

O TEXTO TEATRAL E O JOGO
DRAMÁTICO DA DIDÁTICA DO
ENSINO DE FRANCÊS LÍNGUA
ESTRANGEIRA

Maria da Glória Magalhães dos Reis*

* Departamento de Letras
Modernas, USP

O TEXTO TEATRAL E O JOGO DRAMÁTICO DA DIDÁTICA DO ENSINO DE FRANCÊS LÍNGUA ESTRANGEIRA

RESUMO

O presente trabalho propõe uma reflexão sobre as contribuições que o texto teatral e jogo dramático podem trazer ao aprendizado do Francês Língua Estrangeira e baseia-se em tese de doutoramento realizada no Departamento de Letras Modernas da Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. A primeira parte aborda o conceito de leitura e de expressão vocal do texto teatral. A segunda parte apresenta o conceito de jogo dramático em Teatro-Educação. A terceira descreve duas experiências de cursos piloto durante os quais foram aplicadas as estratégias do jogo dramático e do texto teatral com alunos de nível intermediário¹ de francês língua estrangeira.

PALAVRAS-CHAVE

Francês, didática, texto teatral, jogo dramático.

PLAYS AND DRAMA IN THE DIDACTICS OF FRENCH LANGUAGE TEACHING

ABSTRACT

This article reflects on the contributions plays and drama can make to learning French as a foreign language. It is based on a doctoral thesis defended in the Modern Languages Department at São Paulo University. The first section deals with the concepts of reading and vocal expression with reference to plays. The second examines the role of drama in Drama-Education. Section three describes the experience of two pilot courses in which drama and plays were employed as didactic strategies with intermediate level² French foreign language students.

KEYWORDS

French, didactics, play, drama.

"Tenho a impressão de que a leitura ou a escuta dos textos no teatro reativam zonas do cérebro que esquecemos de usar na percepção rasa, plana da linguagem" (NOVARINA, 1998: 8)³ Essa afirmação, do dramaturgo e homem de teatro

Valère Novarina, ilustra de maneira bastante contundente o objetivo do presente trabalho: teria realmente o texto teatral a potencialidade de reativar "zonas do cérebro" e, desta forma, além de despertar emoções, questionamentos, mudanças de comportamento e de vida, contribuir ainda para o aprendizado de língua estrangeira? E se, além do texto, acrescentássemos os jogos dramáticos com o intuito de criar uma situação de abertura à comunicação em língua estrangeira?

Favorecer a comunicação de alunos de nível intermediário sempre foi uma preocupação do ensino de língua estrangeira. No caso do Francês Língua Estrangeira (FLE) a situação tem como agravante o fato de que o francês tem uma leitura da escrita favorecida pela transparência com o português em oposição à sua expressão oral, que exige do falante lusófono, no que diz respeito à pronúncia, ao ritmo, à entonação e à expressividade, uma adaptação a regras bastante particulares do idioma francês. Isso implica em uma facilidade na compreensão em leitura, mas, em contrapartida, uma grande dificuldade em relação à expressão oral.

Dentre as estratégias mais utilizadas pelos professores para "fazer comunicar" o aluno de FLE encontram-se desde a abordagem de temas ligados ao fazer profissional do corpo discente até assuntos do cotidiano, através da imprensa televisiva ou escrita. Paralelamente, como recursos mais lúdicos, temos a música, o esporte e a história em quadrinhos. Não se observa, contudo, nesta área, um uso muito freqüente do teatro, ou, mais especificamente, do texto teatral em conjunto com o jogo dramático. Têm-se notícias, aqui e acolá, de jogos dramáticos dentro de um curso tradicional de língua francesa, para alunos de nível básico, e leituras de textos dramáticos, raras, para alunos de nível intermediário e avançado, mas não realizadas de modo sistemático.

Apenas para citar três exemplos de manuais de FLE mais usados recentemente no Brasil, o método *Reflets*, 1 (CAPELLE, GIDON, 1999) traz, em geral, no final de cada unidade um pequeno poema isolado sem qualquer proposta específica de atividade, e não traz nenhum outro tipo de texto literário e muito menos teatral. Quanto ao jogo dramático, são propostos "jeux de rôle"⁴ sem nenhuma preparação prévia, nem do aluno, nem do professor. Nos manuais *Tempo* 1 (BÉRARD, CANIER, LAVENNE, 1996) e *Panorama 1* (GIRARDET, CRIDLIG, 1996) observamos o mesmo tipo de abordagem: poemas curtos, sem um trabalho específico, trazendo o texto literário apenas como mais um exemplo de "material autêntico", sem um direcionamento específico para as suas características particulares.

Nos segundos volumes dos mesmos manuais, dirigidos a estudantes de nível intermediário, observamos uma tendência maior à abordagem do texto literário

¹ Alunos que possuem cerca de 300 horas de curso.

² Students who have studied French for approximately 300 course hours.

³ As citações em português de textos estrangeiros, quando o tradutor não é mencionado na bibliografia, são traduções minhas.

⁴ diálogos elaborados pelos alunos nos quais devem usar as estruturas linguísticas trabalhadas.

e do texto teatral, porém este último não é considerado em sua característica principal: um texto que pede o uso da voz. Um exemplo contundente disto é o fato de que *Parorama 2* (GIRARDET, CRIDLIG, 1996) propõe, por exemplo, na página 76, uma cena de uma peça, com propostas de atividades de compreensão do texto e depois um "jeu de rôle", baseado no tema da cena e não no texto em si. Esse tipo de abordagem do texto teatral tem dois inconvenientes: em primeiro lugar, uma das características principais do texto teatral, que é a de refletir a intersecção entre o oral e o escrito, não é explorada, não existindo nenhuma proposta de emissão vocal do texto. O segundo inconveniente é observado em relação ao "jeu de rôle": mais uma vez não se observa nenhum tipo de preparação, nem da parte do professor, nem da parte dos alunos, o que pode fazer com que esse tipo de atividade seja fadado ao fracasso, seja pelo fato de que o professor não se sinta à vontade para propor aos alunos que se exponham, seja pelo fato de que os próprios alunos não queiram participar da atividade se não for criado um ambiente adequado para isso.

Em função dessas dificuldades enfrentadas pelos professores no seu cotidiano de sala de aula de FLE, o trabalho com a especificidade do texto teatral, um texto para ser encenado e que se situa entre o oral e escrito, usado em conjunto com o jogo dramático, ferramenta que cria um ambiente apropriado à comunicação, parece ser uma solução viável e eficiente para estimular a expressão oral e a comunicação dos alunos de Francês Língua Estrangeira, além de lhes oferecer o conhecimento de importantes criações literárias e culturais como são muitas peças de teatro francesas.

O presente trabalho encaminha-se por duas vertentes: a do texto teatral e a do jogo dramático. Para iniciar a abordagem desses dois campos de estudo, foi realizada, em primeiro lugar, uma pesquisa bibliográfica com o intuito de definir o texto de maneira geral e os processos de leitura. Para isso, os estudos das obras de autores como Umberto Eco, Jocelyne Giasson e Cristina Pietraróia foram essenciais. Uma segunda questão, decorrente dessa primeira é a de compreender de que maneira a leitura de um texto literário difere da leitura de outros tipos de texto, e mais adiante, as diferenças de procedimentos entre a leitura de textos literários e de uma peça de teatro. No estudo dos fenômenos de leitura mostrou-se essencial abordar o trabalho com o texto teatral na sua característica mais específica de texto para "ser dito" e nesse sentido foi necessário distinguir o que se costuma chamar de "leitura em voz alta" e o que foi chamado de "transmissão vocal do texto" ou "dizer" o texto. As obras de Elie Bajiard muito auxiliaram para a compreensão do conceito de "transmissão vocal" dos textos e as de Anne Bersseld e Jean-Pierre Ryngeart, contribuíram para a compreensão das características específicas do texto teatral. As definições de jogo dramático e suas utilizações como uma ferramenta no processo de ensino aprendizagem basearam-se nos escritos de Augusto Boal, Maria Lúcia Puppo, Ingrid Koudela e Viola Spolin.

A partir dessa base teórica foi possível conceber um projeto prático para veri-

ficar a hipótese da contribuição tanto do texto teatral quanto do jogo dramático no aprendizado de FLE. Para isso foram elaborados dois projetos pilotos, um na própria Faculdade de Letras e outro na Escola Politécnica, ambos na Universidade de São Paulo. São descritas as bases da fundamentação teórica da tese e, na sequência, a descrição das duas experiências dos projetos pilotos.

Para Umberto Eco (2002: 35), "um texto representa uma cadeia de artifícios de expressão que devem ser atualizados pelo destinatário". Sendo assim, o texto, como "cadeia de artifícios de expressão" deve possuir uma unidade lingüística e semântica, com coesão e coerência, deve acontecer em uma situação de comunicação e servir para transmitir algo. Porém, o autor vai mais além dessa primeira parte de sua definição, dizendo que esses elementos devem ser "atualizados pelo destinatário" e afirma que o texto é:

entremado de espaços brancos, de interstícios a serem preenchidos, e quem o emitiu previa que esses espaços e interstícios seriam preenchidos e os deixou brancos por duas razões. Antes de tudo, porque um texto é um mecanismo preguiçoso (ou econômico) que vive da valorização de sentido que o destinatário ali introduziu (...). Todo texto quer que alguém o ajude a funcionar (ECO, 2002: 37).

Para Jocelyne Giasson, o contato do leitor com o texto se dá em diversas instâncias, sendo a primeira delas, importante, mas não suficiente para dar conta da complexidade da leitura, o uso de seus conhecimentos da sintaxe, gramática e semântica. Uma segunda instância seria o uso dos mecanismos de predição, de antecipação, a realização de hipóteses e a tentativa de verificação, procedimentos estes que são característicos da língua escrita, que "tira partido, entre outras coisas da diagramação, do sublinhado e dos recuos" (GIASSON, 2003: 10), no que difere da língua oral que "recorre à entonação, à pausa e aos gestos".

Para Giasson, um dos elementos essenciais da leitura é que se trata de um processo de construção de sentido. Isso quer dizer que as experiências lingüísticas e de vida, as crenças e a visão de mundo do leitor, seu conhecimento prévio do texto e até mesmo sua intenção no momento (o conhecido) vão ter uma influência direta sobre a sua compreensão do texto (o novo). Nesse processo de construção do sentido o leitor deve estabelecer as relações entre o conhecido e o novo, desenvolvendo um diálogo entre eles como explica Cristina Pietraróia (2001: 20):

o ou os sentidos não são fornecidos previamente, e nem podem ser 'achados' no texto, como se lá tivessem sido fixados pelo autor. Construir sentido em leitura é fazer interagir as experiências de linguagem do leitor e seus conhecimentos de mundo com a matéria-prima escrita que possui diante dos olhos, por meio dos dados formais e contextuais desta última. Nessa interação, alcançada pela execução de inúmeras estratégias, o leitor refaz o caminho percorrido pelo

autor do texto, servindo-se para isso das pistas ou dos rastros deixados durante o processo de escrita para inaugurar um novo percurso, individual e subjetivo, mas nunca arbitrário, pois o próprio texto indica os caminhos a serem seguidos. (grifos da autora)

Dessa forma a leitura apresenta-se como um processo de interação que se estabelece não somente entre um autor e um leitor, mas, principalmente, entre o texto e o leitor.

Nessa interação, o leitor pode assumir, para Giasson, duas posições diferentes: a que reflete uma leitura utilitária e, por outro lado, a que reflete uma leitura estética. Apesar de presentes em todas as situações de leitura, ambas possuem objetivos diferentes. A leitura utilitária é a posição que toma o leitor que pretende entender a informação contida no texto. A leitura estética pode ser atribuída aos textos literários, textos polissêmicos e ambíguos que deixam mais espaço para o leitor e cuja função é a de despertar emoções (GIASSON, 2003:15). Mais adiante, Giasson, falando das **funções da leitura**, também as divide em utilitária e estética e descreve os textos literários como aqueles "que foram escritos para o prazer do leitor" (Giasson, 2003:114). Embora a autora faça referência apenas à ficção e à poesia como exemplos desse tipo de texto, abordaremos o texto teatral, que possui características da língua oral e da língua escrita e é construído para o prazer do leitor, do espectador e, podemos acrescentar, o prazer daquele que o transmite oralmente.

Jean-Pierre Ryngaard começa seu livro *Introdução à análise do teatro* com a seguinte definição de texto de Umberto Eco, que complementa a primeira, citada no início do presente trabalho:

O texto é uma máquina preguiçosa que exige do leitor um renhido trabalho de cooperação para preencher os espaços do não-dito ou do já-dito que ficou em branco (...) o texto simplesmente não passa de uma máquina pressuposional. (ECO, 2003: 11).

Essa definição, feita não especificamente para o teatro, descreve o texto, de forma geral, como "preguiçoso" e "esburacado". O texto teatral só vem a confirmá-la ainda mais em razão da relação que ele estabelece com a representação. A expressão usada, em francês, para defini-lo, tanto por Jean-Pierre Ryngaard, quanto por Anne Ubersfeld, é "texte troué", que já foi traduzida por "texto aberto", "texto esburacado", "texto com brechas", "texto vazado", ou ainda, "texto lacunoso". Anne Ubersfeld afirma que "como todo texto literário, ainda mais por razões evidentes, o texto de teatro é lacunoso [troué] (UBERSFELD, 1996: 19)". É por essa razão que o leitor precisa de algumas chaves, de alguns procedimentos de leitura para compreendê-lo.

O texto teatral possui um duplo paradoxo: o primeiro, entre o texto propriamente dito e sua encenação, e o segundo, reflexo do primeiro, entre suas duas partes constitutivas distintas, a saber, a rubrica e o diálogo. Por esse motivo o

texto de teatro, além de ser "preguiçoso e lacunoso", é ainda mais incompleto do que os outros, já que lhe falta um elemento essencial, sua concretização possível, ou seja, sua representação. Como afirma Ryngaard, a representação é "uma tarefa datada", que não explica o texto, não tendo a função de tapar os seus buracos, mas sim, apresentar outros vazios (Ryngaard, 1995: 20). O leitor deve realizar um trabalho de atualização do texto, tentando completar as lacunas, como em qualquer outro tipo de leitura e, além disso, imaginar uma representação possível para a obra.

Essa relação altamente dialética que se estabelece entre o texto e a representação teatral é descrita por Anne Ubersfeld. Segundo a autora existe nesse "paradoxo" "uma grande distância entre o texto, que pode ser objeto de uma leitura poética infinita, e o que faz parte da representação, imediatamente legível (UBERSFELD, 1996: 11)". Ubersfeld define o teatro como "a arte do paradoxo" sendo, ao mesmo tempo, produção literária, e por isso eterna, e representação concreta, sempre diferente. O fazer teatral implica, consequentemente, estes dois elementos: o caráter de perenidade do texto e o efêmero da cena.

Essa oposição entre o texto e a representação envolve uma outra que é a que existe entre o diálogo e a rubrica. Esta última é percebida através de uma marca exterior, tipográfica. De forma geral pode-se chamar de rubrica tudo o que, no texto teatral, não é diálogo. Na rubrica, é o próprio dramaturgo que se expressa indicando o gesto, as ações, a identidade e até mesmo as emoções das personagens. Esse recurso tem ainda o papel de informar quem diz o quê e qual é o cenário e o lugar onde se dá a cena. Devendo ser lida, a rubrica possui a função da linguagem que Roman Jakobson chamou de "conativa" (JAKOBSON, 1969: 123), pois serve de "norma" para a encenação.

Para Anne Ubersfeld, "a distinção linguística fundamental entre a rubrica e o diálogo diz respeito ao sujeito da enunciação, ou seja, à pergunta *quem fala?* (UBERSFELD, 1996: 17)". Ela indica o contexto da comunicação, as condições concretas do uso da palavra e tem o papel de formular as condições de exercício da fala, dando as indicações cênicas concretas para os técnicos e encenadores, e as imaginárias, para que o próprio leitor construa mentalmente a encenação (UBERSFELD, 1996: 188-189). A rubrica pode ocupar maior ou menor espaço dependendo da época ou do estilo do autor.

Já o diálogo é o sinal de reconhecimento mais imediato do teatro como gênero até o final dos anos sessenta. Corvin, no seu dicionário, cita Hegel, que afirma ser "o diálogo que representa o modo de expressão dramático por excelência. (CORVIN, 1991: 255)". Para Anatol Rosenfeld, ele é a forma natural através da qual os atores, transformados em personagens, envolvem-se em tramas variadas, relacionam-se e expõem de "maneira compreensível uma ação complexa e profunda (ROSENFELD, 2000: 34)".

O texto teatral, por ocupar esse lugar privilegiado entre o oral e o escrito, pede, até mesmo exige, o uso da voz. Nossa intenção é tirar proveito dessa oralidade e

explorar a intersecção que lhe é intrínseca entre o literário e o falado, realizando um trabalho de "transmissão vocal do texto". Antes, porém, de abordar o aspecto prático desse tipo de atividade é preciso, em primeiro lugar, definir o conceito de transmissão vocal do texto no que ele difere da atividade de leitura.

A leitura é um ato dialógico que se estabelece entre o texto e o leitor, ao passo que, na "transmissão vocal" existe o corpo de um "mediador" que se coloca entre o texto e o receptor. Esse "mediador", ou "transmissor", assume, como um ator, a fala de um texto teatral e mobiliza o próprio corpo, o gesto, o olhar, a respiração, tornando-se dessa forma um segundo emissor. Isso quer dizer que no plano estético a transmissão vocal comporta uma certa dose de teatralidade.

Em função da não existência de uma expressão adequada, Elie Bajard propõe, no livro *Ler e Dizer*, o termo "dizer o texto" (BAJARD, 2001: 73) como uma possível alternativa para o trabalho oral com textos, e em *Caminhos da Escrita*, "a transmissão vocal do texto pela voz, enquanto atividade plena, distinta da leitura" (BAJARD, 2002: 221). A "transmissão vocal do texto" que se dá em um momento posterior ao da leitura silenciosa compreende o uso de várias linguagens, como por exemplo, da linguagem corporal. É através do jogo teatral que o texto escrito cria um corpo e essa transformação do "mediador", aquele que transmite oralmente o texto, é da mesma ordem da que o ator realiza através do jogo teatral.

O papel do "mediador" é conduzir o ouvinte ao prazer do texto, é partilhar, comunicar a emoção e o gosto de ler e, nesse sentido, ele é responsável por uma atividade formativa. Cristina Pietraróia fala em "não privar o aluno de algo tão fundamental numa língua como sua sonoridade" (PIETRARÓIA, 1997: 317) e insiste, no artigo "Les chemins du lecteur", na revista *SYNERGIES BRÉSIL*, sobre o interesse de motivar os alunos a atividades orais como a leitura em voz alta e o trabalho sobre as correspondências grafo-fonológicas" pois "nosso léxico mental é organizado em agenciamentos fonológicos e semânticos" (PIETRARÓIA, 2000: 24). O mediador deve, então, com esse objetivo de conduzir o aprendiz ao prazer do texto e, fazendo uso dos elementos da teatralidade, assumir as palavras da personagem. Essa atividade compreende o jogo teatral, no uso da voz, do gesto, do olhar, do ritmo do texto, mas, não deve ser confundida com a encenação propriamente dita. Na "transmissão vocal do texto" o mais importante é o texto, podendo-se jogar com mais ou menos intensidade com os outros elementos cênicos, dependendo do objetivo do exercício proposto.

Podemos concluir que esse "transmitir o texto", atividade que comporta uma dimensão lúdica transformando "aquele que diz" em personagem, tem como objetivo comunicar e despertar no outro o prazer do texto. Esse jogo, essa brincadeira com o texto, pode auxiliar na situação um pouco falsa e artificial que é a de falantes brasileiros se expressarem em outro idioma, sendo que todos se compreenderiam na língua materna. O teatro é por si mesmo um jogo, o que pode justificar o uso de uma outra língua.

Jean-Pierre Ryngaert um dos pesquisadores e divulgadores do jogo dramático na França, em seu livro *Le jeu dramatique en milieu scolaire* dedica um capítulo a sua definição. Alguns de seus elementos básicos são (RYNGAERT, 1977: 31-32):

1. ... não visa uma reprodução fiel da realidade, mas uma análise desta a partir de um discurso mantido em uma linguagem artística original que se distancia do naturalismo.
2. ... é uma atividade coletiva. (...)
3. ... não é subordinado ao texto (...)
4. ... não visa a representação oficial envolta por um aparato importante (...)
5. ... não solicita atores virtuosos (...) visa formar "jogantes" mais preocupados em dominar seu discurso do que em criar ilusão (...) Estes não buscam nem ser (como a criança pequena que joga) nem parecer (como certos atores) mas mostrar (...)
6. ... não precisa nem de cenário, nem de figurino, nem de acessórios no sentido tradicional (...)
7. ... Os objetivos educativos visados a longo prazo não devem prejudicar o prazer do jogo "aqui e agora".

Em suma, o jogo dramático, tendo como objetivo desenvolver a capacidade de criar uma situação imaginária e sendo uma atividade que se dá em público, implica necessariamente na comunicação, na interação entre dois grupos, atores e plateia. Ele acontece através da proposta de um problema a ser solucionado e, nesta busca de solução, o grupo deve agir de acordo com regras pré-estabelecidas. O objetivo desse tipo de atividade é servir de estímulo ao discurso espontâneo, levando o participante a se exercitar física, intelectual e psicologicamente.

Baseamo-nos, neste ponto, nas produções de pesquisadores como Jean-Pierre Ryngaert que estuda os jogos dramáticos na área de Teatro-educação na França e outros como Ingrid Dormien Koudela e Maria Lúcia Pupo, no contexto universitário brasileiro, Augusto Boal, no domínio da atividade política e Viola Spolin, nos Estados Unidos, no âmbito educacional. Todos eles são profissionais que desenvolveram projetos cujo objetivo é "pensar o fazer teatral" em termos das contribuições que oferece para o desenvolvimento do ser humano" (PUPO, 1997: 4). Acreditamos que, como afirma Ingrid Koudela, "a Arte é o meio para a liberdade, o processo de liberação da mente do homem, que é o objetivo real e último de toda educação" (KOUDELA, 2004: 10). Considerar o teatro como meio de desenvolver e liberar a mente do ser humano ou ainda como, para Boal, "uma forma de comunicação entre os homens" (BOAL, 1987: 13), levou-nos a pensar no papel que a teatralidade ou mais especificamente os jogos dramáticos poderiam ter no aprendizado de uma língua estrangeira, levando em conta o caráter comunicativo, mas também formativo desse tipo de aprendizado.

Tanto Viola Spolin quanto Augusto Boal, mesmo que por razões diferentes, afirmam que todo e qualquer indivíduo pode vivenciar práticas de jogos teatrais.

Spolin, por encerrar o jogo teatral como uma experiência criativa de caráter formativo, (SPOLIN, 1963:3) e Boal por acreditar que os jogos ajudam "o não ator a desentorpecer o corpo, alienado, mecanizado, ritualizado pelas tarefas cotidianas da sociedade capitalista." (BOAL, 1987:9). Para Boal esse processo de desalienação se daria a partir da expressão, do dizer algo através do teatro, que seria usado como arma de luta contra a opressão ou ainda, mais diretamente como manifestação política (BOAL, 1987: 10). Sendo o teatro, para Boal, uma maneira de comunicação entre os homens, ele defende o direito de qualquer um de usá-lo como forma de desfrutar uma consciência maior do mundo em que vive e do movimento desse mundo (BOAL, 1987: 22). Podemos então concluir que uma pedagogia através do teatro favorece a exploração, a imaginação e a busca constante de soluções múltiplas, tendo em vista sua realização dentro de um projeto de grupo e em grupo.

Spolin afirma que "aprendemos através da experiência" e "é no aumento da capacidade individual de experimentar que a infinita potencialidade de uma personalidade pode ser evocada" (SPOLIN, 1963: 3). Para Spolin "Experimentar é penetrar no ambiente, é envolver-se total e organicamente com ele. Isto significa envolvimento em todos os níveis: intelectual, físico e intuitivo" (SPOLIN, 1963: 3). Tendo como base esses princípios, nosso objetivo é priorizar, através da teatralidade, esse envolvimento intuitivo, muitas vezes negligenciado, na aprendizagem da língua estrangeira. O conceito de envolvimento intuitivo é bastante abstrato e vamos tentar, por meio do relato de experiências práticas, mostrá-lo mais do decretá-lo. Em geral, percebe-se a intuição como um privilégio de alguns poucos escolhidos, mas, quantas vezes ouvimos de nós mesmos ou de nossos alunos as frases: "Nem me lembro onde ouvi isso!" ou ainda, como cita Spolin (SPOLIN, 1963: 3), a resposta certa "simplesmente surgiu do nada". Falar uma língua estrangeira é poder contar com esse aspecto intuitivo, com o fato de que as frases "chegam a nossa mente".

Para possibilitar o desenvolvimento desse conhecimento intuitivo são necessários ambiente e atividade adequados que favoreçam essa experiência. A vivência do jogo, como a vemos, é uma forma de desenvolver habilidades pessoais de espontaneidade e inventividade no momento em que a pessoa está jogando. O jogo ensina a dialética da liberdade e das regras, dois elementos que devem agir em conjunto para que ele possa acontecer e é através dessa interação que o objetivo poderá ser atingido mediante a resolução do problema proposto pelo orientador e das crises naturais desse processo. O primeiro passo para jogar é sentir liberdade pessoal na busca pelo contato direto com o ambiente. Para isso os participantes devem se libertar dos julgamentos de aprovação e desaprovação, certo e errado, bom e mau. Isso tem um papel fundamental no que diz respeito à concepção do erro no ensino de língua estrangeira. A tentativa e o erro são parte integrante do aprendizado de uma língua estrangeira e a preocupação excessiva com a correção e o medo de errar podem tolher a expressão oral espontânea do indivíduo.

Pode haver um bloqueio no fluir do jogo devido à preocupação de não encontrar a "palavra certa" para resolver uma determinada cena. E o que seria a palavra certa se há várias maneiras de dizer algo? Acreditamos que conforme os alunos perdem o medo de se expressar e se envolvem na situação, essa liberdade permite que as soluções apareçam. Perder o medo de errar abre um leque de possibilidades. O jogador percebe que há várias maneiras de fazer e dizer algo e que, na medida em que se está presente no aqui e agora da situação e com a liberdade de expressão, as soluções vão aparecendo.

Convém, porém, ressaltar que não estamos afirmando aqui que o jogador pode usar qualquer palavra, em qualquer sentido, o tempo todo, mas que a tentativa de comunicação pode ser abordada da mesma maneira que Cristina Pietraróia aborda a construção da leitura, ou seja, o leitor usa todos os mecanismos de reformulação, de reconhecimento de uma palavra desde o primeiro caso em que conhece a palavra e a adapta a seu contexto, podendo acontecer um segundo caso, quando a palavra lhe é desconhecida e deve recorrer a estratégias, de associação com uma outra palavra em língua materna ou um outro termo em língua estrangeira de acordo com o contexto, ou ainda se defrontar a uma terceira possibilidade que é a de "ignorar" o termo, pois não vê necessidade de processar sua codificação formal (PIETRARÓIA 2001: 126-127). Isso pode ser observado igualmente no trabalho com o jogo dramático e com o texto teatral na medida em que o jogador faz hipóteses do que vai dizer, tenta verificá-las, aproxima suas produções orais das linguas que conhece melhor, faz e refaz percursos, ou seja, constrói de forma prática suas estratégias de comunicação. Pietraróia afirma ainda que:

todos os mecanismos são extremamente rápidos e complexos, além de apresentarem vantagens e desvantagens, se não forem bem-sucedidos. Mas o mais importante, como já foi dito, é que eles refletem um comportamento fundamentalmente construtivo do leitor que, dada a precariedade de seus conhecimentos, tenta ao máximo estabilizar os sentidos construídos com o auxílio de todas as estratégias que pode dispor. (PIETRARÓIA 2001: 126-127).

Mais adiante a autora acrescenta que:

o gerenciamento dessa utilização depende diretamente da capacidade que o leitor possui de se distanciar de sua própria leitura, utilizando estratégias metacognitivas de controle e adequação. Esse pode ser assim considerado um quarto tipo de comportamento, fundamental e indispensável não só para o tratamento lexical, mas para a aquisição geral de uma língua.

Todas essas estratégias podem ser estimuladas pelo texto e o jogo dramáticos na medida em que como afirma Jean-Pierre Ryngaert pode-se realmente dizer que o "eu falante de outra língua é um outro 'eu'" (RYNGAERT, 1983: 81). Quan-

do um aluno de Francês Língua Estrangeira se transforma em jogador e entra no jogo dramático, quando entra no "como se", o "eu" falante de outra língua pode se expressar como um outro "eu". Isso parece criar uma segurança de que não é preciso abrir mão de sua própria identidade ao falar uma língua estrangeira, pois, passa a ser o personagem que se expressa. E esse tipo de expressão, que está inserida em outra cultura, no processo de aquisição de uma outra língua, leva a uma maior aceitação da alteridade, no outro e em si mesmo. O que expresso é a minha voz, a voz do outro e a voz do outro em mim. Essa abertura para o diferente se dá também, para Spolin, através da observação das pessoas, do céu, dos sons que ampliam o mundo pessoal do indivíduo. O crescimento artístico e humano se desenvolve na medida do "nosso reconhecimento e percepção do mundo e de nós mesmos dentro dele." (SPOLIN, 1963: 13). Para Ryngaert o processo de interpretar o outro tem por objetivo entendê-lo, "mas, sobretudo, para entender a si mesmo" (grito do autor) (RYNGAERT, 1983: 83).

Maria Lúcia Pupo distingue o jogo dramático, difundido na França por autores como Jean-Pierre Ryngaert, e **jogo teatral**, termo difundido por Viola Spolin nos Estados Unidos, nos anos sessenta, e que é o elemento básico de seu método baseado na improvisação. Para Pupo, "Jogo dramático e jogo teatral são modalidades de improvisação cercadas por regras precisas." (PUPPO, 1997:10).

Os jogos dramáticos foram, em nossa experiência, enriquecidos por elementos de jogo teatral como o **ponto de concentração** ou **foco**, a **instrução**, a **avaliação** e a **fiscalização**. Para Spolin, o ponto de concentração é como a "bola", que faz com que todos participem (SPOLIN, 1963: 20), e concentrem seu foco sobre o mesmo ponto e uns sobre os outros e, ao mesmo tempo, dá "a todos alguma coisa para fazer no palco" (SPOLIN, 1963: 21). Um conceito bastante semelhante ao de ponto de concentração, chamado de vontade concreta, foi desenvolvido por Augusto Boal. Para Boal "exercer uma vontade significa desejar alguma coisa, a qual deverá necessariamente ser concreta. Se o ator entra em cena com desejos abstratos de felicidade, amor, poder, etc, isso de nada lhe servirá"... "É a concreção, a objetividade da meta que faz com que a vontade seja teatral" (BOAL, 1987: 50).

O POC (ponto de concentração) torna possível a ação tirando o foco da emoção e do psicodrama. Jean-Pierre Ryngaert afirma que apesar de algumas semelhanças como a escolha da situação, a busca precisa de um lugar e o desenvolvimento do jogo improvisado (RYNGAERT, 1977: 43), existem três diferenças fundamentais entre o jogo dramático e o psicodrama. Em primeiro lugar, o tema do jogo dramático é decidido em grupo e não por um indivíduo. Em segundo lugar, em relação à teatralização que, para o autor, não é muito clara no psicodrama, onde o ser é mais importante do que o parecer. A terceira diferença é voltada ao tipo de avaliação feita pelo orientador que, no caso do jogo dramático, deve priorizar a expressão e não a forma do indivíduo tomar consciência de seus problemas.

Além do POC, são elementos essenciais para a organização do jogo a ins-

trução e a apresentação do problema. Cabe ao orientador manter a realidade do palco viva, o momento presente do processo e passar isso para o jogador através da instrução. A instrução deve ser dada de forma simples e direta pelo orientador no decorrer da improvisação através de frases simples como: "Veja a porta que está entre vocês". No caso de uma cena em que exista esse objeto cênico imaginário entre os jogadores, como resolverão esse problema? Quando o problema de atuação é apresentado, a cena a ser resolvida deve sempre levar em consideração o lugar (Onde), o personagem (quem) e a atividade (O quê) (SPOLIN, 1963: 30). O "Onde" estabelece o espaço físico no qual se dá a cena, o cenário - para usar um termo ligado ao fazer teatral profissional. A atividade física, "O quê", é a ação propriamente dita da cena.

A última etapa é chamada de avaliação por Spolin e, nela, o orientador faz as seguintes perguntas: "os jogadores comunicaram?" e "o que poderíamos sugerir para que eles comunicassem melhor?" Nesta etapa, o essencial é que o jogador leve em conta a responsabilidade que tem de fazer com que o que não é real se torne real para a plateia.

As experiências dos projetos piloto seguiram as etapas dos jogos teatrais de Viola Spolin, algumas sugestões de jogos dramáticos de Augusto Boal, exercícios com textos propostos por Jean-Pierre Ryngaert e de transmissão vocal do texto de Elie Bijaard.

De forma prática, para cada encontro era elaborada uma ficha de preparação e posteriormente um relatório do que havia sido feito. Muitas vezes a ficha de preparação era completamente alterada em função do que o grupo propunha. Os jogadores, desta forma, deixam de ser alunos para serem, como cita Maria Lucia Pupo, "parceiros de criação" (PUPPO, 2001: 33).

Os encontros eram divididos em duas partes: leitura e compreensão do texto e prática. Na primeira parte abordávamos os aspectos léxicos, sintáticos e práticos, dando margem também a uma discussão de aspectos de interculturalidade que eram trazidos pelo texto. Em ambos os cursos foram usadas peças de Bernard-Marie Koltès, com o grupo de Faculdade de Letras, *Dans la solitude des champs de coton* e na Escola Politécnica Roberto Zucco. A parte prática, por sua vez, era dividida em aquecimento, instrução para a cena, improvisação, avaliação e eventual repetição da cena.

O aquecimento tinha como objetivo ampliar o repertório de movimentos dos jogadores e criar um clima de desinibição para que eles pudessem se articular tanto no gestual quanto no linguístico. Esse trabalho dava-se em várias vertentes: o não verbal, como o gesto, o olhar, a cumplicidade, a expressão corporal e também a entonação e ritmo do texto.

Logo após passávamos ao jogo propriamente dito, às improvisações, baseadas na proposta do texto, ou a um trabalho de transmissão vocal, explorando diferentes ritmos e entonações. Como um exemplo de improvisação feita sobre o texto, podemos citar a primeira cena da peça *Roberto Zucco* que mostra dois

guardas de prisão. Tomando a cena como base, os jogadores fizeram diferentes improvisações sobre situações de guardas de prisão, ou sobre pessoas que são obrigadas a ficar em um lugar fechado sem ter o que fazer e outras que a situação nos inspirava. As duplas deviam combinar, previamente, quais seriam o lugar, as características dos personagens (um guarda é mais filósofo, o outro mais objetivo, um é medroso, outro corajoso etc), o que fazem e qual o momento final da cena. Em outros encontros, em vez da improvisação, fazíamos, também em duplas, exercícios de transmissão vocal do texto procurando encontrar o maior número de variações possível. Com a posterior apresentação para o grupo e a discussão.

A idéia que norteou todo o trabalho foi a de propor ao jogador uma via de descoberta da alteridade, do estrangeiro, língua e cultura, e por meio deste contato, proporcionar-lhe uma nova forma de ver o mundo, mais aberta, mais disposta às mudanças e às diferenças, usando para isso seu corpo, seu intelecto e sua sensibilidade. Acreditamos que em um ambiente controlado, com regras para o jogo, e acolhedor, aceitando várias soluções, não existindo o certo e o errado, torna-se mais fácil se expor, cometer erros, arriscar. Isso pôde ser observado nos dois grupos apesar das diferenças entre eles. No grupo da Faculdade de Letras os jogadores eram essencialmente da área de humanas, um doutorando de latim, alunos e professores do curso de francês. Esse grupo, pela própria formação, tinha contato com textos literários e poéticos e já possuía uma certa familiaridade, e mesmo, em alguns casos, um conhecimento bastante aprofundado da linguagem e dos textos teatrais. Para esse grupo escolhemos a peça *Dans la solitude des champs de coton*, que é um texto de rupturas com o teatro clássico, com uma linguagem extremamente poética e que exige muito do leitor.

No grupo da Escola Politécnica, formado essencialmente por estudantes de engenharia, com uma única exceção de uma aluna de letras, que já participara do grupo anterior e quis continuar o trabalho, abordamos *Roberto Zucco*, por ser um texto que tem uma estrutura que, poderíamos dizer, é quase clássica. A não familiaridade com o texto teatral dos componentes deste grupo nos fez optar por um texto que permitisse desde uma leitura mais convencional na tentativa de compreender apenas a história até uma leitura mais aprofundada analisando a poética do texto.

Para finalizar, acreditamos que o ensino de uma língua estrangeira não se limita ao conhecimento de vocabulário, estruturas sintáticas, textos literários e aspectos interculturais, mas deve ser abordado como um processo educativo no sentido mais amplo de liberação da mente para se chegar a uma apropriação do "outro", do "diferente", do "estrangeiro". Ao longo dos dois cursos piloto percebemos que essa abertura para a alteridade deixa de ser uma ameaça para a identidade do jogador e passa a ser um valor a mais no conhecimento de si mesmo. Sendo assim o aprendiz toma vida na comunicação do jogo, não sendo mais a aquisição de um conhecimento estagnado e fragmentado de fonética, gramáti-

ca, vocabulário, literatura e civilização como apresentam os manuais de língua estrangeira. Nesse sentido, fazemos nossas as palavras de Cristina Pietraróia que afirma a necessidade "de reestruturar o ensino do Francês Língua Estrangeira a partir da ênfase a aspectos geralmente negligenciados", e permitimo-nos colocar entre esses aspectos o texto teatral e os jogos dramáticos, ferramentas que podem ser utilizadas no processo de "ensinar o aluno a 'aprender a aprender', para serem o próprio condutor de sua aprendizagem" (PIETRARÓIA, 1997:320), na medida em que contribuem para desenvolver no aprendiz uma maior confiança em sua produção oral.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BAJARAD, E. *Caminhos da escrita: espaços de aprendizagem*. São Paulo: Cortez, 2002.
- _____. *Ler e Dizer*. São Paulo: Cortez, 2001.
- BÉJARAD, É.; CANIER, Y.; LAVENNE, C. *TEMPO*. Paris: Hatier, 1996.
- BOAL, A. *200 exercícios e jogos para o ator e não-ator com vontade de dizer algo através do teatro*. São Paulo: Civilização Brasileira, 1987.
- CAPELLE, G.; GIDON, N. *REFLETS*. Paris: Hachette, 1999.
- CARASSO, J.-G. « C'est du théâtre ». In: MONOD, R. (org.). *Jeux dramatiques et pédagogique*. Paris: Edilig, 1983
- ECO, U. *Lector in fabula*. São Paulo: Editora Perspectiva, 2002.
- GIASSON, J.. *La lecture: de la théorie à la pratique*. Québec: Gaëtan Morin, 2003.
- GIRARDET, J.; CRIDLIG, J.-M. *PANORAMA de la langue française*. Paris: CLE - International, 1996.
- JAKOBSON, R. *Linguística e comunicação*. São Paulo: Cultrix, 1969.
- KOLTÈS, B.-M. *Dans la solitude des champs de coton*. Paris: Minuit, 1986.
- _____. *Roberto Zucco suivi de Tabataba - Coco*. Paris: Minuit, 1990
- KOUDÉLA, I. D. *Brecht na pós-modernidade*. São Paulo: Perspectiva, 2001.
- _____. *Jogos teatrais*. São Paulo: Perspectiva, 2004.
- _____. *Texto e jogo*. São Paulo: Perspectiva, 1996.
- MONOD, R. org. *Jeux dramatiques et pédagogique*. Paris: Edilig, 1983.
- PIETRARÓIA, C. M. C. *Percursos de leitura*. São Paulo: Annablume, 1997.
- _____. *Questões de leitura: aspectos práticos e teóricos da leitura em Francês Língua Estrangeira*. São Paulo: Annablume, 2001.
- _____. *Les chemins du lecteur: SYNERGIES BRÉSIL*, Revue de didactologie des langues - Cultures, n. 1, Florianópolis, GERFLINT, Universidade Federal de Santa Catarina.
- PUPPO, M. L. S. B. *Além das dicotomias. Anais do Seminário Nacional de Arte e educação: Educação emancipatória e processos de inclusão sócio-cultural*. FUNDARTE, Montenegro, RS, outubro de 2001.
- _____. *Palavras em jogo, textos literários e teatro-educação*. São Paulo, 1997. Tese (Livre Docência) - Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo.
- ROSENFELD, A. *O teatro épico*. São Paulo: Editora Perspectiva, 2000.
- RYNGAERT, J.-P. *Introdução à análise do teatro*. São Paulo: Martins Fontes, 1995.
- _____. *Le jeu dramatique en milieu scolaire*. Paris: CEDIC, 1977.
- _____. *Entrer dans le texte de théâtre par effraction*. In: DELDIME, Roger (cord.). *Théâtre et formation des enseignants*. Bruxelles: Lansman, 1991.
- _____. *Jeu et images de l'autre: repérages*. In: MONOD, Richard (org.) *Jeux dramatiques et pédagogique*. Paris: Edilig, 1983
- SPOLIN, V. *Improvisação para o teatro*. Tradução de Ingrid Dormien Koudela e Eduardo José de Almeida Amos. São Paulo: Perspectiva, 2000.
- _____. *O jogo teatral no livro do diretor*. Tradução de Ingrid Dormien Koudela e Eduardo José de Almeida Amos. São Paulo: Perspectiva, 1999.
- UBERSFELD, A. *Bernard-Marie Koltès*. Paris: Actes Sud-Papiers, 1999.
- _____. *Les termes clés de l'analyse du théâtre*. Paris: Seuil, 1996.
- _____. *Lire le théâtre I*. Paris: Belin, 1999.
- _____. *Lire le théâtre III - Le dialogue de théâtre*. Paris: Belin, 1996.
- VOIE NÉGATIVE. *Entretien avec Valère Novarina* - BARCA / n° 10 - 1998.