

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES CÊNICAS

Joana Izabel dà Silva

MISTERIOSO, MAS NÃO INDECIFRÁVEL
Um estudo sobre a aprendizagem na iniciação teatral

Porto Alegre
2009

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES CÊNICAS

Joana Izabel dà Silva

MISTERIOSO, MAS NÃO INDECIFRÁVEL
Um estudo sobre a aprendizagem na iniciação teatral

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas, como requisito parcial à obtenção do grau de Mestre em Artes Cênicas. Orientação Profa. Dra. Vera Lúcia Bertoni dos Santos.

Porto Alegre
2009

S586m *Silva, Joana Izabel dà*

Misterioso, mas não indecifrável : um estudo sobre a aprendizagem na iniciação teatral / Joana Izabel dà Silva; orientadora Vera Lúcia Bertoni dos Santos. – Porto Alegre : UFRGS/PPGAC, 2009.
130 f.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Instituto de Artes. Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas, Porto Alegre, RS, 2009.

1. Teatro 2. Teatro : Ensino 3. Ensino e aprendizagem 4. Construção do conhecimento I. Santos, Vera Lúcia Bertoni dos II. Título.

CDU 792.071.5

Bibliotecária: Mara Rejane Belmonte Machado – CRB10/1885

A Comissão Examinadora abaixo assinada avaliou a Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas do Instituto de Artes da Universidade Federal do Rio Grande do Sul

MISTERIOSO, MAS NÃO INDECIFRÁVEL
Um estudo sobre a aprendizagem na iniciação teatral

Elaborada por
Joana Izabel dà Silva

Como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Artes Cênicas, com área de concentração em Linguagem, Recepção e Conhecimento em Artes Cênicas.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Vera Lúcia Bertoni dos Santos

Comissão Examinadora

Prof. Dr. Gilberto Icle

Prof^a. Dr^a. Mirna Spritzer

Prof. Dr. João Pedro Alcantara Gil

Porto Alegre, 08 de maio de 2009.

Dedico este trabalho aos meus pais, José Nei e Vani, por terem me "apresentado" o mundo de maneira tão sensível e humana, me fazendo acreditar que é possível confiar em mim mesma, na vida e nas pessoas. Por terem me ensinado que o amor e o respeito são os aprendizados mais valiosos que um indivíduo pode desenvolver.

Agradecimentos

À inestimável oportunidade de realizar este estudo numa
Universidade pública, gratuita e de qualidade.
Aos meus pais e aos meus irmãos, Lívia e Vicente,
pelo apoio e segurança,
à minha "irmã" Angel e à minha fiel amiga Michele,
pelo amor incondicional e por todos os "colos" que recebi
nos momentos mais dolorosos.
À amiga-irmã-parceira Priscila, pelo apoio, pela amizade,
pelo amor, pelo "abstract", enfim, por estar sempre ao meu lado.
À Vera, pela dedicação, compreensão, parceria e exigência,
aliadas ao carinho permanente.
Ao Érico, que, apesar de entrar na minha vida somente na
"reta final" da pesquisa, desde então têm
me oferecido tanto amor e apoio, preenchendo
meus dias com alegria.
Aos amigos e parceiros Mateus e Mônica pelas "mãos dadas"
durante essa trajetória.
À Ana e à Idalina, que, além de me ajudarem a
"estruturar" a minha vida, dedicam amor e atenção
especial aos meus constantes desafios.
À Ruth, ao Zé e à Denise pelo carinho.
À Ciça, pela confiança e ao Douglas pela parceria.
Aos professores Gilberto Icle e Mirna Spritzer, que compuseram
a Banca de Qualificação da Dissertação, pelas contribuições.
À Escola Pró-Saber pelo apoio e compreensão.
E, finalmente, a todos os meus alunos, em especial à Daiana,
ao Fabrício, à Marta, ao Pietro,
à Regina e ao Rodrigo.

Sumário

Resumo	08
Abstract	09
Misterioso e decifrável	10
Partir	17
De uma trajetória	18
De uma visão	29
Escolher	47
O lugar	48
Os parceiros	55
As ações	56
Estar presente	63
A aprendizagem teatral como algo que se desenvolve	65
O trabalho a partir de si mesmo	73
Na interação	93
Decifrável e ainda misterioso	118
Referências	127

Resumo

O trabalho reflete uma pesquisa sobre o processo de ensino e aprendizagem inicial do teatro, desenvolvido pela própria pesquisadora, no ano de 2007, que tem como sujeitos os alunos participantes do Curso de Extensão Introdução à interpretação Teatral: Corpo, Voz, Ação, do Departamento de Arte Dramática do Instituto de Artes da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. O estudo busca compreender como os alunos que frequentaram o Curso caracterizam o processo de iniciação teatral em que estiveram inseridos. A partir dos depoimentos desses sujeitos, analisados de acordo com as teorias de Constantin Stanislavski, Jean Piaget, Viola Spolin, Sandra Chacra, Ingrid Koudela, dentre outros, considera-se que a "interação" é um dos aspectos constitutivos da arte teatral, que se desenvolve na medida da relação do ator consigo mesmo e com o mundo que o cerca, no sentido da progressiva "descentração". Nessa direção, o desenvolvimento das capacidades de "ver e ouvir" é compreendido como um caminho possível para o estabelecimento de uma ação consciente e presente durante a cena teatral.

Palavras-chave: iniciação teatral; ensino e aprendizagem; construção de conhecimento.

Abstract

This research expose a theoretical reflection regarding the learning process developed by its own author in 2007, which subjects analyzed were students who have attended the academic course *Introduction to the Theatrical Interpretation: voice, body and action*, offered to the community by the Institute of Arts' Theater Chapter, UFRGS. This scientific contribution was proposed in order to understand how those students realized the theatrical introduction process in which they were evolved with. Their speeches were analyzed under the theories of Constantin Stanislavski, Jean Piaget, Viola Spolin, Sandra Chacra, Ingrid Koudela. The research's outcome brought into light the interaction as a constitutive part of the Art of Theater, that is developed whereas starts the relationship between the actor, itself and the beyond context, achieving a relative conscioness called "descentração". In this perception level, the development of the capacity of seeing and listening is an important way to achieve a conscious and present action during the theatrical scene.

Keyword: theatrical introduction process; teaching and learning; construction of knowledge

Misterioso e decifrável

Este trabalho parte da minha vontade de compreender as relações que abrangem a minha própria prática como professora de teatro. A partir dessa vontade inicial, vejo-me rodeada por diferentes maneiras de abordar a arte do teatro e de conceber o processo de conhecimento.

Na tentativa de compreender a relação de ensino e aprendizagem do teatro, deparo-me com distintas formas de encarar o fazer teatral, e, conseqüentemente, com inúmeros caminhos que se mostram possíveis para o ator iniciante aprofundar seu trabalho.

A tarefa de explicar o processo de aprendizagem em teatro é árdua e os resultados das tentativas nesse sentido parecem por vezes nebulosos e tanto quanto “misteriosos”, pois abarcam questões de difícil conceituação.

Na busca por compreender a minha própria ação como professora, encontro algumas abordagens epistemológicas, possíveis de serem analisadas e relacionadas com maneiras distintas de encarar o processo de ensino e aprendizagem da arte teatral.

Na perspectiva de Fernando Becker (2003), estudioso da Epistemologia Genética, uma relação de aprendizagem pressupõe, necessariamente, uma concepção de conhecimento, ou seja, uma teoria epistemológica.

A concepção epistemológica empirista, por exemplo, entende que o sujeito nasce como “uma folha em branco”, ficando sob responsabilidade do meio preencher ou transmitir conhecimento a ele. No caso da prática teatral esse tipo de concepção de conhecimento pode ser relacionada a uma postura pedagógica diretiva, na qual o professor fornece soluções acabadas para os problemas cênicos, que devem ser reproduzidas pelos alunos, sem questionamento.

Na direção oposta a essa concepção identifica-se o apriorismo, ou inatismo, que compreende que o sujeito já nasce com determinadas

condições, a priori, de conhecimento, cabendo ao meio promover experiências que “deixem aflorar” suas capacidades inatas. No caso das práticas teatrais, o inatismo tende a reforçar a idéia de talento, fornecendo a base para posturas pedagógicas espontaneístas.

Becker aborda essas duas concepções epistemológicas como “míopes”, ou seja, com olhares distorcidos quanto à maneira como o sujeito se apropria do conhecimento. O autor considera que, ao apresentarem visões parciais da relação do sujeito com o meio, as práticas pedagógicas apoiadas nessas concepções não dão conta de abarcar a relação de ensino no que se refere à promoção da tomada de consciência, por parte do sujeito, das suas próprias ações.

Apesar de amplamente discutidas, essas visões de ensino de teatro permanecem nas falas do senso comum acerca dos processos de aprendizagem, sobretudo no que tange às idéias em relação ao conhecimento artístico. Ainda se ouvem declarações que afirmam que é o “talento” o responsável pelo êxito de um ator, ou, falas que apontam para o fato de que uma pessoa tenha “nascido com o dom para o teatro”, desconsiderando todo o trabalho realizado para que ela chegasse a obter determinados resultados. Esse tipo de olhar ignora que o processo de trabalho é um elemento importante na arte do ator.

Na nossa realidade educacional esses modelos de prática pedagógica ainda parecem ocupar um grande espaço, mas nada garante que favoreçam a aprendizagem do teatro.

Numa perspectiva mais abrangente, destaca-se a teoria interacionista desenvolvida por Jean Piaget, que compreende o conhecimento como um processo de construção. Nesta perspectiva é a ação do sujeito, na interação com o objeto (meio físico e social), que possibilita o conhecimento. Ou seja,

o conhecimento não se processa somente a partir do sujeito e tampouco é transmitido pelo objeto, mas resulta da interação entre o sujeito e o objeto.

Na prática pedagógica em teatro, essa concepção epistemológica corresponde a uma postura que abre espaço para a ação do sujeito do conhecimento, que valoriza os processos individuais e as experiências prévias dos alunos e incentiva a tomada de consciência das suas ações em relação aos conteúdos teatrais.

Ao mencionar as qualidades do trabalho do ator, Peter Brook (2000, p. 63) refere-se à necessidade da tomada de consciência:

O ator precisa ter consciência de que qualquer movimento que execute pode continuar sendo uma casca vazia ou algo que ele preencha conscientemente com uma significação autêntica. Só depende dele. A qualidade reside no detalhe. A presença do ator, aquilo que dá qualidade ao seu ato de escutar ou de olhar, é uma coisa misteriosa, mas não indecifrável. Não é algo que esteja inteiramente acima de suas capacidades conscientes e voluntárias. Ele pode descobrir essa presença num certo silêncio em seu íntimo.

Em acordo com Brook, entendo a relação pedagógica na iniciação teatral como um processo de qualificação das ações daqueles que se dedicam à aquisição de conhecimento na área do teatro, nesse sentido, a consciência do processo de ensino e aprendizagem torna-se imprescindível.

A minha Dissertação de Mestrado tem como referência esta fala de Brook, que apresenta a presença cênica como algo inerente a um processo "misterioso, mas não indecifrável": algo que pode ser compreendido, explicado, qualificado, enfim, aprendido, a partir da consciência, por parte do ator, dos aspectos que concorrem para o exercício da sua arte, e, conseqüentemente, das suas próprias ações.

Nesse sentido, embora minhas tentativas de decifrar aspectos do processo de aprendizagem teatral não desconsiderem o caráter misterioso, "indecifrável" da própria arte do teatro, em si, que suscita reflexões inerentes à vida humana como um todo, o objetivo inicial da minha pesquisa

foi o de decifrar “mistérios” que dizem respeito à possibilidade de aprendizado, de apropriação, de aspectos da arte do ator, o que exigiu um olhar muito mais atento às questões que se apresentaram como “decifráveis”.

A pesquisa que desenvolvi no Programa de Pós-graduação em Artes Cênicas do Instituto de Artes, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), caminhou, portanto, na direção de “decifrar”, compreender, explicar alguns desses mistérios da arte do ator, a partir da hipótese de que a consciência do sujeito sobre aquilo que faz é imprescindível no processo de ensino e aprendizagem. Nesse sentido, meus esforços foram na direção de qualificar a minha própria ação pedagógica junto ao processo de iniciação teatral, em prol da aprendizagem dos seus sujeitos e aguçar o olhar de investigadora sobre as ações da sala de aula.

Este estudo teve como objeto de pesquisa o processo de iniciação teatral do qual participo como professora, e, como campo empírico, o Curso de Extensão Universitária *Introdução à Interpretação Teatral: Corpo, Voz e Ação* (CVA) do Departamento de Arte Dramática, do Instituto de Artes da UFRGS, caracterizando-se como uma investigação de abordagem qualitativa, que busca responder à seguinte indagação: como é que os sujeitos da iniciação teatral, alunos do Curso, caracterizam o seu processo de aprendizagem em teatro?

O interesse do meu trabalho de investigação caminhou, portanto, no sentido de compreender a prática teatral a partir da perspectiva dos sujeitos que participaram do processo, no intuito de explorar a idéia de que a aprendizagem em teatro é possível de ser realizada num ambiente em que a experiência esteja aliada à reflexão.

Nessa perspectiva, identifico a minha caminhada à de autores como Maria Lúcia de Souza Barros Pupo, Mirna Spritzer, Gilberto Icle, Adriana Dal

Forno, Ingrid Koudela, Viola Spolin, Ana Carolina Muller Fuchs, Sandra Chacra e Vera Lúcia Bertoni dos Santos, dentre outros que se dedicam ao estudo das relações entre teatro e conhecimento.

No primeiro capítulo do trabalho, denominado *Partir*, exponho as origens da investigação, desde antes da constituição formal da pesquisa. A justificativa da minha investigação é engendrada à narrativa da minha trajetória pessoal e profissional nas áreas do teatro e da educação, na qual exponho também a construção do problema da pesquisa e aspectos gerais da minha visão de teatro e de aprendizagem e dos fundamentos que a orientam.

A primeira parte, intitulada *Uma trajetória*, traz a narrativa das minhas experiências, na busca de refletir sobre a importância do teatro na minha vida e identificar as experiências propulsoras da minha caminhada como pesquisadora; e a segunda, denominada *Uma visão*, apresenta alguns fundamentos teóricos que norteiam a construção do problema da pesquisa. Nela busco analisar as minhas escolhas metodológicas como professora da iniciação teatral, identificando-as como ponto de partida do interesse pela investigação e relacionando-as ao desenvolvimento das reflexões teóricas do estudo.

No momento denominado *Escolher*, segundo capítulo do trabalho, apresento o campo e a metodologia utilizada na pesquisa a partir de um apanhado do histórico de constituição, da estrutura e do funcionamento do CVA e da narrativa dos passos dados na elaboração da investigação. As suas três partes, intituladas *O lugar*, *Os parceiros* e *As ações* trazem, respectivamente: a descrição do campo empírico da pesquisa; a caracterização dos sujeitos que possibilitaram a coleta do material empírico; e a identificação da abordagem metodológica da investigação, momento em que exponho os procedimentos metodológicos utilizados na coleta dos dados, bem como a metodologia empregada na análise do material coletado.

No capítulo cujo nome é *Estar presente*, figura a análise propriamente dita, organizada em três partes que abrangem as categorias trabalhadas, denominadas, respectivamente, *A aprendizagem teatral como algo que se desenvolve*, *O trabalho a partir de si mesmo* e *Na interação*, que se articulam na relação entre as falas dos sujeitos investigados, as práticas realizadas em sala de aula e os referenciais teóricos que fundamentam as minhas reflexões a respeito do processo de ensino e aprendizagem do teatro.

Encerro o trabalho com algumas considerações referentes aos resultados da pesquisa realizada, que, como o título sugere, deixa em aberto muitas possibilidades de investigar os meandros do processo de aprendizagem dos sujeitos da iniciação teatral, que envolve a apropriação de um conhecimento *Decifrável*, mas, *ainda misterioso*.

Partir

Neste capítulo apresento as bases da pesquisa a partir da minha própria trajetória e da visão teórica que se constitui nesta caminhada. No intuito de desenvolver a idéia de que o surgimento da investigação emerge dos passos dados pela sua pesquisadora, aliados aos conhecimentos já desenvolvidos num determinado campo teórico, intitulo o capítulo, e as duas partes que o compõem, assumindo a realização de uma pesquisa que se constitui a *Partir De uma trajetória* na aprendizagem e no ensino do teatro e *De uma visão* sobre esses processos.

De uma trajetória

Ao refletir sobre a importância do teatro na minha vida, percebo que, se fosse possível personificá-lo, eu poderia dizer que ele sempre foi para mim como um amigo, que eu pego pela mão para conhecer o mundo. Desde as minhas experiências mais remotas relacionadas a esta arte, a possibilidade de me desenvolver como ser humano esteve lado a lado com a minha busca pelo desenvolvimento profissional.

Quando criança, eu já era incentivada a fazer aulas de canto, piano, violão e dança, pois a busca por desenvolver a sensibilidade era uma preocupação constante na minha casa. O desenvolvimento desta sensibilidade não se restringia somente às aulas de arte, mas se estendia a uma educação que incentivava que eu tivesse um olhar atento ao mundo e no mundo, contemplando as belezas da vida, como um pôr-do-sol, uma boa música e, sobretudo, observando atentamente as pessoas e as suas individualidades e procurando interagir com elas de uma maneira respeitosa. E foi assim que cresci, aprendendo a gostar de gente e a apreciar coisas bonitas.

O meu interesse pela arte teatral levou-me a participar de algumas oficinas de teatro, ainda na adolescência, e, com apenas dezesseis anos, concluí um curso profissionalizante no Teatro Escola de Porto Alegre (o TEPA), experiência determinante na escolha do curso universitário, feita logo a seguir.

No ano de 1998, ingressei no Curso de Licenciatura em Educação Artística – Habilitação em Artes Cênicas¹ do Departamento de Arte Dramática do Instituto de Artes da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Encontrei no curso de Artes Cênicas alguns professores que ensinavam suas disciplinas a partir do olhar sensível do artista. Na interação com o fazer teatral entendi que, para ser atriz, é necessário aprender a lidar com medos, a encarar limitações, e, na medida do possível, “estar presente”, viva, em tudo o que se faz. No esforço de cumprir tais exigências, levei a busca por ultrapassar limitações como um desafio constante, encarando muitas vezes, treinamentos corporais pesados e exaustivos, o que me levou a perceber o meu aperfeiçoamento profissional atrelado à busca pelo meu desenvolvimento pessoal.

Um dos passos marcantes na minha vida acadêmica, iniciada em 2001, foi o acompanhamento, na qualidade de Bolsista, das atividades pedagógicas e administrativas do Curso de Extensão *Introdução à Interpretação Teatral: Corpo, Voz e Ação* (CVA), do Departamento de Arte Dramática (DAD) da UFRGS.

O CVA é um Projeto de Extensão Universitária que se realiza há mais de onze anos e que se propõe ao oferecimento de cursos de iniciação teatral

¹ Desde a reforma curricular dos Cursos de Graduação de Arte Dramática, ocorrida em 2005, em atendimento às Diretrizes para o Ensino Superior, o Curso passou a denominar-se Licenciatura em Teatro.

abertos à comunidade, congregando um público de jovens e adultos, na faixa etária dos 15 anos em diante.

A cada edição, o Curso estrutura-se em dois módulos semestrais sendo, o primeiro, destinado ao processo de laboratório e exploração das possibilidades corporais, vocais e de improvisação dos alunos e, o segundo, dedicado aos ensaios e à montagem de um espetáculo, que é apresentado ao público.

Uma das minhas tarefas como Bolsista era acompanhar as aulas do Curso, o que me permitiu conhecer diferentes métodos de ensino de teatro e interagir com situações concretas de sala de aula.

Permaneci como Bolsista até o final da minha graduação. Logo após a obtenção do título de Licenciada em Educação Artística – Habilitação em Artes Cênicas, fui convidada pela coordenadora do CVA, a professora Ana Cecília de Carvalho Reckziegel, a assumir o cargo de professora efetiva do Curso, no qual estou até hoje.

Inicialmente, minhas atividades eram preparar e ministrar aulas de teatro, mas, com o passar do tempo e com o envolvimento crescente, acabei assumindo a coordenação do trabalho dos Bolsistas, que atuam diretamente com os alunos, planejando o trabalho pedagógico junto à coordenação, e me envolvendo também com a divulgação e com a administração do Curso, desde as inscrições, até as apresentações e avaliações.

Nestes anos em que tenho atuado como professora do Curso, um dos aspectos que mais me chama a atenção é a vontade permanente manifestada pelos alunos, de desenvolverem suas qualidades pessoais. Uma das características do CVA é agrupar pessoas de diferentes idades e ramos profissionais, e, apesar da diversidade entre os indivíduos dos grupos com os quais trabalho, observo que eles costumam justificar a sua vontade de fazer

teatro atrelada a objetivos semelhantes, tais como: “se conhecer melhor”, “desenvolver a criatividade” e “superar a timidez”.

A interação com a teoria, em especial com os estudos de Constantin Stanislavski sobre o trabalho de criação do ator, aliada às reflexões sobre a prática pedagógica no CVA, permitiram-me alicerçar as minhas buscas por desenvolver o ensino do teatro de modo a aguçar no aprendiz a percepção de si e do mundo para a criação da vida teatral.

A experiência junto ao CVA é, portanto, o ponto de partida da pesquisa que originou essa Dissertação. Nesse sentido, são muitas as razões que me levaram a desenvolver este trabalho. Opto, então, por distinguí-las: a primeira é a busca de fundamentação, e validação, do trabalho pedagógico que realizo no CVA; a segunda é a minha identificação com os sujeitos aos quais a minha ação pedagógica é dirigida, ou seja, os sujeitos do processo de iniciação teatral, com suas expectativas em relação à aprendizagem; e, por fim, o compartilhamento da realidade educacional em que estou inserida, decorrente da minha intenção de divulgar o trabalho que se realiza no CVA, buscando ampliar as possibilidades de diálogos com autores que desenvolvem estudos semelhantes a este.

Estas razões envolvem aspectos tão intimamente relacionados e fundem-se de tal maneira, que é difícil explicá-las separadamente. Assim, identifico algumas questões permanentemente presentes neste tempo em que ministro aulas de teatro no CVA.

Num planejamento de aula em que o objetivo é trabalhar a iniciação teatral, logo surge a pergunta: mas, afinal de contas, o que é necessário aprender num processo de iniciação teatral?

Outra questão que se impõe, diz respeito aos anseios dos sujeitos do conhecimento. Nesse sentido, indago: o que buscam os sujeitos que freqüentam o Curso? E, finalmente, no que se refere à prática pedagógica,

pergunto: como desenvolver um trabalho eficaz, num curto prazo, com alunos que estão apenas começando a caminhada na arte teatral, de maneira que estes consigam relacionar-se com os fundamentos da arte do ator de forma consciente, ou seja, que consigam compreender minimamente o que fazem?

Essas indagações dizem respeito a três pontos importantes, que foram propulsores dos primeiros passos da minha jornada como professora, são eles: os conteúdos das aulas; a expectativa dos sujeitos; e a ação pedagógica, que considero que deva ser capaz de levar em conta os dois pontos anteriores.

De modo geral, entendo a construção da minha trajetória como professora atrelada ao desafio de abarcar esses aspectos fundamentais.

Uma das minhas primeiras ações concretas no sentido de discutir os conteúdos importantes de serem desenvolvidos na iniciação teatral aconteceu ainda no Curso de Graduação, durante o processo de elaboração do meu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC)².

Naquela época, desenvolvi um estudo em que pretendia aproximar aspectos da dramaturgia contemporânea ao âmbito da iniciação teatral. Para tanto, ofereci uma oficina para jovens iniciantes e dissertei sobre a experiência.

Meu interesse era desenvolver com aqueles alunos a idéia de que a cena teatral poderia apresentar-se de maneira fragmentada e que os personagens não precisavam se mostrar com um desenvolvimento linear, presos a uma narrativa convencional, ou seja, desejava oportunizar a eles uma maneira não tradicional de construção da cena. Porém, no decorrer da experiência, observei que existiam aspectos mais urgentes a serem

² O TCC é uma das atividades curriculares dos Cursos de Graduação do DAD, que, no Curso de Licenciatura em Teatro, tem por objetivo oportunizar ao aluno a realização de um estudo orientado sobre as relações entre o teatro e a educação.

desenvolvidos junto a um grupo de iniciantes em teatro, tais como a relação entre os atores, o desenvolvimento da imaginação, a relação com o espaço cênico e o exercício da capacidade espontânea.

Observei, também, que, independentemente dos elementos sugeridos por mim como pontos de partida para o trabalho, a construção da cena tendia a acontecer de maneira tradicional, ou seja, respeitava um enredo linear e trazia personagens com perfis realistas, o que foi analisado no meu TCC como um reflexo do modelo de elaboração teatral que os alunos estavam habituados, seja como alunos atores, jogadores, ou como espectadores.

Por exemplo, quando eu sugeria e conduzia a construção da cena teatral durante um exercício, tendo como ponto de partida atividades de improvisação com base na minha condução verbal, era possível perceber o envolvimento crescente entre os integrantes do grupo de trabalho e o engajamento com a proposta. Nesse tipo de atividade eu solicitava que eles imaginassem que o ambiente da sala de aula se transformasse num outro espaço e que prestassem atenção ao grupo, deixando que se estabelecessem relações entre eles, sem qualquer combinação prévia. Quando eu percebia alguma possibilidade de jogo surgindo entre eles, estimulava-os a prosseguir com as relações construídas nessa interação.

Como resultado desse tipo de proposta, era possível perceber que o jogo acontecia sem qualquer preocupação com a construção de uma história ou enredo que explicasse o que estava sendo criado, o que possibilitava e até incentivava a criação de cenas com uma proposta "não realista".

O interessante é que a reação dos alunos ao que eu propunha era inicialmente aceitar a condução, o que demonstrava o entendimento, da parte deles, bem como o potencial de elaboração da cena teatral no momento exato do jogo. Porém, quando eu pedia que eles próprios

construísem uma cena a partir do que estávamos trabalhando, solicitando que se reunissem em grupo e combinassem uma improvisação ou que experimentassem algum jogo e depois apresentassem aos colegas, o resultado dessa atividade mostrava claramente que o registro que eles tinham sobre a construção da cena ainda refletia uma estrutura tradicional da cena teatral.

A partir desses resultados, pude observar que aquilo que os alunos haviam feito com êxito durante um jogo de improvisação realizado sob a minha condução, ou seja, uma maior atenção ao grupo a partir da observação do outro e do espaço, não acontecia durante a cena construída sem a minha interferência, pelo contrário, nas cenas propostas por eles, constatei dificuldades dos alunos em se ouvir, em se olhar e em perceber o espaço imaginário que construía.

A partir dessa prática, observei que, por mais que os alunos tivessem obtido êxito na atividade conduzida verbalmente pela professora, não significava que tivessem compreendido o que realizavam. Ou seja, notei que eles ainda não tinham consciência das suas próprias ações, o que impossibilitava a tomada de consciência e a apropriação dos elementos presentes na hora da proposta incentivada por mim.

Essa experiência, de certo modo frustrada, de encaminhar o processo de construção da cena de acordo com os meus objetivos foi fundamental para que eu viesse a desenvolver outras maneiras de construir a cena teatral em sala de aula, de modo a considerar os pontos de vista e as estruturas cognitivas dos seus sujeitos, a levar em conta os modelos de teatro concebidos por eles, construindo a novidade a partir deles, e não na sua contramão. Trata-se de tornar o espaço da sala de aula um ambiente de aprendizado capaz de proporcionar aos alunos a apropriação do que fazem, de incentivá-los a desenvolver a consciência sobre o que criam. Era como se precisássemos primeiro esgotar um modelo, compreendê-lo a fundo, para

mais adiante oferecer material para a exploração de novas possibilidades de desenvolver a cena.

Esta reflexão possibilitou-me perceber a importância de observar o processo de construção cognitiva dos sujeitos da aprendizagem. Compreendi que se o aluno não está preparado para processar uma nova informação, ou, se o sujeito não apresenta ainda estrutura para assimilar uma novidade, a construção da cena teatral serve apenas para suprir o desejo de inovação do professor, e não reflete algo assimilado e compreendido pelos alunos. Conforme Paulo Freire (2002, p. 77):

A nossa capacidade de aprender, de que decorre a de ensinar, sugere, ou, mais do que isso, implica a nossa habilidade de apreender a substantividade do objeto aprendido. A memorização mecânica do perfil do objeto não é aprendizado verdadeiro do objeto ou do conteúdo. Neste caso o aprendiz funciona muito mais como *paciente* da transferência do objeto ou do conteúdo do que como sujeito crítico, epistemologicamente curioso, que constrói o conhecimento do objeto ou participa de sua construção.

Durante a minha trajetória junto ao CVA, observo que são poucos os indivíduos que buscam o Curso com a intenção de se tornarem profissionais da área do teatro, fato que poderia levar a supor uma ação pedagógica menos rigorosa nos seus objetivos especificamente teatrais. No entanto, o que orienta a ação pedagógica é o fato de que todos estão ali para fazer teatro e, nesse sentido, prima-se por um trabalho de qualidade, sem concessões, que passa pelo reconhecimento dos aspectos constitutivos do processo de iniciação teatral. Nesse contexto, busco desenvolver em sala de aula, uma prática fundamentada na importância do aluno ter consciência daquilo que realiza em cena.

Volto a esclarecer que estas questões estão ligadas umas às outras de tal maneira, que foi a partir da prática que eu já estava realizando como professora que comecei a identificar quais fundamentos poderiam ser esses. Desde o início da minha trajetória docente, tenho buscado desenvolver uma

metodologia de trabalho consciente, ou seja, considerarei importante saber o quê eu estava sugerindo aos alunos e entender o porquê das minhas escolhas. Neste sentido, a interação com a obra de Jean-Pierre Ryngaert, pesquisador do campo da dramaturgia teatral contemporânea e dedicado também as relações pedagógicas do teatro com o mundo atual, tem uma importância significativa no desenvolvimento do meu processo pedagógico.

Um dos alertas de Ryngaert (1981) aos professores de teatro é que procurem não transformar suas aulas numa compilação alienada de jogos e exercícios sem relação entre si.

Na minha prática docente tenho trabalhado os jogos e as demais atividades³ de sala de aula como possibilidades de exercitar a espontaneidade, a expressividade, a imaginação e a interação de grupo para chegar à criação teatral. Tenho procurado planejar as minhas intervenções pedagógicas de modo a incentivar a interação entre os meus alunos e os conteúdos do teatro, favorecendo o seu processo de aprendizagem.

No decorrer da experiência como professora da iniciação teatral, tenho utilizado um recurso pedagógico para desenvolver os conteúdos na minha sala de aula, que passei a denominar de *aulas temática*. No momento do planejamento, elejo um determinado conteúdo para trabalhar com os alunos, e, partir dessa escolha, busco jogos e exercícios que abordem esse conteúdo, ou, essa temática.

Por exemplo, para a abordagem do conteúdo *interação com o espaço cênico*, solicito a elaboração coletiva de improvisações que tenham como objetivo a construção de objetos imaginários. Nesse contexto, cada grupo de alunos deve criar uma cena e apresentar para os colegas. Durante a realização dessas práticas, incentivo que os alunos desenvolvam a sua

³ Nas descrições do trabalho realizado durante as aulas do CVA, opto por utilizar, ora o termo *exercício*, ora a expressão *atividade*, para designar os inúmeros jogos feitos no processo de iniciação narrado nesta Dissertação. O termo *jogos teatrais* refere-se exclusivamente aos jogos extraídos da metodologia de Spolin.

percepção em relação ao espaço, no sentido de *ver*, de tornar real para si próprios e para a platéia, o objeto que estão criando.

Segundo Dal Forno (2002, p. 44), os exercícios com o objeto imaginário desenvolvem a consciência do ator sobre a sua própria ação, no seguinte sentido:

No trabalho sobre os objetos imaginários, que deve ser sistemático, pode-se dominar não só a técnica da ação física pela quebra do hábito e do automatismo que envolvem o uso de objetos concretos no cotidiano, como também reconhecer o estabelecimento da lógica e, assim, a verdade da ação, através da obtenção redobrada sobre o que fazemos. Ao deslocar o foco do ator do pensamento, que na vida cotidiana geralmente está dissociado da ação, o exercício faz com que o ator respeite cada mínima parte da ação, reconstituindo sua estrutura de forma consciente. O exercício com objetos imaginários é um dos procedimentos usados para acionar a integralidade do ator, através da precisão da ação e do nexos entre elas e, conseqüentemente, de sua sinceridade.

A interação com o objeto imaginário é vista na minha prática como um caminho possível para proporcionar que os alunos compreendam a importância de se relacionarem atentamente com o espaço em que estão inseridos, e de incentivar que os sujeitos da aprendizagem se apropriem de tal maneira das suas ações que as tornem interessantes para a platéia que os assiste.

Este tipo de abordagem pedagógica tem me permitido alicerçar as idéias que fundamentam a minha pesquisa, pois revela aspectos que considero importantes no processo de iniciação teatral, dentre os quais destaco o desenvolvimento da capacidade de estar presente. Compreendo que o trabalho com a imaginação na construção de um objeto, mencionado no exemplo anterior, ao promover o exercício da percepção do aluno no sentido de *ver*, mostra-se como uma possibilidade de ampliar a capacidade do sujeito de estar presente e consciente naquilo que faz.

Ao término de cada módulo do CVA, embora observasse um crescimento dos alunos em relação a questões ligadas diretamente à

construção da cena teatral, à relação entre os atores e aos processos individuais e coletivos, tinha dificuldades de identificar objetivamente como essas aprendizagens ocorriam, de sistematizar aspectos do conhecimento que se processava.

Entretanto, constatava que os conteúdos aprendidos pelos alunos pareciam ligar-se não apenas à qualidade das suas ações, mas também à tomada de consciência dessas ações. Percebia, por exemplo, que eles demonstravam estar se apropriando do que faziam a tal ponto que as discussões em sala de aula foram se tornando cada vez mais ricas, de maneira que a conceituação sobre o aprendizado foi surgindo espontaneamente.

Na minha pesquisa, levanto alguns aspectos mencionados pelos sujeitos em relação ao trabalho desenvolvido em sala de aula, através dos quais reflito sobre o ensino e a aprendizagem no processo de iniciação teatral. Conforme veremos no capítulo *Estar Presente*.

O meu processo de investigação apresenta algumas peculiaridades que pretendo refletir no texto da minha Dissertação.

Um primeiro aspecto a ressaltar é que o desejo de investigação apareceu como uma necessidade da prática pedagógica que desenvolvo. A este respeito, Menga Lüdke e Marli E. D. A. André consideram a pesquisa em educação não restrita a “alguns eleitos, que a escolheram”, pelo contrário, as autoras vêem a pesquisa como parte do universo do professor. Ou seja, entendem os profissionais dedicados aos processos educacionais como “escolhidos” a participar de atividades investigativas. Segundo elas:

Nossa posição (...) situa a pesquisa bem dentro das atividades normais do profissional da educação, seja ele professor, administrador, orientador, supervisor, avaliador, etc. Não queremos com isso subestimar o trabalho da pesquisa como função que se exerce rotineiramente, para preencher expectativas legais. O que queremos é aproximá-la da vida diária do educador em qualquer âmbito em que ele atue, tornando-a um instrumento de enriquecimento do seu trabalho (Lüdke e André, 1986, p. 2).

Ao retomar as particularidades desta pesquisa e do texto da minha Dissertação, trago a observação de que um aspecto a ser considerado na investigação engendra o outro, e que, isto torna a trama do meu texto amarrada e apoiada de tal maneira na minha trajetória como professora da iniciação teatral, que a apresentação dos passos da pesquisa aparecem a partir de algumas escolhas e reflexões sobre a minha própria prática.

Nesse sentido, apresento a seguir alguns fundamentos teóricos da problemática de pesquisa, a partir da narrativa das escolhas metodológicas que sustentam a minha prática em sala de aula e dos princípios teatrais com os quais me identifico.

De uma visão

No trabalho junto ao CVA tenho estruturado as aulas de maneira a inventar situações de aprendizagem que permitam que os alunos tomem consciência de que a construção cênica requer atenção, disponibilidade e concentração, e que, para alcançarem um estado presente em cena, capaz de permitir que ajam de maneira espontânea, eles devem estar conscientes de suas ações.

Alguns estudiosos identificam que o aprendizado em teatro necessita que o ator desenvolva a consciência de si próprio. Pupo (2005, p. 10 e 11), pesquisadora dedicada a investigar processos de aprendizagem em teatro, considera a relação teatral como um encontro capaz de promover um olhar para si mesmo.

Nesse sentido, a partir das análises junto a um processo de pesquisa em teatro com um grupo de marroquinos, a autora narra um importante momento do trabalho que desenvolve:

Em meio ao estabelecimento de relações com os marroquinos em diferentes dimensões da vida cotidiana e à identificação das diferenças, ocorreu uma aquisição primordial: a consciência da alteridade. Ela se torna palpável quando passa a ser possível pensar a experiência fundamental do encontro com o outro como fator de alteração da consciência de si. A consciência da alteridade se configura como elemento inseparável do trabalho realizado, na medida em que constitui eixo central da aprendizagem dos participantes e das nossas próprias descobertas. Ela reveste, por assim dizer, todo o trabalho, atribuindo-lhe uma significação particular.

Na perspectiva de Pupo, a alteridade diz respeito ao encontro com o outro, a um processo que parte do pressuposto que ninguém se constitui sozinho, mas sim a partir da interação com outros indivíduos.

Nas minhas aulas, busco qualificar o que Pupo denomina “encontro” com o outro, pois entendo que a disponibilidade para com os colegas é fundamental nas aulas de teatro.

Um caminho possível para qualificar a interação com o outro é o desenvolvimento do trabalho sobre si mesmo. A partir das idéias de Stanislavski, no início do século XX, a consciência do ator sobre o seu próprio trabalho passou a ser um aspecto fundamental para o ofício da atuação, a tal ponto que até os nossos dias, importantes pesquisadores do teatro sustentam suas teorias e práticas a partir desse fundamento.

Neste caminho, destaca-se o trabalho de alguns pesquisadores que discutem o processo de conhecimento em teatro, tais como, Spolin, Koudela, Chacra, Spritzer, Icle, Dal Forno, Santos e Fuchs.

Spritzer (1999, p. 25 e 26), no seu estudo sobre o processo de formação do ator, observa que a disciplina do corpo, tratado como “produtor de sons, imagens e sensações”, é um dos fatores que promovem a relação do ator consigo mesmo. Na sua concepção:

A disciplina do corpo para a atuação é um aspecto que diz respeito, também ao auto-conhecimento. A capacidade mimética é um elemento fundamental para o ator, onde a observação e recriação são fases de uma performance dramática (...). O ator contemporâneo

deve conhecer o espaço em que atua, entendendo espaço como lugar físico, mas também como possibilidades de exercer sua função (...). Nessa medida, o ator de teatro lida sempre consigo mesmo como matéria de criação. É seu o corpo que engaja na tarefa de atuação. É seu o corpo que sua, que se transforma. Um corpo que é carne, mas também sangue e emoção.

Numa abordagem complementar, a pesquisa de Icle (2004, p. 16), acerca dos processos de conhecimento e criação artística em teatro, considera que a busca pela consciência do ator em cena é um caminho trilhado por dois grandes nomes relacionados a estudos teatrais e a processos de criação do ator. Segundo ele, Stanislavski e Jerzy Grotowski ocuparam-se da busca por “uma compreensão em relação à própria ação”, na qual se dedicaram a investigar “como o ator é capaz de se dar conta, ou seja, de tomar consciência e, portanto, de controlar aquilo que faz, ou o que deixa de fazer”. Nesse sentido, Icle refere-se ao processo de conhecimento em teatro, identificando a consciência do ator sobre a sua ação relacionada à consciência do ator sobre si mesmo. Na sua perspectiva:

Uma parte da sua consciência está empenhada em realizar uma ação, de forma a integrar todo o seu ser; outra, contudo, permanece consciente da ação programada no passado e executada no aqui e agora. É desta forma que construção de conhecimento e consciência se confundem (...). Não se trata de uma entidade, mas de uma emergência do sistema vivo, de algo que emerge de seu funcionamento e estrutura. Falar em consciência é sempre falar em autoconsciência e, portanto, em conhecimento de si (Icle, 2004, p. 17).

Para a realização de uma arte “viva” no palco, capaz de recriar na cena “a natureza do espírito humano”, Stanislavski (1983) sugere que o ator mergulhe na busca de uma atuação em que utilize seus próprios sentimentos a partir das circunstâncias em que se encontra o seu personagem.

Dal Forno investiga o trabalho do ator a partir da perspectiva de Stanislavski e enfatiza na sua obra a importância da relação do ator consigo mesmo e do reconhecimento, por parte deste, dos mecanismos da sua

própria ação. A autora destaca a relevância do desenvolvimento da consciência, por parte do ator, dos seus próprios atos, no seguinte sentido:

As leis ou elementos da ação eram chamados por Stanislavski de "verdades elementares", por estarem presentes na vida e se referirem aos mecanismos de ação do homem no mundo. Entretanto, para o ator, existe a necessidade de desenvolvê-las e torná-las conscientes pelo exercício prático. A esse respeito Stanislavski dizia que compreender para o ator é sentir, ou seja, compreender ativamente, fazendo conscientemente (Dal Forno, 2002, p.15).

Koudela desenvolveu um trabalho pioneiro de investigação sobre a metodologia dos *jogos teatrais*, concebida pela norte-americana Spolin. Nessa pesquisa, a autora aproxima a prática dos *jogos teatrais* à teoria de Piaget, acerca da importância do jogo no desenvolvimento do sujeito.

Sob esse prisma, Koudela reflete sobre a ênfase no trabalho coletivo, identificando que a experiência em grupo permite que o indivíduo se transforme no sentido de compreender a necessidade da cooperação inerente à atividade em grupo. A autora observa que "o desenvolvimento progressivo do sentido de cooperação leva à autonomia da consciência" (Koudela, 2004, p. 148).

A constatação da autora, de que a autonomia do sujeito acontece a partir do desenvolvimento decorrente do trabalho que realiza com o grupo, corresponde à idéia de que o sujeito, a partir da interação com outros sujeitos, é capaz de promover o seu próprio desenvolvimento e de ampliar seu ponto de vista e sua consciência em relação às suas ações e às ações do outro.

Na perspectiva de Piaget, o desenvolvimento da capacidade do sujeito de reconhecer o ponto de vista alheio relaciona-se ao desenrolar do processo de descentração. O autor considera que o sujeito não pré-existe como tal, mas se constitui à medida que interage com o mundo, a partir da sua própria ação.

Assim, nas fases mais precoces do processo de desenvolvimento, o indivíduo ainda não se reconhece como sujeito e tampouco conhece o mundo como diferente de si mesmo. Nessa trajetória, o caminho percorrido pelo sujeito tende a avançar no sentido de uma progressiva diferenciação entre ele próprio e o mundo que o cerca. Nesse sentido, nos primórdios de sua constituição, a ação do sujeito é preponderantemente egocêntrica, pois ele é incapaz de reconhecer-se como sujeito.

A descentração é um processo que se desenvolve gradualmente, na medida em que o sujeito passa a conscientizar-se, enquanto indivíduo, e passa a compreender o universo que o cerca como alheio, diferente de si. Portanto, o processo de descentração inicia-se quando o sujeito consegue afastar-se do ponto de vista egocêntrico, rumo ao progressivo reconhecimento de si e do outro, nas suas peculiaridades, ou seja, no momento em que o indivíduo passa a ser capaz de reconhecer-se como sujeito, de reconhecer o mundo à sua volta, enquanto objeto do seu conhecimento e da sua ação.

A compreensão destas idéias desenvolvidas por Piaget, permite entender que o “encontro com o outro como fator de alteração da consciência de si”, como se refere Pupo (2005, p. 10 e 11), tende a acontecer quando o ator exerce sua capacidade de descentrar-se. Ou seja, o desenvolvimento da consciência de si, segundo a teoria de Piaget, está diretamente vinculado à consciência em relação ao outro.

Este caminho de investigação do processo de descentração no trabalho do ator foi trilhado por Fuchs, num estudo em que evidencia a importância da descentração na improvisação teatral, no qual ela identifica que a relação com o outro tende a se dirigir para uma ação de cooperação durante o jogo cênico entre os atores. Na perspectiva da autora:

Os comportamentos com base na cooperação dependem de uma conscientização do “eu” em relação ao meio social: na medida em que

o sujeito situa o seu "eu" em relação aos outros, ele constrói sua identidade e sua autonomia. Essa construção permite as relações de igualdade e reciprocidade características da cooperação. Na improvisação, quando os atores estabelecem o jogo através das relações de cooperação, os interesses particulares se transformam em função das necessidades da cena e do grupo. A consciência dessas relações que se transformam e que reúnem o individual e coletivo, permite ao ator ao brincar, envolver-se com a improvisação e com os colegas, construindo um jogo onde todos são também autores da cena (Fuchs, 2005, p.24).

Dentre os fundamentos que nortearam o meu trabalho de investigação destaca-se a idéia de que a interação é um dos aspectos constitutivos da arte teatral, que se desenvolve na medida da relação do ator consigo mesmo e com o mundo que o cerca, no sentido da descentração. Como uma das hipóteses da pesquisa, parto da idéia de que um dos fatores inerentes dessa interação é o desenvolvimento das qualidades de *ver* e *ouvir*.

Nesse sentido, destacaram-se, ainda, outras duas hipóteses, não menos importantes: a de que as qualidades de *ver* e *ouvir* são passíveis de aprendizagem; e a de que, já nos primórdios do processo de iniciação teatral, é possível concretizar uma prática pedagógica que favoreça o desenvolvimento dessas qualidades, e, conseqüentemente, signifique avanços ao processo de descentração dos seus sujeitos.

A partir das idéias de Stanislavski, pude compreender que o exercício da capacidade de observação de si mesmo e do outro são aspectos constitutivos do processo de criação do ator. Na minha experiência como professora de teatro, quando dois ou mais alunos atores, no ato da contracenação, percebem as suas próprias ações, bem como as ações dos seus colegas, tendem a estabelecer um estado peculiar de atenção, que qualifica a relação entre eles. Nesse sentido, pude observar que a partir de uma troca real e sincera entre os sujeitos da cena, é possível construir uma atuação espontânea e atenta, já nos primeiros momentos do processo de interação com o conhecimento teatral.

Stanislavski sugere que o ator desenvolva a observação de si mesmo e do outro como exercício da capacidade de se colocar nas circunstâncias da cena, no sentido de atuar *como se* estivesse realmente vivenciando aquela situação. Segundo ele, esta atitude possibilita que o ator consiga dar vivacidade e verdade à cena.

Nas minhas aulas junto à iniciação teatral busco desenvolver esses elementos a partir de uma metodologia de trabalho fundamentada na improvisação teatral.

Chacra observa que o próprio termo “improvisação teatral” tem como fundamento dois importantes pilares: a espontaneidade e a representação dramática. Segundo a autora, a capacidade de agir espontaneamente faz parte do comportamento humano e pode ser observada em dois níveis: a espontaneidade instintiva e a espontaneidade criativa. A autora aponta que a espontaneidade criativa depende da instintiva, porém ocorre em situações mais complexas, necessitando ou surgindo da capacidade do sujeito de criar e expressar signos.

Na minha prática docente no CVA observo que nos primeiros momentos do processo de interação entre os atores iniciantes, muitos ainda não tem suficientemente desenvolvida a capacidade de se colocar no lugar do outro, de descentrar-se. Observo, também, que essa “centração no ponto de vista próprio” tende a dificultar a interação desses sujeitos entre si, significando entraves ao desenvolvimento de qualidades fundamentais à prática teatral.

Ou seja, durante uma improvisação, os alunos iniciantes demonstram muita dificuldade em se ouvir, falando todos ao mesmo tempo, além disso, quando a tarefa era criar um objeto imaginário, por exemplo, evidenciavam falta de concentração em ver o espaço da cena teatral. Visando favorecer a aprendizagem dessas qualidades, passei a direcionar a minha prática de sala

de aula no sentido de possibilitar a interação desses sujeitos com jogos e improvisações que priorizassem o exercício da imaginação e o desenvolvimento das qualidades de *ver* o *ouvir*. Posteriormente, nas avaliações de sala de aula pude constatar que os progressos dos sujeitos em relação a essas práticas pareciam corresponder a avanços no seu processo de descentração.

Os estudos realizados por Fuchs sobre o processo de descentração na improvisação teatral revelam que a partir da improvisação o ator iniciante é capaz de desenvolver-se no sentido de estar aberto ao jogo, de perceber que as suas propostas para a construção da cena improvisada são tão importantes quanto as dos seus colegas.

A esse respeito a autora observa que no início do processo de aprendizagem, o aluno ainda não desenvolveu a sua capacidade de descentração, mas que esta é uma qualidade imprescindível no trabalho do ator. Para ela:

O egocentrismo se revela justamente nessa impossibilidade de comunicação entre as intenções do ator e suas reais possibilidades que não dialogam para a construção da improvisação. O processo de descentração depende da capacidade de transformação que se dá tanto no nível da ação material, como do pensamento, possibilitando ao ator ir ao encontro do novo, do momento de real criação (Fuchs, 2005, p. 51).

A pesquisa realizada pela autora oferece uma possibilidade de compreender as questões que eu observava na minha sala de aula, pois Fuchs tratou de investigar como acontecem os processos de descentração durante o aprendizado inicial do teatro.

No processo de iniciação teatral que me propus a investigar, a capacidade de descentração pode ser relacionada, na prática pedagógica, ao exercício dos atos de *ver* e *ouvir*, elementos presentes na interação entre a

minha ação pedagógica, os conteúdos que concorrem para a construção cênica e os alunos, sujeitos do processo de conhecimento.

Como exemplos que contribuem para o aprendizado dessas duas qualidades no processo que desenvolvo junto à iniciação teatral, apresento dois exercícios que costumo propor em sala de aula: um jogo teatral inspirado na metodologia de Spolin (2000), e um exercício de *escuta e atenção*, extraído da obra de Brook (2000).

O método desenvolvido por Spolin organiza-se a partir de jogos executados por um grupo de alunos envolvidos em solucionar alguns problemas de atuação. Sua abordagem pedagógica consiste em “dar problemas para solucionar problemas” (Spolin, 2000, p. 18). É através do chamado Ponto de Concentração, que os jogadores são desafiados a solucionar estes problemas. A respeito do Ponto de Concentração, a autora considera que:

Ele propicia ao aluno o foco num ponto único (...) dentro do problema de atuação, e isto desenvolve a sua capacidade de envolvimento com o problema e relacionamento com os seus companheiros na solução do problema. Ambos são necessários para a improvisação da cena (Spolin, 2000, p.21).

Ao comentar sobre a metodologia de Spolin, Flávio Desgranges (2006, p.114), considera a importância do Ponto de Concentração como um recurso capaz de promover a aprendizagem gradual dos alunos sobre os aspectos que compõem a construção da cena teatral:

Propor problemas para resolver problemas, esta é, pois, a norma básica do sistema de Jogos Teatrais, em que a definição do problema cria, por um lado, um ponto de concentração único e claro para o grupo, tanto para os jogadores em cena quanto para os que observam, e, por outro, organiza um esquema de jogo em que não há uma única resposta possível, e nem certo ou errado. (...) Para Spolin, a focalização da investigação norteia o jogador em cena, que não se sente confuso com tantas preocupações (...). De problema em problema, os jogadores vão investigando e aprendendo, gradativamente, os diversos aspectos da arte teatral.

No jogo teatral “*Vendo um esporte*”, por exemplo, Spolin (2000, p. 49) sugere que o grupo de *alunos atores* organize-se em dois. Cada um dos

grupos de jogadores deve decidir um esporte que irão assistir em conjunto. Num segundo momento, um primeiro grupo ocupa o espaço cênico e, diante da platéia composta pelo outro grupo, assiste ao esporte escolhido. O Ponto de Concentração da cena é *ver* o esporte. Ao grupo que fica na platéia, cabe a tarefa de observar atentamente os que estão realizando o exercício, procurando identificar se seus colegas conseguem “tornar vivo” o esporte escolhido. No momento seguinte as funções se alternam e o grupo que estava na platéia passa a ocupar a cena agindo em função das suas combinações, ou seja, assistindo ao seu esporte.

Na abordagem desse jogo, costumo dedicar um tempo especial ao momento de avaliação da proposta. Nesse momento, os alunos que cumpriram o papel de platéia são motivados a avaliar se os seus colegas que realizaram a atividade proposta conseguiram manter a atenção no Ponto de Concentração solicitado. O meu papel nessa prática é o de sistematizar os comentários dos alunos sobre as cenas, enriquecendo-os, no sentido de estabelecer com o grupo uma espécie de vocabulário para a discussão. Isso evita que as suas falas se limitem apenas a um juízo de valor sobre o que viram, e tende a contribuir para uma avaliação efetiva do processo de aprendizagem evidenciado.

Na visão de Spolin (2000, p. 7) o papel do professor é o de intermediar a avaliação do trabalho, buscando analisar as cenas sem julgamentos a priori, que identifiquem uma “boa” ou uma “má” atuação. Segundo a autora:

A expectativa de julgamento impede um relacionamento livre nos trabalhos de atuação. Além disso, o professor não pode julgar o bom ou o mau, pois que não existe uma maneira absolutamente certa ou errada para solucionar um problema: o professor, com um passado rico em experiências, pode conhecer uma centena de maneiras diferentes para solucionar um determinado problema, e o aluno pode aparecer com a forma cento e um que o professor até então não tinha pensado.

Por exemplo, se os alunos constatam que o colega estava concentrado no ato de *ver*, solicito que descrevam o que observaram durante a realização da atividade, ou seja, peço que identifiquem algo que tenha demonstrado

essa constatação. Em geral, os alunos que assistiram costumam reconhecer os colegas que estavam realmente concentrados no ato de *ver*, declarando que os participantes “fizeram com que a platéia vibrasse junto”, indicando os momentos em que viram os colegas levantando da cadeira na expectativa de um *gol*, por exemplo, ou quando suas mãos balançavam rapidamente, demonstrando a expectativa de um *ponto a mais* que seria marcado na partida.

Quando este tipo de comentário acontece, costumo pedir que o participante que executou a ação descreva como se sentiu quando estava em cena. Geralmente, os alunos descrevem com exatidão o tamanho da bola dos esportistas (quando é o caso de um jogo com bola) ou o placar final do jogo desenvolvido; alguns chegam a manifestar que conseguiam se sentir “no meio da multidão de torcedores” que presenciava o esporte. Ou seja, nestas declarações, os sujeitos deixam claro que estavam, de fato, concentrados em “ver”, ou “mostrar”, o esporte, e não em “contar”⁴, exacerbar, o que estavam vendo. O envolvimento genuíno, vivo, presente, por parte dos *alunos atores* costuma ser analisado em contraste com a postura de alguns colegas, que, ao se “desviarem” do Ponto de Concentração do exercício, acabam por executar ações mecânicas e desvinculadas dos objetivos da cena, tendendo a evidenciar ações mais estereotipadas e menos espontâneas.

Esse “desvio” fica claro para a platéia, a partir das atitudes dos próprios alunos que ocupam a cena. Quando estes ficam mais preocupados em mexer a cabeça para um lado ou para outro, por exemplo, ou fingir que *comem pipoca*, ao invés de se dedicarem ao que foi pedido, neste caso, a “ver” o esporte. As diferenças entre a atuação do aluno que conseguiu

⁴ Spolin (2000) distingue a diferença entre atuar de maneira a *mostrar* o que está fazendo em cena em oposição à idéia de *contar* a ação realizada. Essa diferenciação será aprofundada no terceiro capítulo da dissertação, onde trato dos processos de interação.

manter a sua atenção no Ponto de Concentração e a do que não conseguiu, são facilmente identificadas pelos colegas que avaliam às cenas.

Neste sentido, a partir da própria constatação da diferença entre uma atuação viva, presente, concentrada, e uma atuação sem concentração é que discorro sobre a importância da qualificação dos atos de *ver* e *ouvir* na execução do exercício.

O ato de *ver* é abordado, neste caso, a partir da própria problemática que o jogo sugere, enquanto que o ato de *ouvir* é destacado como importante desde o início da explicação do exercício. Estar atento à estrutura do jogo e às suas regras também é fundamental para o êxito na realização da cena proposta.

Além disso, o exercício da escuta ainda se faz necessário no momento da avaliação da cena, pois é essencial para cada *aluno ator* que participou da tarefa, aprender a ouvir o que seus colegas têm a dizer sobre a cena e sobre o seu trabalho. Afinal, quem melhor do que a platéia para dar retorno ao ator sobre a sua execução? Portanto, a escuta e respeito em relação ao que os colegas têm a dizer sobre as ações em cena, tornam-se elementos primordiais à construção de conhecimento dos sujeitos da minha sala de aula.

Outra atividade que pode auxiliar os alunos a desenvolverem a escuta é o *exercício dos números*, adaptado da obra de Brook. Quando o proponho, solicito que os alunos, dispostos em círculo, realizem, em grupo, mas um a um, uma contagem, por exemplo, de um (01) até vinte (20), respeitando a ordem sucessiva em que se encontram no círculo. A seguir, peço que contem novamente de um a vinte, conforme a instrução de Brook (2002, p. 56): “agora tentem contar de um a vinte sem levar em conta sua posição no círculo. Ou seja; quem quiser pode começar. Mas há uma regra: temos que contar de um a vinte sem que duas pessoas falem ao mesmo tempo”. De modo que, quando dois ou mais alunos falam ao mesmo tempo, o grupo deve reiniciar a contagem.

Após a realização desse jogo em sala de aula, procuro discutir com os alunos sobre a importância da atenção e da concentração no momento de ouvir cada número, dito por cada um dos colegas, para que possam, individualmente, participar, acrescentando um número à contagem, de maneira a não “atropelarem” as falas dos colegas, ou infringirem a ordem dos números.

Na minha prática pedagógica observo que esse jogo tende a promover a *escuta* grupal, ao mesmo tempo em que desenvolve a *escuta* individual. A concentração atingida na realização desta tarefa advém do desafio de manter a atenção que o exercício requer e, sobretudo, da capacidade de *ouvir*. Brook (2002, p. 56), ao apresentar esse exercício, considera:

Observem com atenção o que está em jogo. Por um lado, a liberdade é total. Cada qual diz um número quando quiser. Por outro lado, há duas condições que requerem uma grande disciplina: a primeira é preservar a ordem ascendente dos números e a outra é não falar ao mesmo tempo. Isto exige uma concentração muito maior do que antes, quando só tinham que dizer seu número na ordem em que estavam no círculo. É um exemplo simples da relação entre concentração, atenção, capacidade de escutar e liberdade individual.

A reação dos alunos a essa proposta costuma mostrar-se muito satisfatória no que diz respeito à aprendizagem das regras do jogo. Eles declaram que é importante “deixar o jogo acontecer”, e que isso é possível a partir do exercício da “paciência” e da “atenção” em ouvir o grupo.

No decorrer das atividades junto à iniciação teatral, busco canalizar esses aprendizados para o momento efetivo da construção da cena, salientando aos sujeitos da aprendizagem a importância de ampliar as qualidades de *ver* e *ouvir* durante a realização de uma improvisação.

Nesses anos como professora da iniciação teatral constato que a ação pedagógica, bem como os próprios exercícios que trago para a sala de aula, modificam-se constantemente. Como já me referi, costumo eleger um conteúdo específico a ser abordado e planejo as atividades da aula como possibilidade de desenvolver esse conteúdo. Proponho o aquecimento e

direciono a construção das cenas improvisadas para um mesmo foco, porém, sem interferir de forma impositiva na maneira como cada aluno realiza cada uma das propostas.

Spolin (2000, p. 4) considera que num ambiente de liberdade criadora, o aluno de teatro pode desenvolver e se apropriar das suas capacidades. Na concepção da autora:

A espontaneidade é um momento de liberdade pessoal quando estamos frente a frente com a realidade e a vemos, a exploramos e agimos em conformidade com ela. Nessa realidade, as nossas mínimas partes funcionam como um todo orgânico. É o momento de descoberta, de experiência, de expressão criativa. (...) É necessário um caminho para adquirir o conhecimento intuitivo. Ele requer um ambiente no qual a experiência se realize, uma pessoa livre para experimentar e uma atividade que faça a espontaneidade acontecer.

Nesse sentido, conhecer o ponto de vista dos meus alunos sobre o processo de aprendizagem em teatro, fundamentada pelos estudos realizados no Curso de Mestrado em Artes Cênicas, permitiu-me compreender o processo de conhecimento em teatro sob diferentes aspectos, o que tem contribuído sensivelmente para o enriquecimento da minha prática pedagógica.

Meu objetivo na pesquisa realizada junto aos alunos do CVA foi, portanto, investigar como é que esses sujeitos caracterizam o processo de iniciação teatral em que estiveram inseridos e identificar os principais aspectos que eles reconhecem como fundamentais ao seu aprendizado.

Assim, a questão central formulada para a investigação foi: a partir de quais aspectos os sujeitos da iniciação teatral, alunos do Curso de Extensão Universitária *Introdução à Interpretação Teatral: Corpo, Voz, Ação*, caracterizam o seu processo de aprendizagem em teatro?

Como referencial teórico para a pesquisa, mergulhei na teoria de Piaget e na obra de Stanislavski, e como apoio para a compreensão e complementação das idéias apresentadas tanto por Piaget, como por

Stanislavski, me aprofundei nas obras de alguns autores especificamente, considerando que a reflexão sobre as idéias de outros teóricos envolvidos com a questão do conhecimento e do teatro enriqueceria as minhas análises e propiciaria alcançar os objetivos a que me propus. Assim, dentre autores que poderiam colaborar na sustentação das idéias apresentadas no texto, busquei focar minhas leituras o máximo possível nas questões levantadas durante a investigação, optando por me deter mais profundamente nas obras de Becker, Brook, Chacra, Dal Forno, Fuchs, Jacques Montangero e Danielle Maurice-Naville, Koudela, Rosa Maria Stefanini Macedo, Santos e Spolin.

Uma das razões que me levou ao estudo da obra de Piaget é o fato dele ter dedicado uma parte considerável de seus estudos à investigação da gênese dos conhecimentos, analisando os processos de construção do conhecimento do sujeito epistemológico, o que permite relacionar as idéias desenvolvidas por ele a diferentes campos do conhecimento e para além das suas formulações.

Outra razão da escolha desse referencial é a noção de "invenção", que é identificada como um aspecto importante na interação do sujeito com o conhecimento. Sob o ponto de vista da Epistemologia Genética, Becker (2003, p. 18) compreende que a relação pedagógica necessita incentivar os sujeitos a construir e a inventar. E considera:

A invenção, e não a mera cópia! Eis a novidade dessa concepção de aprendizagem. Quem sabe inventar sabe copiar; o inverso não é verdadeiro (...) A obra de Piaget investe pesadamente na explicação dessa capacidade inventiva, cujo núcleo explicativo encontra-se na *interação*, realizada em níveis progressivamente diferenciados.

A idéia da aprendizagem como uma construção, resultante da interação entre sujeito e objeto, sustenta a minha visão sobre a relação pedagógica, portanto, fundamenta o trabalho que venho desenvolvendo junto à iniciação teatral.

Stanislavski apresenta parte da sua obra em forma de diário de um aluno. Na ficção, construída pelo autor, a história gira em torno de um processo de ensino e aprendizagem da atuação, protagonizado pela figura de um importante diretor de teatro e seus alunos, futuros atores. A didática deste professor caminha no sentido de provocar a curiosidade de seus alunos sobre o processo de preparação do ator na construção de um personagem. Longe de oferecer “respostas prontas”, o professor da ficção cria problemas e situações que permitam que seus alunos experimentem diferentes possibilidades de solução destes problemas, incentivando que eles mesmos descubram o caminho que leva a uma atuação “viva”.

Durante a sua vida, Stanislavski insistia que cada pessoa deveria encontrar sua própria maneira de abordar as idéias que ele desenvolvia, ou seja, incentivava que cada um encontrasse a sua própria maneira de pôr em prática o Sistema desenvolvido por ele.

Franco Ruffini (2001, p. 7) observa que o “Sistema” desenvolvido por Stanislavski, no período do chamado *Primeiro Estúdio* pode ser compreendido a partir do conceito de “teatro laboratório”, pois ele incentivava permanentemente a investigação como foco central do trabalho em teatro. Segundo Ruffini:

Sobre os rastros do *Primeiro Estúdio*, pode ser encontrada uma definição essencial do teatro laboratório: uma comunidade teatral que, conduzida por um guia espiritual, trabalha para incorporar como segunda natureza a condição criativa, enquanto atores, mas também enquanto homens, para serem capazes de viver livres de automatismos.

Santos (2002, p. 51 e 52) compreende uma possibilidade de aproximação entre Stanislavski e Piaget a partir da estreita relação que estes autores fazem entre a ação e o pensamento. A autora identifica que, para Stanislavski “a ação e o movimento são considerados a base do trabalho do ator”, no sentido de “fiscalizar” uma situação imaginária e, para Piaget, “a

origem do conhecimento não reside na percepção, mas sim na ação”, sendo a percepção, apenas sinalizadora da ação.

Vimos que para Piaget o conhecimento só acontece a partir da ação do sujeito, num processo de interação com o objeto. Neste contexto em que a aprendizagem é ao mesmo tempo individual e coletiva, cabe ao professor a tarefa de promover situações em que seus alunos ativem a curiosidade em aprender, que os motivem a ter vontade de agir.

A noção de conhecimento estudada por Piaget sustenta a idéia que busco ver expressa nesse trabalho, que é a de que a arte teatral pode ser desenvolvida, pois não é uma prática destinada aos que “*nasceram com um dom*”, pelo contrário, envolve conhecimentos aos quais todo o indivíduo deve ter acesso, desde que assim o queira.

Ainda que a teoria desenvolvida por Piaget ocupe um importante espaço no campo da epistemologia, nas falas do tipo senso comum ainda permeiam algumas idéias de que a capacidade artística depende de algo que vem “*do berço*”, de um *talento* que nasce com o sujeito.

Vimos na introdução desta Dissertação que este tipo de visão tende a reforçar a idéia da arte teatral como restrita àqueles que nasceram com capacidades especiais, levando a se pensar o teatro como uma prática envolta por questões intocáveis e místicas, portanto impossíveis de serem decifradas. Assim sendo, afirmo que não tenho a intenção de banalizar as subjetividades inerentes ao processo teatral, mas sim reforçar a idéia de que a aprendizagem teatral pode ser desenvolvida por qualquer pessoa que tenha desejo e disponibilidade para a empreitada.

A partir do objetivo dessa pesquisa, propus-me a compreender o processo de iniciação teatral levando em conta a perspectiva dos seus sujeitos em relação à aprendizagem. Neste sentido, busquei levantar,

caracterizar e fundamentar os aspectos que os alunos do CVA consideraram importantes a respeito da prática teatral que participaram.

Este estudo caminhou também na direção de reforçar a minha prática junto ao CVA. Sabendo da importância da função que exerço como professora de um Curso de Extensão da UFRGS, uma das mais conceituadas Universidades do país, fundamentei minhas justificativas no intuito de demonstrar meu interesse de qualificar minha ação como docente e dar visibilidade, e credibilidade, às práticas desenvolvidas no Curso.

Esta pesquisa foi, primeiramente, uma busca pelo fortalecimento da minha própria prática pedagógica, mas pode servir a outros, preocupados, como eu, com o processo da iniciação teatral. Desta maneira agrega em si também uma oportunidade de lançar um novo olhar à prática teatral, qualificando-a. Nesse sentido, espero que os seus resultados ofereçam possibilidades de reflexão pedagógica no âmbito da iniciação teatral.

Escolher

Neste capítulo abordo as escolhas metodológicas da pesquisa, através da caracterização do seu campo de atuação, dos seus sujeitos participantes e dos seus procedimentos de coleta e de análise de dados.

Caracterizo o campo de atuação, através de uma explanação sobre a trajetória do Curso de Extensão *Introdução à Interpretação Teatral: Corpo Voz, Ação* (CVA), evidenciando, primeiramente, a função da atividade de extensão que se desenvolve no âmbito da Universidade Federal do Rio Grande do Sul; em seguida, discorro acerca do surgimento do Curso e apresento, em linhas gerais, os seus objetivos e os seus conteúdos; finalmente, faço uma narrativa da minha trajetória junto ao CVA, seguida da apresentação dos passos do trabalho que realizei nesse campo junto aos alunos pesquisados.

Num segundo momento apresento os sujeitos da pesquisa, identificando alguns dados pessoais que os caracterizam e outros referentes a sua experiência anterior relativa à aprendizagem formal em teatro.

Por fim, sinalizo os procedimentos de coleta e análise de dados, narrando os passos dados até esta etapa da pesquisa.

O lugar

O Campo de atuação desta pesquisa é um espaço de ensino e aprendizagem específico desenvolvido por mim no Departamento de Arte Dramática do Instituto de Artes da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, no Curso de Extensão *Introdução à Interpretação Teatral: Corpo, Voz, Ação*.

Apesar da experiência analisada na minha pesquisa tratar das especificidades da relação pedagógica que se estabelece no trabalho que realizo no CVA, considero de fundamental importância abordar o campo da

pesquisa de maneira mais ampla, localizando a minha ação como responsável pelas atividades do Curso.

Para tanto trago, primeiro, um breve apanhado sobre a importância da atividade de extensão no âmbito da Universidade. Num segundo momento, abordo o histórico do Curso, desde o seu surgimento até a minha entrada como integrante da equipe executora do CVA, narrando as diferentes funções exercidas nesta trajetória, até chegar ao cargo de professora.

A extensão ocupa um papel fundamental dentro da UFRGS, pois, através de suas atividades, a instituição cumpre a função de manter a comunicação do que realiza e produz, com a comunidade em geral. Sendo realizada pela interação entre a Universidade e a sociedade, a extensão visa o desenvolvimento de ambas as partes envolvidas nesse processo. A atividade de extensão cumpre também uma das finalidades da Universidade, que é a de promover todas as formas de conhecimento.

Segundo a legislação da UFRGS a atividade extensionista define-se da seguinte maneira:

A extensão, como atividade fim da universidade, é o processo educativo, cultural e científico que articula, amplia, desenvolve e realimenta o ensino e a pesquisa e viabiliza a ação transformadora entre Universidade e sociedade. Este contato com a sociedade, que visa o desenvolvimento mútuo, estabelece a troca de saberes e tem como consequência a produção do conhecimento resultante do confronto com a realidade nacional e regional, a democratização do conhecimento acadêmico e a participação efetiva da comunidade na atuação da Universidade. Além de instrumentalizadora deste processo dialético de teoria e prática, a extensão é um trabalho interdisciplinar que favorece a visão integrada do social (<http://www.ufrgs.br/cepe/legislacao/Res26-03.htm>).

Assim, na organização interna da UFRGS, o CVA caracteriza-se como uma *ação* de extensão, classificada na modalidade de *curso*.

O CVA surgiu a partir de uma necessidade do Departamento de atender a uma demanda evidenciada no diálogo com os candidatos ao Concurso

Vestibular, durante a realização das entrevistas da Prova Específica⁵. Essa demanda parecia mostrar o interesse da comunidade de ver oferecido na cidade de Porto Alegre um curso sistemático na área de teatro, com preços acessíveis. Foi então, que, no ano de 1998, um grupo de docentes do DAD, liderado pela professora Ana Cecília de Carvalho Reckziegel, decidiu implantar o Curso de Extensão *Introdução à Interpretação Teatral: Corpo, Voz, Ação*.

Dentre os objetivos gerais do Curso, desde o seu surgimento destacam-se: propiciar à comunidade o acesso à produção de conhecimento técnico e artístico desenvolvido no Departamento de Arte Dramática; incentivar o hábito de freqüentar espetáculos teatrais; e formar platéias mais críticas. Dentre os objetivos específicos, figuram: propiciar o aprendizado prático e teórico das noções básicas da interpretação teatral; e oportunizar a capacitação e treinamento de alunos bolsistas nas atividades que o habilitarão para seu futuro exercício profissional.

Os conteúdos abordados no CVA, que permanecem até os dias atuais, são os seguintes: consciência corporal; compreensão e exploração do corpo no espaço e na utilização do tempo; contato e interação corporal; higiene da voz; trabalho com canções e textos; desenvolvimento da disponibilidade; imaginação criadora; observação; percepção; espontaneidade; receptividade; expressividade; jogos dramáticos; contracenação; improvisação; introdução à leitura e análise de textos; montagem de cena e esboço de personagem.

A proposta do CVA é destinada para qualquer pessoa acima de quinze anos, que tenha interesse em desenvolver a arte teatral. Segundo um

⁵ Para prestar Vestibular aos Cursos de Teatro e Licenciatura em Teatro do Departamento de Arte Dramática, do Instituto de Artes da UFRGS, é necessário que o candidato submeta-se a uma Prova Específica na qual é avaliado por uma Banca que examina sua aptidão a concorrer ao Concurso Vestibular Unificado para os cursos de teatro. Nesta Prova, um dos processos de avaliação dá-se a partir de uma entrevista realizada com o candidato.

levantamento⁶ feito no ano de 2007, são dois os principais motivos que levam as pessoas a procurarem um curso de iniciação teatral, tais sejam, o interesse em enriquecer sua experiência pessoal, que corresponde à maioria dos entrevistados da ocasião; e o desejo de se tornar um profissional de teatro.

Na época do seu surgimento, o Curso era oferecido em dois módulos semestrais. O Módulo I do Curso estruturava-se em três disciplinas, ministradas por professoras diferentes que trabalhavam distintamente os conteúdos do Curso, sendo, então, uma disciplina de *Expressão Corporal*, uma de *Expressão Vocal* e uma de *Improvisação*. O Módulo II, ministrado por uma única professora, destinava-se à por em prática os conteúdos aprendidos nas disciplinas do módulo anterior, através da montagem e ensaio de uma peça que era apresentada no final do período letivo.

Atualmente os conteúdos⁷ do Curso permanecem os mesmos, e sua estrutura ainda compreende módulos semestrais, porém, agora, eles se chamam Módulo Básico e Módulo de Montagem Cênica, e são ministrados, na maioria das vezes, apenas por mim⁸, com o apoio de um aluno bolsista.

Comecei minhas atividades junto ao CVA na qualidade de bolsista no quarto ano de existência do Curso, ou seja, no ano de 2001. Minhas atividades consistiam em auxiliar as professoras nas funções administrativas e no planejamento e execução das aulas. Dois anos depois, após a obtenção

⁶ Levantamento apresentado no artigo *O Que a Comunidade Procura em um Curso de Teatro?*, realizado pelo aluno bolsista do Curso no ano de 2007, Douglas Carvalho dos Santos. O objetivo deste trabalho era apresentar as atividades realizadas no CVA para a comunidade, dentro da programação do 8º Salão de Extensão da UFRGS.

⁷ Na prática das aulas do CVA, os conteúdos ligados ao exercício da voz e do corpo são trabalhados de maneira integrada, pois entende-se que voz também é corpo e vice-versa. Porém, esta pesquisa tem me permitido refletir sobre a nomenclatura do Curso, que, ao distinguir *Corpo* e *Voz*, está reforçando a idéia de uma separação inexistente. Nesse sentido, esclareço que, apesar de não tratar desse assunto na presente pesquisa, levarei esta reflexão adiante, com o intuito de analisar essa questão juntamente com a Coordenação e com a equipe executora do CVA.

⁸ Na edição do CVA analisada para esta investigação, desenvolvi o trabalho em parceria com uma fonoaudióloga.

do título de Licenciada em Educação Artística, com Habilitação em Artes Cênicas, passei a ministrar os dois módulos do Curso. E após seis anos, além de permanecer com as atividades como professora, utilizo-me dessa experiência como campo empírico para as reflexões da minha pesquisa.

Para tanto, analisei o trabalho desenvolvido na turma do Módulo Básico do segundo semestre de 2007. O período das aulas foi de setembro a dezembro e elas aconteciam duas vezes por semana, com duas horas de duração cada, somando um total de dezoito encontros de duas horas cada um. Para o trabalho de higiene vocal e realização de exercícios específicos de dicção e projeção da voz, os alunos tiveram aulas com uma fonoaudióloga, o que ocupou um total de quatro encontros ao longo do semestre.

Apesar de abranger os conteúdos previstos no Projeto Pedagógico do Curso, o campo analisado pode ser visto como um espaço de ensino e aprendizagem específico. Este tempo que atuo junto ao CVA possibilitou que eu pudesse construir algumas bases peculiares para o trabalho pedagógico na iniciação teatral, conforme mencionei no primeiro capítulo deste estudo. Apresento então, um breve panorama das atividades que realizei junto à turma pesquisada.

Conforme mencionei no capítulo anterior, um dos recursos metodológicos que utilizo em sala de aula é a realização de *aulas temáticas*. Nas aulas que ministrei junto à turma composta pelos sujeitos dessa pesquisa, busquei organizar os conteúdos do CVA a partir de temas que considere possíveis de abarcar, considerando as características do grupo, as suas expectativas e o seu processo de desenvolvimento.

Nos primeiros encontros, minha intenção era a de tornar a sala de aula um ambiente capaz de envolver os sujeitos participantes no sentido de integrá-los uns aos outros, ao mesmo tempo em que pudessem interagir com os conteúdos do teatro. Tive como enfoque da aula temática, nesta

primeira etapa do curso, a *criação de histórias*. Para tanto, dediquei as três primeiras aulas para a exploração de diferentes maneiras de construir uma história através de improvisações: solicitei a criação de histórias a partir de imagens corporais (nas quais os alunos foram desafiados a mostrar argumentos a partir de quadros estáticos que chamamos de “fotos”) e a partir de efeitos sonoros (nas quais os alunos tiveram como desafio apresentar as histórias apenas com sons), e propus a realização de alguns jogos envolvendo a palavra (em que os alunos reuniam-se em duplas ou trios), com o objetivo de criar narrativas que, posteriormente, eram apresentadas aos colegas.

Após a abordagem desse primeiro tema de trabalho, passei ao tema *exploração dos sentidos*, que se desenrolou no decorrer das quatro aulas seguintes. Nesta etapa, elaborei as aulas a partir de exercícios corporais e *jogos teatrais* que tivessem como Ponto de Concentração a imaginação e a exploração dos sentidos de *ver, ouvir, tatear e comer*.

A partir da oitava aula, o planejamento foi direcionado para a construção do espaço, do ambiente, ou seja, do chamado *onde*⁹; portanto, o tema explorado foi a *manipulação de objetos imaginários*. Para essas aulas organizei exercícios, jogos e improvisações que tivessem como Ponto de Concentração a interação dos alunos com objetos e espaços imaginários.

Já mencionei em outro momento que os conteúdos abordados no curso engendram-se mutuamente, portanto, os próprios temas que elejo para a abordagem desses conteúdos também são propostos de forma articulada. Nesse caso, opto por destacá-los apenas como um recurso didático para focalizar a organização do planejamento e o andamento do trabalho como um todo. Assim, as *aulas temáticas* que abrangeram os diferentes conteúdos em jogo, incluíam, inevitavelmente, a exploração do argumento da cena, ou

⁹ Termo retirado da metodologia de Spolin. A autora utiliza-se da nomenclatura *onde* para referir-se ao “lugar” onde se passa a ação da cena construída.

do chamado *o quê*, e do personagem, ou *quem*¹⁰, de modo que, em todas as atividades em que os alunos se reuniam para improvisar em grupo ou criar uma cena, eles deveriam saber *o quê* queriam comunicar e que ponto de vista assumiriam, mesmo que esses não fossem o foco principal da atividade ou da aula em questão.

Entretanto, nas aulas que se seguiram à fase focalizada na exploração de espaço, o *o quê* passou a ser o tema central do trabalho. Nessas aulas, algumas vezes era eu quem trazia sugestões de argumentos para a construção das improvisações e outras vezes eram eles mesmos quem apontavam algumas situações interessantes para serem improvisadas. Um exemplo ocorrido nessa etapa a partir de um argumento sugerido por mim e improvisado pelos alunos organizados em grupos de quatro integrantes, foi a construção de cenas a partir da frase “tudo não passou de um engano”, ou seja, solicitei que a idéia de “engano” fosse o foco da cena.

As três aulas subseqüentes tiveram como tema central a exploração do *quem*. Assim, propus um trabalho a partir de um exercício que chamo de *Jogo do Status*¹¹, que tem por objetivo trabalhar diferentes personalidades, ou perfis, a partir de posturas corporais.

As últimas aulas não acontecerem a partir de um tema específico, pois elas foram dedicadas à reelaboração de algumas cenas que os alunos haviam construído em outros momentos do Curso, bem como à criação de outras cenas. Dentre elas, os alunos escolheram as que mais lhe interessaram, organizando-as com o propósito de ensaiá-las e apresentá-las numa aula aberta ao público.

¹⁰ Assim como o termo *onde*, os termos *o quê* e *quem*, são abordados por Spolin como norteadores importantes para a construção da cena teatral. A designação *o quê* é utilizada para o caracterizar o “argumento” da cena, no sentido de apontar *o quê* se passa na cena, ou ainda qual é a “ação” em jogo, já o termo *quem* aponta para designar as pessoas (personagens) que fazem parte dessa ação.

¹¹ O *Jogo do Status* será explicado detalhadamente no terceiro capítulo, na parte referente à Interação.

A “aula aberta” é uma atividade tradicional do CVA, que tem por objetivo oferecer a oportunidade aos alunos de interagirem com uma platéia que seja constituída não apenas pelos próprios colegas, como ocorre durante o Curso, mas que congregue pessoas da comunidade interessadas em conhecer o trabalho realizado.

Assim, no penúltimo dia de aula, convidamos alguns amigos e parentes dos alunos para assistirem ao trabalho que preparamos.

O último dia de aula foi dedicado a uma conversa informal com os alunos sobre a experiência da “aula aberta” e das aulas em geral, no sentido de avaliar e analisar os aprendizados obtidos durante o período de realização do curso.

Foi após esse “bate-papo” informal que realizei as entrevistas com os sujeitos da pesquisa.

Os parceiros

Como sujeitos da pesquisa, compreendo a mim mesma, como professora do CVA, e meus alunos. Falei anteriormente sobre a minha trajetória e o perfil dos sujeitos que buscam o CVA. As questões levantadas nesta pesquisa foram tomando forma ao longo da minha experiência junto ao Curso, nesse sentido, todos os alunos que frequentaram as aulas ministradas por mim, participaram de alguma maneira para a elaboração das questões que desenvolvo neste estudo. Porém, considero importante caracterizar os sujeitos que contribuíram particularmente para a elucidação das questões da pesquisa de uma maneira mais efetiva, ou seja, os sujeitos participantes do período de coleta de dados e que concederam as entrevistas analisadas.

A turma da pesquisa iniciou com oito alunos, sendo que, um deles, abandonou o grupo antes do término do Curso. Com idades entre 19 e 47

anos, apenas dois alunos demonstravam interesse inicial em levar adiante o ofício da atuação. Esses alunos não se conheciam previamente e tinham expectativas distintas em relação ao Curso. Dentre eles, três já haviam participado como alunos de oficinas de teatro e o restante do grupo se relacionava pela primeira vez com o aprendizado formal da arte teatral.

O grupo era formado por duas professoras, uma de educação artística e uma de educação física, que estavam desenvolvendo um trabalho em teatro com pacientes da Psiquiatria do Hospital de Clínicas de Porto Alegre; três estudantes da UFRGS, um do Curso de Medicina e dois do Curso de História; uma profissional na área de vendas; e um engenheiro.

Os nomes mencionados na etapa de análise dos dados coletados são fictícios, escolhidos por mim com o propósito de preservar a identidade dos sujeitos entrevistados, constituindo uma atitude de respeito pela colaboração generosa e imprescindível dos seus depoimentos e das suas ações discentes para a minha pesquisa. São eles: Francisca, Maria, João, Marcelo, Rafael e Clara.

As ações

A abordagem da pesquisa possui viés qualitativo e apresenta uma peculiaridade, que é o desejo de investigar a minha própria prática. Apesar de se tratar de uma tarefa complexa, este tipo de investigação vem sendo recorrente em alguns estudos e pesquisas qualitativas, em especial no campo da educação.

Ivani Fazenda (1992, p. 81) aponta um “elemento complicador” no campo da pesquisa qualitativa em educação, que é o fato de desejar pesquisar a própria prática: “decorrente desta angústia que os educadores trazem ao se iniciar em pesquisa”.

A autora reforça a “confusão” como parte integrante do processo investigativo e considera que tratar da própria prática é “uma tarefa árdua, porém possível” (Fazenda, 1992, p. 81), mas para que isso seja concretizado é necessário que o pesquisador tenha um rigor no seu processo, este “revela-se na descrição e análise das próprias experiências”. Outra questão importante em metodologias deste tipo¹² é a necessidade de “um considerável domínio teórico da área”, aponta a autora.

O fato de a minha pesquisa envolver um âmbito de ensino e aprendizagem específico, sua trajetória mostra-se similar ao que Lüdke e André (1986, p. 21) definem como sendo um “estudo de caso”, ao tratarem de pesquisas qualitativas na área da educação. Segundo elas, o estudo de caso apresenta as seguintes peculiaridades:

A preocupação central ao desenvolver esse tipo de pesquisa é a compreensão de uma instância singular. Isso significa que o objeto estudado é tratado como único, uma representação singular da realidade que é multidimensional e historicamente situada. Desse modo, a questão sobre o caso ser ou não “típico”, isto é, empiricamente representativo de uma população determinada, torna-se inadequada, já que cada caso é tratado como tendo valor intrínseco.

Alicerçada por teorias que mostram que um processo investigativo não precisa, nem deve, se recusar a estabelecer caminhos em busca do incerto, é que, contraditoriamente, encontrei uma segurança. Ou seja, acabei constituindo a metodologia da minha pesquisa durante o processo de coleta e análise dos dados.

Nesse processo foram adotados alguns procedimentos metodológicos, dos quais trato a seguir. Assim apresento primeiramente os procedimentos da coleta de dados e, mais adiante, discorro sobre a construção das categorias e sobre a realização da análise propriamente dita.

¹² Metodologias apontadas como não convencionais, defendidas por pesquisadoras do campo da educação, tais como Ivani Fazenda e Magda Soares (1992, In: Fazenda, 1992).

Uma prática constante no decorrer deste estudo foi a revisão bibliográfica. Nesse sentido, busquei apoio nos autores, mencionadas anteriormente, que abordam o processo de ensino e aprendizagem do teatro.

Os dados da análise resultam de uma entrevista semi-estruturada, organizada de modo a servir como roteiro de uma conversa com os sujeitos da pesquisa, que foram entrevistados individualmente.

Lüdke e André (1986, p. 34) compreendem que os esquemas de entrevistas que são construídos a partir de estruturas mais livres mostram-se mais adequados quando se quer saber a opinião do entrevistado:

Parece-nos claro que o tipo de entrevista mais adequado para o trabalho de pesquisa que se faz atualmente em educação aproxima-se mais dos esquemas mais livres, menos estruturados. As informações que se quer obter, e os informantes que se quer contatar, em geral professores, diretores, orientadores, alunos e pais, são mais convenientemente abordáveis através de um instrumento mais flexível.

Nesse sentido, organizei algumas perguntas mais abrangentes a respeito do Curso e, no momento das entrevistas, procurei aprofundar os pontos levantados pelos sujeitos a respeito dos fundamentos e elementos da interpretação teatral que julgavam importantes para a sua aprendizagem em teatro. O roteiro constou das seguintes perguntas:

- 1- Como foi a experiência de participar de um Curso de iniciação teatral?
- 2- Os conteúdos do Curso corresponderam às tuas expectativas?
- 3 - O que tu aprendeste no decorrer do Curso?
- 4- O que tu aprendeste como elemento importante para o desenvolvimento da interpretação teatral?
- 5- O que tu aprendeste como elemento importante para o momento em que está em cena?

- 6- Identificas algo que gostarias de ter trabalhado, mas que não foi abordado no Curso?
- 7- Fale a respeito da estrutura das aulas.
- 8- Como tu vêes a importância do trabalho coletivo no teatro?
- 9- O que tu pensas ser importante na atitude da professora, no que diz respeito à aprendizagem em teatro?
- 10- Consideras que existem obstáculos na busca por conhecer e desenvolver a arte do ator?

Para a realização dessas conversas encontrei cada um dos sujeitos em datas e horários marcados individualmente, sendo que, cada encontro, teve a duração aproximada de uma hora.

Como o meu objetivo era realizar as entrevistas num caráter informal, disponibilizei-me a encontrar os alunos em lugares da sua escolha. Assim, quatro dos sujeitos foram atendidos nas dependências do Departamento de Arte Dramática e dois deles em lugares alternativos: um solicitou que eu fosse até o seu local de trabalho (um centro de *yôga*) e, o outro, combinou de encontrar comigo num café.

No início de cada uma das conversas busquei tranquilizar o entrevistado fazendo alguns comentários sobre o que iria acontecer e dizendo a ele que se tratava muito mais de um bate-papo do que uma entrevista formal. Como meu interesse era o de saber as impressões de cada um, procurei interferir o mínimo possível durante as suas narrações, alternando a ordem das perguntas e adotando as suas formulações de acordo com os rumos da conversa estabelecida entre mim e cada um dos alunos.

Realizadas todas as entrevistas planejadas, procedi à sua transcrição, que resultou num total de quarenta e oito páginas de dados brutos, que, após diversas leituras, articuladas aos conceitos da teoria, permitiram uma classificação preliminar, que serviu de base para a constituição das categorias de análise.

Como procedimento inicial dessa categorização busquei analisar as entrevistas tentando retirar de cada uma delas as concepções dos entrevistados sobre a prática teatral, sua aprendizagem e suas características, bem como sobre as especificidades da relação pedagógica que, segundo eles, possibilita essa aprendizagem. Na organização das categorias, utilizei três questões norteadoras que me auxiliaram na sua formulação, tais sejam: (1) A partir de quais recursos os sujeitos consideram ter aprendido a arte teatral? (2) O que eles identificaram como importante na relação pedagógica, para essa aprendizagem? (3) Que princípios da arte do ator eles revelam ter compreendido?

Segundo Lüdke e André (1986, p. 46):

É conveniente que no processo de delimitação progressiva do foco principal da investigação sejam também formuladas algumas questões ou proposições específicas, em torno das quais a atividade de coleta possa ser sistematizada. Além de favorecer a análise, essas questões possibilitam a articulação entre os pressupostos teóricos do estudo e os dados da realidade.

Nesse sentido, o segundo passo no tratamento dos dados foi extrair, de cada uma das entrevistas, uma listagem dos elementos que os sujeitos apontaram ter aprendido no decorrer do Curso.

O terceiro passo foi sintetizar os conteúdos de cada uma dessas listas, agrupando os elementos pontuados por todos os entrevistados, mas sem perder de vista a complexidade do que foi levantado pelos sujeitos individualmente. Isto exigiu de mim algumas escolhas, no sentido de

encontrar conceitos-chave que pudessem dar conta da diversidade do que os sujeitos haviam destacado.

No campo da metodologia de pesquisas científicas, ainda são muitas as discussões a respeito do ponto de vista do pesquisador no processo de investigação. Alguns estudiosos defendem, inclusive, que os valores do pesquisador não devem estar presentes na investigação, pois interferem na objetividade das suas análises. Como apoio para a defesa da inserção do meu ponto de vista na análise dos dados, destaco a perspectiva de Lüdke e André. Segundo as autoras:

Num outro extremo estão aqueles que afirmam ser impossível a objetividade. Uma postura mais equilibrada parece ser a daqueles que, reconhecendo a impossibilidade de separar os valores pessoais do processo de pesquisa, sugerem alguns cuidados especiais no sentido de controlar o efeito da subjetividade. Uma das formas de controle é a revelação, pelo pesquisador de seus preconceitos, valores, pressupostos, de modo que as pessoas possam julgar o seu peso relativo no desenvolvimento do estudo. Na medida do possível, o pesquisador deve também revelar ao leitor em que medida ele foi afetado pelo estudo, explicitando as mudanças porventura havidas nos seus pressupostos, valores e julgamentos (Lüdke e André, 1986, p. 51).

O quarto passo da minha análise foi organizar as falas dos entrevistados nas categorias, que surgiram a partir do agrupamento de aspectos comuns encontrados em cada uma das entrevistas e de um intenso trabalho de aprofundamento das bases teóricas desta pesquisa.

Nesse sentido, o capítulo que se segue estrutura-se a partir dessa categorização, organizada em três momentos que partem da interpretação dos dados, mediante a análise do conteúdo dos depoimentos dos alunos do CVA sobre diversos aspectos dos seus processos de conhecimento em teatro. Assim, reflito sobre algumas das falas dos sujeitos¹³ da pesquisa, analisando-as à luz das teorias escolhidas como suporte para investigar o processo de

¹³ Que aparecem destacadas do corpo do texto e em negrito, e que foram corrigidas minimamente para melhor compreensão de seu conteúdo.

iniciação teatral e forneço exemplos ilustrados de atividades que realizo durante as aulas do CVA. Alguns jogos mencionados advêm da metodologia de Spolin e outros são considerados de domínio público, por terem suas fontes desconhecidas.

As falas dos alunos, destacadas do texto no decorrer do próximo capítulo foram coletadas no momento específico das entrevistas, e limitam-se, portanto, aos sujeitos dessa investigação, conforme já mencionei.

Os exercícios descritos remetem não apenas a atividades realizadas com o grupo entrevistado, mas incluem também algumas situações vividas ao longo da minha trajetória como professora, que, embora não se refiram ao período específico da coleta de dados da investigação, ilustram a minha maneira de encaminhar o trabalho pedagógico na iniciação teatral.

Estar presente

No presente capítulo, discorro sobre os aspectos da aprendizagem em teatro no CVA, que se evidenciaram nos depoimentos dos seus sujeitos, analisando as falas dos entrevistados e articulando-as a exemplos extraídos da prática pedagógica e aos referenciais teóricos que norteiam a pesquisa.

Na parte inicial busco focar a aprendizagem teatral como algo que se desenvolve, ou seja, abordo a prática em teatro como um processo de construção de conhecimento e especifico uma possibilidade de reflexão sobre a idéia de “processo” na iniciação teatral.

Em seguida caracterizo o conhecimento teatral como um processo que acontece a partir do próprio sujeito da aprendizagem. Assim, identifico uma segunda possibilidade de reflexão sobre a iniciação teatral a ser trabalhada, tal seja, o ponto de vista dos alunos do CVA sobre as suas próprias aprendizagens e as relações destas com as suas experiências pessoais referentes ao teatro.

Na terceira parte, reflito sobre a interação como um outro aspecto importante a ser considerado na prática da iniciação teatral e, nesse sentido, enfatizo a relação do aluno consigo mesmo e com o grupo, que envolve a interação entre os participantes e com os conteúdos que circulam no processo de aprendizagem.

Essa categorização apresenta aspectos da aprendizagem na iniciação teatral como facetas importantes de um mesmo processo, ou seja, busca refletir sobre um todo, um complexo, que reúne aspectos inseparáveis, mas distintos entre si. As categorias apresentadas devem ser entendidas, portanto, como recurso didático para a análise dos dados, ou seja, como reflexão e como tentativa de compreender os detalhes do processo.

A aprendizagem teatral como algo que se desenvolve

Neste primeiro momento da análise atendo-me à idéia de que a prática teatral acontece mediante um processo de aprendizagem. Nesse sentido, parto da análise das falas dos sujeitos que fazem referência à noção do aprendizado em teatro como um processo de “desenvolvimento”, de “aperfeiçoamento”, e imponho-me o desafio de fornecer alguns exemplos no sentido de compartilhar com o leitor a experiência viva da sala de aula no que tange esse aspecto.

Inicio por destacar os depoimentos dos alunos João e Clara que, ao serem indagados sobre a maneira de como se deram as aprendizagens no CVA, consideraram:

Não sei se a gente aprende ou a gente exercita (...) O que eu senti foi isso, a gente mais do que aprendeu alguma coisa, a gente desenvolveu (João).

Acho que isso vai aprendendo, vai aperfeiçoando, tanto que todo mundo observou isso, né? (...) Eu acho que isso é um aprendizado que a gente vai a cada dia melhorando (Clara).

Nesses depoimentos, os sujeitos consideram a aprendizagem como algo a ser “aperfeiçoado”, a ser “melhorado”. Tais afirmações trazem à tona a idéia de que o aprendizado em teatro configura-se a partir do exercício, do desenvolvimento, do processo.

Nessa perspectiva, a idéia de desenvolvimento parece pressupor a necessidade de um processo de aprendizagem. Ao analisar a fala de João, por exemplo, quando diz que “mais do que aprendeu alguma coisa, a gente desenvolveu”, pode-se identificar que ele sugere a existência de algo particular do sujeito inerente ao processo de aprendizagem. Ou seja, seu depoimento dá a entender que exista no sujeito algum elemento anterior à

aprendizagem específica do teatro, que precisa ser desenvolvido para a realização da arte do ator.

Nesse sentido, João declara também:

O aluno que tem que desenvolver o raciocínio ou tem que criar seus próprios mecanismos pra aprender.

Essa idéia de João pode ser relacionada ao que Piaget denomina “estruturas de assimilação”. Segundo o autor, o aprendizado só é possível se o sujeito tiver estruturas capazes de assimilar uma novidade, e que essas estruturas constroem-se no próprio processo de conhecimento. Conforme Santos (2002, p. 60):

A ação humana consiste, pois, num contínuo movimento de equilibração, que se faz necessário aos interesses do sujeito. Este tende a incorporar os objetos aos seus esquemas de ação, assimilando o meio externo às suas estruturas, ao mesmo tempo em que as reorganiza, acomodando-as aos novos objetos; um novo conhecimento solicita uma reorganização, ou seja, a construção de novas estruturas mentais capazes de assimilar novos conhecimentos.

Para melhor compreender essas questões ligadas à idéia de conhecimento como um processo de desenvolvimento, de construção, discorro sobre alguns fundamentos importantes da Epistemologia Genética.

A teoria desenvolvida por Piaget parte da idéia de que o conhecimento acontece a partir da ação do sujeito na interação com o objeto a ser conhecido. As ações do sujeito podem ser tanto ações exteriores, ou, segundo Piaget, “observáveis”, quanto processos de pensamento, “não observáveis”. Para o autor, o sujeito constrói-se a si mesmo por estruturas cognitivas possíveis de ampliarem suas capacidades a partir da ação que promove ao interagir com o mundo.

Na definição de Piaget, “objeto” do conhecimento é tudo o que não é “sujeito”, e o conhecimento dá-se a partir da idéia de construção. Ele mostrou, em seus estudos, que o sujeito nasce com a capacidade de conhecer, ou seja, tem como aptidão inata a faculdade de interagir com o

mundo e construir estruturas, porém, estas estruturas ampliam suas potencialidades à medida que o sujeito age, se apropria de sua ação e a transforma.

Nesse sentido, a visão de conhecimento como construção alia-se à idéia de uma constante resignificação da própria estrutura cognitiva do sujeito. O conhecimento percorre um trajeto de ampliação que vai do simples ao complexo, no intuito de formar e transformar estruturas, como mencionou o aluno João, no seu depoimento que considera que o aprendiz deve “criar seus próprios mecanismos para aprender”.

Nesta perspectiva, o conhecimento não pré-existe no sujeito, nem tampouco no objeto, mas se constrói e é ampliado a partir da interação entre sujeito e objeto, promovido pela ação mediadora do sujeito, que transforma estes conhecimentos, adequando-os, acomodando-os às suas estruturas de pensamento, numa elaboração contínua. A este respeito, Piaget (1983, p. 3.), ao introduzir sua teoria da Epistemologia Genética, considera:

Esse problema da construção de estruturas não pré-formadas é, de fato, já antigo, embora a maioria dos epistemologistas permaneçam amarrados a hipóteses, sejam aprioristas (até mesmo com certos recuos ao inatismo), sejam empiristas, que subordinam o conhecimento a formas situadas de antemão no indivíduo ou no objeto.

Na busca de compreensão da organização do pensamento do sujeito e do processo de formação da inteligência, Piaget dirigiu sua investigação para a gênese do conhecimento, procurando entender como se formam as suas estruturas. Sua vasta obra analisa, por exemplo, as fases pelas quais o sujeito passa, na formação das suas estruturas de pensamento e os diferentes aspectos que constituem nesse processo.

No intuito de fundamentar a teoria de que o conhecimento se dá a partir de um processo de interação entre sujeito e objeto, é importante retomar a abordagem de outras duas teorias do conhecimento, já mencionadas na introdução deste estudo, ou concepções epistemológicas, tais sejam, a empirista e a inatista.

O empirismo defende que o sujeito se constitui a partir do recebimento de informações do meio, ou seja, segundo esta teoria, pode-se dizer que o sujeito conhece a partir do que o meio lhe fornece. No inatismo, ao contrário, difunde-se a idéia de que o sujeito já nasce com as informações que lhe são necessárias e que a sua relação com o meio faz "aflorar" conhecimentos que já possui, em potencial.

De modo geral, pode-se perceber que, tanto em uma teoria, quanto na outra, a ação do sujeito não é considerada como primordial à sua formação, ou seja, o sujeito é entendido como um ser passivo.

Sem desconsiderar a importância do meio, físico ou social, e sem desmerecer o peso da herança genética no ato de conhecimento, a teoria de Piaget (1983, p. 6) defende que o sujeito conhece a medida que interage com o mundo, neste sentido, a ação é o foco central da formação dos conhecimentos. Porém, esta ação não é uma ação isolada, mas sempre uma ação em relação ao objeto, sempre uma ação com o meio no qual se insere:

De uma parte, o conhecimento não procede, em suas origens, nem de um sujeito consciente de si mesmo nem de objetos já constituídos (do ponto de vista do sujeito) que a ele se imporiam. O conhecimento resultaria de interações que se produzem a meio caminho entre os dois, dependendo, portanto, dos dois ao mesmo tempo, mas em decorrência de uma indiferenciação completa e não de intercâmbio entre formas distintas.

Macedo (1983, p.xi) observa que, na teoria de Piaget, "inteligência é adaptação e sua função é estruturar o universo, da mesma forma que o organismo estrutura o meio ambiente". Nesse sentido, a autora considera que as "estruturas da inteligência mudam através da adaptação a situações novas". Assim, nesta ampla e infundável estruturação cognitiva, o sujeito compreende dois importantes processos nesta adaptação, que são a assimilação, e, a acomodação.

Conforme Montangero e Maurice-Naville (1998, p.102), a adaptação está diretamente ligada à idéia de funcionamento, que ocorre em função das trocas entre indivíduo e meio. Neste sentido, um organismo que favorece o

seu funcionamento nessas trocas é considerado adaptado, e, se não o favorece, é considerado inadaptado. Assim, os autores consideram que a adaptação consiste na “passagem de um equilíbrio menos estável a um equilíbrio mais estável entre o organismo e o meio”.

O conceito de “assimilação”, por sua vez, refere-se à idéia de compreensão. Nesta perspectiva, “conhecer” significa que o sujeito “assimilou” algum conhecimento, que “compreendeu” algo. Porém, para que o sujeito possa assimilar, é necessário que este tenha constituído estruturas de assimilação. Esta idéia está ligada à noção de ampliação e construção de conhecimento, conforme mencionado anteriormente. Isto quer dizer que o sujeito, ao agir, constrói um esquema¹⁴ para esta ação específica. Quando o sujeito realizar uma nova ação, precisará acomodar este novo conhecimento ao esquema anterior, ampliando o esquema a esta nova ação. Assim considera Macedo (1983, p. xi e xii):

A acomodação define-se como toda modificação dos esquemas de assimilação, por influência de situações exteriores. Toda vez que um esquema não for suficiente para responder a uma situação e resolver um problema, surge a necessidade do esquema modificar-se em função da situação. Exemplo: para o bebê chupar um canudinho diferente da mamadeira, deve haver uma acomodação do esquema de chupar. (...) Assimilação e acomodação são, portanto, mecanismos complementares, não havendo assimilação sem acomodação, e vice-versa. A adaptação do sujeito ocorre através da equilibração entre esses dois mecanismos, não se tratando, porém, de um equilíbrio estático, mas sim essencialmente vivo e dinâmico.

Os sujeitos participantes da pesquisa reconhecem que algumas vezes, sobretudo na fase inicial do processo de aprendizagem, não conseguiam reconhecer o significado de determinados exercícios propostos em sala de aula, ou seja, nem sempre percebiam, de imediato, a relação entre os exercícios e jogos realizados e a própria elaboração cênica. A esse respeito, Maria pondera:

¹⁴ Entende-se por esquema aquilo que é generalizável de uma ação para outra. Na definição de Montangero e Maurice-Naville (1998, p. 167), esquema é “o esboço geral que pode reproduzir-se em circunstâncias diferentes e dar lugar a realizações variadas”.

Às vezes tinham exercícios que tu passaste ali e que a gente só foi se dar conta que ele era importante um mês depois.

Segundo eles, no decorrer do curso, começaram a compreender melhor o que faziam, a dar sentido às suas ações, a entender o significado de cada prática como parte de um processo de construção. É o que se pode constatar nesta fala da mesma aluna:

Porque se não tivesse feito aquele exercício, ele faria falta mais adiante (Maria).

Durante as aulas do CVA, busquei trazer algumas atividades que foram realizadas repetidamente no decorrer do processo de ensino e aprendizagem, como é o caso do *Jogo dos Números*, sugerido por Brook, mencionado no primeiro capítulo da Dissertação. Esse jogo propunha que os alunos, dispostos em círculo, contassem de um a vinte, seguindo a ordem sucessiva dos números, a contagem era feita pelos participantes alternadamente e de maneira aleatória, sem qualquer combinação prévia que definisse a seqüência de jogadores a ser seguida.

Com o desenvolvimento desse jogo, ao longo das aulas, foi possível constatar a medida em que repetíamos a atividade, que os comentários dos alunos apontavam questões cada vez mais relacionadas com as improvisações das cenas. Nesse sentido, os depoimentos dos alunos em sala de aula declaravam que a interação com o *Jogo dos Números* fazia-os perceber a importância de ouvirem-se uns aos outros no momento da contracenação, de respeitar a vez de cada um falar e agir durante a ação teatral, e de estruturarem a cena de forma mais organizada e integrada.

Ou seja, a partir da continuidade e repetição de um mesmo jogo, foi possível observar a ampliação do olhar dos alunos no que diz respeito às possibilidades de compreensão e assimilação do exercício proposto.

A esse respeito, a indagação conclusiva de Maria ilustra a compreensão dos sujeitos acerca do caráter processual do trabalho de iniciação teatral:

É que não teriam exercícios sem sentido, né?

Maria parece reconhecer que, no decorrer do processo de aprendizagem, houve uma transformação do seu olhar em relação a algumas atividades realizadas em sala de aula. Ou seja, ela construiu uma estrutura capaz de compreender e assimilar a prática em que estava inserida, compreendendo-a numa perspectiva que supera a sua visão anterior.

Segundo Piaget, o sujeito age sobre si e sobre o mundo, e com isso transforma-se, porém, sem deixar de ser o que era. Conforme Becker (2003, p. 26): “O sujeito esconde-se e revela-se ao mesmo tempo. Revela-se porque, ao agir sobre o mundo, sobre o outro, sobre o diferente, sobre o oposto – sobre o objeto – , busca aí o alimento de sua transformação”.

No caso da aluna Maria, a partir da sua fala sobre o sentido das atividades propostas em sala de aula, considero que os seus conhecimentos em relação ao fazer teatral transformaram-se, adequando-se e acomodando-se às suas estruturas de pensamento, numa elaboração contínua.

Na prática da sala de aula, identifico alguns momentos dedicados à avaliação das atividades, como capazes de promover um espaço de reflexão sobre o trabalho realizado, no sentido de motivar os sujeitos a tomar consciência do seu próprio aprendizado sobre a arte teatral.

A visão de conhecimento como construção alia-se à idéia de uma constante re-significação da estrutura cognitiva do sujeito. Nesse sentido, o desenvolvimento das suas possibilidades é um caminho possível para a ampliação das suas próprias estruturas cognitivas, pois, através da ação, o sujeito promove o seu próprio conhecimento.

Um dos pilares que fundamentam a minha ação pedagógica como professora de teatro é o de que o aprendizado teatral é um conhecimento

possível de ser construído, e, nesse sentido, meu papel tem sido o de promover situações de aprendizagem que permitam aos alunos dar continuidade à sua caminhada, que possibilitem o desenvolvimento de suas capacidades criativas, pois estas tendem a ampliar-se cada vez mais no decorrer do trabalho.

A idéia de que o conhecimento acontece mediante um processo de desenvolvimento é também um dos pontos principais do legado de Stanislavski. O autor dedicou a sua vida a investigar e estabelecer um processo de trabalho que permitisse ao ator recriar, a partir da sua arte, a natureza do espírito humano.

Nesse sentido, a visão de que o processo é fundamental no trabalho do ator, reforça a idéia de que a arte teatral é algo que se desenvolve. A esse respeito, minha pesquisa busca saber como esse processo se dá? A partir de que princípios e de que práticas é possível desenvolver a arte do teatro?

No intuito de abordar essas questões, passo à análise de alguns dados da minha pesquisa que permitem compreender a arte teatral como um processo que se desenvolve a partir do próprio sujeito, ou seja, enfoco depoimentos que se referem às relações entre a aprendizagem na iniciação teatral e o aprimoramento pessoal, individual, dos sujeitos desse processo.

Durante a investigação, foi possível identificar e agrupar, também, alguns conteúdos que os sujeitos consideraram ter desenvolvido durante o processo de aprendizagem do teatro. Tais conteúdos serão analisados mais adiante, na parte final deste capítulo, que trata dos processos de interação presentes na relação inicial de ensino e aprendizagem do teatro.

O trabalho a partir de si mesmo

Parto, então, da análise dos depoimentos que se referem ao aspecto da aprendizagem na iniciação teatral relacionado às possibilidades e limites dos sujeitos do processo de conhecimento investigado. Nessa intenção, enfoco as falas dos alunos do CVA que declaram nas suas entrevistas que a aprendizagem em teatro ocorre amalgamada ao desenvolvimento que acontece a partir deles mesmos. Trato, também, de identificar momentos da prática de sala de aula que evidenciam esse aspecto.

Os depoimentos investigados apontam o aspecto da aprendizagem do teatro como algo que parte do próprio sujeito, como é o caso da fala do aluno João, destacada anteriormente, que diz que “o aprendizado parte do aluno”.

Tal aspecto, analisado do ponto de vista epistemológico, é inerente ao processo de construção de conhecimento no seu sentido geral, como vimos na primeira parte deste capítulo, a partir da visão de Piaget. Mas o interesse da minha pesquisa é também investigar o processo de conhecimento do ator na relação com a sua arte, contemplando uma reflexão a partir de algumas das suas especificidades, dentre as quais se destacam o trabalho do indivíduo sobre si e a consciência do ator sobre as suas ações.

Stanislavski (1983) refere-se à consciência do ator sobre as suas próprias ações e sobre os seus sentimentos como um caminho para a criação de uma arte viva, na qual os gestos são carregados de intenção.

Segundo o autor, a ação realizada com sentido e objetivo claros, difere-se consideravelmente do gesto vazio, desvinculado de sentido e de intenção. Nesse sentido, a ação consciente acontece vinculada com a energia e a vontade do ator. Nas palavras de Stanislavski (1983, p. 44):

A energia, ativada pela emoção, carregada de intenção, dirigida pelo intelecto, avança com segurança e orgulho (...). Se manifesta numa ação consciente abarrotada de sentimento, conteúdo e propósito, que não pode realizar-se de qualquer maneira, mecanicamente, se não de acordo com seus impulsos espirituais¹⁵.

Ao dissertar sobre a importância da consciência da ação, por parte do ator, como caminho de transformação da sua arte numa "arte viva", Dal Forno (2002, p. 34) considera:

Na vida, nossas ações são automaticamente lógicas e controladas instintivamente por pelo menos uma condição básica, a da sobrevivência diante de circunstâncias. Na cena, ao contrário, as motivações para a ação são alheias e não partem de uma necessidade orgânica. É pela estruturação da ação, de uma maneira lógica e coerente, entre as circunstâncias dadas, de forma consciente, que, segundo Stanislavski, poderemos despertar nossa natureza criadora.

Nesse sentido, os sujeitos entrevistados na minha pesquisa caracterizam o trabalho em teatro como um processo que necessita que o aprendiz desenvolva a si mesmo, e consideram que isto é oportunizado no CVA a partir dos jogos e dos exercícios realizados em sala de aula. É o que revela o aluno Rafael, quando questionado sobre o sentido das brincadeiras¹⁶ desenvolvidas na sala de aula:

Parte dos exercícios propostos, da dança, dos jogos, das brincadeiras de criança, eu acho que funcionou pra me conectar com um lado meu, assim, que eu esqueci, que é difícil de acessar.

¹⁵ *La energía, avivada por la emoción, cargada de voluntad, dirigida por el intelecto, avanza con seguridad y orgullo (...). Se manifiesta en una acción consciente colmada de sentimiento, contenido e propósito, que no puede realizarse de cualquier manera, mecanicamente, sino de acuerdo con sus impulsos espirituales* (tradução para fins didáticos realizada pela própria autora).

¹⁶ Utilizo o termo "brincar" por ser assinalado pelos próprios sujeitos como sinônimo de "jogar". Conforme Ferreira (2000, p. 109), *brincar* significa: "divertir-se infantilmente; divertir-se, entreter-se". Spolin (2000, p. 342) define o conceito de jogar como: "alegria, divertimento, entusiasmo, confiança, intensificar o objeto; relacionar-se com os colegas jogadores; envolvimento com o Ponto de Concentração; jogar gera energia que se libera (objetivo); a expressão física de uma força vital; um termo que no teatro improvisacional pode ser usado em lugar de ensaio".

Este “algo esquecido” também é mencionado na entrevista de Clara, num momento em que ela se refere ao início da prática dos exercícios corporais, vivenciados nas primeiras aulas do Curso, como meio de resgatar as suas capacidades expressivas:

Eu estava há tempo sem trabalhar essa parte assim de teatro mesmo, de expressão, então fui readquirindo aquela facilidade de expressão que a gente vai perdendo no dia a dia.

Rafael, por sua vez, compreende a preparação para o trabalho em teatro, a partir dos jogos e exercícios desenvolvidos no CVA, como uma oportunidade de acessar um “lado seu” que considera importante desenvolver. Conforme ele:

As brincadeiras, o aquecimento, dão uma energia para esquecer dos problemas, te conectando com um lado mais criança, brincalhão, ficava mais solto para fazer o que era proposto depois.

Este depoimento demonstra, por parte do sujeito, a necessidade do “resgate” de algo específico da sua infância, ou seja, de “um lado mais criança”, que ele considera ter sido exercitado a partir das “brincadeiras” realizadas no Curso.

Sua fala remete também a aspectos da rotina de trabalho que eu busquei desenvolver com a turma do CVA: as aulas começavam sempre com uma proposta de aquecimento corporal, durante a qual eu buscava oportunizar aos alunos o movimento das suas articulações; paralelamente a esse aquecimento, tinha por objetivo propiciar aos sujeitos a interação uns com os outros, com vistas à formação de um grupo coeso e pronto para o trabalho.

Após o aquecimento, eu buscava propor algum jogo ou brincadeira, pois observava que a atividade lúdica deixava-os mais dispostos para o

trabalho, mais atentos ao grupo e mais disponíveis para interagir com o outro, o que tendia a possibilitar o estado de jogo.

A respeito da interação que surge a partir do jogo, considerada tão importante para o aprendizado da iniciação teatral, Spolin (2000, p. 40, 41) esclarece que, “quando os jogadores estão sempre alertas e desejosos de auxiliar o outro, um sentido de segurança é dado a cada elemento do elenco”. Na visão da autora, “sem o outro jogador, não há jogo”.

Essas questões ligadas à relação surgida durante o ato de jogar dizem respeito ao aspecto do aprendizado teatral como algo que se desenvolve a partir do sujeito, no sentido de promover a disponibilidade individual de cada participante em interagir com o grupo de trabalho. Porém, aprofundarei essas relações mais adiante, na parte do capítulo em que trato da importância da *interação* na atividade teatral.

Assim como Rafael, o aluno Marcelo também identifica a capacidade de “brincar”, como um aspecto importante do seu desenvolvimento pessoal, relacionado à aprendizagem do teatro. A respeito do valor do exercício da capacidade lúdica no processo de aprendizagem, ele declara:

Vou falar das experiências que tive, assim. Em primeiro lugar fundamental o aspecto terapêutico que teve pra mim as aulas, aqueles espaços de brincadeiras e de libertação daquela vergonha que é intrínseca ao ser humano moderno, de se expressar corporalmente. Acho que nesse ponto foi um aprendizado bem grande poder se libertar, poder se comunicar corporalmente com o mundo, com o mundo que a gente ta sempre... sendo... há... Enfim, não vou falar sobre mim, vou falar sobre a aula...

No ponto de vista de Marcelo, a “brincadeira” assume o papel de “libertadora” da inibição inerente ao comportamento do “ser humano moderno”, que, segundo ele, necessita expressar-se corporalmente para poder se comunicar com o mundo. Na sua fala observa-se como o

aprendizado em teatro aparece ligado diretamente ao seu desenvolvimento pessoal, a tal ponto que, em determinado momento, Marcelo pensa estar confundindo uma reflexão sobre si mesmo com os aspectos da aula de teatro, e no decorrer do depoimento acaba por desistir de seguir nesta linha de pensamento. Sobre a ligação do teatro com a brincadeira infantil Marcelo considera:

Eu acho que o teatro tem uma relação muito grande com a infância, ou talvez na infância nós atuemos bastante nas brincadeiras. Existe a brincadeira clássica de somente viver uma situação.

Para explicar as relações entre o ato de “brincar” e a atuação em teatro, Marcelo reporta-se às brincadeiras de infância, especificamente à brincadeira de “faz-de-conta”, na qual quem brinca “vive uma situação” fictícia.

Nos seus estudos sobre a improvisação teatral, Chacra (1991, p. 49) aborda que a espontaneidade, capacidade inerente a todo o ser vivo, acontece no ser humano como um “impulso para a dramatização”, que se desenvolve a partir da infância com as brincadeiras de faz-de-conta das crianças e tende a evoluir para o teatro.

A autora identifica três níveis da expressão dramática, tais sejam, o subjetivo, o expressivo e o teatral. O nível subjetivo diz respeito ao “ato espontâneo da representação da criança”, que se processa “à serviço das necessidades do seu ‘eu’”, bem como os sonhos e os devaneios. Sobre os outros dois níveis, Chacra (1991, p. 51) considera:

A reação espontânea a uma situação real e presente, indicando o estado físico e mental em que nos encontramos, significa auto-expressão, ou seja, dar vazão ao que vai na subjetividade do indivíduo; é preenchida por atos emocionais de diferente natureza e sujeitos a variação espontânea, como por exemplo, a ira. Porém, se essa expressão é repetida pelo puro jogo e desejo de expressão, nesse sentido ela se torna teatral.

Nas aulas de teatro do CVA, a prática da brincadeira é utilizada como um recurso para o exercício da capacidade de agir espontaneamente, realizado no intuito de estabelecer um ambiente de liberdade, e também no sentido de provocar nos sujeitos a vontade de se expressar, exercitando-a através dos jogos.

Sendo assim, observo que a mudança corporal costuma ocorrer com os alunos do CVA após os jogos de aquecimento. A grande maioria dos indivíduos que freqüentam o CVA, realizam suas atividades profissionais ou acadêmicas durante o dia, pois as aulas da iniciação teatral acontecem à noite. Esse fato contribui para explicar que, inúmeras vezes, no decorrer do Curso, os alunos chegam cansados, o que exige empenho da minha parte, pois é necessário planejar atividades que despertem a sua atenção.

Nesse sentido, as atividades de jogo e de brincadeiras propostas no momento do aquecimento adquirem um espaço importante na rotina de trabalho do Curso. Ou seja, esse tipo de atividade vai além do objetivo inicial de apenas “descontrair” os participantes, pois através do jogo, o sujeito da iniciação teatral começa também a trabalhar sua atenção, exercitando a sua capacidade de estar presente naquilo que faz.

Segundo a avaliação da aluna Clara, a estrutura das aulas contribui para a concentração do grupo na atividade proposta, da seguinte maneira:

Acho que essa escolha dos exercícios, do antes, durante e depois é importante pra o aprendizado. Se a gente escolhe um exercício assim, só por preencher, daí acho que influi. Esse encadeamento dos exercícios acho que influi, até a própria estrutura, o aquecimento, o jogo de interação, o jogo de concentração. Isso aí vai também organizando a gente nessa aprendizagem né, tu vai criando aquela rotina e tu vai aprendendo também a te observar melhor, te expressar melhor, cuidar a fala, cuidar o atropelo na cena, são as etapas da aprendizagem.

Uma atividade que realizo junto aos alunos do CVA, que exemplifica essa questão, é o jogo intitulado “bola na parede”. Para esse exercício, solicito que os alunos disponham-se lado a lado, todos de frente para uma parede, mantendo a distância de aproximadamente dois metros dela. Para começar a atividade, solicito que um jogador lance a bola em direção à parede, dizendo o nome de um colega, de maneira que a bola, após bater na parede, se aproxime ao máximo possível do jogador que teve seu nome mencionado. Esse jogador, por sua vez, recebe a bola e a joga novamente para a parede, em direção a um outro colega, dizendo, concomitantemente, o nome dele. É importante que a bola não caia no chão.

No decorrer dessa atividade busco incentivar os alunos a manterem-se o máximo possível atentos ao jogo, no sentido de organizarem seus corpos de uma maneira que possam estar disponíveis para receber e lançar a bola a qualquer momento. Porém, nos dias em que, mesmo após a minha interferência verbal durante o jogo, os alunos apresentam dificuldades em corresponder ao que estou pedindo, ou seja, quando seus corpos evidenciam falta de atenção e de disponibilidade e eles deixam a bola cair no chão a todo instante ou se confundem na emissão dos nomes dos colegas, suspendo, por um momento ou outro, a atividade, e forneço indicações a eles sobre a importância do exercício da atenção para o desenvolvimento da arte teatral, na intenção de motivá-los à reflexão sobre o seu processo de conhecimento.

Nesses momentos, costumo perguntar a eles, por exemplo, o que poderia acontecer se resolvêssemos parar a atividade e decidíssemos partir diretamente para a cena. Comumente, as primeiras reações dos alunos são encabuladas e defensivas, justificando seus problemas em relação à bola ou à distância entre os colegas, porém, à medida que o diálogo se desenvolve, eles são levados a perceber que essas dificuldades tendem a refletir-se na cena, concordando, portanto, que a ultrapassagem do limite do cansaço ou da falta de concentração é fundamental para a prática teatral.

Assim, após a atividade de aquecimento, é possível reconhecer mudanças significativas nos corpos dos alunos, que se refletem no brilho nos seus olhos, na excitação evidente e na postura responsável que acarreta a entrega ao exercício na espontaneidade, e a crescente disponibilidade corporal, mental e emocional para a realização do trabalho em teatro.

Spolin (2000, p. 4) identifica na sua obra aspectos importantes para o desenvolvimento da espontaneidade do ator. A autora considera que o jogo “propicia o envolvimento e a liberdade pessoal necessários para a experiência”, num contexto em que experimentar “é penetrar no ambiente, é envolver-se total e organicamente com ele. Isto significa envolvimento em todos os sentidos: intelectual, físico e intuitivo”.

Na pesquisa, busquei investigar a concepção dos sujeitos sobre o comportamento espontâneo. Segundo Rafael, por exemplo, a espontaneidade foi trabalhada em aula a partir da prática das “brincadeiras”, que permitiu que ele “se soltasse”. Nesse sentido, ele considera:

Se soltar, não ficar pensando muito, acho que isso ajuda a aprender a não pensar muito e agir mais, eu acho. Foi daí que eu consegui, na minha avaliação, um melhor desempenho. (...) Às vezes fica bom, às vezes fica ruim, tem que ir tentando, e acho que os exercícios nisso ajudaram, (...) acho que isso ajudou a ter que agir inesperadamente, improvisadamente.

Agir “inesperadamente” e “improvisadamente” como diz Rafael, são, na sua opinião, qualidades fundamentais para o trabalho do ator. Conforme Chacra (1991, p.70):

O caráter fundamental da improvisação é a espontaneidade, e esta é o alimento e a base do ator: arte da flexibilidade, do imprevisto e das surpresas, mas também é a arte do controle e da adaptação.

Nesse sentido, entende-se que o trabalho do ator oscila entre dois pólos. Ou seja, na perspectiva de Chacra, a espontaneidade é um aspecto fundamental do trabalho teatral, que se alia ao “controle” e à “adaptação”,

compreendidos como a relação de domínio, por parte do artista, da sua própria ação.

Na concepção de Stanislavski é possível identificar a ação espontânea em contraposição ao que o autor chamou de uma “ação mecanizada”. Segundo ele, é importante que o artista tenha consciência de que quando está em cena, suas ações adquirem uma outra amplitude, diferente em relação à vida cotidiana. O trabalho desenvolvido por Stanislavski tinha por objetivo alcançar um estado criador vivo, proveniente da própria natureza criadora do artista.

Dal Forno (2002, p. 48), ao comentar sobre a idéia da espontaneidade no trabalho do ator, levantada pelo estudioso do teatro na contemporaneidade, Marco de Marinis, reflete que, no trabalho de Stanislavski, a ação espontânea aparece vinculada a dois aspectos importantes:

As condições da espontaneidade verdadeira são precisão e organicidade. A liberdade do ator, desse modo, depende da ação voluntária consciente. A ação crível, critério de eficácia da ação para Stanislavski, se relaciona à precisão da ação e à sua justificação interna. A justificação da ação não é dirigida, nesse caso, à compreensão do espectador, mas ao trabalho do ator na construção da correspondência interno/externo. A justificação da ação pelo ator implica achar a imagem para a ação. Essa imagem deve ser detalhada, usada com controle e, principalmente, deve advir da relação do ator com o objeto de atenção.

No que se refere à relação do ator com o personagem, busco desenvolver, nas aulas junto ao CVA, exercícios que promovam a tomada de consciência do aluno sobre a importância da ação espontânea, como, por exemplo, os *jogos teatrais* propostos por Spolin (2000, p. 61, 67), intitulados *Quantos anos eu tenho?* e, *O que faço para viver?*

A dinâmica destes dois *jogos teatrais* sugere que o ator-jogador dirija-se à área de atuação, ou espaço cênico, e aja a partir de uma determinada circunstância – nesses casos, pode ser a objetivação de uma idade ou uma

profissão, diferente da sua; ou seja, cada participante é desafiado a agir “como se” tivesse uma idade ou profissão diferente daquela correspondente à sua realidade. Nos exemplos aos quais me refiro, a situação solicitada para o desenrolar desses *jogos teatrais* foi a *espera de um ônibus*.

No primeiro jogo teatral, cujo foco da ação é determinado pela “idade dos jogadores”, cada aluno entrava em cena e esperava o ônibus “como se” tivesse uma idade diferente da sua. Nesse caso, o Ponto de Concentração da cena era definido, conforme a perspectiva de Spolin, como o de “tornar física” a idade escolhida.

Num primeiro momento, como resultado dessa proposta, os alunos apresentaram uma série de ações estereotipadas, exageradas: quando os alunos entravam em cena, por exemplo, era evidente em seus corpos que eles não estavam interagindo integralmente com o que havia sido proposto, pois o que os movia era a necessidade de evidenciar para a platéia a idade que haviam escolhido expressar, ou seja, o objetivo principal dos participantes não era agir “como se” tivessem uma determinada idade, mas exagerar suas ações para não correrem o risco da platéia não conseguir identificar o que queriam mostrar. Exemplos que ilustram a reação do grupo a essa proposta são os casos em que os alunos escolheram interpretar uma criança. Ou seja, para expressar a idade infantil, eles se puseram a andar de joelhos, na intenção de deixar claro que uma criança tem uma estatura inferior à de um adulto.

Na avaliação dessa experiência, indaguei a eles sobre a veracidade de seus gestos e sobre o que era realmente necessário realizar se eles se concentrassem em agir “como se” realmente tivessem uma outra idade. Instiguei-os a pensar, por exemplo, sobre a maneira de como uma criança percebe o mundo, ou, sobre como o mundo se apresenta aos olhos de uma criança, ou, ainda, a refletir sobre as circunstâncias das diferentes idades, como, por exemplo, as limitações físicas de uma pessoa idosa, ou as

possíveis agitações internas que se refletem nas condutas de um adolescente, e assim por diante.

Após essa conversa, solicitei que refizessem o exercício e pude perceber que as suas ações modificaram-se consideravelmente, pois eles ficaram mais atentos e concentrados e, a partir daí, os resultados do exercício passaram a ser identificados pelos próprios alunos que compunham a platéia, como mais interessantes e mais “vivos”.

Um exemplo mais específico que ilustra os progressos do grupo na realização desse exercício é o caso em que um aluno conseguiu atuar como se fosse realmente uma criança. Dessa vez, o aluno entrou em cena caminhando normalmente, sem se abaixar, mas o seu braço estendia-se para cima, como se tivesse agarrando a mão de uma pessoa muito mais alta. Num momento em que o aluno foi sentar-se no banco da parada de ônibus, seu corpo mostrava as dificuldades impostas para a realização dessa simples ação, “como se” ele realmente fosse uma criança pequena. O corpo do aluno demonstrava o quanto era trabalhoso, primeiramente, alcançar o banco e, mais tarde, a dificuldade da grande empreitada que foi puxar o seu corpo para o assento do banco para poder sentar-se. A ação do aluno também demonstrava o envolvimento com as circunstâncias da criança quando, após sentar, ele balançava as pernas no ar, como se seus pés não pudessem alcançar o chão.

A análise dessa atividade ilustra a construção de uma ação concentrada em mostrar objetivamente a idade escolhida. Era evidente na ação do aluno que ele se colocou nas circunstâncias da criança, de acordo com a sua estatura e força, e passou a agir a partir do ponto de vista do “personagem” escolhido.

Essas questões podem ser relacionadas com a questão da “verdade” do ator quando está em cena. Stanislavski (1983, p.43) considera que é

importante para o ator estabelecer um impulso interno para a realização de suas ações, e defende que, quando isso acontece, “o gesto deixa de ser gesto e se transforma em uma ação real, com um propósito e um conteúdo”¹⁷.

Nesse sentido, dentre os depoimentos dos sujeitos participantes da pesquisa, destaco uma fala de Marcelo, que se refere à aprendizagem, relacionada por ele aos seguintes propósitos:

Encarar o personagem como de fosse tu e tentar viver aquela cena e não fingir que está vivendo, mas viver em si, acho que isso, como consequência, ajuda na veracidade da cena.

Ao refletir sobre os resultados dos exercícios mencionados, observa-se que as ações estereotipadas dos alunos tendem a dirigir-se no sentido da chamada “generalização de uma ação”. Segundo Stanislavski (1983), a ação generalizada acontece quando o ator ignora a lógica e a coerência da ação que está realizando em cena, ou seja, quando não consegue agir de maneira a colocar-se sob o ponto de vista da circunstância solicitada na cena. O autor observa que, na vida, costumamos agir de forma coerente espontaneamente, mas no palco, nem sempre ocorre da mesma maneira.

Ao dissertar sobre a caracterização do personagem, Stanislavski (1983, p.207) esclarece que alguns atores tendem a generalizar as características dos personagens, apoiando-se apenas nas suas qualidades “típicas”, o que, segundo ele, pode tornar a interpretação uma mera cópia. Na sua concepção, a chamada “cópia externa”, não é propriamente “criação”¹⁸.

Nesse sentido, o comentário de Rafael, referente a uma cena improvisada em sala de aula, em que dois colegas representavam,

¹⁷ (...) *El gesto deja de ser gesto y se transforma en una acción real, com um propósito y um contenido* (tradução da autora).

¹⁸ Trecho extraído do original: “*Su error es que sigue la línea Del menor esfuerzo, o sea, de la simple copia externa. Pero la copia externa no es creación*” (tradução da autora).

respectivamente, um *menino* e um *pipoqueiro*, identifica dois tipos de atuação.

Na cena em questão, o objetivo do *menino* consistia apenas em *comprar pipoca*, o que deixava clara a ação da cena, pois mostrava qual era o papel desempenhado por cada um dos atores. Ao refletir sobre a diferença entre a mera execução de uma ação, de modo a que a platéia identifique o personagem que o ator quer expressar, no caso um *pipoqueiro*, e a ação autêntica, realizada a partir das circunstâncias da cena, Rafael declara:

Todo mundo viu: ele é um pipoqueiro que tava conversando com um menino que tava com a pipoca, tipo, ele [o menino]¹⁹ falou pipoca, disse que ele era pipoqueiro, ficava mexendo [a pipoca]. Mas uma coisa é tu “escrachar” isso aí... Mas é que no teatro é interessante que seja diferente, que tu realmente não precise ser tão “escrachado” e simplesmente esteja dentro do personagem sem ter que *Ouviu, ó, eu sou o pipoqueiro*, botar uma placa.

O termo “escrachado”, utilizado por Rafael, parece apontar para um tipo de ação vazia, carente de significado, emoção e sentimento, realizado sem um propósito autêntico, e que cumpre apenas a função de “explicar” o que se passa na ação, de levar a platéia a compreender a situação realizada em cena.

Apesar de Rafael utilizar o termo “dentro do personagem²⁰”, o que de certo modo mostra os limites da sua forma de compreender os mecanismos do trabalho do ator, opto por encarar a sua fala como uma visão global da perspectiva de construção do personagem, ou seja, no sentido de observar sua compreensão acerca do envolvimento do ator com o personagem.

¹⁹ Os termos entre colchetes são acréscimos à fala do aluno, que esclarecem o leitor sobre o sentido das suas colocações.

²⁰ Essa questão sobre a abordagem do personagem suscitou muitas discussões, que estão longe de ser resolvidas para os participantes do CVA, no que diz respeito à conceituação e perspectiva do personagem não como algo pronto, mas como um processo que se constrói a partir das circunstâncias.

Ao refletir sobre a importância do ator tornar física a ação do personagem, Dal Forno (2002, p. 45) acrescenta:

A partir da pergunta “o que faria eu se me encontrasse nestas circunstâncias” dadas pelos acontecimentos do texto, a atenção deve voltar-se para a linha lógica da ação e sua continuidade, ou seja, o encadeamento e onexo entre as pequenas ações, deixando que o esquema do papel seja preenchido pelas referências vividas ou criativas do ator (...). O ator, dirigindo sua atenção aos objetivos físicos, libera a ação da natureza criativa, em seu processo inconsciente, do controle puramente intelectual e passa a abarcar movimento, sensação, sentimento, pensamento, intuição, para poder realizar o que não é dado pela psicotécnica: o caminho direto do consciente ao inconsciente.

A partir dessas considerações de Dal Forno, acerca do processo de criação em teatro, constato que o aluno Rafael parece compreender, na prática, um dos principais fundamentos da obra de Stanislavski, tal seja, a importância do ator agir a partir de si mesmo.

Para Spolin (2000, p. 231):

Desenvolver um personagem é a habilidade de abstrair um esboço a partir da confusão do todo complexo. Esta habilidade de mostrar a essência de alguma coisa em lugar do todo implica na consciência que o artista tem do menor detalhe. A habilidade do ator depende desta seleção e de sua capacidade para comunicá-la. Todos podem selecionar: o imaturo vai selecionar o óbvio (...); o artista vai fazer uma seleção mais fina e variada (...). Mas não importa o que é selecionado, simples ou profundo, nem a idade ou experiência do aluno-ator. Quando ele responde à vida cênica, o personagem aparece, pois a caracterização é dependente tanto da experiência teatral total quanto do reconhecimento de um companheiro.

As palavras da autora levam a considerar que a integração do ator com aquilo que faz é que qualifica a sua ação, não importando, necessariamente, seu tempo de experiência, mas sim a qualidade com que ele se envolve com a experiência.

Na minha sala de aula busco qualificar a experiência criativa mediante propostas claras e objetivas, que possam oferecer caminhos possíveis para o aprendizado de uma atividade cênica viva, inteira, presente.

Um dos recursos utilizados por Spolin (2000, p. 32 e 33) para identificar a distância que separa uma ação de “comunicação indireta”, que serve apenas para ilustrar a situação da cena, de uma ação de “comunicação direta”, concentrada nas circunstâncias de uma improvisação, por exemplo, é a diferenciação entre *contar* e *mostrar*. Segundo a autora, *contar* o que ocorre em cena é uma forma “indireta” que visa apenas “informar” ao espectador sobre o que está sendo realizado, como a mencionada por Rafael, no exemplo citado, em que não foi a ação do aluno que atuava como *pipoqueiro* que “mostrou” *quem ele era* em cena, mas a verbalização de um terceiro, no caso, o aluno que atuava como “menino”, que “contou” para a platéia a situação da cena, no momento em que disse “pipoca”, dirigindo-se ao seu colega de cena. Rafael observa, inclusive, que, atuar dessa forma equivale ao ator “segurar uma placa” dizendo: “sou um pipoqueiro”, enfatizando, às raias da obviedade, “quem” (o personagem, nas suas circunstâncias) o seu colega representava na cena.

No sentido oposto ao de *contar*, Spolin (2000, p. 33) sugere que o aluno concentre-se em *mostrar* o que acontece na realização de um exercício. Para a autora, “mostrar significa contato e comunicação direta”. Nesse caso, “mostrar”, para Rafael, significa agir a partir das circunstâncias do personagem, no sentido de “transmitir a verdade” da cena. O depoimento de Rafael revela o grau de compreensão atingido pelo aluno a partir da prática aliada à reflexão:

Transmitir a verdade acho até que foi um dos assuntos mais conversados, aquela coisa quando tu está pegando o ônibus, o lance era tu realmente estar preocupado em pegar o ônibus, esquecer de tudo, e isso aí tem uma sutil diferença, mas que é toda a diferença, e isso aí deu pra pegar (...). A sutil diferença de estar preocupado em transmitir a mensagem e realmente estar transmitindo e vivenciando, de estar vendo um jogo de futebol, como a gente fez naquele exercício, de estar pegando um ônibus, de tu estar pegando uma carona e tu é aquele personagem.

Além de evidenciar que Rafael reconhece a diferença entre *mostrar* e *contar*, seu comentário demonstra também a sua consciência da noção da complexidade inerente a essa diferenciação. Rafael aponta que existem “sutilezas” a serem percebidas na ação do ator em cena. Essas “sutilezas”, apontadas por Rafael, podem ser analisadas também a partir da relação entre aquilo que o ator deseja comunicar e aquilo que consegue, efetivamente, expressar, como demonstra a fala do aluno João:

Às vezes até a gente está sentindo uma coisa, mas vai ver assim e não está expressando tanto o que gostaria.

É muito comum, nas aulas de teatro para iniciantes, os alunos declararem que, antes de entrar em cena, pensam em fazer determinadas ações, mas na hora de colocar essas ações em prática, percebem que elas tomaram outros rumos, ou seja, fogem ao seu controle. Essas constatações demonstram a importância da continuidade do trabalho e do aprofundamento de cada atividade, no sentido de desenvolver alguns conhecimentos necessários à prática teatral, como vimos na primeira parte do capítulo.

Nesse sentido, paralelamente ao reconhecimento da importância do exercício da espontaneidade e da consciência das próprias ações, as falas dos sujeitos apontam para um outro aspecto fundamental no trabalho do ator, tal seja, a importância do domínio de si mesmo.

Chacra (1997, p.70) observa que “o ator vive uma dualidade: ao mesmo tempo em que deve ser espontâneo, deve ser controlado”.

A esse respeito, Dal Forno (2002, p. 34) observa que, na obra de Stanislavski, o domínio do ator sobre suas ações é visto pelo autor no seguinte sentido:

O domínio de si age em diferentes níveis. Seu princípio é o de que o espectador deve se emocionar mais que o ator. O ator deve ter o controle sobre os aspectos que determinam sua arte e para estes dirigir sua atenção. Ele controla, assim, as emoções, os movimentos

involuntários, entre outros aspectos da sua natureza criadora, para manifestar o essencial na linha de ações.

Na minha prática docente, constato que o exercício da espontaneidade, por parte dos alunos tende a engendrar a necessidade do exercício do “controle” das suas ações no ato teatral.

Ao avaliar o seu processo de aprendizagem, a aluna Maria, por exemplo, reconhece seus progressos no que tange ao domínio das suas ações em cena. Segundo ela:

O que eu aprendi mais foi saber me conter. (...) Aprender um pouco a esperar o foco, quando o foco está no colega, esperar, pra depois falar. Acho que isso eu aprendi.

Ou seja, Maria parece compreender que o seu aprendizado em teatro relaciona-se ao desenvolvimento do domínio sobre si mesma, do controle das suas próprias ações espontâneas, da percepção do seu espaço e do espaço do outro e do trabalho dentro dos limites que se estabelecem na relação criada em cena.

Na perspectiva de Stanislavski, a consciência e o controle do ator sobre as suas próprias ações adquirem uma função significativa no trabalho em teatro. Para ele, o ator precisa aprender a dominar o seu próprio gesto a fim de ampliar a possibilidade de investir nas nuances e sutilezas da ação. Nesse sentido, a auto-observação mostra-se como um caminho propício à ampliação da percepção do ator sobre si mesmo.

O exercício da espontaneidade, aliado ao desenvolvimento da capacidade de controle da própria ação, são práticas constitutivas do trabalho do ator, pois favorecem o desenvolvimento da sua expressividade. A aluna Clara, reconhece o valor e o prazer do exercício da espontaneidade e da expressividade no seu processo de aprendizagem. Nesse sentido ela comenta:

Foi muito bom participar, eu tava um tempo sem me exercitar, assim na parte corporal e de voz. Aprendi aquela coisa de se situar melhor, no grupo, na cena, a observar os colegas pra poder saber o tempo certo de falar, de se expressar, a me desinibir novamente.

Apesar de reconhecer a falta de exercício e a inibição, ou, o estado “enferrujado” e “despreparado”, segundo ela, do seu corpo, Clara parece considerar que o trabalho em grupo auxiliou-a a ultrapassar importantes obstáculos para a expressividade.

Nesses anos de trabalho junto ao CVA, tenho observado o quanto é importante para os alunos iniciantes reconhecerem e ultrapassarem seus próprios limites, no sentido de vencerem seus medos e inibições.

Considerando essa questão, procuro desenvolver na sala de aula, atividades que promovam a interação dos sujeitos da aprendizagem com seus próprios limites, como, por exemplo, alguns jogos que os desafiem a vencer obstáculos impostos por eles mesmos.

Um exercício que exemplifica esse tipo de prática é o que denomino “corrida para o grupo”. Para a realização dessa atividade solicito que todos os alunos agrupem-se, num canto da sala, bem próximos uns aos outros, virados de costas para o ângulo formado por duas paredes, na posição em pé. Peço então, que um jogador saia do agrupamento e distancie-se ao máximo possível dos colegas, colocando-se no canto correspondente à diagonal oposta, também de costas para a parede. O objetivo do aluno que está sozinho é correr na diagonal, rumo aos seus colegas, sem diminuir a velocidade quando se aproximar do grupo; e o objetivo do grupo é receber, aparar o colega que corre, de uma maneira suave, sem impacto, buscando “amortecer” ao máximo o seu corpo, fazendo com que ele pare a corrida. Após a recepção do aluno, peço que um outro jogador faça a corrida, e, assim, sucessivamente, até que todos tenham participado da atividade nas duas funções, de corredor e de receptor. Após esse primeiro momento do

exercício, peço aos alunos que refaçam a corrida, porém, agora com os olhos fechados.

Nesse jogo, a tensão entre os participantes revela-se como uma qualidade presente durante todos os momentos, e pode ser percebida através do silêncio que se estabelece ao longo da aula, principalmente no momento em que todos devem correr de olhos fechados. Após a realização desse exercício, os alunos comentam sobre a dificuldade de vencer os próprios medos, de confiar nos colegas de grupo, porém, ressaltam o quanto é importante imporem a si mesmos o desafio de enfrentarem seus limites, acentuando a necessidade de dominarem a si mesmos.

Quando um sujeito desenvolve um trabalho que exige a necessidade de olhar para si próprio, fatalmente irá se deparar com alguns obstáculos, pois esse aprendizado exige um esforço de transformação de si mesmo. Na opinião do aluno João, essas dificuldades foram previstas por ele anteriormente ao seu ingresso no CVA, como elementos presentes no processo de aprendizagem:

Eu esperava dificuldades da minha parte, não digo dificuldade, mas eu esperava assim que eu teria que me esforçar pra romper algumas barreiras, desinibição... eu já sabia que eu ia ter que enfrentar algumas coisas nesse sentido.

Na teoria de Piaget, o “esforço”, é entendido como um fator inerente no processo de construção de um conhecimento.

Nessa perspectiva, o sujeito, ao buscar a satisfação de uma necessidade, depara-se com um determinado objeto, seja do meio físico ou social, porém, não encontra nesse objeto a resposta imediata ao que procura. A primeira tentativa desse sujeito é a de transformar o objeto para que este consiga dar conta do que ele precisa. Porém, é justamente neste ponto, quando o sujeito percebe que não consegue modificar o objeto, que

ele transforma a si mesmo para adaptar-se a ele, para compreendê-lo, para assimilá-lo. Conforme Becker (2003, p. 35):

O sujeito epistêmico constitui-se pela sua própria ação. Ele age sobre o meio buscando satisfazer suas necessidades e seus desejos. Essa ação transforma o meio, buscando assimilá-lo em vista de suas necessidades, o sujeito é confrontado pelas resistências do meio. Qual a saída? Se fugir, não satisfará sua necessidade ou desejo. Então, buscará transformar o meio. No entanto, é precisamente isso que ele não consegue. Frente a essa situação, o sujeito transforma-se a si mesmo para melhorar a sua capacidade de assimilação. Acomodação é a transformação do sujeito por ele mesmo.

Ao analisar a obra de Stanislavski, Dal Forno (2002, p. 15) identifica que a conscientização da ação necessita do domínio, por parte do ator, sobre si mesmo. Segundo ela:

Tendo o ator a si mesmo como instrumento de sua arte, a ação consciente é uma exigência mínima. Se na vida os processos conscientes e inconscientes da ação ocorrem de forma automática pela necessidade, a obtenção da organicidade e verdade pelo ator pressupõe a abordagem desses processos através do controle e do domínio de si nos elementos que lhe são acessíveis. Esse processo Stanislavski nomeou como "trabalho sobre si mesmo".

Assim, vimos que a capacidade de agir espontaneamente mostra-se como um aspecto decisivo na aprendizagem da arte teatral, pois constitui um recurso, tanto para alcançar e exercitar a liberdade pessoal, quanto para proporcionar o controle, por parte do sujeito, das suas próprias ações.

Encerro esta parte do trabalho com o comentário de Koudela (In: Spolin, 2000, p. xxiv), que revela a sua compreensão acerca do aprendizado em teatro como um processo que possibilita ao sujeito a superação de si próprio:

A partir do objetivo da procura de autenticidade e verdade, o teatro torna-se a possibilidade de restauração da verdadeira produção humana. O jogo de improvisação passa a ter o significado de descoberta prática dos limites do indivíduo, dando ao mesmo tempo as possibilidades para a superação destes limites. Longe de estar submisso a teorias, sistemas, técnicas ou leis, o ator passa a ser o artesão de sua própria educação, aquele que se produz a si mesmo.

Na interação

Passo, então, à etapa conclusiva da análise dos dados coletados na pesquisa, na qual articulo os aspectos enfocados nas categorias anteriores sob o ponto de vista da interação, ou seja, apresento a análise dos depoimentos e dos exemplos que se referem ao aspecto da interação dos sujeitos do processo de iniciação teatral consigo mesmos, com os outros sujeitos que compõem o grupo, e com os conteúdos que concorrem para a construção do conhecimento, que culmina numa reflexão sobre a presença cênica, entendida neste trabalho como um aspecto efêmero, inalcançável, diria até *misterioso, mas não indecifrável*, da aprendizagem na iniciação teatral.

De modo geral, nas falas analisadas, é possível reconhecer a interação como um processo fundamental à construção do conhecimento teatral em diferentes sentidos, tais como, a interação dos integrantes do grupo de trabalho entre si, incluindo os próprios desafios que surgem entre eles, o espaço cênico e as circunstâncias da cena, no momento presente da atuação.

No que se refere à importância da interação dos alunos do CVA entre si, destaco um dos aspectos mencionados nas entrevistas como fundamental na aprendizagem do teatro, tal seja, a presença do "outro", ou, a relação com o coletivo. É o que revelam as falas dos alunos Marcelo e Clara:

A não ser que tu só atue em monólogos, tu vais sempre atuar coletivamente, então a atividade de um vai, obrigatoriamente, influir na atividade de outro, sem contar que os outros influem bastante no teu nível de concentração (Marcelo).

O coletivo é primordial! Apesar de saber que, lógico, existem monólogos, que o ator vai fazer alguma coisa sozinho, mas eu gosto, por exemplo, de trabalhar em grupo. Eu acho fundamental essa troca, a interação, porque daí que tu aprende também, a lidar com os

diversos tipos de situação. O desafio justamente, de cada um dar a sua parte, se entender, se harmonizar pra construir alguma coisa, o desafio que é a construção coletiva mesmo, de ceder o espaço, de tu te entender com o outro e chegar num acordo (Clara).

Dentre os diversos depoimentos que ressaltam o aspecto coletivo da arte teatral, alguns sujeitos da pesquisa apontaram uma série de elementos que consideram ter desenvolvido a partir da interação com seus colegas, como, por exemplo, o envolvimento crescente entre os participantes, o respeito uns aos outros e a capacidade de agir coletivamente.

São os casos das entrevistas dos alunos Maria e Rafael:

Acho que o grupo é muito importante. Porque tu tem que se sentir à vontade com o grupo pra que tu possa fazer um bom trabalho. Acho que o grupo é muito importante, se não essencial, pro trabalho ficar legal, pra ficar gostoso de fazer, se tem aquelas “picuinhas”, implicâncias, acho que não deve fluir da mesma maneira (Maria).

Acho que o grupo é importante, assim, pelo menos pra mim, eu sou sensível ao grupo, se é um grupo legal assim, quando eu gosto das pessoas daí a coisa flui. Eu gosto de ver as pessoas se desenvolvendo naquilo que estava proposto, ver o que eles tem a dizer, ver o que é deles, mas tudo isso é um desafio (Rafael).

Esses depoimentos revelam que os sujeitos concebem a arte teatral como uma arte coletiva, pois, além de apontarem a interação dos integrantes do grupo entre si como um elemento importante para o trabalho em teatro, eles demonstram reconhecer que essa interação foi vivenciada paralelamente ao desafio de trabalharem coletivamente.

Tais aspectos são recorrentes nas entrevistas, e merecem ser destacados: Marcelo, por exemplo, declara que a “atividade de um vai, obrigatoriamente, influir na atividade de outro”, considerando que “os outros influem bastante” no seu “nível de concentração”; Clara, por sua vez, mesmo

reconhecendo que gosta de trabalhar coletivamente, salienta que o desafio do convívio em grupo está justamente em cada um “ceder o espaço” para “chegar num acordo”; para Maria, o desafio é desenvolver uma atividade em grupo “sem implicâncias”; e, da mesma maneira, Rafael, sem desconsiderar o caráter desafiador da experiência teatral reconhece que, quando gosta das pessoas, “a coisa flui”.

É possível observar, nesses fragmentos de depoimentos dos sujeitos da pesquisa, que eles concebem o desenvolvimento da atenção, tão importante para a atividade cênica, amalgamado ao desenvolvimento do respeito mútuo, destacado como outra qualidade determinante no processo de iniciação teatral.

Nesse sentido, a aluna Francisca discorre sobre a importância do respeito à figura do “outro” como algo fundamental na relação do grupo durante a atividade teatral:

Você tem que respeitar o outro, o limite do outro, até onde o outro pode ir, até o que ele consegue dar, entendeu? Claro que quando você tem uma boa interação, você tem aquela coisa gostosa de estar com o colega que vira amigo, ela te contribui na forma da construção teatral porque tu consegue continuidade para se doar e fazer com que o colega também se doe pra ti, até às vezes a habilidade que tu não consegue o colega te ajuda e tu ajuda ele, é uma troca.

Esse “respeito ao outro”, ressaltado por Francisca, é uma capacidade que comumente se mostra pouco desenvolvida nos alunos durante as primeiras aulas. É bastante recorrente, especialmente nas primeiras cenas em grupo, os alunos agirem de forma a “atropelarem” uns aos outros durante a atuação, falando todos ao mesmo tempo, sem observar o que está acontecendo ao seu redor. Conforme explica Maria:

No início do curso ficava todo mundo falando ao mesmo tempo e aí depois, no decorrer do curso, tu foi passando pra nós que tem que dar o espaço. Acho que foi

desenvolvido assim, que tem que dar o espaço para o outro, o foco que também é muito importante. Onde é que está o foco da cena, se parte da cena está ali tu não pode estar querendo falar, chamando muita atenção.

Um exercício que costumo realizar nas aulas do CVA para propiciar o desenvolvimento da noção de “foco” é feito em duas etapas, que abordam a relação do grupo e a percepção do espaço. Primeiro, solicito que os alunos caminhem pela sala, buscando ocupar o espaço de maneira uniforme, ou seja, peço que evitem caminhar todos na mesma direção ou concentrar-se num mesmo lado da sala. Ao sinal dado por mim, os alunos devem parar. Quando os participantes estão parados, peço que observem a sala e identifiquem se o grupo está distribuído de maneira equilibrada, em relação ao espaço da sala de aula.

No segundo momento desse jogo, indico que, quando um jogador parar de caminhar, o restante do grupo também deverá parar, e, quando um jogador (o mesmo, ou outro qualquer) voltar a se mover pela sala, os outros todos devem seguir caminhando também. Durante esse segundo momento da atividade, desafio o grupo de trabalho a equilibrar a ocupação do espaço cada vez mais, solicitando aos alunos que, a cada vez que pararem de se deslocar, observem se estão distribuídos de maneira uniforme pelo ambiente.

Geralmente, nas primeiras vezes em que um dos participantes pára de caminhar, o grupo leva um certo tempo até perceber que é o momento de parar, mas, com o desenrolar da atividade, e na medida do desenvolvimento da atenção, os alunos vão ficando cada vez mais atentos ao grupo e, assim, quando alguém pára, o grupo também pára, quase que imediatamente e, da mesma maneira, quando um participante volta a caminhar, o restante retoma a caminhada, num movimento único, preciso. À medida que a atividade evolui, a ocupação do espaço da sala de aula tende a ficar cada vez mais uniforme e a relação entre os parceiros de jogo, cada vez mais afinada.

Após a realização desse exercício, costumo conversar com os alunos sobre o que precisaram fazer para manter o equilíbrio na distribuição dos corpos no espaço. Pergunto a eles quais as ações que eles julgam ser importantes para o bom desenvolvimento do trabalho. De modo geral, os participantes identificam a importância de perceberem-se uns aos outros para ocuparem o ambiente de maneira equilibrada. Eles consideram também a necessidade de perceberem o ritmo do grupo, no sentido de aguçarem a atenção individual de cada um, em relação aos outros. E apontam, também, a importância de observar os colegas para saber o momento ideal de parar, ou seja, reconhecem a necessidade de parar a caminhada em momentos em que o grupo está ocupando o espaço de forma equilibrada, pois se o fizerem quando a turma estiver caminhando todos num mesmo lado da sala, por exemplo, o desequilíbrio ficará muito evidente.

Nas atividades da sala de aula, junto à iniciação teatral, bem como nas conversas com os alunos, sujeitos da pesquisa, é possível observar que o “respeito ao outro”, conforme ressaltou Francisca, destaca-se como um aprendizado gradativo, que acontece na medida em que o sujeito da aprendizagem amplia seu olhar, no sentido de reconhecer algo que vai além do seu próprio universo, ou seja, o universo do outro.

Nesse sentido, constatei nas falas e nas atitudes dos alunos do CVA, que, a partir da interação com o outro, as ações dos sujeitos tendeu a ampliar-se progressivamente, no sentido de descentrar-se.

Mas antes de passar à análise dos depoimentos que evidenciam a descentração do olhar dos sujeitos durante as aulas de teatro, procedo a uma breve retomada dos estudos realizados por Piaget.

A descentração é estudada na Epistemologia Genética como uma capacidade construída pelo sujeito a partir da sua ação em relação ao objeto.

Ao estudar a gênese do conhecimento, Piaget observa que, no início do processo de conhecimento empreendido pela criança, esta ainda não reconhece o mundo como algo diferenciado de si própria. Ou seja, o sujeito ainda não se reconhece como tal, conforme considera Becker (2003, p. 29):

Nos primórdios desse processo, pode-se dizer que não existe sujeito porque não existe objeto. Há aí uma grande indiferenciação. A ação do sujeito, simultaneamente assimiladora e acomodadora, produz, passo a passo, um processo de diferenciação. À medida que o sujeito apropria-se do objeto (meio físico ou social), por isso mesmo transformando-o, ele transforma seus esquemas ou estruturas – o que equivale a transformar-se a si mesmo – para vencer as resistências do objeto. À indiferenciação inicial segue-se um longo período de “egocentrismo”. Como a criança centra-se em si mesma, ela tem dificuldade de compreender o mundo e, assim, compreender-se.

Isso significa que, nas etapas mais precoces do desenvolvimento do sujeito, ainda não há a noção de sujeito propriamente dito, e, conseqüentemente, também não há noção de objeto; e que esse processo de diferenciação ocorre gradativamente, no desenrolar das fases do desenvolvimento da inteligência, desde o período sensório-motor, passando pelo pensamento pré-operatório, e pelo operatório concreto, até chegar ao operatório formal. Conforme Piaget (1937, p. 8. Apud: Becker, 2003, p. 29):

É no momento em que o sujeito está mais centrado em si próprio que ele menos se conhece; e é na medida em que ele se descobre que passa a situar-se em um universo e, por esse mesmo fato, o constitui. Por outras palavras, egocentrismo significa, simultaneamente, ausência de consciência de si e ausência de objetividade, ao passo que a posse do objeto como tal é paralela à aquisição da consciência de si.

Observa-se, portanto, no processo de construção da inteligência, um momento preliminar em que o sujeito é incapaz de diferenciar o que é ele próprio e o que é objeto. Porém, à medida que ele se constitui como sujeito, ultrapassa este momento, rumo à diferenciação entre si e o mundo que lhe cerca. Becker (2003, p. 28) afirma que, segundo a teoria da Epistemologia Genética, “o sujeito não existe desde o começo, ou desde sempre, mas que

ele se constrói”, e é a partir de sua própria objetividade e subjetividade que ele se desenvolve, ou seja, “o sujeito constitui-se constituindo o mundo”.

A partir desta constatação, de que no início não preexiste nem sujeito nem objeto diferenciados, o problema que se levanta é o de como acontece esse processo de diferenciação.

Durante seu processo de desenvolvimento, ao diferenciar progressivamente suas ações do mundo que o cerca, o sujeito do conhecimento passa do ponto de vista centrado em si mesmo a uma ampliação de suas ações, no sentido de descentrar seu olhar e, conseqüentemente, suas ações. Para Piaget, primeiramente, o sujeito compreende o mundo de uma maneira egocêntrica, centrado em si mesmo, para, então, ampliar sua perspectiva rumo à descentração de suas ações.

Segundo Macedo (1983, p.x. xi):

A noção de egocentrismo desempenha papel essencial na epistemologia genética de Piaget, porque implica a noção de centração e descentração, isto é, a capacidade da criança de considerar a realidade externa e os objetos como diferentes de si mesma e de um ponto de vista diverso ao seu. O egocentrismo na linguagem infantil implica a ausência de necessidade, por parte da criança, de explicar aquilo que diz, por ter certeza de estar sendo compreendida (...) Notando as semelhanças entre os processos que condicionam a evolução lógica e a idéia de realidade plasmada pela criança, Piaget conclui que a construção do mundo objetivo e a elaboração do raciocínio lógico consistem na redução gradual do egocentrismo, em favor de uma socialização progressiva do pensamento; somente com essa descentração das noções, a criança pode chegar ao estágio da lógica operacional.

O processo de construção da inteligência dá-se à medida que o sujeito evolui, pois cada fase de seu desenvolvimento corresponde à aquisição de novas capacidades, portanto, esse é um processo lento, que depende das ações do sujeito em relação ao mundo.

Nesse sentido, verifica-se que a capacidade de descentração é um aprendizado que não se constitui de maneira estanque, como algo que o sujeito aprende definitivamente, mas sim, como uma capacidade em constante exercício, que é reelaborada pelo sujeito durante as diferentes

fases do seu desenvolvimento, a cada novo aprendizado, como um desafio permanente. Assim se observa também nas ações do sujeito adulto, ora a predominância da postura descentrada em relação ao objeto, ora, o contrário, a predominância da atitude egocêntrica, revelada em alguns momentos em que o sujeito se mostra menos capaz de reconhecer o universo à sua volta e assimilar pontos de vista diferentes dos seus.

A esse respeito, Fuchs (2005, p. 16), observa que o sujeito, a cada situação de interação, “vai construindo novas relações e coordenando suas ações de forma cada vez mais complexas, em patamares cada vez mais elevados da construção do conhecimento, a partir de inúmeros processos de descentração”.

Em oposição à ação da criança pequena que age de maneira nitidamente egocêntrica, na sua incapacidade de atuar de outra maneira, o adulto pode ampliar e desenvolver sua capacidade de descentrar-se cada vez mais, promovendo a possibilidade de conhecer-se a si mesmo e, conseqüentemente, ao outro, de maneira mais abrangente, superando visões estreitas ou pré-concebidas.

Portanto, é possível reconhecer, na ação descentrada, um caminho para o sujeito ampliar a sua capacidade de reconhecer-se a si mesmo e ao outro, adquirindo assim uma consciência maior da própria ação e das ações dos outros sujeitos, constitutiva do seu processo de desenvolvimento.

Na interação com o processo de conhecimento em teatro junto aos alunos do CVA, pude constatar que a consciência, por parte do sujeito, da própria ação e de suas motivações, é uma aquisição fundamental para o trabalho do ator, no sentido de promover a capacidade de estar presente. Ou seja, os sujeitos capazes de reconhecer a si mesmos, capazes de compreender o significado das suas próprias ações, tendem a ampliar o seu olhar para o seu entorno, para o seu colega durante a cena, por exemplo, e para a platéia, percebendo o que acontece ao seu redor.

Como resultado dessa consciência, temos o que Brook, (2003, p. 28 e 29) chama de uma “tríplice relação”. Conforme o autor:

O ator é permanentemente obrigado a lutar para manter esta tríplice relação: consigo próprio, com o outro e com a platéia. (...) O tríplice equilíbrio é uma noção que nos remete imediatamente à imagem do acrobata na corda bamba. Ele sabe dos perigos, treina para conseguir superá-los, mas só vai alcançar ou perder o equilíbrio a cada vez que pise no arame.

Nesse sentido, são muitos os depoimentos dos sujeitos da pesquisa que se referem à importância do respeito ao outro. Dentre eles, selecionei este, da aluna Clara, que destaca um elemento primordial da atividade teatral, que é a relação entre os atores durante a atuação:

É importante a interação com o colega que está atuando junto. Além da gente se concentrar, pra poder pensar o que vai dizer ou como é que vai agir, tem que ter aquela sintonia com quem está em parceria contigo, se não não funciona.

Nessa ponderação de Clara, o aspecto da interação atrela-se ao que ela chama de “sintonia”, entendida na sua opinião, como um aspecto que interfere positivamente no funcionamento da cena.

Relaciono essa “sintonia” entre os atores no momento da cena ao que Stanislavski identifica na sua obra como um elemento importante de ser desenvolvido para a prática do teatro. Segundo ele, a ação viva e interessante para quem está assistindo depende da relação do ator com seus colegas de cena. Nas palavras do autor:

Se os atores realmente querem prender a atenção de um grande público, devem esforçar-se para manter, entre si, uma troca incessante de sentimentos, pensamentos e ações, e o material interior para essa troca deve ser suficientemente interessante para manter os espectadores atentos e interessados (Stanislavski, 1997, p.50, 51).

Em acordo com os princípios de Stanislavski, Spolin (2000, p. 40), ao referir-se à importância da integração do grupo durante o trabalho, identifica que durante a improvisação, a relação entre os jogadores não é apenas uma

mera “troca de informações”, e sim, uma “comunhão” entre os participantes. Nesse sentido, durante a contracenação, pode-se dizer que, quando o ator age de modo a buscar um estado de “comunhão” com seus colegas durante o jogo de atuação, sua ação distancia-se consideravelmente da ação egocêntrica.

Nas aulas da iniciação teatral observo que, quando um aluno consegue reconhecer a importância do respeito mútuo, e exercita isso durante o trabalho de atuação, suas atitudes tendem a mostrar-se mais descentradas, e suas ações dirigem-se no sentido de colaborar com os que estão à sua volta. A aluna Francisca refere-se à relação de troca estabelecida entre os participantes do Curso:

Às vezes a habilidade que tu não consegue, o colega te ajuda e tu ajuda o colega, é uma troca.

Essa relação de “troca”, identificada por Francisca, remete à visão de Spolin (2000, p. 38) sobre a necessidade dos participantes do grupo de jogo agirem coletivamente no momento da improvisação teatral:

Para o teatro improvisacional, um jogador deve sempre ver e dirigir toda ação para seu companheiro (...). Desta maneira, cada jogador saberá sempre para quem jogar a bola, e o grupo poderá se ajudar mutuamente. Sabendo disto, durante um espetáculo ou uma oficina de trabalho, quando um se desviar, o outro pode puxá-lo de volta para a cena (jogo).

Nesse sentido, o aluno João comenta que o seu aprendizado aconteceu a partir da interação com os outros participantes do Curso. Ele aponta que foi a partir da relação com o grupo que pode desenvolver as suas “habilidades”. Segundo ele:

Achei que não só nos exercícios, mas até nas improvisações, o grupo não só auxilia, mas faz acontecer algumas coisas, faz tu desenvolver algumas habilidades. Acho que sozinho não teria como, eu acho que sem o grupo talvez, a impressão que ficou, até seja possível sozinho, mas talvez, ficaria faltando alguma coisa. No final me deu uma sensação bem forte de que

se não fosse o trabalho em grupo, os exercícios em grupo tudo, seria difícil eu ter chegado num estágio que eu acho que eu cheguei.

Ao mencionar a importância do grupo no desenvolvimento individual, tanto Francisca, quanto João, parecem reconhecer o desenvolvimento de algumas “habilidades”. Ou seja, os sujeitos da pesquisa revelaram haver certos elementos fundamentais à prática teatral aprendidos durante o processo de interação com o grupo, especialmente nos momentos de improvisação.

Dentre essas habilidades, os alunos do CVA destacam nos seus depoimentos as capacidades de *ver* e *ouvir*, como aspectos determinantes na manutenção da troca efetiva dos atores durante a contracenação. É o caso deste, da aluna Clara, que traz uma argumentação especialmente consistente em favor do desenvolvimento da “escuta” em cena:

Se tu não escuta o outro e tu não olha o grupo ou a pessoa que tu ta trabalhando, ou o espaço, tu não tem parâmetro pra continuar a encenação, tu pode sair totalmente do contexto. É a interação né, se tu não está escutando e olhando tu perde o foco, tu perde a sintonia, quando vê tu está dizendo uma coisa que não tem nada a ver.

Da parte de Clara, o respeito ao outro se desenvolveu na medida em que ela conseguia qualificar a sua interação com o grupo e com o espaço. Ela remete-se novamente à importância da “sintonia” entre os sujeitos da aprendizagem na iniciação teatral e ainda acrescenta as qualidades de *ver* e *ouvir*, como aspectos importantes na interação com o outro.

Noutro momento da sua entrevista, ela discorre mais detalhadamente sobre os aspectos responsáveis pela manutenção da concentração e da atenção. Seu depoimento parece apontar os atos de *ver* e *ouvir* como elementos constituintes da ação presente em cena. Conforme Clara:

Foi uma coisa bem interessante assim de tempo, de concentração, de domínio de espaço, de atenção ao

outro, que ajudaram nas cenas, eu acredito que foi muito importante pra coordenar assim, os movimentos dentro da própria improvisação. Alguns jogos que deram aquele "time" pra gente também pegar na hora de encenar, de saber ter aquele olhar periférico pra ver o que está acontecendo na cena e ver como é que tu vai agir, o que tu vai dizer agora, saber ouvir o outro pra ver como é que tu vai sair da situação e poder dar a resposta.

Esses depoimentos levam a considerar que, na perspectiva dos alunos do CVA, o exercício das qualidades de *ver* e *ouvir* apresenta-se como um caminho possível para que o sujeito da iniciação teatral desenvolva a sua capacidade de descentração durante o ato da contracenação e amplie a sua capacidade de estar presente naquilo que faz.

Na prática da sala de aula junto à iniciação teatral, as qualidades de *ver* e *ouvir* são exercitadas em diversos momentos. Exemplo disso é o denominado "olhar periférico" e o desenvolvimento do que Clara identificou como "time", que tem sido exercitados através da prática do chamado *Jogo do Status*²¹.

Para a realização do *Jogo do Status* disponho cinco cadeiras no espaço cênico, uma ao lado da outra, enumerando-as de um a cinco, de maneira crescente, da direita (do ponto de vista de quem está na área de atuação) para a esquerda. Após essa disposição inicial, solicito que um jogador dirija-se até a cadeira de número 1 e sente-se, procurando ocupar o menor espaço

²¹ Apesar da origem desse jogo ser desconhecida para mim, considero importante salientar que, durante a minha trajetória como atriz, realizei essa atividade em dois momentos distintos. A primeira vez que entrei em contato com esse jogo foi durante uma oficina ministrada pelo ator e diretor Aloísio Pedersen, na Escola Estadual de 1º e 2º graus Odila Gay da Fonseca, no ano de 1995; a segunda vez foi no decorrer das atividades do Grupo Povo da Rua, em 2001, durante alguns ensaios conduzidos pela atriz e professora Carolina Garcia. Na obra de Augusto Boal (2000, p. 214 até p. 218) é possível encontrar alguns jogos semelhantes ao *Jogo do Status*, porém, a tônica principal dos exercícios sugeridos pelo autor é dada pela abordagem das relações de poder entre os jogadores e entre distintos espaços sociais, o que os diferencia, em parte, da atividade conduzida por mim durante as aulas no CVA, mas isso não quer dizer que as relações sociais presentes no jogo sejam desconsideradas, apenas significa que esse não é o foco principal entre os jogadores.

possível da cadeira. Peço que um segundo jogador vá até a cadeira de número 2 e sente, procurando ocupar um pouco mais de espaço que o seu colega da primeira cadeira. Outros três jogadores, sucessivamente, dirigem-se as cadeira de números 3, 4 e 5, sendo que o terceiro jogador deverá levar em conta o espaço ocupado pelo segundo participantes e assim por diante. Desse modo, têm-se no espaço cênico, cinco participantes distribuídos em cinco cadeiras que têm seus espaços ocupados de maneira crescente, do número 1, que ocupa o menor espaço possível, ao número 5, que ocupa o maior espaço possível da cadeira.

O objetivo dos participantes da platéia é avaliar se os espaços das cadeiras estão ocupados harmonicamente e se os jogadores conseguiram respeitar a ordem ascendente de ocupação das cadeiras. Em geral, durante a primeira observação da platéia, os alunos avaliadores procuram seguir à risca a observação da ocupação do assento e do encosto de cada cadeira, para julgar se cada um dos jogadores ocupa mais ou menos espaço de acordo com o seu lugar designado. Após essa primeira avaliação, peço que a platéia observe os jogadores de uma maneira mais ampla, considerando não apenas os espaços das cadeiras, mas a área do jogo como um todo, ou seja, busco motivar os alunos a perceberem como se distribuem os corpos dos jogadores em relação ao espaço da cadeira e em relação uns aos outros. A partir disso, os alunos observadores passam a apontar diferenças dos corpos dos seus colegas jogadores e identificar transformações corporais evidenciadas no decorrer do jogo. Observam, por exemplo, que o colega da cadeira 1, para seguir a regra da atividade, transformou o seu corpo, tornando-o mais retraído e encolhido, ocupando menos espaço, diferentemente do colega da cadeira 5, que precisou expandir o seu corpo ao máximo, para dar conta de ocupar o espaço da cadeira de forma crescente em relação aos demais. No decorrer da avaliação do jogo pela platéia, peço também que os alunos dispostos na área de jogo observem-se mutuamente.

Na continuidade da atividade, lanço a seguinte pergunta para a turma: “analisando a personalidade representada pelo participante de número 1, por exemplo, que qualidades poderíamos atribuir-lhe a partir da sua atitude corporal?”. As respostas dadas pelos alunos apontam, de modo geral, que o participante de número 1, sugere uma pessoa tímida, retraída, que fala e olha pouco para os demais, em oposição ao de número 5, que sugere um comportamento expansivo e desinibido. Assim, de forma gradativa, o grupo delinea algumas características de cada uma das atuações, definindo o que designo como 5 diferentes *status* de energia, correspondentes aos 5 jogadores ocupantes das cadeiras.

Ao término do exercício, sugiro que essas cinco qualidades de energia sejam levadas em consideração durante as próximas atividades a serem realizadas, que terão como objetivo uma improvisação, na qual os jogadores deverão participar dos conflitos que surgirem no desenrolar do jogo, de acordo com o seu respectivo *status*.

Por exemplo, o participante de *status* 5, no caso, têm muito mais responsabilidade de lançar propostas para a interação do grupo durante a improvisação do que o de número 2, por exemplo, que, por sua vez, mesmo tendo um perfil mais retraído, não deve deixar de se relacionar com os outros, porém tem que respeitar a personalidade do seu *status*. Da mesma maneira, os participantes devem ficar atentos para não ocuparem mais espaço que os colegas de *status* abaixo do seu, ou seja, o de número 4 deve prestar atenção para não “aparecer” mais que o 5, o 3 têm que buscar participar mais que o 2, e assim por diante.

Nesse caso, o desafio do jogo lança-se em diferentes direções, incitando os sujeitos a ampliarem sua atenção, que parte da observação de si mesmo, e dirige-se à interação com todos os que estão em jogo. Cada participante tem que agir conforme o seu *status*, o que o desafia a reconhecer ao máximo as suas próprias ações, sem perder de vista as ações

dos seus parceiros de cena. Ou seja, o *status* adquirido não é um perfil estanque, com características fixas, mas uma personalidade em movimento que se transforma a partir da interação de todos que compartilham a cena. Por exemplo, se o participante que ocupa o *status* 5 não consegue agir com grande desenvoltura, mostrando um personagem bastante expansivo e participativo, os outros jogadores deverão lançar propostas para o grupo interagir, porém prestando bastante atenção para não aumentarem sua energia na improvisação, o que poderia diminuir a energia do participante de *status* 5, causando desequilíbrio ao jogo como um todo.

Nas conversas com os sujeitos da investigação constatei que eles reconhecem o *Jogo do Status* como fundamental no processo de desenvolvimento da interação do grupo, pois consideram que a sua prática promoveu o aprendizado do respeito ao espaço de cada um durante a contracenação. É o que mostra o depoimento de Maria:

A questão do *status* também é importantíssima, porque o *status* nada mais é do que dar o espaço pro colega. Cada um tem o seu *status*. O número um por mais que ele esteja na cena, ele não pode ser um foco maior, chamar mais a atenção que o número cinco. Ele vai ter um momento de foco dele. Antes dessa parte do *status*, o jogo ainda ficava um pouco perdido. Cada um queria fazer de uma maneira, aí acabava dando a bagunça. E quando entrou a parte dos *status*, ficou bem mais organizado pra nós que estávamos interpretando. Acho que o *status* foi uma das coisas mais importantes na construção da cena.

As experiências relacionadas ao *Jogo do Status* trazidas por Maria, evidenciam o caráter interdependente do seu aprendizado, em que as dificuldades inerentes aos desafios da própria interação tendem a ser transpostos como também desafios, que se apresentam no momento em que são exercitados. Nesse sentido, quanto mais o sujeito exerce a sua capacidade de interagir, maior é a sua possibilidade de reconhecer o outro,

pois suas estruturas de assimilação ampliam-se, e, a partir disso, o sujeito tornar-se capaz de transpor novos limites.

Assim, ao percorrer esse trajeto de ampliação das suas próprias capacidades, o sujeito também amplia a capacidade de reconhecer a si mesmo e ao outro, o que, por sua vez, motiva o sujeito a apropriar-se cada vez mais das suas próprias ações, ampliando suas possibilidades de estar presente e relacionar-se efetivamente com o outro.

No depoimento da aluna Maria, ela aponta que o seu desenvolvimento na iniciação teatral aconteceu em duas direções complementares: a partir de um melhor entendimento das atividades de sala de aula, ou seja, da apropriação dos conteúdos desenvolvidos, e a partir de um maior entrosamento do grupo. Nas palavras de Maria:

Eu comecei a ver que a diferença do início ao fim é que no início a gente está perdido, não entende muito das coisas que vão se passar. No decorrer do curso mesmo é que a gente vai tendo uma idéia de tudo que está fazendo, de tudo que tava se querendo passar. Tipo, nas últimas aulas foi o máximo assim, todo mundo tava bem entrosado, e foi bem legal, essas últimas aulas foram bem melhores, talvez porque a gente já entendia tudo que tu queria passar pra gente. No início talvez a gente tivesse meio sem entender, sem saber, ou, é a questão do grupo já estar sintonizado um com o outro.

Ao refletir sobre essas questões, percebo, também, que, quanto mais o sujeito exercita suas capacidades de *ver* e *ouvir*, mais se ampliam suas capacidades de ver e ouvir a si mesmo, *ver* e *ouvir* o outro e tudo que acontece ao seu redor, ampliando também, sua capacidade de estar presente e de reagir às circunstâncias da cena espontaneamente.

Nesse sentido, busquei compreender como é que os sujeitos da investigação reconhecem a aprendizagem dessas qualidades na prática que realizaram. Para o aluno Rafael, por exemplo, é importante “amadurecer”

naquilo que faz, no sentido de se apropriar da própria ação e de qualificar o que se faz em cena. Segundo ele:

Qualquer coisa que tu inicias é o amadurecer naquilo, porque nas primeiras vezes que eu ia, realmente ficava a mil e tal, quando tinha que fazer alguma cena assim, eu ficava preocupado com tudo. Primeiro, só experimentando, né, me divertindo. Mas depois, já estava tentando fazer algo mais interessante, só que a mente ficando a mil e depois acalmando, fazendo com que as coisas acontecessem mais naturalmente, a reação com o outro, ouvir o outro, dar o texto. No começo eu ficava muito ansioso assim de ter que falar alguma coisa e depois fui relaxando mais nos últimos exercícios.

A idéia trazida por Rafael, da mente estar agitada, mais “a mil”, e posteriormente com o avanço do trabalho, ir “acalmando”, conferindo mais naturalidade às suas reações em relação ao outro, a “ouvir” o outro, relaciona-se diretamente à idéia de *presença*. No que se refere ao desenvolvimento das qualidades de *ver* e *ouvir*, o depoimento de Rafael evidencia a sua consciência acerca da manutenção da concentração, ou seja, do desenvolvimento de um certo estado peculiar de atenção ao que acontece no momento presente da cena.

No decorrer da investigação pude constatar que o reconhecimento, por parte dos sujeitos, das relações que se estabeleceram entre eles durante as aulas, bem como dos aspectos que eles consideraram fundamentais nesse processo de interação, levou-os a refletir, e, de certo modo, a caracterizar, o que compreendem como importante para o estabelecimento da *presença* do ator no momento da cena.

O fato de um ator entrar em cena, dizer um texto ou executar uma ação que seja coerente com o universo com o qual está interagindo, ou seja, em acordo com as circunstâncias da cena, não significa que este ator esteja agindo espontaneamente, sendo capaz de tornar a sua ação “viva” para o espectador. É a qualidade de seus atos e a capacidade de estar *presente* em

cena que dará sustentação ao seu trabalho. Segundo o estudioso Patrice Pavis (2005, p. 305):

“Ter presença”, no jargão teatral, saber cativar a atenção do público e impor-se; é também, ser dotado de um “quê” que provoca imediatamente a *identificação* do espectador, dando-lhe a impressão de viver em outro lugar, num eterno presente. (...) Segundo a opinião corrente entre a gente de teatro, a presença seria o bem supremo a ser possuído pelo ator e sentido pelo espectador. A presença estaria ligada a uma comunicação corporal “direta” com o ator que está sendo objeto de percepção.

O aluno Rafael parece compreender a noção de presença cênica como a relação do ator com a sua obra. Segundo ele, é possível reconhecer a “inteireza” de um artista quando ele se entrega para o que está fazendo a tal ponto que o espectador não o reconhece de forma desvinculada da narrativa da cena.

Na perspectiva de Rafael, o mais importante é a inteireza do ator naquilo que faz. Esse aspecto fica muito claro no seu depoimento dado em resposta à minha pergunta sobre a possibilidade de reconhecer quando é que um ator está realmente presente em cena:

Acho que dá pra reconhecer, né? Acho que é quando tu vê que... quando tu nem te dá conta... Acho que o mais interessante é que tu vai te dar conta depois, quando o que passa mais é a história, quando tu te sensibiliza mais com a história assim, daí depois tu fala: -Ah não, mas tinha um ator ali! Pô, é um grande ator! Daí tu diz: - Pô, mas fazer isso é muito difícil! É que nem quando tu está lendo um livro, quando eu estava lendo, por exemplo, aquele livro “Cem anos de solidão”, estava entretido na história. Bah, que fantástico! Daí tu pensa, mas alguém escreveu isso aqui, bolou tudo isso, daí tu vai ver, mas isso aqui não é fácil, daí que tu vai ver – Pô, mas esse cara era bom. O ator também, ele está te passando e está te tocando e daí tu sabe que não é bem assim, isso não sai de repente, alguém não sai fazendo essas coisas, né? Ainda mais a história de uma outra pessoa, que é toda peça. Um ator mais jovem desses que a gente vê na malhação e tal, tu vê que são todos “travadinhos” assim, ainda tão parece, não sei, em dúvida, de não passar por cima de sua imagem, de não

passar ridículo, sei lá. Um ator experiente realmente, não tem frescura nenhuma, vai e pronto.

Nesse sentido, as palavras de Brook (2002, p. 60) potencializam a fala de Rafael sobre a habilidade do ator de tornar “verdadeiro” o que realiza em cena:

A habilidade específica do ator profissional consiste em provocar em si mesmo, sem esforço nem artificialidade perceptíveis, estados emocionais que não pertencem à ele e sim à personagem (...). Nas mãos de um verdadeiro artista tudo parece natural, mesmo que a forma exterior seja tão artificial que não tenha equivalente na natureza (...). Algo é natural quando, no momento em que acontece, não há análise nem comentário, simplesmente parece de verdade.

Ao analisar as entrevistas dos sujeitos, é possível observar que eles reconhecem a capacidade de estar presente em cena como um aspecto da interação com alguns elementos, tais como: a ampliação da percepção; o desenvolvimento do corpo e da voz; e o exercício da concentração.

O aluno João declara ter desenvolvido a sua percepção a partir da ampliação do seu próprio olhar na interação com o grupo. Dessa forma, ele caracteriza o olhar ampliado construído na interação com o grupo e com o processo de trabalho:

Um olhar mais global, não é um olhar reto, é um olhar de 360 graus de um ambiente, de observar um ambiente, de ver como as coisas acontecem no ambiente, participar e interagir com o ambiente, assim eu acho que a gente, no caso da aula foi o grupo, mas de perceber o ambiente, né? Estar atento a todos os lugares da sala, uma coisa assim bem ampla na percepção

João parece identificar claramente na sua fala, que o desenvolvimento e a ampliação das qualidades de *ver* e *ouvir* são elementos capazes de aprimorar a atenção do ator e favorecer sua presença durante a cena.

No CVA, o processo de expressividade do ator abrange tanto a observação quanto a criação, pois considero, em conexão com as idéias de

Stanislavski, que esses dois pontos apresentam-se como importantes passos para a construção de uma vida imaginária.

A capacidade de observar pode ser vista no trabalho do ator como uma qualidade essencial no seu ofício, pois, num sentido abrangente, é possível dizer que ele observa a vida para recriá-la no palco. Ou seja, a prática de *ver* e de *ouvir*, está intrinsecamente ligada à capacidade de observação do artista. Nesse sentido, reconheço a necessidade do ator desenvolver um “olhar” e uma “escuta” atentos a si mesmo e aos acontecimentos à sua volta. Compreendo, também, que o ato de observar desperta a necessidade do sujeito olhar para si mesmo, de reconhecer as suas próprias ações, conforme foi abordado anteriormente.

Segundo a aluna Clara, as capacidades de *ver* e *ouvir* são elementos que devem estar presentes durante a atuação. Para ela, saber “escutar” e saber “olhar” o outro, foram aprendizados importantes nas aulas do CVA, relacionados ao exercício da “calma”, do auto-controle. É interessante observar a objetividade com que a aluna se refere às importantes aquisições oportunizadas no CVA:

O que foi importante? Acho que o contexto todo, mas principalmente saber olhar e escutar o outro pra poder interagir, principalmente isso. Porque a maior dificuldade que a gente tem às vezes, na ansiedade às vezes tu nem escuta e já quer sair falando pra se ver livre, pra entrar na situação, então isso foi um aprendizado importante porque tu tem que controlar a ansiedade e ver realmente o que tu vai contribuir pra aquela cena, pra não ficar falando, atropelando o colega ou os outros, ou se colocando no espaço também. A ansiedade às vezes atrapalha então a gente entra com mais calma, pode se situar melhor no espaço, tudo isso acho que se aprende ali.

Ao falar dos atos de “escutar” e “olhar”, Clara aponta também aspectos constituintes da *presença*, mas existem outros depoimentos que tratam mais claramente dessa questão. A aluna Francisca, por exemplo, caracteriza a presença cênica como um conjunto de elementos que, quando desenvolvidos

pelo artista, são capazes de tornar sua ação “crível” para a platéia. Segundo ela:

O corpo, a voz, essa magnitude que pode ser maleável, sabe. Isso tudo é um conjunto que promove com que a gente esteja mais consciente e disponível pra essa atuação, e essa atuação ela se torna crível quando tu tem desenvolvido esses elementos, porque se tu chega desconcentrado e vai partir pra uma interpretação nem tu te convence.

Considero que a presença cênica não é algo possível de ser compreendido linearmente, pois as qualidades da presença envolvem aspectos “misteriosos”, de difícil conceituação. Para Brook (2003, p. 68):

O teatro não tem a ver com edifícios, nem com textos, atores, estilos ou formas. A essência do teatro reside num mistério chamado “o momento presente”. O “momento presente” é surpreendente. Como o fragmento retirado de um holograma, sua transparência é enganosa. Dissecando este átomo do tempo, vemos o universo inteiro contido em sua infinita pequenez. (...) E dentro de nós, a cada momento, como um gigantesco instrumento musical à espera de ser tocado, há cordas cujos tons e harmonias são nossa capacidade de responder às vibrações emanadas do invisível mundo espiritual que freqüentemente ignoramos, mas com o qual entramos em contato toda vez que respiramos.

Porém, o caráter misterioso da presença não impede que algumas das suas qualidades sejam reconhecidas e compreendidas, desveladas, como importantes para a ação do ator durante o momento da atuação. Segundo Rafael, o mais importante para o ator durante o momento da ação cênica é estar “inteiro” no que está fazendo, ou seja:

Estar todo ali, não estar pensando que tu tem que estar lá com a tua namorada, ou com a tua mãe, ou com o trabalho que tu tem que fazer, nem que podia estar fazendo aquilo, é estar ali, o melhor de ti ou tudo o que tu puder. O melhor que tu puder fazer está ali, tu não ficou travado pensando, não, tu estava ali. Talvez tenha ficado ruim, mas tu deu o teu melhor, entendeu? Acho que é isso.

A fala de Rafael remete a algo que procuro enfatizar com os alunos durante a atividade teatral, tal seja, o comprometimento com o trabalho.

Quando, por exemplo, algum aluno alega não ter conseguido “dar o seu melhor” durante uma atividade, e justifica sua falta de entrega por um ou outro problema, tento relativizar essa questão, considerando os aspectos efêmeros do ato teatral.

Um desses aspectos que busco enfatizar é o fato de que o teatro é uma arte feita por pessoas, e que estas estão sujeitas a mundos internos e movidas por sentimentos e emoções que se transformam a todo momento, o que acarreta a necessidade do ator desenvolver a percepção e o controle de si.

Nesse sentido, costumo comentar que é muito freqüente acontecer do ator não estar no “seu melhor dia”, mas que, apesar disso, é importante que ele dê “o melhor de si, no momento presente da atuação”.

Um recurso um tanto inusitado que utilizo para focar melhor essa questão com os alunos é uma relação de “porcentagem” que estabeleço entre a “inteireza” do ator e a sua capacidade de “dar o melhor de si” no momento presente da cena. Tentarei explicar a prática que realizo, buscando reproduzir fielmente a abordagem da “porcentagem” que faço junto aos alunos em sala de aula, da seguinte maneira: *“digamos que hoje eu esteja com a metade das minhas forças, ou seja, que eu esteja operando com 50% da minha vivacidade, e precise fazer uma apresentação teatral. Imaginem que no começo da cena passo a me questionar e me cobrar sobre as minhas dificuldades, dizendo a mim mesma que hoje não estou num dia bom e que não vou conseguir atuar de maneira satisfatória. No decurso da cena, à medida que alimento esses pensamentos, acabo não conseguindo, se quer, dar os 50% que eu pensava ter no início da apresentação, pois estou duvidando do que faço e desconcentrando a minha atenção, fazendo com que o meu rendimento caia para 25%, por exemplo; ou seja, dou apenas a metade do que eu tinha para dar, não consigo atingir nem ao menos os 50% iniciais. Porém, na direção contrária, se eu aceitar a condição em que estou,*

e me dispor a dar os meus 50%, buscando me concentrar dentro do que posso, sem pensar que em outros dias já estive melhor, vou estar "presente" e "inteiro" nos meus 50%, o que, por sua vez, permite que eu dê 100% dos meus 50%. Assim, me entrego plenamente para aquilo que posso fazer, otimizando, portanto, a minha entrega ao trabalho".

Essa explanação caracteriza um momento bastante peculiar nas conversas sobre a arte teatral, pois promove um espaço de reflexão sobre a presença, incitando os alunos a darem-se conta que suas questões pessoais, suas cobranças internas, suas dúvidas e seus medos são elementos que interferem no trabalho.

Nessas conversas, procuro incentivar os alunos a se arriscarem, a experimentarem se "entregarem" para o trabalho e para os debates em grupo, deixando claro que o espaço da sala de aula é o lugar onde podemos exercitar não apenas aquilo que sabemos fazer, mas principalmente um espaço onde podemos nos permitir olhar com mais atenção para as nossas próprias limitações, expondo nossas fraquezas e sensibilidade; busco também, reforçar junto aos alunos do CVA, que a presença cênica está diretamente ligada à capacidade de manter a mente relaxada, livre de racionalizações desnecessárias, aberta, confiante.

Na compreensão de Dal Forno (2002, p. 38 e 39), o método das ações físicas, desenvolvido por Stanislavski, possibilita ao ator a construção de uma atuação que supere o caráter eminentemente racional, em prol das manifestações dos sentidos. Para a autora:

O principal, no trabalho sobre as particularidades da ação física, é agir fisicamente, a partir de impulsos próprios, autenticamente, e não em nome de alguma personagem e onde o pensamento intervém só na medida em que possa reforçar essa ação. Não pensar o sentimento e a sensação, mas agir.

Rafael reconhece a importância da manutenção da "mente solta", como um requisito importante durante a ação da cena, no seguinte sentido:

Pra lembrar do que tu quer passar naquele momento, é importante também estar com a mente bem solta, bem aberta, também é importante se comunicar com os colegas. (...) Foi muito interessante saber lidar com os colegas e conseguir ficar tranquilo com a tua criatividade, isso no curso, né, porque chega uma hora nos exercícios que se tu tivesse muito atucanado com outra coisa a tua criatividade não fluía assim do melhor jeito possível pra coisa ficar legal pra fazer as coisas, tu estar inteiro ali, ficar inteiro. Tu estar inteiro é importantíssimo, acho que é isso aí, o mais importante é estar inteiro, não estar em outros lugares.

O aluno João, no seu discurso, reconhece a dificuldade de conceituar a presença cênica, no entanto, considera ter desenvolvido elementos importantes para o exercício da presença do ator, tais como a interação com os colegas e a concentração durante a cena. Segundo João:

Tu falaste da presença, né? Eu acho que também fez parte isso, aquela coisa do interagir com os outros e ter essa presença. O cara mandava uma energia e devolvia, acho que teve também uma evolução nesse sentido. É difícil essa presença que a gente fala, acho que tinha que definir direitinho, ou conceituar assim, com todos os dados, mas isto também acho que teve essa coisa do, eu não digo do raciocínio rápido, mas também isso, né. A concentração no outro, ele fala uma coisa e tu pega aquela informação e, baseado no que tu está interpretando, já tem que continuar, dar seqüência para o que está acontecendo e então acho que isso foi uma coisa que foi trabalhada. Pra mim também foi uma coisa que foi bem desenvolvida, acho que melhorou também desde o início e em todos.

Nesse sentido, pode-se dizer que foi possível desenvolver, ainda que minimamente, aspectos da presença cênica junto à iniciação teatral. Ao analisar as falas dos sujeitos fica claro que os alunos identificam uma série de aprendizados desenvolvidos a partir da interação com eles mesmos e com o grupo de trabalho.

Como aspectos presentes na interação, os participantes do CVA levantaram a necessidade da ampliação e da concentração como elementos importantes para o ator no momento presente da cena.

As qualidades de *ver* e *ouvir* foram apontadas como capacidades desenvolvidas durante todo o processo de aprendizagem da iniciação teatral, em dois sentidos complementares: a partir da relação do ator consigo mesmo, no sentido de observar as suas próprias ações, bem como na relação com o grupo, potencializando a capacidade de descentração dos sujeitos.

Portanto, encerro o capítulo com uma fala do aluno João, em que ele reconhece que a capacidade de concentração do ator, no momento presente da cena, é um aprendizado possível. Sua fala demonstra, de forma sintética, que o trabalho na iniciação teatral foi um processo que aconteceu a partir do olhar e da observação do aluno em relação a si mesmo, às suas próprias ações, aos seus próprios sentimentos, mas que se ampliou na interação com o coletivo e na concentração da atenção no momento presente da cena. Nas palavras de João:

É, eu acho que concentração é um ponto que, pra estar ali tem que ter bastante concentração, tem que estar vivendo aquele momento ali, então também tem que estar bem focado no que tu está fazendo e no que tu está sentindo. Concentração é um ponto importantíssimo e eu até não falei antes, mas, agora me veio um termo bom do que foi trabalhado, que é a concentração no que se está sentindo, no que se está vivendo ali naquele momento, e também uma percepção do outro, do que o outro está vivendo, está fazendo, no que o outro está me dizendo e como é que eu vou interpretar aquilo e como é que eu vou interagir com isso. Então, tem que estar aberto ao que o outro está falando, como é que eu vou dizer... Eu tenho que estar disponível pra ele. Tu tem que estar interagindo com ele e somando, né, uma "sinergia", aquela coisa e... Tu já adquiriu um pouco mais de segurança no que tu está fazendo, e acho que, não sei, equilibra mais o ambiente que tu está participando, acho que é importante isso.

Decifrável e ainda misterioso

De modo geral, observou-se que os sujeitos da pesquisa, alunos do Curso de Extensão Universitária *Introdução à Interpretação Teatral: Corpo, Voz, Ação* do Departamento de Arte Dramática, do Instituto de Artes da UFRGS, caracterizam a aprendizagem teatral como algo que se desenvolve a partir do sujeito, na interação consigo mesmo e com o grupo, e das relações estabelecidas com os conteúdos, ou conhecimentos, que circulam entre eles, mas que só se realiza, efetivamente, no momento presente da cena.

No primeiro capítulo da Dissertação, sinalizei meu interesse em investigar os processos de transformação que eu observava nos alunos da iniciação teatral, durante o período em que eles freqüentaram o Curso.

Já no início da pesquisa, orientada pelos professores do Programa de Pós-graduação em Artes Cênicas, do Instituto de Artes da UFRGS, constatei que, para observar fenômenos como esses, que falam de transformação, que abrangem um processo bastante subjetivo, seria melhor traçar um percurso mais claro e objetivo, que me permitisse investigar o processo de construção do conhecimento teatral através da própria trajetória de ensino e aprendizagem dessa arte.

Com base nessas constatações iniciais, formulei a seguinte questão de pesquisa: a partir de quais aspectos os sujeitos da iniciação teatral, alunos do Curso de Extensão Universitária *Introdução à Interpretação Teatral: Corpo, Voz e Ação*, caracterizam o seu processo de aprendizagem em teatro? Assim, passei a perseguir o objetivo de investigar como é que os sujeitos do CVA caracterizaram o processo de iniciação teatral em que estiveram inseridos, buscando teorizar sobre os aspectos que eles reconhecem como fundamentais ao seu aprendizado.

Como hipóteses de pesquisa, dirigi meus estudos na busca por aprofundar a idéia de que a interação é um dos aspectos constitutivos da

arte teatral, que se desenvolve na medida da relação do ator consigo mesmo e com o mundo que o cerca, no sentido da descentração.

Parti da idéia de que um dos fatores inerentes dessa interação é o desenvolvimento das qualidades de *ver* e *ouvir*, considerando que o exercício dessas qualidades fundamentais do trabalho do ator possibilita o estabelecimento de uma ação consciente durante a cena teatral.

Nesse sentido, procurei fortalecer as idéias de que as qualidades de *ver* e *ouvir* são passíveis de aprendizagem e que, já nos primórdios do processo de iniciação teatral, é possível concretizar uma prática pedagógica que favoreça o desenvolvimento dessas qualidades, e, conseqüentemente, signifique avanços ao processo de descentração dos seus sujeitos.

Para dar conta dos objetivos da minha pesquisa, formulei algumas questões que compuseram um roteiro, mediante o qual indaguei os sujeitos, alunos do CVA, sobre a prática teatral da qual participaram.

O fato de eu acumular funções na minha trajetória, como professora e pesquisadora e de estar ao lado dos sujeitos da pesquisa, como parte do processo de ensino e aprendizagem que constituiu o objeto do meu estudo, tornou-me, em parte, também sujeito da minha própria investigação, o que me suscitou a responsabilidade de interagir com os sujeitos de forma a deixá-los falar evitando interpelá-los de forma indutória, o que significou o fortalecimento das minhas hipóteses iniciais. Assim, pude constatar que os meus objetivos como professora, que servem de diretrizes do trabalho prático da sala de aula, estão sendo reconhecidos e efetivamente compreendidos pelos sujeitos da aprendizagem.

Quando parti para o campo de estudo eu já tinha algumas idéias pré-estabelecidas de aspectos que eu considerava importantes para a prática do teatro, e que constituíam os fundamentos que norteiam a minha prática como professora do CVA e, como tais, foram adotados como pressupostos da

investigação. Mas, mesmo assim, busquei conduzir a entrevista com os sujeitos da maneira mais abrangente possível. Intuitivamente, eu previa que, se os aspectos que eu buscava abordar na prática das aulas junto à iniciação tivessem sido efetivamente compreendidos pelos alunos, eles acabariam por expô-los durante a investigação.

Na busca por permanecer aliada a esse objetivo, que considero como uma postura ética frente à pesquisa, frente ao meu próprio trabalho como professora, e, principalmente, diante dos sujeitos dessa investigação, deparei-me com uma tarefa permeada por constantes desafios.

Mas, no decorrer da realização das entrevistas e da análise dos dados, aquilo que havia sido vislumbrado por mim em caráter intuitivo, acabou por se concretizar, pois as falas dos alunos serviram para reforçar minhas hipóteses de pesquisa.

Na parte do capítulo intitulada *a aprendizagem teatral como algo que se desenvolve*, é possível verificar que os sujeitos compreenderam o caráter processual do aprendizado do qual participaram. Nesse sentido, a pesquisa mostrou a prática da iniciação teatral como propícia à aquisição de conhecimentos que se constroem pelo sujeito a partir da sua própria ação.

Em *O trabalho a partir de si mesmo*, segunda parte da análise, constatei que os sujeitos caracterizaram a prática inicial em teatro como um trabalho que surge a partir deles mesmos, que necessita que eles desenvolvam paralelamente a espontaneidade, no sentido de exercitarem a disponibilidade para o trabalho, paralelamente ao controle e domínio de suas próprias ações em cena.

Finalmente, na terceira parte do capítulo, denominada *Na interação*, a análise das falas dos sujeitos evidenciou que eles concebem o conhecimento em teatro como algo que acontece no coletivo, que necessita da integração entre todos os envolvidos, no sentido de respeitar diferentes pontos de vista

e superar os desafios do convívio em grupo. Assim, foi possível observar que durante o processo de aprendizagem os sujeitos ampliaram suas ações, no sentido da descentração do seu olhar e da sua própria ação e que reconheceram que esse processo é importante para o estabelecimento da presença, da "inteireza" do ator em cena.

Constatei, também, que os sujeitos caracterizam a necessidade da atenção, da concentração, bem como do exercício das capacidades de *ver* e *ouvir*, como partes integrantes do processo da arte teatral.

Refletir sobre os aspectos que concorrem para o estabelecimento da presença do ator em cena, sob o ponto de vista dos sujeitos que estão ainda iniciando a caminhada na arte teatral, permitiu-me legitimar a inserção de práticas que abordem a aprendizagem da "inteireza", e, da presença, por parte do sujeito da aprendizagem, naquilo que faz, como efetivos conteúdos do processo da iniciação teatral. Ou seja, possibilitou-me compreender que o exercício da capacidade do aluno iniciante, de estar presente e consciente naquilo que faz, é uma aprendizagem possível.

Nesse sentido, é pertinente afirmar que a pesquisa cumpre a função de "validar" as questões trazidas por mim como hipóteses, ou seja, legitimar teorias e práticas pedagógicas que eu já vinha desenvolvendo no cotidiano da sala de aula como professora na iniciação teatral, mas que neste momento assumem novos significados.

Assim, compreendo que foi possível "decifrar" alguns aspectos da minha própria ação que permaneciam ainda "misteriosos", mesmo para mim.

Porém, acrescento que, apesar da satisfação inerente ao fato de conseguir concluir a investigação e alcançar os objetivos iniciais a que me propus, reitero o fato de que a trajetória aconteceu de maneira permanentemente desafiadora. Durante o processo de investigação, ao analisar detalhadamente as minhas próprias ações, constatei também

algumas questões importantes de serem revistas. Assim como dediquei minha atenção à análise do processo de compreensão dos sujeitos sobre suas próprias ações, opto, neste momento, por refletir também sobre os meus próprios passos durante a pesquisa, no intuito de alicerçar cada vez mais minhas ações pedagógicas.

O fato de estar num “lugar” em que preciso defender as minhas idéias, exigiu de mim um cientificismo e um rigor teórico que me incitaram a reforçar as minhas próprias crenças e escolhas de abordagem da arte teatral, permitindo que eu as aprofundasse, ou, então, as abandonasse, partindo para novas buscas.

Durante a fase inicial da investigação, em que eu estava ainda em processo de estruturação, concomitantemente às aulas para a iniciação teatral, antes mesmo de efetuar as entrevistas, estive muitas vezes envolvida em situações em que precisei rever as minhas ações como professora. Inúmeras vezes me vi sendo questionada pelos sujeitos sobre a validade de algumas práticas que eu trazia para a sala de aula, como, por exemplo, sobre o tempo utilizado para os jogos de concentração, tais como, os “jogos de imaginação” que propunha no início de algumas aulas.

A esse respeito a aluna Clara considerou que algumas atividades que exigiam extrema concentração dos alunos surtiram um efeito contrário, fazendo com que ela perdesse o envolvimento com o trabalho:

Quando é coisa de muita concentração que ficou muito longo, chega um ponto que tu não consegue mais. Porque daí eram etapas de muita concentração, de ficar visualizando e concentrando, aí eu acho que cansa um pouco porque um pouco desses tu consegue te ater naquela concentração, depois já começa a dar vontade de fazer outra coisa, né.

Para responder a questionamentos como esse eu costumava justificar que a atividade a partir do jogo promove a concentração para o trabalho, e

disponibiliza uma oportunidade de preparação corporal para as cenas de improvisação. Mas, mesmo assim, buscava aproveitar os apontamentos feitos pelos sujeitos para refletir sobre as práticas da sala de aula.

Constatei, então, que, mesmo que eu encontrasse justificativa para argumentar a importância de determinada atividade, mesmo discutindo com o grupo as relações entre o jogo e a cena, era fundamental identificar as ocasiões em que a prática não estava fazendo sentido para esses alunos. Nesses momentos, pude perceber a necessidade da descentração da minha própria ação, pois precisava colocar-me no lugar dos alunos para poder compreender o que significavam os apontamentos trazidos por eles.

Hoje percebo que, naquela época, a minha ação em sala de aula ainda acontecia muito vinculada aos planejamentos que eu trazia, o que dificultava a ampliação do meu olhar em relação ao momento presente da sala de aula. Isso não quer dizer que eu já não exercitasse a capacidade de me colocar no lugar do aluno, porém, considero que atualmente me encontro muito mais apropriada da minha ação como professora, em comparação àquele momento, o que me permite perceber a importância de não apenas “esperar” o tempo de aprendizagem do aluno, mas de me colocar ao seu lado permanentemente, considerando, efetivamente, a possibilidade de abrir mão dos planejamentos iniciais das aulas, quando a realidade cognitiva dos alunos assim exigir, em prol da aquisição de conhecimentos novos, possíveis somente quando a relação entre professora e alunos é, de fato, “inteira” e “presente”.

Santos (2006, p. 269) observa a descentração do professor como parte da relação de ensino e aprendizagem da seguinte maneira:

A “espera” pelo tempo da aprendizagem do aluno é uma atitude que ultrapassa a idéia de “tolerância”, pois implica a atividade permanente do professor. Não é uma questão apenas de “respeito” ao outro, ou de compreensão dos “erros” do outro, ou de reconhecimento da “incompletude” do saber do outro, ou da “transitoriedade das posições” do outro, mas sim de aproveitamento

de toda e qualquer manifestação do outro, desde a mais escancarada até a mais sutil, em favor da descentração do seu pensamento. E isto exige a descentração de pensamento do professor.

Assim, paralelamente à busca de compreender a transformação dos sujeitos, deparei-me com a agradável surpresa de me ver como um dos protagonistas de uma transformação mais abrangente.

Nesse sentido, as palavras de Desgranges (2006, p. 119), ao comentar o trabalho de Spolin, refletem minhas próprias reflexões sobre o trabalho pedagógico em teatro:

Percebe-se, assim, em Spolin, a preocupação com a transformação total do indivíduo, que o levaria a perceber e a pensar a si e ao mundo de maneira distinta.

Ao concluir esta Dissertação, vislumbro alguns aspectos que estruturam o conhecimento teatral na prática que se processa na minha própria sala de aula, pois identifico alguns elementos constituintes da ação do aluno iniciante em teatro durante a realização da cena, o que torna possível a “decifração” de alguns elementos inerentes à ação do artista, que, na perspectiva deste trabalho, dizem respeito ao caráter “misterioso” da presença do ator em cena.

Refletindo sobre a minha ação como professora, compreendo que os passos a serem dados em sala de aula, ainda que “decifráveis”, permanecerão “misteriosos”, pois a cada nova experiência surgirão novos desafios e eu terei que, ao lado dos sujeitos, exercitar permanentemente a minha capacidade de colocar-me no lugar do outro e de *ver* e *ouvir* os alunos nas suas individualidades.

Considero que os sujeitos, ainda que iniciantes na arte teatral, puderam compreender alguns aspectos tão importantes para a realização de uma ação “viva”, “inteira” e “presente”, conforme se verificou a partir das

reflexões dos próprios alunos, ao serem relacionadas às idéias de importantes autores que teorizam sobre a arte do teatro.

A experiência de investigar o processo de aprendizagem na iniciação teatral possibilitou, portanto, o fortalecimento das minhas escolhas e o aprofundamento dos meus conhecimentos, a ponto de me incentivar a exercer cada vez mais a possibilidade de questionar as certezas conquistadas até então e a deixar o caminho em aberto para novas descobertas que não de vir.

Referências

ASLAN, Odette. **O ator no século XX**: evolução da técnica, problema da ética. São Paulo: Perspectiva, 2003.

BECKER, Fernando. **A origem do conhecimento e a aprendizagem escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2003.

BOAL, Augusto. **Jogos para atores e não atores**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

BROOK, Peter. **A Porta aberta**: Reflexões sobre a interpretação e o teatro. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

_____. **O Ponto de mudança**: quarenta anos de experiências teatrais: 1946-1987. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995.

CHACRA, Sandra. **Natureza e sentido da improvisação teatral**. São Paulo: Perspectiva, 1991.

DAL FORNO, Adriana. **A organicidade do ator**. Campinas: Universidade Estadual de Campinas, 2002. (Dissertação de Mestrado).

DESGRANGES, Flávio. **A pedagogia do teatro**: preocupação e dialogismo. São Paulo; Editora Hucitec, Edições Mandacaru, 2006.

Estatuto da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/consun/estatuto.pdf>> Acesso em: 02 agosto 2008.

FAZENDA, Ivani e SOARES, Magda. **Metodologias não convencionais em teses acadêmicas**. In: FAZENDA, Ivani (org). Novos enfoques da pesquisa educacional. São Paulo: Cortez, 1992. p. 119-135.

_____. **A pesquisa como instrumentalização da prática pedagógica.** In: FAZENDA, Ivani (org). Novos enfoques da pesquisa educacional. São Paulo: Cortez, 1992. p. 75-83.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **O minidicionário da língua portuguesa.** Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

FUCHS, Ana Carolina Müller. **Improvisação teatral e descentração.** Porto Alegre: PPGEduc/UFRGS, 2005. (Dissertação de Mestrado).

ICLE, Gilberto. **O ator como xamã:** configurações da consciência no sujeito extra-cotidiano, Porto Alegre: PPGEduc/UFRGS, 2004. (Tese de Doutorado)

_____. Considerações sobre o conhecimento tornado corpo no trabalho do ator. **Cena**, Porto Alegre, nº 2, 2001. p. 23-28.

_____. **Por sobre o demônio da ignorância:** a improvisação como construção de conhecimento no trabalho do ator. Porto Alegre: PPGEduc/UFRGS, 1999. (Dissertação de Mestrado).

KOUDELA, Ingrid Dormiem. **Jogos teatrais.** São Paulo: Perspectiva, 2004.

LÜDKE, Menga e ANDRE, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MACEDO, Rosa Maria Stefanini. In: PIAGET, Jean. **A Epistemologia genética / Sabedoria e ilusões da filosofia; Problemas de psicologia genética.** São Paulo: Abril cultural, 1983.

MONTANGERO, Jacques e MAURICE-NAVILLE, Danielle. **Piaget ou a inteligência em evolução.** Porto alegre: Artmed, 1998.

Normas Vigentes de Extensão Universitária/UFRGS. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/cepe/legislacao/Res26-03.htm>> Acesso em: 02 agosto 2008.

OIDA, Yoshi e MARSCHALL, Lorna (colaboradora). **O Ator invisível.** São Paulo: Beca Produções Culturais, 2001.

_____. **Um Ator errante.** São Paulo: Beca Produções Culturais, 1999.

PENTEADO, Cléa. **A arte e a educação na escola:** os caminhos da apreciação estética de jovens e adultos. Porto Alegre: PPGEduc/UFRGS, 2001. (Dissertação de Mestrado).

PIAGET, Jean. **A formação do símbolo na criança:** imitação, jogo e sonho, imagem e representação. Rio de Janeiro: LTC Editora, 1990.

_____. **A Epistemologia Genética, Sabedoria e ilusões da filosofia, Problemas de psicologia genética.** São Paulo: Abril cultural, 1983.

PUPO, Maria Lucia de Souza Barros. **Entre o mediterrâneo e o atlântico:** uma aventura teatral. São Paulo: Perspectiva: Capes-SP: Fapesp-sp, 2005.

RUFFINI, Franco. Stanislavskij e o "teatro laboratório". **Revista da Fundarte,** Montenegro: Vol. 1, nº 1, 2001. p. 04-15.

RYNGAERT, Jean-Pierre. **Ler o teatro contemporâneo.** São Paulo: Martins Fontes, 1998.

_____. **O jogo dramático no meio escolar.** Lisboa: Centelha, 1981.

SANTOS, Vera Lúcia Bertoni. **Brincadeira e Conhecimento:** do faz-de-conta à representação teatral. Porto Alegre: Mediação, 2002.

_____. **Notas para um estatuto da avaliação:** reflexões sobre a tomada de consciência e as relações entre fazer e compreender. **Cena**, Porto Alegre, nº 2, 2001. p. 53-58.

_____. **No fio do equilibrista:** professor de teatro e construção de conhecimento. Porto Alegre: PPGEduc/UFRGS, 2006. (Tese de Doutorado).

SPOLIN, Viola. **Improvisação para o teatro.** São Paulo: Perspectiva, 2000.

SPRITZER, Mirna. **O invisível feito visível:** um estudo sobre a formação do ator na universidade. Porto Alegre: PPGEduc/UFRGS, 1999. (Dissertação de Mestrado).

STANISLAVSKI, Constantin. **El trabajo del actor sobre si mismo:** el trabajo sobre si mismo en el proceso creador de las vivencias. Buenos Aires: Editorial Quetzal, 1980.

_____. **El trabajo del actor sobre si mismo:** el trabajo sobre si mismo en el proceso creador de la encarnacion. Buenos Aires: Editorial Quetzal, 1983.

_____. **El trabajo del actor sobre su papel.** Buenos Aires: Editorial Quetzal, 1977.

_____. **Manual do Ator.** São Paulo: Martins Fontes, 1997.