

ANA LUISA FEITEIRO CAVALARI LOTTI

ENUNCIADOS EM JOGO: A CORRELAÇÃO ENTRE LÍNGUA E ARTE NAS
AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Filologia e Língua Portuguesa, do Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, para a obtenção do título de Mestre.

Área de Concentração: Filologia e Língua Portuguesa

Orientadora: Prof^a. Dra. Zilda Gaspar Oliveira de Aquino

SÃO PAULO

2014

CAVALARI, Ana Luisa Feiteiro Lotti.

ENUNCIADOS EM JOGO: A CORRELAÇÃO ENTRE LÍNGUA E ARTE NAS
AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Filologia e Língua Portuguesa, do Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, para a obtenção do título de Mestre.

Aprovada em: _____

Banca Examinadora:

Julgamento: _____

Assinatura: _____

Julgamento: _____

Assinatura: _____

Julgamento: _____

Assinatura: _____

DEDICATÓRIA

No teatro, é comum o uso de um amuleto denominado “galharufa”. Este deve ser um presente dado por alguém que seja apaixonado pelo que faz; ao recebê-lo, cumpre ao ator usá-lo em todas as estreias. Com este trabalho, faço minha estreia na vida acadêmica, portanto agradeço a cada uma das galharufas que recebi, ao longo da realização desta pesquisa, e a cada uma das pessoas que me presenteou. Assim, dedico este trabalho a elas.

Em específico, dedico aos meus pais, Luiz e Rosa, à Mariana e ao Luciano, à minha sogra Marly e à tia Iara que me entregaram a galharufa “apoio”.

Ao Fabio que me presenteou com a linda galhafura “partilha”, a partilha de um sonho que se materializa nestas páginas.

Aos queridos alunos da turma na qual realizei a pesquisa que me presentearam com as preciosas galharufas “confiança” e “entrega” - eles confiaram no projeto e se entregaram ao jogo.

AGRADECIMENTOS

À Profª Drª Zilda Gaspar Oliveira de Aquino, meu sincero agradecimento pela seriedade e comprometimento com que orientou esta pesquisa e pela amizade que se construiu para além dos espaços da Universidade.

À Profª Drª Elisa Guimarães e ao Prof. Dr. Sandoval Nonato Gomes Santos, pelas contribuições por ocasião do Exame de Qualificação e pela participação, também, no momento de sua defesa.

À Profª Drª Sheila Vieira Camargo Grillo, ao Prof. Dr. Leland Emerson McCleary e à Profª Drª Evani de Carvalho Viotti pelas discussões teóricas, ao longo das aulas da Pós-Graduação, que tanto enriqueceram minha pesquisa.

A todos os professores responsáveis por minha formação, pelo carinho e dedicação que despertaram em mim o interesse e o amor pela docência.

À CAPES por ter me concedido a bolsa de auxílio à pesquisa e à Universidade de São Paulo pelo espaço e a oportunidade para o desenvolvimento deste trabalho.

Ao Colégio Puríssimo Coração de Maria, nas pessoas da diretora Ir. Inez Terezinha Augusti, da vice-diretora Cássia Betetto Sciamana, das orientadoras pedagógica e educacional, professoras Âmbar de Faria Brino e Janaina Kátia de Lima Cortinhas, da professora de Língua Portuguesa Maria Elisabete Burque.

A todos os meus amigos, principalmente, à Ana Paula Lima e à Gabriela Dioguardi. E aos meus familiares, pelo apoio incondicional nos momentos de incerteza, pelas palavras acolhedoras e pelo carinho.

A Deus, pela força e pelo equilíbrio para a concretização deste trabalho.

Traduzir-se

Uma parte de mim
é todo mundo:
outra parte é ninguém:
fundo sem fundo.

uma parte de mim
é multidão:
outra parte estranheza
e solidão.

Uma parte de mim
pesa, pondera:
outra parte
delira.

Uma parte de mim
é permanente:
outra parte
se sabe de repente.

Uma parte de mim
é só vertigem:
outra parte,
linguagem.

Traduzir-se uma parte
na outra parte
- que é uma questão
de vida ou morte -
será arte?

Ferreira Gullar

CAVALARI, Ana Luisa Feiteiro Lotti

Enunciados em jogo: a correlação entre língua e Arte nas aulas de Língua Portuguesa;
Orientadora: Prof^a. Dra. Zilda Gaspar Oliveira de Aquino. – São Paulo, 2014.

194 f.

RESUMO

Nesse trabalho, enfoca-se o enunciado em seu funcionamento e contexto real em sala de aula. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de Língua Portuguesa apontam para o fato de que a atividade mais importante dos professores deve ser a de criar situações em que os alunos possam operar sobre a própria linguagem. Assim, os enunciados orais e escritos, atualmente, são compreendidos como a base do ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental. Nessa perspectiva, a presente dissertação busca desenvolver um procedimento metodológico, o Jogo Teatral, que mobilize os alunos do Ensino Fundamental II a operarem sobre a própria linguagem por meio da produção de enunciados orais e escritos. Dessa forma, visamos desenvolver atividades didáticas que promovam a integração entre língua e Arte no ensino da argumentação. Isto se faz por meio da correlação entre o trabalho com enunciados em linguagem verbal e não verbal, e a linguagem teatral. Os Jogos Teatrais constituem-se em um método desenvolvido por Viola Spolin (2012 [1963]), diretora de teatro norte-americana, com o intuito de utilizá-lo o ensino de teatro para iniciantes, na preparação de atores, bem como no contexto escolar. Nossa fundamentação teórica está ancorada em uma concepção multidisciplinar de linguagem no bojo das teorias da Linguística, Filosofia e Psicologia. Soma-se a esta, o princípio sociointeracionistas da linguagem de Bakhtin (1992 [1929]); os fundamentos da Análise da Conversação, segundo Kerbrat-Orecchioni (1990); as teorias retórico-argumentativas, a partir de Amossy (2007); e os estudos de Goodwin (2003) e da nova ciência da gestualidade, entre outros. As atividades aplicadas permitem observar como resultados a integração entre língua e Arte, além de propiciar a interação dos sujeitos com e por meio das linguagens.

Palavras-Chave: Língua Portuguesa, Argumentação, Jogos Teatrais.

CAVALARI, Ana Luisa Feiteiro Lotti

Enunciados em jogo: a correlação entre língua e Arte nas aulas de Língua Portuguesa;
Orientadora: Profª. Dra. Zilda Gaspar Oliveira de Aquino. – São Paulo, 2014.

194 f.

ABSTRACT

This work focuses on linguistic statement in its real operation and context of production in the classroom. It is based on the Brazilian Curricular Parameters for Portuguese Language, which points that the most important teachers' activity should be to create situations in which students can work on their own languages. In this perspective, we try to develop a new methodological procedure, the Theater Games, to mobilize elementary level students to operate their own language through the productions of oral and written linguistic statements. This way, we aim to develop didactic activities, which can promote the integration between language and Art in the teaching of argumentation skills. It is done through the correlation between the verbal and written linguistic statements and the theatrical language. The Theater Games are known as a method of training actors that was developed by Viola Spolin. It can also be used at school. Our theoretical background is based on a multidisciplinary vision of language according to Linguistic, Philosophy and Psychology. In addition is Bakhtin's sociointeractionist principle of language (1992 [1929]), the perspective of Conversation Analysis, according to Kerbrat-Orecchioni (1990), the rhetoric-argumentative theories, from Amossy (2007), and Goodwin's studies (2003) and the new gestural science. The applied activities allow us to observe the integration between language and Art as a result, in view of people's interactions with and through language.

Keywords: Portuguese Language, Argumentation, Theater Games.

SUMÁRIO

Introdução.....	1
Capítulo I – Língua Portuguesa e Jogos Teatrais: confluência de saberes para o ensino da argumentação.....	7
1. Breve contextualização dos parâmetros de ensino de Língua Portuguesa no Brasil....	7
1.1.Os gêneros discursivos.....	8
1.1.1. Questões de terminologia.....	10
1.1.2. Caracterização e especificidades do Gênero Jogo Teatral	12
1.2.As modalidades da língua e a relação fala/escrita no texto teatral.....	14
1.3.O Jogo Teatral e a relação com o ensino da fala e da escrita em Língua Portuguesa.....	15
1.4.O ensino da escrita em língua portuguesa.....	17
1.5. O ensino da fala em língua portuguesa.....	18
1.6. Ensino da Argumentação em Língua Portuguesa.....	23
1.7. Os PCN e a abordagem da relação entre língua e Arte.....	25
1.8. O Jogo Teatral e a Literatura.....	29
1.8.1. Relação entre o Teatro e retórica.....	30
1.9. O Jogo Teatral como procedimento metodológico para o Ensino de Língua Portuguesa.....	32
Capítulo II – Concepções de linguagem: as dimensões interacional, corporeada e argumentativa.....	34
2. Construindo a conceptualização das dimensões: para uma compreensão multidisciplinar da linguagem.....	34
2.1. A dimensão interacional da linguagem: contribuições de Bakhtin.....	35
2.2. A confluência entre as teorias de Bakhtin e a perspectiva histórico-cultural para a dimensão interacional da linguagem.....	37

2.3. Filosofia e linguagem: contribuições para o estudo da dimensão corporeada e argumentativa.....	40
2.3.1. Merleau-Ponty e a dimensão corporeada da linguagem.....	40
2.3.2. A Filosofia de Wittgenstein.....	42
2.3.2.1. “O primeiro Wittgenstein”.....	43
2.3.2.2. “O segundo Wittgenstein”: Jogos de Linguagem.....	48
2.3.3. A Filosofia de Lyotard.....	49
2.3.3.1. As regras dos jogos: constituição e desdobramentos.....	50
2.3.3.2. A dimensão argumentativa da linguagem.....	52
2.3.3.3. Contribuições das teorias Retórico-Argumentativas.....	54
2.4. A Arte como linguagem.....	60
2.4.1. A dimensão interacional na Arte.....	60
2.4.2. A dimensão corporeada na Arte.....	64
2.4.3 – A dimensão argumentativa na Arte.....	64
Capítulo III – Os Jogos Teatrais na Perspectiva dos Jogos Improvisacionais: do treinamento para atores à sala de aula.....	66
3. Os Jogos Improvisacionais.....	66
3.1. Jogos Dramáticos: a linha francófona.....	67
3.1.1. Jogos Dramáticos: Linha Anglófona.....	70
3.1.2. Contribuições do Brasil: os jogos de Augusto Boal.....	71
3.1.3. Os Jogos Teatrais de Viola Spolin.....	73
3.1.3.1. Contexto e construção do método – Nos Estados Unidos.....	73
3.1.3.2. As referências utilizadas por Spolin para a construção do método – Jogos Teatrais.....	74
3.1.3.3. O método dos Jogos Teatrais.....	76
3.2. Os Jogos Improvisacionais na sala de aula.....	78
3.3. Metodologia para encaminhamento das atividades.....	81

3.3.1. Contextualização: a instituição, as aulas de Língua Portuguesa, os alunos, a professora, a coordenadora do jogo e a filmagem.....	82
3.3.1.1. QUEM?.....	83
3.3.1.2. ONDE?.....	84
3.3.1.3. O QUÊ?.....	85
3.4. Os Jogos Teatrais como Procedimentos Metodológicos.....	86
3.4.1. Descrição da aplicação dos jogos.....	87
3.5. Descrição dos jogos que compuseram a sequência.....	88
3.6. Adaptações necessárias para a aplicação dos Jogos Teatrais selecionados para as aulas de Língua Portuguesa.....	91
Capítulo IV – Enunciados em Jogo: análises.....	95
4.1. Parte 1- Os jogos: descrição e análise da sequência de atividades.....	96
4.2. Análise do jogo “Iluminando”.....	99
4.2.1. Explicação do jogo para os alunos.....	100
4.2.2. Contexto.....	101
4.2.3. Ocorrência do jogo “Iluminando”.....	101
4.3. Análise do jogo “Argumentando 1”.....	107
4.3.1. Explicação do Jogo.....	108
4.3.2. Contexto.....	108
4.3.3. Ocorrência do jogo “Argumentando 1”.....	109
4.3.4. Avaliação do jogo “Argumentando 1”.....	113
4.4. Análise do jogo “Argumentando 2”.....	113
4.4.1 - Explicação do jogo para os alunos.....	114
4.4.2. Contexto.....	114
4.4.3. Ocorrência do jogo “Argumentando 2”.....	115
4.4.4. Avaliação do jogo “Argumentando 2”.....	117
4.5. Análise do jogo “Argumentando 3”.....	118

4.5.1. Explicação do jogo para os alunos.....	119
4.5.2. Contexto.....	120
4.5.3. Ocorrência do jogo “Argumentando 3”.....	120
4.6. Enunciados em jogo: a questão das regras.....	127
4.7. Avaliação do jogo “Argumentando 3”.....	131
4.8. Parte 2 – A experiência - Relatos: as facetas dos jogos sob o olhar dos alunos.....	132
4.8.1. A Faceta Interativa dos Jogos Teatrais.....	134
4.8.2. A Faceta argumentativa/oral.....	135
4.8.3. A Faceta artística/ação.....	137
4.8.4. A Faceta Lúdica/divertida.....	138
4.9. Os discursos acerca da experiência.....	139
Considerações Finais.....	147
Referências Bibliográficas.....	151
Anexo A.....	157
Anexo B.....	161
Anexo C.....	162
Anexo D.....	164
Anexo E.....	165
Anexo F.....	182

Introdução

Os Parâmetros Curriculares, pode-se dizer, constituem um marco em termos de orientação para o ensino no país. Deles, interessa-nos destacar o que preconizam em termos de ensino de Língua Portuguesa e de Artes, pois entendemos a importância dessa correlação, tendo em vista o fato de ambas constituírem linguagens. Esta afirmação pode ser referendada, se recorrermos diretamente à observação do que preconizam os PCN das duas áreas: os PCN de Língua Portuguesa (BRASIL, 1998:25) apontam para o fato de que “cabe à escola ensinar o aluno a utilizar a linguagem oral no planejamento e realização de apresentações públicas: realização de entrevistas, debates, seminários, apresentações teatrais etc”, e ainda, “a aprendizagem de procedimentos apropriados de fala e de escuta, em contextos públicos, dificilmente ocorrerá se a escola não tomar para si a tarefa de promovê-la”, ou seja, há nos PCN uma indicação explícita de que o ensino da linguagem oral em Língua Portuguesa contemple as artes, nele representadas pelo teatro, ao se referirem às apresentações teatrais.

No bojo do que queremos entender como interdisciplinaridade, os PCN (BRASIL, 1998:88-89) de teatro pontuam: “a experiência do teatro na escola amplia a capacidade de dialogar, a negociação”. Além disso, há ainda a questão do texto como a base para a construção da cena: “texto é ao mesmo tempo objeto de imitação crítica dos jovens e princípio unificador do processo pedagógico, se for permitida liberdade e diversidade de construções” PCN (op. cit). O texto, unificador do processo artístico, parece, em certa medida, unificar também as duas áreas. Asseveramos que, embora língua e Arte relacionem-se intrinsecamente, observam-se poucos estudos que se interessam por tais considerações. Assim, esta pesquisa está direcionada a observar de maneira interdisciplinar o ensino de teatro e o ensino de Língua Portuguesa.

Pontua-se, ainda, além do exposto, que a relação entre teatro, retórica, mais especificamente, a argumentação, ou ainda, teatro e língua, remonta à antiguidade clássica. As tragédias romanas eram destinadas à finalidade educacional e cumpriam uma função bipartida, de um lado; a racionalização do mito trágico, de outro lado, a consolidação dos recursos retóricos. Destacamos, portanto, que a relação entre teatro e educação e entre Arte e argumentação, iniciada na antiguidade clássica, e de certa forma esquecida ao longo dos séculos, pode ser resgatada, sobretudo, no ensino de Língua Portuguesa.

No quadro teórico das questões relacionadas ao discurso, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de Língua Portuguesa apontam para o fato de que “a atividade mais importante” dos professores “é a de criar situações em que os alunos possam operar sobre a própria linguagem” (BRASIL, 1998:19). Acreditamos, assim, que dentre diversas possibilidades, a confluência entre as disciplinas de Língua Portuguesa e Arte, visto que, as duas são linguagem, podem oferecer alternativas para atividades em que os alunos possam, com a operação sobre a própria linguagem, desenvolver a capacidade de argumentar.

Em consonância com a interdisciplinaridade entre ensino de teatro e ensino de língua, parece-nos que uma possibilidade de correlacioná-los está no tratamento que se possa dar aos gêneros teatrais tendo em vista que estes apontam para as práticas orais às escritas. Nesse sentido, aponta Urbano (2005:196), a obra cênica, “na ótica textual, possui duas faces que se relacionam por meio de dois tipos de texto: um escrito, para ser falado ou à espera de uma voz ativa e outro oralizado no palco como dramatização do *script*”. Esse estudioso ressalta haver um percurso em parte real, em parte projetado, que ocorre entre o *script* e a fala concreta realizada no momento da encenação. Reconhecida essa possibilidade de correlação, como podemos desenvolver situações em que os alunos possam operar sobre sua própria linguagem, no exercício da argumentação, por meio da inter-relação entre língua e Arte?

Existe um tipo específico de jogo, proveniente do teatro, que é ao mesmo tempo um jogo e um fazer artístico. Os Jogos Teatrais constituem-se em um gênero da esfera do teatro, que guarda as mesmas características demarcadas por Urbano (op. cit.) atinentes à obra cênica. Corresponde a um Jogo Teatral o método desenvolvido por Viola Spolin (2012 [1963]), com o intuito de utilizá-lo no ensino de teatro para iniciantes, bem como no contexto escolar. Seus trabalhos exerceram influência profunda, na década de 1960, no teatro de vanguarda norte-americano.

No quadro teórico das Artes Cênicas, o trabalho com os jogos é consenso na formação de atores. Assim, na área de pesquisa Teatro-Educação, diversos são os trabalhos, que tiveram mais amplamente repercussão nas décadas de 1980 e 1990, que incorporam esta prática ao sistema educacional. Os jogos do teatro, nos Estados Unidos, Canadá e França, são amplamente difundidos no meio escolar. No Brasil, são utilizados, principalmente, como metodologia para ensino de língua estrangeira, inglesa e francesa, dada a amplitude de sua aplicação naqueles países. Com uma abordagem nova que enfoca

o ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental II, selecionamos os jogos provenientes do teatro a partir da perspectiva significativa das Artes Dramáticas, com a proposta de levá-los para as aulas de Língua Portuguesa, baseando-se nos princípios fundamentais da língua como interação, como forma de ação e de aprendizado com e por meio do outro.

Ademais, compreendemos Arte como linguagem, como discurso. Entendemos a concepção da interação como “a realidade fundamental da língua” (Bakhtin 1992:123 [1929]). Portanto, claro está que a Arte também é interacional por ser linguagem e formadora dos sujeitos, que apenas se constituem na interação, na relação com o outro, no jogo com o outro. Nesse sentido, entendemos que os jogos possam cumprir uma função primordial no ensino de Língua Portuguesa: o de propiciar, ao mesmo tempo, a interação, as atividades de corporeamento e o desenvolvimento da argumentação no ensino de língua. Cumpre destacar que nosso olhar é o de uma pesquisadora que, ao estudar Linguística, Língua Portuguesa e Artes Dramáticas, inquieta-se com as imensas possibilidades de correlação entre tais áreas ainda pouco exploradas pelo ensino.

Em consonância com o apresentado, formulamos a hipótese de que o gênero Jogo Teatral constitui-se em importante procedimento metodológico, ou seja, um instrumento didático capaz de correlacionar língua e Arte, para um profícuo trabalho com a relação fala/escrita e a inserção do corpo/gestos no exercício da produção textual, voltada ao ensino da argumentação em Língua Portuguesa.

Tendo por referência o que se apresenta como possibilidade para o ensino de Língua Portuguesa, parece-nos pertinente proceder à investigação e buscarmos responder às seguintes questões: a correlação entre fala e escrita produz resultados significativos na apropriação da linguagem, em suas três dimensões (interacional, corporeada e argumentativa); e no exercício da argumentação por parte dos alunos? A correlação entre arte e ensino de língua pode, também, alcançar tais resultados? De que modo os Jogos Teatrais podem constituir-se elementos significativos ao ensino da argumentação em Língua Portuguesa?

Esses questionamentos orientam nossa pesquisa que tem por proposta, a partir correlação entre língua e Arte, desenvolver e propor atividades para serem aplicadas em sala de aula no Ensino Fundamental que, fundamentadas na produção de textos falados e escritos, privilegiem, sobretudo, a argumentação, e permitam aos alunos a operacionalização da linguagem. Este objetivo relaciona-se ao ensino de Língua

Portuguesa que se aporta na dimensão interacional da linguagem. Um segundo objetivo provém da necessidade de desenvolver e propor alternativas para atividades escolares, com vistas ao ensino de argumentação em Língua Portuguesa, com a inserção desta no discurso. Nessa perspectiva, este objetivo relaciona-se à dimensão argumentativa da linguagem. Outro objetivo consiste na busca por um trabalho com a argumentação em linguagem verbal e não verbal. Nesse sentido, tratamos o ensino da oralidade (som e gestos) pelo prisma do que se denomina dimensão corporeada da linguagem. Nessa concepção, deve-se privilegiar o trabalho de adequação às diferentes situações comunicativas, em que o corpo/gestos também possam ser evidenciados. Dessa forma, torna-se fundamental o entendimento de que a comunicação face-a-face é interacional e multimodal, bem como de que a linguagem é ao mesmo tempo corporeada e social. Buscamos, pois, o desenvolvimento de alternativas para atividades escolares, a partir do embasamento teórico voltado à linguagem teatral, corporeada por excelência, e sua intrínseca relação com o jogo.

Nosso trabalho corresponde à pesquisa-ação, tendo em vista que procedemos ao trabalho de aplicação de sequências de jogos, visando ao ensino do desenvolvimento da argumentação. Selecionamos, para o encaminhamento das atividades, a última série do Ensino Fundamental II. Isto se deu pelo fato de entendermos que o ensino do gênero argumentativo esbarra na problemática de que explicar aos alunos que argumentar não é tarefa das mais complicadas, fazê-los argumentar, no entanto, não é tão simples. A realização de uma sequência de jogos sugerida por Spolin (2012 [1963]) e por nós selecionada e aplicada é constituída pelos seguintes jogos: “Iluminando”, “Debate em contraponto 1”, “Debate em contraponto 2” e “Debate em contraponto 3” estes jogos correspondem ao trabalho com a fala. Essa sequência foi aplicada em um único dia na aula de Língua Portuguesa. Como etapa final da sequência, nos quinze minutos finais da aula, foi solicitado que os alunos escrevessem um breve relato, ao qual denominamos “relato de experiência”, considerando os seguintes questionamentos: como foi a experiência de participar de um jogo teatral? Como me senti ao participar dos jogos? O que fica desta experiência? Sinto que de alguma forma este jogo contribuiu para o meu aprendizado?

A proposta de elaboração do relato, que corresponde ao trabalho com a escrita, busca proporcionar aos alunos uma reflexão acerca da experiência vivida. A turma era composta por trinta alunos, destes, vinte oito participaram espontaneamente das

atividades, revezando-se nos papéis de jogadores e plateia. Os Jogos Teatrais, para o desenvolvimento da atividade, foram pré-selecionados por nós, assim como o tema da argumentação que foi desenvolvida em cada uma das ocorrências. O *corpus* constitui-se da gravação da sequência de jogos, realizada no dia 01/11/2012, no 9º ano do Ensino Fundamental II, em aula de Língua Portuguesa, em uma escola particular de Rio Claro-SP. Para a transcrição, foram utilizadas as regras de transcrição do Projeto NURC/SP na Universidade de São Paulo. Incluímos, na metodologia, as adaptações que julgamos necessárias para as aplicações dos Jogos Teatrais que propusemos.

Os Jogos Teatrais foram por nós selecionados como metodologia proposta em função de sua alta sistematização e viabilidade de aplicação para alunos e professores. A obra de Spolin *Theater Game File* (1975) com tradução no Brasil, *Jogos Teatrais: o fichário de Viola Spolin*, por Ingrid Koudela, apresenta um sistema de “fichas” que facilita a aplicação do método.

A fundamentação teórica corresponde a três grandes eixos; o primeiro, presente no capítulo I, corresponde ao ensino de Língua Portuguesa no Brasil, considerando as concepções de Bakhtin/Volochinov (1999 [1979]) acerca das questões de gênero discursivo; trazemos, nesta acepção, as considerações de Guimarães (2009), Rojo (2005) e Gomes-Santos (2009). Partimos, ainda, do entendimento de que são necessários trabalhos com a oralidade (FÁVERO, ANDRADE e AQUINO, 2005), através da relação entre as teorias da Análise da conversação, com Kerbrat-Orecchioni (2006), e com os recentes estudos acerca da comunicação e do corporeamento, a partir de Goodwin (2003); Quaegebeur, (2012); Schegloff (1992, 1998 [1991]). Além disso, buscamos inter-relacionar as práticas teatrais ao ensino de língua por meio da correlação dos PCN das duas disciplinas.

O segundo eixo busca traçar uma concepção multidisciplinar da linguagem, por meio da relação entre autores de diferentes áreas do conhecimento, Linguística, Psicologia/Educação e Filosofia. Nessa direção, apontamos para os trabalhos de Bakhtin (1992 [1929]) difundidos, sobretudo, na Linguística e Teoria Literária, Vygotsky (2003 [1984]) e Luria (1991 [1979]) na Psicologia/Educação - perspectiva histórico-cultural -; e na Filosofia, Merleau-Ponty (1999 [1945]), Wittgenstein (1989 [1953]) e Lyotard (2010 [1979]). Definimos, a partir da coadunação das considerações desses estudiosos, o que entendemos por três dimensões da linguagem, a saber: a dimensão interacional, a

dimensão corporeada e a dimensão argumentativa. Tais considerações são discutidas no capítulo II desta dissertação.

O terceiro eixo, apresentado no capítulo III, corresponde aos estudos dos Jogos Teatrais no âmbito das Artes Cênicas com Koudela (1998), Pupo (2005) e Desgranges (2006). Discutimos, assim, os Jogos Teatrais na perspectiva dos Jogos Improvisacionais, por meio de um breve levantamento histórico/metodológico. Dessa forma, buscamos apresentar as principais vertentes que chegaram ao Brasil, com apontamentos das contribuições destas à nossa pesquisa. Destacamos, ainda, as facetas dos Jogos Teatrais, a saber: a faceta interativa, a faceta argumentativa/oral, a faceta artística/ação e a faceta lúdica/divertida que apresentam indícios das possibilidades do uso dos Jogos Teatrais como procedimento metodológico para as aulas de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental II, a partir das três dimensões da linguagem apontando para as suas especificidades e quais as contribuições dessa prática para a aprendizagem dos alunos. Para tanto, explanamos a metodologia para o encaminhamento das atividades e posterior análise que se encontra no capítulo IV.

CAPÍTULO I – LÍNGUA PORTUGUESA E JOGOS TEATRAIS: CONFLUÊNCIA DE SABERES PARA O ENSINO DA ARGUMENTAÇÃO

*O conhecimento que não é obtido através da experiência
pessoal não é totalmente conhecimento.*
Vygotsky

Discutimos, neste capítulo, questões voltadas ao Ensino de Língua Portuguesa no Brasil. Desenhamos, com breves considerações, a perspectiva atual, a fim de apresentar novas possibilidades decorrentes da aplicação do Jogo Teatral como procedimento metodológico. Para tanto, destacamos a presença dos gêneros discursivos (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1999 [1979]) nas aulas de Língua Portuguesa, sobretudo, concernente ao ensino da argumentação, fulcro desta pesquisa. Ainda no tocante às questões de gênero discursivo, partimos do entendimento de que são necessários trabalhos com a oralidade (FÁVERO, ANDRADE e AQUINO, 2005), através da relação entre as teorias da Análise da Conversação e dos recentes estudos acerca da comunicação e do corporeamento, com Goodwin (2003); Quaeghebeur, (2012); Schegloff (1992, 1998 [1991]). Inter-relacionamos, ainda, as práticas teatrais ao ensino de Língua, por meio da correlação entre os PCNs de Língua Portuguesa e de Artes.

1. Breve contextualização dos parâmetros de ensino de Língua Portuguesa no Brasil

Desde a década de 1990, um valoroso processo de transição marca o ensino de Língua Portuguesa no Brasil. Esta transição consiste em tentar superar um formato tradicionalista, para alcançar outro em que as diferenças sociais e as individuais dos alunos passam a ter importância. Na perspectiva mais interacional com as concepções, principalmente de Bakhtin (1992 [1929]) e Bakhtin/Volochinov (1999 [1979]), consideram-se as diferentes ações de ensino e aprendizagem, na tentativa de atender às necessidades dos alunos, além de buscar alternativas para o aprendizado dos mesmos.

Nesse quadro, as políticas públicas têm elaborado diversos parâmetros e orientações, com o intuito de empreender ações junto ao segmento docente, por meio de formações continuadas e comunidades de aprendizagem, a fim de propagar novas

possibilidades de ensino e procedimentos metodológicos com vistas à superação dos problemas no processo de escolaridade.

As questões de linguagem e comunicação, nesta acepção, têm sido foco de vários estudos e ações, com a finalidade de melhorar os resultados, entre outros, das avaliações em que os alunos obtêm resultados insatisfatórios no tocante ao domínio da fala e da escrita e às estratégias de leitura e compreensão dos textos.

A concepção sociointeracionista ecoou intensamente nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de Língua Portuguesa de 1997/1998 e continua a ser o fulcro da investigação da ampla maioria dos trabalhos no meio acadêmico, bem como do desenvolvimento das atividades em sala de aula, no tocante ao ensino de Língua Portuguesa. A importância de tal abordagem é salientada por Leiro (2008: 155)

A opção dos PCN (BRASIL, 1998), por uma visão de natureza sociointeracional de Linguagem e de aprendizagem, traz à tona a teoria sociointeracional de Vygotsky e o dialogismo de Bakhtin. A abordagem sociointeracional da Linguagem rompe com a dicotomia formação biológica e formação social, e desvela o homem como um ser que transforma e é transformado no seio das relações sociais: a construção do sujeito se dá não pela justaposição ou acréscimos de elementos inatos ou adquiridos, mas pela interação dialética entre organismo e meio social. As características humanas são resultado das interações dialéticas e dialógicas entre indivíduos e meio sociocultural; portanto o desenvolvimento humano não é determinado de antemão, de maneira passiva e imutável, mas se constrói no âmago do desenvolvimento histórico e nas esferas sociais da vida humana.

É nesse quadro teórico que se inserem as investigações a que procedemos, em busca de encontrar novas possibilidades para o ensino da oralidade e da argumentação em Língua Portuguesa, que visem a um trabalho que privilegie não apenas as questões da língua, mas a amplitude das questões de linguagem. No bojo das teorias sociointeracionistas, destacamos as questões dos gêneros discursivos, embora não de modo exaustivo, que abordamos a seguir, para situarmos nosso objeto.

1.1. Os gêneros discursivos

Na perspectiva sociointeracionista, o gênero discursivo é compreendido, atualmente, como a base do ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa. Enfoca-se, o enunciado, em seu contexto de produção e de leitura e em seu funcionamento. Dessa

forma, o trabalho em sala de aula deve ser realizado a partir da compreensão dos gêneros discursivos que são materializados nos textos. Esta fundamentação teórica ancora-se na noção bakhtiniana de gênero em que importam as situações de produção e circulação dos discursos, assim como sua significação.

A abordagem sobre os gêneros remonta à Antiguidade clássica. Aristóteles, entre 384 e 322 a. c., já indicava sua preocupação com os gêneros orais da Retórica e concebe a existência de três gêneros, a saber: judiciário, deliberativo e epidídico. Conforme o objetivo a que se propunha, o orador escolhia qual era o gênero mais apropriado para veicular seus argumentos.

Mais recentemente, os estudos sobre os gêneros do discurso assentam-se em Bakhtin/Volochinov (1999:121 [1979]) para que "cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciado, os quais denominamos gêneros do discurso". Constituídos como "entidades sociodiscursivas", são "formas de ação social incontornáveis em qualquer situação comunicativa". Esses conceitos do autor russo vêm sendo tratados exaustivamente pelos estudiosos do discurso, de áreas relacionadas à Letras, à Educação e em diversas linhas teóricas.

Nesse sentido, a questão dos gêneros do discurso tem sido amplamente discutida, de tal modo que a ideia de que os gêneros são fenômenos históricos, profundamente vinculados à vida cultural e social, tornou-se sobejamente conhecida. São construídos coletivamente e contribuem para "ordenar" e "estabilizar" a comunicação cotidiana. Na perspectiva teórica da Linguística de texto, os gêneros são compreendidos como entidades comunicativas empíricas, isto é, são apresentados por meio de enunciados orais ou escritos presentes no cotidiano, que podem ser formulados de modo intencional, e refletem padrões sociocomunicativos postulados por aspectos culturais, sociais e históricos (MARCUSCHI, 2002).

Os enunciados são compostos por caracterizações de todas as atividades humanas e possuem forma, conteúdo, função específica e recriável, além de servirem aos objetivos de uma sociedade. Neste viés da ação social, sob o ponto de vista da situação comunicativa dos gêneros, Bakhtin/Volochinov (op. cit.), afirmam que a situação social imediata e o meio social determinam a estrutura da enunciação.

Atividades pedagógicas voltadas ao desenvolvimento e aprimoramento das práticas discursivas dos alunos têm sido propostas à luz da teoria bakhtiniana de gênero discursivo e da teoria interacionista de Vygotsky, pelos pesquisadores do chamado “grupo de Genebra”, a saber: Pasquier e Dolz (1996) e Scheneuwly e Dolz (2004). Destacam os autores que o gênero deve ser utilizado como meio de articulação entre as práticas sociais e os objetos escolares. O estudo do funcionamento da linguagem como prática social corresponde à análise das diferenciações e variações dentro de um sistema de categorizações sociais que se encontra à disposição dos sujeitos observados.

Por se constituírem historicamente, como já apresentamos, os gêneros estabilizam-se. Ocorrem nas situações de interação verbal e vão cristalizando-se no interior de uma dada esfera da vida social. Cada gênero vincula-se, assim a uma situação de interação social, no interior da esfera social, para um determinado fim, além de compreenderem uma concepção própria de autor e a quem se destina. Por consequência, são dialéticos a partir de sua historicidade e seguem a mesma natureza do enunciado, pois sua constituição e seu funcionamento podem ser apreendidos apenas na interação social. (BAKHTIN/VOLOCHINOV, op. cit.)

A investigação desses dados é necessária, pois, “o desconhecimento da natureza do enunciado e a relação diferente com as peculiaridades das diversidades do gênero do discurso” geram, em qualquer instância da investigação linguística, um “formalismo e uma abstração exagerada, deformam a historicidade da investigação, debilitam as relações da língua com a vida”. Este estudo “da diversidade das formas de gênero do enunciado nos diversos campos da natureza humana é de enorme importância para quase todos os campos da linguística e da filologia” (BAKHTIN/VOLOCHINOV, op. cit.: 264).

Consideramos, em conformidade com a teoria apresentada, que o homem e a organização sociocultural podem ser compreendidos através das formas de enunciados, e que as mudanças nas práticas sociais são refletidas pelos gêneros e refletem-se neles.

1.1.1. Questões de terminologia

Em decorrência da apropriação do conceito de gênero elaborado por Bakhtin/Volochinov (op. cit.) por diversas perspectivas teóricas, acreditamos ser necessário, neste momento, retomar a distinção entre texto e discurso nas ciências da

linguagem, para demarcarmos nossa concepção. Guimarães (2009: 127-128) assevera que texto e discurso “constituem a mesma materialidade linguística, ou seja, um mesmo conjunto de palavras e ideias organizadas com coesão e coerência”, à vista disso, a diferença não está na materialidade, mas sim, “nos traços com que o processo de enunciação marca a materialidade textual”. Nessa perspectiva, o discurso passa a ser compreendido como “caracterizado por propriedades textuais, mas, sobretudo pelos dados contextuais de um ato de discurso cumprido numa determinada situação”. Dessa forma, para a autora, o texto e o contexto constituem o discurso.

No tocante às terminologias de gênero textual e de gênero do discurso, Rojo (2005) assevera que tanto os conceitos de gêneros textuais quanto de gêneros discursivos possuem vertentes em diferentes releituras bakhtinianas. Dessa forma, ao analisar pesquisas acadêmicas que tomaram por base teórica os gêneros, a autora verifica a denominação gêneros textuais centrada na descrição da materialidade textual, ou seja, recorrendo a um plano descritivo que trabalha com noções da Linguística Textual e integrando a composição dos textos no gênero: “textual, quando se trata da materialidade linguística do texto; ou mais funcional/contextual, quando se trata de abordar o gênero, não parecendo ter sobrado muito espaço para a abordagem da significação, a não ser no que diz respeito ao ‘conteúdo temático’” (ROJO, 2005:189). Assim, para a autora:

todas se aproximam de uma definição wittgensteiniana de gênero como **família de textos**, sendo que famílias podem ser reconhecidas por **similaridades** (no dizer de Wittgenstein, **por formatos**). Essas similaridades podem se dar no nível do texto (e aqui, faz-se referência às formas do **texto** – textuais/de composição; lingüísticas/de estilo – ou do **contexto** ou situação/condição de produção – e aqui, faz-se referência a função, finalidade ou critérios pragmáticos/utilitários; - todas buscam compartilhar análises textuais/da textualidade com as descrições de (textos em) gêneros, seja por meio de **sequências** e **operações textuais** (Adam, Marcuschi), seja por meio dos **tipos de discurso** (Bronckart); todas remetem a uma certa leitura pragmática ou funcional do texto/situação de produção; e, finalmente, - todas mencionam a obra de e estabelecem uma aproximação – não isenta de repulsão e, logo, polifônica – com o discurso bakhtiniano (ROJO, 2005:192-193).¹

Em outro viés, os trabalhos que utilizam a denominação gêneros do discurso evidenciam a ancoragem enunciativa e centram-se no estudo das situações de produção dos enunciados e em sua dimensão sociohistórica. Para a autora, ao descrever um

¹ Grifos da autora.

enunciado ou texto, o analista “busca a significação da acentuação valorativa e do tema, indiciados pelas marcas linguísticas, pelo estilo, pela forma composicional do texto.” (ROJO, 2005:189). Segundo a estudiosa, o conceito de gênero discursivo aporta-se nos estudos da análise sociológica bakhtiniana; nessa acepção, partem das formas de interação verbal, conjuntamente à análise dos aspectos sociohistóricos, privilegiando a vontade enunciativa do locutor. O que expressamos até aqui nos permite inserir os Jogos Teatrais, objeto de nossa pesquisa, entre os gêneros do discurso, constituinte da esfera teatral, conforme passamos a especificar.

Cumpramos destacar a relevância de proceder à correlação das esferas do teatro e do ensino, por não serem estanques, por poderem estabelecer relações dados os objetos serem próximos, como é o caso da proposta que se apresenta nesta pesquisa. Assim, para alcançar esse propósito, passamos a explicitar, primeiramente a esfera teatral e dela, destacamos o gêneros que nos interessa – o Jogo Teatral.

1.1.2. Caracterização e especificidades do Gênero Jogo Teatral

Nas atividades discursivas vinculadas à esfera teatral, podem ser localizados diversos gêneros, entre os quais destacamos: a obra cênica, as esquetes, os autos, as farsas, dentre eles destaca-se o nosso objeto de interesse, os Jogos Teatrais²², dos quais as especificidades apresentamos, para posteriormente correlaciona-lo às atividades das aulas de Língua Portuguesa. O gênero Jogo Teatral conserva, como qualquer outro gênero discursivo, características e especificidades que, em certa medida, contornam, demarcam e delimitam as interações neles ocorridas.

Os Jogos Teatrais possuem um objetivo a ser alcançado que corresponde ao objetivo do jogo; este deve ser, também, o de manter o foco. No jogo, o alcance do objetivo e a manutenção do foco passam por uma avaliação que determinará o vencedor. Para que tal avaliação seja positiva, o objetivo do jogo deve ser alcançado por um dos jogadores, no caso de haver um vencedor, ou por dois jogadores, nos casos em que a ação

²² Os Jogos Teatrais possuem uma importância ímpar na área das Artes Cênicas. São utilizados na pedagogia do teatro e na preparação de atores, principalmente. Discutiremos essas questões no capítulo III desta dissertação.

deva ser construída em conjunto³. Essa avaliação diz respeito também à manutenção ou não do foco ao longo da atividade. Por consequência, entendemos que a existência dessas instâncias, objetivo, foco e avaliação influencia sobremaneira a interação e, portanto, constitui uma especificidade deste fazer teatral.

Resumidamente, cada jogo possui um objetivo que corresponde ao que este quer alcançar, por exemplo, no jogo “Debate em contraponto 1” (Argumentando 1) - um dos jogos analisados nesta dissertação - o objetivo consiste em conseguir desenvolver um discurso sem marcas de personalidade, interagindo com o outro jogador. O foco manifesta-se pelo que o jogador deve fazer para alcançar o objetivo. Assim, no mesmo jogo, o foco deve ser a construção de argumentos a partir de determinado tema, mantendo a interação⁴.

Como em outros gêneros orais, os jogadores do Jogo Teatral obedecem a uma certa sistematização durante as interações, contudo os jogadores também regulam esta interação por meio das regras do jogo, visto que as regras fornecem outra sistematização, além da sistematização da própria interação. Embora entendamos que estas regras possam ser modificadas ou quebradas ao longo da realização dos jogos, acreditamos que, de certa forma, exerçam uma influência sobre este gênero. Assim, elaboramos quatro instâncias dos Jogos Teatrais, a partir das suas especificidades, que discutimos na sequência.

Há a presença de uma plateia que julgará o desempenho dos jogadores e tal presença parece-nos um importante componente para entender a dinâmica dos Jogos Teatrais. É a plateia que faz a avaliação que ocorre na maioria dos jogos, portanto o jogador que conquistar a plateia será o que ganhará o jogo independente de seu desempenho, ou seja, independentemente de ter cumprido ou não o objetivo do jogo. Esta especificidade, acreditamos ser uma das mais interessantes, pois os jogadores, mesmo os mais inexperientes, parecem dominá-la de alguma forma. Sem que sejam prevenidos ou avisados, os jogadores sabem que, qualquer que seja seu desempenho no jogo, se conquistarem a plateia, serão os vencedores. Esta especificidade possibilita aos jogadores o desenvolvimento de estratégias ao longo do jogo que visam à conquista da plateia.

Há quatro instâncias de interação no jogo: “jogador-jogador”, “jogador-plateia”, “Jogadores-coordenador” e “coordenador-plateia”. A instância “jogador-jogador” é

³ Em alguns jogos a ação é desempenhada apenas por dois jogadores, em outros, por mais de dois. Assim, ao repetir ocorrências do mesmo Jogo Teatral, torna-se possível que uma sala de aula inteira possa jogar, como ocorreu durante a coleta dos dados em que 28 jogadores participaram das atividades.

⁴ Explicamos melhor objetivo e foco no terceiro capítulo desta dissertação.

estabelecida pela interação entre os jogadores durante a realização do jogo. A instância “jogador-plateia” ocorre na relação que o jogador desenvolve com a plateia e será fundamental, conforme destacado anteriormente, para a avaliação do jogador e, logo, para a determinação do vencedor do jogo. Os jogadores realizam o jogo frente à plateia, com o intuito de conquistá-la para serem declarados vencedores. Ao longo da ação, estes jogadores podem moldar gestos, fala, e tipos de argumentos para alcançar tal objetivo. Esta adequação ocorre em função de certos sinais expressos pela plateia, tais como: risos, expressões faciais exclamativas, gestos de negação, entre outros; que são captados pelos jogadores. Esta relação entre cada um dos jogadores e a plateia parece seguir o mesmo funcionamento de uma conversação face a face no que concerne à formulação, reformulação e adequação de gestos e falas.

A instância “jogadores-coordenador” ocorre na insistência do coordenador para a manutenção do foco e pela condução do jogo realizada por ele. A instância “coordenador-plateia” ocorre, principalmente, no momento da avaliação e conseqüente reflexão acerca das ações ocorridas ao longo do jogo. Cumpre destacar que o coordenador, além da construção do processo do jogo com os jogadores, também é condutor do processo da avaliação realizada pela plateia.

Conhecidas as especificidades do funcionamento do gênero Jogo Teatral, entendemos ser necessário destacar suas propriedades em termos da esfera à qual pertence o teatro e, nesse sentido, reportamo-nos às modalidades da língua a qual esta recorre.

1.2. As modalidades da língua e a relação fala/escrita no texto teatral

A obra cênica, segundo o que aponta Urbano (2005:196), “na ótica textual, possui duas faces que se relacionam por meio de dois tipos de texto: um escrito, para ser falado ou à espera de uma voz ativa e outro oralizado no palco como dramatização do script”. Ainda de acordo com o autor (op. cit.), existe um percurso em parte real, em parte projetado, que ocorre entre o *script* e a fala concreta realizada no momento da encenação. Os Jogos Teatrais, conforme os outros gêneros provenientes do teatro, constituem-se de dois tipos de texto, a saber: o texto escrito que, diferente da obra cênica, corresponde à ficha do Jogo Teatral e fornece a instrução, o foco e o objetivo do jogo. Já o texto falado

não possui nenhuma determinação prévia, não é algo pronto ou estanque, emerge da interação, ou seja, vai se construindo na medida em que se processa o jogo.

Por conseguinte, no gênero Texto Dramático, o texto falado embasa-se, sobremaneira, no texto escrito, embora entendamos que existam diversos olhares que se coadunem para a construção desse texto - o olhar do diretor, dos atores, dos iluminadores, cenógrafos, figurinistas, além do olhar construído a partir da relação com a plateia. Algo distinto ocorre no gênero Jogo Teatral; a ficha do jogo determina “o que” deve apresentar-se, “o como” fica a cargo dos jogadores, explica-se: o jogo exige tomadas de decisão e formulação de enunciados pelos jogadores em tempo real não pré-formulados como ocorre no Texto Dramático. À luz dessas considerações, asseveramos que é o texto falado que determina a diferença entre a obra cênica, ou os gêneros Texto Dramático e o Jogo Teatral, assim distinguimos dois gêneros pertencentes à esfera do teatro.

Ademias, o gênero Jogo Teatral corresponde a uma interação face-a-face. Ao tratar dessas interação, aponta Kerbrat-Orecchioni (2006:11), “o discurso é inteiramente coproduzido, é produto de um trabalho colaborativo incessante, esta é a ideia que embasa o enfoque interacionista das produções linguísticas”. Para entendermos o Jogo Teatral, observamos que, por ser este um gênero em que o discurso emerge da interação face-a-face, há a produção de discursos co-colaborativos.

Com o entendimento da constituição bipartida do gênero Jogo Teatral (texto falado e escrito) instauramos a discussão acerca do entrelaçamento das questões referentes ao jogo e o ensino da fala e da escrita nas aulas de Língua Portuguesa.

1.3. O Jogo Teatral e a relação com o ensino da fala e da escrita em Língua Portuguesa

Os PCN de Língua Portuguesa (BRASIL, 1998: 35) apontam para o fato de que:

As práticas de Linguagem que ocorrem no espaço escolar diferem das demais porque devem, necessariamente, tomar as dimensões discursiva e pragmática da Linguagem como objeto de reflexão, de maneira explícita e organizada, de modo a construir, progressivamente, **categorias explicativas de seu funcionamento**. Ainda que a reflexão seja constitutiva da atividade discursiva, no espaço escolar reveste-se de maior importância, **pois é na prática de reflexão sobre a língua e a Linguagem que pode se dar a construção de instrumentos que permitirão ao sujeito o desenvolvimento da competência discursiva**

para falar, escutar, ler e escrever nas diversas situações de interação. Em decorrência disso, os conteúdos de Língua Portuguesa articulam-se em torno de dois eixos básicos: **o uso da língua oral e escrita**, e a reflexão sobre a língua e a Linguagem(...). De maneira mais específica, considerar a articulação dos conteúdos nos eixos citados significa compreender que tanto o ponto de partida como a finalidade **do ensino da língua é a produção/recepção de discursos.** Quer dizer: as situações didáticas são organizadas em função da análise que se faz dos produtos obtidos nesse processo e do próprio processo. (Grifo nosso)

O excerto dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa corroboram as afirmações discutidas, no sentido de asseverarem que o desenvolvimento da competência discursiva do aluno ocorre por meio da reflexão acerca da língua e da linguagem e que os conteúdos de Língua Portuguesa devem ser articulados por meio da prática da língua oral e escrita.

Nesse cenário, Rojo (2000: 29-30) explica que os conteúdos com indicação para praticar o eixo do *uso da Linguagem* são constituintes da natureza do enunciado, tais como: “a historicidade da linguagem e da língua, aspectos do contexto de produção dos enunciados em leituras/escuta e produção de textos orais e escritos”, bem como do contexto e suas implicações “na organização dos discursos (gêneros e suportes) e as implicações do contexto de produção no processo de significação”. Os conteúdos da reflexão sobre a língua e a linguagem correspondem aos aspectos “da variação linguística”, da “organização estrutural dos enunciados”, dos “processos de construção e significação”, do “léxico”, das “redes semânticas” e, dos “modos de organização dos discursos”.

Diante do exposto, em decorrência de o gênero Jogo Teatral ser composto por dois textos nas duas modalidades - o texto falado que emerge da interação e o texto escrito que corresponde à ficha do jogo - parece-nos atinente afirmar que o trabalho com este gênero nas aulas de Língua Portuguesa constitui uma possibilidade de correlacionar o ensino da fala e da escrita de maneira indissociada, além de constituir instrumento que possibilita o exercício prático destas duas instâncias, o falar e o escrever.

Com o intuito de reafirmar nosso posicionamento, recorreremos aos estudos de Fávero, Andrade e Aquino (2005) e Marcuschi (1986: 62). As autoras ao tratarem, especificamente, do ensino da fala e da escrita, asseveram que atualmente, é consenso que a língua falada deve obter destaque no ensino de língua. O motivo desse local de

destaque é pautado, por um lado, pelo fato de o aluno dominar, ao chegar à escola, “em essência, a gramática da língua”. Por outro lado, é sabido que “a fala influencia sobremaneira a escrita nos primeiros anos escolares, principalmente no que se refere à representação gráfica dos sons”. O ensino da fala deve, portanto, privilegiar o trabalho de adequação às diferentes situações comunicativas. Nesse sentido, ressaltam: “o ensino da oralidade não pode ser visto isoladamente, isto é, sem relação com a escrita, pois elas mantêm entre si relações mútuas e intercambiáveis” (FÁVERO, ANDRADE e AQUINO, 2005:13) Sublinhamos, ainda Marcuschi (1986: 62) ao afirmar que o sistema linguístico para construção de frases é o mesmo para fala e escrita, no entanto “as regras de efetivação, bem como os meios empregados, são diversos e específicos, o que acaba opor evidenciar produtos diferenciados”.

1.4. O ensino da escrita em língua portuguesa

Assevera Rodrigues (2001:31) que as diferenças entre a fala e a escrita são resultados dos processos e das condições de produção. Para a autora, a fala “constitui uma atividade num contexto específico resultado da tarefa cooperativa de dois interlocutores num mesmo momento e num mesmo espaço”. Já a atividade de escrita ocorre sem a intervenção direta do interlocutor, embora esta exista, no sentido de a quem se destina o enunciado. Outra diferença diz respeito às marcas linguísticas do processo de planejamento; enquanto na fala estas permanecem evidentes, na escrita são ocultadas. Sabemos que em determinado gênero da esfera teatral isto ocorre de modo diferente, por exemplo, é o texto dramático que deve apresentar as falas das personagens.

Especificamente, com relação à produção textual escrita, salientamos, ainda com Koch (2004), que esta será uma atividade que exige consciência, criatividade e desenvolvimento estratégico de ações e escolhas. São tais ações e escolhas que determinam melhores caminhos para a realização de determinado objetivo. Nesse quadro teórico, trata-se de uma atividade de interação que “em conformidade com as condições sob as quais o texto é produzido, empreende, tentando dar a entender seus propósitos ao destinatário através de sua produção verbal” (KOCH, op. cit.: 26), não o diferenciando do processo de produção da fala. O caráter interacional faz-se presente, também, na produção textual falada ou escrita. Por consequência, o processo de produção textual,

inserido na perspectiva das teorias sociointeracionais da linguagem, constitui-se de uma atividade interacional realizada por sujeitos sociais.

A expressão “trabalho de escrita”, é apresentada por Riolfi (2003) para designar o que deve ser o primeiro objetivo do ensino de Língua materna que reside na seguinte ambiguidade: é um sujeito quem trabalha efetuando operações discursivas com o intuito de construir uma ficcionalização por meio da qual o processo de construção do texto escrito fica velado para o leitor; e é a escrita quem trabalha no sujeito, fazendo que ele mude de posição com relação ao próprio texto e este possa, sobre ele, exercer um trabalho. Por conseguinte, para a autora, o ato de escrever consiste em um trabalho de ficcionalização, que esconde e vela para o leitor, o processo de construção deste texto. Dessa maneira, o processo de construção textual consiste de operações discursivas que não se reduzem, nem são definidas, por serem compostas por marcas gráficas.

Posto isso, partimos do pressuposto de que existe uma especificidade no trabalho da escrita que a torna essencialmente diferente das demais operações da linguagem, visto que seu exercício tem como resultado a construção de uma ficção textual (op. cit.: 2003). A “ficção textual”, resultante do exercício da escrita, requer habilidades por parte dos alunos, a saber: a criatividade (a atividade de criar), a imagin(ação) e mais, a experiment(ação), embora tais habilidades não sejam constitutivas, apenas dessas atividades.

1.5. O ensino da fala em língua portuguesa

Sabe-se que, no tocante ao ensino/aprendizagem de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental, atualmente, é consenso que a Língua falada deve obter destaque (FÁVERO, ANDRADE E AQUINO, 2005). Dois questionamentos nos ocorrem em decorrência das palavras das autoras: o que a escola deve ensinar quando trata da linguagem oral? O que é linguagem oral?

Respondemos ao primeiro questionamento, apresentando os PCN (BRASIL, 1998:25) de Língua Portuguesa.

Cabe à escola ensinar o aluno a utilizar a Linguagem oral no planejamento e realização de apresentações públicas: realização de entrevistas, debates, seminários, **apresentações teatrais** etc. Trata-se de propor situações didáticas nas quais essas atividades façam sentido

de fato, pois é descabido treinar um nível mais formal da fala, tomado como mais apropriado para todas as situações. **A aprendizagem de procedimentos apropriados de fala e de escuta, em contextos públicos, dificilmente ocorrerá se a escola não tomar para si a tarefa de promovê-la.** (Grifo nosso)

Com embasamento nessas considerações, depreendemos que o ensino da fala deva ocorrer por meio de situações que façam sentido aos alunos e por meio de gêneros orais; entendemos, assim, ser tarefa da escola e, portanto, das aulas de língua propor e desenvolver tais situações com vistas a aprimorar o entendimento dos alunos para o uso da fala em diferentes contextos, com e por meio da adequação aos diferentes gêneros discursivos. Logo, parece-nos que o primeiro questionamento: o que a escola deve ensinar quando trata da linguagem oral, pode ser respondido por nossa pesquisa tendo em vista que os Jogos Teatrais contemplam todas estas instâncias do aprendizado e, por conseguinte, podem contribuir para o exercício da oralidade.

Quanto à segunda pergunta: o que é linguagem oral? Parte da comunidade que estuda o ensino da Língua Portuguesa, ao referir-se à fala, ainda o faz com o entendimento, apenas, nos elementos verbais. Parece-nos que, inclusive os PCN, contemplam apenas esta instância. Visto que, ao tratar das atividades para o desenvolvimento da língua oral, o fazem considerando somente os aspectos da produção verbal. Todavia, as pesquisas da vertente da Sociologia dedicada à Análise da Conversa Etnometodológica – ACE, e a comunidade da nova ciência da gestualidade abrem-se para o estudo do papel do corpo com vistas a uma melhor compreensão do funcionamento da produção da interação cotidiana, com o entendimento de que a fala é composta por som e gestos⁵⁶.

A confluência dos estudos acerca das línguas de sinais ao redor do mundo e a constatação de que são línguas naturais, com os recentes estudos dos gestos nas interações face-a-face permitiram-nos perceber que a oralidade é constituída não apenas do que falamos, mas também, do que fazemos ao longo das interações. Dessa forma, o corporeamento compõe-se da coadunação de todos os elementos corporais que integram

⁵ Não é proposta deste trabalho proceder ao levantamento quanto ao ensino do Jogo Teatral na escola, reconhecemos, contudo sua potencialidade para o trabalho com a argumentação e a oralidade, o cerne de nossas investigações.

⁶ Usamos o termo “gesto” não apenas como as gesticulações manuais, mas também expressões faciais, orientação e movimentos corporais.

a fala, tais como: gestos de mão, expressões do rosto, configuração postural e de cabeça, entre outros.

Para esta linha teórica – ACE - o uso da língua é uma forma de ação conjunta que emerge à medida que os participantes coordenam suas ações individuais, englobando, portanto, tanto processos individuais quanto sociais. Assim, é impossível compreender a língua sem levar em consideração as ações conjuntas construídas a partir de ações individuais coordenadas. Alguns exemplos dessas ações são a negociação de acordos, ou simplesmente duas pessoas fazendo o que se conhece por “jogar conversa fora”. No caso desta, fica claro que o foco não é o tópico, mas a interação em si (CLARK, 1996).

Os estudos linguísticos começaram a se interessar pela língua no seu uso cotidiano, face-a-face. Essa mudança de paradigma ocorreu em consonância com o advento da nova tecnologia para captação e gravação da língua falada. Além disso, começou a colocar em “xeque” os sistemas ortodoxos estruturalistas que constituíam o modelo central dos estudos dos textos linguísticos (MCCLEARY, 2011).

Na perspectiva interacional, a Análise da Conversa Etnometodológica – ACE – com muitos adeptos em diversas disciplinas das Ciências Humanas, é uma tradição de pesquisa desenvolvida no âmbito da sociologia norte-americana por Harvey Sacks, Emanuel Schegloff e Gail Jefferson (1974). Trata-se de uma “tradição voltada para a o estudo da ação social humana situada no espaço e no decorrer do tempo real” (GARCEZ, 2008: 17).

Como o próprio nome sugere, a ACE tem como objeto de estudo a conversa cotidiana, que é a forma mais básica de interação e para a qual não precisamos de treinamento algum. De acordo com Clark (1996: 54), este tipo de conversa é o único gênero de fala universal a todas as sociedades humanas, sendo considerada por Schegloff (1996) a forma mais básica de organização da vida social.

No Brasil, o Projeto de Estudo da Norma Linguística Urbana Culta, conhecido como projeto NURC/SP, dedicou-se a estudar a modalidade oral da língua nas décadas de 1980 e 1990, com embasamento na teoria da Análise da Conversação. A aplicação desta teoria possibilitou o estudo da oralidade com métodos próprios, sem recorrer aos estudos tradicionalmente utilizados para a análise da língua escrita (PRETI, 2001).

Atualmente, em um mundo cada vez mais dominado pela comunicação multimidiática, com a disponibilidade de novas tecnologias para o estudo de vídeo e do

som, amplifica-se o interesse pela inclusão do papel do corpo, o que avulta a concepção de linguagem não-verbal, na compreensão do funcionamento da linguagem humana em uso. Com ampla difusão na última década, na virada do século XXI, criou-se uma comunidade internacional de Estudos do Gesto que aplica as novas tecnologias e as novas teorias provenientes da Linguística Cognitiva e dos estudos da corporeidade da linguagem.

Ao mesmo tempo, a vertente da Sociologia dedicada à microanálise da comunicação verbal - a Análise da Conversa Etnometodológica – ACE - também se abre para o estudo do papel do corpo e das ações para uma melhor compreensão do funcionamento da produção da interação cotidiana.

Nessa perspectiva, entendemos os turnos constituídos pelos recursos verbais - fonéticos, lexicais, prosódicos e sintáticos - mas também pelos recursos “não-verbais” - gestuais – (LEITE, 2008)⁷. Além disso, destacamos o conceito de intercorporeidade de Merleau-Ponty (1999)⁸, segundo o qual, de acordo com Quaeghebeur (2012), as pessoas não precisam trocar os papéis de falante e ouvinte na conversação. A análise multimodal mostra-nos que, ao se envolverem na conversa, as pessoas estão imediatamente sincronizadas uma com a outra em um comportamento significativo, portanto, é melhor dizer que elas pensam, falam e ouvem em conjunto.

Embora o que se faz, ou como se utiliza o corpo no curso da fala não seja o foco das pesquisas de Marcuschi (1986) e Kerbrat-Orecchioni (2006), os autores reconhecem a multimodalidade presente nos turnos conversacionais. Marcuschi (op. cit.:18) define o turno conversacional por “aquilo que o falante **faz** ou diz enquanto tem a palavra, incluindo aí a possibilidade de silêncio”. Para Kerbrat-Orecchioni (op. cit.: 10):

Os componentes corporais dos diferentes participantes presentes a uma interação: as análises efetuadas a partir de gravações em vídeo por alguns **especialistas em comunicação não-verbal, mostram exatamente que, em uma interação, os participantes parecem dançar um balé perfeitamente ajustado, adaptando instintivamente suas posturas, gestos e mímicas aos seus parceiros.** (Grifo nosso)

⁷ A fim de ampliar a discussão acerca dos turnos, ver também McCleary, L., & Leite, T. de A. (2012). Turn-taking in Brazilian Sign Language: Evidence from overlap. *Journal of Interactional Research in Communication Disorders*, 3(2).

⁸ O conceito de intercorporeidade está presente em diversos estudos do fenomenólogo Merleau-Ponty, destacamos Merleau-Ponty, M. (1999). *Fenomenologia da percepção* (Trad. C. Moura). São Paulo: Martins Fontes.

Assim, Marcuschi (1986) já considerava o corporeamento como elementos paralinguísticos, os estudos de Kerbrat-Orecchioni (2006) reconhecem os elementos corporais ressaltou o papel significativo desses elementos que fazem parte do contexto de produção e auxiliam na compreensão. Cumpre a ressalva de que até então o corpo era entendido como algo que compunha a fala e não como parte da própria fala.

Com o entendimento de que falar é agir e de que falamos não apenas com o uso do nosso aparelho vocal, torna-se primordial a compreensão de que agimos, na interação, com o outro e para o outro. Nessa acepção, todo processo comunicativo pressupõe intersubjetividade, ou seja, a depender de como um interpreta a ação do outro ou de como imagina que o outro vai entender o que acabou de ser dito, os participantes continuamente vão fazendo ajustes e sinalizando tais posicionamentos. Por consequência, essa intersubjetividade requer o compartilhamento de diversos aspectos, a fim de haver compreensão, assim destacamos com Tomasello (2008) o conceito de “terreno comum” (*common-ground*) que pode ser explicado por questões linguísticas e extralinguísticas. Sem este o entendimento durante a interação ficaria seriamente comprometido.

Os ajustes feitos durante a interação são executados não só para promover a compreensão do que é dito, mas também, para suscitar acordos durante a interação. Em conformidade com esse viés, parece haver uma preferência pelos acordos, não que os desacordos sejam eliminados da conversa, mas estes podem ser entendidos como exceções (SACKS, 1987 [1973])⁹. Assim, a ligação de contiguidade e acordo é orientada pelos participantes da interação e opera para evitar um desentendimento, tornando-se um aspecto de um aparelho formal e anônimo para a construção de um acordo (op. cit.). Tais considerações suscitam a questão: a busca pelo acordo pode ser verificada em qualquer situação comunicativa além dos “pares pergunta-resposta” propostos por Sacks? Parece-nos que se considerarmos que em interação ocorre uma atitude em resposta a uma fala anteriormente expressa pelo interlocutor, sempre há uma resposta mesmo que o dito não tenha sido uma pergunta.

Em decorrência, sobretudo dos avanços conquistados nas últimas décadas, os estudos da língua falada ou ainda das interações face-a-face foram incorporados ao ensino

⁹ Sacks (1987[1973]) investiga perguntas e respostas na conversação e sugere que existe uma preferência por acordo e continuidade. De acordo com o autor, as perguntas, que poderiam gerar desacordos, são reformuladas buscando um possível acordo. Dessa forma, as respostas em desacordo são evitadas e o acordo que se segue forma um par contínuo pergunta-resposta. Assim, a ligação de contiguidade e acordo é orientada pelos participantes da interação e opera para evitar um possível desentendimento.

de Língua Portuguesa, sob a denominação de ensino da oralidade. Não obstante, o ensino da oralidade nas aulas de Língua Portuguesa esbarra no segundo questionamento que apresentamos e tentamos responder: o que é oralidade? Enfatizamos, de acordo com o exposto, que o ensino da oralidade (som e gestos) se efetive pelo prisma do corporeamento. Assim, este deve privilegiar o trabalho de adequação às diferentes situações comunicativas, em que o “corpo” também possa ser evidenciado. Com esse entendimento, torna-se fundamental a compreensão de que a comunicação face-a-face é interacional e multimodal, bem como de que a linguagem é ao mesmo tempo corporeada e social.

Ao referirmo-nos, portanto, ao conceito de oralidade, o fazemos a partir do entendimento da multimodalidade nas interações face-a-face. Com estas afirmações consideramos possível asseverar que há uma dimensão corporeada na linguagem, ou seja, ligada ao corpo e ao que fazemos durante as interações, esta se insere nas aulas de Língua Portuguesa por meio do trabalho com a oralidade. Cumpre destacar que, além da dimensão interacional da Linguagem contemplada nas aulas de Língua Portuguesa pelo viés, sobretudo, das concepções bakhtinianas, e da dimensão corporeada da linguagem, abordada pelo ensino da oralidade, existe uma terceira, a argumentativa que se apresenta nas aulas de Língua Portuguesa por meio do ensino da Argumentação. Abordamos, esta, a seguir.

1.6. Ensino da Argumentação em Língua Portuguesa

Os recursos linguísticos utilizados pelo produtor do enunciado funcionam como indicadores de suas intenções, de seus sentimentos e de suas atitudes em relação ao próprio discurso produzido. O estudo de tais recursos linguísticos é importante para não apenas produzi-las, mas para reconhecê-las nos discursos de outrem. Esta posição dá relevância à argumentação nas atividades languageiras da vida em sociedade, por isso entende-se que os estudos argumentativos devem ter espaço nas aulas de Língua Portuguesa.

Entendemos, assim, que o trabalho em sala de aula com a argumentação deve ser realizado por meio dos gêneros discursivos e de atividades que privilegiem a fala sem dissociá-la da relação fala/escrita, em uma perspectiva de oralidade composta por sons e

gestos. Por conseguinte, o professor de Língua Portuguesa deve privilegiar atividades que trabalhem os gêneros argumentativos orais e nesse âmbito, propomos, os Jogos Teatrais para o ensino da argumentação.

Nesse quadro, os estudos dos recursos linguísticos devem, ainda, possibilitar a produção de discursos argumentativos eficazes que cumpram a função dupla de persuadir e convencer. Destaca, Koch (2004) que não conscientizar o usuário da língua da existência de recursos linguísticos de valor argumentativo, por meio da não abordagem destes em livros didáticos ou nas aulas de Língua Portuguesa, sugere uma postura ideológica. Além disso, acreditamos que, para a autora, ensinar a argumentar é formar indivíduos críticos.

Assevera, Amossy (2007) que, tendo em vista a orientação discursiva, ou ainda, a dimensão discursiva, a argumentação integra o discurso em situação. Assim, em consonância com a autora e com os estudos de Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005 [1958]), abordamos o ensino da argumentação não por meio de um exame isolado dos argumentos, ou ainda por uma mera classificação dos mesmos; inserimos a argumentação no discurso com vistas a tratar de “sua inscrição na materialidade linguageira quanto sua ancoragem social e institucional”. (AMOSSY, 2007:121)

Por consequência, parece-nos essencial que o trabalho em Língua Portuguesa com a argumentação privilegie não apenas o ensino das técnicas argumentativas, mas também possibilite o uso de tais técnicas. Nessa direção, entendemos que os Jogos Teatrais constituem uma possibilidade de exercício do uso das técnicas argumentativas com a inserção destas no discurso. Com essas considerações, abordamos as possibilidades para contemplar as três dimensões da linguagem: a interacional, a corporeada e a argumentativa, nas aulas de Língua Portuguesa. Buscamos, a seguir o tratamento dado pelos Parâmetros Curriculares Nacionais as questões dessa ordem.

1.7. Os PCN e a abordagem da relação entre língua e Arte

O documento constitutivo dos PCN de Língua Portuguesa (BRASIL, 1998: 32-33) apresenta elementos que dão respaldo a nossa proposta tridimensional, conforme se constata pelos grifos e pela numeração que imprimimos. Segundo esse documento espera-se, à conclusão do Ensino Fundamental II, que os alunos sejam capazes de:

No processo de ensino-aprendizagem dos diferentes ciclos do ensino fundamental, espera-se que o aluno amplie o domínio ativo do discurso nas diversas situações comunicativas, sobretudo nas instâncias públicas de uso da linguagem, de modo a possibilitar sua inserção efetiva no mundo da escrita, ampliando suas possibilidades de participação social no exercício da cidadania.

Para isso, a escola deverá organizar um conjunto de atividades que, progressivamente, possibilite ao aluno:

- utilizar a Linguagem na escuta e produção de textos orais e na leitura e produção de textos escritos de modo a atender a múltiplas demandas sociais, responder a diferentes propósitos comunicativos e expressivos, e considerar as diferentes condições de produção do discurso (1 e 2);

- utilizar a Linguagem para **estruturar a experiência e explicar** a realidade, operando sobre as representações construídas em várias áreas do conhecimento:

* sabendo como proceder para ter acesso, compreender e fazer uso de informações contidas nos textos, reconstruindo o modo pelo qual se organizam em sistemas coerentes;

* sendo capaz de operar sobre o conteúdo representacional dos textos, identificando aspectos relevantes, organizando notas, elaborando roteiros, resumos, índices, esquemas etc.;

* aumentando e aprofundando seus esquemas cognitivos pela ampliação do léxico e de suas respectivas redes semânticas;

- analisar criticamente os diferentes discursos, inclusive o próprio, desenvolvendo a capacidade de avaliação dos textos:

* **contrapondo sua interpretação da realidade a diferentes opiniões (3);**

* inferindo as possíveis intenções do autor marcadas no texto;

* identificando referências intertextuais presentes no texto;

* percebendo os processos de convencimento utilizados para atuar sobre o interlocutor/leitor;

* **identificando e repensando juízos de valor tanto socioideológicos (preconceituosos ou não) quanto histórico- culturais (inclusive estéticos) associados à Linguagem e à língua (3);**

* reafirmando sua identidade pessoal e social;

• conhecer e valorizar as diferentes variedades do Português, procurando combater o preconceito linguístico;

• reconhecer e valorizar a Linguagem de seu grupo social como instrumento adequado e eficiente na comunicação cotidiana, na elaboração artística e mesmo nas interações com pessoas de outros grupos sociais que se expressem por meio de outras variedades;

• **usar os conhecimentos adquiridos por meio da prática de análise linguística para expandir sua capacidade de monitoração das possibilidades de uso da linguagem, ampliando a capacidade de análise crítica (1, 2 e 3).** (Grifo nosso)

Os trechos grifados destacam que os PCN de ensino de Língua Portuguesa asseveram as três dimensões da linguagem- a dimensão da interação (1), a dimensão do corporeamento (2) e a dimensão da argumentação (3), a respeito das quais tratamos no segundo capítulo. Nesse sentido, faz-se necessário pontuar que, não apenas as três

dimensões estão presentes na linguagem, como também são contempladas pelos documentos oficiais que regulamentam o ensino de Língua Portuguesa.

Questionamos se as três dimensões da linguagem estariam presentes também nos PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 2008: 88-89) de Artes. O trabalho com teatro nas escolas é assim descrito nesse documento:

A experiência do Teatro na escola amplia a capacidade de dialogar, a negociação, a tolerância, a convivência com a ambiguidade (1 e 3). No processo de construção dessa linguagem, o jovem estabelece com os seus pares uma relação de trabalho combinando sua imaginação criadora com a prática e a consciência na observação de regras. **O Teatro como diálogo entre palco e plateia pode se tornar um dos parâmetros de orientação educacional nas aulas de Teatro (1);** para tanto, deverá integrar-se aos objetivos, conteúdos, métodos e avaliação da área. **A tematização do texto dramático inicia-se no plano sensório-corporal, por meio da experimentação com gestos e atitudes. A potencialidade crítica do exercício com a Linguagem gestual desenvolve-se por intermédio da observação do cotidiano e no confronto entre o texto e os gestos que nascem nas cenas. O gesto tem um início, um meio e um fim, passíveis de serem determinados. O gesto pode ser imitado (representado e apresentado) e reconstruído; ele pode ser armazenado na memória e repetido. (3)** O texto é ao mesmo tempo objeto de imitação crítica dos jovens e princípio unificador do processo pedagógico, se for permitida liberdade e diversidade de construções.

Os excertos por nós destacados por meio dos grifos e da numeração parecem indicar que, também, os PCN de ensino do teatro asseveram as três dimensões da linguagem- a dimensão da interação (1), a dimensão do corporeamento (2) e a dimensão da argumentação (3), exatamente como fazem os PCN do ensino de Língua Portuguesa. De igual modo, não apenas as três dimensões estão presentes na linguagem teatral, como também são contempladas pelos documentos oficiais que regulamentam o ensino destas práticas, o que nos parece de extrema importância.

Além do ensino da Arte e o ensino da língua relacionarem-se no tocante à presença das três dimensões da linguagem, conforme explanado, a relação entre as duas áreas é profícua para um trabalho que considere as questões da vivência e experiência no aprendizado. Segundo Vygotsky (2004), a vivência de uma obra de arte pode ampliar efetivamente nossa concepção de um fenômeno, levar-nos a percebê-lo de outras formas, a fazer relação entre fatos. De igual maneira, é possível e exequível o pós-efeito cognitivo da Arte. Como qualquer vivência intensa, a vivência estética pode criar uma atitude sensível para posteriores atos e, claro está, deixará vestígios em nosso comportamento.

Conseqüentemente, parece-nos que a vivência de uma obra de Arte nas aulas de Língua Portuguesa torna-se terreno fecundo para a construção da experiência dos alunos. Merleau-Ponty (1999: 21 [1945]) assevera que a percepção é apresentada como uma ação, algo que emerge do corpo: “antes da ciência do corpo – que implica a relação com outrem –, a experiência de minha carne como ganga de minha percepção ensinou-me que a percepção não nasce em qualquer outro lugar, mas emerge no recesso de um corpo”.

Estes conceitos nos remetem às considerações de Koudela (2002) acerca da experiência, para quem a natureza da experiência é constituída de um elemento ativo e um passivo. O elemento ativo é o experimentar e o passivo é o experienciar. Quando a experiência ocorre, agimos sobre ela e sofremos conseqüências. Uma mera atividade não é uma experiência, pois não implica mudança. A mudança ocorre quando a atividade é conscientemente relacionada às conseqüências que provém dela.

Ao aproximar as questões da experiência ao ensino/aprendizagem da linguagem, fulcro de nossas investigações, parece-nos que o aprendizado ocorrerá quando uma atividade realizada em sala de aula tornar-se experiência para o aluno, ou seja, um elemento ativo que traga algum tipo de conseqüência, algum tipo de mudança. Nesse sentido, não haveria aprendizado concreto sem experiência e não há, em consonância com Merleau-Ponty (1999 [1945]), experiência sem corpo¹⁰. Disso decorre a acepção de que, para haver um aprendizado profícuo, a experiência deve emergir do corpo. Além disso, retomamos a epígrafe deste capítulo¹¹: “o conhecimento que não é obtido através da experiência pessoal não é totalmente conhecimento” (VYGOTSKY, 1997) e asseveramos que o conhecimento de língua e de linguagem dos alunos deve emergir da experiência. Por conseqüência, o Jogo Teatral, procedimento metodológico proveniente das Artes, parece-nos importante instrumento para essa finalidade. Tendo em vista que proporciona, no exercício da linguagem, a vivência e a experiência, desenvolvendo-a, vivenciando-a e experienciando-a, conforme buscamos descrever nesta pesquisa.

Há, ainda, dois aspectos que merecem ser destacadas: um corresponde ao fato de que a Literatura, parte do currículo do ensino de Língua Portuguesa, é Arte. E o segunda, constitui um questionamento: Jogo Teatral é Arte? Para explicar a primeira recorreremos à citação de um excerto dos PCN (BRASIL, 1998:34-35):

¹⁰ Aprofundamos esse conceito no segundo capítulo desta dissertação

¹¹ Versão de Japiassu (1998) da tradução norte-americana de Robert Silverman intitulada *Educational Psychology* (Boca Raton, Florida. St. Lucie Press, 1997: 48)

Diante de uma obra de arte, intuição, raciocínio e imaginação atuam tanto no artista como no espectador. A experiência da percepção rege o processo de conhecimento da arte, ou seja, a compreensão estética e artística. O processo de conhecimento advém, então, de significações que partem da percepção das qualidades de linhas, texturas, cores, sons, movimentos, temas, assuntos, apresentados e/ou construídos na relação entre obra e receptor. Quando Guimarães Rosa escreveu: “Nuvens, fiapos de sorvete de coco”, criou uma metáfora em que reuniu elementos de naturezas diversas que se juntaram numa frase poética pela ação criadora do artista. Nessa apreciação estética, importa a capacidade do leitor para deixar-se tocar sensivelmente por meio da percepção de qualidades de peso, luz, textura, densidade e cor contidas nas imagens de nuvens e fiapos de sorvete de coco. Ao mesmo tempo, a experiência que essa pessoa tem ou não de observar nuvens, de gostar ou não de sorvete de coco, de saber ou não o que é uma metáfora, faz ressoar as imagens do texto nas suas próprias imagens e permite criar significações particulares que o texto revela. As significações não estão, portanto, apenas na obra, mas nas interações de natureza perceptiva e imaginativa entre a obra e o receptor.

Ao tratar da literatura como Arte, este excerto parece resumir todas as considerações acerca da Arte que fizemos até então. São expostas as questões da vivência e da experiência: “a experiência que essa pessoa tem ou não de observar nuvens, de gostar ou não de sorvete de coco, de saber ou não o que é uma metáfora, faz ressoar as imagens do texto nas suas próprias imagens e permite criar significações particulares que o texto revela.”; da percepção “a experiência da percepção rege o processo de conhecimento da arte”; e as considerações acerca da obra de Arte e da relação desta com um outro: “as significações não estão, portanto, apenas na obra, mas nas interações de natureza perceptiva e imaginativa entre a obra e o receptor”. Por conseguinte, acreditamos que conseguimos evidenciar as três dimensões da linguagem nos documentos oficiais das disciplinas de Artes e de Língua Portuguesa.

1.8. O Jogo Teatral e a Literatura

Os estudos de Bakhtin (1993 [1929/1973]) apontam para o fato de que é necessário, para entender literatura e poesia, a compreensão destas em sua dimensão artística e cultural. Para tanto, torna-se primordial apreendê-las na relação entre três esferas, a saber: a da ética, da estética e a cognitiva, sendo que a esfera ética relaciona-se à vida, a estética à Arte e o cognoscível à ciência no conjunto da cultura. Ainda em

consonância com o autor russo, o conteúdo estético de uma obra de Arte é composto pela vida em plenitude. O isolamento e o acabamento estético são dados pela posição do autor/artista, criador.

Entendemos que os jogos podem ser uma possibilidade de aproximar os alunos de tais conceitos, visto que são correlatos das manifestações artísticas. O que há de significativo nesta prática é o fato de que o autor/criador do jogo é o próprio jogador.

O ensino das manifestações artísticas faz parte do currículo de Língua Portuguesa, por isso a formação de sujeitos capazes de compreender, interagir e apreciar a dimensão artística destas manifestações deve ser também uma das atribuições do professor. Contudo, que procedimentos adotar para formar leitores, apreciadores da Literatura, amantes da Arte, sujeitos artísticos sem ensinar Arte também nas aulas de Língua Portuguesa? Parece-nos que o jogo e seu caráter artístico constituem-se importantes ferramentas para esse trabalho em sala de aula.

Não obstante, estas relações serem pouco estabelecidas no âmbito dos estudos do ensino de Língua Portuguesa, dada a escassa produção acadêmica encontrada, as recentes investigações na Pedagogia do Teatro, de Koudela (1990)¹² e Pupo (2003)¹³ correlacionam os Jogos Teatrais ao ensino da Literatura.

Embora não seja consenso no meio teatral, consideramos o Jogo Teatral um fazer artístico. A fim de explicar as considerações acerca do Jogo Teatral como Arte, recorreremos, mais uma vez, aos PCN (BRASIL, 1998:88-89) de Teatro:

O Jogo Teatral é um jogo de construção em que a consciência do “como se” é gradativamente trabalhada, em direção à articulação de uma Linguagem artística — o Teatro. É sempre desejável que haja uma integração entre a produção e a apreciação artística. O importante a ser ressaltado é que toda prática de Teatro deve ter como base a observação, a pesquisa e o entendimento de que os textos dramáticos, as formas de representação e as formas cênicas têm tradições inseridas em diversas épocas e culturas que podem ser objeto de estudo e transformações no contexto presente do aluno. Por meio dos jogos o aluno se familiariza com a Linguagem do palco e com os desafios da presença em cena. Ao observar **Jogos Teatrais**, ao assistir a cenas e espetáculos, o aluno aprende a distinguir concepções de direção, estilos de interpretações, cenografia, figurinos, sonoplastia e

¹² Na década de 1990, Koudela, passa a relacionar os Jogos Teatrais com o texto. Destas pesquisas, resultam as obras *Brecht: um jogo de aprendizagem* (1991), *Um vôo Brechtinano* (1992) e *Texto e Jogo* (1996).

¹³ Pupo (2003) realiza sua tese de livre-docência *Palavras em Jogo. Textos literários e Teatro Educação*, na qual relaciona os textos literários aos Jogos Teatrais.

iluminação. **Aprecia o conjunto da encenação e desenvolve, enfim, a atitude crítica.** (Grifo nosso)

Tratamos da inserção do Jogo Teatrais no âmbito das teorias das Artes Cênicas, inserindo-os na perspectiva dos Jogos Improvisacionais a posteriori no terceiro capítulo desta dissertação. Por ora, torna-se essencial sustentar, conforme asseguram os PCN de teatro, que os Jogos Teatrais são um fazer artístico, são teatro e são Arte. Ademais, trazemos as considerações de Desgranges (2011: 90) para corroborar esse posicionamento:

A questão é a seguinte: se de fato artístico-teatral caracteriza-se fundamentalmente pelo encontro entre o ator (artista teatral) e espectador ou entre aquele que organiza um discurso em cena e aquele que observa a sala e se este encontro se efetiva com vigor intenso nas oficinas e processos de Jogos Improvisacionais, por que não compreender a prática deste jogos como Teatro efetivamente?

Com relação ao teatro, há que se destacar que seu surgimento na antiguidade clássica entrelaça-se, sobremaneira com a argumentação, mais precisamente com a retórica. Por conseguinte, versamos sobre essa relação nas próximas páginas.

1.8.1. Relação entre o Teatro e retórica

De origem grega, a palavra Teatro $\theta\epsilon\acute{\alpha}\tau\rho\nu$ (*théatron*), derivada de $\theta\epsilon\acute{\alpha}\omicron\mu\alpha\iota$ (*theaomai*) e significa “o lugar de onde se vê”. Para Aristóteles (1998), a tragédia, compreendida por nós como gênero, não precisa ser encenada, esta pode apenas ser lida, e, mesmo assim, terá seu efeito sobre o leitor, a exemplo do que ocorria em Roma. Dessa forma, a tragédia igualar-se-ia à epopeia. Essa posição parece constatar que o autor grego já reconhecia o caráter bipartido do texto dramático – a dimensão do próprio texto e a da encenação – visto que destaca: ao ser encenada, a tragédia supera a epopeia, pois além de possuir todos os elementos desta, ainda contém o espetáculo cênico. Aristóteles (op. cit.) define a tragédia como a imitação de uma ação de caráter elevado em que são apresentadas ações de homens considerados elevados, completa e de certa extensão, em linguagem composta por diversos ornamentos distribuídos pelas partes do drama, a imitação que se efetua não por narrativa, mas mediante atores, e que, suscitando o “terror

e a piedade, tem por efeitos a purificação destas emoções” - esta purificação é a catarse (op. cit.: 447-448).

De acordo com Martins (2009), somam-se aos aspectos que definem a tragédia apresentados por Aristóteles (o objeto, o modo e o meio) os associados à audiência da peça. Portanto, a tragédia não deve apenas obedecer a aspectos formais, mas primordialmente produzir efeitos de sentido, no que concerne ao terror e à piedade que levam à purificação ou à catarse. A definição apresentada por Aristóteles (op. cit.) baseava-se exclusivamente nas tragédias gregas, cuja finalidade consistia de, através do terror e da piedade, levar à “catarse” e eram encenadas nos festivais em homenagem aos deuses, portanto, tinham um caráter religioso.

Diferentes das gregas, as tragédias romanas eram destinadas à finalidade educacional e cumpriam uma função bipartida, de um lado, a racionalização do mito trágico como transmissão das teses históricas daquela sociedade, de outro lado, a consolidação dos recursos retóricos. Alguns autores apresentam ainda a seguinte distinção: enquanto as tragédias gregas eram encenadas nos festivais, em cultos religiosos, as romanas não eram sequer encenadas, eram realizadas leituras dramáticas dos textos, destinada a um pequeno público, privilegiando-se a oratória. No entanto, pode-se dizer que as tragédias gregas cumpriam, também, uma função didática, no sentido de transmitir os valores religiosos daquela sociedade. Sugere-se, por conseguinte, que o surgimento do teatro relaciona-se de maneira bastante estreita com as finalidades educacionais daquelas sociedades e que, sobretudo em Roma, uma destas finalidades era o ensino da retórica.

Assim, destacamos que a relação entre teatro e ensino e entre Arte e retórica, iniciada na antiguidade clássica, e de certa forma esquecida ao longo dos séculos, pode ser resgatada, sobretudo no ensino de Língua Portuguesa. Por conseguinte, o gênero Jogo Teatral constitui importante procedimento metodológico capaz de correlacionar língua e Arte, por meio das três dimensões da linguagem, para um profícuo trabalho com a relação fala/escrita e a inserção do corpo no exercício da oralidade, para o ensino da argumentação. A seguir passamos a discutir o que compreendemos por procedimento metodológico.

1.9. O Jogo Teatral como procedimento metodológico para o Ensino de Língua Portuguesa

Enfatizam os PCN de Língua Portuguesa (1998: 19) com o intuito de apresentar nossa concepção de procedimento metodológico:

O domínio da linguagem, como atividade discursiva e cognitiva, e o domínio da língua, como sistema simbólico utilizado por uma comunidade linguística, são condições de possibilidade de plena participação social. [...] O objeto de ensino e, portanto, de aprendizagem é o conhecimento linguístico e discursivo com o qual o sujeito opera ao participar das práticas sociais mediadas pela linguagem. [...] **Ao professor cabe planejar, implementar e dirigir as atividades didáticas, com o objetivo de desencadear, apoiar e orientar o esforço de ação e reflexão do aluno, procurando garantir aprendizagem efetiva.** [...] **A atividade mais importante, pois, é a de criar situações em que os alunos possam operar sobre a própria linguagem, construindo pouco a pouco, no curso dos vários anos de escolaridade, paradigmas próprios da fala de sua comunidade,** colocando atenção sobre similaridades, regularidades e diferenças de formas e de usos linguísticos, levantando hipóteses sobre as condições contextuais e estruturais em que se dão. (Grifo nosso)

Dessa forma, cumpre apontar para que a atividade primordial do professor desta disciplina seja a de apresentar aos alunos atividades ou o que denominamos procedimentos metodológicos em que os alunos “possam operar sobre sua própria linguagem”, o que buscamos com a proposta por nós desenvolvida de atividades com os Jogos Teatrais. Portanto, no quadro teórico que desenhamos, as “atividades didáticas” são análogas aos procedimentos metodológicos. Ao asseverar o Jogo Teatral como procedimento metodológico, não estamos, de forma alguma, reduzindo sua importância enquanto Arte. O que pretendemos é sustentar sua utilização nas aulas de Língua Portuguesa com vistas à abarcar as considerações tecidas nesta dissertação. Por consequência, o Jogo Teatral não se reduz ao instrumento, apenas constitui-se o fazer e o ser alcançado, ao mesmo tempo, o instrumento a finalidade, um fazer que se consolida no “fazendo”. Este passa a ser, sobretudo, um exercício para se fazer Arte, do mesmo modo que é a própria manifestação da Arte.

Buscamos tecer, neste capítulo, considerações acerca do ensino de Língua Portuguesa no Brasil. Desenhamos, com breves apreciações, a perspectiva atual, a fim de

apresentar novas possibilidades decorrentes da aplicação do Jogo Teatral como procedimento metodológico. Assim, buscamos apontar para como as três dimensões da linguagem, a saber: a interacional, a corporeada e a argumentativa, podem ser inseridas no contexto de sala de aula para o trabalho com a língua; para tanto, destacamos a presença dos gêneros discursivos (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1999 [1979]) nas aulas de Língua Portuguesa, sobretudo concernente ao ensino da argumentação, fulcro desta pesquisa.

Ainda no tocante às questões de gênero discursivo, partimos do entendimento de que são necessários trabalhos com a oralidade (FÁVERO, ANDRADE e AQUINO, 2005), através da relação entre as teorias da Análise da Conversação e aos recentes estudos acerca da comunicação e do corporeamento, com Goodwin (2003); Quæghebeur, (2012); Schegloff (1992, 1998 [1991]). Ademais, tentou-se correlacionar as práticas teatrais ao ensino de língua, por meio da inter-relação entre os PCN das duas disciplinas escolares: Língua Portuguesa e Arte, para justificar o trabalho com os Jogos Teatrais em sala de aula.

CAPÍTULO II - CONCEPÇÕES DE LINGUAGEM: AS DIMENSÕES INTERACIONAL, CORPOREADA E ARGUMENTATIVA

Os limites de minha linguagem denotam os limites do meu mundo.
Wittgenstein

Este capítulo subdivide-se em dois momentos. No primeiro, tecemos considerações no tocante às concepções de Bakhtin (1992 [1929]) acerca da interação verbal e as correlacionamos à posição de Kerbrat-Orecchioni (2006); ainda procedemos à discussão da perspectiva histórico-cultural, com Vygotsky (2003 [1984]) e Luria (1991 [1979]); e apresentamos a relação dos estudos do círculo de Bakhtin com a Filosofia de Wittgenstein (1989 [1953]), Lyotard (2010 [1979]) e de Merleau-Ponty (1999 [1945]). No bojo de tais relações, definimos o que compreendemos como as três dimensões da linguagem, a saber: a dimensão interacional, a dimensão corporeada e a dimensão argumentativa que evidenciamos a inserção nas disciplinas escolares Arte e Língua Portuguesa, nas apreciações do primeiro capítulo.

No segundo momento do capítulo, discorremos acerca do nosso entendimento da Arte a partir da perspectiva da linguagem, assim, destacamos nela, as três dimensões da linguagem. No primeiro capítulo desta dissertação versamos sobre a compreensão da inserção das três dimensões da linguagem nas disciplinas escolares, investigamos agora seus delineamentos nas próprias áreas do conhecimento, a Arte e a linguagem, por meio de um entrelaçamento dessas áreas.

2. Construindo a conceptualização das dimensões: para uma compreensão multidisciplinar da linguagem

Na tentativa de construir uma concepção multidisciplinar da linguagem, recorreremos aos estudos de autores de diferentes campos do conhecimento, discutindo e relacionando suas pesquisas aos propósitos de nosso trabalho. Conforme apontamos no primeiro capítulo, o ensino de Língua Portuguesa que propomos emerge da compreensão das três dimensões da linguagem.

Autores de diferentes áreas do conhecimento que estudam a linguagem, Linguística, Psicologia e Filosofia, asseveram que é a interação realizada por meio da linguagem a responsável por nosso reconhecimento como sujeitos. Assim, a concepção de linguagem por nós adotada, difere das concepções de mera comunicação e de representação do pensamento. Nessa direção, apontamos os trabalhos de Bakhtin (1992 [1929]) difundidos, sobretudo, na Linguística e Teoria Literária, Kerbrat-Orecchioni (2006), Vygotsky (2003 [1984]) e Luria (1991 [1979]) na Psicologia/Educação - perspectiva histórico-cultural -; e na Filosofia, Merleau-Ponty (1999 [1945]), Wittgenstein (1989 [1953]) e Lyotard (2010 [1979]).

2.1. A dimensão interacional da linguagem: contribuições de Bakhtin

Mikhail M. Bakhtin desenvolveu seus estudos em um grupo multidisciplinar composto por um biólogo, um pianista, um professor e um estudioso de literatura, além dos dois mais conhecidos Volochinov, linguista, e Medvedev, educador e gestor de cultura. Este grupo, que constituiu o denominado Círculo de Bakhtin, reuniu-se por dez anos, de 1919 a 1929, primeiro em Nevel e Vitebsk, depois em Leningrado (San Petesburgo). Os membros do grupo tinham, inicialmente, em comum, o interesse pela filosofia. Progressivamente, sobretudo nos últimos anos, o interesse passou a ser pela linguagem (FARACO, 2009: 15). Bakhtin formou-se em estudos literários e atuou como professor até 1929. Após a segunda guerra, tornou-se professor de literatura do instituto pedagógico de Saransk, aposentou-se em 1969 e faleceu em Moscou em 1975. (FARACO, op. cit.: 14)

A multidisciplinaridade do grupo pode ser um dos fatores que explica o crescente interesse de áreas diversas acerca dos estudos do professor russo. Contudo, no Brasil, de acordo com Faraco (2009), além de problemas de tradução, o pensamento do círculo passou a ser identificado apenas com a obra *Marxismo e Filosofia da Linguagem* de 1979 (tradução para o português). Por consequência, parece haver “uma banalização de termos como diálogo, interação e gênero do discurso, retirados do vocabulário do círculo, mas claramente despojados de sua complexidade conceitual” (FARACO, op. cit.).

Embora já muito explorados, esses conceitos são de extrema importância para esta pesquisa. Abordamos, assim, as palavras do autor russo na tentativa de não esvaziamento

teórico, salientamos, portanto, brevemente nosso entendimento acerca desses conceitos que se apresentam a seguir. Cumpre, ainda, destacar que tratamos de outros conceitos atribuídos ao autor russo ao longo desta dissertação. Iniciamos, todavia, com os mais cristalizados, visto que, como tal, não já foram motivo de ampla discussão. No tocante à interação verbal, é sabido que ela organiza a enunciação, ocorre exteriormente e situa-se no meio social (BAKHTIN, 1992 [1929]), portanto a enunciação é resultado da interação social. Pode ocorrer tanto na fala em uma situação imediata, como em um contexto geral construído no interior de uma comunidade linguística.

Em decorrência, é possível entender que a interação verbal constitui "a realidade fundamental da língua" (BAKHTIN, op. cit.: 121). Esse conceito interessa-nos com relação à concepção de Linguagem na qual se inserem nossas investigações. Na perspectiva por nós adotada, não há como proceder a qualquer estudo acerca da linguagem sem a compreensão de que esta é interacional; a interação é, desse modo, o ponto-chave para o estudo da linguagem. Os estudos de Kerbrat-Orecchioni (2006: 54-55) referendam essa nossa posição ao apontarem para o fato de que na inter(ação) “o exercício da fala implica normalmente vários participantes – os quais exercem permanentemente uns sobre os outros uma rede de influências mútuas: falar é trocar, e é mudar trocando”. Interagir pela fala, pela troca na perspectiva de uma mudança, constitui o fulcro de nossas investigações acerca da linguagem. Entendemos que a dimensão interacional seja tão importante que abarque as outras duas; a corporeada e a argumentativa.

Tais apontamentos fazem-nos reportar ao dialogismo. O estudioso russo Bakhtin (1992 [1929]) salienta que o dialogismo é o princípio que constitui a linguagem e o sentido do discurso; desdobra-se em dois aspectos: a interação verbal que ocorre entre o enunciador e seu enunciatário e a intertextualidade marcada no interior do discurso. Explica-se a intertextualidade pela presença das muitas vozes que estão contidas no discurso, os muitos enunciados que constituem cada enunciado, ou seja, um enunciado, ou discurso, traz marcas de outro enunciado ou discurso; isto significa dizer que, na voz de um enunciador, as vozes de outros enunciadores ecoam. Acerca do dialogismo e da interação verbal, podemos dizer que estes se relacionam às teorias da perspectiva histórico-cultural da Psicologia que tem em seu maior expoente Vygotsky (2003 [1984]). Abordamos tal relação ainda neste capítulo.

Os enunciados de uma dada língua, orais e escritos, concretos e únicos são formulados pelos integrantes de um determinado campo da atividade humana e refletem as condições específicas e as finalidades de cada um desses campos - assim definem-se os gêneros do discurso. Constituem-se de três elementos, a saber: o conteúdo temático, o estilo da linguagem, que pode ser entendido como a seleção dos recursos lexicais, gramaticais e fraseológicos, e a construção composicional. Esses três elementos estão ligados no todo do enunciado e são igualmente estabelecidos pela especificidade de um determinado campo da comunicação. (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1999 [1979]). Cumpre ressaltar que entendemos os Jogos Teatrais como um gênero discursivo, conforme explanado no primeiro capítulo desta dissertação.

Muito mais do que estes três importantes conceitos, identificam-se no conjunto de obras do círculo, dois grandes projetos, a saber: *A prima philosophia*, da parte de Bakhtin e a construção de uma teoria marxista, sobretudo com Voloshinov e Medvedev. *A prima philosophia* “relaciona-se principalmente com os problemas formulados pela fenomenologia e por pensadores neokantianos” (op. cit.: 16). Nesse contexto, destaca-se que as filosofias por nós selecionadas para construir o paradigma das três dimensões de linguagem correspondem ao quadro teórico da fenomenologia e dos filósofos neokantianos.

2.2. A confluência entre as teorias de Bakhtin e a perspectiva histórico-cultural para a dimensão interacional da linguagem

A perspectiva histórico-cultural constitui-se uma das principais realizações da Psicologia nas primeiras décadas do século XX. Seu fundador, o russo Lev Semenovitch Vygotsky e seus legatários postularam alguns dos mais importantes estudos acerca de questões teóricas relacionadas às investigações psicológicas. Nesse sentido, asseveram Wertsch e Smolka (1995) que a perspectiva vigotskiana, a partir de seu embasamento no materialismo histórico-dialético, apresenta três pontos principais, a saber: a constituição do psiquismo em decorrência das interações sociais, o caráter mediado desta constituição e a utilização do método genético de investigação. Assim sendo, formularam-se, em seu bojo, proposições fecundas no tocante à compreensão do desenvolvimento humano e de alguns dos processos psicológicos nele envolvidos, como o pensamento, a consciência e a linguagem; o que suscita possibilidades de diálogo em composições multidisciplinares.

Nesse cenário, muitos pesquisadores relacionam estes estudos aos de outras áreas do conhecimento, entre as mais profícuas estão a educação e os estudos da linguagem.

Para Vygotsky (2003:40 [1984]) a linguagem “essa estrutura humana complexa”, deriva “de um processo de desenvolvimento profundamente enraizado nas ligações entre história individual e história social”. Ainda de acordo com Vygotsky (op. cit.), as palavras e os signos constituem o primeiro meio de contato social do homem.

Em consonância com Rojo (2000:3) as relações entre os conceitos bakhtinianos e a perspectiva histórico-cultural são dessa forma tecidas:

Como vygotiskianos, cremos que o “propriamente humano” é tecido a partir da inserção social da criança em instituições (família, escola, etc.), que se materializa em interações sociais interpessoais, e que é próprio do humano apropriá-las “como seu” (internalizá-las) por meio dos discursos alheios internalizados e tornados próprios. Esta seria, na perspectiva sócio-histórica, a dinâmica da aprendizagem e, por decorrência, do desenvolvimento humano. Dessa perspectiva, os discursos em circulação e apropriados pelo indivíduo humano são eminentemente dialógicos e polifônicos: estão em permanente diálogo com outros discursos e vozes presentes, passados e futuros. Desta maneira, cada enunciado toma de outros enunciados suas formas e significações e dirige-se a outros (possíveis) enunciados, dentro de situações sociais de enunciação. Nesse sentido, dada a diversidade das situações de enunciação (materiais e sociais) - diversidade de tempo e lugar da enunciação; diversidade dos enunciadores participantes na interação e de suas imagens recíprocas; diversidade de finalidades enunciativas -, o enunciado é uma realidade concreta do discurso irrepetível.

O conceito de dialogismo, embora não definido como tal por Vygotsky (op. cit.) também permeia seus escritos. Nesse sentido, Smolka (1991) enfatiza que o dialogismo de Bakhtin (op. cit.) é uma complementação e uma ampliação dos princípios apresentados por Vygotsky (op. cit.). Smolka (op. cit.) afirma que para Vygotsky (op. cit.), todas as funções mentais que são específicas do homem provêm do social; o autor prioriza e enfatiza tanto a mediação como as origens sociais do funcionamento mental, bem como os princípios capazes de explicar o processo de formação histórica da consciência.

Emerson (1983) destaca outro ponto comum entre as teorias de Vygotsky (op. cit.) e Bakhtin (op. cit.) os autores “acreditavam que apenas fatos históricos concretos poderiam validar uma comunicação humana ou levar ao ato de aprender”. Os estudiosos chegaram a essas conclusões discordando de modelos preestabelecidos em suas áreas de conhecimento Vygotsky (op. cit.) na Psicologia, duvidando do modelo “estímulo pergunta-resposta” e Bakhtin (op. cit.) na Linguística ou Filosofia da Linguagem,

duvidando do modelo do “falante ideal e do ouvinte ideal”. Assim, entende-se que os estudiosos dessas duas distintas áreas fizeram discussões muito próximas; em decorrência disso, cumpre apontar para o fato de que a inter-relação existente entre essas ciências deriva das inter-relações existentes entre os próprios objetos de seus estudos.

Para Rego (2003:63), a investigação das relações existentes entre o pensamento e a linguagem constitui um dos temas mais complexos da Psicologia. Vygotsky (op. cit.) debruçou-se acerca desta questão durante muitos anos e trouxe contribuições importantes concernentes às “raízes genéticas da relação entre pensamento e linguagem”. Essas relações são descritas pelo próprio Vygotsky (op. cit.: 38-40) que define a linguagem como uma capacidade específica do homem, “é ela que habilita as crianças a providenciarem instrumentos auxiliares na solução de tarefas difíceis, a superar a ação impulsiva, a planejar uma solução para um problema antes de sua execução e a controlar seu próprio comportamento”. Por fim, conclui o autor, “o caminho do objeto até a criança e desta até o objeto passa através de outra pessoa. Essa estrutura humana complexa é produto de um processo de desenvolvimento profundamente enraizado nas ligações entre história individual e história social”. Ainda de acordo com Vygotsky (op. cit.), para as crianças, as palavras e os signos constituem o primeiro meio de contato social.

De acordo com Luria (1991), a linguagem tem a propriedade de duplicar o mundo perceptível, possibilita a conservação da informação recebida do mundo exterior e permite a criação de um mundo de imagens interiores. É por meio dela que somos capazes de dominar habilidades, modos de comportamento e um ciclo imensurável de conhecimentos que não poderiam ser resultado da atividade de um indivíduo isolado. Dessa forma, parece haver uma confluência entre os conceitos desse autor e os apresentados por Vygotsky (op. cit.) mais amplamente desenvolvidos por Bakhtin (op. cit.), tanto acerca da interação verbal como o conceito de dialogismo que, para Bakhtin (op. cit.), perpassa a Linguagem e marca suas ideias sobre o próprio homem.

Das concepções de Bakhtin (op. cit.) e Kerbrat-Orecchioni (2006) e, das relações estabelecidas com a perspectiva histórico-cultural, emerge a compreensão de que a linguagem possui uma dimensão interacional. Esta dimensão é amplamente discutida nos meios acadêmicos e constitui a base para a formulação dos PCN de Língua Portuguesa, conforme já explanado no primeiro capítulo desta dissertação. Asseveramos, por conseguinte, que a concepção da interação na linguagem é tão significativa que se

inscreve em diversas linhas teóricas, ademais, abarca as duas outras dimensões a corporeada e a argumentativa.

2.3. Filosofia e linguagem: contribuições para o estudo da dimensão corporeada e argumentativa

2.3.1. Merleau-Ponty e a dimensão corporeada da linguagem

Destacamos os estudos de Merleau-Ponty, sobretudo no tocante às questões de interação e da inserção do corpo nas investigações acerca da linguagem, na perspectiva da fenomenologia. As obras mais significativas de Merleau-Ponty são *A Estrutura do Comportamento*, de 1942 e *Fenomenologia da Percepção*, de 1945, esta última será o objeto destas considerações. Sua obra foi profundamente inspirada nos trabalhos do filósofo e matemático alemão, Edmund Husserl, considerado o pai da fenomenologia.

Com estas breves considerações atinentes à obra *Fenomenologia da Percepção*, não temos por objetivo aprofundar as discussões e os sentidos de tão ampla e complexa filosofia. Tecemos apenas o entendimento da percepção, bem como da inserção do corpo e da experiência nos estudos da linguagem, pois a compreensão fenomenológica da percepção constrói-se com base na inter-relação entre a Psicologia– Gestalt - e a Arte por meio das obras de Cézanne, Matisse, entre outros. A noção de sensação é fundamental para a compreensão da percepção, pois as sensações são compreendidas em movimento: “a cor, antes de ser vista, anuncia-se então pela experiência de certa atitude de corpo que só convém a ela e com determinada precisão” (MERLEAU-PONTY, 1999:284 [1945]).

A questão das cores nos remete às considerações de Wittgenstein (LEE, 1980) na terceira nota do curso de Cambridge. De acordo com o filósofo, os símbolos escritos por si não são suficientes para a representação das cores, por exemplo - se queremos uma parede pintada de uma cor em particular, não podemos descrevê-la usando apenas as palavras. Assim sendo, a percepção relaciona-se a uma atitude corpórea associada aos sentidos. Nessa concepção, a apreensão do sentido ocorre por meio do corpo o que se trata de uma expressão formulada a partir dos diferentes olhares sobre o mundo. Isto se faz, pois a percepção não é uma representação mental, mas um acontecimento da corporeidade.

Na obra inacabada de Merleau-Ponty (1992 [1964]), *O Visível e o Invisível*, a percepção é apresentada como uma ação, algo que emerge do corpo: “Antes da ciência do corpo – que implica a relação com outrem –, a experiência de minha carne como garga de minha percepção ensinou-me que a percepção não nasce em qualquer outro lugar, mas emerge no recesso de um corpo”. (MERLEAU-PONTY 1992:21 [1964]) Essas considerações relacionam-se às de Koudela (2002), para quem a natureza da experiência é constituída de um elemento ativo e um passivo. O elemento ativo é o experimentar, e o passivo é o experienciar. Quando a experiência ocorre, agimos sobre ela e sofremos consequências. Para exemplificar, a autora descreve uma situação em que uma criança coloca a mão em algo muito quente. Será experiência, ou seja, elemento ativo, se a criança compreender que, ao colocar a mão em algo quente ela irá queimar-se; a queimadura é, portanto, a consequência. Logo, associanda-se à posição de Merleau-Ponty (1999 [1964]), podemos afirmar que o ato de queimar-se e a queimadura constituem-se a “experiência da carne que emerge do corpo”.

Diante do exposto, parece-nos que não haveria aprendizado concreto sem experiência e não há, em consonância com Merleau-Ponty (1999 [1945]), experiência sem corpo. Disso decorre a aceção de que, para um ocorrer um aprendizado profícuo, a experiência deve emergir do corpo.

Com embasamento, principalmente, na fenomenologia de Merleau-Ponty (op. cit.) e na Análise da Conversação, a Linguística abre-se para a investigação do papel do corpo e dos gestos para a compreensão da linguagem em interação. Muitas formas de ação humana são construídas pela justaposição de materiais bastante diversos, incluindo o corpo do ator, os corpos dos outros, a língua e a estrutura no ambiente.

Assim, o posicionamento quanto às ações e à orientação do corpo no ambiente são cruciais, para que os participantes construam ações em conjunto. O corporeamento é investigado como o componente central de práticas públicas utilizadas para construir significado e ações (GOODWIN, 2003). Dessa forma, a configuração postural e as orientações do corpo, o *body torque* (SCHEGLOFF, 1998 [1991]), são interessantes para investigações sobre conversa e outras formas de interação dada a maneira pela qual influenciam a conduta dos participantes e moldam a forma com que estes interativamente produzem a fala. Nessa aceção, tanto a fala molda a disposição dos corpos, quanto a disposição dos corpos e de suas partes servem para moldar o próprio curso da fala.

Cumpramos ressaltar o importante papel que o corpo desempenha tanto na construção e compreensão da linguagem, como na interação. Assim, parece-nos pertinente asseverar que existe uma dimensão de corporeamento na linguagem. Com essa afirmação, passamos a discorrer sobre a relação acerca dos Jogos de Linguagem de Wittgenstein (1989 [1953]) e as considerações de Lyotard (2010 [1979]), para doravante, tratar da dimensão argumentativa da linguagem.

2.3.2. A Filosofia de Wittgenstein

Discutir as teorias de Wittgenstein não é trivial. O filósofo desenvolveu estudos no âmbito da Lógica, passou anos sem se dedicar à pesquisa, retornou aos estudos e reformulou suas teorias; tal reformulação intitula-se “a virada linguística”. Os filósofos costumam dividir sua obra em três partes: “o primeiro Wittgenstein”, “o período de transição” e “o segundo Wittgenstein”.

Por entender que a filosofia proposta pelas primeiras obras do autor desdobram-se nos conceitos-chave para esta pesquisa apresentados pelo “o segundo Wittgenstein”, iniciamos a discussão tratando da gramática e ontologia de Wittgenstein no período que corresponde aos anos de 1930 a 1932, conhecido como período de transição. O período é denominado dessa maneira, pois corresponde à transição de sua filosofia do *Tractatus Logico-Philosophicus* de 1921, fase intitulada pelos estudiosos de “primeiro Wittgenstein” e o “segundo Wittgenstein” que corresponde às demais obras, entre as quais a de maior renome é *Investigações Filosóficas* de 1953.

Com o intuito de evidenciar a transformação no pensamento do autor e de fornecer o alicerce para as escolhas metodológicas deste trabalho, apresenta-se um excerto do prefácio de *Investigações Filosóficas*:

Há quatro anos, porém, tive oportunidade de reler meu primeiro livro (o *Tractatus Logico-philosophicus*) e de esclarecer seus pensamentos. De súbito, pareceu-me dever publicar juntos aqueles velhos pensamentos e os novos, pois estes apenas poderiam ser verdadeiramente compreendidos por sua oposição ao meu velho modo de pensar, tento-o como pano de fundo. Com efeito, desde que há dezesseis anos comecei novamente a me ocupar de filosofia, tive de reconhecer graves erros que publicara naquele primeiro livro.

Embasados nos escritos de Wittgenstein e na crença do autor de que apenas seria possível entender o “segundo Wittgenstein” opondo-o à filosofia do *Tractatus*, faremos, inicialmente, breves considerações referentes a esta obra para, em seguida, apresentar as questões que motivaram o período de transição. Por fim, trazemos as considerações sobre a gramática e ontologia de Wittgenstein nesse período. Após tecer essas considerações, abordamos os Jogos de Linguagem, noção fundamental a esta pesquisa, desenvolvida pelo “segundo Wittgenstein” na obra *Investigações Filosóficas*, relacionando-os aos conceitos de Lyotard (2010 [1979]) e a algumas considerações de Bakhtin/Volochinov (1999 [1979]).

2.3.2.1. “O primeiro Wittgenstein”

O fulcro do *Tractatus* nas palavras do próprio autor é “explicar a natureza da sentença”. Os temas desse livro agrupam-se em *proposições* que vão da primeira à sétima, de maneira crescente quanto à complexidade na argumentação, a saber: 1- “O mundo é tudo o que ocorre”; 2- “O que ocorre, o fato, é o subsistir de estados das coisas”; 3- “O pensamento é a figuração lógica dos fatos”; 4- “O pensamento é a proposição significativa”; 5- “A proposição é uma função de verdade das proposições elementares”; 6- “A forma geral da função de verdade é $\left[\tilde{p}, \xi, \tilde{N}, (\xi) \right]$ ”; 7- “O que não se pode falar, deve-se calar”. As proposições são como teses de que as proposições que delas derivam constituem comentários ou esclarecimentos das mesmas. (WITTGENSTEIN, 1989: X [1953])

Entendendo-se a proposição como uma figuração da realidade, devem existir nela elementos distintos em igual número aos que existem no estado afigurado da coisa, ou seja, “uma multiplicidade lógica ou matemática entre a figuração e aquilo que é afigurado” (op. cit.: XI). Nesse sentido, uma sentença é uma “figuração”. Citando o próprio autor (op. cit.: X-XI) “um nome representa uma coisa, outro, outra coisa, e estão ligados entre si de tal modo que todos, como quadro vivo, representam o estado das coisas”.

Para o autor, portanto, o mundo dos fatos é paralelo ao mundo da linguagem. Dessa forma, para Wittgenstein no *Tractatus*, o grande problema da Filosofia pode ser

reduzido apenas à distinção entre o que pode ser falado por meio de proposições, e o que pode apenas ser mostrado e não pode ser dito.

Santos (1993) destaca que o *Tractatus* articula as relações entre a Lógica e a Filosofia, revitalizando-as, assim como um grande número das questões filosóficas mais fundamentais. Ainda em consonância com este autor, a reflexão lógica sobre o alcance representativo da linguagem (e, portanto, do pensamento) é o cerne do trabalho crítico no *Tractatus*.

Algumas questões motivaram o período de transição na obra de Wittgenstein; evidenciamos, brevemente, algumas dessas questões. Consideramos necessário, também, destacar o que nos apresenta Santos (op. cit.), a saber: as reflexões filosóficas de Wittgenstein entre os anos de 1913 e 1916 podem ser divididas em duas grandes linhas, um conjunto de textos que embora produzidos na época, foram apenas publicados após a sua morte e uma série de observações reunidas em um artigo enviado a Russel em 1913; um conjunto de curtas observações ditadas a Moore em 1914; e um diário filosófico escrito entre os anos de 1914-1916. Posto isto, passamos às exposições da gramática e ontologia de Wittgenstein no período de transição.

Desmond Lee (1980) apresenta notas realizadas por ele durante o curso ministrado por Wittgenstein em Cambridge (1930-1932), as notas são divididas em diversas aulas/palestras. Contudo, atemo-nos apenas àquelas que consideramos essenciais para nossas discussões. Os conteúdos a elas referentes serão resumidamente tratados a seguir.

Para Wittgenstein, de acordo com as notas de Lee (op. cit.), a Filosofia é uma tentativa de ser passeio por um determinado tipo de perplexidade filosófica do intelecto e do instinto. Instintivamente, usamos a linguagem com razão, mas ao intelecto este uso é um enigma. As perplexidades filosóficas são irrelevantes para a vida cotidiana, são na verdade reflexões sobre a linguagem. O problema, então, consiste em usá-la quando fazemos Filosofia, nos jogos verbais, por exemplo. Os questionamentos e as questões filosóficas surgem quando fazemos um uso “especial” da linguagem. Quando a palavra afasta-se do contexto natural do uso, passa a funcionar no contexto filosófico do debate. Neste ponto, apresenta-se o cerne do que posteriormente será desenvolvido como Jogo de Linguagem na obra *Investigações Filosóficas*.

O segundo ponto abordado por Lee (op. cit.) é assim enunciado: a linguagem é formada por proposições (com exceção das proposições matemáticas). A proposição é

um retrato da realidade, e nós comparamos proposição com a realidade. No terceiro ponto, afirma-se que uma proposição deve ter direito à multiplicidade: por exemplo, o comando deve ter a mesma multiplicidade que a ação que comanda ou prescreve. Uma descrição é verificada ou falseada por comparação com a realidade, com a qual está em correspondência, podendo ser verdadeira ou falsa. Isto é a verdade da proposição geral.

Na segunda aula do curso de Wittgenstein, apresenta-se, inicialmente na nota um, que o objeto da filosofia é o pensamento, não a linguagem. Na verdade, a preocupação da Filosofia consiste nas relações internas do pensamento, e estas devem ser analisadas através de suas expressões de transporte. Nota dois: A proposição é um retrato da realidade. A terceira nota diz respeito à natureza da proposição. Inicia-se com um questionamento, o que é uma proposição?

Torna-se necessário discutir o sentido de proposição para os “três Wittgenstein”, “o primeiro”, “o segundo” e o do “período de transição”. No *Tractatus*, conforme já apontado, uma proposição é uma concatenação de nomes e cada um destes nomes está ligado a um objeto, estes nomes nos colocam diante de uma figuração que pode fazer uma proposição ser falsa ou verdadeira. Uma “pseudo-proposição” não tem sentido, não é nem verdadeira, nem falsa. Na obra *Investigações Filosóficas*, toda proposição pode ser tomada por uma prescrição, está ligada à ideia de que o sentido da proposição é dado pelo seu método de verificação. Diante de uma sentença descritiva, deveríamos ser capazes de descrever o que deveria acontecer para uma proposição ser verdadeira ou falsa. No “período de transição”, o sentido é dado pelo “método de verificação”. Portanto, toda proposição pode ser entendida como uma proposição “disfarçada”, a verificação quase nunca é final, é uma corroboração a favor ou contra, possui um grau avaliativo. Esta ideia fornece um critério de sentido semelhante ao que tínhamos anteriormente.

As proposições são prescrições na medida em que incorporam as condições de verdade. Este método de verificação está associado a um determinado método de medida, de mensuração. Estes sistemas de medida devem corresponder à multiplicidade presente no próprio real. Portanto, o projeto de análise permanece praticamente o mesmo, trata-se de fazer uma análise de como estes sistemas são formulados.

Feitas estas considerações voltamos a tratar as notas de Lee (op. cit.). A quarta nota dessa terceira aula refere-se ao fato de que só podemos aprender ou ensinar a língua, usando-a. As convenções linguísticas são transmitidas através da ligação entre proposição e a sua verificação, portanto, a proposição deve ter a mesma multiplicidade lógica que o

fato de sua referência. Essa concepção torna-se cara a essa pesquisa, visto que o Jogo Teatral proporciona o uso da língua em suas duas modalidades, a fala e a escrita e, em consonância com os estudos do autor seria, portanto uma forma de aprender e ensinar a língua.

A terceira nota do curso de Cambridge apresenta as cores. De acordo com o autor, os símbolos escritos por si não são suficientes - se queremos uma parede pintada de uma cor em particular, não podemos descrever usando apenas as palavras - neste ponto, destacamos uma relação com as concepções de Merleau-Ponty, no tocante à importância dos sentidos para a linguagem e no que, posteriormente, foi denominado a “multimodalidade da linguagem”.

O problema das cores seria, então, resolvido com a proposição da sentença, que não seria correta, pois ela não reúne as condições para passar no crivo do verdadeiro, ou do falso. Assume-se, então, que o vocabulário cromático também é composto de medidas. A memória e a imaginação podem ser usadas na linguagem quando falamos de cores, porque elas possuem a mesma multiplicidade lógica dos fatos representados; dessa forma, possuem a mesma multiplicidade das cores. Wittgenstein percebe, assim, que a filosofia do *Tractatus* teria que ser revista no sentido de que os números teriam que ser inseridos na base da linguagem; e que é um erro achar que a linguagem é um conjunto de sinais associados e que esta deriva da associação destes sinais com o mundo. Nesse sentido, cria-se uma fronteira compartilhada e uma região em que estes objetos são partes da linguagem. Assim, o *Tractatus* passa a ser uma vítima do radicalismo de seu autor. A noção de análise, para ele está mudando, o objeto de estudo desta, que era o mais simples, passa para o sistema altamente complexo.

No *Tractatus*, a gramática era entendida como reflexo do mundo, Wittgenstein abandona esta concepção e passa a admitir que esta é “espelho do mundo”. O mundo existe e a linguagem o nomeia, o uso da regra faz parte de nossa linguagem. Este uso pode nos mostrar o que é implícito em nossa linguagem; nesse sentido, pode ser dividido em duas formas distintas, o padrão e o método de aplicação. O padrão tem que estar no mesmo espaço que o objeto medido (estas concepções estão apresentadas na quarta aula, na terceira nota). Encontra-se, neste ponto, outro princípio do que se tornará o Jogo de Linguagem, a questão da importância das regras para o jogo, noção, também de extrema importância para esta dissertação.

De acordo com as notas de Lee (op. cit.) para Wittgenstein a multiplicidade da língua é dada pela gramática. A proposição deve ter alguma multiplicidade com o fato de que é expressa: ela deve ter o mesmo grau de liberdade. Devemos ser capazes de fazer com a linguagem tudo o que pode acontecer na realidade. A gramática nos permite fazer algumas coisas com a linguagem e outras não, o que limita o grau de liberdade.

Wittgenstein apresenta, então, o octaedro das cores que é utilizado em Psicologia, para representar o esquema de cores, mas é realmente uma parte da gramática, e não da Psicologia. Diz-nos o que podemos fazer: podemos falar de azul esverdeado não de vermelho-esverdeado, etc. Nessa perspectiva, o octaedro das cores tem que estar em um padrão, tem que incorporar a multiplicidade do que será medindo. Assim sendo, é importante salientar que o vocabulário das cores não está no mesmo plano do octaedro. A cada variação de cores existe uma variação gramatical, contudo, a gramática não é uma questão de escolha arbitrária; deve nos permitir expressar a multiplicidade de fato, dar-nos um grau de liberdade como fazem os fatos. A geometria euclidiana é uma parte da gramática, é uma convenção de expressão e, como tal, faz parte da gramática. Disso provém o entendimento de que algo é possível, se pudermos imaginar. Se algo aconteceu no passado, isso não prova que é possível agora, embora exista a tendência de se pensar dessa forma. A possibilidade é expressa (está contida) na própria linguagem.

Por fim, na quinta aula, a última que tratamos, Wittgenstein afirma que a estrutura que a linguagem adota para descrevê-la não pode ser representada. O mundo pode ser diferente do que é, mas essa representação teria que ser apresentada na sintaxe. A descrição de uma cena pressupõe um movimento na estrutura da realidade e é essa estrutura que pode ser representada na sintaxe lógica, mas a palavra representação é indissociável da palavra fracasso. Apresentar, por outro lado, significa fazer sentido simplesmente; só se pode fracassar na representação do sentido, fora da linguagem, ao falar. O autor pede, então, que comparemos a linguagem a um quadro, porque o quadro representa o mundo incorporando uma ordem pessoal, presente. O quadro lida, portanto com uma gramática de cores e formas possíveis e as combina de modo a apresentar uma determinada cena. Ela, então, não incorpora a possibilidade de verdadeiro ou falso. Na gramática lógica da linguagem, não lidamos, conforme já explicitado, com conceitos usuais. Não é possível representar o domínio da gramática, mas é possível apresentar as regras da linguagem.

2.3.2.2. “O segundo Wittgenstein”: Jogos de Linguagem

Os desdobramentos das “regras de linguagem”, tratadas ainda no “período de transição” pelo autor, assim como a “virada” em sua teoria culminam no desenvolvimento dos *Jogos de linguagem*, conceito-chave da obra *Investigações filosóficas* de Wittgenstein.

Não se localiza, na obra, uma definição clara acerca do conceito destes jogos, contudo, o excerto transcrito abaixo (parágrafo 23) oferece algumas considerações importantes e é citado pela maioria dos estudiosos como o trecho em que o autor definiu o conceito:

Quantas espécies de frases existem? Afirmação, pergunta e comando, talvez? – Há inúmeras de tais espécies: inúmeras espécies diferentes de empregos daquilo que chamamos de “signo”, “palavras” e “frases”. Esta pluralidade não é nada fixo, um dado para sempre; mas novos tipos de linguagem, novos jogos de linguagem, como poderíamos dizer, nascem e outros envelhecem e são esquecidos. (Uma imagem aproximada disso pode nos dar as modificações da matemática.)

O termo “jogo de linguagem” deve, aqui, salientar que o falar da Linguagem é uma parte de uma atividade ou de uma forma de vida. Imagine a multiplicidade dos jogos de Linguagem por meio destes exemplos e outros:

Comandar, e agir segundo comandos –

Descrever um objeto conforme a aparência ou conforme as medidas –

Produzir um objeto segundo uma descrição (desenho) –

Relatar um acontecimento –

Conjecturar sobre o acontecimento -

Expor uma hipótese e prová-la -

Apresentar os resultados de um experimento por meio de tabelas e diagramas –

Inventar uma história; ler –

Representar Teatro –

Cantar uma cantiga de roda –

Resolver enigmas –

Fazer uma anedota; contar –

Resolver um exemplo de cálculo aplicado –

Traduzir de uma língua para outra –

Pedir, agradecer, maldizer, saudar, orar –

- É interessante comparar a multiplicidade das ferramentas da Linguagem e seus modos de emprego, a multiplicidade das espécies de palavras e frases com aquilo que os lógicos disseram sobre a estrutura da linguagem. (E também o autor do *Tractatus Logico-philosophicus*.) (WITTGENSTEIN, 1989:19) (Grifo nosso)

Nesse excerto, em que há uma tentativa de definição do conceito de Jogos de Linguagem, Wittgenstein assevera duas importantes concepções caras a este trabalho, a saber: os Jogos de Linguagem são uma forma de observar a linguagem na vida, ou como quer o autor (op. cit.): “que o falar da linguagem” é uma “forma de vida”, assim, ela é formada por diversos setores com gramáticas próprias. Disso decorre o segundo conceito, o de que o teatro é, conforme apresenta o autor, um Jogo de Linguagem e como tal, inscreve-se como uma forma de vida e, ainda, possui uma gramática própria. Por conseguinte, o Jogo Teatral é um Jogo de Linguagem.

2.3.3. A Filosofia de Lyotard

Os Jogos de Linguagem de Wittgenstein são posteriormente retomados pela filosofia de Jean-François Lyotard (1924 -1998), filósofo francês, um dos mais importantes pensadores na discussão sobre a pós-modernidade. Lyotard é autor das obras de referência: *A Fenomenologia*, *A Condição Pós-Moderna* e *O Inumano*. Na obra *A Condição Pós-Moderna* (1979), o autor retoma o conceito de Jogos de Linguagem redefinindo-o: o que Wittgenstein quis afirmar com o termo Jogo de Linguagem pode ser entendido, segundo Lyotard (2010 [1979]), como um conjunto de regras que definem cada uma das categorias de enunciados; tais regras especificam os usos e as propriedades destes enunciados.

A concepção dos Jogos de Linguagem de Lyotard (op. cit.) amplia as discussões de Wittgenstein, assim, Lyotard (op. cit.) traça três importantes observações: as regras dos jogos funcionam como um contrato entre os jogadores que pode ser explícito ou não, dessa forma, estas regras não carregam legitimação própria. A segunda observação aponta que jogar não é uma atividade solta no mundo, pois, ao jogar, o jogador aceita uma regra e o que ela representa; Nesse sentido, jogar significa aceitar uma determinada visão social. A terceira assevera que os enunciados devem ser entendidos como “jogadas”, ou seja, como “lances” dos jogos.

Entendemos, na perspectiva de Lyotard (op. cit.), que a primeira observação trata do caráter social dos jogos, a segunda destaca a importância das regras e seu funcionamento. Procedemos, então, a uma investigação acerca das regras. Tanto Lyotard (op. cit.) quanto Wittgenstein (1989 [1953]) apontam para o fato de que ter regras é

condição *sine qua non* para haver jogo. Nesse sentido, Os Jogos Teatrais, como qualquer outro jogo, possuem regras explícitas. Interessa-nos, portanto, investigar como as regras dos jogos podem influenciar os Jogos Teatrais e quais são suas influências sobre os jogadores. A fim de tecer estas considerações, o que fazemos nas análises desta dissertação, apresentamos breve discussão acerca do que são as regras. Para tanto, recorreremos a alguns estudos interdisciplinares da Linguística e Sociologia de linha americana.

2.3.3.1. As regras dos jogos: constituição e desdobramentos

As regras são definições dos eventos constituintes de um jogo, servem como um esquema para reconhecer e interpretar os outros jogadores e definem as situações e eventos normais de jogo para os jogadores que procuram agir em conformidade com elas (GARFINKEL, 1963). Constituem um recurso para as capacidades organizacionais dos jogadores, por conseguinte, funcionam como base para que se iniciem os jogos; contudo o que ocorrerá posteriormente será descoberto durante a realização do jogo com a cooperação e a interação entre os jogadores (LIBERMAN, 2011). Qualquer regra é um convite para descobrir o que mais ela pode significar. Os jogadores são extremamente hábeis em desenvolver ramificações complicadas provenientes de algumas regras e são capazes de trabalhar essas poucas regras, proporcionando uma ordem local, ou seja, as regras podem ser modificadas ou adaptadas ao longo do jogo (op. cit.). Nessa direção questionamos: se as regras podem ser modificadas ao longo dos jogos, realmente precisamos delas para jogar? O ponto central constitui-se isso: sem regras não há jogo.

As regras e suas consequências relacionam-se de maneira reflexiva. Trata-se de um círculo hermenêutico; o objetivo é olhar para esse círculo não como algo misterioso, mas como rotineiro, para perceber que, na verdade, as usamos as regras o tempo todo e que precisamos delas para jogar. (GARFINKEL, 1966)¹⁴.

Por conseguinte, entendemos que as regras são a parte constitutiva essencial para a determinação de um jogo. Apesar de cada tipo de jogo possuir um conjunto diferente

¹⁴ Garfinkel, 1966 *apud* Liberman, 2011 - Garfinkel, 1966. Lectures on Reflexivity. In: *UCLA graduate seminar*, April 28.

de regras que o define, existem três propriedades gerais - as expectativas constitutivas (*constitutive expectancies*) (GARFINKEL, 1963) - independente de qual jogo seja, a saber: 1) do ponto de vista de um jogador, fora dos territórios alternativos de jogo, número de jogadores, sequências de movimentos e similares, as regras moldam um conjunto formado por aquilo que o jogador precisa escolher independente de seus desejos, circunstâncias, planos, interesses ou consequências de escolha, quer para si mesmo ou para os outros. 2) O jogador espera que o mesmo conjunto de alternativas exigidas vincule o outro jogador como são vinculadas à ele. 3) O jogador espera que, como ele espera a propriedade anterior (que o mesmo conjunto de alternativas exigidas vincule o outro jogador como são vinculadas a ele) da outra pessoa, a outra pessoa espere isso dele.

Discutimos o caráter social dos jogos, assim como a questão das regras. Voltamos, neste ponto, a discutir as três observações de Lyotard (2010 [1979]) no tocante aos jogos. Nas palavras do autor, “essa última observação [a terceira] nos traz o primeiro princípio que baseia nosso método como um todo: falar é lutar no sentido de jogar e os atos de fala caem no domínio de uma agonística geral” (op. cit.: 10). O excerto aponta para o fato de que esta, a terceira observação, é a que “traz o princípio que baseia o método”, o que significa dizer que, para o autor, este “domínio de uma agonística geral” parece subordinar as questões sociais e de regras inseridas no conceito de jogo, a palavra agonística aqui é compreendida como embate. Nesse sentido, a terceira observação insere os jogos no campo da dimensão argumentativa da linguagem (AMOSSY 2006 [2000], 2005), pois dessa forma, promovemos uma aproximação dos conceitos de agonística de Lyotard (op. cit.) e da dimensão argumentativa de Amossy (op. cit.), inseridas nas teorias Retórico-Argumentativas. A seguir, evidenciamos mais pontualmente a sugerida aproximação entre as teorias.

2.3.3.2. A dimensão argumentativa da linguagem

À luz dos estudos acerca da argumentação desenvolvidos por Amossy (2006 [2000], 2005), compreendemos que embora nem todos os enunciados sejam claramente tecidos em função da adesão de um auditório e, portanto, não sejam compostos de uma tese e uma conclusão, existe em todo enunciado uma dimensão argumentativa no sentido de que o pronunciamento deste implicará um impacto tanto a quem produziu, como ao

outro a quem este se destina, assim, nem todo enunciado possui uma orientação argumentativa, no entanto, todo enunciado possui uma dimensão argumentativa. (AMOSSY, 2007:121).

Ao produzir um enunciado, apropriamo-nos da língua não apenas para veicular uma mensagem, mas com o principal objetivo de interagir, como um ator com uma plateia, como um EU para um TU. Nesse âmbito, Koch (2004) destaca que a argumentatividade está inscrita na própria língua, visto que o homem é dotado de razão e vontade, constantemente para formar juízos de valor e tentar influenciar o comportamento dos outros, ou tentar o compartilhamento de determinadas conclusões. Para Koch (op. cit.: 17) “a interação social por intermédio da língua caracteriza-se fundamentalmente pela argumentatividade”. Embora saibamos que para os autores os termos “argumentatividade” (op. cit.) e “dimensão argumentativa” (AMOSSY 2006 [2000], 2005); não sejam sinônimos, neste ponto, aproximamo-los com o intuito de evidenciar a presença destes na linguagem.

Nesse sentido, destacamos que, se a dimensão argumentativa está presente na linguagem, esta se encontra, por conseguinte, em qualquer Jogo de Linguagem e, portanto, nos Jogos Teatrais. Assim, mesmo que o jogo não possua uma orientação argumentativa, que está presente nos jogos que analisamos, eles possuem uma dimensão argumentativa que é inerente a todo e qualquer Jogo de Linguagem e, conseqüentemente, a todo e qualquer Jogo Teatral.

Ademais, explica-se, “essa última observação (a terceira) nos traz o primeiro princípio que baseia nosso método como um todo: **falar é lutar** no sentido de jogar e os atos de fala caem no domínio de uma **agonística geral**” (LYOTARD, op. cit.: 10) - (grifo nosso) - O excerto aponta para o fato de que esta, a terceira observação, é a que “traz o princípio que baseia o método”, o que significa dizer que, para o autor, esse “domínio de uma agonística geral” parece subordinar as questões sociais e de regras inseridas no conceito de jogo.

Embora adeptos de teorias distintas, ressaltamos aqui um ponto de contato entre as teorias com as afirmações de Bakhtin/Volochinov (1999:66 [1979]).

Cada palavra se apresenta como uma **arena** em miniatura onde se entrecruzam e **lutam os valores sociais de orientação contraditória**. A palavra revela-se, no momento de sua expressão, como o produto da **interação viva das forças sociais** (Grifo nosso).

Parece haver uma confluência nas afirmações dos autores acerca do entendimento do uso da palavra. Cumpre destacar que ambos utilizam-se da mesma metáfora – a luta – para tecer suas considerações. Nessa perspectiva, Lyotard (2010 [1979]) apresenta o “domínio da agonística geral” e Bakhtin/Volochinov (1999 [1979]) destacam que “lutam os valores sociais de orientação contraditória”.

Se a argumentatividade está inscrita na língua (KOCH, op. cit.); se para Lyotard (op. cit.) e Bakhtin/Volochinov (op. cit.) a metáfora da luta é a que define o uso das palavras, não podemos conceber qualquer neutralidade nos discursos. Entendemos com Bakhtin/Volochinov (op. cit.: 36), que “a palavra é um fenômeno ideológico por excelência”, trata-se, portanto, do “modo mais puro e sensível da relação social”. Para Faraco (2009) a palavra ideologia, nos estudos do Círculo de Bakhtin, deve corresponder às áreas da criatividade cultural e intelectual humanas. Discorre o autor:

A palavra *ideologia* é usada, em geral, para designar o universo dos produtos do “espírito” humano, aquilo que muitas vezes é chamado por outros autores de cultura *imaterial* ou produção espiritual (talvez como herança de um pensamento idealista); e, igualmente, como forma da consciência social (num vocabulário de sabor mais materialista). *Ideologia* é o nome que o Círculo costuma dar, então, para o universo que engloba a arte, a ciência, a filosofia, o direito, a religião, a política, ou seja, todas as manifestações superestruturais (para usar uma certa terminologia marxista). (FARACO, 2009: 46)

Bakhtin/Volochinov (op. cit.) pontuam, ainda, a distinção entre a palavra e o signo no tocante à função ideológica: enquanto a primeira é neutra e pode preencher qualquer função ideológica, o segundo é criado, especificamente, para uma função ideológica da qual se torna indissociável.

2.3.3.3. Contribuições das teorias Retórico-Argumentativas

Passamos, neste momento, a examinar minuciosamente as questões da argumentação, para melhor compreendermos sua presença nos jogos teatrais, interesse central desta pesquisa. Recorremos aos estudos retóricos de Aristóteles, a Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005 [1958]), que retomaram os conceitos aristotélicos para formular o que foi intitulado “Nova Retórica”, a Amossy (2006 [2000], 2005) e ao estudioso

francês Plantin (2008) que mais recentemente trataram do assunto. No Brasil, Aquino (1997), Mosca (2004) e Guimarães (2004), também se dedicaram à argumentação.

Tanto o objetivo da retórica como da nova retórica é a adesão dos ouvintes/interlocutores a uma determinada tese apresentada oralmente por um locutor. Nesse período, a argumentação também era objeto de estudo. Guimarães (2004) destaca que o objetivo da arte retórica e o do processo argumentativo é o mesmo: a obtenção de adesão à tese que fora apresentada.

Mosca (2004) afirma que tanto para Aristóteles como para Perelman a retórica e a teoria do discurso persuasivo identificam-se. Para Perelman, afirma a estudiosa, a ligação entre a argumentação e a retórica ocorre na medida em que um discurso não existe sem auditório e não há como haver argumentação sem retórica. Em outra perspectiva, Amossy (2007) não distingue argumentação e retórica, visto que, para a autora, no sentido aristotélico de arte de persuadir, estes conceitos são sinônimos. Assim, em consonância com a autora não faremos distinção entre argumentação e retórica.

Nesse sentido, afirma Mosca (2004), todo discurso deve ser entendido como uma construção retórica, pois busca conduzir um destinatário a uma determinada perspectiva do assunto para o qual se pretende obter adesão. A autora, retomando Aristóteles, apresenta a retórica como *tecné*, o que implica “cultivo, aplicação e estratégia”.

O precursor da retórica, muitas vezes apontado como Aristóteles, é na verdade, de acordo com o próprio autor grego e conforme destacado por Kennedy (1994), Corax ou Tísias. Aristóteles aponta este em determinados trechos de suas obras e, em outros, atribui a Empédocles. Ainda em consonância com Kennedy (op. cit.), a inconsistência destas informações aponta-nos para o fato de possivelmente Aristóteles reconhecer na primeira metade do século V, duas tradições distintas, a de Córax ou Tísias que seria a composição de manuais de retórica que incluíam diversos exemplos de argumentos de probabilidade, e a de Empédocles composta por “um estilo poético em discurso e em prosa escrita.” (1994:18).

No que concerne às duas tradições no desenvolvimento da retórica no século V, Kennedy (1994:19) afirma:

Uma é a tradição dos sofistas, que ensinavam principalmente por exemplos e imitação, sem fornecer preceitos e regras, e cujos discursos

epidídicos exemplificavam métodos de investigação, mas frequentemente tratavam de questões de algum significado filosófico; a outra é a tradição mais pedestre e menos filosófica do manual. [...] Este consistia em planos simples de partes convencionais de um discurso com exemplos do que poderia ser dito em cada parte.

Com relação ao termo *rhetorike*, Schiappa (1990:457-470) destaca que, embora fosse esperado encontrar este termo em diversas fontes do século V, não é possível encontrá-lo em uso neste período. O autor realizou uma busca nos textos *Thesaurus Linguae Graecae* de todas as formas de *rhetorik-*, indicou que o uso do termo documentado aparece apenas no século IV, anteriormente, para descrever o que depois foi chamado de *rhetorike* eram usadas as palavras *Logos* e *Legein*. Para o autor, “embora referências ao *rhetor* tenham se tornado cada vez mais comuns nos séculos IV, a noção específica de uma arte de ser um *retor* – *rhetorike* – parece limitar-se a Platão e Aristóteles durante boa parte do século IV”. Dessa forma, “antes do aparecimento do termo *rhetorike* tanto o “sofista” como o “filósofo” reivindicavam o território do *logos*” (op. cit.: 457-470).

Os gregos definiram as partes componentes que formam um sistema retórico, a *inventio*, a *dispositio*, a *elocutio*, e a *actio*. A *memoria* foi incorporada posteriormente pelos romanos. Interessa-nos destacar a *elocutio*, em que as figuras retóricas podem ser encaixadas. As figuras retóricas desempenham papel importante no processo argumentativo, pois elas estruturam o discurso, conforme ressalta Guimarães (2004).

Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005:195 [1958]) apresentam a seguinte classificação no que concerne às figuras de retórica: figuras da escolha, da presença e da comunhão. Essas figuras, segundo os autores, não designam um gênero, significam apenas “o efeito, ou os efeitos” das figuras na apresentação dos dados, impõem ou sugerem uma escolha, podem “aumentar a presença”, ou “realizar a comunhão com o auditório”. As figuras de presença são usadas para tornar presente o objeto do discurso, são as onomatopeias, amplificação, entre outras. As figuras de seleção possuem grande força argumentativa e são representadas pelas figuras de linguagem tais como a metáfora, perífrase, sinédoque, metonímia, entre outras. As figuras de comunhão, como o próprio nome sugere, são usadas para promover aproximação com o auditório. Estas figuras são representadas por máximas, clichês e provérbios.

Cumprir destacar uma importante distinção entre os estudos de Aristóteles (1998) e de Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005 [1958]), enquanto o primeiro estuda retórica

construída oralmente, os segundos centram sua investigação na argumentação em discursos escritos. Contudo, evidenciamos que as considerações dos belgas também inscrevem-se em discursos orais, conforme apresentamos em nossas análises.

Acerca dos modos de persuasão, Aristóteles (1998) os apresenta na retórica com uma distinção entre os artísticos e os inartísticos. Para o autor, são provas inartísticas as provas produzidas por nós, mas que já existem, tais como: testemunhos, confissões sob tortura, documentos escritos e outros semelhantes; as provas artísticas constituem-se de provas que se podem produzir através do método e por nós próprios. Aristóteles (op. cit.) conclui ser necessário utilizar as provas inartísticas e inventar as artísticas. Ainda de acordo com o autor, ao introduzir as partes do discurso, as provas de persuasão dividem-se em três distintas espécies, a saber: a residente no caráter moral do orador, a qual se cunhou *Ethos*, a que se dá no modo como se dispõe o ouvinte, o *Pathos*, e por fim, a disposta no próprio discurso, pelo que este demonstra ou pelo que parece demonstrar, o *Logos*.

No tocante à argumentação, não se localiza apenas uma direção no que diz respeito aos estudos acerca desse campo. Importa-nos destacar alguns conceitos básicos. Não se pode deixar de salientar que a argumentação é “o ponto central do discurso persuasivo” (AQUINO, 1997:150), de tal modo que sua prática permite mudar o contexto, mantê-lo, ou criar um novo.

Já para Plantin (2008) argumentar é “dirigir a um interlocutor um argumento, isto é, uma boa razão, para fazê-lo admitir uma conclusão e, claro está, os comportamentos adequados.” Existem, ainda, em consonância com o autor, dois elementos essenciais que compõem a argumentação: “um argumento e uma conclusão”. O que determina a eficiência de uma argumentação, discorre Plantin (op. cit.) é o fato de ela conseguir alcançar a adesão, ou seja, despertar os ouvintes para a ação visada ou, pelo menos, suscitar entre estes ouvintes uma disposição para esta ação. Nesse sentido, a Argumentação deve vincular-se à ação, à tomada de decisão.

Na perspectiva de Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005:4 [1958]), a argumentação é definida como “estudo das técnicas discursivas que permitem provocar ou aumentar a adesão dos espíritos às teses que lhes apresentam ao assentimento”. A “disposição para a ação” e “a tomada de decisão” estão diretamente ligados à distinção entre “persuadir” e “convencer”. Tal delimitação fora anteriormente apresentada por Whately (1828:174) “para quem está mais preocupado com o resultado, persuadir é mais do que convencer,

pois a convicção não passa da primeira fase que leva à ação”. Ao passo que, afirmam Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005:30 [1958]) “para quem está preocupado com o caráter racional da adesão, convencer é mais do que persuadir.” Complementam: “Aliás, ora essa característica racional da convicção depende dos meios utilizados, ora das faculdades às quais o autor se dirige”. Indicam ainda ser “persuasiva uma argumentação que pretende valer só para um auditório particular” e “convincente aquela que deveria obter atenção de todo ser racional”. (op. cit.: 31)

Acerca da interação, interessa-nos asseverar que Perelman e Olbrechts-Tyteca (op. cit.) baseiam suas teorias na concepção social de linguagem, que a entende como instrumento da ação social sobre o outro, e da comunicação (op. cit.), o que se coordena à posição que interessa a nossa pesquisa. Atentamos, portanto para a importância do auditório e a comunidade efetiva dos participantes para a argumentação. Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005:16 [1958]) destacam que “toda argumentação visa à adesão dos espíritos e, por isso mesmo, pressupõe a existência de um contato intelectual”. Segundo os autores, é mister, para que haja argumentação, que em um dado momento seja realizada uma comunhão efetiva entre os envolvidos no processo. Os autores centram a figura de um locutor que constrói uma imagem, o que ele representa e o que se faz representar para o outro, para um auditório, que pode ser universal ou particular. Nessa medida, o outro e a interação com o outro são fundamentais para esta teoria.

Nessa direção, esses estudiosos salientam a importância do auditório, entendido como “conjunto daqueles que o orador quer influenciar com a sua argumentação” (op. cit.: 22). Destacamos, a partir dessa posição, que conhecer aqueles que se pretende conquistar é condição *sine qua non* para a condução de qualquer argumentação eficaz, e que, para uma argumentação efetiva, o auditório presumido tem que ser o mais próximo possível do real. Nesse quadro, a noção de contrato intelectual é apresentada, visto que, se toda argumentação visa à adesão dos espíritos, supõe-se a existência deste. Duas considerações tornam-se importantes neste momento, em relação ao nosso *corpus*, o auditório corresponde à plateia, este não será presumido, visto que é conhecido pelos jogadores. Em decorrência disso, os oradores/jogadores podem desenvolver estratégias argumentativas bastante eficientes.

Com relação às possibilidades argumentativas, Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005 [1958]), apresentam três tipos de argumentação: *ad humanitatem* ou *ad rem*, que se baseia na verdade e direciona-se ao auditório universal; *ad hunc*, esta se baseia na

opinião e relaciona-se aos auditórios particulares; *ad personam* que consiste em um ataque e na busca de desqualificar o oponente.

Com embasamento em Perelman e Olbrechts-Tyteca (op. cit.), Guimarães (2004) caracteriza as figuras de argumentação e retórica como forma especial de falar com o estabelecimento de uma negociação entre expressão e conteúdo a partir dos signos da língua. Assim, as figuras de retórica funcionam como uma ponte entre os arranjos dos elementos linguísticos – a *dispositio* e a representação do discurso pelo orador – a *actio*. Situam-se, portanto, na *elocutio* e desempenham importante papel no processo argumentativo, tornando-se atividade estruturante e persuasiva do discurso.

Cumpram também salientar que os estudiosos de Bruxelas tecem considerações sobre o ridículo na argumentação. Para eles o ridículo é tudo aquilo que pode sofrer sanção pelo riso. O ridículo é uma arma poderosa a serviço do orador, para ser usada contra quem quer, de alguma maneira, abalar sua reputação. Fazemos aqui a ressalva de que acreditamos que o *humor* possa ser uma estratégia de argumentação. Nesse caso, o riso não funcionaria como sanção, mas sim como demonstração de que o auditório foi “conquistado” pela argumentação do orador. Nas análises, observamos em nosso *corpus* o uso exacerbado desta estratégia que, no nosso entendimento, visa a conquista da plateia - aqui denominada auditório - que julgará o vencedor do jogo.

No tocante à classificação dos argumentos, estes se dividem em dois grupos de acordo com a classificação dos autores, a saber: os argumentos quase-lógicos e os argumentos baseados na estrutura do real. Os primeiros são comparados aos raciocínios lógicos ou matemáticos, relacionam-se ao aspecto racional. Os segundos tratam da estrutura do real “valem-se dela para estabelecer uma solidariedade entre juízos admitidos e outros que se procura promover” (PERELMAN E OLBRECHTS-TYTECA (2005: 297 [1958])).

Os argumentos podem ser estudados de maneira isolada, mas antes de estudá-los analiticamente, ressaltam Perelman e Olbrechts-Tyteca (op. cit.), é necessário entendê-los como um todo, pois, esses elementos isolados formam um todo que está em constante interação. Tal interação ocorre em diversos planos, a saber: entre os diversos argumentos e o conjunto da situação argumentativa, entre os argumentos e sua conclusão e entre os argumentos presentes no discurso e aqueles que têm o discurso por objeto.

Assevera Amossy (2007) que com a orientação discursiva, ou ainda, a dimensão discursiva, a argumentação integra o discurso em situação. Assim, em consonância com a autora e com os estudos de Perelman e Olbrechts-Tyteca (op. cit.), tratamos da argumentação em nosso *corpus*, não por meio da análise isolada dos argumentos, ou ainda por uma mera classificação dos mesmos, mas inserimos a argumentação no discurso com vistas a “explorar tanto sua inscrição na materialidade linguageira quanto sua ancoragem social e institucional”. (AMOSSY, 2007:121)

Relacionamos as teorias de Bakhtin (1992 [1929]) acerca da interação verbal às da perspectiva histórico cultural, com Vygotsky (2003 [1984]) e Luria (1991 [1979]), destas relações compreendemos a dimensão interacional da linguagem. Apresentamos a associação dos estudos do círculo de Bakhtin com a Filosofia de Wittgenstein (1989 [1953]), Lyotard (2010 [1979]) e de Merleau-Ponty (1999 [1945]). Dessas associações discorrem as acepções das dimensões do corporeamento e da Argumentação na linguagem. A seguir, passamos às considerações da Arte como linguagem e definimos o que compreendemos como as três dimensões da linguagem na Arte, a dimensão interacional, a dimensão corporeada e a dimensão argumentativa.

2.4. A Arte como linguagem

Neste segundo momento do capítulo, discutimos como entendemos a Arte, a partir da perspectiva da linguagem. Com o intuito de inseri-la nas aulas de Língua Portuguesa, faz-se necessário tecer considerações acerca de como concebemos este conceito tão amplo e ao mesmo tempo de tão complexa definição. A compreensão da Arte como linguagem dá-se, no nosso caso, a partir das três dimensões por nós discutidas com embasamento nas concepções de linguagem, a saber: a dimensão interacional, a dimensão corporeada e a dimensão argumentativa. Assim, tratamos dessas concepções a seguir.

2.4.1. A dimensão interacional na Arte

Na acepção de que Arte é linguagem, concebe-se que a ação e o diálogo são inerentes às manifestações artísticas de qualquer natureza. Arte, deste ponto de vista, é

discurso e, como discurso, é dialógica. Nesta perspectiva, o agir ou o inter(agir) podem ser um fazer artístico, uma ação artística. A Arte se dá, sobretudo, não apenas no produto final, ou seja, na obra de Arte, mas na relação entre a obra e seu público, entre o artista e o outro.

A interação ocorre em várias instâncias no fazer artístico teatral. Entre os atores, entre os atores e o diretor, entre os atores e o gênero, entre os atores e o dramaturgo, entre o dramaturgo e o diretor e entre os atores e o público.

Interessa-nos destacar a interação que ocorre entre os atores e a plateia. Nos palcos tradicionais, colocados na frente da plateia ou *à l'italiana*, convencionou-se afirmar que existe uma parede imaginária que separa a cena da plateia - esta seria a “quarta parede”. Este conceito foi desenvolvido para o entendimento por parte dos atores de que a cena deveria ocorrer na espacialidade das paredes que compunham o palco, sem a interferência do público.

Desse modo, “a quebra da quarta parede”¹⁵ consiste na ruptura da linha que separa a cena dos espectadores; essa “quebra” pode ter desdobramentos do ponto de vista da construção do eixo da ação, bem como na interação entre o público e os atores, tornando-se, assim, um conceito dramático. Pirandello¹⁶ e Samuel Beckett¹⁷ são exemplos de dramaturgos que se utilizaram deste recurso na construção da ação dramática em suas peças.

No teatro épico de Bertolt Brecht, contudo a “quebra da quarta parede”¹⁸ ocorre de forma distinta. A intenção ocorre por meio de um diálogo com o público; o dramaturgo

¹⁵ Este recurso dramático é usado também em outras Artes como no cinema, na televisão e na literatura. Na literatura, destacamos o que se convencionou denominar metalinguagem, como exemplo, apresentamos Machado de Assis. No cinema há um exemplo célebre para ilustrar o funcionamento deste recurso, o filme *A Rosa Púrpura do Cairo* (*The Purple Rose of Cairo*) do diretor e roteirista Woody Allen. No filme, o ator de cinema sai da tela e passa a interagir com a espectadora na construção de uma narrativa paralela à que ocorre nas telas. Outro exemplo, proveniente do cinema, mas relacionado ao universo televisivo, é o filme *A Vida de Truman* (*The Truman Show*) em que uma personagem que não sabe fazer parte de uma *Reality Show* ao descobrir passa a interferir diretamente na ação.

¹⁶ *Seis personagens à procura de um autor* (1921) de Luigi Pirandello (1867-1936)

¹⁷ *Fim de jogo* (1955) de Samuel Beckett (1906 – 1989)

¹⁸ Outro exemplo de inexistência da “quarta parede” são os atuais espetáculos de humor os *Stand Up Comedys* em que atores, com construção de personagens ou não, contam piadas que, muitas vezes, têm a participação direta da plateia. Na televisão, não há como esquecer os programas de auditório que contam com a participação em maior ou menor escala das pessoas que assistem e contribuem para a construção do espetáculo.

Na linha dos programas que promovem a interação entre público e plateia, surgiram dois programas que se utilizam dos jogos de base teatral e despertam grande interesse dos telespectadores. Recentemente, duas emissoras de televisão, a Bandeirantes e a MTV, veicularam dois programas, respectivamente, *É tudo improvisado* e *Quinta Categoria*, em que os Jogos Improvisacionais passou a ser o

alemão buscava que a plateia assumisse uma postura crítica diante dos acontecimentos de sua época. Ainda hoje, o Teatro do Oprimido de Boal, inspirado nas teorias de Brecht - conceito melhor explorado no terceiro capítulo desta dissertação - usa esse recurso para a mesma finalidade.

Entendemos, do exposto, que as reações da plateia aos acontecimentos apresentados pelos atores influenciam de certa maneira esta ação, assim como a ação influencia a reação da plateia. Há, no Teatro, nesta acepção, um aprendizado da linguagem própria da Arte expressada por esta interação, ou seja, a Arte não está apenas ou unicamente no palco, mas sim, na interação construída entre quem propõe e quem assiste. As considerações de Desgranges (2011: 96-97), a seguir, demonstram como todos os elementos que compõem a linguagem teatral interagem entre si e com a plateia para construir a significação e, para a própria construção dessa linguagem:

Os diversos elementos de Linguagem que constituem a arte teatral tornam-se material a ser explorado no processo de investigação dessa comunicação que se estabelece entre palco e plateia, entre os que agem em cena e os que observam da sala. Os objetos cenográficos, as sonoridades, a luz, os gestos a movimentação dos atores, são tratados como aspecto da cena, que como o texto, tem algo a dizer, sendo considerado como elementos de significação que constituem a Linguagem teatral. (DESGRANGES, 2011: 96-97)

Posto isso, parece-nos que a interação que se apresenta no teatro, na televisão, ou mesmo no cinema parece mais evidente em decorrência da presença da plateia ou de telespectadores, contudo, esta interação poderia ocorrer, também, nas Artes Plásticas. Um episódio célebre serve para embasar as discussões acerca da Arte como interação. Uma feminista britânica esfaqueou o quadro do pintor Velásquez *Vênus ao Espelho*, em 1914, sob a alegação de que as mulheres não estavam presentes nos museus, salvo de maneira objetificada, retratadas nuas nas telas dos pintores. Uma questão coloca-se, então, para os

tema central da atração. Nos dois programas, um grupo fixo de atores improvisavam cenas com temas escolhidos por uma plateia dentro de jogos preestabelecidos. Os dois programas alcançaram grande sucesso de público, sobretudo nas camadas mais jovens de telespectadores. O segundo, *Quinta Categoria*, continua a ser exibido.

Outro sucesso de crítica e público é o espetáculo que está há mais de dez anos em cartaz no circuito de teatral de São Paulo, intitulado *Jogando no Quintal*. Tais exemplos ilustram a ampla aceitação dos jogos em ambientes alheios à formação teatral e demonstram o fato de que, nos Jogos Teatrais, a “quarta parede” não existe. Nos programas de televisão, bem como na peça citada, todos os temas que servirão de base para a improvisação nos jogos são sugeridos pelo público.

estudiosos deste campo de pesquisa: a Arte não é também, ou é apenas, o que a obra de Arte pode suscitar no outro? O ato da sufragista, para muitos autores, demonstra que é na relação social que a Arte ganha seu sentido completo.

No final da década de 1950, surgiu, no Brasil, o Movimento Neoconcretista. Este movimento buscava novas possibilidades para as Artes, sobretudo com a inserção do público/plateia na concepção da obra de Arte. Em 21 de março de 1959, foi publicado no *Jornal do Brasil*, o Manifesto Neoconcreto assinado por Lígia Clark, Ferreira Gullar, Theon Spanudis, Amílcar de Castro, Franz Weissmann e Lígia Pape. Ferreira Gullar (2007), ao formular a teoria do não-objeto, caracteriza a especificidade deste movimento artístico Arte Neoconcreta, na significação dada pelo experimental/sensorial do público/plateia pela ação mediada pelo não-objeto. Dessa forma, a Arte é entendida na dimensão interativa artista-público e na dimensão experimental/sensorial, ou seja, por meio do corpo e da experiência do público/plateia em relação à obra de Arte. Assim, a proposta dos neoconcretistas relacionava-se com as experiências sensoriais do corpo, despertadas pelas obras de Arte, portanto, aproximava-se da Fenomenologia de Merleau-Ponty (1999 [1945]).

Retomamos, neste ponto, as considerações de Merleau-Ponty no tocante, especificamente à obra de Arte, o autor destaca dois aspectos, a saber: o primeiro decorre do sentido na obra que é indissociável da experiência; o segundo aponta que artistas como Cézanne, a partir do reconhecimento desta indissociabilidade, desencadearam um movimento para restituir a importância da experiência na produção de significação.

A aproximação da Arte Neoconcreta com as teorias de Merleau-Ponty (op. cit.) são apontadas por Hélio Oiticica¹⁹, grande expoente deste movimento nas Artes Plásticas, em entrevista à Folha de São Paulo:

Eu procurava instaurar significados, que depois fui abolindo. Havia uma certa influência do Merleau-Ponty e das teorias do Ferreira Gullar na evolução de Lygia Clark, por exemplo (ela descobriu o negócio da imanência). Para mim, foi uma abolição cada vez maior de estruturas de significados, até eu chegar ao que considero a invenção pura. 'Penetráveis', 'Núcleos', 'Bólides' e 'Parangolés' foram o caminho para a descoberta do que eu chamo de 'estado de invenção'. Daí é impossível haver diluição. Não se trata de ficar nas ideias. Não existe ideia separada do objeto, nunca existiu, o que existe é a invenção. Não há mais possibilidade de existir estilo, ou a possibilidade de existir uma

¹⁹ Entrevista a Ivan Cardoso (1979), Folha de São Paulo 16/11/1985, p. 48 (A Arte Penetrável de Hélio Oiticica).

forma de expressão unilateral como a pintura, a escultura departamentalizada. Só existe o grande mundo da invenção.

Outra grande expoente do movimento concretista, Lygia Clark, propõe a ruptura da obra de Arte e uma nova visão acerca da Arte e do artista. Nesse sentido, propunha a incorporação do objeto pelo outro e, diante disso, sugere a importância do corpo para a existência da obra, assim, a experiência e o corpo são necessários para a realização da obra de Arte. Nesse sentido, suas propostas evidenciam a interação e a relação social, o diálogo e a ação. Para Lygia Clark, a Arte se realiza na relação entre a obra e os sujeitos (os interlocutores). Nas palavras da artista:

Somos os propositores; somos o molde; a vocês cabe o sopro, no interior desse molde: o sentido da nossa existência. Somos os propositores: nossa proposição é o diálogo. Sós, não existimos; estamos a vosso dispor. Somos os propositores: enterramos a obra de arte como tal e solicitamos a vocês para que o pensamento viva pela ação. Somos os propositores: não lhes propomos nem o passado nem o futuro, mas o agora. (MILLIET, 1992: 155).

Depois dos neoconcretistas, a Arte não pode mais ser concebida da mesma maneira, visto que o conceito do que era antes a obra, nesta perspectiva, já não existe mais; a obra não requer uma legitimação. Assim, pode ser Arte sem se submeter a conceitos predeterminados, ocorre nos espaços da interação, da vivência e da experiência.

A vivência de uma obra de Arte pode ampliar efetivamente nossa concepção de um fenômeno, levar-nos a perceber este de outras formas, a fazer relação entre fatos. De igual maneira, é possível e factível o pós-efeito cognitivo da Arte. Como qualquer vivência intensa, a vivência estética pode criar uma atitude sensível para posteriores atos e, claro está, deixará vestígios em nosso comportamento. (VYGOTSKY, 2004).

2.4.2. A dimensão corporeada na Arte

Na perspectiva que adotamos, a Arte consiste, não apenas no produto final, ou seja, na obra de Arte, mas na relação entre esta obra e o interlocutor, entre o artista e o outro. Nesse sentido, sugere-se a importância do corpo para a existência da obra, assim, a experiência e o corpo são necessários para a concepção e realização da obra de Arte. Em decorrência do exposto, definimos as duas primeiras dimensões da linguagem na

Arte, a dimensão interacional e a dimensão corporeada. Falta, ainda, definir a dimensão argumentativa da Arte. Para tanto, retomamos alguns conceitos por nós discutidos ao longo do capítulo.

2.4.3 – A dimensão argumentativa na Arte

O termo “jogo de linguagem” deve, aqui, salientar que o falar da Linguagem é uma parte de uma atividade ou de uma forma de vida. Imagine a multiplicidade dos jogos de Linguagem por meio destes exemplos e outros:

Produzir um objeto segundo uma descrição (desenho) –

Inventar uma história; ler –

Representar Teatro –

Cantar uma cantiga de roda –

(WITTGENSTEIN, 1989:19)- (Grifo nosso)

Nesse excerto, em que há menções que permitem uma aproximação do conceito de Jogos de Linguagem, Wittgenstein (1989) assevera duas importantes concepções caras a este trabalho, a saber: os Jogos de Linguagem são uma forma de observar a Linguagem na vida, “que o falar da linguagem” é uma “forma de vida”, assim, ela é formada por diversos setores com gramáticas próprias. Disso decorre a segunda concepção, a de que o “representar o Teatro”; “produzir um objeto segundo uma descrição (desenho)”, o que corresponde a uma produção das Artes plásticas; “inventar uma história; ler”, o que corresponde à literatura; “representar o Teatro” corresponde à encenação; e, “cantar uma cantiga de roda” que corresponde à música, constituem-se, conforme apresenta o autor, Jogos de Linguagem. Por conseguinte, o fazer artístico é um Jogo de Linguagem. Ademais, conforme já discutido neste capítulo, a terceira observação de Lyotard (2010 [1979]) acerca dos Jogos de Linguagem, “os enunciados devem ser entendidos como “jogadas”, ou seja, como “lances” dos jogos” (Lyotard, op. cit.: 10). Com essa afirmação de Lyotard (op. cit.) torna-se possível correlacionarmos os jogos e campo na dimensão argumentativa da linguagem do modo como trata Amossy (2006 [2000], 2005) com a aproximação dos conceitos de agonística do autor e da dimensão argumentativa da autora. Por conseguinte, torna-se fundamental asseverar que há na Arte uma dimensão argumentativa.

Apresentamos, neste segundo momento do capítulo, nosso entendimento da Arte a partir da perspectiva da linguagem. Na acepção por nós adotada, compreendemos a Arte como linguagem, assim esta possui as três dimensões por nós discutidas com

embasamento nas concepções de linguagem, a saber: a dimensão interacional, a dimensão corporeada e a dimensão argumentativa. O terceiro capítulo desta dissertação descreve os Jogos Teatrais na perspectiva dos Jogos Improvisacionais a partir das correntes teóricas das Artes Dramáticas.

CAPÍTULO III - OS JOGOS TEATRAIS NA PERSPECTIVA DOS JOGOS IMPROVISACIONAIS: DO TREINAMENTO PARA ATORES À SALA DE AULA

O ator deve (...) nunca renunciar a este objetivo primordial: amar sua arte com todas as forças e amá-la sem egoísmo.
Stanislavski

Este capítulo divide-se em duas partes; na primeira, discutimos os Jogos Teatrais na perspectiva dos Jogos Improvisacionais, por meio de um breve levantamento histórico. Assim, buscamos apresentar as principais vertentes que chegaram ao Brasil, assinalando as contribuições destas à nossa pesquisa. Destacamos, ainda, o modo que os Jogos Teatrais podem ser utilizados como procedimento metodológico para as aulas de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental II, a partir das três dimensões da linguagem e das múltiplas facetas de jogo compostas pela junção das vertentes. Indicamos as especificidades do Jogos Teatrais e as possíveis contribuições dessa prática para a aprendizagem dos alunos. Na segunda parte, explanamos sobre a metodologia para o encaminhamento das atividades e posterior análise, tendo em vista as adaptações que julgamos necessárias para as aplicações dos Jogos Teatrais que propomos.

3. Os Jogos Improvisacionais

Os jogos, no âmbito da Pedagogia do Teatro, são denominados “Jogos Improvisacionais”. Consistem de atividades teatrais que mobilizam o coletivo. Nessas atividades, os jogadores alternam as funções de jogadores e de plateia. Contudo, esses jogos podem ser realizados em qualquer situação que requeira exercícios de coletividade, de tal modo que podem ter como finalidade não só o treinamento de atores, mas também se constituírem procedimentos metodológicos para ambientes escolares. De todo modo, os Jogos Teatrais são Jogos Improvisacionais.

Os Jogos Teatrais são, portanto, um tipo de Jogo Improvisacional proveniente das teorias do teatro e formulado, inicialmente, para o treinamento de atores. Procedemos, a seguir, a um recorte histórico/metodológico acerca dos diferentes tipos de Jogos

Improvisacionais provenientes do teatro e apresentamos, especificamente, os Jogos Teatrais desenvolvidos por Viola Spolin.

Parece imprescindível salientar que, ao utilizarmos a palavra “jogos”, não pretendemos discutir as etiquetas com as quais estes são classificados no âmbito das Artes Cênicas; antes, a tomamos para denominar, genericamente, as atividades propostas e realizadas em sala de aula, independente da vertente na qual se inserem na área de estudo.

A razão desse tratamento deve-se ao fato de que os Jogos Teatrais apresentam múltiplas facetas, a saber: a faceta interacional, a faceta argumentativa/oral, faceta artística/ação, a faceta lúdica/divertida. Ao descrevê-los na perspectiva dos Jogos Improvisacionais - por meio de um recorte histórico-metodológico – assinalamos como cada uma fornece importantes considerações para a construção do conceito de jogo²⁰ que sugerimos levar para a aula de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental II. Os Jogos Teatrais de Viola Spolin (2012) usados nesta pesquisa são: “Iluminando”, “Debate em contraponto 1”, “Debate em contraponto 2” e “Debate em contraponto 3”.

3.1. Jogos Dramáticos: a linha francófona

Os *Jogos Dramáticos (jeu Dramatique)* sistematizados por Jean-Pierre Ryngaert começaram a ser desenhados na primeira metade do século XX, na França, com Jacques Copeau (1879-1949), fundador do *Vieux Colombier*; Charles Dullin (1885-1949), criador do *Atelier*; e Léon Chancerel (1886-1965), autor que cunha o termo em 1930. O surgimento desses jogos aconteceu em um momento de grande efervescência do

²⁰ Há que se destacar, contudo, que nem todos os jogos aplicados em sala de aula são Jogos Improvisacionais. Embora muitos trabalhos nas áreas de ensino de L1 e L2 insiram a prática do jogo em sala de aula, há que se fazer uma importante distinção, pois os jogos propostos, são, na maioria dos casos, os jogos de *role-playing game* ou RPG. Nas últimas décadas, deparamo-nos com o advento destes no ensino e sua utilização foi amplamente recomendada por documentos oficiais no Brasil. No exterior, sobretudo nos Estados Unidos, local em que surgiu o primeiro *role-playing game* oficial lançado em 1974, esses jogos também ocupam importante papel nas práticas pedagógicas. Em um primeiro momento, os Jogos Teatrais podem ser erroneamente classificados como um tipo de *role-playing game*, também conhecido, em português, além de RPG, como jogo de interpretação de personagens. Esses jogos, apesar da proximidade, guardam diferenças; a fundamental relaciona-se à necessidade de construção de personagem e narrativas longas nos *role-playing game*, além disso, a origem desses jogos não está no Teatro. Nos Jogos Teatrais, o enfoque é na criação de situações em que o aluno se coloque e na resolução de problemas cênicos, não na construção de personagens e narrativas. Por conseguinte, não tratamos do RPG, por entendermos que não se inserem na perspectiva dos Jogos Improvisacionais.

fenômeno teatral, visando a uma renovação do teatro francês. Tais considerações são tecidas por Pupo, no prefácio intitulado *Para uma Pedagogia do Teatro* da obra *Jogar, representar – Práticas dramáticas e formação* de Ryngaert (2009).

A sistematização das diretrizes para a formação de atores, bem como para a educação infantil por meio dos jogos, é atribuída a Copeau; a Dullin atribui-se o desenvolvimento do método capaz de possibilitar ao ator a busca por novas perspectivas expressivas. Chancerel, que tinha formação na área educacional, usa os jogos em escolas. Na década de 1970, Ryngaert elabora uma revisão das teorias existentes acerca dos Jogos Dramáticos e incorpora a estas inovações modernas da cena teatral. Desse modo, o estudioso consolida os propósitos e definições dos Jogos Dramáticos e torna-se o maior expoente da linha francófona. Pupo (2009:14), em seu primeiro livro *O Jogo Dramático no Meio escolar* (1977), salienta que Ryngaert “discute criticamente princípios valiosos para a elaboração de uma pedagogia para o teatro. Assim, o Jogo Dramático dá um salto importante no contexto francês”.

Em *Jogar, representar – Práticas dramáticas e formação*, Ryngaert (2009), ainda em consonância com Pupo (op. cit.: 14), promove a primeiro plano “as relações entre o sujeito e o jogo e os signos de teatralidade organicamente engendrada”. Dessa forma, discorre, ainda Pupo (op. cit), o termo dramático passa a não exercer mais o sentido expresso anteriormente. Nesta obra mais atual do autor, “são enfocadas as modalidades teatrais de caráter lúdico”.

A grande contribuição do estudioso francês para este trabalho está no fato de ele ter ampliado o conceito de jogo no fazer teatral. Para Ryngaert (2009: 29) faz-se necessário “centrar a reflexão em torno da dimensão de jogo que existe nas diferentes práticas”. Nesse sentido, destaca “a relação do indivíduo com o jogo e com o mundo” (op. cit.). Ainda de acordo com o autor, dirigimos nosso olhar aos jogadores e este será indiscutivelmente nosso elo com a teatralidade.

Asseveramos, neste ponto, que não nos referimos ao fazer teatral como vem sendo entendido ao longo dos séculos, um fazer em que há atores e público. É indispensável que, em sala de aula, os papéis de atores e público sejam alternados pelos alunos. Assim, Ryngaert (op. cit.) evidencia a faceta coletiva e interacional dos jogos: “joga-se para si diante dos outros, e as remessas incessantes de olhares caracterizam as atividades”. (op. cit.: 30).

Fazendo um paralelo com as questões de do ensino de Língua Portuguesa, em decorrência da própria intervenção didática como desenvolvimento de uma capacidade, Gomes-Santos (2009: 62) destaca “não apenas de debater sobre um determinado tema, de expor ideias sobre ele, mas de debater a partir de uma determinada posição”:

Essa diferenciação [a de debater a partir de uma determinada posição] parece significativa porque aponta para desenvolvimento da capacidade do aluno de não apenas enunciar em situações formais, mas de reconhecer de que lugar enuncia, ou seja, de se distanciar de sua própria atividade linguageira (e daquela do outro) para, como sugeriria Bakhtin/Volochínov (1929), não refletir mas refratar os objetos do mundo, e se posicionar frente a eles. O desenvolvimento dessa capacidade, em última instância, parece ser uma das tarefas da instituição escolar”.

Nesse panorama, o colocar-se em distintos papéis, ou ainda, “o debater a partir de uma determinada posição”, ou “reconhecer de que lugar enuncia” constituiria um poderoso exercício de língua em que o aluno pode compreender as dimensões interacional e argumentativa da linguagem, mas, ao mesmo tempo, constituir o elo com a teatralidade, como evidencia Ryngaert (op. cit.). Nessa perspectiva, o que salienta Gomes-Santos (op. cit.) nos é vital, visto que não apenas entendemos que o desenvolvimento de capacidades dessa ordem deve ser tarefa da instituição escolar, mas acreditamos que esta possa ser tarefa das aulas de Língua Portuguesa.

Ao referir-se ao caráter interacional dos jogos, Ryngaert (op. cit.) lança um olhar sobre as inovações da cena na perspectiva dos modelos linguísticos, definindo o teatro como linguagem artística. Nessa perspectiva, o jogo encontra outras possibilidades de exploração de elementos como: ações, gestos, enunciados, sonoridade, signos e a argumentação, noções caras a esta pesquisa. Assim sendo, parece-nos que a incorporação dos jogos as aulas de Língua Portuguesa, por promover a interação entre língua e Arte, pode-se constituir em um procedimento metodológico capaz de oferecer possibilidades adequadas de trabalho que privilegiem os elementos que compõem a linguagem teatral, além das três dimensões da linguagem (a interacional, a corporeada e a argumentativa).

3.1.1. Jogos Dramáticos: Linha Anglófona

Na perspectiva do pesquisador inglês Peter Slade (1978), os *Jogos Dramáticos - Child Drama* - relacionam-se à brincadeira, ou ao lúdico e é construído ao representar, como um jogo de “faz-de-conta” das crianças. Ao retomar as pesquisas desse estudioso, Souza (2003:19) salienta que o “drama infantil pode ser considerado uma forma de Arte no seu verdadeiro sentido; não é uma atividade que tenha sido inventada por alguém, mas um real comportamento dos seres humanos, aparecendo espontaneamente, sob a forma de jogo na criança”. Além disso, para o pedagogo e pesquisador Slade (op. cit.), estes jogos aprimoram dois aspectos essenciais ao desenvolvimento da criança: a absorção e a sinceridade. Cumpre ressaltar que, para o Slade, o Jogo Dramático não se relaciona à Arte teatral. Este é constitutivo da natureza da criança, em que importa o “estar”, o “inserir-se no jogo” e não às questões dos papéis, do improviso, da plateia ou do espetáculo.

De acordo com Pupo (2005), o Jogo Dramático de Slade (op. cit.) diz respeito às brincadeiras espontâneas e infantis que estão presentes em diversas culturas nos mais distintos grupos sociais. O ponto de aproximação entre as teorias dos Jogos Dramáticos de linha francesa e os Jogos Dramáticos de linha inglesa está no prazer e na ludicidade do jogo. Para os estudiosos dessas duas teorias, qualquer intenção pedagógica não pode ser maior do que a dimensão do prazer que os jogos devem ocasionar aos jogadores, ou seja, ao utilizá-los em sala de aula, o professor deve, em primeira instância, preocupar-se com o prazer que é constitutivo e inerente ao jogo.

Nesse sentido, retomamos a posição de Ryngaert (2001: 35), para quem “os objetivos visados em longo prazo não devem prejudicar o prazer do jogo *aqui e agora*. Se este desaparece, o jogo desaparece também. Ora, ele é um dos elementos indispensáveis à existência do Jogo Dramático”. Essa dimensão do prazer presente nos Jogos Improvisacionais constitui um importante aspecto do procedimento metodológico Jogo Teatral que leva para a sala de aula a possibilidade de um aprendizado lúdico, algo pouco explorado, sobretudo, no Ensino Fundamental II. Destacamos, assim, a faceta lúdica/divertida do jogo.

Abordamos as linhas anglófona e francófona dos jogos. Todavia, o Brasil também desenvolveu um sistema de jogos, com Augusto Boal, a partir dos Jogos

Improvisacionais, que é reconhecido mundialmente, destacamos a linha brasileira a seguir.

3.1.2. Contribuições do Brasil: os jogos de Augusto Boal

Augusto Boal, diretor e teórico de Teatro desenvolveu com base, inicialmente, nas teorias de Bertolt Brecht, uma série de exercícios (“monólogos corporais”) e jogos (“diálogos corporais”) que correspondem a um método designado *Teatro do Oprimido*. Nas palavras do teatrólogo, “O *Teatro do Oprimido* é teatro na acepção mais arcaica da palavra: todos os seres humanos são atores, porque agem, e espectadores, porque observam. Somos todos “spect-atores”. O *Teatro do Oprimido* é uma forma de teatro, entre tantas outras”. (BOAL, 2002: ix).

Três vertentes principais compõem o teatro do oprimido, a saber: a social, a educativa e a terapêutica. Em cada uma das vertentes, as técnicas são desenvolvidas, sobretudo por meio da utilização dos Jogos Teatrais. Para Neves e Santiago (2009:81), os jogos de Boal (1975): “reúnem duas características essenciais para a vida em sociedade: possuem regras, como a sociedade possui leis e, liberdade criativa, sem a qual a vida transforma-se em servil obediência”. Além disso, de acordo com as autoras, os jogos do dramaturgo promovem “a desmecanização do corpo e da mente alienada à tarefas do dia a dia”. E, ainda, funcionam como “diálogos sensoriais, e estes, dentro da disciplina necessária, exigem a criatividade, que constitui sua essência”.

A obra de Boal *Jogos para atores e não-atores* possui doze edições em inglês, quinze em francês, traduções em português europeu e diversas outras línguas nos cinco continentes. Inicialmente, foi publicado em espanhol, na Argentina, em 1973, quando o autor se encontrava no exílio. Apesar de Boal ser brasileiro, o método foi aplicado primeiro na América Latina espanhola e na Europa, para posteriormente chegar ao Brasil.

Destaca Sartingen (1998:134) que “para compreender corretamente essa poética do oprimido é preciso ter diante dos olhos seu objetivo principal, transformar o povo, o espectador, o elemento passivo do teatro em sujeito, em ator, em transformador da ação dramática”. Com tal caracterização a autora assevera o fulcro da estética do oprimido, a transformação do sujeito em autor e ator das próprias escolhas.

O objetivo principal da poética do oprimido interessa a esta pesquisa no sentido de que este “sujeito transformador” é também, no nosso entendimento, um sujeito crítico capaz de transformar a sua realidade por meio do uso da palavra. Parece-nos, portanto que o desenvolvimento da criticidade dar-se-á por meio do exercício da argumentação com a “troca de papéis” (RYNGAERT, 2009) e o “debater a partir de uma determinada posição”. (GOMES-SANTOS, 2009)

Podemos dizer, então, que com Boal aprendemos, pois a faceta argumentativa/oral do jogo. No que concerne aos estudos do discurso, esta faceta também pode ser inserida nas questões das dimensões interacional e argumentativa da linguagem, na medida em que os estudos de Kerbrat-Orecchioni (2006: 54-55) da Análise da Conversação, ao apontarem para o fato de que na inter(ação) “o exercício da fala implica normalmente vários participantes – os quais exercem permanentemente uns sobre os outros uma rede de influências mútuas: falar é trocar, e é mudar trocando”; e Amossy (2007: 121) ao asseverar que, embora nem todos os enunciados sejam claramente tecidos em função da adesão, existe em todo enunciado uma dimensão argumentativa no sentido de que o pronunciamento deste implicará um impacto tanto em quem produziu, como no outro para quem este se destina. Sendo assim, a diferença entre a faceta argumentativa/oral e a dimensão argumentativa da linguagem consiste no fato de que, enquanto a primeira refere-se à instância jogo, a segunda inscreve-se no fazer linguístico.

A partir da distinção entre as linhas anglófona, francófona e brasileira, passamos, neste ponto, a discutir a construção do método dos Jogos Teatrais (SPOLIN, 2012 [1963]) norte-americanos; iniciamos com a contextualização e as referências, para posteriormente, apresentar como se constitui o método.

3.1.3. Os Jogos Teatrais de Viola Spolin

3.1.3.1. Contexto e construção do método – Nos Estados Unidos

Na década de 1960, nos Estados Unidos, em meio a forte movimento de renovação do Teatro norte-americano, os grupos *off-off-Broadway* dedicavam-se à criação coletiva com base em novas formas de experimentação. Este é o contexto de surgimento das teorias de Viola Spolin (1963) aplicados aos Jogos Teatrais. Correspondem a um método desenvolvido pela diretora de teatro com o intuito de utilizá-lo não só na preparação de

atores, no ensino de Teatro para iniciantes, mas também expande-os ao contexto escolar. Eles podem ser compreendidos como um sistema de improvisação teatral.

A especialista sistematizou suas experiências obtidas em quase duas décadas na *Young Actors Company*, em Hollywood. Tal experiência foi desenvolvida, entre outras, primeiramente, por meio da atuação junto às instituições voltadas à integração de crianças em situação de vulnerabilidade social e filhos de imigrantes, nos Estados Unidos. Posteriormente, Spolin (1963) inseriu o sistema no meio escolar. Seus trabalhos exerceram influência profunda, na década de 1960, no Teatro de vanguarda norte-americano.

A obra de Spolin, publicada em 1963, *Improvisação para o Teatro*, preconiza o acesso de qualquer pessoa, profissional do teatro ou não, às possibilidades expressivas da linguagem teatral por meio de exercícios lúdicos com regras claras, o que significa dizer, nessa perspectiva, por meio de jogos. Além disso, o livro torna-se um marco, também, por desmistificar a concepção de que o ator possui um “dom natural” ou ainda um “talento natural”, ao defender que a atuação é uma habilidade que pode ser aprendida ou desenvolvida. Para a autora, portanto o teatro é algo possível tanto de se ensinar, como de se aprender. Nesse sentido, a construção do sistema dos Jogos Teatrais baseia-se em dois eixos, a saber: o eixo do princípio e o eixo do método, assim entendidos:

Princípio: qualquer um pode atuar, qualquer um pode improvisar, qualquer um pode adquirir as habilidades e competências para ser o senhor dos palcos.

Método: aprendemos pela experiência e pela experimentação e, antes de mais nada, ninguém ensina nada para alguém. (SPOLIN, 1999:3)

As teorias dessa estudiosa do Teatro repercutiram amplamente no meio educacional brasileiro, sobretudo na década de 1980, após a experimentação de sua metodologia pelo grupo de pesquisadores em Teatro e Educação da Escola de Comunicação e Artes (ECA) da Universidade de São Paulo - USP²¹, liderado por Ingrid Dormien Koudela²². Embora pouco se conheçam os Jogos Teatrais no Brasil, fora dos espaços destinados às Artes Cênicas, os estudos deste procedimento avançaram

²¹ Outros importantes nomes de brasileiros devem ser citados como precursores do estudo do teatro na educação, tais como: Olga Reverbel, Joana Lopes, Hilton Carlos Araújo, Paulo Coelho, Maria Clara Machado e Ricardo Japiassu.

²² Ingrid Dormien Koudela foi a professora que primeiro traduziu, com Eduardo Amos, a obra *Improvisação para o Teatro* (última edição de 2010), de Viola Spolin (1963), para o Português, lançada pela Editora

significativamente nas últimas décadas, sobretudo no âmbito educacional. Destacamos as palavras de Camargo (2010:3), para quem:

O Jogo Teatral tem se mostrado uma poderosa metodologia de preparação do ator e de iniciação, aprendizagem e desenvolvimento da prática teatral que tem evoluído no Brasil, construindo-se um novo patamar educativo. Mesmo nos EUA, a última edição em inglês de *Improvisação* traz exercícios para crianças a partir dos seis anos, o que não havia em sua primeira edição, aprofundando o conceito de experiência no desenvolvimento da prática teatral para todas as idades.

Na década de 1990, Koudela dá prosseguimento às pesquisas com Jogos Teatrais e passa a relacioná-los com o texto, a partir da peça didática de Brecht que alia *gestus* e texto, integrando-os. Dessas pesquisas, resultam as obras *Brecht: um jogo de aprendizagem* (1991), *Um vôo Brechtinano* (1992) e *Texto e Jogo* (1996).

Paralelamente, Pupo (2003), estudiosa que também participou do grupo de experimentação prática do sistema de Jogos Teatrais de Viola Spolin na ECA/USP, realiza sua tese de livre-docência *Palavras em Jogo. Textos literários e Teatro Educação*, na qual relaciona os textos literários aos Jogos Teatrais. Assim, no Brasil, os Jogos Teatrais, muito em decorrência dessas pesquisas, passam a ser compreendidos não como um instrumento, mas como uma área do conhecimento capaz de elaborar contribuições únicas e inegáveis para o aprendizado da linguagem (língua e Arte), aqui entendida em sua ampla acepção.

3.1.3.2. As referências utilizadas por Spolin para a construção do método – Jogos Teatrais

Cumpramos ressaltar que as aproximações entre os Jogos Teatrais e o texto realizadas tanto por Koudela (1999) como por Pupo (2003) puderam ser elaboradas, em decorrência da influência dos estudos de Bertold Brecht - *theater spiel* sobre os estudos de Spolin. Alguns elementos, inspirados na *peça didática (Lehrstück)* de Brecht, podem ser exemplificados pela ênfase na consciência, na reelaboração dos gestos, na análise e no

Perspectiva, em 1979. Seguiram-se as traduções de *O Jogo Teatral: Livro do Diretor* (1994, 2004), *Jogos Teatrais: O Fichário de Viola Spolin* (2001, 2008, 2012) e *Jogos Teatrais na Sala de Aula* (1986, 2007).

questionamento das atitudes e das relações sociais e na discussão do contexto social e histórico.

Além do Teatro brechtiano, outras bases e influências para a sistematização dos Jogos Teatrais são evidenciadas por Camargo (2010:2):

Nele estão impressas as técnicas do *cabaret* alemão, da *commedia dell'arte*, da atuação brechtiana e de muitos dos conceitos de experiência ativa no trabalho do ator de Stanislavski. Esta sistematização dos Jogos Teatrais contou, além da sua imersão na cultura teatral dos anos sessenta do século passado, com a inspiradora metodologia do jogo elaborada por Neva Boyd (1876–1963), desenvolvida principalmente na *Hull House* de Chicago, local de agregação social e de atividades de imigrantes pobres que chegavam falando todas as outras línguas para fazer a “América”, carregando seus cantos, histórias, danças, jogos, nos primeiros anos do século XX, refugiados da pobreza, da guerra, da repressão, aquecendo-se na sopa da cultura.

Pode-se afirmar, por conseguinte que os Jogos Teatrais de Spolin originam-se das metodologias principais do Teatro no século XX. Com Neva Boyd, Spolin aprendeu “a relevância dos jogos no sistema educacional” (DESGRANGES, 2010: 109). No tocante às referências acerca de Stanislavski - para muitos o maior teórico das Artes Dramáticas - para a construção da metodologia dos Jogos Teatrais, destaca-se que Spolin dedica sua obra *Improvisação para o Teatro* ao estudioso russo de quem é conterrânea, tendo imigrado para os Estados Unidos na década de 1930. Embora Stanislavski (1997:111) baseie o ensino de teatro na improvisação, conforme evidenciado pelo excerto abaixo destacado, não se encontra em suas obras a sistematização de um método.

Quando o ensino se volta para o objeto prático, é mais fácil convencer e influenciar os estudantes. (...) ao treinar os atores nosso ponto de partida é fazer com que aprendam através da atuação (das improvisações) (...). É possível ficar anos ensinando numa sala de aula e só no fim pedir que o aluno represente. Neste ínterim ele terá perdido todas as suas faculdades criadoras. A criatividade tem que ser um processo contínuo; nossa única preocupação deve ser escolher o material em que fundamentá-la. (...) Tal tipo de criatividade quebra a monotonia das aulas se põe os estudantes em contato direto com a representação. (...) As improvisações que eles desenvolvem por si próprios são uma forma excelente de desenvolver a imaginação.

Torna-se importante apontar para o fato de que o “material” a que o dramaturgo russo faz referência foi posteriormente sistematizado por estudiosos das Artes Cênicas e constitui o que estamos denominando, genericamente, Jogos Improvisacionais. Sendo

assim, os Jogos Teatrais constituem a sistematização de ferramentas que privilegiem a criatividade e a improvisação ao ator ou ao estudante.

Com Spolin, aprendemos, pois a faceta artística/ação do jogo. Ao referirmo-nos à ação, assim procedemos em função da constituição da cena no Jogo Teatral, com o entendimento de que a realização do jogo é análoga à cena do espetáculo teatral. Muitos elementos devem ser levados em conta para que se produza a significação na linguagem teatral. Salientamos, entre outros, o corpo do ator e os gestos, compondo, dessa forma, a dimensão corporeada da linguagem. Nesse panorama, parece-nos importante evidenciar que o teatro engloba outras linguagens artísticas, tais como: artes plásticas nos cenários, literatura nos textos dramáticos e música na trilha sonora. E, ainda, que o teatro exige, para a presença cênica, o sujeito completo (corpo e voz, razão e emoção).

Doravante, discorreremos acerca do próprio método Jogo Teatral, como é constituído e a forma como pode ser aplicado.

3.1.3.3. O método dos Jogos Teatrais

A obra de Spolin *Theater Game File* (1975), intitulada pela tradução brasileira *Jogos Teatrais: o fichário de Viola Spolin* (2012) por Ingrid Koudela, apresenta um sistema de fichas que facilita a aplicação do método. Os jogos foram divididos em três diferentes grupos: fichas A, B e C. Os jogos tradicionais (ou jogos de aquecimento) e os Jogos Teatrais que correspondem ao grupo das fichas “A”, contém 98 diferentes jogos; os jogos de estrutura dramática embasados nas perguntas *quem?*, *onde?*, *o quê?* correspondem às fichas do grupo “B” que apresentam 52 jogos; e os Jogos Teatrais complementares correspondem às fichas do grupo “C” e totalizam 54 jogos; um manual de instruções para os jogos também faz parte do volume.

Os Jogos Teatrais são pautados em problemas a serem resolvidos, ou seja, parte-se de uma situação/problema e os jogadores devem buscar, em cena, a solução. Nesse sentido, evidencia-se, ainda, o caráter democrático do jogo, visto que “qualquer um pode jogar”; este caráter democrático corresponde ao *princípio* do Jogo Teatral, apresentado pela autora, conforme já discutido neste capítulo. Nas palavras de Spolin (2012: 348)

Na solução do problema está implícito como atuar; afasta o planejamento prévio; apresenta uma simples operação estrutural (como

em um objeto), de forma que qualquer pessoa, com qualquer idade e formação pode jogar.

Os jogos de aquecimento são indicados para iniciar a sequência dos jogos, a fim de preparar os alunos para a ação. O fichário apresenta sugestões de jogos de aquecimento para cada sequência, contudo, destaca que as sequências propostas podem ser repensadas e reajustadas de acordo com as necessidades de cada grupo.

Os jogos da estrutura dramática baseiam-se nas perguntas *quem?*, *onde?*, *o quê?*. Estas perguntas substituem, respectivamente, as personagens, o cenário e a ação cênica do teatro tradicional. O “onde” relaciona-se ao cenário e/ou ambiente, “quem” relaciona-se às personagens e/ou relacionamentos e o “o quê” relaciona-se à ação de cena ou atividade.

O manual de instruções é dividido em três partes; a parte I apresenta os elementos dos Jogos Teatrais e as informações acerca de como planejar e organizar uma oficina com o uso dos jogos. A parte II busca apresentar uma maior compreensão da abordagem dessas atividades para o ensino/aprendizagem. A parte III e os apêndices oferecem um direcionamento para as atividades por meio de sequências que podem ser seguidas pelo professor/coordenador ou por estes reformuladas.

Nas fichas²³ de cada jogo, apresentam-se: o foco, a instrução e a avaliação, que são destacados pela obra como as essências dos Jogos Teatrais. O foco corresponde ao ponto central do problema a ser solucionado, lembrando que o processo coletivo está na resolução do problema proposto pelo jogo; assim sendo, cada enunciado dado pelo foco é um problema a ser solucionado pelos jogadores. O foco não corresponde ao objetivo do jogo; dessa forma, deve ser compreendido como o ponto para o qual convergem os olhares da plateia, dos jogadores e do coordenador, podem ser descritos como o ponto de partida do jogo e o ponto central da atividade.

A instrução corresponde à direção que o coordenador do jogo, na maioria dos casos o professor, dará aos jogadores para a realização do objetivo, alertando para que estes não percam o foco, nem quebrem as regras preestabelecidas. Assevera-se que, a instrução salienta a importância do coordenador para a condução do processo, pois cabe a ele a difícil tarefa de mediar a tensão que há entre coordenar o processo e promover a manutenção do foco, sem, no entanto, impedir que os alunos/jogadores imprimam sua

²³ Há, nos anexos- Anexo A- as fichas de cada um dos jogos de Viola Spolin, aplicados por nós.

própria dinâmica ao jogo. Assim, a cada jogo, o coordenador, ao vivenciar diferentes processos, também aprende como coordenar.

A avaliação corresponde ao alcance ou não do objetivo do jogo, à manutenção do foco e o respeito às regras. O momento da avaliação coloca a plateia diretamente na ação, visto que esta será responsável por avaliar o desempenho dos jogadores e, em certa medida, o desempenho do coordenador que mediou o processo. A avaliação é, também, um momento de reflexão acerca das atividades desenvolvidas, pois retoma as ações e possíveis falhas, para avaliá-las.

Posto isso, parece-nos que o foco, a instrução e a avaliação constituem a finalidade pedagógica dos Jogos Teatrais, visto que ampliam as possibilidades de apreensão da linguagem teatral. Conhecidas as essências dos jogos, passamos, neste ponto, a considerar a inserção dos Jogos Improvisacionais no contexto escolar.

3.2. Os Jogos Improvisacionais na sala de aula

Belinky (2002:10), ao escrever o prefácio da obra *Jogos Teatrais*, destaca a abordagem de Koudela (1982) sobre os Jogos Teatrais na dissertação *Jogos Teatrais, um processo de criação* em que defendeu a linha “essencialista” da Arte-Educação, demonstrando que o valor educacional da Arte reside na sua natureza intrínseca, sem precisar de outras justificativas e apontando para a “potencialidade do teatro no desenvolvimento intelectual, social e afetivo da criança”. Consideramos a posição de Koudela (op. cit.) extremamente significativa, por isso, o que fazemos não consiste em, apenas, justificar a utilização dos jogos como procedimento metodológico para as aulas de Língua Portuguesa, mas também, indicar as possibilidades de os Jogos Teatrais podem contribuir para a formação dos alunos.

Observamos, ainda, a posição de Japiassu (1998:3), que define os Jogos Teatrais como “procedimentos lúdicos com regras explícitas” e com caráter indiscutivelmente interacional. Ademais, indicam que possuem a finalidade de proporcionar aos jogadores a possibilidade de domínio da linguagem teatral, crescimento pessoal e desenvolvimento cultural. A esse respeito discorre o autor:

Os *Jogos Teatrais* são procedimentos lúdicos com regras explícitas. [...] São **intencionalmente dirigidos para o outro**. O processo em que se

engajam os sujeitos que "jogam" se desenvolve a partir da ação improvisada e os papéis de cada jogador não são estabelecidos *a priori*, **mas emergem a partir das interações que ocorrem durante o jogo. A finalidade do processo é o desenvolvimento cultural e o crescimento pessoal dos jogadores através do domínio e uso interativo da *Linguagem teatral***, sem nenhuma preocupação com resultados estéticos cênicos pré-concebidos ou artisticamente planejados e ensaiados. O princípio do *Jogo Teatral* é o mesmo da *improvisação teatral* e do *Teatro improvisacional*, isto é, a comunicação que emerge a partir da criatividade e espontaneidade das interações entre sujeitos mediados pela Linguagem teatral, que se encontram engajados na solução cênica de um problema de atuação. (Grifo nosso) – (JAPIASSU, op. cit.:3),

A concepção de Jogos Teatrais de Spolin (2012) perpassa o aprendizado teatral de habilidades e atitudes e podem ser extremamente úteis em todos os aspectos da aprendizagem e da vida. Somam-se a esta as considerações de Japiassu (2009), ao asseverar que o crescimento e o desenvolvimento pessoal e cultural dos jogadores podem ser alcançados por meio do domínio da comunicação e do uso interativo da linguagem do teatro em uma perspectiva lúdica e baseada no improviso.

Nesse sentido, os estudos de Reverbel (2007:155) destacam que “se o aluno desenvolver suas capacidades de expressão, ou seja, espontaneidade, percepção, observação, imaginação e relacionamento grupal, estará aberto para todo tipo de aprendizagem”. Depreende-se, por conseguinte que a utilização do método de Spolin pode ocasionar nos alunos uma abertura, também, para o ensino de língua, fulcro de nossas investigações e as considerações acerca deste, que tecemos ao longo desta dissertação.

No tocante às questões da vivência e da experiência para a apreensão da linguagem, tratadas nos dois primeiros capítulos deste trabalho, consideramos que se somam àquelas considerações as palavras de Ryngaert (2009), ao destacar que o jogo é capaz de facilitar uma espécie de experimentação sem correr os riscos do real, uma atividade na qual o aluno se envolve profundamente. O jogador é aquele que “experimenta” a si, aos outros e à linguagem.

Ademais, os jogos revelam, sobretudo a apropriação pelos alunos de um aspecto precioso para o entendimento do fazer teatral: a interação entre os jogadores e a interação entre os jogadores e o público. Esse envolvimento é primordial para o aperfeiçoamento da comunicação global do aluno e, conseqüentemente, de sua linguagem.

Outro estudioso que destacou a apreensão da linguagem é Desgranges (2006:125) que assevera:

A prática do Teatro na escola possibilita que os participantes exprimam, de diferentes maneiras, os seus pontos de vista, fomentando a capacidade dos alunos de manifestarem suas sensações e posicionamentos, tanto no que se refere ao microcosmo das relações sociais, quanto no que diz respeito às questões da sua comunidade e do seu país, além de constituir-se em uma atividade que propõe o desenvolvimento do olhar crítico, pois, durante o processo, os integrantes são incentivados a estarem atentos aos nós das questões, a lançar “por quês” às situações apresentadas: “por que isso é assim?” “Poderia ser diferente?” (Grifo nosso)

Em consonância com as palavras do autor, destacadas por nós, ao tratar do que a prática do teatro na escola possibilita-nos, remete-nos à reflexão de que levar o aluno a exprimir-se manifestando pontos de vista, posicionando-se e de devolvendo o olhar crítico, não seria exatamente o que se busca com o ensino da argumentação? Parece, conforme discutimos no segundo capítulo desta dissertação, haver uma convergência nos objetivos do ensino de teatro e sua linguagem e o que se deve buscar no ensino da Língua Portuguesa e isso se dá por meio da relação entre as três dimensões da linguagem (interacional, corporeada e argumentativa). Mais precisamente, há uma convergência, preconizada pelo PCN, entre o ensino da linguagem teatral e o ensino da Língua Portuguesa, o fulcro de nossas investigações, conforme apresentamos e discutimos anteriormente.

No tocante às possibilidades de ensino/aprendizagem dos Jogos Teatrais para as aulas de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental II, selecionamos quatro categorias advindas do levantamento histórico/metodológico dos Jogos Improvisacionais. Nesse panorama, concebemos os eixos norteadores das atividades, a saber: a faceta interacional (1) do jogo, que constitui as demais, e é inerente aos jogos de qualquer natureza e está no plano da dimensão interacional da linguagem; a faceta argumentativa/oral (2) do jogo que aprendemos com Boal e está inscrita na dimensão argumentativa da linguagem; a faceta artística/ação (3) ensinada por Spolin, que se inscreve na dimensão corporeada da linguagem; e, por fim, a faceta lúdica/divertida (4) do jogo aprendida com os Jogos Dramáticos de linha inglesa e francesa, que se localiza, também, na dimensão interacional da linguagem.

Com essa compreensão, ressaltamos as afirmações de Desgranges (2006: 137) acerca da definição dessas categorias às quais inserimos a numeração indicada no parágrafo anterior (1, 2, 3, e 4):

A experiência proporcionada pelos Jogos Improvisacionais possibilita, assim, **de maneira livre e prazerosa** (4) os diferentes aspectos particulares que envolvem o exercício da Linguagem teatral (1): **a imaginação possibilitando que a consciência reflita sobre si, e invente a si mesma, abrindo-se para diferentes formas de compreender e retratar o mundo; a ação (2 e 3), quando o indivíduo “arregaça as mangas” e atua efetivamente transformando o presente, executando aquilo que a imaginação formulou; e a reflexão (2), que lhe permite analisar os fatos e circunstâncias, e traçar parâmetros para sua criação e sua atuação, tanto na esfera da arte, quanto na esfera da vida.** (Grifo nosso)

Nessa acepção, a faceta argumentativa/oral corresponde à ação e à transformação do presente, bem como a reflexão que permite a análise dos fatos e circunstâncias; a faceta artística/ação é dada pela imaginação que permite a inversão da realidade e pela atuação na esfera da Arte; a faceta lúdica/divertida do jogo ocorre pela maneira “livre e prazerosa” com que ocorre a atividade. A faceta é dada pela própria experiência do jogo e pela linguagem teatral.

Neste ponto, versamos sobre a metodologia para o encaminhamento das atividades e posterior análise. Incluímos, nessas considerações, as adaptações que julgamos necessárias para as aplicações dos Jogos Teatrais que propomos.

3.3. Metodologia para encaminhamento das atividades

Como metodologia usamos o Jogo Improvisacional - Jogo Teatral (SPOLIN, 2012 [1933]), com algumas adaptações discutidas a posteriori, para serem aplicados como procedimento metodológico, ao mesmo tempo em que este será o processo de geração dos dados, nas aulas de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental II. Isso se fez com vistas a desenvolver as competências dos alunos no tocante à argumentação. De posse dos estudos concernentes ao referencial teórico, procedemos à pesquisa de campo realizada na última série do Ensino Fundamental II. Selecionamos e aplicamos uma sequência de quatro jogos (cada jogo com mais de uma ocorrência) e uma produção

textual intitulada “Relato de experiência”, com o intuito de promover uma reflexão acerca da vivência proveniente da participação no jogo.

Da sequência dos jogos aplicada, a saber: “Iluminando”, “Debate em contraponto 1”, “Debate em contraponto 2”, e “Debate em contraponto 3”, analisamos uma ocorrência de cada jogo, ou seja, quatro. A escolha de cada jogo para ser analisado sucedeu-se em decorrência de fatores pontuais que apareceram durante a realização das atividades e as discussões acerca desses fatores, apresentamos no capítulo IV. Para tanto, transcrevemos as falas dos alunos seguindo as normas para transcrição do projeto NURC/SP²⁴. Analisamos, também, os discursos escritos dos alunos colhidos por meio dos “Relatos de experiência”.

Os resultados correspondem ao que os alunos puderam alcançar e desenvolver em termos de produção oral (nos jogos) e escrita (nos relatos). Tais resultados apresentam-se ao final da pesquisa nas análises dos discursos emergentes da participação no jogo, no âmbito da oralidade e no âmbito da escrita, nos relatos.

Os procedimentos adotados para o encaminhamento dos trabalhos seguiram etapas de acordo com o rigor exigido por produções acadêmicas, conforme descrevemos a seguir: etapa 1 – definição da instituição para a realização das atividades; etapa 2 – consecução das autorizações da instituição e dos alunos para a participação da pesquisa; Etapa 3 – definição da data para a realização da atividade e filmagem.

Após elencar as etapas, passamos a descrever os contextos de realização das atividades que explicam o funcionamento das etapas, a saber: a instituição, as aulas de Língua Portuguesa, os alunos, a professora, a coordenadora/pesquisadora e a filmagem.

3.3.1. Contextualização: a instituição, as aulas de Língua Portuguesa, os alunos, a professora, a coordenadora do jogo e a filmagem

Tendo em vista a concepção que assumimos com Guimarães (2009), para quem o texto e o contexto constituem o discurso. Dado seu caráter constitutivo e com o intuito de analisar os discursos orais e escritos produzidos pelos alunos durante a aplicação da

²⁴ As normas para a transcrição (anexo C), bem como a transcrição completa das falas dos alunos encontram-se nos anexos (anexo E), que contemplam também a reprodução completa dos relatos de experiência (anexo F) produzidos pelos alunos.

sequência de jogos, faz-se necessário, previamente, descrever os contextos de produção. Para tanto, retomamos a estrutura dramática dos Jogos Teatrais que se baseia nas perguntas *quem?*, *onde?*, *o quê?*. Essas perguntas substituem, respectivamente, as personagens, o cenário e a ação cênica no teatro. “Quem” relaciona-se às personagens e/ou relacionamentos, “onde” relaciona-se ao cenário e/ou ambiente, e o “o quê” relaciona-se à ação de cena ou atividade. Ainda mais, procedemos à correlação entre Arte e ensino de língua, para tanto, descrevemos o contexto de realização dos jogos por meio dos questionamentos que embasam a estrutura dramática. Assim, adotamos o “quem?” para descrever a participação da professora, dos alunos e da coordenadora/pesquisadora nos jogos; o “onde?” para descrever a instituição e o “o quê?” para descrever as aulas de Língua Portuguesa e a filmagem. Cada item passa a ser especificado a seguir.

3.3.1.1. QUEM?

Os jogadores são alunos do 9º ano do Ensino Fundamental II e têm idades entre treze e catorze anos. A maioria estuda, desde a pré-escola, no colégio em que realizamos as atividades. Os alunos já conheciam os Jogos Teatrais de outras atividades por nós realizadas, conforme tratamos no item 3.3.1.2, assim, a maioria já havia jogado, ao menos uma vez, antes da data da filmagem.

A participação dos alunos nas atividades poderia ocorrer de duas maneiras: ou eles se habilitavam a jogar – seriam então jogadores – ou eles se habilitam a ser plateia – neste caso, participariam da avaliação dos alunos que estivessem jogando. Esses papéis poderiam ser alternados, ou seja, em um determinado jogo um aluno seria jogador e, em outro, plateia. Alguns alunos, contudo preferiram participar dos jogos apenas como plateia e não foram, de maneira alguma, pressionados a desempenhar o papel de jogadores.

A pesquisadora/coordenadora esclareceu aos alunos que os Jogos Teatrais eram provenientes do teatro, foram criados por Viola Spolin e que as atividades que estavam sendo ali desenvolvidas faziam parte de uma pesquisa de mestrado que aplicaria os jogos como procedimento metodológico para o trabalho com a argumentação nas aulas de Língua Portuguesa. Nenhuma outra informação foi mencionada, a fim de não influenciar

a opinião dos alunos, sobretudo na produção escrita do “Relato de experiência”, realizada ao final da atividade.

Tendo em vista que os participantes eram menores de idade, de acordo com a Resolução 196/96, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)²⁵ foi assinado pelos responsáveis legais e entregue a nós no dia da filmagem. Uma semana antes da data da gravação, entregamos o termo aos alunos, explicamos brevemente a pesquisa e solicitamos que os interessados em participar da atividade trouxessem o TCLE assinado no dia determinado para a realização dos jogos. No total, vinte e oito, dos trinta alunos da sala, participaram das atividades, desempenhando os papéis de plateia, jogadores ou, ainda, os dois papéis.

A Professora de Língua Portuguesa da sala possui experiência de mais de trinta anos nos três níveis de Ensino; Fundamental, Médio e Superior. Graduou-se na UNESP – Universidade Estadual Júlio de Mesquita Filho – Campus Araraquara – tornando-se mestre, em literatura alemã, pela mesma instituição.

Importante especificar que esta pesquisa insere-se, metodologicamente, no âmbito da pesquisa-ação, a qual busca unir a pesquisa à ação ou prática, ou seja, procura desenvolver a compreensão de um fenômeno, ou o conhecimento sobre ele, como parte da prática. Nesse sentido, o que se pretende é apontar para intervenções na prática, no caso, na prática docente, especificamente, na disciplina Língua Portuguesa no âmbito da argumentação. Isso se faz por meio do próprio processo de pesquisa, visto que os Jogos Teatrais constituem o nosso objeto de estudo e são, ao mesmo tempo, geradores de dados de análise. Assim, a pesquisadora participa ativamente do processo de geração de dados (aplicação dos jogos) ao exercer a função de coordenadora preconizada pelo sistema de Spolin (2012) – Jogos Teatrais.

3.3.1.2. ONDE?

Inicialmente, no projeto para a execução deste trabalho, as atividades foram previstas para serem realizadas em uma escola de rede pública do Estado de São Paulo. Contudo, decidiu-se, pelas razões que se seguem, realizá-las em uma escola particular.

²⁵ Uma cópia do termo pode ser encontrada no anexo B.

As razões incidem no fato de que, por um semestre de 2011, a pesquisadora ter trabalhado substituindo, em aulas esporádicas, alguns professores de Língua Portuguesa do colégio Puríssimo Coração de Maria. Dentre os professores e as salas em que foram realizadas as substituições, encontrava-se a que foi escolhida para as atividades. A escolha ocorreu devido ao fato de que durante essas aulas a pesquisadora desenvolveu com os alunos alguns Jogos Teatrais. Depois da primeira aula, em todas as outras ocasiões, os alunos solicitam a realização dos jogos. Esse interesse dos alunos somado ao respaldo da direção da instituição, da coordenação pedagógica e da própria professora da turma, fizeram-nos alterar o projeto e realizar a pesquisa naquela escola.

Os jogos foram, portanto realizados na instituição, Puríssimo Coração de Maria, em Rio Claro-SP, escola confessional da igreja católica, bastante tradicional no município, com cento e cinco anos de existência. Trata-se de instituição mantida pela Congregação do Imaculado Coração de Maria e que está situada na área central de Rio Claro – S.P., contando com cerca de 1.400 alunos, distribuídos em cursos de Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e Pré-Vestibular. Na direção da instituição, oito irmãs atuam em setores de contabilidade, orientação, biblioteca, disciplinas e audiovisual. A escola também oferece atividades extraclasse, tais como dança, teatro, vídeo, judô, futebol, basquete, vôlei, oficina de voz, aulas de flauta, desenho, pintura, xadrez e fanfarra, além de aulas avançadas para o vestibular e olimpíadas (Física, Química e Matemática).

Torna-se necessário evidenciar que a professora responsável pela disciplina de Língua Portuguesa, nessa sala, não era a pesquisadora. Esta assumiu as aulas apenas em ocasiões esporádicas, em caráter de substituição e no dia das filmagens, neste dia, a assumiu no papel não de professora, mas de coordenadora dos jogos.

3.3.1.3. O QUÊ?

Com o apoio da direção do colégio, a gravação foi realizada no dia 01/11/2012, (próximo do final do período letivo), em uma das salas de aula da instituição. Três câmeras foram posicionadas, de modo a captar os participantes do jogo e a plateia. Uma frontal que filmou a plateia, uma lateral que filmou os jogadores em um plano mais aproximado e outra no plano geral que filmou a plateia de costas e os jogadores de frente.

Além das câmeras, também foi utilizado um microfone externo, para melhor captação do som. Aos alunos, que voluntariamente concordaram em participar, esclareceu-se que o objetivo do estudo era analisar a argumentação nos Jogos Teatrais. Consideramos importante esse esclarecimento para deixar os alunos em situação confortável, pois não seriam alvo de avaliação. Entendemos que a filmagem poderia, de alguma forma, causar certa inibição, assim avisá-los que os alvos das investigações da pesquisa eram os jogos e a argumentação e não o desempenho deles, pareceu amenizar possíveis desconfortos.

Cumpre, ainda, um último esclarecimento acerca de quais conteúdos os alunos estavam aprendendo na data da realização das atividades. No tocante, especificamente, ao ensino dos gêneros e da argumentação, a professora da turma havia trabalhado os gêneros presentes em revistas, tais como: artigo de opinião, carta do leitor, editorial, reportagem e entrevista. Como produção final, os alunos dividiram-se em grupos e criaram revistas direcionadas aos diferentes públicos, essas revistas circularam apenas na sala. Assim, na data das realizações dos jogos, os alunos já haviam estudado argumentação e alguns gêneros argumentativos, contudo a produção final do trabalho, a revista, ocorreu em data posterior a realização dos jogos.

3.4. Os Jogos Teatrais como Procedimentos Metodológicos

A obra de Spolin, *Theater Game File* (1975), traduzida no Brasil por *Jogos Teatrais: o fichário de Viola Spolin* por Ingrid Koudela apresenta um sistema de “fichas” que facilita a aplicação do método. Usamos, portanto essas fichas para embasamento das regras do jogo, contudo, tais regras foram apresentadas aos alunos oralmente, ou seja, a pesquisadora/coordenadora não leu as fichas para os alunos, mas sim, explicou as regras do jogo embasadas nas informações contidas nas fichas, acreditando que, dessa maneira, facilitaria a compreensão do funcionamento das atividades.

3.4.1. Descrição da aplicação dos jogos

O tema de cada Jogo Teatral foi sugerido pela pesquisadora/coordenadora antes do início de cada ocorrência, salvo o primeiro jogo que deveria ser escolhido em conjunto

pelos jogadores. Essa decisão foi tomada para tornar os jogos mais ágeis, além da tentativa de fazer os alunos argumentarem acerca de variados temas.

Cada jogo durou apenas um (1) minuto e essa duração foi definida pela pesquisadora em função de alguns aspectos: 1) no teatro, ou seja, em cena, um minuto é um tempo longo, basta pensar que narrativas inteiras são desenvolvidas em 60 minutos, por exemplo. Quando pensamos no texto dramático, ou mesmo no roteiro cinematográfico, existe uma regra indicativa de cada página escrita equivale, mais ou menos, a um minuto de cena²⁶. 2) quando levamos em consideração que os jogadores correspondiam a alunos inexperientes em arte dramática, este tempo parece ainda mais expandido; além disso, ficar em cena não é fácil, agir, em cena é ainda tarefa mais complicada, portanto, definimos um tempo para que os alunos não se sentissem desconfortáveis e para que o jogo pudesse acontecer. 3) argumentar em determinado tempo (um minuto no jogo), ou ainda, dentro de um limite (em 30 linhas como nas redações de vestibulares) também fazia parte do exercício.

Iniciamos cada jogo com batida de uma palma em conjunto pela plateia, o mesmo determinou o final do jogo, após o aviso da pesquisadora/coordenadora. Não era preestabelecido qual jogador deveria iniciar a argumentação, tampouco quanto tempo cada jogador deveria argumentar até passar a palavra ao outro jogador; essas questões eram definidas ao longo do jogo pelos jogadores.

Ao final de um minuto, avisamos que o tempo para a construção dos argumentos havia acabado e o desempenho dos jogadores passou a ser avaliado pela plateia. Essa avaliação correspondeu ao fato de os jogadores terem ou não conseguido cumprir o objetivo do jogo. Para cada jogo havia um objetivo específico, conforme tratado no item 3.5.

Os Jogos Teatrais, para o desenvolvimento da atividade, foram pré-selecionados por nós, assim como o tema da argumentação a ser desenvolvida em cada uma das ocorrências. A maioria das ocorrências tinha a duração de um minuto. A sequência de jogos sugerida por Spolin (2012) e por nós selecionada e aplicada foi constituída pelos seguintes jogos: “Iluminando”, “Debate em contraponto 1”, “Debate em contraponto 2” e “Debate em contraponto 3”.

²⁶ Essa informação é partilhada pelos profissionais da área e pode ser constatada em qualquer manual de roteiro.

Essa sequência foi aplicada em um único dia na aula de Língua Portuguesa, com duração total de uma hora e quarenta minutos, para uma turma da última série do Ensino Fundamental II. Como etapa final da sequência aplicada, nos quinze últimos minutos da aula, pedimos que os alunos escrevessem o “Relato de experiência”²⁷, considerando os seguintes questionamentos: Como foi a experiência de participar de um Jogo Teatral? Como me senti ao participar dos jogos? O que fica desta experiência? Sinto que, de alguma forma, este jogo contribuiu para o meu aprendizado? Com a proposta de elaboração do relato, buscamos proporcionar uma reflexão acerca da experiência vivida por parte dos alunos, conceito caro a nossa pesquisa.

Cumpramos salientar que nenhum aspecto teórico acerca dos jogos foi discutido com os alunos, conforme mencionado. Esclarecemos que o foco da análise das atividades era o jogo e não os alunos, além de informar-lhes que os jogos são provenientes do teatro. A atividade foi apresentada e desenvolvida sem nenhuma influência por parte da pesquisadora/coordenadora sobre a produção dos relatos. Os alunos escreveram embasados exclusivamente em suas impressões e sensações suscitadas pelas experiências vividas.

3.5. Descrição dos jogos que compuseram a sequência

Descrevemos, sucintamente, cada um dos jogos que compuseram a sequência aplicada. Os itens descrição, foco e avaliação foram transcritos da ficha do jogo (SPOLIN, 2012); o item objetivo foi formulado por nós, assim como o item explicações adicionais da pesquisadora. Optamos por esse formato na tentativa de clarificar a descrição que destacamos na sequência:

Jogo 1: “Iluminado”

Descrição - Dois jogadores entram em um acordo sobre um tópico secreto de conversação. Neste jogo, diferente dos demais, o tópico não foi sugerido pelo

²⁷ Uma cópia do Relato de experiência entregue aos alunos encontra-se em anexo (anexo D).

pesquisador/coordenador. Eles deveriam falar sobre o assunto sem mencioná-lo diretamente; a plateia deveria tentar descobrir qual era o assunto. Quando alguém da plateia achasse que sabia qual era o tópico, deveria entrar na roda dos jogadores e continuar a conversação.

Objetivo – Descobrir o tópico desenvolvido pelos jogadores.

Foco - Não verbalizar o assunto da conversação

Instrução – Compartilhe sua voz! Não faça perguntas! Não faça adivinhações!

Avaliação – Os jogadores fizeram afirmações falsas? Qual era o assunto?

Jogo 2: “Debate em contraponto 1”

Descrição - Os jogadores deveriam desenvolver argumentos em conjunto, sem contradizer os argumentos do outro e sem o uso do pronome “eu”²⁸. O assunto não deveria ser mencionado, sendo substituído pelo pronome “ele”.

Objetivo – Conseguir desenvolver uma argumentação sem marcas de personalidade no discurso, interagindo com o outro jogador.

Foco - Perseguir argumentos, usando um assunto específico como trampolim.

Instrução – Fale diretamente com o outro! Não use “eu”! Não use você! Continuem a falar! Compartilhem sua voz! Vejam um ao outro! Não nomeie o assunto! Continuem, trabalhem juntos!

Avaliação – Os jogadores permitiram que o assunto fosse um trampolim para novas ideias? Jogadores, vocês concordam? Os jogadores ficaram com medo de deixar acontecer?

Explicações adicionais da pesquisadora - Para cada marca de personalidade no discurso foi descontado um ponto do jogador que a produziu; ganhou quem produziu o menor número de marcas de personalidade. No caso de empate, a plateia avaliou o melhor

²⁸ Sugerimos rever essa regra, com o acréscimo da não produção das formas verbais na primeira pessoa do singular, conforme discutimos na sequência desta dissertação.

desempenho de acordo com os argumentos produzidos. Essa forma de premiação foi desenvolvida por Spolin (2012) e encontra-se na ficha do jogo.

Jogo 3: “Debate em contraponto 2”

Descrição - Os jogadores deviam desenvolver simultaneamente os argumentos; eles não deveriam falar ao mesmo tempo; deveriam respeitar os turnos, contudo, não havia regras para tamanho dos turnos ou quantos argumentos deveriam desenvolver antes de tomarem ou de retomarem os turnos. Os jogadores deveriam produzir bons argumentos com o intuito de fazer com que o outro assumisse esses argumentos. Assumir o argumento do outro era, naquele caso, mudar o posicionamento argumentativo.

Objetivo - Fazer com que um jogador assumisse os argumentos do outro.

Foco - Desenvolver argumentos a partir de um assunto e, ao mesmo tempo, fazer com que o parceiro utilize os argumentos desenvolvidos pelo primeiro.

Instrução - Falem diretamente um com o outro! Vejam um ao outro! Fiquem totalmente envolvidos com o outro! Evitem o pronome “eu”! Compartilhe sua voz!

Avaliação - Quantas vezes um dos jogadores assumiu argumentos do outro? Quantas vezes o outro jogador assumiu os argumentos do primeiro?

Explicações adicionais da pesquisadora - A avaliação, realizada pela plateia, aconteceu por meio da observação do fato de um dos jogadores ter deixado de assumir um argumento (muito bom) produzido pelo outro. Quem determinou a classificação dos argumentos em “bons” ou “ruins” foi a plateia, que apresentou justificativas para tal classificação.

Jogo 4: “Debate em Contraponto 3”

Descrição - Os jogadores deveriam desenvolver argumentos a partir de um assunto e, ao mesmo tempo, desenvolver os argumentos do parceiro. Construir a argumentação em conjunto significou, para este jogo, que os argumentos não podiam ser contraditórios. Dessa maneira, se a argumentação iniciada fosse favorável a determinado ponto de vista,

o outro jogador deveria continuar construindo os argumentos favoravelmente, ou seja, se um jogador iniciasse a tese de maneira favorável ao tema, o outro deveria construir argumentos favoráveis àquela tese; a tese não poderia ser alterada ao longo do jogo.

Objetivo – Os jogadores deveriam ouvir, desenvolver e construir a partir dos argumentos apresentados pelo parceiro.

Foco - Desenvolver argumentos a partir de um assunto e, ao mesmo tempo, desenvolver os argumentos do parceiro.

Instrução – Penetre no ponto de vista do seu parceiro! Expanda seu argumento! Vocês estão juntos! Falem um com o outro! Compartilhem sua voz! Explore e intensifiquem seus argumentos!

Avaliação – (sobre o diálogo) Os argumentos dos jogadores foram transformados? Jogadores, vocês concordam?

Explicações adicionais da pesquisadora – Para a avaliação observou-se se a argumentação foi construída em conjunto, ou seja, se os jogadores conseguiram manter, sustentar e desenvolver a argumentação inicial proposta por um dos jogadores.

3.6. Adaptações necessárias para a aplicação dos Jogos Teatrais selecionados para as aulas de Língua Portuguesa

Conforme apontado no início deste capítulo, os Jogos Teatrais foram inicialmente elaborados para o treinamento de atores; posteriormente, foram aplicados à educação, contudo, sua aplicação restringia-se às aulas de Artes ou ao Ensino Fundamental I, fase em que não há, ainda, a separação de disciplinas. Observamos, também, que os estudiosos os utilizaram em aulas de L2, sobretudo, de Língua Inglesa e Francesa. Levá-los para as aulas de Língua Portuguesa, L1, exige certas adaptações e, sobre elas, discutimos a seguir.

As adaptações sugeridas ocorreram em função de se pensar em pontos referentes ao ensino de língua, mais precisamente da argumentação. A adaptação da não inclusão da primeira pessoa no discurso (apresentada a seguir) será fundamental no momento em que esses alunos passarem a produzir textos argumentativos impessoais (como dissertação de vestibular, por exemplo). Outra adaptação com relação ao nome “debate” também foi sugerida em função de questões de ordem linguística, para os alunos não confundirem os

gêneros Jogo Teatral e debate. Isso corresponde ao fato de que por não serem propriamente desenvolvidos para o trabalho em uma determinada disciplina, alguns jogos necessitam adequação.

Em Língua Portuguesa, a desinência verbal inclui a pessoa no discurso, portanto, a regra do Jogo Teatral “Debate em contraponto 1”, referente a não produção do pronome pessoal do caso reto “eu”, deve ser reformulada para incluir a não produção da primeira pessoa do singular e do plural das formas verbais. Possivelmente, a necessidade dessa adaptação ocorra devido a um problema de tradução, visto que, no inglês, língua em que foram publicados os Jogos Teatrais, apenas a restrição de uso do pronome pessoal do caso reto seria suficiente para retirar a “pessoa do discurso”.

Torna-se necessário, ainda, rever os nomes dos jogos “Debate em contraponto 1”, “Debate em Contraponto 2” e “Debate em contraponto 3”. O gênero discursivo “Debate” pode ser sucintamente definido como um gênero argumentativo oral, e como tal, possui o objetivo de persuadir ou convencer. É uma atividade que permite a reflexão, a troca de ideias e o confronto de pontos de vista. Normalmente, o tempo de exposição para cada debatedor expor seus argumentos é previamente definido e cumpre ao moderador fazer com que esse tempo seja rigorosamente respeitado.

Posto isso, parece-nos claro que os Jogos Teatrais denominados “Debate” não pertencem a este gênero; manter esta nomenclatura poderia confundir os alunos, visto que, conforme defendemos no primeiro capítulo desta dissertação, Jogo Teatral é um gênero do discurso diferente do gênero debate. Além disso, a utilização da palavra “contraponto” pode tornar equivocada a compreensão do aluno acerca das regras de alguns desses jogos, por exemplo, nos jogos “Debate em contraponto 1” e “Debate em contraponto 3”; o que se espera dos jogadores é a produção de uma argumentação em conjunto, ou seja, um jogador não deve contra-argumentar quanto à tese do outro. A palavra “contrapor” corresponde, segundo o dicionário Aurélio: “por contra, em frente”, ou seja, o uso dessa palavra leva o aluno a interpretar que ele deve construir um argumento contrário ao apresentado. No entanto, a regra do jogo determina que ele deva ampliar os argumentos do parceiro, sem contradizê-los.

Assim, apresentamos a sugestão de alteração dos nomes, “Debate em contraponto 1” para “Argumentando 1”, “Debate em contraponto 2” para “Argumentando 2”, “Debate em contraponto 3” para “Argumentando 3”. Pelo exposto, observa-se que ainda está

presente a noção de sequencialidade desses jogos em decorrência do uso dos números em sequência.

Cumprido destacar, ainda, que a utilização da palavra “simultaneamente”, presente nas fichas para descrever o modo como os argumentos devem ser produzidos, pode levar à ideia equivocada de que os jogadores devam falar ao mesmo tempo. Caso assim o fosse, ouvir os argumentos do outro para conduzir uma argumentação conjunta não seria fácil. Portanto, propomos que, ao invés da utilização da palavra simultaneamente, a instrução seja a de que a argumentação deve seguir a mesma tese ou a mesma linha argumentativa, sem a produção de argumentos contraditórios ou de uma contra-argumentação.

As referidas propostas de reformulação dos jogos foram elaboradas posteriormente a sua aplicação na sala de aula. Essas questões foram percebidas após a realização das atividades, por meio de uma reflexão acerca dos motivos que levaram ao não entendimento, ou ao não cumprimento, por parte dos jogadores, de determinadas regras. Neste ponto, encerramos a apreciação acerca da metodologia utilizada para o encaminhamento das atividades com os Jogos Teatrais em sala de aula.

Na primeira parte deste capítulo, discutimos os Jogos Teatrais na perspectiva dos Jogos Improvisacionais, apresentamos as principais vertentes que chegaram ao Brasil e apontamos para as contribuições destas a este trabalho. Explanamos, também, sobre a possibilidade dos Jogos Teatrais poderem ser um procedimento metodológico inspirador para nossos alunos, além das especificidades desses jogos.

Na segunda parte deste capítulo, destacamos a metodologia para o encaminhamento das atividades e da análise posterior. Incluímos, ainda, as adaptações que julgamos serem necessárias para a aplicação dos Jogos Teatrais nas aulas de Língua Portuguesa. A seguir tratamos de proceder às análises.

CAPÍTULO IV – ENUNCIADOS EM JOGO: ANÁLISES

O trabalho com o jogo, como o da Arte, situa-se entre o subjetivo e o objetivo, a fantasia e a realidade, o interior e o exterior, a expressão e a comunicação.
Ryngaert

As análises do presente capítulo dividem-se em duas partes: na primeira, investigamos as três dimensões da linguagem (interacional, corporeada e argumentativa) presentes nos Jogos Teatrais, procedimento metodológico, que acreditamos, permite a correlação entre língua e Arte nas aulas de Língua Portuguesa. Analisamos uma ocorrência de cada jogo (“Iluminando”, “Argumentando 1”, “Argumentando 2” e “Argumentando 3”), no total de quatro ocorrências, apresentamos as instruções dadas pela coordenadora/pesquisadora para cada jogo, tanto no tocante às regras, quanto na mediação dos jogos. Fundamentamos as análises nos pressupostos teóricos desta dissertação, apresentados nos dois primeiros capítulos.

Na segunda parte, para tratar das questões da experiência trazemos os relatos de experiência produzidos pelos alunos ao final da atividade que indicam as facetas dos jogos por nós destacadas no terceiro capítulo, a saber: a faceta interativa, a faceta argumentativa/oral, a faceta artística/ação e a faceta lúdica/divertida que foram compreendidas e identificadas pelos alunos, conforme seus relatos.

Procedemos, por conseguinte, às análises com vistas a apontar para como as três dimensões da linguagem: a dimensão interativa, a dimensão corporeada e a dimensão argumentativa; apresentam-se nesses jogos, construindo, assim, o elo entre Arte e linguagem. Tecemos, também, considerações acerca da influência das regras sobre os jogos e os jogadores, inserindo-as no âmbito dos Jogos de Linguagem de Wittgenstein (1989 [1953]). No tocante, especificamente, à produção da argumentação pelos alunos, esta foi analisada sob o viés das considerações de Amossy (2007) no concerne a sua inserção no discurso.

4.1. Parte 1- Os jogos: descrição e análise da sequência de atividades

Aplicamos os jogos à turma selecionada e iniciamos pelo aquecimento, jogo denominado Iluminando. A realização desse jogo, pelo que se depreende pelo quadro 1, constitui-se de três ocorrências, cada qual com seu tópico específico.

A realização dos jogos seguiu a sequência sugerida por Spolin (2012) aumentando o grau de complexidade para os jogadores, ou seja, o primeiro jogo era mais fácil e os outros foram ficando mais difíceis. Ao total foram realizados vinte e um jogos com a participação efetiva (como jogadores) de vinte alunos; destes, alguns repetiram, mais de uma vez, a participação. Outros sete alunos participaram apenas como plateia. Para que se visualizem, de modo geral os tópicos/temas tratados, apresentamos, primeiramente o quadro 1, em que reunimos as sequências aplicadas:

Iluminando	
Jogo 1	Tópico: A formatura
Jogo 2	Tópico: O simulado
Jogo 3	Tópico: “Lurdinha” – Profissional responsável pela limpeza do prédio e da sala de aula.
Argumentando 1	
Jogo 1	Tema: A moda
Jogo 2	Tema: O futebol
Jogo 3	Tema: O calor
Jogo 4	Tema: A seleção brasileira de Rúgbi
Argumentando 2	
Jogo 1	Tema: O vestibular
Jogo 2	Tema: A falta d’água
Jogo 3	Tema: O fato de o Brasil não ter neve
Jogo 4	Tema: A descriminalização das drogas
Jogo 5	Tema: O consumismo
Jogo 6	Tema: O namoro na adolescência

Jogo 7	Tema: A obrigatoriedade do ensino de Educação Física na escola
Argumentando 3	
Jogo 1	Tema: A obrigatoriedade do voto no Brasil
Jogo 2	Tema: A legalização do aborto no Brasil
Jogo 3	Tema: A inclusão do ensino de teatro nas escolas
Jogo 4	Tema: A privacidade dos filhos na internet - ferramentas de computador para inspecionar os sites que os filhos visitam na internet.
Jogo 5	Tema: O uso do facebook para divulgar a vida na internet
Jogo 6	Tema: As “Subcelebridades”
Jogo 7	Tema: O padrão de beleza e culto ao corpo

Quadro 1

Para os jogos de aquecimento (Iluminando), os alunos sugeriram os assuntos. Quando as atividades foram planejadas, acreditamos que seria possível realizar todos os jogos com temas ou assuntos sugeridos pelos jogadores. No entanto, ao longo da realização das três ocorrências do jogo “Iluminando”, percebemos que esse procedimento seria inviável, visto que é muito demorado, o que poderia comprometer a realização de todas as etapas da atividade. Portanto, quando os jogos “Argumentando” começaram a ser realizados, a pesquisadora/coordenadora tomou a decisão de sugerir os temas. Essa adaptação procurou imprimir um grau de dificuldade para a construção dos argumentos dados, não apenas pela sequência dos jogos, como pelos temas. Há que se esclarecer que, em função dessa adaptação, os temas foram sendo pensados pela pesquisadora ao longo das realizações dos jogos.

Fazemos aqui outro esclarecimento: estamos diferenciando tema e assunto. Nos primeiros jogos (Iluminando), os alunos deveriam falar sobre um determinado assunto. Já na sequência dos jogos “Argumentando”, o que deveria ser feito era argumentar acerca de determinado tema, ou seja, tema relaciona-se aos jogos de argumentação e o assunto ao jogo acerca de determinado tópico.

Ao apresentarmos as análises de cada ocorrência, analisamos uma de cada jogo que compõe a sequência, o que corresponde a quatro ocorrências. Destacamos a explicação e as instruções da coordenadora/pesquisadora para a realização do jogo, uma

contextualização, a avaliação do jogo determinado e, no caso de desdobramentos, ou seja, de discussão posterior em relação ao tema, indicamos como esta se processou.

A seguir, está transcrita a apresentação da sequência de jogos que corresponde ao início das atividades:

L1: éh... nós vamos comeÇAR os Jogos... são QUATro jogos mas na verdade é... três são muito PRÓximos então NÓS temos um JOgo de aquecimento e depois um outro JOgo... após:: o término desses DOis jogos nós VAMOS fazer uma atividade de reflexão MUIto rápida e você vão escrever para mim COMO vocês se sentiram é... o QUE vocês acharam de participar dos JOgos teatrais MAS isso é muito rápido e... só no finalzinho da aula a gente vai fazer is::so primeiro eu vou expliCAR como a gente vai fazer o primeiro jogo e o MAIS importante é assim é...

Exemplo 1

Cumpre destacar que a apresentação da sequência (exemplo 1) é bastante breve e não envolve nenhum aspecto que verse sobre a natureza do jogo ou seu caráter educativo. Com relação às regras, antes de tratar propriamente do funcionamento destas em cada um dos jogos, uma instrução geral foi apresentada a fim de se obter a compreensão, por parte dos alunos, de que elas existem, são necessárias para jogar, no entanto o entendimento acerca de seu funcionamento ocorre, justamente, ao longo do jogo, assim, o aprendizado e a internalização das regras ocorrem durante a sua realização. Tais considerações estão dispostas a seguir, na transcrição da fala da coordenadora/pesquisadora.

O excerto seguinte (exemplo 2) apresenta, também, como ocorreu a solicitação inicial (ao longo da sequência, foi alterada) para a participação dos jogadores. Importante lembrar que nenhum aluno foi obrigado a participar como jogador e que essas participações ocorreram de forma voluntária.

L1: es::se jogo eu vou TENTar explicar mas é imporTANte que as REgras vocês vão percebendo quando FOrem jogando então eu preciso primeiro da disponibilidade de participação... então por faVOR levantem na hora quando a gente quando acaBAR o jogo já levantem é... tentem deixar isso diNÂMico para a gente poder é... realmente conseguir jogar os QUATro Jogos... outra coisa que é... imporTANte tentem não jogar SEMpre com as mesmas pessoas o mesmo jogador POde participar QUANTas vezes ele quiser então se você já jogou e você quer vir de NOvo você pode vir quantas VEzes quiser ao mesmo tempo ninGUÉM é obriGAdo a vir aqui na frente SÓ que se você também não quiser vir aqui na frente POde participar do lugar vão ter moMENTos em que a plateia também pode participar... então por faVOR participem se não ficou muito clara a regra na hora em que

eu expliquei NÃO tem problema no desenvolvimento do jogo você vão entender como é que funciona é...

Exemplo 2

A alteração da forma com a qual os alunos eram solicitados a participarem da atividade ocorreu da seguinte maneira: a professora da sala sugeriu que, ao invés de se perder tanto tempo aguardando voluntários, a coordenadora/pesquisadora escolhesse números aleatórios que corresponderiam aos números de chamada dos alunos; caso os alunos chamados não quisessem participar, outros números seriam escolhidos. A coordenadora/pesquisadora e os alunos aceitaram a sugestão e a participação passou a ocorrer conforme descrito.

Destacamos, ainda, da fala inicial da coordenadora/pesquisadora, exemplo 3, a instrução para os alunos usarem o corpo durante a realização do jogo.

F1: duas outras coisas importantes a gente vai utilizAR as palmas como da outra VEZ para o início do jogo então o início do jogo tem PALma e outra coisa muito importante É a seGUINte... quando NÓS faLAMos nós não falamos só com a BOca nós falamos com o CORpo então falem com o corpo também está bom?

Exemplo 3

4.2. Análise do jogo “Iluminando”

O primeiro jogo, “Iluminando”, correspondeu a um aquecimento, isso significa que deve iniciar os trabalhos. Conforme descrito na sequência, quadro 2:

Jogo 1	Tópico: Formatura
Jogo 2	Tópico: Simulado
Jogo 3	Tópico: “Lurdinha” – Profissional responsável pela limpeza do prédio e da sala de aula.

Quadro 2

Para preservar as identidades dos jogadores, os nomes fictícios de Vitor e Laura

foram dados, respectivamente, ao jogador que iniciou o turno e à subsequente. Mara é a terceira jogadora que participa da interação²⁹. O assunto indicado pelos alunos para este jogo foi “a formatura”.

Um jogo de aquecimento visa à integração e ao fortalecimento do grupo para o início da atividade, além de propiciar abertura e descontração. Logo, conforme já evidenciado, deve iniciar as atividades. Foram realizadas três ocorrências desse jogo, sendo que cada assunto foi determinado pelos jogadores; o jogo marcado em negrito, no quadro 2, corresponde ao selecionado para esta análise.

4.2.1. Explicação do jogo para os alunos

Trazemos a transcrição da fala da coordenadora/pesquisadora, exemplo 4, para ilustrar a explicação acerca das regras do jogo “Iluminando”. Conforme descrito no capítulo III, desta dissertação as regras foram explicadas oralmente aos alunos, as fichas de Spolin (2012) serviram para nortear as explicações. Assim, os alunos não tiveram contato com a dimensão escrita dos jogos (as fichas).

F1: esse jogo chama iluminando é... um jogo de aqueciMENTO como é que ele vai funcionar... lembrando que é um jogo de argumentação como é que ele funciona duas pessoas vão vir aqui na FRENte para iniciar o jogo essas duas pessoas vão combiNAR o assunto sobre o qual elas vão falar esse assunto é... não vai ser de conhecimento da plateia então conforme elas FOram jogando esse assunto vai ficar oculto só as duas pessoas sabem o que é esse assunto e:: elas vão falando sobre o assunto mas não dizem o que É o aSSUNto elas vão se referir a esse assunto como ele então ELE e vão faLANdo sobre o assunto vocês da plateia quando imaginarem que sabem qual é o assunto que está sendo dito você leVANTam e começar a participar aqui do JOgo tentem ter FOco não precisa falar exataMENTE um de cada vez mas tentem ouvir o que um está falando principalMENTE quando várias pessoas estiverem aqui a frente não vocês da plateia não façam perguntas do tipo:: há é tal coISA? NÃO se você acha que o que se você sabe o que É vem até a frente e começa a conversar sobre o aSSUNto e por fim as duas pessoas que estão aqui na frente inicialmente e as próximas que foram cheGANdo podem ser questionadas pelas pessoas que estão aqui então se por exemplo eu imagino que voCÊ vem até aqui a frente e você não sabe exatamente sobre o que NÓS estamos falando eu posso fazer uma pergunta claro de forma indireta para saber se você realmente sabe qual É o assunto está CLARo? Preciso então de dois volunTÁRIO para o início do jogo...

Exemplo 4

²⁹ Na transcrição, as falas correspondem ao L1: Vitor, à L2: Laura, à L3: Coordenadora/pesquisadora e à L4: Mara.

4.2.2. Contexto

Esse foi o primeiro jogo realizado na aula. Para a participação dos alunos, solicitamos que se voluntariassem, depois das explicações da sequência de jogos, do jogo “Iluminando” e das regras. A fala da coordenadora/pesquisadora está disposta a seguir, no exemplo 5:

F1: preciso então de dois voluntários para o início do jogo... rapidinho rapidinho rapidinho ((diversas vozes na plateia)) Vitor e quem mais VAMOS gente ((Diversas vozes na plateia)) ((outra aluna vem até a frente))
Exemplo 5

Os jogos foram realizados em novembro, data muito próxima do término do ano letivo. Os alunos da sala cursavam, na ocasião, o último ano do Ensino Fundamental II. Naquele momento, preparavam e estavam na expectativa da festa de formatura que ocorreria no início de dezembro. O assunto “a formatura” escolhido por eles para o primeiro jogo, era, portanto, bastante atual e de interesse de toda a sala.

Como esse corresponde a um jogo de aquecimento, não determinamos nenhum tempo para a sua realização. O tempo do jogo corresponde ao espaço de tempo que a plateia demora para descobrir qual é o assunto tratado pelos jogadores.

4.2.3. Ocorrência do jogo “Iluminando”

Por ser o primeiro jogo realizado naquele dia, ele foi escolhido para compor a análise. Este fato resulta em algumas implicações: o desconforto dos participantes (evidenciado pela repetição dos tópicos), a pouca fluência na fala e a demora para começar a abordar o assunto, conforme evidenciado pela transcrição (exemplo 6):

L1: e aí Vitor
L2: está bom
L1: BELÊ... sossegado
L2: na paz
L1: na paz

L2: cerTEza

L1: sossegado

L2: MAIS é certeza

L1: certeza... então.... final do ano NÉ o que você acha tem algum plano Natal?

L2: ah cara aquilo de sempre né... festa aquela cantoria não é? De sempre né? Mais tem também... NÃO-É-DE-SEM-PRE-NÉ?

L1: mas tem esse ano né? Tem esse ano vai ser legal para a gente né?

L3: o assunto ((palma))

Exemplo 6

Retomamos as considerações desenvolvidas por nós acerca das instâncias do jogo, a saber: “jogador-jogador”, “jogador-plateia”, “jogadores-coordenador” e “coordenador-plateia”. A instância “jogador-jogador” é estabelecida pela interação entre os jogadores durante o jogo. Já a instância “jogador-plateia” ocorre na relação que o jogador desenvolve com a plateia e será fundamental para a determinação do vencedor do jogo. Os jogadores realizam o jogo frente à plateia, com o intuito de conquistá-la para serem declarados vencedores. Ao longo da ação, os jogadores podem moldar gestos, fala, e tipos de argumentos para alcançar tal objetivo. A instância “jogadores-coordenador” ocorre na insistência do coordenador para a manutenção do foco e pela condução do jogo realizada por ele. Por fim, a instância “coordenador-plateia” ocorre, principalmente, no momento da avaliação e consequente reflexão acerca das ações ocorridas ao longo do jogo. Assim, os jogadores Laura e Vitor posicionaram-se voltados um para o outro e, ao mesmo tempo, virados para a plateia, em uma espécie de diagonal, sinalizando que jogam nas instâncias “jogador-jogador”, “jogador-plateia”, de acordo com o que se apresenta na foto 1:



Foto 1

Laura tentou uma introdução do assunto ao retomar a fala de Vitor e repeti-la pausadamente: “NÃO – É- DE- SEM-PRE-NÉ?”. Essa fala relaciona as festas de final de

ano a uma outra que não acontece sempre, no caso a formatura. A fala segmentada é acompanhada, também, pela quebra dos movimentos da jogadora (que faz um movimento e para antes de completá-lo, de maneira repetida). Para efeito de explicação, os movimentos que a jogadora executava são comparáveis aos movimentos robóticos. Assim, o corte (pausa entre as sílabas) na fala para evidenciar o assunto “formatura” é acompanhado pelos gestos e pelo movimento do corpo de Laura, o que enfatiza, ainda mais sua fala. Neste ponto do jogo, há um entrelaçamento entre as dimensões interacional e corporeada da linguagem.

A sequência dos movimentos pode ser observada nas fotos (2, 3 e 4), a seguir:



Foto 2

Foto 3

Foto 4

A configuração postural e as orientações de corpo (o conceito de *Body Torque* - SCHEGLOFF, 1998 [1991]), tornam-se necessárias para investigações acerca das interações, dada a maneira pela qual influenciam a forma como os participantes e produzem e moldam a fala. Por consequência, tanto a fala molda as ações e a disposição do corpo, quanto a disposição do corpo e as ações moldam o curso da fala. Assim destacamos o conceito do autor para evidenciar a correlação entre o corpo e a fala da jogadora, na medida em que a mesma pausa evidenciada na fala ocorre em seus gestos.

O assunto passa a ser tratado de forma mais clara, somente após a intervenção da coordenadora/pesquisadora. Mesmo quando o “assunto” formatura é inserido na interação, os alunos ainda continuam a repetição dos tópicos, conforme se observa às no exemplo 7:

L2: ai ter um monte de gente

L1: vai ter a nossa classe

L2: vai ter a NOssa CLAsse e mais algumas
 L1: mas vai ter a NOssa CLAsse... a NOssa CLAsse
 L2: ah é o melhor... então
 L1: vai ter claro os professores também todos os professores
 L2: vai ter o Valci lá
 L1: não era a Maria Sandra que você queria
 L2: não
 L1: ah tá tá bom
 L2: mas eu também estou pensando o que eu vou vestir cara
 L1: ih vestir... eu sei o que você tem que vestir::
 L2: o que é que tem que vestir?
 L1: CALça PREta e blusa branca
 L2: e se eu quiser ir de blusa vermelha?
 L1: não pode né?
 Exemplo 7

Neste momento, a pesquisadora/coordenadora começou a detectar que os alunos que compunham a plateia já haviam identificado o assunto, por isso solicitou que viessem até a frente para participar da interação conforme previa o jogo e era de conhecimento dos alunos, pois isto havia sido tratado na explicação das regras. No entanto, apenas uma aluna disponibilizou-se e se levantou, como apresenta a foto 5:



Foto 5

A interação continuou agora com a participação dessa aluna até que, mais uma vez, a coordenadora/pesquisadora solicitou aos alunos que haviam descoberto o tópico que viessem até a frente, até ser questionada por uma aluna – exemplo 8:

L3: tem alguém que não descobriu ainda? Se descobriu vem não começa a conVERsar::
 L1: ou vai ter os discursos
 L2: *putis* os discursos
 L1: duas pessoas aliás vão lá pa pa pa pa
 L2: verdade verdade
 L1: TEM uma apresentação a Aiumi vai tocar:... então o que ela vai tocar mesmo é uma

FLAUta?

L2: eu não lembro

L1: violino... ela vai tocar violino

L2: *meu* ela toca violino

L1: vai ter DANça ((a jogadora faz uma espécie de coreografia de dança))

L3: vocês descobriram podem vir aqui na frente

L1: vem Mara você sabe

L3: vem gente vocês participam do jogo

((uma aluna vem até a frente))

L1: você vai vir nessa confraternização que vai ter

()

L1: que roupa que tem que vir?

L4: calça preta e blusa branca

L2: e se não vier? Você já responder isso para mim

L1: você não vai entrar

L2: LÓgico eu eu entro

L1: não entra

L2: há é sem noção tem que pagar isso né?

L2: tem que paGAR IS::SO?

L1: É tem que paGAR ou tinha que ter pago

L2: eu não paguei

L1: então você não vem

L3: T^Odo mundo já descobriu e ninGUÉM quer vir aqui na frente... VENham por favor é assim o jogo a GENte começa um outro TÓpico todo mundo já descobriu? Sim? Então a gente vai começar um outro jogo... obriGAda ((palmas)) MUIt^o obriGAda

Exemplo 8

Retomando os conceitos acerca das regras, apresentados no segundo capítulo desta dissertação, temos que correspondem à definição dos eventos constituintes de um jogo, servem como um esquema para reconhecer e interpretar os outros jogadores e definem as situações e eventos normais de jogo para os participantes que procuram agir em conformidade com elas (GARFINKEL, 1963). Assim constituem um recurso para as capacidades organizacionais dos jogadores e funcionam como base para que se iniciem os jogos, contudo o que ocorrerá posteriormente será descoberto durante a realização do jogo com a cooperação e a interação entre os jogadores (LIBERMAN, 2011). Qualquer regra é um convite para descobrir o que mais ela pode significar. Os jogadores são extremamente hábeis em desenvolver ramificações complicadas provenientes de algumas regras e são capazes de trabalhar essas poucas regras, proporcionando uma ordem local. Nesse sentido, é possível observar que as regras podem ser modificadas ou adaptadas ao longo do jogo (op. cit.).

Ao fazer uma adaptação com relação ao que seria a regra dos jogos, em função da não adesão dos alunos à mesma, a coordenadora/pesquisadora encerrou a atividade.

Mesmo não sendo explicitado pela fala da coordenadora/pesquisadora, nem pela fala dos alunos, existiu, neste momento, um ajuste e um acordo implícito acerca do funcionamento das regras e observa-se, portanto, estas foram adaptadas ao longo do jogo.

Destacamos, também, no jogo “Iluminando”, o processo linguístico subjetivo. Sabe-se que todo processo linguístico pressupõe subjetividade, o que se faz, neste ponto, é evidenciá-lo. Retomamos Tomasello (2008) sobre o terreno comum (*common ground*), visto que, sem este, a realização do jogo seria inviável. Para que o assunto tratado pelos jogadores pudesse ser descoberto pela plateia, este deveria ser implicitamente compartilhado por todos, pois o desconhecimento do assunto por parte de algum integrante da plateia tornaria o reconhecimento do mesmo impossível. Ainda em consonância com o conceito de “terreno comum”, parece-nos relevante apresentar que a inclusão dos jogadores no assunto “formatura” ocorreu também por meio de seus gestos, quando afirmaram: “L2: vai ter a nossa classe e mais algumas L1: mas vai ter a nossa classe... a nossa classe”, Laura fez um gesto que apontava para si (com as duas mãos) e Vitor abriu as duas mãos e apontou para a classe, conforme figura 6. Assim, mais uma vez, as dimensões interacional e corporeada coadunaram-se.



Figura 6

No tocante à dimensão argumentativa é preciso reconhecer que o Jogo Teatral “Iluminando” não corresponde a um jogo propriamente argumentativo. Entretanto, com Amossy (2006 [2000], 2005), apontamos para o fato de que, embora nem todos os enunciados sejam claramente tecidos em função da adesão de um auditório e, portanto, não sejam constituídos de uma tese e uma conclusão, existe em todo enunciado uma dimensão argumentativa no sentido de que o pronunciamento deste implicará um impacto tanto a quem produziu, como ao outro a quem este se destina. Assim, nem todo enunciado

possui uma orientação argumentativa, no entanto, todo enunciado possui uma dimensão argumentativa. (AMOSSY, 2007:121). Nessa perspectiva, asseveramos que o Jogo Teatral “Iluminando” não é um jogo argumentativo, todavia possui uma dimensão argumentativa.

4.3. Análise do jogo “Argumentando 1”

“Argumentando 1” corresponde a um jogo de argumentação, o primeiro da sequência. Foram realizadas quatro ocorrências desse jogo sendo que cada tema foi determinado pela pesquisadora/coordenadora. A decisão de sugerir o tema para a realização dos jogos foi tomada em função do tempo que os alunos demoraram para decidir o assunto para a realização das três primeiras ocorrências do “Iluminando”. O jogo marcado em negrito, no quadro abaixo, corresponde ao jogo analisado. Conforme descrito na sequência quadro 5:

Argumentando 1	
Jogo 1	Tema: A moda
Jogo 2	Tema: O futebol
Jogo 3	Tema: O calor
Jogo 4	Tema: A seleção brasileira de Rúgbi

Quadro 5

Para preservar as identidades dos jogadores, os nomes fictícios de Larissa e Bruno foram dados, respectivamente, à jogadora e ao jogador. Na transcrição, temos L1: Coordenadora/pesquisadora, L2: Plateia/turma, L3: Larissa e L4: Bruno.

4.3.1. Explicação do jogo para os alunos

Apresentamos, a seguir a transcrição da fala da coordenadora/pesquisadora, para ilustrar a explicação acerca das regras do jogo “Argumentando 1”, exemplo 9.

L1: agora acaBOU o aquecimento agora o negócio vai mudar... esse jogo se chama debate em contraponto um COmo EU disse são três né um dois três a gente vai começar do começo e o um funciona da seGUINte FORma DOis jogadores escolhem um assunto pode ser qualquer coisa exatamente como nós fizemos com o iluminando e... vocês tem que começar a conversar sobre esse assunto SÓ que aGOra é argumentação agora vocês tem que começar a argumentar SOBRe esse assunto como que vai funcionar CADA jogador deve procurar uma SÉrie de arguMENTos que nascem desse assunto permitindo que cada novo argumento se TORne um degrau para o outro argumento... os jogadores NÃO DEvem envolver-se ou distraírem-se com outros argumentos do parceiro pode-se atribuir PONtos para hesitação... então cada hesitaÇÃO por exemplo a gente vai tiRAR pontos de um dos jogadores ou desvio ou falar de si usar eu por exemplo han... substituição do assunto nomear o assunto ou repetir ideias do parceiro CADA uma dessas coisas será penaliZAda preciso de dois voluntários para iniciar o jogo ao final de cada jogo de dois jogadores NÓS teremos um tempo muito RÁpido para fazer a conTAGem dos pontos e para determinar o vencedor NESse jogo tem vencedor tá? Dois voluntários...
Exemplo 9

Conforme foi discutido no capítulo III desta dissertação, em função de possíveis confusões que os nomes “Debate em contraponto 1, 2, e 3” poderiam causar para a compreensão dos jogadores em relação às regras e, mesmo em relação às diferenças existentes entre os gêneros Debate e Jogo Teatral, sugerimos a alteração dos nomes para “Argumentando 1, 2, e 3”. Contudo, essas questões foram pensadas posteriormente à aplicação dos jogos, muito em decorrência da própria aplicação. Logo, nas transcrições, os nomes dos jogos aparecem conforme Spolin (2012) – “Debate em contraponto 1, 2 e 3”, visto que assim foram realizados.

4.3.2. Contexto

A pesquisadora/coordenadora apresentou o tema do jogo “a seleção brasileira de Rúgbi”. Apesar de o Rúgbi não ser um esporte muito divulgado no Brasil, é um esporte olímpico, e o Brasil tem times tanto feminino, quanto masculino na modalidade. Além

disso, no ano de 2009, foi lançado o filme “*Invictus*”, um grande sucesso que narra a história de como Nelson Mandela, na ocasião, presidente recém-eleito da África do Sul, usou a modalidade para reunir o país logo após o fim do *Apartheid*. Em função dessas considerações, acreditava-se que os alunos pudessem saber o que era o esporte. No entanto, os dois jogadores desconheciam o tema.

Apesar de ser clara a necessidade de se conhecer o tema para realizar qualquer argumentação, naquele momento pareceu interessante à pesquisadora, a possibilidade de usar um exercício no qual os argumentadores desconhecessem o tema. Tal possibilidade tinha como objetivo identificar a estratégia por eles utilizada para o jogo, razão pela qual, a pesquisadora não alterou o tema proposto.

Cumprem, ainda, alguns esclarecimentos, sobre o que os alunos mencionaram durante o jogo: o nome Du Altimari que era à época e ainda é, após a reeleição, prefeito de Rio Claro; o Velo clube que é o time mais tradicional de futebol da cidade, e o Lago Azul é uma área verde, um espaço público da cidade destinado ao lazer e à prática de esportes.

4.3.3. Ocorrência do jogo “Argumentando 1”

Antes do início do jogo, uma dos jogadores afirmou que não conhecia o esporte; a coordenadora/pesquisadora tentou explicar qual era, mas a jogadora continuou afirmando que não o conhecia, conforme pode ser observado na transcrição (exemplo 10):

L1: o assunto é a seleÇÃO brasileira de Rúgbi

L2: NO::SSA ((vários comentários))

L3: *putis* se eu soubesse o que É eu até falava

L1: você NÃO SAbe o que É?

L3: o que é?

L1: é aquele JOgo que os caras jogam com a mão e tal sabe?

L3: não... ai meu Deus

L1: melhor ainda desenvolver argumentos para um aSSUNto que você DES::conhece um dois três e ((palma))

Exemplo 10

Esse fato e as decorrentes considerações fizeram-nos escolher este jogo para a

análise: os dois jogadores iniciaram o jogo mesmo sem saber sobre o que estavam argumentando, não conheciam o jogo, mas sabiam que se trata de um esporte (informação dada pela coordenadora/pesquisadora antes do início do jogo).

À vista do conceito do *Body Torque* -SCHEGLOFF, 1998 [1991]), o jogador Bruno acompanhou com o seu corpo (abrindo os braços com as palmas viradas para cima em um gesto de procura de explicação) a perguntou “Rúgbi o que é isso?”, como pode ser observado nas transcrições, exemplo 11 e na foto 7, a seguir, tornando-se mais um exemplo, nestas análises, da correlação entre as dimensões interacional e corporeada da linguagem.



Foto 7

L3: cara aquele jogo LÁ do RÚgbi velho estava MAIOR bom... adoREI ((risos))

L4: Rúgbi o que É is::so?

L3: eu SÓ assisto eu não sei a definição ((risos)) eu preTENdo NÉ saber ((risos)) na *Record* passa SEMpre ((risos))

L4: acho que isso é falta do... nosso governo que não investe no... esPORte ((risos))

L3: O Du Altimari ((risos)) o Du Altimari não investe no RÚgbi rio-claRENse ((risos)) o VElo NÉ o Velo

L4: e o povo não sabe o que é

L3: deveria passar mais né

L4: verdade

L3: (Na canção Nova) principalmente né? Na *Record* eu acho que o Du Altimari o governo de Rio Claro deveria invesTIR mais aqui em Rio Claro mesmo no Lago azul mesmo poderia ter um jogo ((risos)) você vai.. você... está joGANdo LÁ tem um cara cheirando ((risos)) você fica meio... assim sabe?

L1: acaBOU

((palmas))

Exemplo 11

Com relação às instâncias do jogo, os jogadores Larissa e Bruno posicionaram-se virados um para o outro e, ao mesmo tempo, virados para a plateia, em uma espécie de diagonal (mesmo posicionamento dos jogadores do jogo anterior), sinalizando que jogavam nas instâncias “jogador-jogador”, “jogador-plateia”, de acordo com o que também apresenta a foto 1, anteriormente destacada.

Retomamos novamente Tomasello (2008) e o conceito de terreno comum (*common ground*), com vistas à asseverar que o tema tratado pelos jogadores, somente pode ser desenvolvido, pelo fato de eles aproximá-lo de algo que fosse partilhado por todos, em um terreno comum. A Larissa afirmou “na Record passa sempre”, o que provocou risos na plateia. Já o jogador Bruno relacionou o tema à falta de investimento do governo no esporte, o que também causou risos na plateia, na outra jogadora e na coordenadora/pesquisadora. A jogadora Larissa virou-se de costas para rir e o jogador Bruno também riu, como pode ser observado na foto 8, a seguir:



Foto 8

Com o estabelecimento do terreno comum entre os jogadores e a plateia, a jogadora Larissa passou a aproximar ainda mais o assunto Rúgbi da plateia, atribuindo a culpa pelo desconhecimento do jogo ao governo local, citando, ainda, o time de futebol da cidade e um parque para a prática de esportes. Dessa forma, a jogadora criou um terreno comum para a argumentação e usou o humor como estratégia argumentativa. Por consequência, ela manteve o turno, ao mesmo tempo em que conquistou a plateia que respondeu com longas e efusivas gargalhadas. Tais afirmações permitem retomar a perspectiva de Guimarães (2009) ao tratar das considerações contextuais, destacando-se

que nos jogos o desconhecimento de informações extra-linguísticas, como o tipo de jogo Rúgbi poderia, de alguma forma, prejudicar a argumentação dos jogadores; assim, ao aproximar o Rúgbi do contexto da cidade de Rio Claro –SP, os jogadores tornaram possível o exercício da argumentação.

Recorremos aos estudos de Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005 [1958]) que tecem considerações sobre o ridículo na argumentação. Para eles o ridículo é tudo aquilo que pode sofrer sanção pelo riso. O ridículo é uma arma poderosa a serviço do orador, pois pode ser usada contra quem quer, de alguma maneira, para abalar sua reputação. No caso específico deste Jogo teatral, o riso não funciona como sanção, mas sim como demonstração de que o auditório foi “conquistado” pela argumentação do orador. Acreditamos, nesse cenário, que o *humor* possa ser uma estratégia de argumentação. Observamos, nessa ocorrência do jogo, o uso dessa estratégia que, no nosso entendimento, visa à conquista da plateia - aqui denominada auditório - que julgará o vencedor do jogo.

Retomamos as considerações acerca do gênero Jogo Teatral, para destacar que conforme os outros gêneros provenientes do teatro, constituem-se de dois tipos de texto, a saber: o texto escrito que, diferente da obra cênica, corresponde à ficha do Jogo Teatral e fornece a instrução, o foco e o objetivo do jogo. Já o texto falado não possui nenhuma determinação prévia, não é algo pronto ou estanque, emerge da interação, ou seja, vai se construindo na medida em que se processa o jogo.

Por conseguinte, no gênero Texto Dramático, o texto falado embasa-se, sobremaneira, no texto escrito, embora entendamos que existam diversos olhares que se coadunem para a construção desse texto - o olhar do diretor, dos atores, dos iluminadores, cenógrafos, figurinistas, além do olhar construído a partir da relação com a plateia. Algo distinto ocorre no gênero Jogo Teatral; a ficha do jogo determina “o que” deve apresentar-se, “o como” fica a cargo dos jogadores, explica-se: o jogo exige tomadas de decisão e formulação de enunciados pelos jogadores em tempo real não pré-formulados como ocorre no Texto Dramático. À luz dessas considerações, asseveramos que é o texto falado que determina a diferença entre a obra cênica, ou os gêneros Texto Dramático e o Jogo Teatral, assim distinguimos dois gêneros pertencentes à esfera do teatro.

Ademais, o gênero Jogo Teatral corresponde a uma interação face-a-face. Ao tratar dessas interação, aponta Kerbrat-Orecchioni (2006:11), “o discurso é inteiramente coproduzido, é produto de um trabalho colaborativo incessante, esta é a ideia que embasa

o enfoque interacionista das produções linguísticas”. Para entendermos o Jogo Teatral, observamos que, por ser este um gênero em que o discurso emerge da interação face-a-face, há a produção de discursos co-colaborativos.

Embora saibamos que todos os discursos apresentados nos Jogos Teatrais realizados são co-colaborativos, destacamos que neste, especificamente, a co-colaboração discursiva torna-se mais evidente, visto que a estratégia de aproximar o jogo Rúgbi do conhecimento comum entre jogadores e plateia foi iniciada pelo jogador Bruno e continuada de maneira mais enfática pela jogadora Larissa.

4.3.4. Avaliação do jogo “Argumentando 1”

Ao proceder à avaliação ao final do jogo, a coordenadora/pesquisadora perguntou para a plateia quem deveria ganhar; apesar de reconhecerem que a jogadora Larissa usou muito o pronome “eu” e não poderia tê-lo feito em função do cumprimento das regras do jogo, determinaram que ela havia vencido e a justificativa era a de que “só por causa do cara cheirando ela ganhou”, observa-se assim que ela ganhou por ter produzido uma fala extremamente engraçada, portanto a estratégia argumentativa do uso do humor pela jogadora foi bem sucedida, visto que conquistou a plateia e a levou à vitória, exemplo 12.

L1: acaBOU

((palmas))

F1: o que vocês aCHAm?

L2: falou muito eu

L1: falou muito EU... que mais? Vocês acham que ela deve ganhar?

L2: eu acho que SÓ por causa do cara cheiRANdo ela ganhou

L1: então palmas

Exemplo 12

4.4. Análise do jogo “Argumentando 2”

“Argumentando 2” corresponde a um jogo de argumentação, o segundo da sequência apresentada à sala. Foram realizadas sete ocorrências desse jogo sendo que

cada tema foi determinado pela pesquisadora/coordenadora. O jogo marcado em negrito corresponde ao analisado, conforme descrito abaixo, no quadro 6:

Argumentando 2	
Jogo 1	Tema: O vestibular
Jogo 2	Tema: A falta d'água
Jogo 3	Tema: O fato do Brasil não ter neve
Jogo 4	Tema: A descriminalização das drogas
Jogo 5	Tema: O consumismo
Jogo 6	Tema: O namoro na adolescência
Jogo 7	Tema: A obrigatoriedade do ensino de Educação Física na escola

Quadro 6

Na transcrição, exemplo 13, temos as seguintes correspondências: L1: Coordenadora/pesquisadora, L2: Plateia/turma, L3: Larissa, L4: Vitor. Esse jogo foi escolhido para a análise em função das estratégias argumentativas adotadas pelos jogadores para desenvolverem a argumentação.

4.4.1 - Explicação do jogo para os alunos

F1: agora nós faremos o segundo jogo de contrapontos né? Chamado debate em contraponto dois nesse jogo é a estrutura dele é bastante parecida com o um a diferença dele é a seguinte os dois jogadores vão argumentar só que é... os argumentos:: quando você per/ você jogador percebeu que o argumento do seu oponente é MUITO melhor do que o seu você deve assuMIR esse argumento e começar a argumentar em cima deste argumento é claro que assim se você assuMIR você vai perDER só que ao mesmo tempo você não vai ter MUITO como não dizer que esse argumento é bom por que a gente tem a plateia e A plaTEia vai julgar se você foi honesto ou não em assumir esse argumento tá? Ah... por exemplo podem haver casos em que os dois jogadores decidem que vão assumir argumentos aí há empate tá? Então por exemplo tem dois jogadores aqui uma hora eu achei que o argumento dele foi melhor eu assumo o argumento dele na ouTRA HOra ele achou que o meu argumento foi melhor e ele assume o meu argumento... diga
Exemplo 13

4.4.2. Contexto

Os dois jogadores já haviam participado, ao menos uma vez naquele dia de algum jogo. Vitor, jogou o primeiro jogo “Iluminando” e a Larissa jogou o “Argumentando 1”. Assim, ambos já haviam traçado suas estratégias antes mesmo do início da ocorrência. Este fato destaca dois aspectos importantes à realização da atividade: eles desenvolveram estratégias argumentativas, algo caro ao ensino da argumentação; os alunos encontravam-se, neste momento, profundamente envolvidos na praxe do Jogo Teatral. Descrevemos melhor e apresentamos a ocorrência no decorrer desta análise.

4.4.3. Ocorrência do jogo “Argumentando 2”

O jogador Vitor iniciou passando o turno para a outra jogadora, dizendo: “fala você”. Possivelmente, o jogador assim procedeu por estar planejando a sua fala. Neste momento, o jogador passou a palavra para sua oponente, com um gesto de mão, virando o corpo, acompanhando a fala com o corpo e com um gesto de entrega (observar a figura 9)



Figura 9

Ao obter a palavra, a jogadora tentou imprimir um tom cômico para o jogo com a formulação: “consumir cara uma coisa que eu nem faço só vivo com esse tênis”. Cumpre lembrar que a jogadora Larissa utilizou a estratégia de usar o humor para conquistar a plateia na ocorrência analisada do jogo “Argumentando 1”. Naquele jogo, a estratégia foi bem sucedida, visto que a jogadora conseguiu ser cômica, e com isso, conquistou a plateia, o que a fez ser vencedora do jogo. Todavia, no momento em que teve a palavra

neste jogo, conquistou poucos risos. O fato de, neste jogo, sua estratégia não ter sido bem sucedida, pelo menos a princípio, parece ser uma explicação para o ato de ela ter ficado apenas ouvindo a argumentação do outro jogador, sem tentar retomar a palavra e, portanto, sem construir a argumentação. As fotos apresentadas demonstram as posturas de Vitor que argumentou, não mais para sua parceira, e sim na instância “jogador-plateia” e a de Larissa que apenas ouvia a argumentação, mas posicionava-se nas instâncias “jogador-jogador” e “jogador-plateia” (fotos 10 e 11).



Foto 10

Foto 11

Tanto a postura de Vitor, como a de Larissa podem evidenciar os desdobramentos do jogo. Retomamos novamente o conceito de Schegloff (1998 [1991]), o *Body Torque*, com o intuito de reafirmar que a fala molda as ações do corpo da mesma maneira que este molda o curso da fala. No jogo analisado o conceito delineia-se da seguinte forma: Larissa, ao ficar calada, com uma postura que demonstrava claramente sua intenção – apenas ouvir- evidencia a postura de Vitor – de falar- virado para a plateia sem se preocupar com o fato de não dividir a argumentação. Nas duas fotos 10 e 11, Larissa seguia com a cabeça os gestos de Vitor (primeiro olha para a mão dele e depois para o rosto), o que evidencia que acompanha, também com o corpo, a escuta da argumentação do jogador. Larissa permaneceu na mesma posição, olhando para Vitor com as pernas separadas e segurando as mãos. Ao manter essa postura, Larissa indicou a não intenção de retomar a palavra, visto que não há, em seu corpo, nenhum esboço de ação. Por outro lado o corpo de Vitor demonstrava, a não intenção de passar novamente a palavra para Larissa, pois se centrava em sua fala, ao acompanhar os próprios gestos de mão com a cabeça, sem direcionar o olhar à Larissa.

O fato de o corpo dos jogadores acompanharem ou moldarem suas falas com o intuito de desenvolverem suas estratégias argumentativas, correlaciona as três dimensões da linguagem, a interacional, corporeada e argumentativa.

Com relação propriamente ao discurso falado, Vitor retomou a palavra com a estratégia argumentativa planejada, ao produzir a longa fala: “entendo eu acho que o consumismo é algo que serve para aliMENTar o ser humano de forma que ele não consegue de OUtras formas, entende? ELE busca no consuMISmo uma FORma de assegurar”. A plateia, então, percebeu que a forma lenta de Vitor falar permitia-lhe deter a palavra, e solicitaram: “fala mais rápido”. Mas, Vitor continuou produzindo as falas no mesmo ritmo. Larissa não recuperou o turno que foi interrompido por uma aluna da plateia por meio da pergunta à coordenadora/pesquisadora sobre o tempo previsto para o jogo. Essas considerações são evidenciadas pela transcrição, no exemplo 14.

F1: o assunto é o consumismo um dois três e ((palma))

F2: qual é o assunto?

F1: o consumismo

F3: fala você

F4: consumir cara uma coisa que eu nem faço só vivo com esse tênis

F3: entendo eu acho que o consumismo é algo que serve para aliMENTar o ser humano de forma que ele não consegue de OUtras formas, entende? ELE busca no consuMISmo uma FORma de assegurar

F5: fala mais rápido

F3: o seu MÉrito

F5: aí Vitor

F3: (é um motivo de orgulho) aí ele fala eu estou vestindo um tênis maior legal ()

F4: () tênis ((risos))

F3: e o cara preenche o ego dele dessa maneira ()

F4: eu acho que seu tempo acabou por que

F2: falta vinte minutos, não é?

F1: minutos?

F2: vinte segundos

F1: na verdade agora faltam três dois um já acabou ((risos))

Exemplo 14

4.4.4. Avaliação do jogo “Argumentando 2”

Na avaliação do jogo, a plateia deu a vitória ao Vitor, quando a coordenadora/pesquisadora perguntou para os alunos o porquê, eles responderam que

apenas ele falou e que “é que ele fala devagar... ai o tempo vai passando vai passando”. Não é possível determinar se os outros alunos perceberam a estratégia em decorrência da fala de um aluno da plateia no meio do jogo “fala mais rápido” o que pode ter chamado a atenção para o fato. Destaca-se, portanto, que os dois jogadores elaboraram uma estratégia argumentativa para suas falas, uma bem sucedida (a de Vitor de falar lentamente para segurar a palavra) e outra não (a de Larissa de usar novamente o humor). Para um exercício argumentativo, é de extrema importância que os alunos tenham conseguido buscar estratégias (manter o turno não abrindo espaço para a argumentação do outro ou usar o humor para conquistar a plateia), e que estas tenham sido percebidas pela plateia que interagiu positivamente ou não, conforme o exemplo 15.

F1: um dois três um dois três não vamos baTER palmas ((palmas)) o que vocês acharam?

F2: o Vitor o Vitor

F1: por que o Vitor?

F2: ((várias falas juntos)) por que só ele falou? é que ele fala devagar... ai o tempo vai paSSANdo vai paSSANdo

F1: eXATamente o jeito dele falar calmo aCaba segurando a palavra para ele e não DÁ CHANce do oponente fazer a argumentação dele

F4: eu acho que aí é o momento de cortar ele não é?

F1: então o próximo que jogar com o Vitor pode tentar ((várias vezes)) muito obrigada ((palmas))

4.5. Análise do jogo “Argumentando 3”

A escolha desta ocorrência para a análise justifica-se por sua duração, ou seja, enquanto a previsão era de cada jogo ter a duração de um minuto, a ocorrência analisada contém dois minutos e dezoito segundos. Assim, os desdobramentos do jogo tornam-se interessantes para observação, por razões que apresentamos a seguir.

Essa ocorrência foi a segunda dos jogos “Argumentando 3”, conforme se apresenta na tabela abaixo. Há que se destacar que houve uma tentativa de aumentar o grau de dificuldade da argumentação com os temas sugeridos pela coordenadora/pesquisadora, em consonância com os procedimentos indicados por Spolin (2012) para a sequência dos jogos. A construção da argumentação deveria ocorrer, conforme previsto pelo jogo, não mais defendendo um ponto de vista pessoal, mas sim, a partir do ponto de vista de quem iniciou o jogo, que poderia ou não ser partilhado pelo outro jogador.

Para preservar as identidades das jogadoras, os nomes fictícios de Beatriz e Marina foram dados, respectivamente, à jogadora que iniciou o turno e à subsequente. O tema indicado para este jogo foi “a legalização do aborto no Brasil”, quadro 7.

Argumentando 3	
Jogo 1	Tema: A obrigatoriedade do voto no Brasil
Jogo 2	Tema: A legalização do aborto no Brasil (discussão posterior)
Jogo 3	Tema: A inclusão do ensino de teatro nas escolas
Jogo 4	Tema: A privacidade dos filhos na internet - ferramentas de computador para inspecionar os sites que os filhos visitam na internet. (discussão posterior)
Jogo 5	Tema: O uso do facebook para divulgar a vida na internet (discussão posterior)
Jogo 6	Tema: As “Subcelebridades” (discussão posterior)
Jogo 7	Tema: O padrão de beleza e culto ao corpo – Sugerido por uma aluna (discussão posterior)

Quadro 7

A evidente polêmica dos temas apresentados para as ocorrências dos jogos “Argumentado 3”, conforme pode ser observado no quadro supra disposto, pode ser a causa da participação maciça da plateia após a ocorrência de cada um desses últimos jogos, no entanto acreditamos que o avanço das atividades também tenha contribuído para essa ampla repercussão e para a abertura dos alunos e o interesse para participarem das discussões.

4.5.1. Explicação do jogo para os alunos

Acerca da explicação do jogo, faz-se necessário pontuar que não há nenhuma menção às regras destacadas nos outros jogos. Pelo contrário, a coordenadora/pesquisadora reafirmou o fato de este ser um jogo de argumentação e o diferenciou dos demais, dizendo que deveria ser observada a construção dos argumentos

em conjunto e não a ocorrência da concordância ou discordância dos argumentos apresentados pelo outro jogador.

F1: aGOra nós jogaremos o debate em contraponto três ((diversas vozes na sala)) esse é o terceiro e ÚLtimo jogo que nós jogaremos também são dois jogadores da mesma forma também é um jogo de argumentos SÓ que é o seguinte SIMultaneamente os dois jogadores começam a expandir os argumentos da mesma forma que foi feito até aGOra nos exercícios anteriores no entanto os jogadores também OUvem e desenVOLvem desenVOLvem, e constroem os argumentos a partir dos argumentos POSTos pelos dois então o intuito aqui não é eu concorDAR ou discorDAR dos argumentos do OUtro e sim contruIR argumentos JUNtos é MAis ou MENos o que eles fizeram aqui aquele aCORdo de cavalheiros que eles fizeram aQUI é aquilo só que NÃO VAle perGUNta tá? Não VAle pergunta vocês tem que construir os argumentos um inicia e vocês vão fazendo JUNtos sem pergunTAR o que você acha? Como vocês acham... enfim sem perguntas claro? VAmos LÁ...

Exemplo 16

4.5.2. Contexto

A aluna Beatriz havia solicitado que a coordenadora/pesquisadora apresentasse um tema “sério” para ela participar do jogo. Portanto, o tema apresentado foi “a legalização do aborto no Brasil”. Assim, nossa participação na aplicação dos jogos parece ter sido imprescindível para que se observasse determinado encaminhamento. Parece-nos que a seriedade proposta por Beatriz para o tema, também foi aplicada pela mesma com relação à sua postura e ao cumprimento do que ela compreendeu das regras do jogo. A necessidade de continuar tecendo argumentos, mesmo ao término do tempo do jogo, também pode ser atribuída ao fato de que esta jogadora queria algo “sério”.

4.5.3. Ocorrência do jogo “Argumentando 3”

Beatriz bateu novamente uma palma e repetiu o tema do jogo, possivelmente para planejar o que seria dito. Ao fazer isso, a jogadora deteve o turno e iniciou a fala. Faz-se necessário destacar que o Jogo Teatral, ao ser iniciado, não pré-estabelece qual jogador iria começar a argumentação. Esta foi a primeira decisão que os jogadores tomaram e não podia ser acordada previamente, surgindo, dessa forma, da interação.

Utilizamos mais uma vez o conceito de *Body Torque* (SCHEGLOFF, 1998 [1991]), para destacar que a configuração postural de Beatriz, posicionada ao lado da Marina e de frente para a plateia, sugere que esta joga com a plateia (conforme figura 13), apenas na instância “jogador-plateia”. Três possibilidades podem explicar a configuração postural: uma decorre do fato de a jogadora entender que será avaliada pela plateia e não por Marina. No entanto, a avaliação do jogo “Argumentando 3” provém da argumentação construída em conjunto e não da argumentação individual como nos jogos anteriores da sequência aplicada. Outra possibilidade de explicação para a configuração postural da jogadora seria o fato de a maioria dos argumentadores o fazerem em púlpitos de frente para a plateia, como em assembleias, reuniões, aulas, palestras, igrejas. Nesse sentido, ela estaria repetindo um comportamento arraigado socialmente. A terceira consiste em considerações contextuais desses jogos (GUIMARÃES, 2009). O fato de Beatriz ter se colocado frente à plateia pode demonstrar que ela buscava uma avaliação positiva não apenas no momento do jogo, mas nos desdobramentos destes para além das configurações da sala de aula, ou seja, que ela buscava a aprovação do grupo. Cumpre destacar que estas três possibilidades de explicação para a configuração postural das jogadoras correspondem também à dimensão interacional da linguagem, ou seja, as dimensões corporeada e interacional co-ocorreram.



Figura 12



Figura 13

De maneira distinta, a configuração postural da Marina, também evidenciada pela figura 12, de lado tanto para a Beatriz como para a plateia, sugere uma disposição para o jogo em suas duas instâncias “jogador- jogador” e “jogador-plateia”.

Ao passar o turno para a outra jogadora, Beatriz olhou para Marina e diminuiu o ritmo de sua fala. Durante o jogo, esta foi a primeira vez que Beatriz olhou para Marina. A jogadora virou completamente a cabeça, mas manteve os ombros e o tronco na mesma posição, ou seja, virados para a plateia. Mais uma vez, a dimensão corporeada e a dimensão interacional da linguagem entrelaçam-se, ou seja, além da entrega do turno pela diminuição do ritmo de fala, o que se verifica é uma entrega com o corpo, como se apresenta na figura 14.



Figura 14

A argumentação de Beatriz centra-se nos casos em que o aborto é permitido no Brasil, contudo, foi iniciada com a afirmação “ninguém tem o direito de tirar uma vida”. Para a construção de uma argumentação em conjunto, Marina deveria posicionar-se argumentativamente contra o aborto, visto que o objetivo do jogo consistia na ratificação da argumentação e não na contra-argumentação (conforme as regras explicitadas no início da atividade). No entanto, Marina partiu da argumentação de Beatriz acerca dos casos em que a lei permite o aborto e começou a desenvolver argumentos para defender tal prática. Abaixo, destacamos a transcrição da fala das jogadoras. Beatriz é L1 e Marina L2, exemplo 17.

L1 - o aBORTo no Brasil... BEM eu acho que... ninguém tem o direito de tirar uma VIda... mais a menos que... isSO... afete diretamente essa pessoa por exemplo no BraSIL uma pessoa que... é estuPRAda ela pode aBORTar o seu filho is::so eu concordo plenamente você não teve uma... você não penSOU... pra aquilo... você não teve uma... iniciATiva para aQUIlo... de tomar aquelas circunstâncias... então eu concordo ninguém é obrigado a TER e depois conviver com isso porque pode acabar se tornando um peso se a pessoa não está espeRANdo...

L2 – é... a pessoa vai ficar soFRENDa a vida inteira DEla... porque ela vai ter que... MUItas vezes ela pode até é... MALtratar o filho dela... porque ela não... queria ele ela não... pra ele ela é uma coisa que... não VAle na::da porque... ela não planejou... que nem você disse ela... TEve ele simplesmente porque então o aborto é para essas pessoas

que NÃO QUERem que não querem iniciar uma vida famiLIAR CEdo por exemplo porque ...ninguém... que nem você disse ninguém É obriGAdo a conviver com pessoas

Exemplo 17

Embora esteja explícito que Beatriz posicionou-se contra o aborto, defendendo apenas os casos em que a lei brasileira o permite, entendemos que, para Marina, ao longo do jogo e, sobretudo apenas com a parte inicial da fala de Beatriz, esta posição pode não ter sido tão evidenciada. Existe a possibilidade de Marina ter tentado concordar com o que entendeu do discurso de Beatriz. Essa hipótese pode ser corroborada pela repetição da expressão “como você disse” proferida por Marina duas vezes.

No instante em que Marina evidenciou sua defesa do aborto ao dizer “o aborto é para as pessoas que não querem”, Beatriz mostrou, com o cruzamento dos braços na frente do corpo e uma leve levantada de ombros, uma postura armada de quem não concordava com esse argumento, conforme apresentado pela figura 15.

A reação imediata e corporeada de Beatriz constitui um exemplo de intercorporeidade, conforme Merleau-Ponty (2008) que embasou as afirmações de Quæghebeur (2012), visto que, neste ponto, as jogadoras envolvidas na interação falavam e ouviam ao mesmo tempo. O que Marina falava (som e gestos) afetava diretamente Beatriz que demonstrava seu descontentamento com o gesto de cruzar os braços. Neste momento, não há troca de papéis de locutor e interlocutor; assinala-se que as duas jogadoras estão sincronizadas (QUAEGHEBEUR, op. cit).

Dessa forma, as três dimensões da linguagem (interacional, corporeada e argumentativa) apresentam-se; a argumentação de Marina provocou uma reação corporeada em Beatriz, ocasionada pela interação entre as jogadoras e com o jogo. Essa reação pode decorrer do não cumprimento da regra por parte de Marina quanto à construção dos argumentos em conjunto, ou ainda, pode ser atribuída ao fato de Beatriz não concordar com o posicionamento e com o argumento de Marina.



Figura 15

Continuando a descrição do Jogo Teatral, neste ponto, Beatriz olhou para a parceira de jogo e voltou o foco para a plateia, então, tentou retomar o turno com um “mas”, conforme descreve-se a seguir, no exemplo 18:

L1 -	mas...
L2 -	que não quis...
L1 -	nesSAS circunsTÂncias tudo
bem...	
L2 -	que não
L1 -	mas EU... mas... acreDito
que	
SE o aborto fosse legalizAdo...	

Exemplo 18

Marina defendia o aborto, opinião não compartilhada por Beatriz. Ao formular seu enunciado e se utilizar da conjunção adversativa “mas”, a jogadora, além dos indícios anteriores, expôs a não concordância com o que foi dito. No entanto, afirmou: “nestas circunstâncias tudo bem”, assim, a jogadora, ao mesmo tempo que retomou o turno, tentou produzir um acordo para a continuidade (SACKS 1987[1973]) de sua argumentação, ou uma negociação (KERBRAT-ORECCHIONI, 2006). Não fica claro quais são as circunstâncias a que Beatriz se referia. As descritas por Marina defendiam o aborto para as mães que não querem os filhos, no nosso entendimento, salvo os casos de risco de saúde, todas as mães que fariam aborto, ou ao menos a grande maioria delas, são mães que não querem os filhos, sendo assim, quais seriam as tais “circunstâncias”? Nesse sentido, parece-nos que a modalização ocorre devido à busca pelo acordo (como sugeriu por Sacks (op. cit.)), ou ainda, pela negociação (conforme sugeriu Kerbrat-Orecchioni (op. cit.)). Outro aspecto que pode corroborar nossa afirmação é decorrente da configuração postural de Beatriz que permaneceu na mesma postura com os braços

fechados à frente do corpo, usando apenas uma das mãos para fazer os gestos. Este posicionamento pode mostrar um desconforto ou descontentamento com o dito anteriormente e pode corresponder aos casos descritos por Marina (verificar a figura 16).



Figura 16

Na sequência do jogo, Beatriz produziu um “eu acredito” e, provavelmente, ao lembrar-se da “regra do eu”, tentou reformular seu enunciado. Abriu a mão e fez um movimento como “apaga” e reformulou para “acredito”. Contudo, conforme evidenciamos nestas análises, essa regra pertencia ao Jogo Teatral “Argumentando 1” e não ao “Argumentando 3” - o Jogo Teatral que elas estavam jogando agora. Ela fez uma confusão entre as regras, o que é perfeitamente compreensível, já que foi a primeira vez que as jogadoras tiveram contato com o jogo “Argumentando 3”.

Ao término do jogo, Beatriz desfez a postura em que permaneceu durante todo o outro tipo de interação (figura 16) e retomou a palavra, olhando para a coordenadora/pesquisadora como uma espécie de permissão e continuando a argumentar. A jogadora insistiu em continuar a argumentação, voltada à plateia. Observemos o segmento transcrito no exemplo 19, no qual L3 corresponde à pesquisadora e L4 à plateia:

L1: MAS... isso é PORque... eu ia falar assim... QUE as peSSOas... eu vou falar agora...

L3: POde falar pode faLAR...

L1: porque se todo mundo... se o... eu vou falar NORmal... como a Beatriz FAla e não como a pessoa do teatro fala... é se...

L3: tem diferença?

L1: porque eu não posso ficar falando eu eu eu se o aborto for legalIZAdo as pessoas vão parar de prevenir de toMAR... os cuidados neceSSÁrios porque elas sabem que elas podem tiRAR aquilo a qualquer hora... elas NÃO vão levar esse assunto TÃO a sério... e isso POde também trazer as DOENÇas que vem com isso ele não se preveniu...

então eu acho que isso é de extrema importância que isso seja proibido porque o NOSSO país não tem autonomia ninguém aqui tem... um/o país não é inforMado... não tem informação suficiente para ter esse discernimento... então eu acho que tem que ser proibido

Exemplo 19

Quando o jogo acabou, Beatriz afirmou: “eu ia falar assim” e continuou “eu vou falar agora”. Parece que, neste momento, o mais importante não era mais o jogo, mas sim o posicionamento acerca do tema do jogo: o aborto. Beatriz afirmou posteriormente: “vou falar como a Beatriz fala, não como uma pessoa do Teatro fala”. Salientamos que, para uma aula que busque proceder ao exercício da argumentação, importa suscitá-la, independentemente de a mesma ocorrer no Jogo Teatral, em outro tipo de interação, ou mesmo na interação com a plateia. Por isso, a coordenadora/pesquisadora não apenas deixou que a aluna continuasse sua argumentação, como mediou a discussão posterior sobre o aborto com a plateia, além de ter seguido o mesmo procedimento nos demais jogos “Argumentando 3”.

Cumpramos destacar, ainda, que Beatriz usou muito mais o “corpo”, movimentou-se mais, fez mais gestos, mudou mais a configuração postural como “Beatriz” do que como “pessoa do Teatro”, com apenas quatro ocorrências de gestos (verificar figura 17). Para o Jogo Teatral, esta distinção entre as pessoas, “Beatriz” e “do Teatro” constitui o elo com a teatralidade, tornando-se um poderoso exercício de língua em que o aluno coloca-se em distintos papéis, conforme já destacou Ryngaert (2009); além de argumentarem a partir “de uma determinada posição” (GOMES-SANTOS, 2009); e em diferentes situações comunicativas, conforme apontam os estudos de (FÁVERO, ANDRADE e AQUINO, 2005). Os dados indicam, no nosso *corpus* que tal distinção ocorre de maneira mais clara, no “corpo” do que na “dimensão verbal” da fala da jogadora.





Figura 17

A análise da argumentação desenvolvida pelas duas jogadoras ao longo da atividade apresenta diferentes teses, conforme o quadro mostra na sequência, sendo que a primeira fala de Beatriz corresponde ao início do jogo e a segunda, ao término do jogo e posterior continuidade da interação, quadro 8.

Beatriz (Primeira fala)		Marina	Beatriz (Segunda fala)
Teses	Defensora do aborto nos casos previstos pela lei brasileira.	Defensora do aborto como um direito da mulher.	Contrária ao aborto.

Quadro 8

Buscamos evidenciar que três diferentes teses foram defendidas ao longo da interação (conforme quadro 8), no entanto, há que se considerar o fato de que a tese “defensora do aborto nos casos previstos pela lei brasileira” é ambígua e pode ser essa ambiguidade a causa das jogadoras não conseguirem definir uma única tese. Cumpre apontar para o fato de que a regra deste jogo determinava que a mesma tese deveria ser corroborada. Além disso, este era, ainda, um dos objetivos do jogo e consequente alvo da avaliação.

4.6. Enunciados em jogo: a questão das regras

Em concernência aos Jogos de Linguagem, Wittgenstein (1989 [1953]) assevera duas importantes concepções caras a este trabalho, a saber: os Jogos de linguagem são uma forma de observar a linguagem na vida, o falar da linguagem é uma forma de vida,

e assim, ela é formada por diversos setores com gramáticas próprias. Disso decorre a segunda concepção, a de que o representar o teatro é, conforme apresenta o autor, um Jogo de Linguagem e como tal, inscreve-se como uma forma de vida e, ainda, possui uma gramática própria. À vista disso, o Jogo Teatral pode ser evidenciado como um Jogo de Linguagem. Dessa forma, passamos a analisar a gramática dessa ocorrência de jogo, com a apresentação, sobretudo, do funcionamento das regras.

Beatriz inicia os jogos quebrando as regras de não dizer “eu”, com a fala “eu acredito que”. Contudo, essa regra não corresponde ao “Argumentando 3”, mas sim ao “Argumentando 1”. Tendo em vista que os jogos foram realizados em sequência, parece-nos que a jogadora confundiu-se com as regras misturando-as, fato que pode ser explicado pelo pouco contato que a jogadora teve com a regra – primeira vez que jogou o “Argumentando 3”, conforme já explanado. Contudo, parece-nos pertinente assinalar que, embora essa regra não seja referente a este jogo, influenciou esta interação. Quando Beatriz introduz a regra “não pode falar eu” (exemplo 19) no jogo “Argumentando 3”, torna-se coautora das regras do jogo e isto influencia sobremaneira a interação plateia, visto que esta começa a participar da discussão.

Retomamos o conceito das propriedades constituintes de todos os jogos, as expectativas constitutivas (*constitutive expectancies*) de Garfinkel (1963), para destacar que a quebra das regras constitui também um desrespeito às expectativas constitutivas, devido ao não seguimento das regras do jogo por parte de uma das jogadoras. Este pode ser um indício da não continuidade da interação - jogo - e sua conseqüente transformação em outro tipo de interação. Beatriz exprime com o corpo, muito antes de explicar na fala, o descontentamento gerado pela não continuidade da argumentação. Neste ponto, não há uma só possibilidade de análise; destacamos que este descontentamento pode ser gerado tanto pelo fato de ter seu ponto de vista contrariado, como pela quebra das regras do jogo ocasionada por Marina. O que importa asseverar decorre do fato de que, independente da motivação, o descontentamento existiu e foi evidenciado pelo corpo de Beatriz.

No momento em que os argumentos de Beatriz não são corroborados pelo de Marina, quebra-se a regra do jogo de criação conjunta dos argumentos, visto que a argumentação deveria seguir contrariamente à legalização do aborto. Conseqüentemente, quebra-se o objetivo deste jogo. Neste ponto que denominamos quebra da regra do jogo, a atividade acaba e o que passa a existir consiste em outro tipo de interação e, por conseqüente, outro gênero, visto que, para ser Jogo Teatral, deve seguir uma gramática

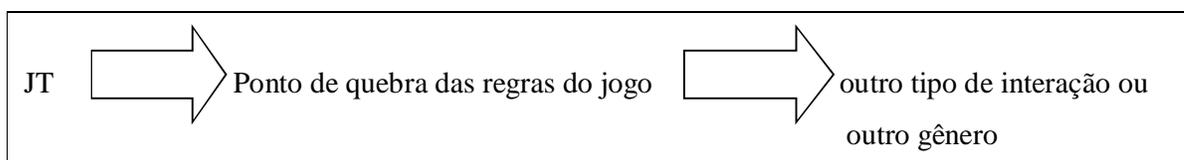
uma própria. Portanto, denominamos esta interação de forma genérica outro tipo de interação, ou ainda outro gênero. Asseveramos que, do ponto de vista do exercício da argumentação, o relevante é esta ter continuado ocorrendo mesmo sob a forma de interação.

A “quebra” ocorre corporealmente com a configuração postural de Beatriz. O descontentamento de Beatriz pode ter ocorrido em função da percepção de que ela e Marina não estavam conseguindo cumprir os objetivos do jogo. Reafirmamos que o comportamento de Marina, ao quebrar a regra do jogo, pode não ser intencional, visto que ela pode ter tentado concordar com o que entendeu do discurso de Beatriz, que inicialmente foi ambíguo. Contudo, interessa-nos reafirmar que o não cumprimento da regra do jogo, nesse caso, determina que esta atividade não corresponde mais ao Jogo Teatral “Argumentando 3”.

Esses dados nos levaram à hipótese de que, em um jogo não apenas no Jogo Teatral, mas em qualquer outro, poderiam existir dois tipos de regras, a saber: as que, se quebradas, geram uma “punição” – a regra do “eu” - por exemplo, do Jogo Teatral “Argumentando 1”; e as que, se quebradas, desmontam o objetivo do jogo, transformando-o em outro “tipo de interação”, ou ainda em outro “gênero” – a regra da construção dos argumentos em conjunto.

Com o intuito de exemplificar melhor essa questão, fazemos uma analogia com jogos esportivos, como por exemplo, no futebol. Se um jogador agir de maneira violenta com outro, ele comete uma falta. Essa falta é passível de punição; depende da violência, poderá ser uma punição mais severa como a expulsão de campo, uma advertência como o cartão amarelo, ou ainda apenas uma cobrança com bola parada. No entanto, se o jogador pegar aquela bola que deve ser chutada com os pés e começar a jogar com as mãos, aquilo passa a ser outro jogo regido por outras regras e não mais futebol, pois muda o objetivo do jogo (fazer gols com os pés). Nesse sentido, pensamos que o Jogo Teatral destacado tenha passado pela mesma alteração nas regras, com a mudança do objetivo.

A fim de evidenciar as transformações que ocorrem no Jogo Teatral analisado, elaboramos um esquema que é apresentado a seguir:



Elaboramos um quadro para melhor descrever a ocorrência do Jogo Teatral analisada (quadro 9). Indicamos, na primeira coluna, o que deveria ser uma ocorrência do jogo “Argumentando 3”, ou seja, o esperado e, na segunda coluna, como ocorreu.

O esperado para a realização do Jogo Teatral – “Argumentando 3”	O que ocorreu na realização do Jogo Teatral – “Argumentando 3”
Uma palma da plateia	Uma palma da plateia
Exposição dos argumentos contra, à favor, ou neutra em relação ao tema proposto, pela jogadora que iniciará o jogo.	Exposição dos argumentos contra a legalização do aborto no Brasil, iniciada pela Beatriz.
Troca de turno	Troca de turno
Continuidade da argumentação por parte da Marina contra, a favor, ou neutra em relação ao tema proposto, iniciada por Beatriz.	Argumentação a favor da legalização do aborto proferida pela Marina o que gera a quebra da regra do jogo. Ao mesmo tempo, Beatriz mostra com o corpo seu descontentamento em relação à não continuidade de seus argumentos.
Avaliação do JT pela plateia após um minuto de duração.	Transformação do JT em outro tipo de interação ou outro gênero
Troca de turno	
Beatriz retoma a palavra e volta a produzir argumentos contra o aborto.	
Avaliação do JT pela plateia após um minuto de duração.	
Troca de turno	
Retomada do turno por Beatriz e continuidade da argumentação contrária à legalização do aborto no Brasil.	

Quadro 9

Torna-se necessário assinalar que, com relação ao exercício da argumentação, ao evidenciarmos todas essas questões referentes às regras não significa estarmos desconsiderando a continuidade de um exercício de argumentação. O pertinente para esta pesquisa não é o fato de os alunos jogarem de acordo com as regras; importa-nos que

argumentem. Nessa perspectiva, não é relevante se a argumentação ocorre no jogo, na outra interação ou ainda, na avaliação em conversa com a plateia; pode ocorrer em uma das etapas ou em todas. No entanto, do ponto de vista do jogo, há que se fazer a distinção entre o que pertence ao gênero Jogo Teatral e o que é outra interação. Nesse sentido, o fato da Beatriz argumentar como “Beatriz”, de maneira livre é bastante significativo, contudo há que se delimitar quando começa e quando termina o Jogo Teatral, pois este é o nosso foco de análise.

No mais, acreditamos que é o exercício do Jogo Teatral que suscita em Beatriz, na plateia e nos jogadores das outras ocorrências do “Argumentando 3” a necessidade de posicionarem-se frente aos temas e, por conseguinte de argumentarem.

4.7. Avaliação do jogo “Argumentando 3”

Após a fala de Beatriz, dez outras pessoas quiseram expressar seu posicionamento. A coordenadora/pesquisadora passou a palavra para os que quiseram falar, antes de passarem à avaliação do jogo. Após ouvi-los, foi feita uma curta e rápida avaliação para dar prosseguimento às atividades. A transcrição das falas dos alunos encontra-se em anexo. A transcrição da avaliação está disposta a seguir, no exemplo 20:

L3: e aí o que você acha?

L14: muito bom

L3: bem construído não? Então palmas... ((palmas))

Exemplo 20

A análise dos dados constatou que no Jogo Teatral “Argumentando 3”, a “quebra” de uma das regras ocorreu primeiro com o uso do corpo da jogadora, para posteriormente ser evidenciado com a fala. Esta regra constituía o objetivo do jogo, portanto o Jogo Teatral perdeu o sentido, contudo a interação continuou ocorrendo na forma de outro tipo de interação, mediada pelas regras gerais das interações e não mais pelas regras dos Jogos Teatrais. Assim, os dados apresentados parecem corroborar a hipótese acerca dos dois tipos de regras. As análises apontam, ainda, que embora as regras do jogo possam ter alguma influência na interação face-a-face, elas não determinam esta interação.

No tocante ao corporeamento, as análises dos gestos e de sua conjugação com o todo na interação, demonstram que os diferentes papéis desempenhados pelos jogadores, mais especificamente, o papel do aluno e o papel do jogador, distinguem-se mais claramente corporealmente do que na dita “dimensão verbal” da fala, conforme evidenciado pelas ações da jogadora Beatriz. Os dados apontam, portanto para a importância de oferecer aos alunos procedimentos metodológicos em que o “corpo” possa ser inserido no ensino de Língua Portuguesa, visto que o ensino da fala não pode ser entendido dissociado da dimensão multimodal das interações.

4.8. Parte 2 – A experiência - Relatos: as facetas dos jogos sob o olhar dos alunos

Nestas análises resta, ainda, tratar de parte fundamental para a apreensão do conhecimento, a experiência. Como etapa final da sequência aplicada, conforme indicado na metodologia, pedimos aos alunos que escrevessem um breve relato, considerando as seguintes questões: Como foi a experiência de participar de um Jogo Teatral? Como me senti ao participar dos jogos? O que fica desta experiência? Sinto que de alguma forma este jogo contribuiu para o meu aprendizado?

De acordo com Vygotsky (2004), a vivência de uma obra de arte pode ampliar efetivamente nossa concepção de um fenômeno, levar-nos a percebê-lo de outras formas, a fazer relação entre fatos. Como qualquer vivência intensa, a vivência estética pode criar uma atitude sensível e deixará vestígios em nosso comportamento. Assim sendo, parece-nos que a vivência de uma obra de Arte nas aulas de Língua Portuguesa pode contribuir de maneira significativa para a construção da experiência dos alunos. Merleau-Ponty (1999: 21 [1945]) assevera que a percepção é apresentada como uma ação, algo que emerge do corpo: “antes da ciência do corpo – que implica a relação com outrem –, a experiência de minha carne como ganga de minha percepção ensinou-me que a percepção não nasce em qualquer outro lugar, mas emerge no recesso de um corpo”.

Estes conceitos somam-se às considerações de Koudela (2002) acerca da experiência, para quem a natureza da experiência é constituída de um elemento ativo e um passivo. O elemento ativo é o experimentar e o passivo é o experienciar. Quando a experiência ocorre, agimos sobre ela e sofremos consequências. Uma mera atividade não

é uma experiência, pois não implica mudança. A mudança ocorre quando a atividade é conscientemente relacionada às consequências que provém dela.

Ao aproximar as questões da experiência ao ensino/aprendizagem da linguagem, parece-nos que o aprendizado ocorrerá quando uma atividade realizada em sala de aula tornar-se experiência para o aluno, ou seja, um elemento ativo que traga algum tipo de consequência, algum tipo de mudança.

De acordo com o exposto buscamos, analisar na íntegra os discursos produzidos pelos alunos acerca da experiência, fazendo, entretanto, um recorte de uma amostra composta por dez relatos, que compõem o nosso *corpus* de análise. Primeiramente, destacamos o agrupamento de excertos desses relatos separados por tópicos/categorias. A delimitação dos tópicos corresponde às dimensões dos jogos que discutimos no terceiro capítulo desta dissertação, a saber: a faceta interativa, a faceta argumentativa/oral, a faceta artística/ação e a faceta lúdica divertida. Na sequência, apresentamos a análise propriamente dos relatos.

Cumpramos destacar, conforme apontado na metodologia, que nenhum aspecto teórico concernente aos jogos foi discutido com os alunos. A atividade foi apresentada e desenvolvida sem nenhuma influência por parte da pesquisadora/coordenadora sobre a produção dos relatos. Os alunos escreveram baseados, exclusivamente, em suas impressões e sensações suscitadas pela experiência vivida. Nesse sentido, os excertos selecionados e apresentados nos quadros revelam que os alunos identificaram as categorias por nós selecionadas no tocante às possibilidades de ensino/aprendizagem dos Jogos Teatrais. A transcrição apresentada a seguir, no exemplo 21, evidencia o solicitado e corrobora o que aqui observamos:

L1: BOM eu estou passando AÍ para você uma FOLHA essa folha é a ÚLtima parte da nossa atividade agora é uma atividade esCRIta que eu gostaria que vocês fizessem em siLÊNcio isso aQUI é para eu saber como vocês se sentiram ao jogar este jogo não imPORta se vocês particiPAm eftivaMENte aqui na frente ou NÃO ou se vocês foram plateia tá? Não tem problema eu quero saber como vocês se sentiram então é uma reflexão NÃO precisa por NOME NÃO preciso de nenhum dado de vocês eu só quero ver como vocês se sentiram tá? Vamos LÁ? Relato da experiência após a realização dos Jogos Teatrais proPOSTos seja como jogador jogaDOra sej como plateia escreva um breve relato acerca da sua experiência para tanTO TENte fazer as seguintes reflexões NÃO é para resPONder essa perGUNtas elas servem SÓ para norTEar vocês na reflexão não precisa escrever pergunta 1 e responder pergunta DOis é só um NORte como foi a experiência de participar de um Jogo Teatral? COmo me senTI ao participar do JOgo? O que Fica dessa experiÊNcia? Sinto que de alGUma FORMa esse jogo contribuiu para meu aprendizado?

Vocês TEM:: ((olha no relógio)) é:: doze minutos para acabar a aula né? ((confirma com a professora)) Acaba três e quarenta né?

Exemplo 21

4.8.1. A Faceta Interativa dos Jogos Teatrais

A grande contribuição de Ryngaert (2009:29) para este trabalho está no fato de, a partir de suas ideias, podermos ampliar o conceito de jogo no fazer teatral. Para esse estudioso francês, faz-se necessário “centrar a reflexão em torno da dimensão de jogo que existe nas diferentes práticas”. Dessa forma, preocupa-nos “a relação do indivíduo com o jogo e com o mundo” (op. cit.). Ainda de acordo com o autor, dirigimos nosso olhar aos jogadores e este será, indiscutivelmente, o elo com a teatralidade. No entanto, não nos referimos ao fazer teatral como vem sendo entendido ao longo dos séculos, um fazer em que há atores e público. É indispensável que, em sala de aula, os papéis de atores e público, que denominamos plateia, sejam alternados pelos alunos. Assim, Ryngaert destaca a faceta interacional dos jogos: “joga-se para si diante dos outros, e as remessas incessantes de olhares caracterizam as atividades”. (op. cit.: 30). Nesse sentido, aproximamos esta faceta à dimensão interacional da linguagem, especificamente, com Kerbrat-Orecchioni (2006: 54-55), ao apontar que na interação, “o exercício da fala implica normalmente vários participantes – os quais exercem permanentemente uns sobre os outros uma rede de influências: falar é trocar, e é mudar trocando”. Salienta-se que a faceta interacional, assim como a dimensão interacional da linguagem engloba as demais. Posto que reconhecemos a existência de uma faceta interacional nos Jogos Teatrais, além do fato de que esta é englobante das demais, apresentamos, no quadro 10, como esta se apresenta no jogos sob o olhar dos alunos, para tanto, destacamos os excertos a seguir:

A Faceta Interativa dos Jogos Teatrais sob a perspectiva do aluno
<i>Pois todos podem expor nossas ideias e aprender, ouvindo as dos outros, discordando ou não.</i>
<i>A experiência é muito importante para criar um debate com os amigos.</i>

<i>Todos interagem direta ou indiretamente com o jogo.</i>
<i>Fazem com que a sala interaja.</i>
<i>Pude ao mesmo tempo discutir com meus amigos e “entender” o que eles pensam sobre certos assuntos que abordamos nas atividades.</i>
<i>Reforça também, o “trabalho em equipe”.</i>

Quadro 10 - A Faceta Interativa dos Jogos Teatrais sob a perspectiva do aluno

4.8.2. A Faceta argumentativa/oral

Com Boal e o método do Teatro do Oprimido, discutidos no terceiro capítulo, aprendemos a faceta argumentativa/oral do jogo. Esta faceta também pode ser inserida nas questões das dimensões interacional e argumentativa da linguagem, na medida em que, os estudos de Kerbrat-Orecchioni (2006: 54-55) e os de Amossy (2007: 121), ao apontarem para as questões da interação, destacam que embora nem todos os enunciados sejam claramente tecidos em função da adesão, existe em todo enunciado uma dimensão argumentativa no sentido de que o pronunciamento deste implicará um impacto tanto a quem produziu, como ao outro a quem este se destina, conforme apontamos no segundo capítulo. Assim, nem todo enunciado possui uma orientação argumentativa, no entanto, todo enunciado possui uma dimensão argumentativa. Cumpre destacar que, ao incluirmos as afirmações dos alunos neste grupo, nós o fizemos com o entendimento de que o trabalho com a oralidade deve, entre outros, favorecer a expressão em público, o que para os alunos parece ser uma característica importante do jogo, visto que a ação ocorre frente a uma plateia; assim, “superar a timidez” corresponderia ao aprimoramento de elementos que permitem fluência na expressão oral em público, algo que não pertence somente ao universo do teatro e deveria fazer parte das aulas de língua. Com essa compreensão, salientamos a faceta argumentativa/oral na perspectiva dos alunos, conforme apresentado no quadro 11.

A Faceta argumentativa/oral dos Jogos Teatrais sob a perspectiva do aluno

Argumentar sobre assuntos importantes é essencial para uma boa aprendizagem, pois todos podem expor nossas ideias e aprender, ouvindo as dos outros, discordando ou não.

Ter participado dos Jogos Teatrais me fez criar e mudar argumentos sobre determinados assuntos [...] A experiência é muito importante para criar um debate com os amigos e ouvir as argumentações dos outros.

Gerou assuntos polemicos (sic) que deveriam serem discutidos com mais tempo, como por exemplo a legalização do aborto ou a privacidade na internet. Ao mesmo tempo houve um treinamento da língua portuguesa.

Porque pude desenvolver mais minhas habilidades de argumentação.

Mas que nos permite aprender muito e até conhecer o ponto de vista dos nossos colegas.

Argumentando com assuntos atuais que geram debates interessantes e ao mesmo tempo contribuem com o aprendizado alertando sobre os problemas da internet, das drogas ou sobre qualquer outro assunto que traga alguma informação importante.

Porque pude desenvolver mais minhas habilidades de argumentação.

E ao mesmo tempo trabalhando minha fala e meu raciocínio, de modo a trabalhar meus argumentos com eficiência e sem medo.

Nos auxilia criar argumentos mais concretos.

Participar de um Jogo Teatral nos faz desenvolver argumentos sobre todo tipo de assunto exercitar a mente e fazer impor opiniões.

Onde ajude até os alunos tímidos a se soltarem.

É também uma forma de descontrair e deixar a timidez de lado.

<i>Esses jogos ajudam na timidez.</i>
<i>Aprende-se a trabalhar em meio público e superar a vergonha e ansiedade na hora de falar.</i>

Quadro 11 - A Faceta argumentativa/oral dos Jogos Teatrais sob a perspectiva do aluno

4.8.3. A Faceta artística/ação

Com Spolin, criadora do método dos Jogos Teatrais, aprendemos, a faceta artística/ação do jogo. Ao nos referirmos à ação, nós o fazemos em função da constituição da cena no Jogo Teatral. Muitos elementos devem ser levados em conta para se produzir a significação na linguagem teatral; salientamos, entre outros, o corpo do ator e os gestos, compondo, dessa forma, as dimensões interacional, englobante das demais, e a dimensão corporeada da linguagem. A seguir, no quadro 12, destaca-se como os alunos compreendem essa faceta e a inserem no Jogo Teatral.

A Faceta artística/ação dos Jogos Teatrais sob a perspectiva do aluno
<i>Um Jogo Teatral é algo que não acontece com frequência nas escolas, por isso, é uma experiência diferente, onde nem todos participam, mas todos aprendem.</i>
<i>Ao mesmo tempo houve um treinamento da língua portuguesa. O jogo deveria ser utilizado nas aulas da língua, ou quem sabe ter uma aula de Teatro.</i>
<i>Em todo tempo em que participei espectando (sic) ou jogando me senti de modo leve e interessado, penetrando na aula e ao mesmo tempo trabalhando minha fala e meu raciocínio, de modo a trabalhar meus argumentos com eficiência e sem medo.</i>
<i>Mesmo ter participado apenas na plateia, achei que foram ótimos jogos para o nosso conhecimento.</i>

<p><i>Uma experiência incomum pelo fato de não possuímos dinâmicas teatrais em nossas aulas, o que acho que deveria haver.</i></p>
--

Quadro 12 - A Faceta artística/ação dos Jogos Teatrais sob a perspectiva do aluno

4.8.4. A Faceta Lúdica/divertida

O ponto de aproximação entre as teorias dos Jogos Dramáticos de linha francesa e os Jogos Dramáticos de linha inglesa está no prazer e na ludicidade do jogo. Para os estudiosos dessas linhas, qualquer intenção pedagógica não pode ser maior do que a dimensão do prazer que os jogos devem ocasionar aos jogadores. Podemos constatar tal posição a partir do que assevera Ryngaert (2009: 35) “os objetivos visados a longo prazo não devem prejudicar o prazer do jogo *aqui e agora*. Se este desaparece, o jogo desaparece também. Ora, ele é um dos elementos indispensáveis à existência do Jogo Dramático”. Embora não seja o foco desta pesquisa, reconhecemos que essa dimensão do prazer presente nos Jogos Improvisacionais constitui um importante aspecto do procedimento metodológico Jogo Teatral, que leva para a sala de aula a possibilidade de um aprendizado lúdico. Destacamos, assim, a faceta lúdica/divertida do jogo, inserida na dimensão interativa da linguagem e como esta se processa na compreensão dos alunos. Os excertos de seus relatos são apresentados no quadro 13, a seguir:

A Faceta Lúdica/divertida dos Jogos Teatrais sob a perspectiva do aluno
<i>Além de ser divertido, é um ótimo método de ensino.</i>
<i>O fato do improviso tornou uma brincadeira divertida porém com conteúdo.</i>
<i>É uma forma muito legal de aprendizado, todos interagem direta ou indiretamente com o jogo e aquilo se torna, um momento de “lazer” mas que nos permite aprender muito e até conhecer o ponto de vista dos nossos colegas.</i>
<i>É também uma forma de descontrair.</i>

<i>Além do que pude me divertir e aprender ao mesmo tempo.</i>
<i>Tudo isso de forma divertida.</i>
<i>E além de tudo nos diverte.</i>

Quadro 13 - A Faceta Lúdica/divertida dos Jogos Teatrais sob a perspectiva do aluno

Por meio da apresentação de trechos dos relatos produzidos pelos alunos, em quadros, examinamos como as facetas dos jogos desenham-se na atividade, bem como o reconhecimento destas pelos alunos. É imprescindível salientar que esse reconhecimento ocorreu sem que houvesse algum indicativo por parte da pesquisadora/coordenadora. Passamos, neste ponto, a analisar os relatos completos, com vistas a delinear os discursos dos alunos, no tocante à experiência.

4.9. Os discursos acerca da experiência

Analisamos, inicialmente, os discursos produzidos pelos alunos, transcritos a seguir, e buscamos compreender como o Jogo Teatral pode ser apreendido por eles no tocante à experiência.

A investigação desses discursos é necessária, pois, “o desconhecimento da natureza do enunciado e a relação diferente com as peculiaridades das diversidades do gênero do discurso” geram, em qualquer instância da investigação linguística, um “formalismo e uma abstração exagerada, deformam a historicidade da investigação, debilitam as relações da língua com a vida”. (BAKHTIN/VOLOCHINOV, op. cit.: 264).

Tais apontamentos fazem-nos reportar ao conceito de dialogismo. O estudioso russo Bakhtin (1992 [1929]) salienta que o dialogismo é o princípio que constitui a linguagem e o sentido do discurso; desdobra-se em dois aspectos: a interação verbal que ocorre entre o enunciador e seu enunciatário e a intertextualidade marcada no interior do discurso. Explica-se a intertextualidade pela presença das muitas vozes que estão contidas no discurso, os muitos enunciados que constituem cada enunciado, ou seja, um enunciado, ou discurso, traz marcas de outro enunciado ou discurso; isto significa dizer que, na voz

de um enunciador, as vozes de outros enunciadores ecoam. Assim, os excertos a seguir apresentam as diversas vozes que co-ocorrem para a formulação dos discursos aqui relacionados.

Relato 1 - *Um Jogo Teatral é algo que não acontece com frequência nas escolas, por isso, é uma experiência diferente, onde nem todos participam, mas todos aprendem. Argumentar sobre assuntos importantes é essencial para uma boa aprendizagem, pois todos podem expor nossas ideias e aprender, ouvindo as dos outros, discordando ou não. Além de ser divertido, é um ótimo método de ensino.*

Relato 2 - *Uma experiência incomum pelo fato de não possuímos dinâmicas teatrais em nossas aulas, o que acho que deveria haver. Participar de um Jogo Teatral nos faz desenvolver argumentos sobre todo tipo de assunto exercitar a mente e fazer impor opiniões.*

O aluno inicia o relato 1 afirmando a pouca (ou nenhuma) frequência com que o Jogo Teatral é realizado no ambiente escolar. No relato 2, o aluno chama os jogos de *dinâmicas teatrais* e, depois, especifica o jogo como *dinâmica teatral* e não teatro. Parece importante observar que o aluno (relato 1) também se refere especificamente ao jogo e não ao teatro. Compre aqui um esclarecimento. Sabe-se que há uma tentativa por parte de alguns professores de Língua Portuguesa, muito incentivados pelos PCN, de introduzirem o gênero dramático teatral nas aulas; na maioria das coleções dos livros didático de Língua Portuguesa, também há o gênero. No entanto, mesmo não sendo objeto de nossas investigações, atribuímos a parca sistematização das atividades; com a realização de encenações improvisadas e, ainda, o despreparo dos professores para trabalhar o gênero; o fato de as atividades não alcançarem os resultados esperados por alunos e por professores.

Assim, a introdução dessa arte nas aulas parece, ainda, apresentar um caráter menos relevante. Pensando que a sala de aula reflete, em certa medida, a sociedade, pode-se dizer que o conhecimento artístico possui um *status* social de desprestígio em comparação ao conhecimento científico. Nesse sentido, o uso do teatro nas aulas de Língua Portuguesa, salvo algumas exceções, não parece alcançar toda sua potencialidade como instrumento de ensino de língua. A sistematização dos jogos, de certa forma, pode

substituir esse caráter “pouco científico” do teatro e apresentá-lo de forma mais “científica” aos alunos. Com essas considerações, não buscamos, de maneira alguma, corroborar a visão de que o conhecimento científico é superior ao conhecimento artístico. Não há nessas considerações juízos de valor. Estamos apenas constatando o que consideramos ser a compreensão de parte de nossa sociedade, compreensão esta que se reflete na concepção dos alunos acerca das atividades escolares. Embasamos essas afirmações, por meio das palavras dos alunos: *Um Jogo Teatral é algo que não acontece com frequência nas escolas, por isso, é uma experiência diferente* (relato 1); *Uma experiência incomum pelo fato de não possuímos dinâmicas teatrais em nossas aulas, o que acho que deveria haver* (relato 2); *O jogo deveria ser utilizado nas aulas da língua, ou quem sabe ter uma aula de Teatro* (relato 6).

Outro aspecto relevante trazido pelo relato 1 diz respeito à participação como jogador ou como plateia nos jogos. Conforme já apresentado, dos vinte e oito alunos, sete não participaram de nenhuma ocorrência dos Jogos Teatrais. No entanto, o aluno afirma que mesmo estes puderam aprender. Os dois relatos também levantam a questão da importância da argumentação na aprendizagem, mas, como justificativa, destacam algo mais no âmbito da convivência do que do conhecimento escolar *aprender a ouvir*. No relato 2, a importância da argumentação no Jogo Teatral é destacada como algo capaz de *exercitar a mente*, além de *fazer impor opiniões*. Impor uma opinião seria, justamente, o contrário do objetivo das atividades com os jogos, entretanto, o que o aluno parece querer dizer é mais como expressar uma opinião, visto que no jogo não existem aspectos relacionados à imposição de opiniões, o que se verifica é a apresentação, a exposição de uma opinião.

O aluno menciona, ainda, no relato 1 - o caráter divertido que, conforme abordamos no capítulo III desta dissertação, é fundamental para que o jogo se realize. O término do relato é marcado pelo discurso escolar *método de ensino*.

No relato 1 e em diversos outros, conforme discutimos no decorrer destas análises, observa-se a preocupação dos alunos em inserir a linguagem escolar (institucional) para justificar a importância da realização dos jogos. Parece-nos, portanto, que na compreensão dos alunos só justificar a introdução dos Jogos Teatrais nas aulas de Língua Portuguesa, ou ainda referir-se à experiência, somente com questões como “diversão”, “brincadeira”, “algo diferente”, “ficar com os amigos”, ou “ter contato com a arte” não bastaria, pois não faria parte do universo científico e, por conseguinte, do escolar.

Relato 3 - *Ter participado dos Jogos Teatrais me fez criar e mudar argumentos sobre determinados assuntos. O fato do improviso tornou uma brincadeira divertida porém com conteúdo. A experiência é muito importante para criar um debate com os amigos e ouvir as argumentações dos outros.*

Relato 4 - *Foi muito interessante participar do jogo. Uma aula em que durante um momento de distração são absorvidas dezenas de informações e o senso crítico dos alunos é desenvolvido. É uma forma muito legal de aprendizado, todos interagem direta ou indiretamente com o jogo e aquilo se torna, um momento de “lazer” mas que nos permite aprender muito e até conhecer o ponto de vista dos nossos colegas.*

Relato 5- *Foi uma ótima experiência, porque pude desenvolver mais minhas habilidades de argumentação e pude ao mesmo tempo discutir com meus amigos e “entender” o que eles pensam sobre certos assuntos que abordamos nas atividades. Além do que pude me divertir e aprender ao mesmo tempo.*

No relato 3, reaparecem as questões da importância do uso da argumentação nas aulas e, a justificativa repete-se: *ouvir as argumentações dos outros e criar um debate com os amigos*; a palavra amigo insere-se no âmbito das relações, ou seja para esse aluno, o jogo também mobiliza a estrutura de sentimentos. O mesmo ocorre no relato 4 com *nossos colegas* e no relato 5 com *discutir com meus amigos e “entender” o que eles pensam*. Salientamos, também, que na afirmação: *tornou uma brincadeira divertida porém com conteúdo* a conjunção adversativa porém usada posteriormente à *brincadeira divertida* apresenta-se como um exemplo perfeito para as questões discutidas em relação ao ambiente escolar. Por que o jogo não poderia ser apenas divertido? Parece que no entendimento dos alunos que produziram os relatos, na sala de aula não há espaço para diversão. Até pode haver *porém com conteúdo* conforme evidenciado nos excertos.

O mesmo ocorre no relato 4 com o uso de outra adversativa o mas: *um momento de “lazer” mas que nos permite aprender muito e até conhecer o ponto de vista dos nossos colegas*. Esse relato ainda apresenta o enunciado: *uma aula em que durante um*

momento de distração são absorvidas dezenas de informações. O excerto corrobora, ainda, as afirmações supra descritas. Acredita-se que a referência ao senso crítico retoma as questões da argumentação: *o senso crítico dos alunos é desenvolvido.* Salientamos, também, que o aluno reconhece a interação presente nos jogos e fala desta em uma perspectiva que remete ao próprio jogo: *todos interagem direta ou indiretamente com o jogo.*

O relato 5 apresenta a mesma ideia de que a diversão na sala de aula deve sempre ser acompanhada de aprendizado, sem a utilização de conjunção adversativa: *Além do que pude me divertir e aprender ao mesmo tempo.*

Observemos os relatos seguintes:

Relato 6 - *Achei bem produtivo o jogo, gerou assuntos polemicós que deveriam ser (sic) discutidos com mais tempo, como por exemplo a legalização do aborto ou a privacidade na internet. Ao mesmo tempo houve um treinamento da língua portuguesa. O jogo deveria ser utilizado nas aulas da língua, ou quem sabe ter uma aula de Teatro, onde ajude até os alunos tímidos a se soltarem.*

Relato 7 - *Na minha opinião, esses jogos ajudam na timidez, fazem com que a sala interaja, argumentando com assuntos atuais que geram debates interessantes e ao mesmo tempo contribuem com o aprendizado alertando sobre os problemas da internet, das drogas ou sobre qualquer outro assunto que traga alguma informação importante. É também uma forma de descontrair e deixar a timidez de lado.*

Ressaltamos, do relato 6, as palavras *produtivo* e *treinamento*. Mais uma vez a escolha lexical relaciona-se ao universo científico, e mais, ao campo da linguagem corporativa, em consonância com os aspectos já discutidos. Cabe também salientar a afirmação *gerou assuntos polêmicos*. O tema “a legalização do aborto no Brasil” foi sugerido para o jogo pela coordenadora/pesquisadora, assim como o tema “a privacidade na internet”, ambos geraram discussões posteriores ao término do tempo de jogo com a participação de toda a classe. Tal fato pode ser um indício de que os alunos estão dispostos a refletir e a se posicionar em relação a determinados temas.

Outro aspecto abordado pelo relato 6 que começa a ser repetido em outros é o uso do teatro para as *pessoas tímidas se soltarem*, como apresentado no relato 7, por exemplo *esses jogos ajudam na timidez e ainda deixar a timidez de lado*. Parece haver nessas palavras outra apropriação de discursos que circulam socialmente: que o teatro ajuda os tímidos ou que o teatro acaba com a timidez. A formação da pesquisadora em teatro permite asseverar que esta afirmação não corresponde à realidade. Existem diversos atores profissionais que são tímidos e ser desinibido não é condição, nem garantia de que a pessoa se tornará um bom ator. Além disso, os Jogos Teatrais usados no ambiente escolar não pretendem transformar alunos em atores. São os exercícios de falar em público (algo que não é próprio do teatro) e de controlar a timidez os responsáveis por *soltarem os tímidos*, não propriamente o teatro ou o Jogo Teatral.

Continuemos a analisar os relatos 8, 9 e 10.

Relato 8 - *Em todo tempo em que participei espectando (sic) ou jogando me senti de modo leve e interessado, penetrando na aula e ao mesmo tempo trabalhando minha fala e meu raciocínio, de modo a trabalhar meus argumentos com eficiência e sem medo. Aprende-se a trabalhar em meio público e superar a vergonha e ansiedade na hora de falar, tudo isso de forma divertida.*

Relato 9 - *Mesmo ter participado apenas na plateia, achei que foram ótimos jogos para o nosso conhecimento. Nos auxilia criar argumentos mais concretos, reforça também, o “trabalho em equipe” e além de tudo nos diverte.*

Relato 10 - *A minha participação nos Jogos Teatrais propostos, foi tanto ativos (participei diretamente, fui na frente da sala e fiz argumentos sobre o assunto) tanto passivos (fiz parte da platéia). Nos dois momentos retirei experiências diferentes. Na vez em que argumentei, tentei me basear nos argumentos opostos para relatar o meu em cima deles. Já na platéia, mesmo apenas assistindo, criava os meus próprios argumentos. Enfim, adorei!*

Esses relatos, além de apresentarem as questões já discutidas acerca da argumentação, da timidez, da diversão, interação e escolha lexical institucionalizada e corporativa como por exemplo: *trabalho em equipe* (relato 9) e *eficiência* (relato 8), trazem as diferentes posições de participação dos alunos nos jogos e a distinta experiência

adquirida por meio das duas formas. No relato 8, por exemplo, o aluno afirma que o aprendizado ocorreu nas duas posições (de plateia e de aluno) *em todo tempo em que participei espectando (sic) ou jogando me senti de modo leve e interessado, penetrando na aula e ao mesmo tempo trabalhando minha fala e meu raciocínio, de modo a trabalhar meus argumentos com eficiência e sem medo*. No relato 9, o aluno participou apenas como plateia, no entanto afirma que, mesmo participando apenas nessa posição, *achei que foram ótimos jogos para o nosso conhecimento*. O relato 10 destaca as distintas experiências obtidas por meio das diferentes participações: *“oi tanto ativos (participei diretamente, fui na frente da sala e fiz argumentos sobre o assunto) tanto passivos (fiz parte da platéia). Nos dois momentos retirei experiências diferentes. Na vez em que argumentei, tentei me basear nos argumentos opostos para relatar o meu em cima deles. Já na platéia, mesmo apenas assistindo, criava os meus próprios argumentos*.

Evidencia-se, por fim, que o uso de operadores argumentativos nos relatos: porém, também, mas, além do que, além de, pode ser um indício da argumentação também no texto escrito, o que corrobora significativamente o exercício argumentativo que os Jogos Teatrais possibilitam, tanto no texto falado, como no texto escrito, Diante desses dados, reafirmamos que o desenvolvimento da competência discursiva do aluno ocorre por meio da reflexão acerca da língua e da linguagem e que os conteúdos de Língua Portuguesa devem ser articulados por meio da prática da língua oral e escrita.

Com o intuito de reiterar nosso posicionamento, retomamos os estudos de Fávero, Andrade e Aquino (2005). Ao tratarem, do ensino da fala e da escrita, as autoras, ressaltam que: “o ensino da oralidade não pode ser visto isoladamente, isto é, sem relação com a escrita, pois elas mantêm entre si relações mútuas e intercambiáveis” (FÁVERO, ANDRADE e AQUINO, 2005:13). Retomamos, ainda Marcuschi (1986: 62) ao afirmar que o sistema linguístico para construção de frases é o mesmo para fala e escrita, no entanto “as regras de efetivação, bem como os meios empregados, são diversos e específicos, o que acaba por evidenciar produtos diferenciados”.

Cumpramos destacar que em nenhum momento foi solicitado aos alunos que construíssem textos argumentativos nos relatos, evidenciamos, na explicação acerca das atividades, que a argumentação deveria aparecer no Jogo Teatral, no entanto, esta localiza-se, também, na produção escrita, ou seja, nos relatos.

Diante do exposto, em decorrência de o gênero Jogo Teatral ser composto por dois textos nas duas modalidades - o texto falado que emerge da interação e o texto escrito que corresponde à ficha do jogo, além, dos relatos - parece-nos necessário evidenciar que o trabalho com este gênero nas aulas de Língua Portuguesa constitui uma possibilidade de correlacionar o ensino da fala e da escrita, além de constituir instrumento que possibilita o exercício prático destas duas instâncias, o falar e o escrever. Dessa forma, os operadores argumentativos destacados nos discursos dos alunos corroboram as afirmações acerca da indissociação do ensino da fala e da escrita.

Considerações Finais

As atividades de pesquisa realizadas permitem afirmar a relevância de desenvolver e propor um instrumento didático para ser aplicado em sala de aula no Ensino Fundamental II, amparado na produção de textos falados e escritos, que privilegiem, sobretudo, a argumentação em linguagem verbal e não verbal, e permitam aos alunos operarem sobre a linguagem, por meio de inter-relação entre língua e Arte.

Conforme discutido, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de Língua Portuguesa apontam para o fato de que “a atividade mais importante” dos professores “é a de criar situações em que os alunos possam operar sobre a própria linguagem” (BRASIL, 1998:19). A partir dessa posição, buscamos, no teatro inspiração para desenvolver e propor uma atividade para o exercício da argumentação, mediante a utilização de jogos. Além disso, nossa proposta de levá-los para as aulas de Língua Portuguesa baseou-se nos princípios fundamentais da língua como interação, como forma de ação de aprendizado com e por meio do outro.

Analisou-se a interação multimodal e a argumentação em quatro ocorrências de Jogo Teatral (Iluminando, Argumentando1, Argumentando 2 e Argumentando 3) - (SPOLIN, 2012 [1963]), realizadas na aula de Língua Portuguesa, no 9º ano do Ensino Fundamental II. Os resultados obtidos sugerem a importância de apresentar aos alunos procedimentos metodológicos que possibilitem a interação, na acepção de ação/corpo, realizada no *inter*, entre dois ou mais para o exercício da argumentação. Reiteramos, em consequência, a importância de serem propostos procedimentos metodológicos que insiram o corporeamento no ensino da Língua Portuguesa, buscando, portanto, ensinar a oralidade de modo pleno, por meio da multimodalidade nas interações.

Além disso, ao solicitarmos e analisarmos a produção de relatos de experiência escritos, pudemos corroborar nossa hipótese de que o gênero Jogo Teatral constitui importante procedimento metodológico, ou seja, um instrumento didático capaz de correlacionar língua e Arte, para um profícuo trabalho com a relação fala/escrita e a inserção do corpo/gestos no exercício da produção textual, voltada ao ensino da argumentação em Língua Portuguesa.

Nesse cenário, retomamos um dos objetivos deste trabalho que consistiu em, a partir da correlação entre língua e Arte, desenvolver e propor atividades para serem

aplicadas em sala de aula no Ensino Fundamental que, ancoradas na produção de textos falados e escritos, privilegiassem, sobretudo, a argumentação, e permitissem aos alunos a operacionalização da linguagem. Esse objetivo relaciona-se ao ensino de Língua Portuguesa que se respalda na dimensão interacional da linguagem. Por conseguinte, em decorrência do exposto, acreditamos que, ao transformar os Jogos Teatrais em instrumentos didáticos para o ensino de língua, este objetivo foi alcançado.

O outro objetivo desta pesquisa referiu-se à busca de um trabalho com a argumentação em linguagem verbal e não verbal. Privilegiou-se o trabalho de adequação às diferentes situações comunicativas, nas quais o corpo/gestos também pudessem ser evidenciados, correlacionando-se às dimensões corporeada e argumentativa da linguagem. Assim, entendemos que se possa fomentar, na linguagem teatral, um veio para o processo argumentativo, na medida em que se leve o aluno a ampliar as possibilidades de uso da linguagem, por meio da compreensão e utilização, em sala de aula, do todo comunicativo (gestos, fala e corpo), proporcionado pelo teatro, o que parece ampliar as possibilidades de uso da argumentação.

Em relação especificamente ao ensino da argumentação, acreditamos ser essencial que o trabalho em Língua Portuguesa privilegie não apenas o ensino das técnicas argumentativas, mas também possibilite o uso de tais técnicas. Dessa forma, os Jogos Teatrais, parece-nos uma possibilidade significativa de exercício do uso das técnicas argumentativas com a inserção destas no discurso, conforme sugere Amossy (2007). Para esta autora a orientação discursiva, ou ainda, a dimensão argumentativa integra o discurso em situação.

No tocante aos relatos de experiências, reiteramos que os excertos selecionados indicam a percepção dos alunos em relação às facetas por nós selecionadas, a saber: a faceta interativa, a faceta argumentativa/oral, a faceta artística/ação e a faceta lúdica/divertida e revelam que, mesmo sem o conhecimento teórico que deu respaldo às atividades que lhes propusemos, marcaram seus textos, que se apresentaram com todas essas facetas e, assim, apontaram para a viabilidade do ensino/aprendizagem dos Jogos Teatrais.

Quanto à experiência de aproximar essas linguagens (teatro e língua materna) ao ensino/aprendizagem, entendemos conforme evidenciado, que o aprendizado ocorre quando uma atividade realizada em sala de aula torna-se experiência para o aluno, ou seja, algo ativo que traga uma consequência ou mudança. Em consonância com Merleau-Ponty

(1999 [1945]) não haveria aprendizado concreto sem experiência e não há experiência sem corpo. Disso decorre a aceção de que, para haver um válido aprendizado, a experiência deve ser proveniente do corpo. Além disso, retomamos Vygotsky (1997) para quem “o conhecimento que não é obtido através da experiência pessoal não é totalmente conhecimento” e com ele afirmamos que o conhecimento de língua e de linguagem dos alunos deve emergir da experiência. Assim, o Jogo Teatral, procedimento metodológico proveniente das Artes, parece-nos importante instrumento para essa finalidade, tendo em vista que proporciona, no exercício da linguagem, a vivência e a experiência, desenvolvendo-a, vivenciando-a e experienciando-a. Entendemos, a partir disso, que os jogos podem ser uma possibilidade de aproximar os alunos de questões que envolvem manifestações artísticas e, ao mesmo tempo, ampliam a concepção de língua e de seu uso - algo que, conforme assinalado por este trabalho, produz efeitos significativos no aprendizado dos alunos, provenientes da correlação entre língua e Arte e das reflexões que lhes foram propiciadas.

Nossa expectativa com a realização desta pesquisa consistia em apresentar contribuições ao ensino de língua materna, levando em consideração os benefícios do trabalho com os gêneros discursivos, para conduzir os alunos a ampliarem, gradualmente, o domínio competente das modalidades escrita e falada, por meio da correlação entre língua e Arte.

Inicialmente, circunscrevemos nossa investigação no último ano do Ensino Fundamental II. Contudo, no decorrer de nosso estudo percebemos que os Jogos Teatrais podem ser usados, também, no Ensino Médio, em cursos preparatórios para vestibulares, nas outras séries do Ensino Fundamental II e em qualquer situação que requeira a produção textual escrita e falada pautada na argumentação. Assim, vislumbram-se outras possibilidades de investigações para o ensino de Língua Portuguesa por meio da correlação entre língua e Arte.

Cabe ressaltar que o professor de Língua Portuguesa, a partir das atividades apresentadas nesta pesquisa, tem espaço para desenvolver ações específicas em torno do ensino da argumentação, tendo em vista a necessidade de fixar conteúdos e, assim, retomar o uso, por exemplo, de elementos linguísticos (como os operadores argumentativos), linguístico-discursivo-interacionais (como as marcas de retomada de elementos do turno de colegas durante o jogo, marcas de envolvimento entre os interlocutores e outros), além de observar, junto aos alunos, fatos do corporeamento,

procedendo, assim, à junção que propomos de língua e Arte, propiciando, em suas aulas, o desenvolvimento do gosto pelo teatro, a partir da vivência e da experiência.

Referências Bibliográficas

- AMOSSY, R. (2007) O Lugar da Argumentação na análise do Discurso: Abordagens e desafios contemporâneos. *In: Filosofia e Língua Portuguesa*. n. 09. p. 121-146.
- AQUINO, Z. G. O. (1997) *Conversação e Conflito: um estudo das estratégias discursivas em interações polêmicas*. (Tese de doutorado). FFLCH, Universidade de São Paulo.
- ARISTÓTELES. (1998) *Retórica*. Lisboa: Imprensa Nacional – Casa da Moeda.
- BAKHTIN. M. (1992 [1929]) *Marxismo e filosofia da linguagem*. Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. São Paulo: Hucitec.
- _____. (1999 [1979]) *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes.
- _____. (1993 [1929]) *Questões de Literatura e estética*. A teoria do romance. 3 ed. São Paulo: Hucitec.
- BRASIL. (1998) *Secretaria da Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental*. Brasília: MEC/SEF.
- BRUNI, J. C. (1989) *Investigações filosóficas/Ludwig Wittgenstein; Escritos filosóficos/George Edwarg Moore*; seleção de textos Hugh Lacey. Trad.: Pablo Rubén Mariconda. - São Paulo: Nova cultural (*Os pensadores*).
- BOAL, A. (2007) *Jogos para atores e não-atores*. 10.ed. ver. e ampliada. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- CAMARGO, R. C. (2010) O Jogo Teatral e sua fortuna crítica. *In: FENIX - Revista de História e Estudos Culturais*. V. 7 Ano VII, N. 01
- CLARK, H.H. (1996). *Using language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- DESGRANGES, F. (2011) *A Pedagogia do Teatro: provocação e dialogismo*. São Paulo: Editora Hucitec: Edições Mandacaru.
- _____. (2006) *Pedagogia do espectador: provocações e dialogismo*. São Paulo: Hucitec.
- EMERSON, C. (1983) The Outer Word and Inner Speech: Bakhtin, Vygotsky, and the Internalization of Language. *In: Critical Inquiry*, Vol. 10, No. 2, pp. 245-264.
- FARACO, C. A. (2009) *Linguagem & Diálogo: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin*. São Paulo: Parábola.
- FÁVERO, L. L. (2004) *Coesão e coerência textuais*. 10. ed. São Paulo: Ática.
- _____. (2009) AQUINO, Z. G. O.; ANDRADE, M. L. C. V. O.. *Oralidade e escrita - perspectivas para o ensino de língua materna*. 7ª. ed. São Paulo: Cortez.
- FERREIRA GULLAR (2007) Teoria do Não-Objeto. *In: Experiência Neoconcreta: momento-limite da Arte*. São Paulo: Cosac-Naify.
- GARCEZ, P. M. (2008). A perspectiva da Análise da Conversa Etnometodológica sobre o uso da Linguagem em interação social. *In: Loder, L.L. et al (Orgs). Fala-em-interação social – Introdução à Análise da Conversa Etnometodológica*. São Paulo: Mercado das Letras.

- GARFINKEL, H. (1963). A conception of, and experiments with, “trust” as a condition of stable concerted actions. In: *Motivation and Social Interaction, Cognitive Determinants*. O. J. Harvey (Ed.), New York: The Ronald Press, pp. 187–238.
- GOMES-SANTOS, S. N. (2009) Modos de apropriação do gênero debate regrado na escola: uma abordagem aplicada. In: *DELTA. Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada*, v. 25, p. 39-66.
- GOODWIN, C. (2003) The Body in Action. In: *Discourse, the Body and Identity*, edited by Justine Coupland and Richard Gwyn. New York: Palgrave/Macmillan, pp. 19-42.
- _____. (2000). Action and embodiment within situated human interaction. *Journal of Pragmatics*, 32, 1489–1522.
- GUIMARÃES E. (2009). *Texto, discurso e Ensino*. São Paulo: Contexto
- _____. (org.) (2008). *Texto e Discurso: confluências*. São Paulo: Editora Mackenzie.
- _____. (2004) Figuras de Retórica e argumentação. In: MOSCA, L. L. S. (Org.). *Retóricas de ontem e de hoje*. São Paulo: Humanitas.
- JAPIASSU, R. O. V. (2009) *Metodologia do ensino do Teatro*. 8.ed. Campinas, SP: Papyrus.
- _____. (1998) Jogos Teatrais na escola pública. In: *Revista da Faculdade de Educação*. Rev. Fac. Educ. vol. 24 n. 2 São Paulo.
- <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-25551998000200005>
- KENNEDY, G. A. (1994) *Aristotle- On Rhetoric*. A theory of civic discourse. New York-Oxford: Oxford University Press.
- KERBRAT-ORECCHIONI, C. (2006) *Análise da Conversação: princípios e métodos*. Trad. Carlos Piovezan Filho. São Paulo: Parábola.
- KOCH, I. G. V. (2004) *A inter-ação pela linguagem*. São Paulo: Contexto, 2004.
- _____. (2009) *O texto e a construção dos sentidos*. 9 ed., 2ª reimpressão. São Paulo: Contexto.
- _____. (2004) *Argumentação e linguagem*. 9. ed. São Paulo: Cortez.
- KOUDELA, I. D. (2002) *Jogos Teatrais*. 4ª ed. São Paulo: Perspectiva.
- _____. (1997) *Palavras em jogo: texto literário e Teatro-Educação*. (tese de livre-docência). São Paulo. ECA – Universidade de São Paulo.
- LEE, J. K. D. (1980) *Wittgenstein's Lectures – Cambridge, 1930-1932*. Chicago: University of Chicago Press, 1980.
- LEIRO, E. M. V. F. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de língua estrangeira e a formação de alunos críticos: a lacuna entre teoria e prática. In: GUIMARÃES E. (org.) (2008). *Texto e Discurso: confluências*. São Paulo: Editora Mackenzie.
- LEITE, T. de A. (2008). Fundamentação teórica I: Língua e discurso na perspectiva da análise da conversa. *A segmentação da língua de sinais brasileira (libras): Um estudo linguístico descritivo a partir da conversação espontânea entre surdos* (pp. 47–95). Tese de doutorado. São Paulo, SP: Universidade de São Paulo. Retrieved from <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8147/tde-25092008-160005/pt-br.php>

- LIBERMAN, K. (2011). The reflexive intelligibility of affairs: Ethnomethodological perspectives on common sense. *In: Cahiers Ferdinand de Saussure*, 64, 73–99.
- LYOTARD, J. F. (2010 [1979]) *A Condição Pós-Moderna*. São Paulo: José Olympio.
- LURIA, A. R. (1991 [1979]) *Curso de Psicologia Geral*. Volume I. Introdução Evolucionista à Psicologia. Rio de Janeiro: Civilização brasileira.
- MARCUSCHI, L. A. (2002). Gêneros textuais: definição e funcionalidade In DIONÍSIO, Â. et al. *Gêneros textuais e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna.
- _____. (1986) *Análise da conversação*. São Paulo: Ática.
- MARTINS, P. (2009) *Literatura Latina*. Curitiba: IESDE, 2009.
- MCCLEARY, L., & Leite, T. de A. (2012). Turn-taking in Brazilian Sign Language: Evidence from overlap. *Journal of Interactional Research in Communication Disorders*, 3(2).
- MCCLEARY, L. (2001). História oral: questões de língua e tecnologia. In: Santhiago, R.; Magalhães, V.B. (Orgs.). *Memória e diálogo: Escutas da Zona Leste, visões sobre a história oral*. São Paulo: Letra e Voz. pp. 93-123.
- MERLEAU-PONTY, M. (1999 [1945]) *Fenomenologia da Percepção*. Trad. Carlos Alberto Ribeiro de Moura – 2 ed. São Paulo: Martins Fontes.
- _____. (1999 [1964]) *O Visível e o Invisível*. Trad. A. Gianotti, & A. Mora, São Paulo: Perspectiva.
- MILLIET, M. A. (1992) *Lygia Clark – Obra e Trajeto*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo.
- MOSCA, L. L. S. (Org.). (2004) *Retóricas de ontem e de hoje*. São Paulo: Humanitas.
- NEVES, L. R. e SANTIAGO, A.L.B. (2009) *O uso de Jogos Teatrais na Educação: possibilidades diante do fracasso escolar*. Campinas: Papirus.
- PASQUIER, A., DOLZ, J. (1996). *Un decálogo para ensinar a escribir*. Cultura y Educación, Madrid, n.2, p.31-41.
- PERELMAN, C. e OLBRECHTS – TYTECA, L. (2005) *Tratado de argumentação: a nova Retórica*. São Paulo: Martins Fontes.
- PLANTIN, C. (2008) *A argumentação*. Histórias, teorias, perspectivas. São Paulo: Parábola Editorial.
- PRETI, D. (2001) *Análise de textos orais*. Dino Preti (org). 5 ed. – São Paulo: Humanitas FFLCH/SP.
- PUPO, M. L. B. (2003) *Palavras em jogo: textos literários e Teatro-educação*. Tese de Livre Docência – Escola de Comunicação e Artes (ECA), Universidade de São Paulo – USP.
- _____. (2005) Para desembaraçar os fios. Educação e Realidade. *In: Dossiê Arte, criação e Aprendizagem*. V. 30 N. 02
- QUAEGHEBEUR, L. (2012). The “all-at-onceness” of embodied, face-to-face interaction. *In: Journal of Cognitive Semiotics*, 4(1), 167–188.
- REGO, T. C. (1995) *Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação*. Petrópolis, RJ: Vozes.

_____. (2003). *Memórias de escola: Cultura escolar e constituição de singularidades*. Petrópolis, RJ: Vozes.

REVERBEL, O. (2007) *Jogos Teatrais na escola: atividades globais de expressão*. São Paulo: Scipione.

RIOLFI, C. R. (2003) *Ensinar a escrever: considerações sobre a especificidade do trabalho da escrita*. Leitura. Teoria & Prática. Revista da Associação de Leitura do Brasil. Campinas, v. 40, p. 47-51, jan./jul.

ROJO, R. (ORG.). (2000) *A Prática de Linguagem Sala de Aula: praticando os PCNs*. Campinas: Mercado de Letras, pp. 13-23.

_____. Interação em sala de aula e gêneros escolares do discurso: um enfoque enunciativo. In: *Anais do II Congresso Nacional da ABRALIN*. Florianópolis.

Disponível em: www.leffa.pro.br/textos/Rojo/pdf Acesso em 05 de março 2013.

_____. (2002) Gêneros do discurso e gêneros textuais: questões teóricas e aplicadas. 2002. Disponível em <http://www.fae.ufmg.br/ceale/generosdiscurso.pdf>. Acesso em 20 Março 2013.

_____. (2005) Gêneros do discurso e gêneros textuais: questões teóricas e aplicadas. In: MEURER, J. L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (org.). *Gêneros: teorias, métodos, debates*. São Paulo: Parábola, pp. 184-207.

RYNGAERT, J. P. (2009) *Jogar, representar: práticas dramáticas e formação*. Trad. Cássia Raquel da Silveira. São Paulo: Cosac Naify.

SACKS, H. (1987). On the preferences for agreement and contiguity in sequences in conversation. In G. Button & J. R. E. Lee (Eds.), *Talk and Social Organization*. Clevedon/Philadelphia: Multilingual Matters. pp. 54–69

SANTOS, L. H. L. (1993) *A Essência da Proposição e A Essência do Mundo. TRACTATUS LOGICO-PHILOSOPHICUS*. São Paulo: EDUSP, pp. 11-112.

SARTINGEN, K. (1998) *Brecht no Teatro brasileiro*. Trad. José Pedro Antunes. São Paulo: Hucitec.

SCHEGLOFF, E. A. (1998 [1991]). Body torque. In: *Social Research*, 65(3), 535–596.

_____. (1996). *Turn organization: One intersection of grammar and interaction*. In: E. Ochs et al. (Eds.), p. 52-133.

SCHENEUWLY, B.; DOLZ, J. (2004) *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado das Letras.

SCHIAPPA, E. (1990) Did Plato Coin Rhetorike. *The American Journal of Philology*. The Johns Hopkins University Press. Vol. 111, No. 4, pp. 457-470.

<http://www.jstor.org/stable/295241>

SLADE, P. (1978) *O jogo dramático infantil*. São Paulo: Summus.

SMOLKA, A. L. (1991) *Cadernos Cedex 24 – Pensamento e linguagem*. Estudos na perspectiva da psicologia soviética. Campinas, SP: Papirus.

SOUZA, A. B. (2003) *Educação pelas Artes e Ates na Educação*. V. 02. Drama e Dança. Lisboa: Instituto Piaget.

SPOLIN, V. (2007) *Jogos Teatrais na sala de aula: um manual para o professor*. 2.ed.Trad.

Ingrid Dormien Koudela. São Paulo: Perspectiva.

_____. (1999 [1963]) *Improvisation for Theater*. Chicago: Northwestern University Press, 1999.

_____. (2012) *Jogos Teatrais: O fichário de Viola Spolin*. Trad. Ingrid Koudela. 2ª. ed. São Paulo: Perspectiva.

STANISLAVSKI, C. (1997) *Manual do ator*. Trad. Jefferson Luiz Camargo. São Paulo: Martins Fontes.

TOMASELLO, M. (2008) *Origins of Human Communication*. Cambridge, MA/London: The MIT Press. XIII, 393 S.

URBANO, H. (2005) O diálogo teatral na perspectiva da Análise da Conversação. *In: Diálogo na fala e na escrita*. Dino Preti (org.). São Paulo: Associação Editorial Humanitas.

VYGOTSKY, L.S. (2003 [1984]) *A formação social da mente*. O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes,

_____. (2004) *Psicologia pedagógica*. São Paulo: Martins Fontes.

ANEXOS

ANEXO A – Fichas dos jogos: “Iluminando”, “Debate em contraponto 1”, “Debate em contraponto 2” e “Debate em contraponto 3”

ILUMINANDO
C9

PREPARAÇÃO
Grupo todo ou jogadores na plateia.

FOCO
Não verbalizar o assunto da conversação.

DESCRIÇÃO
Grupo todo. Dois jogadores entram em acordo sobre um tópico secreto de conversação. Iniciam discutindo o tópico na presença de outros jogadores. Não devem fazer afirmações falsas, embora procurem ocultar o assunto dos outros jogadores. Os outros jogadores não devem fazer perguntas ou adivinhar o tópico em voz alta mas sim participar da conversação quando acreditam conhecer o assunto. O primeiro jogador pode desafiar aqueles que entraram no jogo que, se estiverem corretos, podem permanecer no jogo. Caso esteja incorreto, o jogador deve voltar, estando fora em uma terça parte (como no jogo teatral *Fantasma* (A78)). Os jogadores podem eventualmente participar da conversação por algum tempo sem despertar suspeita ou serem desafiados. O jogo é realizado até que todos os jogadores estejam dentro ou fora.

INSTRUÇÃO
Compartilhe sua voz! Não faça perguntas! Não faça adivinhações!

AVALIAÇÃO
Os jogadores fizeram afirmações falsas? Qual era o assunto?

NOTAS
1. Esse jogo tradicional pode ser utilizado como aquecimento para aqueles exercícios que buscam trazer os jogadores para participar de diálogos: *Debate em Contraponto #1, #2 e #3* (C10, C11 e C12) e *Conversação em Três Vias* (A91).

ÁREAS DE EXPERIÊNCIA
Jogo Tradicional
Aquecimento Silencioso
Jogo de Ouvir-Escutar
Comunicação: Familiaridade e Flexibilidade com Palavras
Comunicação: Falando-Diálogo

© 2001 Perspectiva

DEBATE EM CONTRAPONTO #1

C10

PREPARAÇÃO

Coordenador: O mesmo time joga *Debate em Contraponto #1, #2 e #3* (C10, C11 e C12) em uma mesma sessão.

Aquecimento: *Iluminando* (C9).

Jogadores na plateia.

FOCO

Perseguir argumentos, usando um assunto específico como trampolim.

DESCRIÇÃO

Dois jogadores escolhem um assunto de conversação como viagem, moda, guerra e paz, hábitos, saúde etc. Será bom colocar uma mesa entre os jogadores como suporte. Ao sinal do coordenador, ambos os jogadores começam a falar diretamente um com o outro, desenvolvendo argumentos a partir do assunto, sem mencioná-lo (e sem usar o pronome "ele" em lugar do assunto). Cada jogador deve procurar seriamente argumentos que nasçam do assunto, permitindo que cada novo argumento se torne um degrau para o próximo. Os jogadores não devem envolver-se ou distrair-se com os argumentos do parceiro. Pode-se atribuir pontos para hesitações, desvios, pronomes como "eu", "você" ou "ele" em substituição ao assunto, nomear o assunto, repetição das ideias do parceiro ou respostas ao parceiro. Tempo: um minuto. Aquele que tem menor número de pontos vence. O mesmo time trabalha com C11 e C12 na mesma sessão.

INSTRUÇÃO

Falem diretamente um com o outro! (Poderá ser necessário repetir essa instrução muitas vezes) Não use "eu"! Não use "você"! Continuem a falar! Compartilhem sua voz! Vejam um ao outro! Não nomeie o assunto! Continuem! Trabalhem juntos!

AVALIAÇÃO

(A partir dos pontos) Os jogadores permitiram que o assunto fosse um trampolim para novas ideias? Jogadores, vocês concordam? Os jogadores ficaram com medo de deixar acontecer?

NOTAS

1. Esse exercício exige uma carga extraordinária de energia física. Os jogadores devem falar um para o outro e não um com o outro. Dê instruções

DEBATE EM CONTRAPONTO #3

C12

PREPARAÇÃO

Introdutórios: *Debate em Contraponto #1 e #2* (C10 e C11).
Jogadores na plateia.

FOCO

Desenvolver argumentos a partir de um assunto e ao mesmo tempo desenvolver os argumentos do parceiro.

DESCRIÇÃO

Dois jogadores, ambos falando simultaneamente, expandem seus argumentos da mesma forma como nos exercícios de Contraponto anteriores. No entanto, no *Debate em Contraponto #3*, os jogadores também ouvem, desenvolvem e constroem a partir dos argumentos apresentados pelo parceiro. Os jogadores *exploram e intensificam* tanto seus argumentos emergentes como aqueles argumentos absorvidos a partir do discurso do parceiro.

INSTRUÇÃO

Penetre no ponto de vista de seu parceiro! Expandir seu argumento! Vocês estão juntos! Falem um com o outro! Compartilhem sua voz! Explore e intensifiquem seus argumentos!

AVALIAÇÃO

(Sobre o diálogo) Os argumentos dos jogadores foram transformados? Jogadores, vocês concordam?

NOTAS

1. Um salto intuitivo entre os jogadores pode acontecer quando eles penetram os argumentos um do outro e assumem o que é necessário para transcender os seus próprios argumentos.
2. Caso os jogadores não solucionem esse problema, volte para ele depois de jogar *Transformação de Objetos* (A35) no qual a transformação é mais compreensível porque acontece no plano físico.
3. Quando os exercícios de *Debate em Contraponto* têm bom resultado, os jogadores fisicalizam sua fala. O argumento toma conta do jogador da cabeça aos pés. O jogador se torna presente, por assim dizer.
4. Quando adequadamente executado, o *Debate em Contraponto* pode conduzir à beleza e economia de linguagem verbal.

ANEXO B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

AUTORIZAÇÃO PARA PARTICIPAÇÃO EM PESQUISA

O (a) seu/sua filho (a) está sendo convidado (a) para participar de uma pesquisa a ser desenvolvida por mim Ana Luisa Feiteiro Cavalari Lotti, para obtenção do título de Mestre em Língua Portuguesa na Universidade de São Paulo (USP), sob a orientação da Profa. Dra. Zilda Gaspar Oliveira de Aquino, que tem como objetivo investigar novas possibilidades para o ensino de Língua Portuguesa.

A participação do (a) seu/sua filho (a) nesta pesquisa se dará por meio de uma atividade que consiste em um Jogo Teatral. O jogo será realizado na sala de aula no horário destinado às aulas de Língua Portuguesa, estando prevista a utilização de duas aulas. Esta atividade será filmada por meio de vídeo digital para posterior análise. As imagens ficarão sob minha responsabilidade, serão utilizadas somente para esta pesquisa e não serão divulgadas em nenhuma situação.

Ao acabar o jogo, seu/sua filho (a) será convidado (a) a escrever um breve depoimento relatando a experiência que acabou de vivenciar. Os depoimentos também serão utilizados apenas para fins de pesquisa preservando o anonimato dos alunos.

O(a) seu/sua filho (a) não correrá nenhum risco ao participar dessa pesquisa, uma vez que as atividades serão realizadas no período normal das aulas. Além disso, ele/ela não será submetido a nenhuma situação constrangedora e poderá desistir de participar a qualquer momento, sem sofrer nenhuma penalidade. A realização desta atividade é de conhecimento da direção da escola e conta com seu apoio.

A participação do (a) seu/sua filho (a) nesta pesquisa será muito importante porque poderá contribuir para que se formulem novas metodologias de ensino de língua materna.

O nome do (a) seu/sua filho(a) não será revelado, garantindo-se, assim, o anonimato.

O(a) senhor(a) terá a garantia de esclarecimentos a respeito da pesquisa e poderá retirar sua autorização a qualquer momento, sem que isso signifique qualquer tipo de penalidade ou prejuízo financeiro, bem como seu/sua filho (a) não receberá qualquer forma de pagamento por sua participação.

Os resultados da pesquisa serão divulgados por meio de publicações e apresentações em congressos e seminários relacionados à área de Língua Portuguesa.

Se o(a) senhor(a) estiver se sentindo totalmente esclarecido, sem nenhuma dúvida sobre esta pesquisa, gostaria de convidá-lo (a) a assinar esta autorização, elaborada em duas vias, sendo que uma ficará com o (a) senhor (a) e outra comigo.

Pesquisadora Responsável: Ana Luisa Feiteiro Cavalari Lotti

RG: 32.390.352-6 – CPF: 300.729.328.64

Fones: 4104-0877 / 9720-2729

Orientadora: Profa. Dra. Zilda Gaspar Oliveira de Aquino.

Instituição: Universidade de São Paulo – USP. Programa de Filologia e Língua Portuguesa.

Email para Contato: ana.cavalari@usp.br

DADOS DO (A) ALUNO (A):

Nome: _____

Data de nascimento: _____

RG: _____

DADOS DO PAI OU RESPONSÁVEL:

Nome: _____

RG: _____

Autorizo meu/minha filho (a) a participar da pesquisa.

Assinatura: _____

Rio Claro, ____ de _____ de 2012

ANEXO C – Tabela de Transcrição do projeto

NORMAS PARA TRANSCRIÇÃO

OCORRÊNCIAS	SINAIS	EXEMPLIFICAÇÃO*
Incompreensão de palavras ou segmentos	()	do nível de renda... () nível de renda nominal...
Hipótese do que se ouviu	(hipótese)	(estou) meio preocupado (com o gravador)
Truncamento (havendo homografia, usa-se acento indicativo da tônica e/ou timbre)	/	e comé/ e reinícia
Entonação enfática	maiúscula	porque as pessoas reTÊM moeda
Prolongamento de vogal e consoante (como s, r)	::podendo aumentar para ::: ou mais	ao emprestarem os... éh ::: ... o dinheiro
Sílabação	-	por motivo tran-sa-ção
Interrogação	?	e o Banco... Central... certo?
Qualquer pausa	...	são três motivos... ou três razões... que fazem com que se retenha moeda... existe uma... retenção
Comentários descritivos do transcritor	((minúscula))	((tossiu))
Comentários que quebram a seqüência temática da exposição; desvio temático	----	...a demanda de moeda - - vamos dar essa notação - - demanda de moeda por motivo

* Exemplos retirados dos inquéritos NURC/SP nº 338 EF e 331 D².

Oralidade em diferentes discursos

OCORRÊNCIAS	SINAIS	EXEMPLIFICAÇÃO
Superposição, simultaneidade de vozes	[ligando as linhas	A. na [casa da sua irmã B. [sexta-feira? A. fizeram [lá... B. [cozinham lá?
Indicação de que a fala foi tomada ou interrompida em determinado ponto. Não no seu início, por exemplo.	(...)	(...) nós vimos que existem...
Citações literais ou leituras de textos, durante a gravação	“ ”	Pedro Lima...ah escreve na ocasião... “O cinema falado em língua estrangeira não precisa de nenhuma baRREira entre nós”...

OBSERVAÇÕES:

1. Iniciais maiúsculas: só para nomes próprios ou para siglas (USP etc.).
2. Fáticos: *ah, éh, ahn, ehn, uhn, tá* (não por está: *tá?* você está brava?).
3. Nomes de obras ou nomes comuns estrangeiros são grifados.
4. Números: por extenso.
5. Não se indica o ponto de exclamação (frase exclamativa).
6. Não se anota o *cadenciamento da frase*.
7. Podem-se combinar sinais. Por exemplo: *oh:::...(alongamento e pausa)*.
8. Não se utilizam sinais de *pausa*, típicos da língua escrita, como ponto-e-vírgula, ponto final, dois-pontos, vírgula. As reticências marcam qualquer tipo de *pausa*.

ANEXO E - Transcrição

Início da apresentação dos jogos e da explicação do jogo “Iluminando”

L1: bom primeiro boa tarde

L2: boa tarde

L1: éh... nós vamos comeÇAR os Jogos... são QUATro jogos mas na verdade é... três são muito PRÓximos então NÓS temos tem um JOgo de aquecimento e depois um outro JOgo... após:: o término desses DOis jogos nós VAMOS fazer uma atividade de reflexão MUIto rápida e você vão escrever para mim COMO vocês se sentiram é... o QUE vocês acharam de participar dos JOgos teatrais MAS isso é muito rápido e... só no finalzinho da aula a gente vai fazer is::so primeiro eu vou expliCAR como a gente vai fazer o primeiro jogo e o MAIS importante é assim é... es::se jogo eu vou TENtar explicar mas é imporTANTE que as REgras vocês vão percebendo quando FOrem jogando então eu preciso primeiro da disponibilidade de participação... então por faVOR levantem na hora quando a gente quando acaBAR o jogo já levantem é... tentem deixar isso diNÂMico para a gente poder é... realmente conseguir jogar os QUATro Jogos... outra coisa que é... imporTANTE tentem não jogar SEMpre com as mesmas pessoas o mesmo jogador POde participar QUANTas vezes ele quiser então se você já jogou e você quer vir de NOvo você pode vir quantas VEzes quiser ao mesmo tempo ninGUÉM é obriGADO a vir aqui na frente SÓ que se você também não quiser vir aqui na frente POde participar do lugar vão ter moMENTos em que a plateia também pode participar... então por faVOR participem se não ficou muito clara a regra na hora em que eu expliquei NÃO tem problema no desenvolvimENTO do jogo você vão entender como é que funciona é... esse jogo chama iluminando é... um jogo de aqueciMENTO como é que ele vai funcionar... lembrando que é um jogo de argumentação como é que ele funciona duas pessoas vão vir aqui na FRENte para iniciar o jogo essas duas pessoas vão combiNAR o assunto sobre o qual elas vão falar esse assunto é... não vai ser de conhecimento da plateia então conforme elas FOram jogando esse assunto vai ficar oculto só as duas pessoas sabem o que é esse assunto e:: elas vão falando sobre o assunto mas não dizem o que É o aSSUNto elas vão se referir a esse assunto como ele então ELE e vão faLANdo sobre o assunto vocês da plateia quando imaginarem que sabem qual é o assunto que está sendo dito você leVANTam e começar a participar aqui do JOgo tentem ter FOco não precisa falar exataMENTE um de cada vez

mas tentem ouvir o que um está falando principalMENTE quando várias pessoas estiverem aqui a frente não vocês da plateia não façam perguntas do tipo:: há é tal coISA? NÃO se você acha que o que se você sabe o que É vem até a frente e começa a conversar sobre o aSSUNto e por fim as duas pessoas que estão aqui na frente inicialmente e as próximas que foram cheGANdo podem ser questionadas pelas pessoas que estão aqui então se por exemplo eu imagino que voCÊ vem até aqui a frente e você não sabe exatamente sobre o que NÓS estamos falando eu posso fazer uma pergunta claro de forma indireta para saber se você realmente sabe qual É o assunto está CLArO? Preciso então de dois voluntÁrio para o início do jogo... rapidinho rapidinho rapidinho ((Diversas vozes na plateia)) Tiago e quem mais:... VAmos gente ((Diversas vozes na plateia)) ((outra aluna vem até a frente)) duas outras coisas importantes a gente vai utiliZAR as palmas como da outra VEZ para o início do jogo então o início do jogo tem PALma e outra coisa muito importante É a seGUINte... quando NÓS faLAmos nós não falamos só com a BOca nós falamos com o CORpo então falem com o corpo também está bom? Combinem o assunto... vocês tem meio segundo para combinar o assunto qualquer coisa gente qualquer coisa... não espera AÍ... ((a coordenadora/pesquisadora pede para os alunos saírem da sala)) vai ali, vai ali ((risos)) rapidinho () não pode fazer afirmação falsa

Legenda

L1: Coordenadora/pesquisadora

L2: Plateia/classe

Ocorrência analisada do jogo “Iluminando”

L1: e aí Vitor

L2: está bom

L1: BELê... sossegado

L2: na paz

L1: na paz

L2: cerTEza

L1: sossegado

L2: MAIS é certeza

L1: certeza... então.... final do ano NÉ o que você acha tem algum plano Natal?

L2: ah cara aquilo de sempre né... festa aquela cantoria não é? De sempre né? Mais tem também... não é de sempre né?

L1: mas tem esse ano né? Tem esse ano vai ser legal para a gente né?

L3: o assunto ((palma))

L2: ai ter um monte de gente

L1: vai ter a nossa classe

L2: vai ter a NOssa CLAsse e mais algumas

L1: mas vai ter a NOssa CLAsse... a NOssa CLAsse

L2: ah é o melhor... então

L1: vai ter claro os professores também todos os professores

L2: vai ter o Valci lá

L1: não era a Maria Sandra que você queria

L2: não

L1: ah tá tá bom

L2: mas eu também estou pensando o que eu vou vestir cara

L1: ih vestir... eu sei o que você tem que vestir::

L2: o que é que tem que vestir?

L1: CALça PREta e blusa branca

L2: e se eu quiser ir de blusa vermelha?

L1: não pode né?

L3: tem alguém que não descobriu ainda? Se descobriu vem não começa a conVERsar::

L1: ou vai ter os discursos

L2: *putis* os discursos

L1: duas pessoas aliás vão lá pa pa pa pa

L2: verdade verdade

L1: TEM uma apresentação a Aiumi vai tocar:... então o que ela vai tocar mesmo é uma FLAUta?

L2: eu não lembro

L1: violino... ela vai tocar violino

L2: *meu* ela toca violino

L1: vai ter DANça ((a jogadora faz uma espécie de coreografia de dança))

L3: vocês descobriram podem vir aqui na frente

L1: vem Mara você sabe

L3: vem gente vocês participam do jogo

((uma aluna vem até a frente))

L1: você vai vir nessa confraternização que vai ter

()

L1: que roupa que tem que vir?

L4: calça preta e blusa branca

L2: e se não vier? Você já responder isso para mim

L1: você não vai entrar

L2: LÓgico eu eu entro

L1: não entra

L2: há é sem noção tem que pagar isso né?

L2: tem que paGAR IS::SO?

L1: É tem que paGAR ou tinha que ter pago

L2: eu não paguei

L1: então você não vem

L3: TOdo mundo já descobriu e ninGUÉM quer vir aqui na frente... VEnham por favor é assim o jogo a GENte começa um outro TÓpico todo mundo já descobriu? Sim? Então a gente vai começar um outro jogo... obriGAda ((palmas)) MUIto obriGAda

Legenda

L1: Vitor

L2: Laura

L3: Coordenadora/pesquisadora

L4: Mara

Explicação do jogo “Debate em contraponto 1”

L1: agora acaBOU o aquecimento agora o negócio vai mudar... esse jogo se chama debate em contraponto um COmo EU disse são três né um dois três a gente vai começar do começo e o um funciona da seGUINte FORma DOis jogadores escolhem um assunto pode ser qualquer coisa exatamente como nós fizemos com o iluminando e... vocês tem que começar a conversar sobre esse assunto SÓ que aGOra é argumentação agora vocês tem que começar a argumentar SObre esse assunto como que vai funcionar CAdA jogador deve procurar uma SÉrie de arguMENTos que nascem desse assunto permitindo que cada novo argumento se TORne um degrau para o outro argumento... os jogadores NÃO DEvem envolver-se ou distraírem-se com outros argumentos do parceiro pode-se atribuir PONtos para hesitação... então cada hesitaÇÃO por exemplo a gente vai tiRAR pontos de um dos jogadores ou desvio ou falar de si usar eu por exemplo han... substituição do assunto nomear o assunto ou repetir ideias do parceiro CAdA uma dessas coisas será penaliZAda preciso de dois voluntários para iniciar o jogo ao final de cada jogo de dois jogadores NÓS teremos um tempo muito RÁpido para fazer a conTAGem dos pontos e para determinar o vencedor NESse jogo tem vencedor tá? Dois voluntários...

((vozes na plateia))

L2: você deveria sortear os números...

L1: é verdade posso? Posso?

L3: não

L1: NÃO? Então eu preciso de DOis voluntários...

L3: pode pode

((discussão sobre os números dos participantes))

L1: gente imPORtante quem estiver aQUI a frente vai faLAR com o parceiro com o outro jogador e com a plateia... então TENtem viRAR e se posicionar para fazer as DUas coisas vocês terão vocês dois ((aponta para os jogadores)) e cada jogaDOR que vier até a frente um miNUto para desenvolver seus argumentos ao final de um minuto a gente enCerra e determina o vencedor

Legenda

L1: Coordenadora/pesquisadora

L2: Professora da turma

L3: Plateia/turma

Ocorrência analisada do jogo “Debate em contraponto 1”

L1: o assunto é a seleÇÃO brasileira de Rúgbi

L2: NO::SSA ((vários comentários))

L3: *putis* se eu soubesse o que É eu até falava

L1: você NÃO SAbe o que É?

L3: o que é?

L1: é aquele JOgo que os caras jogam com a mão e tal sabe?

L3: não... ai meu Deus

L1: melhor ainda desenvolver argumentos para um aSSUNto que você DES::conhece um dois três e ((palma))

L3: cara aquele jogo LÁ do RÚgbi velho estava MAIOR bom... adoREI ((risos))

L4: Rúgbi o que É is::so?

L3: eu SÓ assisto eu não sei a definição ((risos)) eu preTENdo NÉ saber ((risos)) na *Record* passa SEMpre ((risos))

L4: acho que isso é falta do... nosso governo que não investe no... esPORte ((risos))

L3: O Du Altimari ((risos)) o Du Altimari não investe no RÚgbi rio-claRENse ((risos)) o VElo NÉ o Velo

L4: e o povo não sabe o que é

L3: deveria passar mais né

L4: verdade

L3: (Na canção Nova) principalmente né? Na *Record* eu acho que o Du Altimari o governo de Rio Claro deveria invesTIR mais aqui em Rio Claro mesmo no Lago azul mesmo poderia ter um jogo ((risos)) você vai.. você... está joGANdo LÁ tem um cara cheirando ((risos)) você fica meio... assim sabe?

L1: acaBOU

((palmas))

F1: o que vocês aCHaram?

L2: falou muito eu

L1: falou muito EU... que mais? Vocês acham que ela deve ganhar?

L2: eu acho que SÓ por causa do cara cheiRANdo ela ganhou

L1: então palmas

Legenda

L1: Coordenadora/pesquisadora

L2: Plateia/turma

L3: Larissa

L4: Bruno

Explicação do jogo “Debate em contraponto 2”

F1: agora nós faremos o segundo jogo de contrapontos né? Chamado debate em contraponto dois nesse jogo é a estrutura dele é bastante parecida com o um a diferença dele é a seguinte os dois jogadores vão argumentar só que é... os argumentos:: quando você per/ você jogador percebeu que o argumento do seu oponente é MUIto melhor do que o seu você deve assuMIR esse argumento e começar a argumentar em cima deste argumento é claro que assim se você assuMIR você vai perDER só que ao mesmo tempo você não vai ter MUIto como não dizer que esse argumento é bom por que a gente tem a plateia e A plaTEia vai julgar se você foi honesto ou não em assumir esse argumento tá? Ah... por exemplo podem haver casos em que os dois jogadores decidem que vão assumir argumentos aí há empate tá? Então por exemplo tem dois jogadores aqui uma hora eu achei que o argumento dele foi melhor eu assumo o argumento dele na ouTRA HOra ele achou que o meu argumento foi melhor e ele assume o meu argumento... diga

F2: (vai ter um minuto?)

F1: um minuto do mesmo JEItO e depois a plateia vai julgar os dois jogadores

F2: mas você que vai escolher o assunto?

F1: eu acho mais fácil eu escolher o assunto por que é mais rápido

F2: está bom

F1: por que senão se vocês saírem para decidir isso vai demorar muito

Legenda

L1: Coordenadora/pesquisadora

L2: Plateia/turma

Ocorrência analisada do jogo “Debate em contraponto 2”

F1: o assunto é o consumismo um dois três e ((palma))

F2: qual é o assunto?

F1: o consumismo

F3: fala você

F4: consumir cara uma coisa que eu nem faço só vivo com esse tênis

F3: entendo eu acho que o consumismo é algo que serve para alimentar o ser humano de forma que ele não consegue de outras formas, entende? ELE busca no consumismo uma forma de assegurar

F4: fala mais rápido

F3: o seu mérito

F4: aí Vitor

F3: (é um motivo de orgulho) aí ele fala eu estou vestindo um tênis maior legal ()

F4: () tênis

((risos))

F3: e o cara preenche o Ego dele dessa maneira ()

F4: eu acho que seu tempo acabou por que

F2: falta vinte minutos, não é?

F1: minutos?

F2: vinte seGUNDos

F1: na verdade agora faltam três dois um já acabou

((risos))

F1: um dois três um dois três não vamos baTER palmas ((palmas)) o que vocês acharam?

F2: o Vitor o Vitor

F1: por que o Vitor?

F2: ((várias falas juntos)) por que só ele falou? é que ele fala devagar... ai o tempo vai paSSANdo vai paSSANdo

F1: eXATamente o jeito dele falar calmo aCaba segurando a palavra para ele e não DÁ CHANce do oponente fazer a argumentação dele

F4: eu acho que aí é o momento de cortar ele não é?

F1: então o próximo que jogar com o Vitor pode tentar ((várias vezes)) muito obrigada ((palmas))

Legenda

L1: Coordenadora/pesquisadora

L2: Plateia/turma

L3: Larissa

L4: Vitor

Explicação do jogo “Debate em contraponto 3”

F1: aGOrA nós jogaremos o debate em contraponto três ((diversas vezes na sala)) esse é o terceiro e ÚLtimo jogo que nós jogaremos também são dois jogadores da mesma forma também é um jogo de argumentos SÓ que é o seguinte SEMultâneamente os dois jogadores começam a expandir os agumentos da mesma forma que foi feito até aGOrA nos exercícios anteriores no entanto os jogadores também OUvem e desenVOLvem desenVOLve, e constóem os argumentos a partir dos argumentos PÓstos pelos dois então o intuito aqui não é eu concorDAR ou discorDAR dos argumentos do OUTro e sim contruIR argumentos JUNtos é MAis ou MENos o que eles fizeram aqui aquele aCORdo de cavalheiros que eles fizeram aQUI é aquilo só que NÃO VAle perGUNta tá? Não VAle pergunta vocês tem que construir os argumentos um inicia e vocês vão fazendo JUNtos sem pergunTAR o que você acha? Como você acham... enfim sem perguntas claro? VAmos LÁ...

((depois da realização do primeiro jogo))

Avaliação

F1: aGOrA nós não iremos julGAR QUEM foi meLHOR nós só JULgaREmos SE eles contríram ou não bons argumentos em conJUNto o que você acham?

Legenda

L1: Coordenadora/pesquisadora

Ocorrência analisada do jogo “Debate em contraponto 3”

L1: o aBORTo no Brasil... BEM eu acho que... ninguém tem o direito de tirar uma VIda... mais a menos que... isSO... afete diretamente essa pessoa por exemplo no BraSIL uma pessoa que... é estuPRAda ela pode aBORTar o seu filho is::so eu concordo plenamente você não teve uma... você não penSOU... pra aquilo... você não teve uma... iniciATIva para aQUIlo... de tomar aquelas circunstâncias... então eu concordo ninguém é obrigado a TER e depois conviver com isso porque pode acaBAR se tornando um peso se a pessoa não está espeRANdo...

L2: é... a pessoa vai ficar soFRENdO a vida inteira DEla... porque ela vai ter que... MUItas vezes ela pode até é... MALtratar o filho dela... porque ela não... queria ele ela não...pra ele ela é uma coisa que... não VAle na::da porque... ela não planejou... que nem você disse ela... TEve ele simplesmente porque então o aborto é para essas pessoas que NÃO QUERem que não querem iniciar uma vida famiLIAR CEdo por exemplo porque ... ninguém... que nem você disse ninguém É obriGAdo a conviver com pessoas

L1: mas...

L2: que não quis...

L1: nesSAS

circunstÂncias tudo bem...

L2: que não

L1: mas EU...

mas... acreDito que

SE o aborto fosse legaliZAdo...

L3: acaBOU... PALmas para as meNinas ((palmas)) o que vocês aCHArAm?

L4: bom

L3: muito bom NÉ?

L1: MAS... isso é PORque... eu ia falar assim... QUE as peSSOas... eu vou falar agora...

L3: POde falar pode faLAR...

L1: porque se todo mundo... se o... eu vou falar NORmal... como a Beatriz FAla e não como a pessoa do teatro fala... é se...

L3: tem diferença?

L1: porque eu não posso ficar falando eu eu eu se o aborto for legaliZAdo as pessoas vão parar de prevenir de toMAR... os cuidados neceSSÁrios porque elas sabem que elas podem tiRAR aquilo a qualquer hora... elas NÃO vão levar esse assunto TÃO a sério... e isso POde também trazer as DOENças que vem com isso ele não se preveniu... então eu acho que isso é de extrema importância que isso seja proibido porque o NOsso país não tem autonomia ninguém aqui tem... um/o paÍS não é inforMAdo... não tem informação suficiente para ter esse discernimento... então eu acho que tem que ser proibido

L3: tem alguém que disCORda dessa opinião?

((discussão posterior ao jogo))

L4: acho que é um tipo de preconCEIto mas já falaram para mim (ela vai lé e tem depois de um tempo) se não aborTAR vai nascer laDRÃO se não abortar vai nascer ladrão provavelmente

L5: o que é que tem a ver?

((várias vozes ao mesmo tempo))

L3: pode falar...

L6: mas se ela vai prevINIR do mesmo jeito ela tem que saber se ela quer

((várias vozes ao mesmo tempo))

L3: gente UM de CAdA vez se não não dá para ouvir

((várias vozes ao mesmo tempo))

L7: gente um de cada vez

L8: se você não se prevINIR e tirar um filho é responsabilidade SUA você que fez isso sei lá

L1: e não tem nada disso se não tirar o filho vai virar ladrão isso não tem nada a ver

L10: isso é preconceito

L11: mas depende da pessoa

((várias vozes ao mesmo tempo))

L12: () eu posso nascer com ela mas eu não posso

L13: mas eu acho assim querendo ou não você está com uma VIda dentro de você ai você vai tirar ela você vai maTAR ela é um crime isso porque você bnão pode matar uma pessoa eu vou pegar uma arma (e vou passar aqui) eu vou ser PREsa acontece que se eu abortar eu não vou ser presa se for legalizado eu estou matando de qualquer jeito

((várias vozes ao mesmo tempo))

L3: posso falar?

((várias vozes ao mesmo tempo))

L14: gente gente

L3: para uma aula de argumentação é MUIto prazeroso que eu veja você argumentando assim TÃO com tanta convicção do que vocês estão faLANdo mas é importante a gente ouVIR o argumento do OUTro tentar entenDER para aí sim responder gostaria de continuAR essa discussão acho muito impoTANte é... mas eu acho que a gente não vai conseguir esgoTÁ-la nesse momento então eu gostaria de voITAR para o JOgo e... mas esse é um assunto que que é preciso voITAR numa outra oportunidade para discutir tá? Palmas então ((palmas))

L3: e aí o que você acharam?

L14: muito bom

L3: bem construído não? Então palmas... ((palmas))

Legenda

L1 - Beatriz

L2 - Marina

L3 – Pesquisadora/coordenadora

L4 – Plateia/turma (participante 1)

L5 - Plateia/turma (participante 2)

L6 - Plateia/turma (participante 3)

L7 - Plateia/turma (participante 4)

L8 - Plateia/turma (participante 5)

L9 - Plateia/turma (participante 6)

L10 - Plateia/turma (participante 7)

L11 - Plateia/turma (participante 8)

L12 - Plateia/turma (participante 9)

L13 - Plateia/turma (participante 10)

“Explicação para a realização do “Relato de experiência”

L1: BOM eu estou passando AÍ para você uma FOLHA essa folha é a ÚLTIMA parte da nossa atividade agora é uma atividade esCRIta que eu gostaria que vocês fizessem em siLÊNcio isso aQUI é para eu saber como vocês se sentiram ao jogar este jogo não impORta se vocês particiPArAm eftivaMENTe aqui na frente ou NÃO ou se vocês foram plateia tá? Não tem problema eu quero saber como vocês se sentiram então é uma reflexão NÃO precisa por NOME NÃO preciso de nenhum dado de vocês eu só quero ver como vocês se sentiram tá? Vamos LÁ? Relato da experiência após a realização dos JOgos teatrais proPOStos seja como jogador jogaDORA sej como plateia escreva um breve relato acerca da sua experiência para tanTO TENte fazer as seguintes reflexões NÂO é para resPONder essa perGUNTas elas servem SÓ para norTEar vocês na reflexão não precisa escrever pergunta 1 e responder pergunta DOis é só um NORte como foi a experiência de participar de um jogo teatral? COmo me senTI ao participar do JOgo? O que FIca dessa experiÊNcia? Sinto que de alGUmA FORma esse jogo contrubuiu para meu aprendizado? Vocês TEM:: ((olha no relógio)) é:: doze minutos para acabar a aula né? ((confirma com a professora)) Acaba três e quarenta né?

Legenda

L1: Coordenadora/pesquisadora

ANEXO F

Relato 1 - *Um Jogo Teatral é algo que não acontece com frequência nas escolas, por isso, é uma experiência diferente, onde nem todos participam, mas todos aprendem. Argumentar sobre assuntos importantes é essencial para uma boa aprendizagem, pois todos podem expor nossas ideias e aprender, ouvindo as dos outros, discordando ou não. Além de ser divertido, é um ótimo método de ensino.*

Relato 2 - *Ter participado dos Jogos Teatrais me fez criar e mudar argumentos sobre determinados assuntos. O fato do improviso tornou uma brincadeira divertida porém com conteúdo. A experiência é muito importante para criar um debate com os amigos e ouvir as argumentações dos outros.*

Relato 3 - *Achei bem produtivo o jogo, gerou assuntos polemicos que deveriam serem discutidos com mais tempo, como por exemplo a legalização do aborto ou a privacidade na internet. Ao mesmo tempo houve um treinamento da língua portuguesa. O jogo deveria ser utilizado nas aulas da língua, ou quem sabe ter uma aula de Teatro, onde ajude até os alunos tímidos a se soltarem.*

Relato 4 - *Foi muito interessante participar do jogo. Uma aula em que durante um momento de distração são absorvidas dezenas de informações e o senso crítico dos alunos é desenvolvido. É uma forma muito legal de aprendizado, todos interagem direta ou indiretamente com o jogo e aquilo se torna, um momento de “lazer” mas que nos permite aprender muito e até conhecer o ponto de vista dos nossos colegas.*

Relato 5 - *Na minha opinião, esses jogos ajudam na timidez, fazem com que a sala interaja, argumentando com assuntos atuais que geram debates interessantes e ao mesmo tempo contribuem com o aprendizado alertando sobre os problemas da internet, das drogas ou sobre qualquer outro assunto que traga alguma informação importante. É também uma forma de descontrair e deixar a timidez de lado.*

Relato 6 - *Foi uma ótima experiência, porque pude desenvolver mais minhas habilidades de argumentação e pude ao mesmo tempo discutir com meus amigos e “entender” o que eles pensam sobre certos assuntos que abordamos nas atividades. Além do que pude me divertir e aprender ao mesmo tempo.*

Relato 7 - *Em todo tempo em que participei espectando ou jogando me senti de modo leve e interessado, penetrando na aula e ao mesmo tempo trabalhando minha fala e meu raciocínio, de modo a trabalhar meus argumentos com eficiência e sem medo. Aprende-se a trabalhar em meio público e superar a vergonha e ansiedade na hora de falar, tudo isso de forma divertida.*

Relato 8 - *Mesmo ter participado apenas na plateia, achei que foram ótimos jogos para o nosso conhecimento. Nos auxilia criar argumentos mais concretos, reforça também, o “trabalho em equipe” e além de tudo nos diverte.*

Relato 9 - *Uma experiência incomum pelo fato de não possuímos dinâmicas teatrais em nossas aulas, o que acho que deveria haver. Participar de um Jogo Teatral nos faz desenvolver argumentos sobre todo tipo de assunto exercitar a mente e fazer impor opiniões.*

Relato 10 - *A minha participação nos Jogos Teatrais propostos, foi tanto ativos (participei diretamente, fui na frente da sala e fiz argumentos sobre o assunto) tanto passivos (fiz parte da platéia). Nos dois momentos retirei experiências diferentes. Na vez em que argumentei, tentei me basear nos argumentos opostos para relatar o meu em cima deles. Já na platéia, mesmo apenas assistindo, criava os meus próprios argumentos. Enfim, adorei!*

Relato 11- *Eu achei que esse jogo contribuiu sim para o meu aprendizado, pois discutimos sobre assuntos legais e que ao mesmo tempo são interessantes para nós. Acho que poderíamos fazer mais atividades como esta às vezes.*

Relato 12 - *O Jogo Teatral faz com que aos poucos você se solte e consiga expressar a sua opinião de uma forma mais aberta e dinâmica, e discutir assuntos que realmente fazem a diferença, em um momento que passa rápido e é interessante ao meu ver. Talvez a minha opinião sobre os assuntos tratados foram complementados ou mudados para melhor. Essa experiência fica para sempre.*

Relato 13 - *Cada um tem a sua opinião sobre a experiência que passamos hoje, a experiência do jogo tem como objetivo de ensinar novas formas de aprendizado e foi uma experiência legal. Ao participar do jogo vemos vários assuntos interessantes que deviam ser abordados em sala e isso é muito bom, novas práticas de ensino. É bom para o aprendizado porque aprendemos de uma forma diferente e descontraída.*

Relato 14- *Este jogo foi bom, pois consegui ter várias maneiras de interpretar os assuntos selecionados. Através do jogo pode se obter várias opiniões, além de que o Jogo Teatral ajuda perde uma certa timidez, expressa suas ideias sobre algum assunto selecionado. O jogo contribuiu para o aprendizado porque as pessoas falaram algo que eu não conhecia.*

Relato 15- *Gostei bastante desses jogos. Além de deixar a aula mais legal/descontraída, é um outro modo de conhecer nossos pontos de vistas, e de se divertir. Adorei ser platéia, foi muito bom apenas ouvir os jogadores. Não gosto muito de falar em público, por isso não fui. FOI LEGAL.*

Relato 16- *A experiência de participar de um Jogo Teatral foi muito boa e satisfatória. É um jogo muito contraditório, divertido e também contribui para eu saber representar melhor as minhas ideias. Ao participar do jogo de início fiquei um pouco tímida, mas ao decorrer acabei ficando mais a vontade e amei a dinâmica.*

Relato 17- *Eu achei que os jogos que fizemos serviu muito para saber o conhecimento e a opinião das pessoas que mesmo tendo o contato de todos os dias de repente não sabíamos e isso fez com que péssimos nos unir mais do que já somos.*

Relato 18 - *Participar de um Jogo Teatral é bem fora do meu cotidiano, principalmente ocorrendo na escola. É bem legal quando está na frente com os olhos da platéia em você quando um ato engraçado dá certo e todos riem é como se você conquistou a plateia. Essa experiência foi muito boa.*

Relato 19 - *Estes jogos fora muito legais, pois nos ajudou em argumentação, além de que nos aproximou mais dos amigos. Com os jogos quebramos vários tabus que ninguém tinha coragem de falar. Os jogos deveriam ser aplicados em mais aulas, para distrair um pouco e também aprender! Deveria haver uma aula de teatro, pois é muito legal e divertido. No começo, fiquei um pouco tímido de fazer, mas com o tempo perdi isso.*

Relato 20 - *Eu não participei diretamente do jogo, participei como platéia e mesmo assim tive vergonha, mas conforme ele foi se desenvolvendo fui me soltando e argumentando sobre o que acontecia no jogo. Foi uma experiência muito boa que fez com que todos se soltassem, se alegrassem mais. Foi muito divertido!*

Relato 21 - *Ao participar do jogo facilitou para diminuir a minha timidez e aprender novas ideias; Eu me senti envolvido nos assuntos. Eu levo novas opiniões sobre este tema; Sim, discutir sobre assuntos é demonstrar minha opinião.*

Relato 22 - *Os jogos são interessantes por nos liberar da timidez de expor nossas opiniões, por debatermos assuntos importantes sem ser de um modo forçado e que juntamente de tudo, nos divirta.*

Relato 23 - *Mesmo ter participado apenas da platéia, achei que foram ótimos jogos para o nosso conhecimento. Nos auxilia criar argumentos mais concretos, reforça também o “trabalho em equipe” e além de tudo nos diverte.*

Relato 24 - *Adorei participar deste Jogo Teatral, pois as pessoas discutem assuntos importantes que apontam lados bons e ruins. O jogo contribuiu para o meu aprendizado de uma forma ótima, pois ao debater os assuntos vejo a importância do diálogo, que nos indica se devemos ou não fazer algo ou sobre como reagir diante de alguma situação. O jogo ajuda também as pessoas a perderem a vergonha e falarem o que pensam.*

Relato 25- *A experiência teatro foi um ótimo ocorrido em nossa aula, onde tive a oportunidade de me soltar, sentir livre a ponto de expressar a indignação de um povo que tanto sofre. Mudei minha idéia, na qual desvalorizava atitudes relacionadas ao teatro. Agora, com esse jogo, refleti que o teatro pode ser um jeito encontrado de mudar modos de pensamento e ampliar argumentos. Assim, contribuiu de forma positiva em meu aprendizado.*

Relato 26 - *Eu acho que essa experiência foi muito boa para discutir assuntos importantes do dia-a-dia e saber qual é a opinião alheia sobre tal assunto. A participação nesses jogos são de extrema importância, pelo menos para mim, pois foi uma das poucas vezes que falei minha opinião abertamente, foi bom saber que não sou só eu que penso assim.*

Relato 27 - *A experiência desse jogo teatro é algo muito divertido. Como já dito em uma encenação o teatro nos faz perder a timidez e nos libertar de alguns medos. Esta atividade foi muito divertida.*

Relato 28 - *É uma ótima dinâmica, principalmente porque não temos isso normalmente nas escolas, sendo assim, é muito bom aprender o teatro, conseguimos nos soltar mais e perder a vergonha. É uma pena que a cultura teatro não é bem valorizada no Brasil, nos dias de hoje, as pessoas querem entrar para a televisão, serem atores e atrizes mas nem ao menos sabem o básico do teatro. Sinto que isso vai ficar de experiência para todos o resto da vida, pois vai ser difícil ter outras aulas assim.*

