro (WINNICOTT, 1990, p.29).

Em uma atividade como a do enfermeiro, o contato é um fator importante no relacionamento interpessoal. Estar presente na própria pele, conhecendo seus limites e em sintonia com a sensibilidade que dela nasce, favorece o livre trânsito entre o “dentro e o fora”, entre o eu e o outro, com as diferentes peculiaridades existentes nas relações. A instauração do Eu - pele responde à necessidade de um envelope narcísico e assegura ao aparelho psíquico a certeza e a constância de um bem-estar de base (ANZIEU apud MARDER e HOPPE, 2006, p. 4).

O limite da pele é o limite entre o dentro e o fora. Estar em contato, dentro de seu próprio espaço interno, nos limites da pele é uma situação pouco freqüente na atualidade e dinâmica cotidiana. Necessitamos de limites físicos e psíquicos para sobreviver diante o caos da vida. De acordo com Silveira e Braga (2004, p.434) além desses limites físicos e sociais, também criamos limites para delimitar nosso “eu”. Quando pensamos que encontramos o limite perfeito, ele sempre começa a incomodar.

Vivenciar as próprias condições psicofísicas é uma característica que requer momentos apropriados e disponibilidades para os conteúdos emergentes. Ter a experiência do aqui-agora é estar em contato com um universo pessoal e subjetivo que, em muitos momentos, pode vir recheado de sentimentos e sensações agradáveis ou desagradáveis, mas que possibilita a emergência de conteúdos a serem elaborados e direcionados para a própria percepção e conseqüente reflexão.

Atualmente, os instrumentos que podem auxiliar na busca ou resgate sensorial, seja em relação à pele ou a outras características biológicas fundamentais, podem ser encontrados em exercícios como este ou em trabalhos terapêuticos, como no caso da técnica da Eutonia, criada por Gerda Alexander. Essa técnica procura resgatar através de comandos verbais ou mesmo pelo toque terapêutico o retorno ou a conquista da sensibilidade em muitas instâncias. Por isso, a primeira tarefa, que pode levar muito tempo, é a de despertar a sensibilidade da pele e, assim, recuperar a imagem do corpo. Só então podemos desenvolver a consciência do espaço corporal, tão importante para a eutonia, e que abrange os músculos, os órgãos e a estrutura óssea (ALEXANDER, 1991, p.11).

Assim, podemos perceber que o resgate sensorial tem inúmeras funções fisiológicas e psíquicas no desenvolvimento individual. Habitar-se na própria pele significa estar presente nas diversas circunstâncias que a vida proporciona, inclusive nos trânsitos de cuidados que os profissionais da saúde estão sujeitos.

“(...) são sensações diferentes que muitas vezes esquecemos de sentí-las”. (A10)

6.1.2 – Caminhada no espaço – Ficha A7

Após o exercício do jogo sensorial da pele, os participantes foram instruídos a perceberem a sustentação do corpo durante a caminhada, se haviam tensões durante o movimento e a localização das mesmas. Esse era o *Foco* do exercício. No questionário, a pergunta era a seguinte: *Como é perceber as tensões em você e como é sustentar seu corpo no ambiente? Quais as regiões que percebeu estarem tensas?*

Tabela 2 – Análise relatos: Jogo sensorial de cinestesia (No.=Ocorrências)

Categoria	Subcategoria	Exemplos	No.
Percepção Corporal da Caminhada no Espaço	Percepção de tensões em uma ou mais regiões com percepção da sustentação	(A24) Perceber as tensões foi interessante e um pouco assustador, ao sustentar meu corpo, tentei distribuir melhor o peso e quase caí. Meus ombros estavam mais tensos e a cabeça baixa.	13
	Percepção de tensões em uma ou mais regiões sem relato de percepção da sustentação	(A34) As tensões se transformam em "peso", senti as áreas do corpo pesadas e minhas articulações pareciam se desconectar pelo esforço, principalmente ombros e braços.	14
	Percepção de tensões em uma ou mais regiões com percepção da sustentação com relato de dores	(A36) Pela primeira vez parei para observar minhas tensões, elas me deixam presa, é como se tivesse uma dor que não sai e essas tensões fazem que eu não me sinta bem. Sustentar meu corpo no ambiente não foi fácil, pois as tensões deixavam-me fraca. Minhas regiões do ombro e pescoço estavam muito tensas.	5
	Percepção de tensões em uma ou mais regiões sem relato da percepção da sustentação, com relato de dor (es)	(A2) Existem áreas de tensões centradas na face, ombros, região frontal e mandíbula e percepção de pontos de dor nessas regiões.	2

Segundo os relatos dos observadores, durante a caminhada, a maioria se encontrava “*cabisbaixa*”, com olhares direcionados para chão e com posturas curvadas. Provavelmente, esta posição pode estar relacionada à intensa concentração no próprio corpo durante o exercício, mas não podemos deixar de destacar questões de ordens pessoais.

Neste exercício os participantes relataram percepção das tensões em uma ou mais regiões. As tensões se localizavam geralmente nos ombros, ou distribuídas ao longo da região da coluna. Foram relatadas tensões nas regiões dos membros superiores e membros inferiores, tensões na face e cabeça. A percepção da estrutura corporal, que englobam percepções ósteo-articulares também foram registradas pelos alunos. Sensações de leveza, controle de tensão, de peso e percepção de tensão globalizada foram descritas, assim como percepções subjetivas de calma e fraqueza.

Este jogo, tem como tópicos da *Área de Experiência* o “*jogo sensorial*”, o “*tempo presente aqui-agora*” e o “*movimento expressivo*”.

Nossa biomecânica é sujeita à desarmonia de tensões, geralmente provocando hipertonias ou hipotonias musculares que podem levar a algum tipo de sensação estrutural, em relação à percepção da postura, ou sensações mais subjetivas como peso ou leveza. Essas sensações podem ou não estarem relacionadas com alguma vivência pessoal (física/emocional), presente ou arquivada nos tecidos. A falta de consciência física e as tensões também podem alterar a percepção da estrutura ósteo-muscular e sua dinâmica no movimento.

Stanislavski, em seu livro *A preparação do ator* dedica um capítulo - A descontração dos músculos - para falar sobre a má utilização do corpo em relação às tensões musculares, que podem em muitas instâncias prejudicar a atuação durante o processo criativo e até mesmo nas apresentações: “(...) a pressão de um músculo, num só ponto, conseguirá desequilibrar-lhe o organismo todo, espiritual e fisicamente!” (STANISLAVSKI, 1984, p.124).

Peter Brook, renomado dramaturgo britânico, enfatiza a presença física e orgânica de seus artistas na sensibilização cênica no contato com o público. Segundo ele, quando o instrumento do ator, seu corpo, é afinado pelos exercícios, desaparecem as tensões e os hábitos desnecessários. Em seu livro *A porta aberta* (1993), ele nos traz inúmeros relatos e discussões quanto à presença física no aqui-agora do artista perante as diversas propostas artísticas de comunicações. O resgate da consciência do movimento é fator crucial para esta presença: “Ser sensível, para o ator, significa estar permanentemente em contato com a totalidade de seu corpo. Quando iniciar um movimento, ele deve saber exatamente a posição de cada membro” (BROOK, 2005, p.17).

A realidade da presença física também foi relatada pelos processos de Spolin (1992, p. 14). Para ela a realidade só pode ser física; nesse meio físico ela é concebida e comunicada através do equipamento sensorial. A vida nasce de relacionamentos físicos. O físico é o conhecido e encontramos através dele o caminho para o desconhecido, para o intuitivo, para o próprio espírito do homem.

As tensões musculares pelo esforço (consciente ou inconscientemente) podem acarretar dores ou outras sensações desconfortáveis. Temos que ser observadores de nossas contrações excessivas que impedem o livre trânsito das nossas comunicações. Esse tipo de experiência proposto pelo exercício pode levar a uma consciência corporal mais aguçada, que durante as atividades rotineiras

passam despercebidas, e muitas vezes quando a percebemos podem nos surpreender.

“Perceber as tensões foi interessante e um pouco assustador (...)” (A 24)

Mente são, corpo são! Essa frase tão famosa é verdadeira, e sabemos que conteúdos afetivos podem estar presentes em nossos tecidos, assim como nossas tensões e desordens físicas podem muitas vezes levar a uma condição interna não muito satisfatória. O ser humano é sede de suas complexas interações constitutivas, cujo corpo é o arcabouço, o recurso de sua manifestação. Afinal, nele, dão-se todas as nossas vivências de sensações, movimentos, sentimentos e pensamentos. Ele é o nosso meio de estar e se expressar no mundo (PEREIRA, 2008, p.159). Sabemos também que quando há algum tipo de desarmonia dessas estruturas (físico-psíquicas) as atividades habituais podem não ser realizadas como gostaríamos. Serge Peyrot, criador da Terapia Psicocorporal Morfoanalítica acredita que a relação de conteúdos inconscientes arquivados com o sistema músculo-esquelético está presente em nossa dinâmica psicopostural:

“A postura é o reflexo da vivência subjetiva, da história psico-soma de cada pessoa. O que constrói a postura é o equilíbrio global das tensões musculares. Cada um vive seu corpo como se vive interiormente”. (PEYROT, 2006, p.13)

Quanto ao fator sustentação, não podemos deixar de mencionar a importância dos mecanismos de suporte e equilíbrio ósteo-muscular para uma boa dinâmica de movimentos e consequente reflexo nas atividades de vida diária. A percepção da existência proprioceptiva do organismo ósseo é importante para a sustentação em relação à gravidade, para a proteção de órgãos vitais e na distribuição de forças de alavancas ativadas nas atividades mais simples, a percepção dos ossos produz um efeito regulador no tônus de todos os músculos que estão em relação com os ossos realmente sentidos (ALEXANDER, 1991, p.38).

Uma utilização inadequada de um sistema que suporta, protege e se movimenta também poderá acarretar um sofrimento e uma má distribuição das outras funções existentes. Perceber-se na estrutura profunda é uma importante ferramenta para vivenciar relações tão delicadas e também profundas. A informação

cinestésica – algo como a percepção do corpo em movimento – interfere diretamente sobre a consciência que temos de nós mesmos (REZENDE, 2008, p.64).

“(...) ao sustentar meu corpo, tentei distribuir melhor o peso e quase caí. Meus ombros estavam mais tensos e a cabeça baixa”. (A 24)

Sentir-se presente na própria estrutura significa estar no aqui-agora e pronto nas mais distintas situações. Segundo Godelieve Denys-Struyf (1995, p.14), criador do método GDS, uma forma de compreensão psicocorporal do sistema locomotor afirma que pensar e perceber uma estrutura constitui um processo que nos consolida psicocorporalmente, sendo essencial para definir a forma, para vivenciar-se como um ser ativo e criativo.

Estar em contato consciente com a estrutura ósteo-articular na presença do aqui-agora é uma característica sensorial muitas vezes negligenciada pelo ritmo e dinâmica de vida.

“Pela primeira vez parei para observar minhas tensões, elas me deixam presa (...)”. (A 36)

A noção do aqui-agora nas artes cênicas é uma constante, e o material palpável para essa percepção é a noção sensorial do corpo. O corpo do artista cênico não pode estar isolado da consciência, sua presença física é fundamental para a realização artística na comunicação. Azevedo (2002, p.180) nos dá uma noção quase poética desse estado:

“Quando um ator está realmente presente, concentrado no que faz, seu corpo ilumina-se. Toda a sua energia está voltada, todo o tempo, para os objetivos a que se propôs: uma grande integração entre seu corpo, seus afetos e sua mente manifesta-se num tipo especial de brilho. [...] Esta absorção não admite ruídos, nem outros pensamentos: cada momento é um, inexiste o passado, inexiste o futuro. Ele é. Imerso nas ações onde pensamento e emoção são uma só coisa: vivência somática”.

Este estado de presença profunda do aqui-agora também é uma característica inerente ao contexto da enfermagem. Em seu artigo intitulado *“O cotidiano como referência para a investigação das intervenções de enfermagem”*, Pereira (2005, p.322) nos mostra como a presença e reconhecimento da realidade

no aqui-agora na relação enfermeiro-paciente é um fator fundamental nas intervenções.

“É preciso reconhecer que o cotidiano é uma cultura de grupos sociais que se funda na primazia dos valores da existência, do viver no aqui e agora, buscando nos pequenos momentos prazerosos do dia-a-dia a explicação para o viver bem, o que pode significar rechaçar tudo aquilo que impede que o indivíduo viva no sentido pleno, em cada momento da sua existência”.

Então como um desnutrido pode nutrir? Como um cuidador pode cuidar da dor sem que sua dor possa estar pelo menos na consciência, e que muitas vezes o impede de viver o aqui-agora em suas relações? Alguns participantes relataram a surpresa ao constatarem suas tensões. A contração excessiva e o desequilíbrio ósteo-muscular podem muitas vezes levar a uma anestesia sensorial, assim como o contato com seus conteúdos, O EU se protege sufocando ou mutilando a capacidade de sentir. São negações da realidade aplicadas no campo sensorial (PEYROT, 2006). Um caminho de cuidados de quem cuida é um aspecto que abre portas para um apoio adequado e profilático. Cuidar de si, nesse sentido, significa dar possibilidades de que às contrações (tensões, sustos, dificuldades...) se sigam as expansões, relaxamento, acolhimento, situações prazerosas (PEREIRA, 2008, p.160).

Muitas foram as queixas relatadas neste jogo sensorial cinestésico e é importante salientar o número cada vez maior de profissionais que sofrem de dores e que a dinâmica do dia-a-dia não permite um livre trânsito consciente de tais acometimentos.

“(...) é como se tivesse uma dor que não sai e essas tensões fazem que eu não me sinta bem. Sustentar meu corpo no ambiente não foi fácil, pois as tensões deixavam-me fraca. Minhas regiões do ombro e pescoço estavam muito tensas”. (A 36)

Claro que não podemos desconsiderar o excesso de trabalho e desgaste físico que estão sujeitos os enfermeiros cuidadores. É consenso entre os autores da literatura a importância de se realizar um trabalho preventivo com os profissionais de enfermagem, com o intuito de minimizar os riscos a que eles se expõem e que os remetem à situação de estarem entre os profissionais que mais sofrem com as dores na coluna (PINHO et al, 2001, p.79).

6.1.3 – Extensão da visão – Ficha A 20 e Visão Periférica – Ficha A 53

Após a consciência da caminhada no espaço, os participantes foram instruídos a ficarem parados e continuarem na presença física sensorial vivenciada anteriormente e a levarem a atenção para a visão. Inicialmente foram convidados a enviarem suas visões na observação de toda a sala, em objetos e nos outros colegas. Também foram orientados a realizar exercícios com o globo ocular em várias direções e profundidades (direito – esquerdo / acima – abaixo / frente – traz) sem o movimento da cabeça. O *foco* desse exercício é “*ver, como extensão física dos olhos*” (A 20) e “*expandir a visão*” (A 53). A pergunta realizada no questionário foi: *Como foi para você ampliar a sua visão?*

Tabela 3 – Análise relatos: Jogo sensorial da visão (No.=Ocorrências)

Categoria	Subcategoria	Exemplos	No.
Sensibilização da visão	Observação de Detalhes	(A23) Foi interessante dedicar um tempo para me atentar à pequenos detalhes, observar efeitos de incidência da luz, formas minuciosas e etc. Perceber detalhes que não atentaria no cotidiano.	13
	Aumento do campo de visão	(A29) Percebi o quanto é limitado no dia-a-dia e o quanto é necessário trabalhar isto principalmetne em saúde mental (...) este treinamento é necessário, pois além de aumentar o campo de visão do meu próprio ambiente, ajuda também a voltar a atenção para ele e melhorar nossa percepção.	3
	Capacidade de Enxergar o horizonte	(A35) É saber que meu horizonte não se esgota na minha frente. É como sentir que eu tenho várias portas para serem abertas e que essa portas fazem parte de mim.	5
	Sem muitas alterações	(A44) Não mudou muito.	2
	Alteração do alcance da visão com tipo de incômodo	(A31) Foi um pouco ruim. Senti dores nos olhos por forçar alguns movimentos. Mas foi interessante analisar a ampliação da visão.	11

Poucos participantes relataram que a percepção da visão não havia alterado. Esse tipo de exercício pode muitas vezes causar algum tipo de desconforto (irritação, ardência e tensão na área dos olhos) devido a utilização da visão ser estimulada em diversos aspectos, com movimentos do globo ocular que não estamos acostumados no dia-a-dia, assim como o exercício de foco visual exercitado, o que ocorreu com alguns participantes, porém houve relatos do aumento do campo de visão.

“Foi um pouco ruim. Senti dores nos olhos por forçar alguns movimentos. Mas foi interessante analisar a ampliação da visão”. (A 31)

A maioria vivenciou uma percepção visual alterada, cada qual relatando com particularidade as suas sensações, principalmente em relação à observação de detalhes que não poderiam experienciar em outros momentos, como a capacidade da ampliação do campo de visão e a visualização do horizonte.

“É saber que meu horizonte não se esgota na minha frente (...)” (A 35)

“Olhar-Ver” e “Jogo Sensorial” são os tópicos das *Áreas de Experiência* dessa dinâmica. Podemos confirmar que a percepção sensorial da visão foi estimulada, assim como relatos que envolvam aumento e ampliação de imagens percebidas.

A visão é um importante órgão da comunicação. Muitas vezes olhamos “vagamente” os acontecimentos externos, outras, dependendo da situação, “focamos” vorazmente. “Os olhos são o espelho da alma” e também a extensão do contato com o mundo. Enxergar o que queremos é muito fácil, e muitas vezes, é difícil olhar além do que a situação permite ou possibilite. Mesmo sendo um exercício sensorial, este órgão muitas vezes está “acostumado” a enxergar dentro de um determinado limite. O estímulo de possibilidades neste contexto pode de alguma forma mostrar alguma diferença nos contatos visuais nas atividades já conhecidas, seja elas objetivas ou subjetivas.

Spolin (1992, p.157) relata que o aluno na prática dos jogos, no caso do desenvolvimento da visão, não pode ‘apenas olhar’. Não deve ‘fitar’ que é como ter uma cortina diante dos olhos, é como se os olhos estivessem fechados, o aluno está em isolamento, fica privado de viver a experiência de seu ambiente e estabelecer relacionamentos.

A estimulação da percepção visual nas artes cênicas é um fator importante no desenvolvimento da comunicação. Stanislavski (1984) discorre um capítulo sobre a concentração da atenção, onde o olhar é especificamente comentado. Neste capítulo uma série de exercícios sobre o olhar é direcionado aos seus alunos. “É preciso reaprender a olhar as coisas, no palco, e vê-las. (...) Na vida real, andamos,

sentamo-nos, falamos e olhamos, mas no palco perdemos essas faculdades” (p.104).

O contato do olhar na vida, no dia-a-dia, diferente da colocação de Stanislavski, também pode estar em déficit funcional. Nos cuidados, acostumados com a dinâmica protocolada do cotidiano, o olhar pode ficar quase automatizado no ambiente de trabalho.

Um nervo óptico tem cerca de um milhão de fibras nervosas. Habitados a utilizar os olhos em um pequeno campo de visão, deixamos de observar detalhes do ambiente e de fisionomias. Deixamos de utilizar muitas fibras que potencialmente temos. Esquecemos que os olhos não existem apenas para ver, contemplar. Essenciais à sobrevivência, existem para organizar a ação e a locomoção no contexto do momento (GAIARSA, 2000, p.40).

“Foi interessante dedicar um tempo para me atentar à pequenos detalhes, observar efeitos de incidência da luz, formas minuciosas e etc. Perceber detalhes que não atentaria no cotidiano”. (A23)

Ver e agir segundo o que vemos e percebemos através do nosso olhar é uma situação que merece respeito. A atenção ao ambiente e ao outro acontece em primeira instância pelo olhar.

No contato de ajuda, sem a atenção nada se desenvolve. Olhar, perceber o enfermo é atentar aos detalhes fisionômicos que muitas vezes ele trás. O primeiro sinal de que alguém está me interessando pode ser percebido pela insistência com que busco seu olhar (GAIARSA, 2000, P.42).

A comunicação não-verbal requer muitas percepções, dentre elas o da visão. Muitas palavras são ditas, mas o que meus olhos vêem, podem ouvir outras palavras; os olhos podem dar outro sentido a elas.

Em equipe, muitas vezes esse contexto também ocorre. O olhar para o outro profissional, em detalhes fisionômicos e infra-verbais requer uma habilidade que acontece quando neutralizamos um mundo interno que muitas vezes impede a utilização deste mecanismo.

“Percebi o quanto é limitado no dia-a-dia e o quanto é necessário trabalhar isto principalmte em saúde mental (...) este treinamento é necessário, pois além de aumentar o campo de visão do meu próprio ambiente, ajuda também a voltar a atenção para ele e melhorar nossa percepção”. (A 29)

Estar aqui-agora, seja com a equipe de saúde, ou com o paciente que nos “olha” pedindo ajuda, é de fundamental importância. Necessitamos cada vez mais unir o que se fala com o que se vê. É preciso acionar nossos nervos ópticos e treiná-los para enxergar além, em todos os seus detalhes, sejam eles objetivos ou subjetivos.

“Quanto menor a dissociação entre fala e expressão não-verbal, mais integrada a pessoa ao aqui e agora, mais inteira. Mais forte, ao mesmo tempo, é sua presença. Daí que toda conversa capaz de diminuir a distância entre o verbal e o não-verbal é terapêutica”.
(GAIARSA, 2000, p. 86)

Baseado nas vivências sensoriais e nas experiências descritas pelos alunos quanto às percepções superficiais da pele, da visão ou em um nível mais profundo ósteo-muscular e sua dinâmica de sustentação, percebemos a importância do resgate sensorial na presença corporal profunda do aqui e agora. Sentir-se é fator crucial na percepção do outro. Ocupar seu próprio espaço físico, na percepção de seu próprio movimento no espaço, consciente de tensões ou anestésias e de seu olhar sobre o ambiente é fator crucial nas relações interpessoais e o estado de presença que nos permite existir.

6.2 – Análise do Primeiro Encontro – Interação

6.2.1 - Jogo de Bola – Fichas A9 e A10

Aqui iniciou o segundo momento do trabalho, onde a dinâmica inter-relacional começou a ser estimulada. Os participantes foram instruídos a *fisicalizar* a construção de uma bola (inexistente) e jogá-la contra a parede. Logo em seguida dois grupos foram formados, onde um realizava a atividade e o outro assistia (platéia). O grupo em atividade se colocava em círculo e os participantes tinham que jogar uma bola (inexistente) direcionando-a uns aos outros. Todos participaram. O peso da bola e formato variava segundo as instruções do pesquisador. Em muitos momentos modificava segundo o peso que o jogador da bola dava a ela. As palavras não podiam ser usadas.

O *Foco* desta atividade era *manter a bola no espaço*. O tópico da *Área de Experiência* era a “*Interação*”, “*Tornando o Visível o Invisível*”, a “*Comunicação não-verbal*” e o “*Movimento Expressivo*”. Uma das perguntas que foi realizada era a seguinte: *Como se relacionou com a bola e com o grupo?*

Tabela 4 – Análise dos relatos: Jogo relacional com a bola (No.=Ocorrências)

Categoria	Subcategoria	Exemplos	No.
Relação com a bola	Boa relação com a bola sem detalhes	(A20) Me senti bem com a bola [...].	10
	Manuseio como se a bola estivesse presente	(A19) No começo a bola era sem forma, sem peso, depois ela foi tomando formato e peso real, mais perceptível [...].	12
	Visões diferenciada da bola	(A36) Foi legal, mas percebi que cada um tinha uma visão da bola [...].	7
	Algum tipo de incômodo durante a prática.	(A29) Senti dificuldade, talvez porque já tenha dificuldades com jogos mais ativos [...]	5
Relação com o grupo	Boa interação com o grupo	(A30) [...] Com o grupo era mais fácil quando eles visualizavam para quem mandaria a bola.	16
	Divertimento durante o jogo	(A21)[...] ela não estava fisicamente, mas a víamos, brincávamos.	10
	Dificuldades de relação c/o grupo	(A13) [...] No grupo é mais difícil, pois depende da imaginação do outro.	5
	Criatividade na relação com o grupo	(A32) Todos modificavam as suas visões da bola e o jogo foi seguindo com grade criatividade.	2
	Vivências de Rejeição	(A22) [...] quando demoravam para passar a bola pra mim me sentia rejeitada, querendo participar do jogo.	1

Na descrição dos observadores na proposta de jogar a bola individualmente na parede, muitos sorriam durante a atividade e outros pareciam ficar envergonhados; mas aos poucos iam se soltando, brincavam com a bola de diversas maneiras.

Coletivamente a interatividade era conquistada e sorrisos aconteciam. Muitos participantes pareciam se divertir. Às vezes (no início) interagiam verbalmente, depois a integração e a comunicação se faziam sem palavras onde algumas performances eram peculiares. A interação da maioria do grupo era evidente. As experiências foram intensas, principalmente em relação às reações individuais frente ao trabalho coletivo.

Nos relatos do questionário do trabalho individual com a bola, a experiência, em sua maioria foi relatada como se a bola estivesse ali realmente, inclusive em

percepções de diferentes manuseios de formatos e pesos da mesma, porém alguns participantes ficaram incomodados.

Na relação da bola com o grupo, alguns relatos do questionário são parecidos, como a promoção de interação e diversão, com características inerentes a um trabalho coletivo no sentido construtivo, porém alguns relatos de dificuldades de interação foram registrados.

Neste trabalho, diferente dos anteriores, nos quais os exercícios eram relacionados aos recursos sensoriais individuais, os participantes foram instruídos a *fisicalizar*, ou seja, utilizar todo o corpo para expressar a existência de uma bola. Segundo Spolin (1992, p.14), fisicalizar é como apresentar o material expressivo a um nível físico e não verbal, em oposição a uma abordagem intelectual e psicológica. Segundo ela, a “fisicalização” propicia ao aluno uma experiência pessoal concreta, da qual seu desenvolvimento posterior depende, e dá ao professor e ao aluno um vocabulário de trabalho necessário para um relacionamento objetivo.

O teatro é uma arte coletiva, e o relacionamento entre os atores é uma dinâmica sempre presente. A fisicalização geralmente é utilizada como um meio de expressão eficaz durante um processo de montagem espetacular, seja para expressar um conteúdo específico, seja para a construção física de objetos com algum tipo de significado. O objeto cênico – elemento cênico - muitas vezes tem a função de um objeto simbólico. Poderíamos nos referir ao objeto bola, como um objeto que contém os significados que por ele é dado segundo as condições do meio e do indivíduo. Parece que o simbolismo só pode ser corretamente estudado no processo do crescimento de um indivíduo, e que possui, na melhor das hipóteses, um significado variável (WINNICOTT, 1975, P.19). O objeto neste caso pode simbolizar conteúdos internos em direção ao outro na linguagem subjetiva. Lidar com as diferenças do outro (diferenças de tamanho e maneiras de jogar a bola) e com as próprias dificuldades (imagéticas ou relacionais), é o momento em que ocorre o desenvolvimento de cada um e do grupo, fundamentado na complementaridade das diferenças (BRITO, 2009, p. 77).

“Foi legal, mas percebi que cada um tinha uma visão da bola (...)”. (A 36)

O relacionamento e a comunicação entre os participantes aconteceram em um nível não-verbal, a partir da bola construída por eles. A bola foi objeto da relação,

a coletividade foi instalada a partir da dinâmica do jogo. Captar as mensagens a partir da *fisicalização*, no contato com o corpo do outro, requer habilidades específicas no que se refere a uma comunicação mais profunda, que vai além do que as palavras comunicam. Para perceber o que o corpo do outro diz, necessitamos do conhecimento do não-verbal.

“O conhecimento da comunicação não-verbal é estratégico para as ações de enfermagem, pois é necessário detectar qual a mensagem que estamos comunicando para os pacientes e qual é a mensagem que eles querem nos transmitir sem o que a interação não é efetiva, pois temos de ter certeza que a compreensão das mensagens ocorre de ambos os lados”. (MAZZA, 1998, p.9)

O jogo em si possibilita um momento de interação e de comunicação. Por trás da brincadeira relatada por alguns, podemos encontrar uma forma espontânea de envolvimento pessoal, o brincar facilita o crescimento e, portanto, a saúde; o brincar conduz aos relacionamentos grupais; o brincar pode ser uma forma de comunicação (WINNICOTT, 1975, p. 65).

“(...) ela não estava fisicamente, mas a víamos, brincávamos”. (A 21)

Importante ressaltar que, apesar de ocorrerem situações que provavelmente fossem peculiares a esse tipo de experiência (incômodos iniciais ou dificuldades de expressão física), as vivências podem ser comparadas às que observamos em outras dinâmicas sociais: familiares, relacionais ou profissionais; como já mencionado nesta pesquisa por BRANDÃO (2006), é inegável o fato de os Jogos Teatrais trabalharem como o psicodrama, entretanto utilizando-se de uma abordagem mais sutil.

“(...) quando demoravam para passar a bola pra mim me sentia rejeitada, querendo participar do jogo”.(A 22)

O objeto simbólico que a bola representa, pode nos fornecer um meio de comunicação eficaz das relações. Muitos vivem situações constrangedoras ao realizar uma atividade que até então nunca haviam vivenciado. Outros, no entanto podem sentir-se “sorrindo” com novas possibilidades que lhe foram atribuídas.

Muitas vezes os profissionais dividem visões diferentes, assim como a adaptação constante a novas possibilidades. A atenção a diferentes estímulos pode ser ativada.

Nos cuidados da saúde, a inter-relação também é uma constante, seja na comunicação com os profissionais ou na relação enfermeiro-paciente. Em equipe, muitos profissionais vivem dificuldades na entrega, outros podem se sentir à vontade com os companheiros, e alguns levam muito a sério as propostas da equipe. A ansiedade do novo pode muitas vezes barrar a espontaneidade, assim como no decorrer do tempo a interação entre alguns membros da equipe pode ser aos poucos conquistada.

“(...) No grupo é mais difícil, pois depende da imaginação do outro”. (A 13)

Independente de qual seja as nuances particulares das relações em equipe, é importante ressaltar que o jogo de bola pode representar as interfaces relacionais em um grupo. O que naturalmente ocorre em uma dinâmica de jogo, pode muitas vezes representar dinâmicas inter-relacionais, na vida e no trabalho. Cabe aos integrantes do grande “*jogo da vida*” aceitar o jogo relacional em qualquer situação em grupo. No caso, uma abordagem de cuidado requer muita atenção para melhores tomadas de atitudes, sabendo “*jogar*” com bola do momento, seja sozinho ou em uma situação coletiva.

Podemos dizer o mesmo quanto à interação dos cuidados enfermeiro-paciente. Quanto mais temos a consciência que a bola pode representar situações relacionais, mais aptos estaremos em lidar com o inesperado, com o novo, com o outro. A comunicação pode ser realizada através de um pedido de ajuda, através de algum procedimento ou até mesmo em comunicações cotidianas do ambiente hospitalar. Saber jogar - dar e receber a informação - é um importante veículo no cuidado com o outro. A comunicação pode ser a “bola jogada”; o diálogo se faz presente neste trânsito, vimos que o diálogo é uma das estratégias humanas no qual reside o potencial da comunicação (FERREIRA, 2006, p. 330).

Não podemos esquecer que não apenas os procedimentos técnicos são o foco de um bom prognóstico no caminho dos cuidados em enfermagem. A técnica é de fundamental importância, pois sem um bom manuseio dos recursos que dispomos não teríamos condições de levar adiante o amparo necessário da saúde.

Mas o jogo de informações que a comunicação pode trazer é um recurso que não podemos deixar de lado.

“É preciso levar em conta que o tratamento e a cura não ocorrem somente pela intervenção técnica-tecnológica-medicamentosa, pois a doença não habita um corpo material biológico somente, mas o corpo de um ser que, como tal, expressa, na sua materialidade biológica, a dimensão sensível que o qualifica como humano. Por isso o cuidado humano e o humano no cuidado são fundamentais, e amparada nos conceitos que alicerçaram esta discussão, oriundos de uma Teoria Humanística de Enfermagem, no qual o diálogo é um dos elementos centrais para se pensar o cuidado (...)”. (FERREIRA, 2006, p. 330)

6.2.2 – Quem iniciou o movimento? – Ficha A 13

Após o Jogo da Bola ter sido realizado com ambos os grupos, os alunos foram orientados a permanecerem na mesma formação (em roda) e lhes foi informado sobre a dinâmica do jogo naquele momento.

Um jogador sai da sala enquanto os outros escolhem alguém para ser o líder, que inicia os movimentos. O jogador que saiu foi chamado de volta. Vai para o centro do círculo e tenta descobrir o iniciador dos movimentos (mexendo as mãos, batendo palmas, balançando a cabeça). O líder pode mudar de movimentos a qualquer momento, mesmo quando o jogador do centro estiver olhando para ele. Quando o jogador do centro descobrir o iniciador, dois outros jogadores são escolhidos para assumir seus lugares. O *Foco* do jogo então era tentar *ocultar do jogador do centro* que inicia os movimentos.

No questionário haviam duas perguntas: *Como se sentiu na roda se movimentando?* / *Como se sentiu no centro da roda?*

Tabela 5 – Análise dos relatos: Jogo relacional de movimento (No. = Ocorrências)

Categoria	Subcategoria	Exemplos	No.
Participação na roda se movimentando	Atenção	(A33) Tentando ficar atenta para perceber quando o movimento mudaria.	8
	Interação com o grupo	(A29) Adorei. [...] deixa a turma mais próxima, estimula o trabalho em equipe, a sala precisa muito disso, é muito dividida em “panelinhas” e muito competitiva, e acho que isso realmente ajuda.	8
	Diversão	(A5) Foi extremamente divertido.	3
	Participação com preocupação estratégica do foco do jogo	(A16) Tentei confundir a pessoa do centro para dificultar ela a descobrir quem começou o movimento.	10
	Ansiedade	(A28) Ansiosa.	1
	Cansaço	(A20) Me senti relaxada, mas muito cansada.	1
	Condução/ Alienação	(A19) Me senti conduzida, alienada, pois não tinha atitudes próprias.	1
Participação no centro da roda	Não participantes	* Pelo fator tempo, muitos não puderam participar indo ao centro da roda no jogo proposto.	11
	Atenção	(A16) Me senti atento e concentrado.	15
	Dificuldades	(A7) Foi ruim. É muito difícil observar os movimentos de varias pessoas ao mesmo tempo.	1
	Exposição	(A23) Me senti exposta, como se tivesse uma forte pressão, cobrança para descobrir rápido quem foi o integrante que iniciou o movimento.	2
	Utilização do exercício da sensibilização da visão	(A43) [...] lembrei do exercício do campo de visão, sabia que assim enxergaria quem iniciou o movimento sem que este percebesse que eu o estaria observando.	4
	Solidão	(A42) Já no centro a sensação é de estar só, “você com você mesmo”.	1

Em relação à primeira pergunta, os alunos escreveram sobre a atenção despendida no momento do jogo; atenção ao outro ou com o grupo. Alguns informaram ser divertido. É importante ressaltar que muitos relatos eram pertinentes à interação e convivência em grupo, pois o próprio foco do jogo induz ao comprometimento relacional.

“Adorei. (...) deixa a turma mais próxima, estimula o trabalho em equipe (...). (A 29)

A participação estratégica para ocultar ou confundir quem estava no centro chama a atenção nos relatos, apesar de ser esperado em exercícios teatrais como este.

Em relação à segunda pergunta é importante ressaltar que onze (11) integrantes não participaram indo ao centro da roda devido ao tempo do encontro estar se esgotando. A atenção foi relatada por muitos e o jogo sensorial da visão (realizado momentos antes) ajudou a percepção do entorno. Relatos de dificuldade de participação e exposição foram registrados, o que também é esperado em trabalhos em grupos, onde o encontro lúdico é pouco praticado.

Segundo relatos dos observadores, a maioria dos participantes se divertiu, apesar de no começo alguns ficarem com vergonha e incomodados por não conseguirem observar de onde vinha o movimento inicial. Outra observação é que os alunos utilizavam poucos movimentos do resto do corpo, utilizavam com cautela somente os braços. Os participantes que se encontravam ansiosos tiveram maior dificuldade em perceber quem iniciava o movimento. Os tópicos da *Área de Experiência* desse jogo são “*Jogo de olhar- ver*” e “*Jogo sensorial*”.

Na atividade teatral, as relações entre os atores e exercícios que promovam tais relações é uma característica comum. Segundo Stanislavski (1984), esta verdade decorre da natureza do teatro, que se baseia na intercomunicação das personagens. Na relação de comunicação com a platéia é importante a relação verdadeira e sensorial da equipe de artistas. Stanislavski ainda afirmava que se os atores deveras querem prender a atenção de uma platéia, devem fazer todo esforço possível para manter uns com os outros, uma incessante troca de sentimentos, pensamentos e ações (p. 215).

Para Viola Spolin (1992, p.5), a dinâmica do grupo era estimulada e reforçada através de seus jogos. Acreditava na dinâmica de crescimento de um grupo que joga em função de um objetivo e de solucionar os problemas propostos. Para ela qualquer jogo digno de ser jogado é altamente social.

A partir desses relatos é importante observar que o trabalho em equipe pode despertar tanto situações prazerosas, onde o produto que nasce desse contexto pode ter características de aproximação com suporte de atenção, como também situações de afastamento, por dificuldades coletivas ou pessoais, às vezes por competitividade, que parece estar presente no grupo.

“Foi extremamente divertido”. (A 5)

“Me senti exposta, como se tivesse uma forte pressão (...)” (A 23)

“(...) a sala precisa muito disso, é muito dividida em “panelinhas” e muito competitiva, e acho que isso realmente ajuda”. (A 29)

Apesar de ser apenas um relato entre muitos, a questão da competitividade merece atenção em função da experiência da relação em grupo.

A relação em equipe de saúde inicia dentro de um contexto de ensino acadêmico. Muitas são as experiências dentro de um grupo no qual uma das questões inexoráveis é a convivência por muito tempo (04 anos no mínimo). As relações interpessoais são permeadas de nuances afetivas que podem conter muitos conteúdos. Saber lidar com tais conteúdos a favor de um bom resultado em equipe é uma situação importante no contexto de cuidados em saúde.

Por outro lado, o trabalho em equipe requer a atenção necessária com enfoque profissional em prol do paciente. Nos encontros interpessoais o momento de troca de informações pessoais e coletivas é fator essencial. Assim como em outras situações nas quais acontece um encontro de seres humanos, isto acontece também em uma situação de enfermagem, de forma autêntica, específica e intencional, com significados particulares, para alcançar um objetivo comum (MAZZA, 1998, p.4).

Rever nosso papel perante a equipe frente aos cuidados com o outro requer a abertura necessária para a consciência e transformação, precisamos questionar e descristalizar nossos próprios papéis para que, só assim, possamos abrir espaço para a produção de vida das pessoas em sofrimento mental (SILVEIRA E BRAGA, 2004). O paciente muitas vezes chega vivendo estados “fragmentados” e quando encontra um entorno que é capaz de conter seus próprios fragmentos, pode contar com um apoio efetivo dentro da busca de qualidade de vida satisfatória.

A utilização da concentração (e atenção) é fundamental para todo o trabalho em equipe. Deixar os sentidos atentos e concentrar - aqui representado pelos movimentos dos companheiros, com a utilização do sentido da visão - é uma questão importante na comunicação interpessoal, seja entre os profissionais ou na relação enfermeiro-paciente. Hall (apud MAZZA, 1998, p.16), aborda oito tópicos referentes aos princípios da comunicação infra-verbal e afirma que no contato visual, a percepção do espaço se faz presente, mais que a percepção auditiva e que os olhos são, em geral, considerados meio principal para o homem recolher informações; mas mais do que isto, os olhos captam e enviam mensagens.

“Tentando ficar atenta para perceber quando o movimento mudaria”. (A 33)

“Me senti atento e concentrado”.(A6)

“(...) lembrei do exercício do campo de visão, sabia que assim enxergaria quem iniciou o movimento sem que este percebesse que eu o estaria observando”. (A 43)

Apesar da espontaneidade, o trabalho em equipe pode levar ao sentimento de exposição (ou solidão) de um ou mais profissionais frente questões levantadas ou situações vividas. Revelar as capacidades e habilidades é uma situação onde as vivências internas poderão vir acompanhadas de momentos bons ou ruins. No caso, a exposição não muito detalhada da descrição, pode despertar situações como vergonha, medo da crítica, solidão, dentre outros sentimentos que muitas vezes impede a livre expressão. Esse tipo de experiência pode proporcionar a reflexão e conscientização das inúmeras facilidades ou dificuldades dos participantes. Passar por processos de autoconhecimento é fator importante para os futuros profissionais, pois como humanos, não estamos imunes aos conteúdos internos vivenciados na relação.

“Precisamos ter em mente que alunos são pessoas dotadas de dificuldades e limitações tanto quanto os pacientes. Devemos proporcionar espaços para a reflexão pessoal e a discussão contínua e sistematizada dessas dificuldades, com vistas à formação de um enfermeiro mais acolhedor e continente com o sofrimento do outro”. (KANTORSKI, 2005, p.322)

6.3 – Comentário Livre

O último item do questionário do primeiro encontro é um comentário livre sobre as experiências dos participantes. Aqui podemos observar situações vividas que não puderam ser registradas nas perguntas anteriores, ou que tiveram algum significado referente ao próprio processo de auto-conhecimento ou referente às relações profissionais. Isso pode ajudar a apreender a experiência do grupo e a análise dos conteúdos mencionados.

Baseado nestes, percebemos a importância do resgate sensorial no aqui e agora (corporal) e a relação interpessoal frente às dinâmicas propostas pelos jogos teatrais de Viola Spolin. Sentir-se no próprio corpo é estar presente e aberto à

percepção do outro. Ocupar o próprio espaço, na percepção do movimento no espaço físico, consciente de tensões ou anestésias e de seu olhar sobre o ambiente é fator crucial nas relações interpessoais e o estado de prontidão que nos permite existir.

“Foi um momento de integrar corpo e mente, de nos sentirmos e sentir o que os rodeia, foi muito bom”. (A21)

“Parece que foi um dia em que ‘me olhei’, ‘me observei’, reparei no meu corpo e senti tudo de uma forma muito intensa” (A26)

A partir dos relatos acima, percebemos que a percepção do próprio corpo e do espaço que o rodeia foram importante. Os pensamentos sem a justa harmonia física podem de alguma forma desviar-nos dos acontecimentos no aqui-agora. Observar-se e sentir o próprio estado, nos permite habitar o espaço que nos rodeia e a realidade deste. Estamos habituados aos pensamentos, a estar em constante atividade mental, porém essa dinâmica pode por algum motivo apagar nossa presença física com o outro. O despertar sensorial vai trazendo o aluno para o mundo do aqui-agora, instaurando um corpo vivo e atento (MILLER, 2007, p.60 e 61).

Acostumados com a correria do dia-a-dia, temos poucas oportunidades de nos percebermos. Quando nos sentimos estamos prontos para sentir o outro.

“Essa experiência foi muito interessante. Acho o máximo trabalhar com o nosso corpo. Normalmente com a agitação do dia-a-dia, não paramos para sentir ou olhar para nosso interior. Isso ajuda no processo de reflexão e do ‘saber sentir’. Além disso, saímos da rotina, do comum. A inovação é algo que me ativa muito, e é um estímulo positivo para continuar as atividades da disciplina”. (A42)

“A experiência de hoje trabalhou com nossas percepções, nos ajudando a treinar e perceber nossos sentidos...e isso ao longo do tempo nos auxiliará na nossa tarefa profissional, que consiste na observação do outro.(A37)

“A atividade de hoje foi muito diferente de tudo o que temos na faculdade e além de algo educativo para nossas perspectivas também é um momento de contato com os colegas e

professor..”(A4)

Aqui notamos a preocupação com o ensino, com o estímulo e interesse na disciplina, mostrando que a prática tem seu espaço didático, como também a ponte da mesma com aspectos profissionais, pois não podemos perceber o outro se esta característica apenas está nos manuais, como também não está escrito sobre os intercâmbios pessoais, que são únicos e subjetivos. Faz-se necessário entrar em contato com o processo humano individual, experienciar e compreender o “self” e o mundo de forma a atingir algum nível de conhecimento de si próprio (MAZZA, 1998, p.5).

“Para o enfermeiro estar com o paciente é preciso antes estar consigo mesmo. Só se pode compreender o outro quando se conhecem as próprias limitações e potencialidades”. (MAZZA, 1998, p.5)

É importante ressaltar que esse tipo de atividade, onde a exposição e conseqüente reflexão de si e do outro, pode de alguma forma ajudar a refazer e a re-estruturar as relações, porém é necessária a experiência, por vezes difíceis, da consciência dos bloqueios e travas que habitam os conteúdos e interações.

“Ajuda a quebrar barreiras que todos nós trazemos ao lidar com coisas imaginárias ou mesmo as nossas percepções, do espaço e dos relacionamentos pessoais. (A2)

“(...) teve um significado muito importante para mim, pois me considero uma pessoa muito tímida..”(A20)

Apesar da espontaneidade, alguns jogos, devido ao aspecto expositivo, podem despertar conteúdos particulares, como a timidez, que aqui teve um saldo positivo. Revelar as capacidades e habilidades é uma situação onde as vivências internas poderão vir acompanhadas de momentos bons ou ruins. Esse tipo de experiência pode proporcionar a reflexão e consciência das inúmeras facilidades ou entraves dos participantes. Passar por processos de autoconhecimento é importante para os futuros profissionais, pois como humanos, não estamos imunes aos conteúdos internos vivenciados na relação.

Os primeiros exercícios relacionados à percepção sensorial puderam contribuir na integração do indivíduo e seus conteúdos na relação destes com o meio que o rodeia. Estar atento aos sentidos é estar presente perante as

possibilidades da vida.

“(...) percebi que tenho que prestar mais atenção aos sinais que meu corpo expressa e perceber mais o meu espaço”. (A33)

Em um segundo momento, onde os jogos dinâmicos puderam ativar as relações, percebe-se o despertar da comunicação corporal e da espontaneidade. Com a demanda do dia-a-dia perdemos a sensibilidade em função dos pensamentos, do futuro, da busca incessante que permeia a existência. É preciso resgatar a naturalidade do que já existe.

“ (...) para perceber o outro é necessário perceber a si próprio”.(A15)

Para apoiar os conteúdos psíquicos nos cuidados da saúde mental, o enfermeiro necessita de suporte e apoio em relação às suas próprias questões afetivas e emocionais. O relacionamento interpessoal é adquirido com a prática; a capacidade de reflexão e tomada de consciência acontecem na vivência com o outro. O enfermeiro psiquiátrico deve colocar-se como sujeito participativo no desenvolvimento de suas habilidades, deve usar a auto-conscientização e a sua pessoa como meio para a relação positiva com o sujeito (VILELLA e SCATENA, 2004, p. 739).

7 – Considerações Finais

O uso de jogos teatrais no processo de ensino de saúde mental para estudantes de enfermagem mostrou potencialidades frente à complexidade do cuidado nesta área.

Muitos caminhos artísticos lançam mão da sensibilização corporal e sua percepção para uma maior entrega e consequente presença cênica no aqui-agora. Os exercícios de sensibilização corporal e interação, utilizados pelos jogos teatrais para tal fim, repercutiram de maneira sensível na maioria dos participantes.

Os relatos dos estudantes permitiram vislumbrar a potencialidade deste tipo de intervenção para a melhoria da formação do profissional, considerando o enfermeiro como um ser humano constituído por características físicas, psíquicas e sociais assim como os clientes aos quais presta seu cuidado.

O despertar dos sentidos pode ajudar o aluno a se colocar no lugar do próprio corpo, estando atento a cada situação vivenciada no aqui-agora. O auto-conhecimento passa pelo conhecimento do existente. Observar-se, e estar com os olhos voltados para o “mundo interno” pode capacitar a percepção dos sinais que o organismo emite, podendo ou não interagir com o espaço que está ao seu redor.

Inovar a capacidade de percepção do outro com dinâmicas através dos jogos nos mostrou a importante relação que os próprios jogadores fizeram: a relação consigo e com o outro, com a dinâmica profissional e a quebra de barreiras das comunicações - barreiras e dificuldades muitas vezes morando na inconsciência.

A prática dos jogos pode ajudar nesse caminho, mas é importante salientar que apenas um encontro e uma experiência não bastam para alicerçar o relacionamento interpessoal. É uma busca em permanente processo do auto-conhecimento para estar presente aqui-agora com o outro.

De maneira geral, a inclusão da atividade teatral, dentro do enfoque aqui apresentado, para o ensino do cuidado em saúde mental ainda é bastante restrita no que tange à formação do profissional de saúde e, mais especificamente, do enfermeiro. Acredita-se que este tipo intervenção deveria se constituir em parte indissociável do processo de formação, podendo se desenvolver desde os primeiros contatos do aluno com seus clientes, pois a capacidade de relacionar-se com o outro no contexto de cuidado à saúde é condição primeira para qualquer área de atuação, não se limitando ao cuidado em saúde mental.

8 – Referências Bibliográficas

ALEXANDER, G. **Eutonia: um caminho para a percepção corporal**. São Paulo: Martins Fontes, 196 p. 1991.

ALMEIDA, A.M. e SUASSUNA, D.M.F.. Esporte e cultura: análise acerca da esportivização de práticas corporais nos jogos indígenas. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 13, n. 1, p. 1-18. 2010.

ALMEIDA, J.S.J; . Jogo teatral, teatro de figuras alegóricas e os processos de espacialização da cena. **Revista de Histórias e Estudos Culturais**, Núcleo de Estudos em História Social da Arte e da Cultura (NEHAC), Universidade Federal de Uberlândia, v. 7, Ano VII, n.1, jan./ fev./ mar/ abril de 2010.

AMENDOEIRA, M.C.R.. O trabalho da arte e construção da subjetividade no feminino. **Revista Brasileira de Psicanálise**, São Paulo, vol.42, n.4, p. 41-54, dezembro. 2008.

AZEVEDO, S. M.. **O papel do corpo no corpo do ator**. São Paulo: Perspectiva, 326 p. 2002.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa, Edições 70, 3ª. Ed., 2004.

BARELLI, C, SCHERER, J.I. Reflexões sobre a dicotomia entre o pensar e o fazer nas mudanças da graduação em saúde. **Revista Aprender Saúde**. Disponível em: www.aprendersaude.com.br/moodle/pluginfile.php/2/blog/attachment/39/ensaios_Barelli2005.pdf. Acessado em: 02 de abril de 2011.

BLAUTH, L. Arte e ensino: uma possível educação estética. **Em aberto**, Brasília, v.21, n.77, p.41-49, jun. 2007.

BRANDÃO, P.S.. **As oficinas de jogos teatrais de Viola Spolin como reencantamento possível emergido no imaginário de um grupo de idosos**. Brasília, 2006. 165 f. Dissertação (Mestrado em Gerontologia) da Universidade Católica de Brasília, 2006.

BRITO, L.; SELONK, M.J.T. Teatro: instrumento de reflexão histórico-crítica, interação social e prática pedagógica. **Revista Iluminart do IFSP**, vol.1, no. 2, p 73-80. Sertãozinho, agosto. 2009.

BROOK, P. **A porta aberta: reflexões sobre a interpretação e o teatro**. 4ª. Ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 96 p., 2005.

BUCHABQUI, J.A.; CAPP, E.; PETUCO, D.R.S.. Convivendo com agentes de transformação: a interdisciplinaridade no processo de ensino/aprendizado em saúde. **Revista Brasileira de Educação Médica**. vl.30, no.1, Rio de Janeiro, Jan./abr. 2006.

CAMARGO, R.A.A.. **A saúde em cena: o teatro na formação do enfermeiro**. Ribeirão Preto-SP, 2006. 179 f. Tese (Doutorado em enfermagem) Educação em saúde e formação de recursos humanos. Universidade de São Paulo - USP, 2006.

CAMARGO, R. Neva Leona Boyd e Viola Spolin, jogos teatrais e seus paradigmas. Dossiê teatro educação. **Revista Sala Preta**, ECA, São Paulo: EDUSP, v. 2, 2002.

CAMPOY M.A.; MERIGHI M.A.B.; STEFANELLI M.C.. O ensino de enfermagem em saúde mental e psiquiátrica: visão do professor e do aluno na perspectiva da fenomenologia social, Ribeirão Preto, **Revista Latino-Americana de Enfermagem**, v.13, n.2, mar./abr., p.165-72, 2005.

CARLETO, E. A.. O jogo no processo de evolução da aprendizagem. **Olhares & Trilhas** - Uberlândia, Edufu, Ano VII, n. 7, p. 89-98, 2006.

CHACRA, S. **Natureza e sentido da improvisação teatral**. São Paulo: Perspectiva, 1983.

CONCÍLIO, V.. Instrução e criação em jogos teatrais: professor parceiro do jogo. **Revista de Histórias e Estudos Culturais**, Núcleo de Estudos em História Social da Arte e da Cultura (NEHAC), Universidade Federal de Uberlândia, v. 7, Ano VII, n.1, p.1-8, mai./jun./jul./agosto. 2010.

COURTNER, R.. **Jogo, teatro e pensamento: as bases intelectuais do teatro na educação**. 2ª. Ed. São Paulo: Perspectiva, 302 p, 2003.

CRESWELL, J.W.. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativos, quantitativo e misto**. 2ª. Ed.. Porto Alegre: Artmed. 2007.

DENYS-STRUYF, G. **Cadeias musculares e articulares, o método G.D.S**. São Paulo. Ed. Summus, 1995.

DESGRANGES, F.. Quando teatro e educação ocupam o mesmo lugar no espaço. In: ***Caminho das Artes / A arte fazendo escola***. Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, p. 1-21, 2005.

FERREIRA, M.A.. A comunicação no cuidado: uma questão fundamental na enfermagem. ***Revista Brasileira de Enfermagem***, Brasília, vol.59, no.3, p.327-330, mai./jun. 2006.

FILHO, C.A.K.A. **Jogos teatrais na escola: um estudo de caso acerca de interações e aprendizagens**. Vitória, 2009. 125 f. Dissertação (Mestre em Educação) Centro Pedagógico da Universidade Federal do Espírito Santo, 2009.

FRAYZE-PEREIRA, João A.. **Nise da Silveira: imagens do inconsciente entre psicologia, arte e política**. *Estud. av.* [online]. 2003, vol.17, n.49, pp. 197-208. ISSN 0103-4014. Acessado em 20 de Dezembro de 2010.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 49ª. Reimpressão. Rio de Janeiro: Paz e terra, 2010.

FUREGATO, A.R.F. Relações interpessoais terapêuticas na enfermagem. Ribeirão Preto, S.P.: Scala, 1999.

GAIARSA, J.A. **O olhar**. São Paulo: Ágora, 2000.

GRAZIOLI, F.T.. Apontamentos sobre o jogo a partir de Peter Slade e Viola Spolin. ***Revista Digital Art&***, São Paulo, ano V, no. 08, 2007. Disponível em: <http://www.revista.art.br/site-numero-08/artigos.htm>. Acessado em: 10 de setembro de 2010.

HUIZINGA, J. **Homo Ludens: o jogo como elemento da cultura**. Tradução: João Paulo Monteiro. 5ª. Ed. São Paulo: Perspectiva, 2008.

KANTORSKI L. P., PINHO L.B., SAEKI T., SOUZA, M.C.B.M. Relacionamento terapêutico e ensino de enfermagem psiquiátrica e saúde mental: tendências no Estado de São Paulo. ***Revista Escola de Enfermagem - USP***, 2005.

KOUDELA. I.D. Jogos teatrais. 7ª. Ed. São Paulo: Perspectiva, 1992.

KOUDELA, I.D.; SANTANA, A.P.. Abordagens metodológicas do teatro na educação. **Ciências Humanas em Revista**, São Luís, V. 3, n.2, p. 145-154, dezembro de 2005.

KOUDELA, I.D.. Apresentação do dossiê jogos teatrais no Brasil: 30 anos. **Revista de Histórias e Estudos Culturais**, Núcleo de Estudos em História Social da Arte e da Cultura (NEHAC), Universidade Federal de Uberlândia. 2010.

LELOUP J-Y. **Cuidar do ser: Fílon e os terapeutas de Alexandria**. 6.^a ed. Petrópolis (RJ): Vozes; 2007.

LIBÂNIO, J.C.. Congressos, encontros, seminários de educação: espaços de desenvolvimento profissional ou mercado de entusiasmo?, Salvador. In: **Revista de Educação AEC**, Ano 27 - nº 109. AEC do Brasil www.aecbrasil.org.br. Out/Dez 1998.

LINHARES, M. B. F.; PINHEIRO, C. B.. O Eu-pele no Rorschach: A sua expressão em adolescentes toxicodependentes. **Anais de Psicológica**, Lisboa, jul. 2009, vol.27, no.3, p.307-318.

MARDER, C.K.; HOPPE, M.W.. Meu corpo. Minha pele. Guaíba/RS. Disponível em:<http://guaiba.ulbra.tche.br/pesquisas/2006/artigos/psicologia/150.pdf>. Acessado Em: 20 de dezembro de 2010.

MATE, A.. Apontamentos bibliográficos sobre jogos teatrais no Brasil. Retrospectivas e lutas, conquistas, retrocessos, impermanências. **Revista de história e estudos culturais**, Núcleo de Estudos em História Social da Arte e da Cultura (NEHAC), Universidade Federal de Uberlândia, 2010.

MAZZA, V.A. **A comunicação não-verbal como forma de cuidado de enfermagem: ensino e prática**. Curitiba, 1998. 76 f. Dissertação (Mestre em Assistência de Enfermagem) Universidade Federal de Santa Catarina-REPENSUL pólo IUFPR- CURITIBA, 1998.

MENDES, M.I.B.S.; MELO, J.P. Notas sobre corpo, saúde e ludicidade. **Licere – Revista do Programa Interdisciplinar de Mestrado**, Belo Horizonte, v.12, n.4, p. 1-13, dezembro. 2009.

MENDES, M.I.B.S. Na contramão da disciplinarização dos corpos: as atividades lúdicas e a saúde. In: **XVII Semana de Humanidades**. Anais UFRN, p. 1-13, 2009.

MILLER, J.. **A escuta do corpo: sistematização da técnica Klaus Vianna**. São Paulo: Summus editorial, 2007.

MONTAGU, A. **Tocar: o significado humano da pele**. 3ª. Ed. São Paulo: Summus, 1988.

MORATORI, P.B.. **Porque utilizar jogos educativos no processo de ensino aprendizagem?** Trabalho de conclusão de Mestrado de Informática aplicada à Educação (Mestrado de informática aplicada à Educação), Universidade Federal do Rio de Janeiro. RIO DE JANEIRO, 2003.

MORSE, J.M., RICHARDS, L. **Readme First for a user's guide to qualitative methods**. Califórnia: Sage, 2002.

PAVIS, P.. **Dicionário de teatro**. Direção e tradução Jacó Guinsburg e Maria Lúcia Pereira. 3ª. Ed. São Paulo: Perspectiva, 483 p., 2007.

PEREIRA, L.H.P.. Corpo e psique: da dissociação à unificação - algumas implicações na prática pedagógica. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 34, n. 1, p. 151 - 166, abril. 2008.

PEREIRA A. O cotidiano como referência para a investigação das intervenções de enfermagem. **Revista Gaúcha de Enfermagem**. Porto Alegre, v.26, n.3, p.316 – 25, dezembro. 2005.

PEYROT, S. Tensões musculares, postura e história emocional. In: **Revista Brasileira de Terapia Morfoanalítica**, São Paulo: ano 3, v.1, p. 11-26, 2006.

PINHO, L.; ARAÚJO, M. G. F.; GOES, S. R.; SAMPAIO, R. S. Dores na coluna em profissionais de enfermagem. **Acta fisiátrica**, São Paulo, p.75- 81. 2001.

QUEIROZ, E. F.. Terror e compaixão. **Periódicos Eletrônicos em Psicologia**, São Paulo, vol. 8, n. 13, p. 25 - 31, junho. 2004.

RESENDE, C.M. **Saúde e corpo em movimento: contribuições para uma formalização teórica e prática do método Angel Vianna de conscientização do movimento como um instrumento terapêutico**. Rio de Janeiro, 2008. 183 f. Dissertação (Mestrado em Saúde Coletiva) Centro de ciências da saúde, Instituto de Estudos em Saúde Coletiva, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2008.

SAEKI T.; MUNARI D.B.; ALENCASTRE M.B.; SOUZA M.C.B. Reflexões sobre o ensino de dinâmica de grupo para alunos de graduação em enfermagem. **Revista da Escola de Enfermagem - USP**, São Paulo, v.33, n.4, p 342 – 7, dezembro. 1999.

SILVEIRA, L.C., BRAGA, V.A.B. A equipe de saúde mental numa aproximação sócio-poética: das relações interpessoais à produção de subjetividade. **Revista da Escola de Enfermagem da USP**, São Paulo, v. 38, n. 4, p. 229-37. 2004.

SPOLIN, V.. **Improvisação para o teatro**. Tradução Ingrid Dormien Koudela e Eduardo José de Almeida Amos. 3ª. Ed. São Paulo: Perspectiva, , 349 p, 1992.

SPOLIN, V..**Jogos teatrais: o fichário de Viola Spolin**. São Paulo: Perspectiva, 2001.

STANISLAVSKI, C.. **A Preparação do Ator**. 6ª. Ed. Rio de Janeiro, Ed. Civilização Brasileira, 1982.

TAROUCO, L. et AL. Jogos Educacionais. **Revista Novas Tecnologias na Educação**, Porto Alegre, v.2, n.1, março. 2004.

TURATO, E.R. **Tratado da metodologia da pesquisa clínico-qualitativa: construção teórico-epistemológica discussão comparada e aplicação nas áreas da saúde e humanas**. 2ª. Ed. Editora vozes: Petrópolis – RJ, 2003, p. 47.

VILELA S.C.; SCARTENA M.C.M.. A enfermagem e o cuidar na área de saúde mental. **Revista Brasileira de Enfermagem**, Brasília, v. 57, n. 6, p. 738-41, Nov./dez.. 2004.

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

WINNICOTT, D.W. **Natureza humana**. Tradução de David Litman Bogomoletz. Rio de Janeiro, Imago, 1990.

ZANELLA, A. V. et al. Questões de método em textos de Vygotski: contribuições à pesquisa em psicologia. **Psicologia e Sociedade**, Porto Alegre, v. 19, n. 2, p. 25-33, mai./ag. 2007.

APÊNDICE I

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Eu, Edilaine Cristina da Silva, professora da Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo, estou realizando uma pesquisa sobre o uso de jogo teatral no ensino de saúde mental.

Essa pesquisa tem por objetivo compreender a experiência de estudantes de enfermagem frente o uso de jogos teatrais para o ensino-aprendizagem em saúde mental, e para isso necessita da sua colaboração, a qual consiste em autorizar a utilização do registro dos observadores não-participantes, do seu protocolo de registro e dos registros em áudio e vídeo, para fins de análise. A coleta dos dados será realizada durante a atividade de vivência dramática da Disciplina de Cuidado Integral em Saúde Mental e Enfermagem Psiquiátrica por alunos de pós-graduação. Esse material não será utilizado em hipótese alguma para qualquer outra finalidade além da análise.

Você poderá escolher participar ou não do estudo, podendo cancelar sua participação em qualquer momento sem sofrer nenhum tipo de prejuízo. Reforço ainda que, sua escolha em participar do estudo, não influenciará na sua avaliação na disciplina, a qual será desenvolvida independentemente da pesquisa.

Sua participação irá contribuir para ampliar e compreender melhor as possibilidades de aprendizagem e não trará quaisquer prejuízos.

As informações obtidas serão utilizadas somente para os objetivos propostos pelo estudo e serão tratadas de forma anônima e sigilosa. A participação é voluntária, não havendo nenhuma espécie de remuneração.

Este termo está redigido em duas vias, sendo que uma deve ficar com você.

Pesquisadora Responsável

Edilaine Cristina da Silva

Professora doutora - Departamento de Enfermagem Psiquiátrica e Ciências Humanas da Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto – USP

Av. Bandeirantes, 3900 – Monte Alegre - Ribeirão Preto-SP

Sala 20

Email: nane@eerp.usp.br Fone: 3602-3447

De acordo com a resolução do CONEP n.196/96, que dispõe sobre pesquisa com seres humanos, minha assinatura revela que concordo em participar do presente estudo.

Assinatura do participante

Nº do documento

APÊNDICE II**Questionário de Pesquisa**

Aluno No. : _____ Data: __/__/__

AULA No. 1**1) Exercício sentado no chão:**

- Houve alguma diferença entre sentir a roupa no corpo e sentir o corpo na roupa? Qual? **(A2)**
- Ouviu sons no espaço? Quais? **(A3)**

2) Caminhada no espaço:

- Como percebeu o espaço e como se percebeu no espaço? **(A6)**
- Como é perceber as tensões em você e como é sustentar seu corpo no ambiente? Quais as regiões que percebeu estarem tensas? **(A7)**
- Você sentiu o esqueleto movimentando-se no espaço? Como o sentiu? **(A8)**
- Como foi para você ampliar a sua visão? **(A 20 e A 53)**

3) Jogo de bola (individual e em dupla):

- A bola estava no espaço ou em suas cabeças? Tinha o mesmo peso para todos? **(A9 e A 10)**
- Como se relacionou com a bola e com o grupo?
- Como é jogar com uma bola criada pelo outro?

4) Jogo “Quem iniciou o movimento?”

- Como se sentiu na roda se movimentando?
- Como se sentiu no centro? **(A13)**

5) Faça um comentário livre sobre a experiência desse encontro:

ANEXOS

ANEXO I: Fichas do Fichário de Viola Spolin

SENTINDO O EU COM O EU

A 2

PREPARAÇÃO

Orientador: Leia Comentário sobre *Caminhada no Espaço* (Manual, p. 41)
Grupo todo.

FOCO

Sentir o contato com a parte do corpo indicada.

DESCRIÇÃO

Os jogadores permanecem silenciosamente sentados em suas carteiras e fisicamente sentem aquilo que está em contato com seus corpos, conforme a instrução.

INSTRUÇÃO

Sinta os pés nas meias! Sinta as meias nos pés! Sinta os pés nos sapatos! Sinta os sapatos nos pés! Sinta as meias nas pernas! Sinta as pernas nas meias!

Sinta a calça ou saia nas pernas! Sinta as pernas nas calças! Sinta a roupa de baixo perto do seu corpo! Sinta o corpo perto da roupa de baixo! Sinta a blusa ou camisa com seu peito e sinta o seu peito dentro da blusa ou camisa! Sinta o anel no dedo! Sinta o dedo no anel! Sinta o cabelo na cabeça e as sobrancelhas na testa! Sinta a língua na boca! Sinta as orelhas! Vá para dentro e tente sentir o que está dentro da cabeça com a cabeça! Sinta o espaço à sua volta! Agora deixe que o espaço sinta você!

AVALIAÇÃO

Houve alguma diferença entre sentir o anel no dedo e sentir o dedo no anel?

NOTAS

1. *Sentindo o Eu com o Eu* (A2) pode ser usado sozinho ou com *Caminhada no Espaço* (A6, A7 e A8).
2. Dê a instrução *Fique de olhos abertos!* se necessário. Este exercício deve trazer os jogadores e o coordenador para dentro da sala (o ambiente escolar). Olhos fechados podem ser uma defesa.

ÁREAS DE EXPERIÊNCIA

Percepção Corporal
Caminhada no Espaço

Tocar – Ser Tocado
Aquecimento Silencioso
Jogo Sensorial
Movimento Físico e Expressão
Tempo Presente/Aqui, Agora!

CAMINHADA NO ESPAÇO #2

A 7

PREPARAÇÃO

Aquecimento: *Caminhada no Espaço #1 (A6)*

Grupo todo.

FOCO

Sustentar a si mesmo ou deixar que a substância do espaço o sustente, de acordo com a instrução.

DESCRIÇÃO

Os jogadores caminham pela sala e sustentam a si mesmos ou permitem que o espaço os sustente, de acordo com a instrução.

INSTRUÇÃO

Você atravessa o espaço e deixa que o espaço atravessasse você! Enquanto caminha, entre dentro de seu corpo e sinta as tensões! Sinta seus ombros! Sinta a coluna de cima a baixo! Sinta o seu interior a partir do interior! Observe! Anote! Você é seu único suporte! Você sustenta o seu rosto! Seus dedos dos pés! Seu esqueleto todo! Se você não se sustentasse, você se despedaçaria em mil partes! Agora mude! Caminhe pelo espaço e deixe que o espaço o sustente! O seu corpo entenderá! Perceba o que o seu corpo está sentindo! Coloque espaço onde estão seus olhos! Deixe que o espaço sustente seus olhos! Deixe que o espaço sustente seu rosto! Seus ombros! Agora mude! Agora é você quem se sustenta novamente! (Troque sempre a instrução entre ser suporte de si mesmo e ser sustentado pelo espaço até que os jogadores experimentem a diferença.)

AVALIAÇÃO

Havia uma diferença entre sustentar a si mesmo e deixar que o espaço o sustente?

NOTAS

1. Como em *Caminhadas no Espaço #1 (A6)*, o professor/coordenador caminha com o grupo enquanto dá as instruções para o exercício. Dê um espaço de tempo entre as instruções para que os jogadores experimentem.
2. Deixar que o espaço sustente não significa perder o controle ou andar aos trancos. O jogador deve permitir que o corpo encontre o seu ali-

nhamento correto. *Permita que o seu corpo encontre o alinhamento correto!* é uma instrução útil neste exercício.

ÁREAS DE EXPERIÊNCIA

Caminhada no Espaço

Tocar – Ser Tocado

Aquecimento Silencioso

Jogo Sensorial

Movimento Físico e Expressão

Tempo Presente/Aqui, Agora!

EXTENSÃO DA VISÃO

A20

PREPARAÇÃO

Aquecimento: *Caça-Gavião* (A18)

Introdutório: *Sentindo o Eu com o Eu* (A19)

Grupo todo.

FOCO

Ver, como extensão física dos olhos.

DESCRIÇÃO

Os jogadores enviam sua visão para observar objetos e permitir que os objetos sejam vistos.

INSTRUÇÃO

Envie sua visão para o ambiente! Sua visão é uma extensão física de você mesmo! Deixe que sua visão seja ativa! Envie sua visão para o meio da sala!

À sua volta! Permita que um objeto entre em seu campo de visão e seja visto! Tome seu tempo para ver esse objeto! Quando vir um objeto, deixe que esse objeto veja você! Mude de objetos!

AValiação

Qual é a diferença entre ver um objeto e deixar que o objeto seja visto?

NOTAS

1. Os olhos são parte do corpo físico e a visão é uma antena física (extensão) que alcança além do corpo – o ambiente.
2. Para mais informação, veja o Manual.

ÁREAS DE EXPERIÊNCIA

Jogo de Olhar-Ver

Aquecimento Silencioso

Jogo Sensorial

VISÃO PERIFÉRICA

A53

PREPARAÇÃO

Introdutório: *Extensão da Visão* (A20).

Grupo todo.

FOCO

Em expandir a visão.

DESCRIÇÃO

Os jogadores são instruídos a expandir a visão em diferentes direções sem virar suas cabeças, e depois combinar essas extensões.

INSTRUÇÃO

Voltem seus olhos para a esquerda o mais possível! Mais ainda! Ainda mais! Experimente ver atrás de você! Agora virem seus olhos para a direita tão longe quanto puderem! Circule! Volte! Agora olhe para a frente! Olhe para a direita e para a esquerda ao mesmo tempo! Vamos experimentar novamente! Direita! Esquerda! Para a frente/direita/esquerda/ ao mesmo tempo! Agora veja acima de sua cabeça! Veja a cabeça por trás! Agora em linha reta para a frente! Agora para baixo, o mais longe que alcançar! Veja embaixo de seus pés! Não imagine! Experimente literalmente fazê-lo! Agora olhe para a frente e para cima e para baixo ao mesmo tempo! Novamente! Agora esquerda! Direita! Finalmente em frente e para cima/baixo/direita/esquerda ao mesmo tempo! Repita!

AVALIAÇÃO

A visão foi estendida? Para alguns? Era como se houvesse uma lente de abertura? Vocês conseguiram ver mais?

NOTAS

1. Os jogadores podem fazer esse exercício sozinhos, caminhando na rua, guiando o carro etc.
2. Alguns jogadores comentaram que jogar esse jogo é como estar no centro de efervescência criativa que promove novas visões.
3. Esse exercício também pode ajudar a corrigir olhares fixos.

ÁREAS DE EXPERIÊNCIA

Jogo de Olhar-Ver

Aquecimento Silencioso

Jogo Sensorial

JOGO DE BOLA #1

A 9

PREPARAÇÃO

Coordenador: antes de apresentar o jogo, leia o Comentário sobre *Objeto no Espaço* (Manual, p.42)

Jogadores na platéia.

FOCO

Manter a bola no espaço e não na cabeça.

DESCRIÇÃO

Divida o grupo em dois grandes times. Um time é a platéia. Depois inverta as posições. Se estiver trabalhando individualmente dentro de cada time, cada jogador começa a jogar a bola contra uma parede. As bolas são todas imaginárias, feitas de substância do espaço. Quando os jogadores estiverem todos em movimento, a instrução deverá mudar a velocidade com a qual as bolas são jogadas.

INSTRUÇÃO

(Modifique a velocidade da fala para combinar com a instrução: por exemplo, ao dar a instrução para que a bola se movimente em câmera lenta, fale em câmera lenta.) A bola está se movendo muuuuito, muuuuuuuuuito lentamente! *Pegue a bola em câmara muito lenta! Agora a bola se move normalmente! Use o corpo todo para jogar a bola! Mantenha o seu olho na bola! Agora muito rápido! Jogue a bola o mais rápido que você puder! Para trás e para frente tão rápido quanto puder! Normal de novo. Agora novamente em câmara muuuuuuuuuito leeeentaaaaaaa! Dê o tempo para que a bola percorra o espaço! Veja o caminho que a bola percorre no espaço! Muito bem, agora em ritmo normal novamente!*

AValiação

Jogadores, a bola estava no espaço ou em suas cabeças? Platéia, vocês concordam com os jogadores? A bola estava nas suas cabeças ou no espaço? Jogadores, vocês viram o caminho que a bola percorreu no espaço? Platéia, vocês concordam?

NOTAS

1. O jogador sabe quando a bola está no espaço ou na sua cabeça. Quando ela está no espaço ela *aparece* tanto para o jogador como para a platéia.

2. A pergunta *A bola estava no espaço ou nas suas cabeças?* feita para os jogadores da platéia é importante porque ela coloca a responsabilidade na platéia de observar a realidade do objeto no espaço. A platéia é tão responsável por manter o FOCO quanto o time que está jogando.
3. Após a avaliação do primeiro time, faça o próximo time jogar. O segundo time se beneficiou da avaliação do primeiro time?
4. Dê a instrução com energia durante o jogo, enfatizando o uso do corpo todo para manter a bola em movimento. Os jogadores devem terminar o jogo com todos os efeitos físicos de um jogo de bola (quentes, sem fôlego etc.)
5. As palavras usadas pelo coordenador-instrutor na apresentação deste jogo devem ser cuidadosamente escolhidas. Não se deve pedir que os jogadores façam de conta ou que imaginem. Os jogadores são simplesmente orientados a manter a bola no espaço e não em suas cabeças.
6. Quando a bola *aparece* ela pode ser vista como se uma bola real estivesse sendo usada. Todos saberão quando isto acontece.
7. Para maiores informações sobre "Fora da Mente! No Espaço!" veja o Manual, p. 57.

ÁREAS DE EXPERIÊNCIA

Parte do Todo: Interação

Objeto no Espaço: Tornando Visível o Invisível

Jogo de Playground

Aquecimento Ativo

Comunicação Não-Verbal

Movimento Físico e Expressão

JOGO DE BOLA #2

A10

PREPARAÇÃO

Coordenador-instrutor: Leia Comentário sobre *Objeto no Espaço* (Manual, p. 42), onde há notas importantes sobre apresentação, instrução e avaliação.

Jogadores na platéia.

FOCO

Manter a bola no espaço e fora da cabeça.

DESCRIÇÃO

Divida o grupo em dois grandes times. Um time torna-se jogador enquanto o outro é a platéia. Depois inverta as posições. O time de jogadores entra em acordo sobre o tamanho da bola. Em pé no círculo, os jogadores jogam a bola de um para o outro. Uma vez que o jogo esteja em movimento, o coordenador dá instruções variando o peso da bola.

INSTRUÇÃO

A bola está ficando leve! Cem vezes mais leve! Agora é normal novamente! Mantenha a bola no espaço e tire-a de sua cabeça! Agora é cem vezes mais pesada! Dê tempo e espaço para a bola! Use seu corpo todo para jogar a bola! A bola é normal novamente! Veja a bola!

AVALIAÇÃO

Platéia, a bola estava no espaço ou na cabeça dos jogadores? Os jogadores mostraram o peso da bola? Jogadores, vocês concordam com a platéia? A bola estava no espaço? Ou dentro de suas cabeças? Jogadores na platéia, a bola estava no espaço? Ou estava dentro de suas cabeças?

NOTAS

1. Quando a bola se torna tão leve quanto possível, os corpos parecem tornar-se mais leves e movimentam-se em câmara lenta ou tornam-se mais pesados com a bola mais pesada. Não traga esse ponto para a atenção dos jogadores, pois alguns jogadores podem interpretar a leveza ou peso para agradar o coordenador em lugar de manter o FOCO que espontaneamente produz o resultado que estamos almejando.
2. Para mais informações, consulte o Manual.

ÁREAS DE EXPERIÊNCIA

Parte do Todo: Interação

Objeto no Espaço: Tornando Visível o Invisível

Jogo de Playground

Aquecimento Ativo

Comunicação Não-Verbal

Movimento Físico e Expressão

QUEM INICIOU O MOVIMENTO?

A 13

PREPARAÇÃO

Grupo todo.

FOCO

Tentar ocultar do jogador do centro quem inicia o movimento.

DESCRIÇÃO

Os jogadores permanecem em círculo. Um jogador sai da sala enquanto os outros escolhem alguém para ser o líder, que inicia os movimentos. O jogador que saiu é chamado de volta, vai para o centro do círculo e tenta descobrir o iniciador dos movimentos (mexendo as mãos, batendo os pés, balançando a cabeça etc.). O líder pode mudar de movimentos a qualquer momento, mesmo quando o jogador do centro estiver olhando para ele. Quando o jogador do centro descobrir o iniciador, dois outros jogadores são escolhidos para assumir seus lugares.

INSTRUÇÃO

(Apenas se o líder não trocar de movimento com frequência suficiente)

Iniciador, troque de movimento quando tiver chance! Jogadores, prestem atenção na mudança, não deixem o iniciador sozinho!

AValiação

Nenhuma.

NOTAS

1. Esse jogo tradicional é um aquecimento excelente para os jogos de *Espelho* (A15, A16 e A17) na medida em que encoraja os jogadores a olharem uns para os outros.
2. Imediatamente após esse jogo, divida o grupo em times de dois para *Três Mudanças* (A14) que é o próximo passo de aquecimento para os jogos de *Espelho*.

ÁREAS DE EXPERIÊNCIA

Jogo Tradicional

Jogo de Olhar-Ver

Aquecimento Ativo

Jogo Sensorial