

## PLUFT: O FANTASMINHA CAMARADA

Anibal Lopes Guedes <sup>1</sup>  
Bianca da Silva dos Santos <sup>2</sup>

### RESUMO

O artigo discorre sobre a linguagem do teatro em sala de aula a partir do desenvolvimento de uma atividade educativa envolvendo a perspectiva de jogos teatrais propostas por Spolin (2017) numa visão humanística, que inclui os sujeitos, tendo como subsídios oficinas, com estudantes do sétimo período do curso de Pedagogia, da Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS. Dessa forma, a pesquisa é de cunho vivencial e descritivo. Como resultados, evidencia-se a importância dos jogos teatrais a fim de que os sujeitos possam desenvolver a imaginação, o pensamento criativo e outras possibilidades educativas em sala de aula.

**Palavras-chave:** Teatro, Jogos Teatrais, Artes.

### 1. INTRODUÇÃO

O ensino do Teatro na educação brasileira foi introduzido a partir da Lei no 5.692/71, na qual torna obrigatório o ensino de Educação Artística envolvendo conhecimentos relativos ao teatro, o que provocou investigar e estudar as inter-relações entre Teatro e Educação. Porém, Japiassu (1998) afirma que, o ensino de teatro no Brasil começou desde o século dezesseis, com a implementação da pedagogia desenvolvida pelos jesuítas.

Os fundamentos do Teatro na Educação estão alicerçados a partir de questões que envolvem teorias oriundas das áreas da Psicologia e da Educação, que indicam um caminho e orientação, de acordo com Koudela e Santana (2005).

Em nível pedagógico, o teatro afeta os comportamentos, as atitudes, as formas de pensar, por meio de uma atividade estética coletiva. Isso faz com que se modifique a visão de mundo, uma forma de “alfabetização sentimental”, possibilitando com que os sujeitos possam se dar conta que não estão isolados no mundo, que há outros que também sentem, pensam e têm os mesmos dilemas existenciais iguais aos seus (BARRETO, 2015; SOUZA, 2017).

Por isso, de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (BRASIL, 1997), cada aula de Artes há a necessidade de: experienciar as diferentes formas artísticas e tudo o que entra em jogo nessa ação criadora; experienciar a própria fruição das diferentes

---

1 Professor orientador: Doutor, Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS, [anibalguedes@gmail.com](mailto:anibalguedes@gmail.com);

2 Graduanda pelo Curso de Psicologia do Instituto Meridional – IMED, [biancass14@hotmail.com](mailto:biancass14@hotmail.com).

formas artísticas a partir de qualidades perceptivas e imaginativas; experienciar e refletir a artes enquanto objeto e área de conhecimento.

Nesse sentido, Martins, Picosque e Guerra (1998) afirmam que cada aula é vista enquanto um jogo que requer preparação e coordenação a fim de selecionar contextos que sejam significativos para os educandos de forma que possam dar sentido e ressignificar conceitos, processos e valores. Ou seja, a área teatral se faz a partir do cotidiano, do fazer, do sentir, do observar, do estudar, do analisar e do avaliar (BARRETO, 2015).

Na questão artística, o educador busca uma "rédea" no criativo, no estético, no processo de vida, no futuro e no passado. Enfim, o teatro abre espaço para que o educando possa desvelar o que pensa, sente e sabe, ampliando a sua percepção para compreender o mundo de forma mais significativa (MARTINS; PICOSQUE; GUERRA, 1998).

Com o intuito de desvelar o ensino do teatro na perspectiva escolar, este artigo visa apresentar uma atividade educativa envolvendo a perspectiva dos jogos teatrais de Spolin (2017) numa visão humanística, por meio de oficinas, com os estudantes da sétima fase do curso de Pedagogia, da Universidade Federal da Fronteira Sul – Campus Erechim.

O estudo tem caráter descritivo. A pesquisa descritiva exige que o pesquisador apresente informações sobre a temática que deseja pesquisar. Por isso, expõe os fatos e fenômenos da realidade (GERHARDT; SILVEIRA, 2009).

Portanto, na sequência exploram-se as questões relativas ao teatro na escola passando por considerações sobre Jogos Teatrais, seguindo para a atividade educativa. Ao final, apresentam-se as considerações finais e as referências do trabalho.

## **2. TEATRO NA ESCOLA**

A arte é vista na escola enquanto algo supérfluo, caracterizada como lazer, recreação, de forma a atender a sujeitos de classes economicamente mais desfavorecidas (JAPIASSU, 1998). Porém, o teatro na escola deve ser visto enquanto uma linguagem que se encontra, lado a lado com outras disciplinas como Português e Matemática, e, sem espaço e tempo diferentes dessas disciplinas no contexto escolar (BARRETO, 2015).

Dessa forma, ao se conceber um currículo teatral leva-se em consideração o público para o qual está destinado, quais são seus objetivos a serem alcançados - tendo como subsídio o desenvolvimento cognitivo dos sujeitos e sua realidade social, bem como os conteúdos e as metodologias que norteiem esses objetivos, observando as discussões em voga na área do teatro (SILVA; ARAÚJO, 2015).

Barreto (2015) complementa a ideia, afirmando que o objetivo do ensino de teatro na escola não deve ser visto enquanto um meio de formação de artistas, mas um meio a fim de promover a aprendizagem e a fruição de conhecimentos estéticos.

A autora afirma que essa apropriação artística por parte dos educandos, possibilita o exercício de comunicação, de leitura e como uma forma de compreender a realidade humana. Japiassu (1998) inclui ainda o desenvolvimento de novas possibilidades de significação na prática discursiva. Porém, os PCN não consideram que existe mais do que a “atuação”, envolvendo voz e corpo, dentro do fazer teatral, há outros temas que necessitam ser compreendidos e estudados como: a iluminação, a questão da tecnologia cênica, o figurino, a maquiagem e as outras formas espetaculares, além da própria dança e do teatro (SILVA; ARAÚJO, 2015).

Por esta razão, existe o papel do educador e/ou orientador do processo de criação artística. Ele trabalha com a sensibilidade dos educandos, que vai sendo desvelada pouco a pouco. Em função disso, delicadeza e sensibilidade são as palavras essenciais que norteiam a postura do educador e/ou orientador, pois ele é quem “percebe”, “sente”, “olha” cada estudante e/ou educando de forma a verificar suas possibilidades, estimulando cada um deles a participar do momento de criação artística (DORIA, 2012).

Uma criação artística envolve o diálogo entre três elementos centrais, de acordo com Souza (2017): o autor, o personagem e o espectador.

O autor empresta seu corpo e suas emoções ao personagem, que por sua vez, é modificada pelos atores de forma a tornar verdadeira sua emoção, afetando o espectador pela ilusão que é criada no palco.

Nesse sentido, o espectador que é o responsável por tornar o teatro uma arte relevante, e, o torna arte, pois é ele quem dá sentido a esta atividade estética (SOUZA, 2017).

Essa sinergia, de acordo com Souza (2017), ocorre de forma constante, fazendo com que o sujeito possa lançar-se em busca da fantasia, do encantamento, da emoção, da cultura proposta pelo gesto teatral. Assim, o ato teatral é uma atividade dialógica, pois, no momento de se dramatizar é preciso compreender o olhar do outro, conectando-se, sua forma e ver e saber, sua ação estética, sua constante troca emocional, criando um ambiente que implique responder ao outro e completando sua visão de mundo.

Pelo que se percebe até o momento, a vivência pedagógica do teatro na escola possibilita com que o sujeito possa experimentar e experienciar diversas possibilidades dialógicas que sejam significativas aos processos de ensino e de aprendizagem. Logo, na seção seguinte explora-se a questão dos jogos teatrais propostos por Spolin (2017).

### 3. JOGOS TEATRAIS

Um jogo pode ser conceituado enquanto um conjunto de regras no qual os jogadores aceitam compartilhar e participar de forma democrática. As regras não restringem o jogador, elas fazem, com que o jogador queira permanecer no jogo (SPOLIN, 2017).

O jogo emerge e instiga uma energia do coletivo, constituindo-se como o cerne da manifestação da inteligência do ser humano, porém ainda ele é negado enquanto instrumento de ensino e de aprendizagem em sala de aula (SPOLIN, 2017).

Já o conceito de jogo teatral tem base na reflexão e fundamentação teórica de Piaget e Vigotski, de acordo com e Japiassu (1998), Koudela e Santana (2005) e Spolin (2017).

O jogo teatral pode ser visto enquanto uma forma de autoconhecimento do próprio sujeito, fazendo com que ele desenvolva habilidades de performance, levando-o a compreender as regras básicas para contar histórias, bem como a construir personagens, permeando um processo imaginativo e intuitivo, de acordo com Spolin (2017) e Souza (2017).

Os jogos teatrais desenvolvem e, ao mesmo tempo, exercitam a liberação, a concentração, a sensibilização, a integração, a prontidão e a improvisação, aliados ao desempenho em cenas curtas, apresentadas na própria escola, favorecendo o desenvolvimento do que pode ser designado de alfabetização teatral (BARRETO, 2015).

Spolin (2017) esclarece que os jogos teatrais são desenvolvidos no formato de oficinas (que correspondem a sequências de atividades de um jogo teatral ou grupo de teatro), que possibilitam, a partir de um conjunto de regras estabelecidas entre os participantes, solucionar um problema. As regras incluem a estrutura dramática, composta por “Onde”, “Quem”, “O que”.

A fim de auxiliar na resolução do problema, Spolin (2017) expõe o princípio da instrução ou enunciados diretos. Essas instruções são espontâneas e apoiadas pelo educador e/ou orientador, enquanto o jogo teatral está em processo.

Cada jogo teatral é ministrado por meio de partidas, nas quais, os jogadores experimentam novos desenlaces (SPOLIN, 2017).

Cabe salientar que o jogo teatral “[...] não pode ser confundido com o jogo dramático, na medida em que o jogo teatral pressupõe um conjunto de princípios pedagógicos que constituem um sistema educacional específico.” (SPOLIN, 2017, p. 22).

Por trás do jogo teatral, de acordo com Spolin (2017), percebe-se a presença: do brincar: possibilita desenvolver nos sujeitos habilidades e estratégias necessárias para o jogo; da liberdade: possibilita com que os sujeitos interajam e a experimentem o ambiente físico e social; da intuição: possibilita trabalhar com a espontaneidade dos sujeitos, no momento em que eles se sintam livres; da transformação: o ato de autoconfigurar naquela construção cenestésica.

Inferre-se a partir dos autores, que o jogo teatral é visto enquanto um jogo de construção da própria linguagem artística, além de ser visto enquanto um jogo de regras, como forma de sistematizar o grupo de jogadores no desenvolvimento de uma dada atividade teatral.

Dessa forma, o jogo teatral possibilita um processo de criação e experimentação, não se preocupando apenas com o resultado final de um trabalho teatral, como bem diz Dória (2012) embasada em Spolin (2017).

Outro fato a ser comentado, nos jogos teatrais “[...] o grupo de sujeitos que joga pode se dividir em ‘times’ que se alternam nas funções de ‘atores’ e de ‘público’, isto é, os sujeitos ‘jogam’ para outros que os ‘observam’ e ‘observam’ outros que ‘jogam’”. (JAPIASSU, 1998, p.85).

Por conseguinte, a avaliação é realizada de forma processual, procurando impulsionar novas reflexões a partir do problema a ser solucionado pelo jogo (BARRETO, 2015).

A partir da exploração do contexto dos jogos teatrais, na sequência, aborda-se seu uso enquanto processo de ensino e aprendizagem da linguagem teatral em sala de aula.

#### **4. ATIVIDADE EDUCATIVA**

O teatro faz "brotar" nos educandos o faz-de-conta. "O encantamento do faz-de-conta vira teatro e deixa-se conduzir com um novo significado, isto é, representar com parceiros uma história fictícia para outros." (MARTINS; PICOSQUE; GUERRA, 1998, p. 133).

Com este viés, apresenta-se esta seção, que visa desvelar uma atividade educativa, a partir de oficinas, tendo como subsídios os jogos teatrais propostos por Spolin (2017), numa visão humanística.

Visão humanística em virtude do isolamento social no qual os sujeitos convivem nos dias atuais, fazendo com que o instinto de grupalidade, seja substituído por um pensamento individualista. Dado que para viver em grupo, segundo a Teoria Sistêmica, tem-se que

conviver também com a complexidade, a instabilidade e a intersubjetividade ali presentes, advindas da interação humana (VASCONSELOS, 2009).

E nisso, os jogos teatrais podem auxiliar, a partir de oficinas que promovam o engajamento do trabalho em equipe, o desenvolvimento emocional, o estímulo ao autoconhecimento e vinculação.

Desse modo, as oficinas foram desenvolvidas com quarenta sujeitos (sendo que dois sujeitos são do gênero masculino - perfazendo um total de 5% da amostra, enquanto que o restante, trinta e cinco sujeitos, são do gênero feminino – perfazendo um total de 95% da amostra), da sétima fase, do curso de Pedagogia, da Universidade Federal da Fronteira Sul – Campus Erechim. Os sujeitos têm em média 20 a 30 anos de idade.

Assim, na sequência, explora-se a atividade educativa, a partir de alguns passos propostos por Spolin (2017), para o desenvolvimento de uma ou mais oficinas envolvendo jogos teatrais. Como elementos norteadores serão considerados: a preparação do educador e/ou orientador e apresentação dos jogos; a contagem; os jogos introdutórios e de envolvimento; o jogo teatral propriamente dito; os jogadores na plateia.

A partir da exploração do contexto dos jogos teatrais, na sequência, aborda-se seu uso enquanto processo de ensino e aprendizagem da linguagem teatral em sala de aula.

#### 4.1 Preparação do educador e/ou orientador e apresentação dos jogos

.O educador e/ou orientador identifica os jogos a serem prospectados durante as oficinas, indicando a cada sujeito as instruções e regras do jogo teatral (SPOLIN, 2017).

Nessa fase, o educador ilustrou a todos os sujeitos que num jogo teatral há três elementos a serem considerados, de acordo com Spolin (2017): foco (objetivo): que coloca o jogo em movimento. Ele é determinado pelo problema a ser solucionado durante o jogo pelos participantes; instrução: trata-se de um enunciado ou frase que mantém o jogador no foco. Ela guia os jogadores em direção ao foco, gerando interação, movimento e transformação; avaliação: nasce a partir do foco e possibilita com que seja verificado se o problema foi solucionado.

A autora afirma que não há uma forma certa ou errada de descobrir a solução para um problema de uma oficina.

Assim, a fase de preparação possibilitou com que os sujeitos pudessem evidenciar elementos simples que compunham o universo teatral, a partir de suas realidades, visto que o

educador expunha que os elementos propostos por Spolin (2017) auxiliam na organização das atividades seguintes.

#### 4.2 Contagem

A contagem é a fase de definição dos grupos de trabalho que compõem o jogo teatral. Os jogadores podem se reunir com o mesmo número de membros (SPOLIN, 2017).

Na contagem, os grupos foram definidos levando-se em consideração as afinidades estabelecidas entre os sujeitos. Por esse motivo, a turma organizou-se em três grandes grupos a fim de desenvolver o objetivo proposto na seção 4.4.

#### 4.3 Jogos introdutórios e de envolvimento

Os jogos introdutórios, de acordo com Spolin (2017), realizam-se no início da oficina. Eles preparam o grupo para o jogo teatral a ser desenvolvido. Entre os jogos introdutórios estão os aquecimentos. Os aquecimentos servem para “[...] elevar os espíritos e revigorar os jogadores.” (p. 53). Isto é, os jogos de aquecimento servem como forma de preparação dos sujeitos para as próximas etapas que exigirão maior concentração e liberação teatral (BARRETO, 2015).

Dessa forma, o primeiro jogo proposto pelo educador foi o jogo “Movimento Rítmico”. Neste jogo a ideia é descobrir o movimento natural do corpo natural.

O educador pensou em uma casa na qual cada sujeito representasse um objeto. Dessa forma, cada sujeito desenvolveria os movimentos rítmicos que convém ao objeto escolhido dentro da casa.

Essa atividade foi avaliada de forma positiva pelos sujeitos, de acordo com os relatos orais proferidos após a atividade. O entrosamento e a confiança entre eles foram essenciais, uma vez que eles estavam organizados de acordo com os cômodos da casa. Desse modo, objetos do mesmo cômodo tinham que executar instruções que eram proferidas pelo educador. Este tipo de jogo proporcionou o autoconhecimento corporal, no qual foi possível perceber a consciência das diferentes partes do corpo dos sujeitos de forma a verificar as possibilidades expressivas. Isso acontece por meio do improviso, que leva ao sujeito seu encontro com si e com o outro, de forma a estabelecer sua autonomia física e afetiva (SOUZA, 2017).

Na sequência, foi proposto outro jogo introdutório denominado de “Espelho”. Este jogo une os jogadores por meio do ato de “olhar”. “Os jogadores estão trabalhando com o foco quando estão meramente refletindo, sem interpretação, aquilo que seus olhos lhe contam.

[...] Refletir através do espelho exige uma resposta não verbal, não cerebral. ” (SPOLIN, 2017, p. 117).

Este tipo de jogo proporciona uma comunicação intensa entre os jogadores, tornando difícil saber onde se inicia o movimento proposto (SPOLIN, 2017). Neste caso, os sujeitos perceberam que as mudanças que ocorrem no espelho interromperam a fluência de movimento entre eles. A palavra chave evidenciada, de acordo com os relatos orais obtidos posteriormente, foram: “comunicação”, “observação”, “atenção”.

Esta fase, possibilitou com que os sujeitos pudessem aliviar tensões, preocupações e liberassem o seu potencial imaginativo e criativo, de acordo com os relatos orais obtidos nas oficinas.

#### 4.4 Jogo Teatral

O jogo teatral envolveu uma releitura de “Pluft, o fantasmilha”, de Maria Clara Machado, que é um livro no formato de peça teatral (MACHADO, 2009).

No livro Pluft é um fantasma tímido que tinha medo de pessoas, até que um dia ele conhece uma menina, Maribel, ajudando-a a se salvar (MACHADO, 2009).

O objetivo da oficina “Pluft: O Fantasmilha Camarada”, tem como estratégias trabalhar elementos básicos dos jogos teatrais de forma que os sujeitos pudessem, conforme elencam Martins, Picosque e Guerra (1998): praticar o pensamento "como se", sendo algo ou alguém, diferente de si próprio que se move pela imaginação em ação; aprender a estrutura da linguagem teatral em seus elementos constitutivos; atuar de forma improvisada utilizando-se de vários recursos cênicos (como figurinos, iluminação, sons, objetos, entre outros) e textos de gêneros diferentes; ressignificar o mundo e as coisas desse mundo através do imaginário dramático.

Neste caso, Pluft foi constituído a partir da realidade dos sujeitos, que se dividiram em três grupos. A cultura trazida pelos sujeitos serviu como material para a criação artística da peça desenvolvida.

Barreto (2015) argumenta que o desenvolvimento de uma montagem teatral, faz com que os educandos vivenciem etapas que vão desde a seleção, a escolha de funções, o processo de ensaios, criação/adaptação, figurino, cenário, sonoplastia, entre outros; uma criação coletiva que se desvela no ritual do espetáculo.

Pelos relatos orais, percebe-se que a “timidez” e a “falta de incentivo” de educadores durante o processo de formação na educação básica dos sujeitos, foram elencadas como limitações do processo. Enquanto que, o processo imaginativo e criativo de reelaborar o texto

original de Machado (2009), bem como integrar os demais elementos ou recursos cênicos, possibilitou um processo de aprendizagem importante e relevante a cada sujeito, conforme os relatos orais.

O acordo de interação e validação daquilo que foi expressado, de acordo com Vasconcelos (2009), permitiu literalmente “viajar na maionese”, ou seja, desenvolver o potencial inventivo de Spolin (2017) além do próprio potencial criativo.

Outro ponto a ser considerado, ainda fase da descrição, foi o acolhimento do público, que é atrelado a atividade principal, como um grupo operativo (OSORIO, 2003).

Cada grupo acolheu seu público de forma inusitada. O grupo 1, utilizou a ideia do teatro mudo, no qual pessoas com cartazes chamavam a atenção da plateia para o espetáculo. Já o grupo 2, utilizou como recurso uma lanterna que guiava o público para dentro do espaço teatral todo escuro. O grupo 3 preferiu levar seu teatro para fora do espaço da sala de aula, explorando a parte externa.

Quanto a questão de cenografia, todos os grupos utilizaram recursos cênicos da própria universidade, em especial, da Brinquedoteca, que dispunha de fantasias, alegorias e outros materiais que puderam ser produzidos por cada grupo.

Quanto a questão da narrativa, o primeiro grupo resolveu explorar um contexto no qual Pluft era um aluno tímido e que sofria *bullying*. A história é contada através de cartazes que são segurados pelo narrador que ficam circulando pela sala, enquanto as cenas são desveladas por meio de mimesis corpóreas pelos personagens junto ao público. Simioni (2012) explica que mimesis corpórea é arte de representar por meio de gestos e expressões.

A narrativa do grupo 2, envolveu o contexto de uma ilha na qual exploradores tentam localizar um tesouro e encontram Pluft. Pluft conversa com sua mãe sobre os exploradores. Tanto Pluft quanto a mãe tentam afastar os exploradores da ilha. O grupo 2, tinha um narrador e incluiu, ao fundo, recursos sonoros e iluminação, a fim de evidenciar o drama vivido por Pluft, sua mãe e os exploradores. No grupo 2, todos os personagens também fizeram o uso de mimesis corpóreas em suas interpretações.

Já o grupo 3, preferiu seguir um pedaço da história original, refazendo partes dos diálogos que eram proferidos pelos atores. O local escolhido foi um ambiente externo que se mostrou muito interessante, pois permitiu com que luzes dos celulares virassem spots luminosos a fim de explorar as cenas teatrais que eram interpretadas pelos atores.

Quanto a questão de personagens, os sujeitos preferiram se aproximar de sua realidade, isso pode ser visto de forma particular em cada grupo. No caso do grupo 1, os personagens representavam a realidade de uma sala de aula no contexto local. O grupo 2, por

sua vez, fez com que os exploradores fossem “caipiras” que estavam atrás de um tesouro em uma terra dentro do contexto rural. O grupo 3, por sua vez, os personagens representavam “piratas” ou “pessoas ruins”, enquanto que Pluft, Joana e Maribel eram “pessoas ingênuas e boas”.

Por isso, Barreto (2015), esclarece que os personagens podem se aproximar ou distanciar da realidade dos educandos, favorecendo o estímulo ao conhecimento de si e de outras pessoas, povos, costumes, linguagens, hábitos, culturas, etc. Assim como, foi utilizado “alegorias” por Freud (1996) em seus livros (como exemplo Édipo Rei) a fim de desvelar elementos sociais tidos como tabu, aqui, percebe-se a ferramenta do teatro como forma de se ensinar o outro.

Neste caso, cada ator deu vida a um personagem que estava presente dentro de sua realidade e contexto social no qual se passavam as três narrativas produzidas pelos grupos.

De acordo com Doria (2012), cada personagem é considerado uma criação que se transforma de acordo com o trabalho de ator. O ator dá a vida e pulsação a ele permitindo explorar um “feixe” de possibilidades a partir de suas vivências, seus sentimentos e, também com sua razão (DORIA, 2012).

Cada personagem tem sua história e participa de situações de cunho dramático, estando imbuído de emoções, sentimentos, humor, ironia, entre outros elementos, que são expressos pelo ator.

Quanto a questão das instruções, o educador fez uso, em sua maioria indagações aos sujeitos que estavam na plateia. Isso foi acordado com o grupo anteriormente. A ideia era justamente indagar quem era Pluft no contexto apresentado por cada grupo. Por isso, as instruções tinham como intuito provocar reflexões nos jogadores da plateia, que será abordado na sequência.

#### 4.5 Jogadores na platéia

Quando cada grupo tem sua vez e inicia, os demais grupos aguardam, envolvendo-se no papel de plateia. Spolin (2017) explica que quando os jogadores estão no papel de plateia, tornam-se abertos aquilo que está ocorrendo na área do jogo, o que, permite intensificar o seu arsenal sensorial e perceptivo, tornando-os mais livres para experimentarem suas próprias histórias.

Por isso, como já evidenciado no final da seção 4.4, as instruções que foram proferidas pelo educador foram propositais e eram destinadas aos jogadores na plateia.

O que se pretendia era analisar e refletir os contextos nos quais cada jogo teatral estava acontecendo e procurar desvelar “Quem é Pluft?”. O que se percebeu, de acordo com os relatos orais dos sujeitos, foi o de que as vivências estimuladas pelo exercício de jogos de expressão corporal e teatral levam em conta o olhar do outro, o contato, o afeto, as significações construídas em coletividade e outras formas de evidenciar o próprio mundo, indo ao encontro do que preconizam Martins, Picosque e Guerra (1998), Doria (2012), Silva e Araújo (2015), Spolin (2017) e Souza (2017).

Como conclusão, os sujeitos perceberam que as situações evidenciadas nos jogos teatrais e a forma de compreender Pluft foram diferentes em cada grupo. Além disso, a solução encontrada para desencadear cada processo não continha uma forma certa ou errada. Isso vai ao encontro do que preconiza Spolin (2017), não há uma forma certa ou errada de descobrir a solução para um problema de uma dada oficina, vai depender dos sujeitos as soluções encontradas.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Concorda-se com Japiassu (1998) que a linguagem teatral desempenha um papel importante no desenvolvimento cultural do ser humano, pois permite com que ele se aproprie e utilize de forma consciente os sistemas representacionais semióticos, isso foi comprovado durante a realização das oficinas envolvendo os jogos teatrais de Spolin (2017).

Além disso, os jogos teatrais possibilitaram com que se entrasse no tempo-espaço fictício e metafórico tanto do palco quanto da plateia.

Outra constatação, foi que o jogo teatral desenvolvido foi significativo para cada sujeito. Isso aconteceu em todas as fases de concepção, estudo, desenvolvimento, interação e ação de cada grupo. Percebe-se, como diz Souza (2017), a peça teatral é fruto de uma construção que é coletiva entre os envolvidos no processo.

Outra constatação é que o teatro pode

[...] ser utilizado na escola no sentido de trazer para seu interior a cultura do mundo, fazendo do espaço escolar um lugar de discussão de ideias, de experimentação de variadas linguagens artísticas, de encontro entre seus diversos segmentos, de revisão de conceitos arcaicos. (SOUZA, 2017, p. 187)

Tais constatações são possíveis a partir das discussões promovidas pelo educador que se fez presente em cada momento do jogo teatral e das oficinas promovidas junto aos educandos.

Assim, acorda-se com Spolin (2017), que diz que o efeito que os jogos teatrais causam nos sujeitos é cumulativo. Após o processo de familiarização com as oficinas, cada um deles pode perceber e descobrir possibilidades do teatro em suas vidas, de forma a pensar e a refletir sobre ele no contexto educativo no qual se encontram inseridos.

## REFERÊNCIAS

- BARRETO, C.. A professora e sua práxis: metodologia do ensino no teatro. In: TELLES, N. (Org.). **Artes da Cena: Processos e Práticas**. Jundiaí, SP: Editorial, 2015. p. 151-170.
- DORIA, L. M. F. T.. **Linguagem do Teatro**. Curitiba, PR: InterSaberes, 2012.
- FREUD, S.. **Totem e Tabu**. Rio de Janeiro, RJ: Imago, 1996.
- GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. (Orgs.). **Métodos de Pesquisa**. Porto Alegre, RS: Editora da UFRGS, 2009.
- JAPIASSU, R. O. V.. Jogos teatrais na escola pública. **Revista Faculdade de Educação**. São Paulo, SP, 1998, v.24, n.2, p.81-97.
- KOUDELA, I. D.; SANTANA, A. P.. Abordagens metodológicas do teatro na educação. **Ciências Humanas em Revista**, São Luís, MA, v. 3, n. 2, p.145-154, dez. 2005.
- MACHADO, M. C.. **Pluft, o fantasminha**. 12. ed. Rio de Janeiro, RJ: Nova Fronteira, 2009.
- MARTINS, M. C.; PICOSQUE, G.; GUERRA, M. T. T.. **Didática do Ensino de Arte: A Linguagem do Mundo**. São Paulo, SP: FTD, 1998.
- OSORIO, L. C.. **Psicologia Grupal: uma nova disciplina para o advento de uma era**. Porto Alegre, RS: Artmed, 2003.
- SILVA, I. M.; ARAÚJO, J. S. O.. Teatro e educação dialógica: estudo das realidades, práticas pedagógicas e formação cidadã. In: TELLES, N. (Org.). **Artes da Cena: Processos e Práticas**. Jundiaí, SP: Editorial, 2015. p. 185-206.
- SIMIONI, C. R.. A arte do ator. **Revista do Lume**, Campinas, SP, v. 1, n. 1, p.51-60, 2012.
- SOUZA, L. F.. A magia e o encantamento do teatro na infância. In: CUNHA, S. R. V. C. et al. (Orgs.). **As artes no universo infantil**. 4. ed. Porto Alegre, RS: Mediação, 2017. p. 155-187.
- SPOLIN, V.. **Jogos teatrais para a sala de aula: um manual para o professor**. 3. ed. São Paulo, SP: Perspectiva, 2017.
- VASCONSELOS, M. E.. **Pensamento Sistêmico: o Novo Paradigma da Ciência**. 8. ed. São Paulo, SP: Papyrus Editora, 2009.