

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS
Centro de Artes
Faculdade de Teatro – Licenciatura



Trabalho de Conclusão de Curso

Notas de uma professora-artista em formação sobre a pedagogia do ator

Roberta Postale Campos

Pelotas, 2018

Roberta Postale Campos

Notas de uma professora-artista em formação sobre a pedagogia do ator

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado à Faculdade de Teatro-
Licenciatura da Universidade Federal de
Pelotas, como requisito parcial à obtenção
do título de Licenciado em Teatro.

Orientadora: Prof^a. Dra. Taís Ferreira
Coorientadora: Prof^a. Dra. Aline Castaman

Pelotas, 2018

Roberta Postale Campos

Notas de uma professora-artista em formação sobre a pedagogia do ator

Trabalho de Conclusão de Curso aprovado, como requisito parcial, para obtenção do grau de Licenciado em Teatro pela Universidade Federal de Pelotas.

Data da Defesa:

05 de dezembro de 2018.

Banca examinadora:

Prof. Dra. Taís Ferreira (Orientadora)
Doutora em Arti Visive, Performative, Mediali pela Università di Bologna
Doutora em Artes Cênicas pela Universidade Federal da Bahia

Prof^a. Dra. Aline Castaman (Coorientadora)
Doutora em Artes da Cena pela Universidade Estadual de Campinas

Prof^a. Dra. Fernanda Vieira Fernandes
Doutora em Letras pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Prof^a. Dra. Vanessa Caldeira Leite
Doutora em Educação pela Universidade Federal de Pelotas

Agradecimentos

Em primeiro lugar, agradeço a Deus por tudo. Aos meus pais, Rita e Roberto, por minha existência e pelo imenso amor e a toda minha família.

Ao grupo de teatro *Os Geraldos*, pelo acolhimento, apoio e inspiração de sempre.

Ao Douglas Novais, mestre e artista que causou uma tempestade quando entrou em minha vida.

À professora Taís Ferreira, que esteve comigo durante meu momento de loucura com generosa paciência. Agradeço também pela orientação no projeto de pesquisa Teatro e Educação entre Brasil e Itália, no qual aprendi muito.

À professora Aline Castaman, a qual assumiu a coorientação, apoiando-me de forma muito generosa. Não tenho palavras.

À professora Fernanda Fernandes por aceitar fazer parte da banca e também pelas aulas de História do Teatro e Estudos em Dramaturgia.

À professora Vanessa Leite por compor a banca e pelo acompanhamento de minha trajetória nos Estágios, tão importantes para a minha construção docente em teatro.

Ao curso de Teatro-Licenciatura da UFPel, todos os professores, técnicos-administrativos e colegas pelo convívio e aprendizado mútuo durante esses intensos anos.

Agradecimento especial aos colegas Felipe Cremonini, Eliziane Fonseca, Gustavo Bocker, Márcio Mariot, Wesley Fróis e ao amigo Mateus Weizenmann, os quais aceitaram generosamente ser os meus alunos-atores na oficina objeto de estudo deste trabalho. Devo a vocês. Vocês me inspiraram. Grata pela paciência e entrega.

RESUMO

CAMPOS, Roberta Postale. **Notas de uma professora-artista em formação sobre a pedagogia do ator**. 2018. 53f. Trabalho de Conclusão do Curso de Teatro-Licenciatura, Centro de Artes, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2018.

Este trabalho de conclusão do Curso de Teatro-Licenciatura, da Universidade Federal de Pelotas, apresenta minha primeira experiência docente e artística com a pedagogia do ator. A partir do desenvolvimento de uma Oficina de Atuação Teatral — realizada nas dependências do curso de Teatro-Licenciatura no 1º semestre de 2018 —, a qual ministrei para colegas de graduação e um convidado externo à universidade, iniciei a efetivação de minha *práxis* artístico-pedagógica enquanto uma diretora-pedagoga, bem como investigar as potencialidades do ensino-aprendizagem e a formação do ator com as abordagens pedagógicas concernentes à *Via Negativa* e à linguagem *clownesca*. A pesquisa foi embasada em conhecimentos empíricos e no aporte teórico de um livro em especial: *O ator como xamã: configurações da consciência no sujeito extracotidiano* (2006), do professor/pesquisador Gilberto Icle.

Palavras-chave: professora-artista, diretora-pedagoga, pedagogia do ator.

ABSTRACT

CAMPOS, Roberta Postale. **Notes by a teacher-in-training artist on the pedagogy of the actor**. 2018. 53f. Conclusion of the Theater-Licenciatura Course, Arts Center, Federal University of Pelotas, Pelotas, 2018.

This work of conclusion of the Course of Theater-Licenciatura, of the Federal University of Pelotas, presents / displays my first experience teaching and artistic with the pedagogy of the actor. From the development of a Theatrical Performance Workshop - held in the premises of the Theater-Licenciatura course in the first semester of 2018 - which I ministered to undergraduate colleagues and a guest outside the university, I intended to begin the realization of my artistic praxis as a pedagogical director, as well as to investigate the teaching-learning potential and the training of the actor with the pedagogical approaches concerning the Negative Way and the clownish language. The research was based on empirical knowledge and on the theoretical contribution of a book in particular: *The actor as shaman: configurations of consciousness in the extra-legal subject* (2006), by teacher / researcher Gilberto Icle.

Key words: teacher-artist, director-pedagogue, actor's pedagogy.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	9
JUSTIFICATIVA	10
1. O ATOR	18
2. A PROPOSTA ARTÍSTICO-PEDAGÓGICA DA OFICINA DE ATUAÇÃO TEATRAL	22
2.1. A origem.....	22
2.2. Os elementos artístico-pedagógicos	23
2.3. A proposta.....	27
3. A OFICINA DE ATUAÇÃO TEATRAL	29
3.1. A estrutura	29
3.2. O processo.....	31
3.2.1. Um belo dia	35
3.2.2. A tentativa de uma repetição.....	39
3.2.3. Personagens	41
CONSIDERAÇÕES FINAIS	48
REFERÊNCIAS.....	52

“Não é monstruoso que esse ator, em uma ficção, em um sonho de paixão, possa forçar sua alma a sofrer com o seu próprio pensamento a ponto de empalidecer-lhe a face; lágrimas em seus olhos, o aspecto conturbado, a voz entrecortada, e todo os seus gestos adaptando-se em formas à concepção de seu espírito? E tudo isso por nada! Por Hécuba? Quem é Hécuba para ele ou ele para Hécuba, para que a chore?”

(Hamlet, ato II, cena I)

INTRODUÇÃO

Este trabalho de conclusão do Curso de Teatro-Licenciatura, da Universidade Federal de Pelotas, apresenta os primeiros passos de minha ação docente e artística com a pedagogia do ator. A pesquisa, desenvolvida a partir de uma Oficina de Atuação Teatral por mim ministrada, proposta como campo de investigação especificamente para este TCC, realizada nas dependências do curso de Teatro-Licenciatura no 1º semestre de 2018, está embasada de forma empírica. Isto é, no conhecimento experimental que adquiri ao longo de minha trajetória no teatro e na vida acadêmica.

Os aportes teóricos *O ator como xamã: configurações da consciência no sujeito extracotidiano* (2006), do professor/pesquisador Gilberto Icle; *Cartas a um jovem poeta* (2009), de Reiner Maria Rilke; o capítulo O Peixe Dourado, contido no livro *A porta aberta: reflexões sobre a interpretação e o teatro* (2011), de Peter Brook e a tese *A poética da direção teatral: o diretor-pedagogo e a arte de conduzir processos* (2009), de Robson Haderchpek, foram leituras mobilizadoras à problematização instaurada.

Neste sentido, pretendi com a pesquisa um processo de iniciação à concretização de minha *práxis* artístico-pedagógica como professora-artista voltada à pedagogia do ator. A partir dela, pude constatar a importância da minha sensibilidade como atriz para experimentar-me como diretora-pedagoga. O objetivo principal, voltado ao meu processo de construção artístico-docente, também envolveu a reflexão sobre as potencialidades das abordagens realizadas na Oficina de Atuação Teatral.

No desenvolvimento do trabalho apresento: as motivações que me levaram ao tema; uma abordagem teórica sobre o ator e a proposta artístico-pedagógica da Oficina de Atuação Teatral e um relato crítico-reflexivo a respeito de sua realização. A estrutura é formada pelos seguintes capítulos: 1) O Ator; 2) A proposta artístico-pedagógica da Oficina de Atuação Teatral; 2.1) A origem; 2.2) Os elementos artísticos-pedagógicos; 2.3) A proposta; 3) A Oficina de Atuação Teatral, 3.1) A estrutura; 3.2) O processo; 3.2.1) Um belo dia; 3.2.2) A tentativa de uma repetição; 3.2.3) Personagens. Finalizo com as Considerações finais discorrendo acerca do conjunto de minhas reflexões e constatações enquanto uma jovem diretora-pedagoga.

JUSTIFICATIVA

Quando frequentei o curso profissionalizante de teatro — com ênfase na interpretação teatral — do Conservatório Carlos Gomes (de agosto de 2010 a dezembro de 2011, na cidade de Campinas-SP), tive um professor, Douglas Novais, que me perguntou o que eu queria ser. Respondi que queria ser atriz e ele me questionou de novo: “atriz, atriz de quê?”. Silêncio. Essa conversa me causou desconforto. Mesmo ávida por fazer teatro ainda não tinha me proposto a enfrentar essa pergunta verdadeiramente. Talvez, eu tivesse fugido da pergunta, pois pressenti que se definisse realmente o meu desejo em me tornar atriz, consequências desconhecidas se manifestariam. Dessa forma, essas inquietações me mobilizaram à procura de um entendimento forte sobre minha relação com a arte teatral.

Esse professor trazia reflexões acerca da criação que nem sempre eu entendia, porém, mexiam muito comigo. Através dele fui notando a grandeza e a responsabilidade de ser artista e descobri que ser atriz era muito mais do que eu imaginava. Lembro especialmente que, num dado momento, a leitura de *Cartas a um jovem poeta* de Rainer Maria Rilke fora por ele recomendada. Ao fazer a sugestão, enfatizou que todo aspirante a artista deveria lê-lo.

Instigada com o convite aos jovens pretendentes a artistas, comecei a leitura. A obra é sobre um jovem cujo sonho era ser poeta e elege Rilke como uma espécie de tutor de seu ofício. Escreve-o pedindo orientações e opiniões sobre os poemas produzidos. Rilke, lisonjeado, não lhe oferece dicas e críticas, mas apresenta reflexões profundas acerca da criação, do amor, da vida... Os dois trocaram 10 cartas no total, as de Rilke se tornaram o livro.

O primeiro conselho que Rilke deu ao jovem foi para que investigasse o motivo pelo qual ele precisava escrever poemas e lhe pediu:

comprove se isso se estende das raízes até o ponto mais profundo do seu coração, confesse a si mesmo se o senhor morreria caso fosse proibido de escrever. Sobretudo isto: pergunte a si mesmo na hora mais silenciosa de sua madrugada: *preciso* escrever? (RILKE, 2009, p.25).

O poeta alerta sobre um possível sim: “se o senhor for capaz de enfrentar essa pergunta grave com um forte e simples ‘preciso’, então construa sua vida de acordo com tal necessidade” (RILKE, 2009, p.25). Permite que Rilke fizesse essa

pergunta a mim. “Eu preciso ser atriz?”, “Eu preciso ser artista?”. A resposta: sim. E todas as ações de minha vida voltaram-se para este fim, mesmo ciente dos obstáculos que poderia vir a enfrentar.

Com o término de meu período no Conservatório, e, insegura de como seguir em frente, a primeira atitude foi continuar perto de meu professor. Envolvi-me em projetos de estudos e montagem teatral sob sua orientação. Essa relação me oportunizou ocupar o lugar de assistente de produção d’ Os Geraldos¹, grupo campineiro de teatro do qual ele é fundador, coordenador e ator.

Vivi com esse grupo de teatro (de 2013 a 2015) alegrias, dificuldades, tribulações, vitórias e entendi que, para fazer teatro em conjunto fora do grande circuito comercial, é preciso força e criatividade para trabalhar muito, enfrentar problemas e resistir. Com essa convivência próxima e participando do organismo do grupo, comecei a me constituir mais fortemente como ser humano e encontrei o modo de teatro que desejo fazer. Essa experiência, enfim, trouxe-me até o curso de Teatro-Licenciatura da UFPel, pois todos os membros do grupo sempre incentivaram a minha entrada na universidade.

Em Pelotas, longe de meu contexto social e cultural, fui submetida a um longo processo de amadurecimento que, entre outras questões, ajudou-me a compreender melhor o teatro como parte de mim. Vi claramente que alguns aspectos de minha constituição se devem ao fato de ter feito essa arte quase minha vida toda e, então, veio uma constatação mais firme, mais segura e mais nítida de que eu sou artista e que ser artista é *ser*.

Encontrei-me também com a docência. Cursar uma Licenciatura não estava em meus planos, mas ainda bem que há vida além de mim e que ela encaminha o meu rumo. Ao longo do curso, especialmente após os primeiros dois anos, afirmei-me alegremente como uma professora de teatro em formação.

Nesse ponto, o desejo intuitivo por uma definição mais específica de minha linha de trabalho e pesquisa no campo teatral ficou mais forte. Esse processo teve uma fase bastante nebulosa, entretanto a intuição de que era necessário chegar a outro patamar ajudou-me a seguir.

¹ Grupo de Teatro de Campinas-SP, fundado em 2008 por egressos da Universidade Estadual de Campinas (<http://www.osgeraldos.com.br/>). Acesso em 25 de novembro de 2018.

Rilke (2009), de novo, foi quem me ajudou com suas assertivas eloquentes sobre “o crescimento natural da vida íntima” que, segundo o poeta, é fundamental para a evolução pessoal e artística. É preciso se permitir viver plenamente tudo, inclusive as perguntas, sem forçar respostas que você ainda não está preparado para obter, sobretudo se sua vida está ligada à arte, porque ser artista significa

não calcular nem contar; amadurecer como uma árvore que não apressa a sua seiva e permanece confiante durante as tempestades de primavera, sem o temor de que o verão não possa vir depois. Ele vem apesar de tudo. Mas só chega para os pacientes, para os que estão ali como se a eternidade se encontrasse diante deles, com toda a amplitude e a serenidade, sem preocupação alguma. Aprendo isto diariamente, aprendo em meio a dores às quais sou grato: a *paciência* é tudo! (RILKE, 2009, p. 36).

Paciente e firme como a árvore, entregue, porém vigilante, deixei de lado a ânsia por controlar minhas reflexões e constatações a procura de respostas e, então, dei espaço à vida maior que eu para ela seguir o seu curso.

O trabalho final para Encenação Teatral II, disciplina do 6º semestre ministrada pelo professor Adriano Moraes, foi ponto de partida para a efetivação de minha busca. O processo de *A Última Primavera* proporcionou reflexões acerca de minha dupla função enquanto diretora e atriz que suscitaram o trabalho e a formação do ator. Além de criar as cenas do ponto de vista da atuação, ao dirigir a atriz convidada acabei me colocando um pouco como professora, agindo intuitivamente a partir das necessidades da construção cênica. Finalizada essa disciplina, podendo lembrar com calma a construção desse trabalho, constatei como fui mobilizada por orientar um processo criativo em teatro que teve a atuação como força motriz, bem como pela possibilidade de participar da formação de um ator. O meu processo em busca de definição foi ficando mais nítido, passei a me enxergar e a desejar ser professora das práticas teatrais ligadas à atuação cênica, orientando a formação de atores.

Esse trabalho de conclusão pertence à trajetória formativa que fora aqui resumidamente relatada. Um trabalho que culminou desses anos nos quais as minhas experiências fazem parte de um mesmo andamento. Tempos atrás respondi a Rilke que eu precisava ser artista, mas enquanto uma aspirante à atriz que acreditava que sua realização artística só poderia ocorrer nesta posição. Entretanto, hoje, encontro-me com uma identidade artística que se constitui da atriz e da

professora de teatro que habita e pulsa dentro de mim. Assim, a definição do tema do ensino-aprendizagem e a formação do ator foi uma oportunidade de experimentar uma conexão mais direta entre a atriz e a licencianda em teatro.

A formação e a participação em processos criativos como atriz, bem como o período vivido em um grupo de teatro profissional como assistente de produção — que embora eu não fizesse parte do elenco dos espetáculos pude testemunhar inúmeros ensaios, processos de montagem e apresentações observando o trabalho de diretores, atores e do acontecimento teatral com o público — proporcionou um aprendizado sobre a arte do teatro, especialmente no que tange o trabalho do ator e a relação entre este e o diretor. Graduar-me em uma Licenciatura de Teatro constituiu-me professora, proporcionando novos aprendizados e olhares para com a linguagem teatral. Inevitavelmente, as experiências que passamos nos formam, por isso agora entendo que a soma desses percursos acabou por construir uma diretora-pedagoga. Fui paciente e agi nas circunstâncias em estive, Rilke estava certo, os entendimentos e afirmações chegam a seu momento certo. A oficina foi o espaço que encontrei para que minhas ideias iniciais se efetizassem. Espaço — orquestrando os elementos, a oficina foi a maneira de organizar o meu conhecimento prévio para que alguns deflagradores surgissem, as respostas dos atores a minha proposta.

Cheguei a este ponto, mas para me promover como diretora-pedagoga é necessário que eu atue especificamente enquanto tal. Assim, a fim de me experimentar nessa posição e obter os primeiros retornos para o aprimoramento da função, encontrei no TCC a oportunidade de propor como campo de estudo a realização de uma Oficina de Atuação Teatral para orientar práticas e processos criativos com alunos-atores. Para tanto, convidei cinco colegas do curso de Teatro-Licenciatura da UFPel e um convidado externo à universidade. Essa seleção foi, em primeiro lugar, por questão de afinidade. Com certo receio de fazer esse trabalho, senti-me mais confortável em realizá-lo com quem conhecia e sabia que me ajudaria nessa empreitada. Além disso, reconheci neles o gosto por experimentar teatralmente. Relativo ao número de participantes, fiz essa opção para orientá-los individualmente com mais facilidade.

Pretendi também que a Oficina reverberasse positivamente nos trabalhos e caminhos artísticos dos convidados, bem como fosse espaço para a verificação das abordagens artístico-pedagógicas — que serão contextualizadas mais adiante — na

condução e formação do ator para dar início ao estabelecimento de minha poética enquanto diretora-pedagoga.

Para começar a refletir sobre essa ação docente e artística com alunos-atores, se faz necessário contextualizar a figura do “diretor-pedagogo”, responsável pelo acréscimo de processos pedagógicos com o ator na produção teatral.

Na tese *A poética da direção teatral: o diretor-pedagogo e a arte de conduzir processos* (2009), Robson Haderchpek tem como objeto de pesquisa a arte da direção teatral buscando a possibilidade de se estabelecer um modelo referencial para a condução de um processo criativo. A partir da análise de suas experiências com espetáculos teatrais e atividades docentes, além de uma revisão bibliográfica, o autor investigou a figura do “diretor-pedagogo” e propôs uma *poética da direção teatral*. O capítulo *O Diretor-Pedagogo e a Poética da Direção Teatral* (HADERCHPEK, 2009) expõe um panorama geral acerca do “diretor-pedagogo”.

De acordo com o autor, foi somente na passagem do século XIX para o XX que a função do encenador começa a ser reconhecida como uma arte e torna-se um campo a ser investigado. Logo, as definições são recentes. Ao longo da trajetória histórica do teatro, diretores e encenadores - através da sistematização de suas práticas teatrais e a defesa de seus pontos de vista – formalizaram linguagens, técnicas e procedimentos artísticos. Esse empreendimento foi realizado sempre em diálogo com o contexto histórico e social no qual estavam inseridos. A partir de então, foi possível uma reflexão mais rigorosa sobre o “‘como’ fazer teatro, ‘como’ conduzir um grupo de atores e ‘como’ defender uma proposta estética.” (HADERCHPEK, 2009, p. 72).

Os diretores, em determinadas circunstâncias, precisam tomar decisões desafiadoras, como por exemplo, eleger priorizar o ator ou a encenação. Isso não significa que quem prioriza a encenação se importa menos com o trabalho do ator - pois depende deste para concretizar a sua proposta. Por sua vez, priorizar o ator não significa que a encenação não receberá atenção, pois é a partir dela que o ator poderá investigar suas potencialidades. Destarte, o ponto de partida acaba por determinar a natureza do processo (HADERCHPEK, 2009).

Em um processo de criação, é possível que ora o diretor priorize o trabalho do ator e ora a encenação, mas “de uma forma ou de outra, os principais encenadores do teatro moderno nos deixaram um legado de princípios que caminham no sentido de valorizar a questão pedagógica do trabalho do diretor.” (HADERCHPEK, 2009, p.

74). Conforme o autor aponta, os diretores, em sua época e contexto histórico, empreenderam a função da direção teatral utilizando-a como instrumento pedagógico - seja em função da realização de uma proposta estética, da sistematização de procedimentos técnicos e artísticos ou do trabalho do ator. No entanto, o ponto de união entre eles não é propósito final, mas “a valorização do percurso, da prática pedagógica voltada para o processo de descobertas. Daí a necessidade de se registrar exercícios, erros e acertos” (HADERCHPEK, 2009, p. 79).

Além das tarefas concernentes à sua função, o diretor também acaba por cumprir, concomitantemente, a função de pedagogo. Para ele, é preciso “relativizar os preceitos de sua profissão em razão da sua relação com os atores e com a sua equipe.” (HADERCHPEK, 2009, p. 85). De acordo com o texto, quando o diretor abre mão de algumas de suas pretensões em prol do respeito ao trabalho alheio, mais do que o resultado final, esse artista pensa no desenvolvimento do processo que ocorre no coletivo, o que configura uma ação pedagógica.

O pesquisador infere, ainda, que também faz parte do trabalho desse profissional a tentativa de equilibrar as diferenças dentro do grupo. É preciso que se respeite a posição do outro atentando para a preservação de dois aspectos importantes do teatro: o esforço pela unidade no trabalho coletivo e a valorização das singularidades.

Por fim, o “diretor-pedagogo”:

é aquele que prioriza o processo em função da formação do ator e das escolhas pedagógicas. Diferente do diretor convencional que prioriza o resultado estético, passando muitas vezes por cima do “tempo do outro” e do processo coletivo.

Em muitos momentos, a valorização do processo e a busca por um resultado estético caminham lado a lado (...) pois eles são complementares.

Entretanto, às vezes somos colocados diante de um dilema: decidir entre manter uma proposta estética ou valorizar um processo. Neste caso, quando optamos por priorizar o processo, estaremos assumindo o papel do diretor-pedagogo (HADERCHPEK, 2009, p. 89-90).

A pesquisa experimental acerca de processos criativos da encenação, realizada pela função da direção teatral e seu relacionamento com o ator, também envolveu a investigação dos processos criativos do ofício da atuação. Assim sendo, o diretor teve a necessidade de transmitir ao ator as suas descobertas, bem como precisou dele para testar e desenvolver as suas hipóteses. Nesta perspectiva, a

relação entre diretor e ator se aprofundou e se transformou em uma relação de ensino e aprendizagem.

Estudar o trabalho de diretores-pedagogos contribui para a formação de uma professora de alunos-atores, entretanto, vale ressaltar que a condução de processos criativos é feita por um indivíduo. Conforme apontado por Haderchpek (2009) apropriar-se de procedimentos de Stanislávski e Grotowski, por exemplo, não é o que mais importa, mas sim o “*como trabalhar esses procedimentos (...) como propor aos atores que investiguem determinados percursos*” (HADERCHPEK, 2009, p. 92). A quem pretende se tornar e executar a função de diretor-pedagogo cabe

estabelecer as pontes e as relações com a sua prática artística, tentando compreender a articulação da sua poética e do seu pensamento, pois a experiência só será reveladora na medida em que cada diretor reavaliar a sua prática artística e seu modo de guiar um processo (HADERCHPEK, 2009, p. 92-93).

O autor também salienta que ensinar alguém a ser um diretor não é fácil, mas é possível aprender a ser um diretor, indicando que “talvez a grande questão não seja ensinar a arte de dirigir, mas permitir que o aluno descubra a sua própria *poética*.” (HADERCHPEK, 2009, p. 188). Poética pode ser considerada como um conjunto de elementos que são utilizados na construção de uma *práxis*, e, se tratando de um diretor-pedagogo, este reúne elementos pertencentes tanto à poética teatral quanto à pedagogia, constituindo, então, uma poética concernente à sua função. A construção de conhecimento tanto na arte quanto na pedagogia advém de uma prática, o diretor-pedagogo, portanto, manterá seu foco na arte – que tem como natureza um trabalho que se dá através da “tentativa e do erro” – utilizando “como princípio pedagógico a dialética do ‘fazer’ e do ‘pensar’” (HADERCHPEK, 2009, p.119).

Portanto, preciso buscar e elaborar os princípios e elementos através dos quais estabelecerei a minha *práxis* para trilhar meu caminho como diretora-pedagoga. Como já foi dito por Haderchpek, um ponto comum entre grandes diretores do teatro moderno não está relacionado ao produto final, mas à realização de uma prática pedagógica que se realiza através de um processo de descobertas, o que traz a necessidade de registrar as práticas, os erros e os acertos. O trabalho de reflexão e sistematização a partir de um conhecimento experimental e processual é um procedimento para a formalização de uma poética.

Assim, para começar a construir de maneira sistemática a minha poética de trabalho docente e artístico com alunos-atores, é necessário que eu me coloque em prática para que possa refletir sobre ela, registrando dúvidas, erros e acertos. Por isso, com o TCC chegou o momento de propor uma situação de prática para que conhecimentos empíricos e estudos teóricos pudessem ser articulados em um processo de relação com alunos-atores. Surgiu, então, a proposta da Oficina de Atuação Teatral. Porém, antes de apresentar a origem e o embasamento teórico dos principais elementos constituintes da proposta artístico-pedagógica dessa ação, é preciso entender melhor o principal envolvido no processo de ensino-aprendizagem conduzido pelo diretor-pedagogo: o ator.

2. O ATOR

O ator é um sujeito extracotidiano

Neste capítulo trago uma abordagem teórica sobre fundamentos do ator de acordo com o professor/pesquisador brasileiro Gilberto Icle. Em seu livro *O ator como xamã: configurações da consciência no sujeito extracotidiano* (2006), ele pretende investigar as configurações da consciência do ator. Sua proposta foi pesquisar como a consciência trabalha das primeiras ações até a apresentação do ator para o público. Sua pesquisa proporciona uma base sólida para o entendimento do ofício da atuação, por isso ele foi definido como o principal referencial teórico para contribuir com esta pesquisa.

Icle afirma que em uma pesquisa que tem como objeto de estudo o trabalho do ator, é preciso pontuar uma questão que é anterior aos estados e linguagens em geral da atuação cênica. O autor, então, traz formulações de dois planos. O primeiro é o cotidiano, o qual se estabelece pelo sujeito através de sua interação com o meio (social, emocional etc.) e envolve a primeira natureza humana, isto é, pensar e agir de acordo com o necessário para viver a rotina cotidiana. O segundo também é construído pela relação com o meio, porém, a energia despendida para pensar e agir é maior do que a do primeiro plano, tratando-se de um comportamento extracotidiano, em que leis fictícias agem de acordo com o princípio do maior esforço.

A dimensão extracotidiana se caracteriza pela reconstrução artificial da vida por meio das artes do espetáculo. Por isso o percurso criativo da atuação teatral solicita, em primeiro lugar, a construção de

um sujeito extracotidiano, como processo de diferenciação do sujeito cotidiano, conduzindo a exploração dos mecanismos e das características do que designo como consciência extracotidiana. (ICLE, 2006, p. XVII)

A criação na atuação teatral não é fixada, ela acontece em determinado momento que passa. O ator, apoiado pelo o que fez no passado, realiza uma nova construção daquela ação. É a conscientização desse processo que pode assegurar que o ator tenha a capacidade de recriar as ações e seus determinados estados

energéticos. Quando se apresenta, o ator se empenha para repetir estados psicofísicos vivenciados na sua preparação e, além disso, precisa dar a impressão de que faz aquela ação pela primeira vez. A sua consciência, então, ocupa-se com a ação que faz naquele instante. Agir, pensar e, ainda, se conscientizar de uma ação e de si mesmo a realizando se caracteriza como uma “consciência extracotidiana” específica (ICLE, 2006).

Conforme afirmado, segundo o autor, o dia-a-dia da vida pode ser compreendido como o cotidiano, enquanto o extraordinário é tudo o que interrompe esse cotidiano de forma surpreendente. Os comportamentos espetaculares organizados socialmente que resultam em manifestações simbólicas como o teatro, os rituais religiosos, os esportes coletivos etc., faz parte da dimensão extracotidiana. O ator, portanto, por ser figura envolvida em atividades espetaculares, é um sujeito extracotidiano.

A relação entre sujeito e objeto de conhecimento no caso do ator é complicada, pois ele próprio se torna objeto. Por exemplo, a elaboração de um personagem é a concepção de certo padrão de comportamento extracotidiano. Esse padrão é construído sobre a pessoa do ator, é um “tematizar-se no personagem”. É o seu corpo, sua voz, sua presença e sua mente que o constituem. Ademais, esse artista não deixa de ser sujeito, pois uma parte do sujeito precisa permanecer para que se tenha consciência daquela que é objetivada (ICLE, 2006).

O sujeito extracotidiano emerge do sujeito cotidiano. As estruturas cotidianas se alteram a partir de um esforço especial em que aspectos físicos e também mentais passam a funcionar de forma distinta do cotidiano. Em um relato sobre um exercício ministrado pelo autor a alunos-atores elucida ainda mais essa afirmação:

Frequentemente, quando solicito a meus alunos-atores iniciantes uma tarefa simples, como improvisar “um passeio no jardim proibido”, as sequências não passam de caminhadas e olhares cotidianos (...). Além disso, são frequentes os estereótipos e as imitações esquemáticas das ações. Por meio do trabalho de apropriação das ações (...) sublinhando as ideias e imagens que o aluno se propõe a expressar, vai ocorrendo um processo de transformação. As ações, antes muito próximas do cotidiano, vão dele se distanciando, assumindo outras formas e energias, tornando-se, aos poucos, extracotidianas. (ICLE, 2006, p. 27).

Portanto, o ator poderia ser definido como um sujeito extracotidiano e seu comportamento funciona a partir de uma continuidade diferenciadora dos

comportamentos cotidianos. A presença, as apropriações de si e a consciência têm estruturas que rompem os “princípios cotidianos e constroem estados e ações tão diversos e, ao mesmo tempo, tão semelhantes aos do indivíduo” (ICLE, 2006, p. 34).

A consciência do ator é extracotidiana

Icle caracteriza a consciência extracotidiana como uma exatidão da consciência cotidiana, isto é, significa uma superação desta. Ao resolver um problema cênico, comumente o ator começa elencando um número de possibilidades que lhe são conhecidas. Quando elas se esgotam, a porta para o estabelecimento da consciência extracotidiana se abre.

A experiência que se tem quando a consciência cotidiana é exaurida está relacionada com o inimaginável. O inimaginável é configurado como um processo da consciência em que, estando as funções mentais plenamente dispostas, o ator não precisa recorrer a imagens mentais. Há uma transcendência da imaginação, ou seja, a formulação de ideias e imagens estão intimamente vinculadas com as ações que ocorrem em determinado tempo e espaço. Portanto, o inimaginável é um imaginável em que não há distância entre intenção e ação. Essa configuração de consciência opera dispensando imagens mentais, embora tenha se baseado nelas para a sua construção (ICLE, 2006).

Desse modo, o uso da razão analítica não ajuda o ator a alcançar resultado. O ator então não usa a razão em seu trabalho? Para o autor não é possível abrir mão dela. A fim de resolver essa dúvida, ele propõe que o pensamento seja considerado como um intermediário da razão, assim, pode-se supor que existem momentos de razão sem pensamento. Quando se dirige um carro - exemplo que o pesquisador oferece para ilustrar a questão — é possível realizar essa ação sem estar pensando linearmente no que faz e, apesar de não pensar, a razão é utilizada.

As investigações de Icle a partir do contato com alunos-atores e atores profissionais, lhe mostrou que talvez os obstáculos colocados ao trabalho da atuação não sejam o uso da razão, mas sim “um parasitário uso de um pensamento linear que procura resolver do modo cotidiano problemas extracotidianos” (ICLE, 2006, p. 58). Sendo assim, a consciência extracotidiana é construída por uma capacidade de coordenar estados não distantes da razão, porém, abre mão do pensamento cotidiano para que haja uma percepção de si e do entorno de outra

maneira. O ator integra “todas as funções humanas (...) o trabalho do ator é a atividade superlativa do ser humano na integração de tudo aquilo que a tradição cartesiana se esmerou em separar” (ICLE, 2006, p. 60).

Quando esse artista apresenta ao público o que foi arduamente elaborado como se estivesse realizando pela primeira vez, ocorre o cume da capacidade da consciência extracotidiana. Para conseguir repetir ações do passado é necessária uma consciência de qualidade muito superior. Esse artista coloca a sua “extracotidianeidade” em funcionamento para que entre em um estado alterado de consciência, “no qual o pensamento, as emoções, a razão, a percepção estão a serviço de uma relação que não pode ser quebrada: o encantamento do outro.” (ICLE, 2006, p. 61).

Icle declara que a elaboração realizada no momento da apresentação não se configura como simplesmente jogar uma ação ao observador. Mais do que isso, ela é a relação que essa ação estabelece com o público. Cada plateia é única, por isso cada apresentação de espetáculo também é. Os êxitos de uma apresentação dependem dessa relação com o público, pois este está presente assim como o ator. O público é necessário para o teatro. Destarte,

esse estado no presente é certamente determinado pela história das ações do passado. No entanto, o passado é, também, determinado pelo presente, pois essa relação entre o ator e o observador modifica aquilo que havia sido preparado no passado para, agora, fazer sentido em função da observação do outro.

Assim trabalha a memória do ator que, evocando aspectos do passado, precisa se reestruturar no presente. Essa reestruturação é sempre construção nova e inacabada. (ICLE, 2006, p. 62)

Partindo dessa explanação sobre o ator, a elaboração da proposta artístico-pedagógica da Oficina de Atuação Teatral buscou proporcionar aos alunos-atores o desenvolvimento dessas acepções primeiras do sujeito-ator apontadas por Icle (2006).

3. A PROPOSTA ARTÍSTICO-PEDAGÓGICA DA OFICINA DE ATUAÇÃO TEATRAL

3.1. A origem

A elaboração da proposta pedagógica da Oficina de Atuação Teatral exigiu a definição dos elementos componentes de minha abordagem com os alunos-atores. Comecei realizando um processo de reflexão sobre a minha formação como atriz, pois

é fundamental que o diretor entenda também da arte do ator, (...) para poder ajudá-lo, para poder guiá-lo, o diretor precisa conhecer os seus percursos. Na realidade todos os elementos do processo criativo do ator são também do diretor, ou seja, o diretor engloba a função do ator. (HADERCHPEK, 2009, p. 122-123)

Ciente da importância da vivência no âmbito da atuação teatral para melhor orientar alunos-atores, refleti com o olhar de licencianda sobre experiências que foram fundamentais para o meu desenvolvimento como atriz para, assim, localizar elementos artístico-pedagógicos.

Selecionei um evento bastante significativo de minha trajetória, um projeto de montagem do qual participei como atriz denominado *Personagens*, o qual foi realizado através do edital ProAC para primeiras obras² no ano de 2012, sob direção de Douglas Novais e assistência de direção de Julia Cavalcanti. O espetáculo se tratava de personagens de um show de variedades que não conseguiam apresentar os seus números por se atrapalharem.

A concepção cênica de *Personagens*³ foi realizada basicamente através de improvisações e busca de referências, bem como a dramaturgia foi composta a partir das propostas e necessidades dos atores. O processo de criação foi desafiador para mim. Eu e o restante dos atores tínhamos que levantar material cênico e mostrar ao diretor. Ele nos abordava com aspectos da *Via Negativa* – a qual será contextualizada mais adiante -, orientando-nos de forma genérica indicando

² De acordo com o site <http://www.proac.sp.gov.br> (Acesso em 20 de novembro de 2018) o ProAC Editais é um programa de investimento do Governo do Estado de São Paulo em projetos culturais através de concursos regulamentos na forma de editais. O de primeiras obras se destina a jovens artistas/grupos que pretendem montar seu primeiro trabalho.

potências, caminhos e apontando o que não funcionava. Assim, percorríamos à deriva (por meio de várias improvisações e tentativas) em busca de cenas, ações e dos caracteres físicos e energéticos dos personagens, os quais também eram totalmente criados pelos atores.

A linguagem trabalhada foi a cômica inspirada no universo circense, especialmente na figura do *clown*. Para criar nesta linguagem foi preciso investigar as próprias assimetrias, defeitos e contradições internas e externas a fim ampliá-las e utilizá-las artisticamente. Esse processo possibilitou um momento de autoconhecimento dolorido, profundo, mas transformador.

Durante essa criação teatral intensa, tive muita dificuldade em enfrentar as “aterrorizantes” improvisações em busca de criação cênica a partir do jogo entre atores. Porém, nos episódios seguintes de minha trajetória no teatro, encontrei-me mais madura por ter vivenciado esse processo desconfortável, o qual fez com que eu descobrisse fragilidades não somente como atriz. Como artista e licencianda, sempre fui grata por ter vivido aquela experiência profunda de criação antes de ingressar no curso de Teatro da UFPel. Essa parte da minha história tem muito valor para mim como artista e pessoa, agora, meu esforço é torná-la valiosa e útil para a minha ação docente com alunos-atores.

Por fim, o que manifesto como relevante neste trabalho e sobre essa experiência são dois elementos apontados como significativos em minha formação como artista de teatro: o universo *clownesco* e a direção de atores com aspectos da *Via Negativa*. Esses elementos foram definidos como a base da ação docente e artística da Oficina de Atuação Teatral. Além da importância em minha formação, são abordagens efetivas na construção do sujeito extracotidiano, conforme veremos a seguir.

3.2. Os elementos artístico-pedagógicos

A Via Negativa

Icle (2006), a fim de contribuir com a investigação empreendida em *O Ator como Xamã*, apresenta um panorama de tradições pedagógicas teatrais. Entre elas

está a *Via Negativa*, que é um dos elementos principais da abordagem pedagógica realizada na Oficina de Atuação Teatral.

De acordo com o autor, a *Via Negativa*, instaurada pelo francês Jacques Copeau⁴, consiste em eliminar os bloqueios do ator. O diretor-pedagogo, nesta forma de trabalhar, tem de identificar o quê está atrapalhando a criação do ator. Copeau ansiava pela renovação do teatro e um dos aspectos de sua via, que revolucionou a atividade teatral, foi o uso da improvisação como método e tentativa de promover o renascimento do gênero improvisado próprio da atuação lúdica da *Commedia dell'Arte* e do circo, por exemplo.

Copeau inaugurou uma grande tradição pedagógica teatral: a minimização dos processos racionais no trabalho do ator, buscando um estado de neutralidade como condição para a criação — questão que foi reeditada pelo polonês Jerzy Grotóvski⁵ anos depois. Esse diretor francês buscou a organicidade das ações do ator através do esforço por fazer surgir “algo orgânico que deve ser formalizado a posteriori num comportamento passível de repetição” (ICLE, 2006, p. 10).

Portanto, a *Via Negativa* introduzida por Jacques Copeau, segundo o autor, refere-se ao método da eliminação de tudo o que se torna obstáculo ao ator. O diretor, neste caso, não enfatiza o que funciona, mas aquilo que não serve à atuação e/ou à proposta de criação em questão. Para que emerja a consciência extracotidiana na perspectiva dessa via, é necessário eliminar os “parasitas cotidianos” que atrapalham o ator que busca agir dentro da lógica extracotidiana. Copeau propôs que a consciência seja mínima, sem perder totalmente o controle, para que, assim, o ator possa atingir um estado vivo e pleno.

Icle discorre a respeito de experiências como aluno-ator em que se sentia perdido, não sabia o que havia e nem o que o professor esperava. Anos depois compreendeu que se tratava da abordagem da *Via Negativa*. O pesquisador recebia orientações de seus professores sobre não premeditar antes de entrar na improvisação, pois a ação “deveria ser fresca e surpreendente, inclusive para quem

⁴ J. Copeau (1879-1949) foi ator, encenador, dramaturgo e pedagogo. Inaugurou em 1913 o *Théâtre du Vieux Colombier* para apresentar grandes clássicos, mas fugindo da ideia do textocentrismo difundido nas escolas francesas (MUNIZ, 2013).

⁵ Grotóvski (1933-1999). Diretor e investigador de teatro. Influenciado pela técnica das ações físicas de Stanislávski e o teatro oriental. Dirigi o teatro-laboratório de Wrocław e em 1986 fundou o Centro de Pesquisa e Experimentação Teatral de Pontedera, na Itália, no qual desenvolveu práticas ligadas ao seu trabalho denominado "A arte como veículo" (DAGOSTINI, 2007).

a realizava, não apenas para o público. O demasiado controle era visto como algo prejudicial e parasitário ao fluxo de vida criador” (ICLE, 2006, p. 10).

O universo *clownesco*

Em *O ator como xamã: configurações da consciência no sujeito extracotidiano* (2006), conforme já vimos, o professor e pesquisador Gilberto Icle pretende investigar as configurações da consciência no trabalho do ator. O funcionamento da consciência do ator opera de maneira em que a instância física e mental estão intimamente integradas. Esse artista se empenha em realizar uma ação mobilizando plenamente seu ser e, ainda, precisa se conscientizar dos procedimentos envolvidos para poder repetir depois. Ademais, se este é sujeito e ao mesmo tempo objeto a ser estudado, a sua consciência é também autoconsciência em um profundo conhecimento de si (ICLE, 2006).

O pesquisador, em busca de exemplos concretos que auxiliassem metodologicamente a investigação do funcionamento da consciência no ator, partiu de suas experiências como ator e professor de teatro que envolveu a linguagem *clownesca*. Ele chegou à conclusão de que o *clown* é um trabalho exemplar para o entendimento do processo de conscientização do ator acerca dos mecanismos de que dispõe para realizar esse ofício teatral. O trabalho com o *clown* solicita, em primeiro lugar, uma autoconscientização que busca conhecer e se apropriar dos próprios aspectos ridículos para deles “extrair resultados cênicos que levem o público ao riso ou à comoção” (ICLE, 2006, p. XX). Aventurar-se no *clown*, portanto, é um trabalho e expressão de caráter psicofísico que exige uma consciência bastante apurada.

Contextualizando especificamente, segundo o pesquisador mais do que uma linguagem, o *clown* é uma maneira de olhar o mundo e reconhecer a humanidade em si e nos outros. Está vinculado ao cômico sem se reduzir a ele, pois este pode suscitar outras reações além do riso. O *clown* é sincero e honesto com si mesmo e, ao assumir sua humanidade e fraqueza, torna-se cômico. A linguagem *clownesca*, portanto, tem como essência “colocar a estupidez ou o ridículo humano em evidência” (ICLE, 2006, p. 15).

Algumas noções são necessárias para que o aluno-ator improvise em estado *clownesco*. Uma delas é o desenvolvimento do “tempo *clownesco*”, o agir e pensar do *clown* é um pouco mais lento que no cotidiano e geralmente ele tem menos controle sobre o mundo que o cerca. A relação *branco* versus *augusto* também é fundamental para o entendimento do estado *clownesco* e suas ações. O *clown branco* é o dominador, ele é ridículo em sua tentativa de não parecer estúpido. O *augusto*, por sua vez, é ingênuo, não possui esperteza e nenhum discernimento para procurar esconder sua ridicularidade (ICLE, 2006).

O *clown*, portanto, é cômico por romper o cotidiano fazendo coisas sérias de forma atrapalhada e desconcertante. Ao tentar “fazer coisas sérias descobrimos coisas que queremos encobrir, e isso nos torna ridículos. Ri-se daquilo que o *clown* quer esconder” (ICLE, 2006, p. 16).

Relativo ao *clown* enquanto abordagem pedagógica, o pesquisador aponta que não há um único e fechado esquema formal e metodológico para lidar com essa proposta estética, pois o trabalho *clownesco* tem um aspecto personalizado, um caráter único. A individualidade de cada sujeito é bastante significativa para o exercício e desenvolvimento nessa linguagem. A possibilidade de um trabalho pessoal e singular possibilita o uso do *clown* como treinamento de atores em formação.

Icle (2006), em suas aulas de iniciação ao *clown*, efetiva a investigação *clownesca* por meio de um jogo geral em que ele se coloca como o dono de circo Monsieur Loyal e os alunos-atores como candidatos a um emprego em seu circo. Para consegui-lo, os candidatos precisam se tornar *clowns* por meio da realização de tudo o que Loyal pedir. Feito esse acordo, o professor propõe uma série de exercícios que visam expor o aluno a situações ridículas, como por exemplo, ter que imitar uma máquina de café dos anos 50 e carregar um piano imaginário.

Em grupos, coloca os alunos em situações como a chegada em uma festa e uma sala de espera do dentista, para deixá-los a mercê da geração de acontecimentos – prática que realizei na Oficina. Icle pontua que a importância desses exercícios está na verificação daquilo que atinge o aspirante a *clown* para tentar expor seus aspectos ridículos. A essa altura, através das intervenções do professor sobre o que funciona ou não, os alunos-atores acumularam diversas ações e reações e têm muitas possibilidades.

O ponto principal da proposta de iniciação ao *clown* de Icle é o jogo denominado *Picadeiro*⁶, o qual tem como objetivo “desfazer os trejeitos e ações que não respondem a um estado cômico exitoso para o *clown*” (ICLE, 2006, p. 19). Cada aluno se encontra com Monsieur Loyal para uma entrevista de emprego no circo e o candidato terá que apresentar aquilo que sabe fazer para conseguir a vaga. O dono do circo não gosta imediatamente do que vê, obrigando o candidato a tentar alternativas até que as possibilidades mais conhecidas pelo aluno se esgotem e, assim, ações mais profundas possam aparecer. Através desse estado de “revelação”, aspectos escondidos da personalidade do aluno vão surgindo. Depois de passar por essa desconstrução, reconstrói-se o estado *clownesco* em improvisações que podem culminar em pequenas cenas. No *Picadeiro* podemos visualizar mais diretamente aspectos da *Via Negativa* na abordagem desse professor/pesquisador.

3.3. A proposta

A *Via Negativa* consiste na eliminação dos processos racionais do ator para que ele se entregue na improvisação e crie ações orgânicas e surpreendentes inclusive para ele. Trata-se de uma abordagem possível para encaminhar o aluno-ator à consciência extracotidiana, que, conforme vimos, segundo Icle (2006) se configura como uma exaustão da consciência cotidiana e se relaciona com o inimaginável – um imaginável em que não há distância entre intenção e ação.

Retomando também outra afirmação de Icle, o sujeito extracotidiano emerge do sujeito cotidiano por meio de um mecanismo no qual as estruturas cotidianas se alteram a partir de um esforço especial. A atmosfera *clownesca* é um espaço profícuo para investigar — a partir do próprio corpo — alterações físicas, ampliações e mudanças de ritmo que necessitam de alto nível de energia e acabam por diferenciar consideravelmente a presença do aluno-ator em relação ao cotidiano. Essa experimentação se apresenta como uma possibilidade de vivenciar o trajeto ao estado extracotidiano.

⁶ Prática que partiu de uma experiência com Luiz Otávio Burnier (1956-1995), é diretor, ator e um dos fundadores e líder do grupo LUME da cidade de Campinas-SP.

Por fim, o ponto central da proposta da Oficina de Atuação de Teatral foi propor o desenvolvimento da criação teatral que parte essencialmente do jogo cênico do ator na improvisação, investigando a capacidade de jogar e experimentar culminando no estabelecimento da consciência extracotidiana. Essa preparação aos alunos-atores foi realizada através da abordagem pedagógica da *Via Negativa* e da experimentação com aspectos concernentes ao universo *clownesco*: a comicidade, o ridículo, o grotesco, o apropriar-se de si e construir uma figura caricatural etc., não se tratando, portanto, de uma oficina de iniciação ao *clown* propriamente dita.

Eu e os convidados acordamos nos encontrarmos às sextas-feiras, das 19h às 21h, no prédio do curso de Teatro – Licenciatura da UFPel. Começamos em abril e finalizamos em junho de 2018. Realizei os registros da Oficina por meio de um diário de bordo.

Finalmente, encaminho-me para o próximo capítulo em que trago relatos sobre a execução da Oficina de Atuação Teatral.

4. A OFICINA DE ATUAÇÃO TEATRAL

4.1. A estrutura

A Oficina foi planejada e se desenvolveu através de quatro eixos que se retroalimentaram e se entrelaçaram. As atividades apresentadas advêm de um conhecimento empírico construído a partir de práticas e estudos vividos fora e dentro do curso de Teatro-Licenciatura. A orientação realizada na Oficina, portanto, foi uma expressão e criação a partir dessas experiências que constituíram a minha identidade artística e docente até aqui. Apresento, então, os eixos constituintes:

Eixo nº 1: Preparação do aluno-ator

1) Treinamento físico

Objetivos: Conhecer e trabalhar com os limites do corpo; Deixar o corpo maleável, livre das tensões cotidianas e disposto ao trabalho; Lidar com a dor e o desconforto; Concentrar e integrar a mente nos exercícios físicos, reconhecendo o que acontece corporalmente.

Atividades: Movimentos circulares nas articulações; Sequências avançadas de alongamento e exercícios de equilíbrio, força e resistência.

2) Jogos preparatórios para a improvisação teatral

Objetivos: Treinar estado de jogo; Dilatar a presença; Atingir estado favorável à criação; Vivenciar o âmbito expressivo-criativo; Construir intimidade de grupo.

Atividades: Caminhadas com comandos diversos; Jogos com bola e com bastão; Dinâmicas corporais e vocais; Danças livres deixando-se atingir por músicas de atmosfera *clownesca*, brincando e explorando corpos e trocas entre colegas.

Eixo nº 2: Improvisações livres em busca de rascunhos cênicos a partir do jogo entre alunos-atores

Objetivos: Ser incitado a agir mais e pensar menos durante o jogo; Vivenciar a perspectiva do ator que cria jogando, experimentando; Por meio da situação desconfortável de uma improvisação sem combinações, fazer dela a criação de ações e esboços cênicos que não foram imaginados, mas aconteceram no jogo.

Atividades: Preparação com os jogos: *Improvisação com bola 1* – uma pedra (bola) está no espaço, ações precisam ser cumpridas: pegar a pedra, jogá-la e quebrar a janela (imaginária), o aluno-ator realiza essas ações como quiser. *Improvisação com bola 2* – improvisação livre, a bola está no espaço, a única informação que o aluno-ator tem antes de entrar no jogo é que quando a bola for tocada o jogo termina.

Eixo nº 3: Acréscimo do universo *clownesco* à investigação de criação cênica a partir do jogo de improvisação entre alunos-atores

Objetivos: Distanciar o corpo e seu estado energético do cotidiano, aumentando o nível de energia física e de presença; Formular figuras físicas para experimentar no jogo cênico; Aprimorar o jogo de improvisação, tornando-as mais complexas.

Atividades: Assistir referências de vídeo. Caminhadas com aumento do esforço e ampliações, bem como a investigação de mudanças no eixo na coluna. Através desses procedimentos, fixar (de)formações físicas que geram figuras. Posteriormente, sustentar alguma figura e vivenciar situações como “essas figuras estão em uma sala de espera, o que acontece?”. Em seguida as figuras estabelecidas realizam a *Improvisação com bola 2*.

Eixo nº 4: Trabalho criativo de finalização

Objetivos: Desenvolver a criação teatral que advém essencialmente do trabalho do ator; Criar a própria obra de arte, um personagem que fora elaborado pelo e no ator; Criar e realizar uma proposta que tange o cômico; Criar compondo com os próprios recursos físicos e da personalidade; Colocar em prática os aspectos que foram trabalhados na Oficina nessa criação.

Audição de personagens: uma diretora está procurando personagens para seu espetáculo de variedades.

A incumbência dada aos alunos-atores foi a seguinte: a partir da experiência da oficina e de próprias referências e desejos, criar um personagem que tenha um número que pode interessar a diretora. Criá-lo a partir do próprio corpo e de si, procurando se distanciar bastante do cotidiano por meio da exploração de aspectos *clownescos*. Trazê-lo para participar de uma entrevista-audição, momento em que a diretora conhecerá o personagem e o que ele faz para avaliar se será contratado ou não para o espetáculo.

Neste trabalho com os alunos-atores agi como uma diretora profissional que está montando um espetáculo. Sou eu mesma um pouco mais exagerado. Essa opção como finalização da Oficina de Atuação Teatral fora inspirada na experiência de montagem do espetáculo *Personagens* (já contextualizado no capítulo 3), uma das etapas do processo foi uma audição de personagens com o diretor como opção metodológica para cada ator criar o seu personagem e cena. Outra fonte foi a de Icle (2006), que conforme visto anteriormente, no exercício denominado *Picadeiro*, o professor/pesquisador se colocava como o dono do circo e os alunos-atores como candidatos a *clowns*.

Cronograma

Período	Foco
1ª parte abril — 2 encontros —	Eixo 1 e 2
2ª parte abril — 2 encontros —	Eixo 3
Maio — 3 encontros —	Eixo 3
Junho — 5 encontros —	Eixo 4

Pretendi 12 encontros. De abril a maio, planejei a capacitação gradativa através das atividades dos Eixos 1, 2 e 3 para, em junho, trabalhar no trabalho criativo individualmente procurando estabelecer a construção do personagem e de sua apresentação.

4.2. O processo

Relatarei um recorte da Oficina de Atuação Teatral. A partir do diário de bordo extraí o que aconteceu de mais marcante de cada eixo. No total foram realizados oito encontros, segue tabela para a visualização da distribuição deles:

Período	Foco
1ª parte abril — 2 encontros —	Eixo 1 e 2
2ª parte abril — 1 encontro —	Eixo 3
Maio — 2 encontros —	Eixo 3
Junho — 3 encontros —	Eixo 4

No mês de abril um encontro foi cancelado. Não houve algum prejuízo em relação à continuidade e passagem do desenvolvimento do Eixo 1 para o 2. O início do eixo 3 se deu através da visualização de referências — como o filme *Palhaços*, do diretor italiano Fellini — e a sua prática começou na segunda semana de maio. Neste mês não tivemos aula em duas sextas-feiras, uma porque estive em congresso e outra por cancelamento por demandas dos alunos-atores, assim, a experiência processual do eixo 3 ocorreu em duas aulas. Entre maio e junho houve uma pausa de duas semanas também por conta de demandas extras. Junho obteve 3 encontros, dois-alunos atores estiveram neles e vivenciaram o processo de criação dos personagens com mais tempo. Os outros, apesar de terem apresentado propostas de personagens em uma aula, não conseguiram dar continuidade à elaboração a partir da direção que receberam.

A execução de um planejamento sempre acaba sofrendo alterações por conta de situações da vida, durante os Estágios também vivi essa experiência. Apesar disso, consegui trabalhar os 4 eixos e visualizar um processo evolutivo nos alunos-atores, o que veremos a seguir nos relatos.

Eixo nº 1 Preparação do aluno-ator: Treinamento Físico e Jogos Preparatórios para a Improvisação Teatral

Em primeiro lugar, pontuo que os alunos-atores participantes da Oficina de Atuação Teatral serão mencionados neste relato por meio de suas iniciais: F, G, L, M, MW e W. Essa opção foi escolhida somente para facilitar a escrita e a leitura.

Os encontros comumente começavam com as atividades desse eixo. No início, ele era realizado com mais demora e, ao longo do processo, passou a ser trabalhado em menor período de tempo para que as sessões de improvisações fossem focalizadas.

Os *Jogos Preparatórios para a Improvisação Teatral* permitiram um diagnóstico, por exemplo, da ansiedade. Era comum o grupo atropelar a relação com os colegas durante os jogos — quebrando olhares, derrubando bolas e bastões, não esperando para agir — por estarem ansiosos. A partir dessa situação, conversei sobre a relevância de se aproveitar das relações no teatro, pois é preciso relacionar-se com o público e com o colega de cena por inteiro. No cotidiano, atropelamos as relações, através desses jogos os alunos puderam observar o quanto precisavam lidar com a ansiedade e com a “fuga” do outro.

As primeiras provocações de um estado cômico aconteceram nas dinâmicas de deslocamento livre no espaço, deixando-se levar pelas músicas que eu havia selecionado. De fora, jogava junto com eles dando estímulos não planejados que surgiam a partir do que via. Assim que o espaço era invadido pela atmosfera circense da música, os corpos e a maneira de caminhar, dançar e interagir eram atingidos. Depois de certo tempo nesta dinâmica, tive ideias como: “Façam uma passarela e agora alguém vai desfilando e se apresentar, vamos lá, se mostrem na passarela”. Os alunos-atores desfilavam se mostrando, dançando e fazendo “esquisitices” uns para os outros. Para finalizar, quando todos já tinham passado pela passarela orientei: “Agora vocês estão finalizando a apresentação, digam tchau para o público e saiam juntos”. E, brincando lançavam “tchauzinhos” ao público imaginário.



Figura 1. Jogo com bastão. Foto do acervo pessoal.

Eixo nº 2: Improvisações livres em busca de rascunhos cênicos a partir do jogo entre alunos-atores

As primeiras sessões de improvisações livres, em que não havia combinações a não ser uma bola presente no espaço que ao ser tocada daria fim ao jogo, aconteceram da maneira que imaginei. Os alunos-atores entravam no espaço cênico e competiam fisicamente por tocar na bola. Após algumas tentativas e indicações sobre ter calma, interagir, experimentar, jogar um com o outro e tocar na bola se ocorresse algum momento oportuno, as improvisações começaram avançar. Repetiu-se a competição pela bola, mas com estratégias como distrair o outro apontando em alguma direção, sendo uma forma para além de agarrar-se e empurrar-se.

Houve também a permanência em um falatório que não se desdobrava. Em uma rodada de improvisação com F, G e M, por exemplo, precisei interromper pedindo para fazerem algo completamente diferente do que faziam. Modificaram um pouco o registro corporal, mas ainda permaneceram na discussão. Começando de novo, pontuei para se acalmarem e esperar para entrar em cena em momentos mais oportunos, bem como para não pensar antes e entrar aberto às possibilidades que o jogo poderia lhes dar (era comum certo desespero por tentar fazer logo alguma coisa a fim de sair de cena). M entrou propondo uma ação: tirar algo imaginário pesado de um lugar e levar para outro. F sentou bem em cima do local que M retirava o material, gerando um conflito/combustível para o jogo. G entrou como guarda e pediu para F sair. Assim que o guarda se afastou F se sentou de novo. M chamou o guarda, este ameaçou F que se fez de bobo. Por fim, o guarda ameaçou bater em F, este M e G, roubou a bola e saiu correndo.

Foi um grande avanço, saíram da discussão. Houve tensão e acontecimentos. Comentei que foi um ponto de partida para nas próximas sessões irem ainda mais longe, entregando-se ao jogo e não procurando soluções fáceis. Ficou evidente que estar presente e aberto, disposto a jogar e se arriscar possibilita a construção de situações cênicas mais complexas.



Figura 2. Improvisação livre. Foto do acervo pessoal.

4.2.2. Um belo dia

Eixo nº 3: Acréscimo do universo *clownesco* à investigação de criação cênica a partir do jogo de improvisação entre alunos-atores

A investigação do eixo 3 funcionou de forma processual utilizando elementos dos outros eixos com novos detalhes. Enquanto caminhavam ocupando o espaço, expliquei sobre os planos cotidiano e extracotidiano. Essa explicação foi de acordo com a caracterização de Icle (2006), a qual já foi apontada.

Orientados a entrar ainda mais na situação extracotidiana – pois salientei que aquela caminhada coletiva já não pertencia ao plano cotidiano – passaram a colocar mais esforço físico no andar. Aos poucos, sem eu precisar comandar, algumas figuras corporais começaram a surgir. O simples ter que aumentar a energia gerou modificações físicas e possíveis figuras potentes teatralmente.

Com maior energia estabelecida pedi para explorarem mais o próprio corpo, procurando mudanças. A maioria realizava alterações nas extremidades, sem mexer a coluna, que é o eixo do corpo⁷. Para dar um estímulo mais direto e ajudá-

⁷ Essa atenção dada à coluna parte de um dos princípios do “mimo corpóreo”, ginástica de treinamento para o ator que visa potencializar a sua corporeidade criada pelo artista francês Étienne Decroux (1898-1991). Decroux dissecou o corpo e revisou os seus processos expressivos chegando à conclusão de que o tronco e a sua estrutura, a coluna vertebral, era o local de origem dos

los a mudar efetivamente o corpo, fiz o seguinte comando: “Congela! Cada vez que eu bater palma modifiquem a coluna, mudem o eixo da coluna”. Fiz seguidas vezes. Respondendo prontamente sem ter tempo de pensar, os alunos levavam a coluna para as laterais, diagonais, trás, frente, ficando mais baixo etc. A última palma foi dada para fixar uma coluna e estabelecer outro corpo, que agora seria o corpo deles. Estabelecidos, dei instruções para caminharem e se relacionarem uns com os outros e destaquei para observarem o quanto essa nova configuração possibilitava outro ponto de vista, estado etc.

Depois, solicitei que se sentassem nas cadeiras. Sentaram-se, cada um a sua forma. Inspirada por essas figuras sentadas, avisei que estavam em uma sala de espera — prática desenvolvida por Icle (2006) caracterizada no item 3.2. Esse estímulo deu mais vida às figuras, fizeram gestos, movimentos, estados de enfado etc. Havia uma camada ficcional que os ajudou a ir além do sustento do corpo elaborado.

Feito esse processo, demos início às sessões de improvisações livres com a bola no espaço. Agiram no jogo cênico de forma mais distante do realismo e a configuração dos corpos deu um visual mais instigante à improvisação. Não houve muitas ações-reações, entretanto, a experiência de jogar na improvisação procurando se deixar levar pela figura gerando, inclusive, o diálogo em um linguajar próprio, não realista, foi um treino significativo da vivência de uma lógica bastante distante do cotidiano.

Improvisação livre com personagens do repertório

Depois de vivenciar atividades e experiências em um estado físico modificado e deformado, indiquei personagens do repertório da trajetória dos alunos-atores que eu conhecia, os quais não eram realistas e tinham potência para construir uma improvisação cômica. Cada personagem tinha seu raciocínio e suas características, sendo mais um apoio para ajudá-los a improvisar e criar potencialidades cênicas. Antes de começar a sessão, pontuei que, pela trajetória realizada, teriam mais

movimentos e dos estímulos que constituem a expressividade do ator. Ele deslocou a valorização das partes do corpo, não tratando as mãos e rosto como principais para o ator. Localizou que os membros, os braços e pernas reagem como se fossem um prolongamento das linhas de força da coluna (BONFITTO, 2007).

capacidade de ir ainda mais além, oferecendo e recebendo estímulo do colega e criando enquanto jogavam. Lancei, ainda, o desafio de finalizar a cena tocando na bola de forma mais elaborada e não somente pegando-a e jogando em alguém como vinham fazendo. Por fim, disse: “E não esqueçam, joguem e ao mesmo tempo deixem o jogo levá-los à criação, confiem, vai acontecer”.

Improvisação 1: Fotógrafo (L) e Ressaca (W)

Fotógrafo chegou e deitou no chão para tomar sol e beber alguma coisa, Ressaca entrou e o incomodou por causa da bebida. Vi na bebida uma potencialidade para gerar acontecimentos, então disse à L para ficar bêbada. Fotógrafo, explicando à Ressaca que está ali para tirar fotos, pergunta: “cadê minha câmera?” e rapidamente a encontrou. Notei ali o aparecimento de um *Peixe Dourado* que deveria ser aproveitado. Essa metáfora para a criação teatral fora dada por Peter Brook ⁸, no teatro:

Para atingir um momento de profunda significação precisamos de uma cadeia de momentos que começam num nível simples, natural, para nos levar à intensidade e depois nos afastar dela novamente. O tempo pode (...) se tornar nosso aliado se percebermos como um momento sem brilho pode levar a outro momento resplandecente (...) antes de cair de novo num momento de simplicidade cotidiana.

Compreenderemos melhor este raciocínio se pensarmos num pescador tecendo uma rede. Enquanto trabalha, o esmero e a intenção guiam cada volteio de seus dedos. Entrelaça o fio, amarra os nós, envolvendo o vazio com formas cujas configurações exatas correspondem de um lado a outro, a favor da maré, contra a maré, em padrões múltiplos e complexos. Um peixe cai na rede, um peixe não comestível, ou um peixe comum bom para assar (...) um peixe raro ou um peixe venenoso ou, **em momentos de graça, um peixe dourado.**

No entanto, é preciso notar uma distinção sutil entre o teatro e a pesca. No caso da rede bem-feita, é a sorte que determina se o pescador vai apanhar um peixe bom ou ruim. No teatro, aqueles que dão os nós são também responsáveis pela **qualidade do momento que acabam capturando em suas redes.** É fantástico – a ação do “pescador”, ao dar os nós, determina a qualidade do peixe que empenha em sua rede! (BROOK, 2011, p. 70-71, grifo nosso).

⁸ Atualmente é diretor do Centro Internacional de Investigação Teatral em Paris. Nasceu em Londres em 1925, dirigiu mais de 70 produções em Londres, Paris e Nova York. Em 1971 criou o Centro Internacional de Pesquisa Teatral, envolvendo artistas de diferentes nacionalidades. Ao longo de sua carreira se destacou em diferentes gêneros como o teatro, ópera, cinema e escrita (<http://www.newspeterbrook.com/>) Acesso em 23 de novembro de 2018.

Interrompi a improvisação e pedi à L para procurar a câmera, para mantê-la perdida. A cena, assim, ficou mais interessante, pois os dois personagens estavam envolvidos com essa questão. Com o Fotógrafo bêbado tendo que procurar a câmera e Ressaca atrás importunando a sua busca, a improvisação ficou mais divertida de assistir e os dois ficaram menos perdidos. Em dado momento, Ressaca parou e disse: “Tá doido? Olha sua câmera aqui!” apontando para a bola. Fotógrafo foi todo feliz pegar a bola e disse: “Meu bebê”. Ressaca saiu de cena e Fotógrafo abraçou a câmera (bola) e fez uma *selfie* antes de sair. Foi uma forma mais inteligente e cênica de tocar na bola e terminar a cena. Este acontecimento me fez perceber ainda mais que eu, enquanto orientadora dessas experiências criativas, também sou uma jogadora. Poderia ter deixado os dois sem quaisquer indicações, entretanto, a aparição do *Peixe Dourado* não costuma se repetir, por isso eu não poderia perdê-lo.

Improvisação 02: Selma (M) e Negociador (G)

Pedi para entrarem abertos ao jogo. Olhei e disse a M: “Você está pensando no que vai fazer né?”. Recebi a afirmativa. Reafirmei para não fazer isso, pois a essa altura já tinha percebido que é muito presente neste aluno-ator “um parasitário uso de um pensamento linear que procura resolver do modo cotidiano problemas extracotidianos” (ICLE, 2006, p. 58), afirmação já colocada neste trabalho. M tem dificuldade em se desprender do que planejou previamente quando o jogo o convida a realizar algo diferente, o qual poderia ser uma porta para a criação de ações. Por isso, com ele, fui mais incisiva em relação ao pré-determinar antes da improvisação.

M tomou coragem, ao entrar na improvisação lidou com algo da realidade, o que demonstra que não premeditou e estava mais aberto. Havia cartazes na parede da sala de aula, M, ou melhor, Selma, olhou para eles e disse que eram quadros horrorosos e que não entendia nada daquele tipo de arte. G entrou em cena como o negociador dessa exposição. Selma dizia que não entendia e ele, desdenhando com ar de superioridade, falava-lhe que se trata de arte conceitual.

Pressionada se ia comprar ou não alguma obra, Selma – expressando contradição por não querer comprar o que não tinha gostado, mas tentando mostrar ao negociador que é uma mulher chique — disse que, apesar de não entender, ia comprar por estar na moda. O negociador informou que custava 1 milhão de reais.

Desconcertada, Selma lhe disse que ia consultar seu saldo pelo celular. Nesse momento vi um possível gatilho de tensão e mudança de estado para a cena, a situação já estava dada e a improvisação tinha caído na monotonia. Por isso, interrompi e pontuei a M que ele não precisava contar o que ia fazer e pedi para repetir aquela ação de consultar o saldo mostrando para nós, através do comportamento e expressão, que não tinha dinheiro. Comentei também para não ter pressa e aproveitar o conflito interno de Selma por não ter o dinheiro, envergonhar-se disso e ser pressionada a comprar.

Retomando o jogo, o Negociador seguiu pressionando e deixando Selma mais desconfortável. No fim das contas, Selma disse que não ia comprar nada porque era tudo péssimo e, então, o Negociador lhe mostrou a bola com solenidade e perguntou se ela não gostaria comprar aquela peça. Os dois olharam para a bola. Essa ação diante do objeto deu força a ele, uma simples bola de plástico sendo encarada como uma maravilhosa obra de arte foi algo interessante e risível ao público. Por custar R\$ 500,00, Selma decidiu comprar e o Negociador questionou: “Ué, mas não é você que não havia entendido as propostas dessas obras?”. Selma respondeu rapidamente com certa tensão: “Agora estou entendendo!”. Essa frase foi dita de forma muito orgânica — demonstrando que M estava mais envolvido no jogo. Foi gostoso de ver e ouvir, todos nós rimos. G e M se perceberam e jogaram juntos.

As dinâmicas iniciais que trabalharam o exagero, a (de)formação de corpos, a caricatura, permitiram a vivência de um esforço físico e de presença muito distantes do cotidiano, sendo uma maneira de entender a natureza extracotidiana por meio de um “máximo”. Além disso, essas atividades reverberaram nas improvisações com os personagens escolhidos, elas foram mais ricas. Eu também joguei, arrisquei-me para perceber potências de *Peixes Dourados* a fim de não deixá-los passar.

4.2.3. A tentativa de uma repetição

Pretendi realizar a mesma sequência de atividades relatada no item anterior em outro encontro. Aquele dia foi tão importante e potente, gerando improvisações criativas e divertidas, que desejei a vivência desse processo por parte do MW e F que estiveram ausentes.

Foi realizado o processo dos exercícios das caminhadas investigando e compreendendo a natureza extracotidiana, construindo corpos e realizando o jogo da sala espera. No entanto, não teve a mesma qualidade de concentração. O ambiente estava disperso, havia ensaio na sala ao lado, mas para mim a sensação estranha não era só por isso. Talvez essa impressão tenha sido mais minha do que do grupo, eu seria a desconcentrada. Acabei esperando sempre mais por ter outra aula a comparar, o que me causou desconforto e frustração o tempo todo.

Esse dia deixou mais evidente que tenho pressa e ansiedade em ver os alunos conseguindo alcançar os objetivos planejados. Lembro-me de ir para casa desapontada. Durando o processo, estava com a mente bagunçada e passei a ter pensamentos negativos sobre estar ministrando uma aula horrível. Duvidei muito de mim naqueles momentos. Fiquei confusa, não consegui pontuar o que realmente aconteceu e o que foi projeção do meu interior na realidade.

Tentei repetir aquela estrutura porque queria que o F e MW não perdessem uma fase importante da Oficina. Entretanto, como já vimos, Icle (2006) declarou que quando o ator apresenta ao público o que foi arduamente elaborado como se estivesse realizando pela primeira vez, ocorre o cume da capacidade da consciência extracotidiana. “Assim trabalha a memória do ator que, evocando aspectos do passado, precisa se reestruturar no presente. Essa reestruturação é sempre construção nova e inacabada.” (ICLE, 2006, p. 62).

Ao repetir uma aula de teatro, percebo que essa assertiva dada ao ator também vale para o trabalho do professor, pois este também se desenvolve por meio de encontros. Reestruturar elementos passados em um presente, levando em conta que não tem como obter uma reprodução exata – outro espaço-tempo gera outra experiência - foi uma incumbência difícil para mim na Oficina. Não joguei como uma atriz. Não estive envolvida com a realidade, não utilizei a estrutura do passado como base de um novo trabalho no presente, fechei-me para a construção nova e inacabada. Ademais, entendi que é preciso certo desapego, se dois alunos-atores perderam um processo, paciência, outros viriam.

Outro evento que se relaciona com a minha ansiedade ocorreu:

Uma de minhas preocupações durante a Oficina foi para que MW se soltasse, neste dia quando ele foi para a improvisação livre fez algo que poderia se transformar em uma ação interessante e eu não soube aproveitá-la. Pedi a MW para entrar em cena. Ao ser observado, sentiu o desconforto de estar no espaço cênico,

então ele olhou pra nós e fez um gesto com as mãos e um olhar significando: “tá o que eu faço, o que tenho que fazer aqui?”. Começou a expressar a sua energia relacionada ao incômodo e, finalmente, não ficou paralisando pensando no quê fazer (como comumente ocorria). Sem perceber MW passou a jogar com a situação concreta, o que gerou gestos e atitudes potentes. O *Peixe Dourado* estava dando o seu oi! Mas na hora eu não pesquei.

Esse foi um momento oportuno de apoiar de maneira que incentivasse MW a continuar por aquele caminho, mostrando-lhe que, ao contrário do que pensava, estava conseguindo jogar! Porém, continuei o observando com um olhar penetrante enquanto ele realizava ações potentes. No fim, MW acabou interrompendo o jogo e disse “desculpas Roberta, eu não quero mais fazer isso” e eu, insisti para entrar em cena de novo, sendo que deveria ter lhe dado espaço, o *Peixe Dourado* não apareceria à força.

Acompanhar alunos-atores precisa de um desenvolvimento intuitivo sobre saber quando interferir ou não. Para as duas ações eu me equivoquei nesse episódio. No entanto, é com essas situações que aprendemos, por isso elas são valiosas.

4.2.4. Personagens

Eixo nº 4: Trabalho criativo de finalização – audição de personagens com a diretora de teatro

Robson (W):

Esse aluno-ator trouxe uma proposta de personagem em fase inicial de desenvolvimento. Procurei, então, estar mais atenta ao “diagnóstico de potencialidades” para poder apontar caminhos a fim de ajudar o aluno na construção de sua obra.

A figura que chegou para a audição apresentava uma rotação e lateralidade na coluna (refletindo no andar, na posição da cabeça, etc.). Perguntei-lhe seu nome e depois o que ele fazia, Robson — nome que o aluno-ator deu a seu personagem — me respondeu: “Eu sou culto, eu sou culturalmente desenvolvido. Preciso

grandes obras de arte!”. Insatisfeita, reafirmei a pergunta querendo saber o que ele fazia. Surpreso, o personagem me disse que sabe cantar e, então, pedi para cantar. W não esperava que eu lhe pedisse, percebi a surpresa em seu olhar, mas, ainda assim, seu Robson soltou um grave e prolongado “oh”. Continuei demonstrando insatisfação – para que W investigasse mais possibilidades. Ele sugeriu que poderia dançar e eu respondi: “Tá... Não sei se estou procurando dançarinos, mas tá bem, me mostre então.”.

Robson deu início a sua dança. Estava tímido, passou a mover o quadril um pouco e eu gostei, foi potencialmente divertido. Disse a Robson que desse movimento, eu tinha gostado. Satisfeita e sabendo que W já havia se esforçado muito, despedi-me do personagem aproveitando para dar indicações ao aluno-ator dentro da situação ficcional: “Tá certo, Robson, gostei do que fez com o quadril, uma dança pode me interessar. Desenvolva alguma coisa, faça algo, não venha me contar o que você é. Vejo na dança uma possibilidade (destacando capacidades físicas que conheço do aluno) você tem um corpo tão preparado, é forte, é flexível, seu “bumbum” é bem definido, investigue esses quesitos, aproveite-se deles!”.

Robson (W) retorno:

Uma semana depois, Robson voltou. Cumprimentamo-nos. Começou a sua dança. O aluno-ator estava retraído. Era preciso parar de se controlar tanto e se abrir para tentar mais recursos, para ir além sem medo de ser ridículo. Ciente de que W podia dar mais energia do que estava dispondo, interfeiri para que saísse da sua zona de conforto: “Só isso? Mais nada? É isso a sua dança? Não vai me fazer mais nada?”.

Demonstrava que não estava satisfeita. Notei que W estava se irritando e — indicando que aprendeu a importância de lidar com a realidade —, o aluno-ator se aproveitou dessa energia. Quase “bufando” e me lançando um olhar raivoso, W agregou aos movimentos de seu Robson um semblante bravo, o que ficou engraçado. Enquanto sustentava o papel da diretora do espetáculo, pensei: “posso ficar tranquila, agora ele vai longe e eu vou me divertir bastante hoje”.

Vencido pelo cansaço, o jovem ator passou a tentar de tudo sem medir esforços. Fez o famoso passo “can can”, o qual foi o ponto de partida mais

significativo para passar a dar mais de si. Destaquei e reagi positivamente: “Nossa como você é flexível, tá começando a me agradar. E que “bumbum”! Mostra mais ele pra mim?”. E Robson, que agora estava ainda mais aparente, virou de costas e com as mãos na cadeira balançou seu quadril enfaticamente. Eu ri. Em seguida, por estar mais à vontade e por W dar mais espaço ao seu personagem era mais desenvolvido, o aluno continuou rebolando e mostrando sua flexibilidade. Finalizando a entrevista, disse a Robson que gostei muito e lhe pedi para mostrar-me esses movimentos entrando em cena.

Anunciei: “Com vocês, o grande artista Robson!”, ele entrou um pouco de qualquer jeito e eu disse: “É assim que se entra em cena pra nos apresentar seu número maravilhoso? Venha mais confiante, vamos, entre de novo”. Percebi que o aluno-ator dentro do personagem queria “me matar” e, usando essa energia, entrou em cena como o artista crente em si mesmo que chega para se doar ao público. E, um desses presentes que o acaso dá aos fazedores de teatro quando eles mais precisam, um acidente aconteceu: Na sala ao lado havia ensaio de alunos do curso da Dança-Licenciatura da UFPel e, assim que Robson se posicionou em cena, uma música clássica começou a tocar de lá.

Surpreendido e saindo um pouco do personagem, W olhou para mim e eu disse: “Não ignore isso, aproveita e usa a seu favor, está no espaço, já está dado”. E então, a música que tinha uma atmosfera lírica invadiu o espaço, o estado energético de Robson e seus movimentos. Estimulei: “Isso, sofra, mostra pra mim esse sofrimento, esse sofrimento lírico, chique” e ele mergulhou na situação colocando as mãos no rosto e fazendo suspensões. Usou suas habilidades e características físicas: rebolou, gesticulou e dançou sem ficar no virtuosismo. Entregou-me um “sofrimento poético ridículo por achar que fazia algo belíssimo e erudito”. No fim, empolgou-se tanto, que pegou o bastão que estava no tablado e finalizou a cena com um suicídio dramático.

Disse a Robson que ele estava contratado para meu espetáculo. Dando indicações ao aluno-ator ainda dentro da situação do exercício, comentei que a ação de se matar liricamente acompanhado de uma música erudita poderia ser o seu número. Além disso, as habilidades corporais do aluno-ator teriam espaço para serem utilizadas.

Pronto, a proposta de cena havia se construído, agora W poderia partir para o próximo passo: estabelecer e fixar a cena. A entrega e esforço do ator em conjunto

com a minha atitude de apontar caminhos gerou esse momento tão especial na Oficina.

Jovita (M):

Visualmente, esse aluno-ator estava com uma saia longa e um lenço na cabeça, chegou como uma senhora.

A personagem disse seu nome — Jovita, escolhido pelo aluno-ator — e que veio do interior do Rio Grande do Sul. Lancei-lhe um olhar de espera, perguntei o que fazia e ela me respondeu que fazia doces. Para que M saísse do discurso e começasse a experimentar ações, disse: “Jovita e por que está aqui? Sou diretora de teatro e estou procurando números para meu espetáculo. Em que você pode contribuir?”. Notei que M ficou desconfortável, perdido e surpreso com a minha atitude.

Jovita respondeu que procurava uma oportunidade, pois sua aposentadoria não é suficiente. Respondi-lhe que não queria mais ouvi-la falar, ficaria mais interessada se me mostrasse alguma coisa. O aluno-ator olhou para o bastão que estava comigo, o pegou e disse que sabia dançar a dança típica de sua terra chamada chula. M, antes mais travado para agir em uma improvisação, com essa atitude demonstrou que estava vencendo essa dificuldade.

Contente, pedi à Jovita que dançasse para mim. M estava tímido e se protegendo em sua zona de conforto. Pedi, então, para entrar em cena como em uma apresentação. A entrada foi repetida algumas vezes para que M fosse se soltando mais. Finalmente, a repetição ajudou M a realizar uma ação orgânica enquanto Jovita: um cumprimento simpático bem apropriado à proposta da personagem. Entretanto, não se aproveitou muito dele, muito rapidamente pegou o bastão e começou a dançar. Intuitivamente, tive a impressão de que antes de começar a dançar, Jovita deveria cumprimentar mais demoradamente, dizer seu nome e contextualizar rapidamente a chula. Para testar, pedi para Jovita entrar de novo e realizar essa sequência.

Ao dizer que ia dançar a chula, o aluno-ator acabou abusando da fala tornando uma breve apresentação em um discurso grande. Interferi: “Jovita, não precisa me dar uma aula completa, só preciso que apresente seu número e dance. Entre de novo, se apresente e diga rapidamente o que vai dançar, esse momento

serve para preparar e conquistar seu público para te ver”. A personagem entrou em cena e aproveitou-se mais do momento inicial que fora indicado e começou a dançar. Quando já tinha passado tempo mais do que suficiente, percebendo a necessidade de desdobramento disse: “Jovita, já vi esses passos, vou começar a me cansar, sei que pode ir além, mostre-me”. Assim, olhou-me fixamente e eu reagi olhando de volta com um ar de satisfeita, pois vi ali um ponto de partida para o crescimento da proposta. Pedi, então, para ela continuar a me olhar e me seduzir com aquela dança.

Neste momento, provavelmente pelo cansaço das tentativas, o aluno-ator entregou-se definitivamente e perdeu o medo de ser ridículo. Sua dança e olhar penetrante tomaram uma característica erótica porque a personagem passou a pular o bastão engajando mais as pernas e o quadril. Estava engraçado. Esse aspecto aumentou ainda mais quando o aluno pegou o bastão do chão e esfregou-se nele fazendo caras e bocas se divertindo muito. M encontrou a potência cômica de Jovita: ser ridícula por ter uma aparência madura e “certinha” e, repentinamente, liberar a grande força erótica que guarda dentro de si. Eu e plateia rimos bastante com Jovita.

Quando o aluno-ator conseguiu parar de se controlar, ações mais orgânicas e cômicas aconteceram. Para além de apresentar a chula, essa dança se tornou uma possibilidade de número cômico. Finalizando a audição, agradei à Jovita e lhe contei estava contratada.

Quando esses alunos-atores saíram de suas zonas de conforto e deram o máximo de si, acabaram descobrindo que podem muito mais fisicamente do que imaginavam e, além disso, atingiram o raciocínio extracotidiano. Chegar a esse ponto foi bastante penoso, mas depois que atravessaram a linha do pensamento cotidiano, os alunos-atores simplesmente “voaram” em suas criações. A eliminação de possibilidades pensadas e a entrega ao jogo com a realidade, deixou a consciência cotidiana exaurida emergindo o inimaginável. Retomando Icle (2006) W e M acabaram por colocar suas funções mentais plenamente à disposição, não precisando mais recorrer a imagens mentais, retirando a distância entre intenção e ação.



Figura 3. Audição de Robson. Foto do acervo pessoal.



Figura 4. Suicídio dramático de Robson. Foto do acervo pessoal.



Figura 5. Audição Jovita. Foto do acervo pessoal.



Figura 6. Chula sensual de Jovita. Foto do acervo pessoal.

Fátima (MW):

No dia a dia MW sempre cria vozes, expressões faciais, histórias, personagens e imita pessoas com muita facilidade. Mas, na hora de transpor essa habilidade na sala de ensaio, por estar em uma convenção de aula, trava. O aluno se cobra por atingir algum resultado sentindo-se em uma situação de prova. Por

nossa última troca ter me deixado chateada, neste reencontro estive atenta em ser mais flexível e cuidadosa com MW.

Fátima, uma das figuras que MW brinca em seu cotidiano, mãe de família de bairro periférico da cidade de Pelotas, foi a sua proposta.

Começamos a entrevista. Após me dizer seu nome, perguntei-lhe o que fazia. Fátima, falando freneticamente, contou histórias citando as pessoas de seu bairro. Contava de forma muito dinâmica e não linear, não conseguia acompanhar. Por fim, contou-me que sabia fazer salgados. Satisfeita, reagi comentando que os salgados seriam bem-vindos, pois apresentar espetáculo dá fome. E Fátima fez mais comentários sobre sua vida. A entonação vocal e o comportamento acelerado da personagem eram engraçados. Disse-lhe: “Fátima, sabe que acho que você pode contribuir com o nosso espetáculo não só com salgados. Você é muito boa em contar histórias, conte mais pra gente, você pode vir e fazer um número de contar histórias da sua vida e do seu bairro”.

Fátima, então, sentou-se no chão e começou a conversar conosco sobre muitas coisas: suas filhas, seu esmalte descascado, seu marido, vizinho, enfim, muitos assuntos paralelos.

Dessa vez não exagerei nas intervenções, consegui me conter. MW estava mais à vontade, a plateia se divertiu bastante com a sua Fátima. Ele, finalmente, trouxe algo de si. A partir de algo que é familiar e gosta de fazer, MW se divertiu mais. Fiquei bastante satisfeita, ao mesmo tempo em que lamentei por Fátima não ter aparecido antes, por eu não ter sugerido diretamente, pois esse aluno-ator precisava de sugestões mais específicas.

O encontro em que Fátima apareceu foi o último da Oficina de Atuação Teatral ocorrido em junho. Além de MW, M e W estiveram presentes, os outros compareceram no primeiro encontro deste mês e não puderam estar nos seguintes. Sendo assim, não consegui realizar uma finalização coletiva, por isso, conversei pessoalmente ou via internet com cada um para dar uma palavra de fechamento — sintetizando o que foi realizado e agradecendo — e pedir um retorno de suas percepções.

Tendo realizado esse relato reflexivo da experiência da Oficina de Atuação Teatral, encaminho-me para as Considerações Finais deste trabalho.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este processo de pesquisa foi responsável pela concretização do meu desejo de me colocar na posição de diretora-pedagoga. Retomando o que foi anunciado por Haderchpek (2009), a efetivação da prática pedagógica de grandes diretores do teatro moderno ocorreu através de um percurso, de um processo de descobertas. A realização da Oficina de Atuação Teatral possibilitou o meu primeiro trajeto com a orientação de alunos-atores, gerando aprendizados através dessa experiência. Os erros, os acertos, as dúvidas etc, proporcionaram a verificação e revisão de minha abordagem artístico-pedagógica.

A partir deste TCC, pude descobrir os indícios de minha poética. Um elemento forte de minha *práxis* é a improvisação. Na trajetória anterior à graduação que já fora relatada, estive cercada de práticas, participando ou testemunhando, em que os envolvidos obtinham no jogo cênico do ator a base da criação teatral. Talvez por isso sempre tive tendência em optar pela improvisação em minhas experiências na licenciatura. Por exemplo, no processo de encenação *A Última Primavera* (já contextualizado na Justificativa), a partir da proposta temática, as cenas se estabeleciam por meio de inúmeras improvisações. No Estágio II, realizado no Ensino Médio, o foco do trabalho foi a iniciação dos alunos na linguagem teatral pela improvisação com a metodologia dos Jogos Teatrais de Viola Spolin.

Na Oficina de Atuação Teatral não foi diferente, o objetivo foi desenvolver a criação teatral que parte essencialmente do jogo cênico do ator na improvisação como forma de estabelecer a consciência extracotidiana, a partir da abordagem da *Via Negativa*. O contato frequente com esse aspecto em diferentes situações artísticas e pedagógicas influenciou a maneira que lidei com esse método. Em muitos momentos conduzi os alunos-atores enquanto jogavam indicando o que poderiam fazer para desenvolver a cena, apoiando-os e não deixando improvisarem totalmente sozinhos - mas também não os retirando do desconforto inerente a essa via. Considero que essa sensibilidade, essa capacidade de “jogar junto” e conseguir obter com o aluno-ator situações cênicas muito potentes, conforme consta no relato do processo, foi um resultados da complementaridade dos dois pilares de minha formação no teatro, a atuação teatral e a docência.

Compreendo que o trabalho com os aspectos cômicos do universo *clownesco* foi importante para me ajudar a verificar e orientar as ações dos alunos-atores.

Percebi o quanto é difícil dirigir, na posição de diretora-pedagoga muitas vezes me senti perdida da mesma forma que os atores. Teatro não é algo exato, é sempre processo, é sempre estar sendo, fazendo, tornando, entendendo... Assim, um grande apoio para mim foi se eu estava me divertindo ou não. Se ria, reagia de alguma maneira (ainda que internamente) a alguma ação, intua que ali estava o caminho. Em geral, os alunos-atores conseguiram entregar-se e criar ações orgânicas e surpreendentes, ultrapassando limites e descobrindo potências desconhecidas. Ter uma referência de linguagem ajudou nesse ponto. Focalizei o trabalho prático e corporal nos aspectos *clownescos*. Pelo físico, os alunos-atores encontraram seus estados cômicos. As (de)formações externas aprofundaram o jogo improvisacional entre os participantes, pois, o choque provocado pelo encontro entre corpos engraçados e esquisitos geravam ações e reações naturalmente.

A proximidade com o fim do semestre da UFPel influenciou no processo da Oficina de Atuação Teatral. A continuidade se tornou algo difícil. Desde o início estive ciente que meus colegas não poderiam colocar o meu TCC à frente de suas incumbências acadêmicas. Não cobrei isso deles, não seria justo. O trabalho final da Audição de Personagens, em que os alunos-atores realizariam uma criação sintetizando os elementos trabalhados, foi o mais atingido pela descontinuidade. Entretanto, com dois participantes — os que mais conseguiram ir até o final sem faltar — verifiquei a efetividade das abordagens realizadas no estabelecimento da consciência extracotidiana. A criação de Robson e Jovita se constituiu a partir de uma prática em que raciocínio e ação estiveram integrados de forma íntima, o que caracteriza a consciência na dimensão extracotidiana de acordo com que foi colocado por Icle (2006).

Além dessas percepções que abarcam tanto a visualização da efetividade da condução quanto do desenvolvimento dos alunos-atores, recebi os seguintes retornos dos participantes que evidenciam o reflexo que a Oficina de Atuação Teatral ocasionou em seus trabalhos:

- As práticas do treinamento físico geravam muita disposição para o jogo. Algumas foram adotadas;
- A realização das atividades e investigações físicas, bem como ser colocado como ator improvisador, reverberou no processo de criação de personagens das montagens da disciplina de Montagem Teatral I;

- Melhora na questão de utilizar apenas a fala para improvisar, tendo desenvolvido a capacidade de improvisar com propostas físicas também;
- Aceitação e investigação do próprio corpo para criar personagens, jogando com ele e reconhecendo as suas potencialidades;
- Experimentar o cômico conseguindo se entregar no jogo sem se importar se está sendo ridículo;
- A realização da Oficina foi importante para voltar a praticar jogos e improvisações, pois assim como um jogador de futebol treina seu passe todo dia, no teatro, o ator também tem seus aspectos básicos que precisam estar em constante treinamento.

Também recebi críticas construtivas:

- Frustração no trabalho final da Audição de Personagens, pois pessoalmente ainda precisava de mais investigações para conseguir criar um corpo cômico antes de receber essa incumbência;
- Por vezes há falta de sensibilidade por seguir exigindo que se encare o desconforto a alguém que ainda não consegue enfrentar essa situação. Que não consegue encarar como desafio a ser vencido, mas como uma exposição dolorosa.

Outra questão que consegui observar foi a minha ansiedade. Com desejo de ajudar, acabo sendo excessivamente didática, tornando-me invasiva, desesperada às vezes. Na docência em teatro é preciso aprender a deixar e a agir. Não existe uma fórmula, conduzir um processo de ensino-aprendizagem criativo solicita intuição. Joguei com os alunos-atores, mas há uma inclinação controladora em mim, que advém de uma ansiedade, sobre a qual preciso refletir. Ademais, para conduzir a formação do ator, é necessário que se tenha profundo conhecimento desse ofício. Orientar esse artista implica viver de fora os seus processos, percebi com a Oficina que necessito de mais estudos e experiências com essa arte — sempre precisarei. Faz certo tempo que não vivencio o lugar de atriz com veemência, noto que preciso ocupar essa posição mais enfaticamente nos episódios seguintes de minha trajetória para que meu trabalho de diretora-pedagoga se qualifique.

Felizmente, o ano de 2018 me reservou outros eventos em que pude estar na posição de diretora-pedagoga, os quais contribuiram com a continuidade do desenvolvimento iniciado na Oficina de Atuação Teatral: Assistência de direção de

Antígona — trabalho da disciplina de Montagem Teatral I, ministrada pelo professor Paulo Gaiger — em que incentivei e apoiei a apropriação do texto a partir da improvisação, o que gerou a criação de ações vocais e físicas em jogo sem perder a essência da dramaturgia; Estágio III, que correu na Universidade Federal do Pampa em Jaguarão-RS. Havia a expectativa de um resultado cênico final para apresentação, eu e meu parceiro de trabalho realizamos com um grupo de universitários do curso de Produção e Políticas Culturais um processo artístico-pedagógico que teve como foco a criação cênica por meio da improvisação teatral. Nas duas experiências pude continuar aprimorando o que é marca de minha ação docente, o jogo de improvisação, em situações diferentes da Oficina enriquecendo meu processo de aprendizado. Além disso, em *Antígona* ainda tive dificuldades com a ansiedade e o desejo de controle, mas essas experiências reverberaram em minha ação no Estágio III em pude verificar um avanço mais significativo nessa questão.

E, finalmente, retomando outra afirmação de Haderchpek, a construção de conhecimento tanto na arte quanto na pedagogia advém de uma prática, o diretor-pedagogo, portanto, manterá seu foco na arte — quem tem como natureza um trabalho que se dá através da “tentativa e do erro” — utilizando “como princípio pedagógico a dialética do ‘fazer’ e do ‘pensar’” (HADERCHPEK, 2009, p. 119). Desse modo, realizar a Oficina de Atuação Teatral e reavaliar minha prática artístico-pedagógica na condução desse processo, permitiu que eu fizesse essas descobertas e trabalhasse nos pontos de melhora nas experiências seguintes como diretora-pedagoga. Portanto, concluo que esta pesquisa de TCC foi fundamental para dar partida à minha construção docente e artística com a formação do ator, uma trajetória que exigirá estudos e práticas mais aprofundadas nos episódios seguintes de minha jornada teatral.

REFERÊNCIAS

BONFITTO, Matteo. **O ator compositor: as ações físicas como eixo: de Stanislavski a Barba**. São Paulo: Perspectiva, 2007.

BROOK, Peter. O peixe dourado. In: **A porta aberta: reflexões sobre a interpretação e o teatro**. Tradução de Antônio Mercado. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

CIRT. Peter Brook et le CIRT. Disponível em: <<http://www.newspeterbrook.com/cirt/>>. Acesso em 22 de novembro de 2018.

DAGOSTINI, Nair. **O método de análise ativa de K. Stanislávski como base para a leitura do texto e da criação do espetáculo pelo diretor e ator**. 2007. 251p. Tese (Doutorado em Literatura e Cultura Russa) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo.

ENCICLOPÉDIA ITAÚ CULTURAL. Luís Otávio Burnier. Disponível em: <<http://enciclopedia.itaucultural.org.br/pessoa359419/luis-otavio-burnier>>. Acesso em 22 de Novembro de 2018.

HADERCHPEK, Robson. O Diretor-Pedagogo e a Poética da Direção Teatral. In: **A poética da direção teatral: o diretor-pedagogo e a arte de conduzir processos**. 2009. 117p. Tese (Doutorado em Artes) Instituto de Artes, Universidade Estadual de Campinas.

ICLE, Gilberto. **O ator como xamã: configurações da consciência no sujeito extracotidiano**. São Paulo: Perspectiva, 2006.

MUNIZ, Rhaisa. Para além da renovação de Jacques Copeau: Uma nova forma de pensar o treinamento do ator a partir do trabalho de palhaço. **Dapesquisa – Universidade do Estado de Santa Catarina**, v.8, 10, 2013, p. 51-64.

RILKE, Rainer Maria (1875-1926). **Cartas a um jovem poeta**. Tradução Pedro Sússekind. Porto Alegre: L&PM, 2009.