

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUAGEM



**O INVISÍVEL PORO VISÍVEL:
UM ESTUDO SOBRE A FORMAÇÃO DO ATOR NA UNIVERSIDADE**



ABRIL 2010

ANEXO 1

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação

O INVISÍVEL FEITO VISÍVEL:
UM ESTUDO SOBRE A FORMAÇÃO DO ATOR NA UNIVERSIDADE

MIRNA SPRITZER

**Dissertação apresentada ao
Programa de Pós-Graduação em
Educação da Universidade Federal
do Rio Grande do Sul como
requisito parcial para obtenção do
título de Mestre em Educação.**

Orientadora:
**PROFA. DRA. ANALICE DUTRA
PILLAR**

Porto Alegre, novembro de 1999

1999.014.078
BIB. MIO
16/11/99
10/11/99
BIB. 2

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO-NA-PUBLICAÇÃO (CIP)
BIBLIOTECA SETORIAL DE EDUCAÇÃO

S769i Spritzer, Mirna

O invisível feito visível : um estudo sobre a formação do ator na universidade / Mirna Spritzer. – Porto Alegre : UFRGS, 1999.
f.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, BR-RS, 1999.

1. Ator : Formação : Universidade. 2. Teatro : Ensino Superior.
I. Título.

CDU : 792.071 : 378

**Para Laura,
minha filha.**

**Para Boina,
meu companheiro.**

**Para Felipe e Bela,
meu pai e minha mãe.**

AGRADECIMENTOS

Todos os meus alunos;

Muito especialmente a querida turma de Interpretação Teatral I de 1996/1: Andréa, César, Cleiton, Gabriela G., Gabriela L., Iasmin, Jessé, Paixão, Marcelo, Márcia, Marina, Mônica, Patrícia, Sandra;

Todos os meus professores;

Irene Brietzke, minha mestra;

Departamento de Arte Dramática;

Teatro Vivo, outra escola;

Poli Mara, minha irmã;

Lívio, também irmão;

Meus amigos, muitos, todos;

Susana Rangel Vieira da Cunha, madrinha dessa viagem;

Paulo Figueiredo, co-orientador dos meus sonhos;

Sérgio e Marta, parceiros;

Gladis, Marly e Gilberto, colegas;

Vera, duas vezes colega;

Sandra e Dulcimarta, com quem redescobri o prazer de ser estudante;

Aos professores José Augusto Avancini, Luiz Arthur F.F. Nunes e Denise B.C. Leite, pela inestimável colaboração em minha defesa de proposta;

À professora Analice Dutra Pillar, minha orientadora e cúmplice, por sua presença segura, dedicada, delicada e transformadora, em todos os momentos dessa caminhada.

O ato de representar começa com um movimento interior mínimo e tão leve que é quase completamente invisível. (BROOK, 1970:116)

SUMÁRIO

Índice das fotografias	7
Resumo	8
Abstract	9
Apresentação	10
<i>Uma poética do palco: introdução</i>	12
1. <i>Trajetórias: memória recente de uma atriz/professora</i>	18
2. <i>Um atleta do coração: o ator</i>	24
3. <i>Um ato de vontade sã e precisa: a formação</i>	31
4. <i>Pesquisar a própria ação: relato de uma experiência</i>	37
4.1. <i>O palco e a sala de aula: a escola/ Departamento de Arte Dramática</i>	47
4.2. <i>O exercício da ação: as disciplinas de Interpretação Teatral</i>	50
4.3. <i>Amar as próprias perguntas: estudo de uma turma de Interpretação Teatral I</i>	52
<i>O invisível feito visível: considerações finais</i>	95
Bibliografia	110
Anexos	
1. Carta-convite para reunião e entrevistas	116
2. Questionário realizado nas entrevistas individuais	117
3. Plano de ensino da disciplina	118
4. Cena trabalhada na <i>unidade dois</i> do semestre	123
5. Lista de textos escolhidos para a <i>terceira unidade</i> do semestre	124
6. Roteiro para análise de texto para a <i>terceira unidade</i>	125
7. Fotos da preparação para a apresentação na <i>terceira unidade</i>	127
8. Fotos da apresentação final	130

ÍNDICE DAS FOTOGRAFIAS

Entrevistas individuais	42 a 46
Entrevista coletiva	41 e 137
Prédio do Departamento de Arte Dramática	49
Teatro do DAD-Sala Alziro Azevedo	49
Preparação para apresentação	127 a 129
Apresentação final do semestre	130 a 136

RESUMO

Este trabalho pretende fazer um recorte sobre a formação do ator na universidade. Partindo da especificidade do processo de criação do ator, que é instrumento ele mesmo de sua arte, o estudo apresenta, numa abordagem qualitativa, uma reflexão sobre as possibilidades de intervenção pedagógica nesse processo. Utiliza como objeto de pesquisa o relato da experiência docente da autora com uma turma na disciplina de Interpretação Teatral I no Departamento de Arte Dramática, Instituto de Artes da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Reconhece como lugar de formação, um tempo/espço para fazer e refletir sobre o fazer, bem como, a educação do ator na universidade como construção de conhecimento numa relação orgânica entre teoria e prática. Tendo como parceiros teóricos Constantin Stanislavski, Peter Brook, Bertolt Brecht, Paulo Freire e Maria Isabel da Cunha, entre outros, o trabalho considera que a aprendizagem da atuação se utiliza da bagagem pessoal de cada aluno-ator e da experiência coletiva e transformadora, como transformadora e coletiva é a ação do teatro. Entende a aula de teatro como instância privilegiada de vivência do momento presente, qualidade fundamental do acontecimento teatral. Nesse sentido, inclui-se entre os mais recentes estudos que compreendem a aula universitária como microcosmo das concepções de universidade.

ABSTRACT

The present work intends to outline the actor's preparation in the university. Coming up from the specificity of the creation process, in which the actor is himself an instrument of his art, the study presents a qualitative approach about the possibilities of a pedagogical intervention in that process. The object of this research is the author's report of her teaching experience with an acting class of Departamento de Arte Dramática, Instituto de Artes of Universidade Federal do Rio Grande do Sul. The study recognizes actor's preparation like the time and place of doing and reflecting about it and the university education as knowledge construction through an organic relation between theory and practice. Lining up with Constantin Stanislavski, Peter Brook, Bertolt Brecht, Paulo Freire e Maria Isabel da Cunha, among others, the study considers the acting learning as a result of personal background with collective and transforming experience, and so is theater by its own. The work presents the acting class as a privileged instance for living the present time in the same way as theater does. By this way, this work could be included in the most recent studies about the university classes.

APRESENTAÇÃO

Faço de mim mesma objeto de estudo, tentando resgatar pela memória movimentos que sendo meus, revelam-se nossos (SOARES, 1992: 125).

Com este trabalho busco, ao analisar minha prática na escola de teatro da UFRGS-Departamento de Arte Dramática, pensar a formação do ator.

Em ***Uma poética do palco: Introdução*** faço um apanhado das especificidades do acontecimento teatral e do seu principal elemento, no meu entendimento, o ator. Apresento, também idéias a respeito da formação artística e das possibilidades de intervenção pedagógica. Trago os objetivos e a justificativa dessa pesquisa.

No capítulo 1, ***Trajetórias: memória recente de uma atriz-professora***, procuro me apresentar como autora desse trabalho tentando dizer quem fala, de onde fala e como se situa no teatro e na educação. Conto um pouco de minha história e minha formação procurando localizar a atriz e a professora.

No segundo capítulo, ***Um atleta do coração: o ator***, traço um perfil desse artista, o ator, que utiliza a si próprio como instrumento. Assim, trabalho com as idéias a respeito do corpo do ator e seu processo de criação bem como seu envolvimento com a verdade no teatro.

Em ***Um ato de vontade sã e precisa: a formação***, o terceiro capítulo, considero as idéias de formação e de formação acadêmica. Analiso aqui o espaço de formação para o artista, o ator e também o ponto de vista da relação professor aluno. A partir daí passo a apresentar o contexto universitário da experiência que

descrevo e analiso nessa dissertação trabalhando com elementos que caracterizam a aula universitária.

No quarto capítulo, ***Pesquisar a própria ação: relato de uma experiência***, apresento o trabalho com a disciplina que elegi. Suas características, o currículo, os alunos, o local de trabalho, a proposta e a experiência propriamente dita tendo como referenciais teóricos Constantin Stanislavski, Peter Brook, Bertolt Brecht, Cristovam Buarque, Paulo Freire e Maria Isabel da Cunha, entre outros, bem como a linha metodológica que percorre a investigação.

Então, no capítulo final, ***O invisível feito visível***, apresento algumas considerações sobre o trabalho realizado.

UMA POÉTICA DO PALCO: INTRODUÇÃO

Que ser teatro é dimensionar os conceitos através de uma poética do palco, que não pode ser vivida em outro lugar da mesma forma (GÓES, 1991: 8).

O tempo do teatro é o presente, o agora, por isso é uma experiência de comunhão que nenhuma outra arte possui. "A essência do teatro se encontra num mistério chamado 'o momento presente' "(BROOK, 1993: 97).¹ O tempo da cena é imaginário, fictício. Diferente do tempo real que mede a duração do espetáculo, o tempo fictício da peça tem outras características.

O teatro é provisório, só existe no momento da representação que nunca é igual à anterior ou à próxima. O ator atua no teatro como na corda bamba, sua rede de proteção é a preparação, a técnica, a comunhão com a platéia e com os outros atores. O tempo da representação é a configuração de uma outra verdade.

O ator é, então, o elemento fundamental do espetáculo. É na sua respiração, no seu movimento, no aqui e no agora que se deposita a realidade do acontecimento teatral.

O ator só cresce na relação com o outro, no confronto com outras idéias, na comparação com o que se fez antes, no dia a dia do ofício, do ensaio, do exercício, do esboço, do erro. Ao interagir com seus pares o ator exercita a disponibilidade, a capacidade de ouvir, de improvisar e de "contracenar". O que é a contracenação senão parceria?

¹Tradução nossa.

Para Brecht (1978: 123):

A aprendizagem de cada ator deve-se processar em conjunto com a dos outros atores, e, da mesma forma, a estruturação de cada personagem tem de ser conjugada com a das restantes. É que a unidade social mínima não é o homem, e sim dois homens. Também na vida real nos formamos uns aos outros.

Nesse sentido, é na conscientização do fazer que se torna possível a construção de um processo. Na disciplina do exercício, da discussão e do auto-conhecimento o ator vai se revelando e criando o seu próprio método.

Para um artista existe sempre uma instância de formação, seja ela institucional, numa escola, conservatório ou universidade ou numa relação mais íntima com um mestre no estúdio, atelier ou teatro. A prática da profissão constitui-se, muitas vezes, numa forma de educação. Um espaço formal de educação prepara o ator sem supervalorizar o talento. Desse modo, enfatiza-se a importância da intervenção pedagógica que não nega a livre expressão mas a ordena, orienta e propicia os recursos da técnica para a concretização da produção artística. Artistas não nascem prontos, mas se formam, constroem sua história e sua arte no seu fazer e na reflexão sobre sua produção. "Ser artista é uma aquisição, algo que o sujeito vai constituindo com seu fazer concreto" (STOKOE; SIRKIN, s.d: 29)². Também a intuição pode ser trabalhada, na medida em que é conscientizada.

Portanto, pretendo, ao analisar minha prática na escola de teatro da UFRGS-Departamento de Arte Dramática, pensar a formação do ator. Compreendendo formação como uma instância de reflexão sobre o fazer. Um espaço para a prática do exercício e a consciência do processo, o entendimento do movimento específico da criação em teatro. Espaço esse reservado para

² Tradução nossa.

aprender sobre si mesmo e sua forma de aprender. Lugar e tempo para desenvolver uma disciplina de trabalho. Aprendizagem da história do espetáculo e da dramaturgia. Formação para que o crescimento não seja casual, para que não comece sempre do zero. Formação para o ofício, para a ética profissional. A técnica como base para a criação. A consciência como condição para a liberdade. Um ritual de passagem. O invisível feito visível. "O invisível aparece através do visível que é a vida dos homens" (BROOK, 1993: 63). E o mundo dos homens encontra lugar no teatro.

Partindo desta idéia mais ampla, procuro refletir sobre a formação acadêmica do ator. Analiso o contexto do curso de teatro numa universidade pública, o perfil dos alunos deste curso. O trabalho particular do ensino de interpretação, as possibilidades e a realidade.

A especificidade do processo de criação do ator pede uma forma de intervenção que leve em conta o indivíduo ator. Seu ritmo, sua disponibilidade, sua bagagem pessoal de emoções, imagens, leituras e observações.

Deste modo, desejo retratar a formação do ator como uma instância pedagógica e, portanto, tendo como perspectiva uma forma de educação. Forma essa que garanta autonomia e ao mesmo tempo segurança. Calcada na idéia de troca, de diálogo, de respeito mútuo, confiança e cumplicidade e não apenas em transmissão de conhecimento. Para Paulo Freire (1996: 52), "ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção".

Uma forma de trabalho permeada com a idéia de coletivo, de grupo, sem a qual o acontecimento teatral não se realiza. Uma intervenção que estimule, que dialogue, que questione. Um professor que tenha domínio da linguagem e do sistema de conhecimento Arte/Teatro e assim esteja preparado para o imprevisto,

para o novo. Que possa ensinar a técnica permitindo que essa apropriação seja uma construção pessoal e orgânica³.

Um ensino que leve em conta o repertório pessoal do aluno podendo torná-lo um ator consciente e responsável por seu processo; autor daquilo que constrói em cena; que se apropria da tradição do teatro para ser transformador como sua performance; com a imaginação disponível para a criação; que pensa o mundo e que compreende seu papel como artista e como cidadão.

Ao mesmo tempo é fundamental avaliar o papel do professor nesse processo de formação de um ator, ou seja, pensar o que caracteriza esse professor de interpretação e até que ponto as suas qualidades devem ser as mesmas de um ator. Desse modo, entender de que forma esse professor constrói as condições para ser, ele mesmo, um criador qualificando assim sua atuação pedagógica.

Nessa medida, encontro repercussão de minhas indagações nos mais recentes trabalhos sobre avaliação e inovação na universidade. Trabalhos que investigam as relações entre pesquisa e ensino, teoria e prática e que buscam fazer uma radiografia do professor universitário e de como acontece a aula universitária como célula da concepção de universidade, especialmente das universidades públicas.

Existem alguns trabalhos realizados no Brasil que dizem respeito à formação de professores de Educação Artística, mas poucos tratam sobre a formação acadêmica do artista. Existe alguma referência a currículos e a formas de ensino de interpretação. Recortes sobre o treinamento corporal do ator como Celso Nunes e Nara Keiserman. Também há pesquisas que analisam a história do ensino de teatro no Brasil. É o caso dos trabalhos de Enio Carvalho e Paulo

³ Para Viola Spolin: "Orgânico – Uma resposta da cabeça aos pés, onde a mente(intelecto), o corpo e a intuição funcionam como uma unidade; monolítico; a partir do todo, de si mesmo; funciona a partir do nosso ser total"(SPOLIN, 1979:344). No mesmo sentido vai o significado de organicidade.

Luís de Freitas . Ou mesmo, reflexões acerca de atores e grupos populares de teatro.

Um trabalho que aprofunde o tema da formação acadêmica do artista/ator pode ser extremamente relevante para repensar o teatro a partir de seu elemento fundamental. Mesmo que para ser um ator profissional não seja necessário, na prática, um diploma universitário, um estudo sobre essa forma institucional de ensino de arte pode valorizar o próprio ator. Valorizar um espaço que é democrático já que possibilita a todos uma via de expressão artística que coloca-se independente de vocação ou talento. Assim, para Miguel Pereira (1993: 104):

Quantos não foram à escola e conseguiram a plena realização artística? É claro que não podemos raciocinar apenas por esses casos. A maioria precisa de um caminho mais aplainado, sistematizado e organizado. Um esforço maior para encontrar-se na profissão. É para facilitar esse caminho que o ensino existe.

Ao repensar a escola de teatro considero a necessidade de sua existência como tempo e espaço de afirmação de valores éticos, estéticos e técnicos que independem das leis de mercado e, também, como instância privilegiada de produção de conhecimento.

Vivemos um período de reformulação de cursos de licenciatura em arte e as tendências apontam para uma aproximação crescente com os cursos de bacharelado. Ou seja, a formação de professores de arte encaminha-se para uma maior valorização do conhecimento específico da arte. Deste modo, esse recorte sobre a formação do ator e a intervenção pedagógica nesse processo diz respeito também aos professores de teatro em qualquer nível de ensino.

Ou ainda, as possíveis relações da aula específica de interpretação teatral com os modelos de aula universitária, num momento de profundas transformações, podem significar novos recortes, especialmente no que diz respeito à relação teoria e prática. Possibilidades, também, de ir além na

discussão da posição do professor como sujeito de um diálogo ou como refere Paulo Freire(1997: 25):

Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender.

Por outro lado, com a propagação dos trabalhos de ação cultural relativos ao teatro e à interpretação tais como oficinas, workshops, cursos e montagens junto a comunidades populares ou junto a grupos específicos que se utilizam da linguagem do teatro, esse trabalho pode ser importante, já que, ao dissecar as funções da atuação teatral, poderá ser transposto para quem, mesmo não sendo ator, age numa situação de representação.

Assim, nesse trabalho, proponho a investigação das possibilidades de intervenção pedagógica numa instância de formação acadêmica do ator de teatro, considerando a especificidade de seu processo de criação. Para isso, farei o relato e a reflexão da minha ação pedagógica à frente de disciplinas de Interpretação Teatral procurando identificar na educadora traços em comum com a atriz. E, também, como o professor de Interpretação constrói sua intervenção na relação criativa com os alunos-atores.

1. **TRAJETÓRIAS: MEMÓRIA RECENTE DE UMA ATRIZ/PROFESSORA**

Tivemos portanto de abandonar a tranquila quietude de já ter decifrado o mundo
(PRIGOGINE, 1993: 44).

Ou decifrado o teatro?

Depois de 20 anos de teatro - atriz, professora, pesquisadora e produtora – volto a tentar decifrar a mesma e antiga charada. A mais fascinante. Como se move o ator em direção à atuação⁴? Que mecanismos são mobilizados para que um indivíduo em plena consciência faça de si mesmo instrumento expressivo e artístico. Como se dá a sua formação? De que forma pode um educador intervir no processo de percepção, conhecimento e criação de um artista/ator?

Ao analisar minhas atividades ao longo desses 20 anos, coloco como ponto central o Departamento de Arte Dramática da UFRGS. É nesta instância que tem início a minha formação acadêmica e é onde me encontro hoje, como professora e pesquisadora, buscando trabalhar profundamente com a formação do ator.

Ainda como aluna de graduação iniciei as atividades de atriz e professora. Atuar e ensinar. O palco e a sala de aula. No exercício da prática o conhecimento assume uma forma orgânica.

⁴ Atuação, interpretação e representação. Mesmo considerando que, através dos tempos diferentes autores, escolas ou correntes teatrais atribuíram ou atribuem diferentes significados a essas três palavras, nesse trabalho utilizo-as com o mesmo significado: a ação do ator.

Ao trabalhar com o ensino de teatro na escola de 1º e 2º graus me deparei com questões fundamentais relacionadas à função da linguagem do teatro e à tarefa do professor de educação artística. A experiência com o teatro na primeira série do 2º Grau provocou minhas primeiras reflexões como educadora. Trabalhando com a linguagem e as regras específicas do teatro sem o compromisso do resultado espetáculo, a linguagem dramática oferece uma possibilidade de desenvolvimento integral do aluno, já que para o exercício da ação teatral, mente, corpo e emoção estão envolvidos. O trabalho desenvolvido com base nos jogos teatrais de Viola Spolin foi fundamental para minha compreensão de que em qualquer instância de ensino de teatro, o primordial diz respeito à especificidade do fazer teatral. Para Ingrid Koudela(1979: XXIV):

Não encontramos mais no livro de Viola Spolin a dualidade entre o espontâneo infantil inatingível para o adulto e a expressão artística como forma inalcançável para a criança. A superação desta dicotomia gera uma nova concepção de atuação no palco. Talvez o maior segredo deste sistema esteja no princípio de que o palco tem uma linguagem própria, que não deve ser violentada.

A opção pelo ensino do teatro relacionado à formação do ator, aconteceu de forma inequívoca uma vez que minha experiência como atriz me levava a uma necessidade vital de compreender e aprofundar cada vez mais as manifestações do processo pessoal de criação do ator.

Por outro lado, a volta à universidade respondia a uma vontade de estar vinculada com a educação agora numa esfera diretamente ligada ao processo teatral. Ensinar o indivíduo que busca o teatro como seu ofício foi uma descoberta desafiadora e fascinante. Ao mesmo tempo, minha experiência como produtora de espetáculos provocava uma necessidade de discutir no espaço adequado questões fundamentais de ordem filosófica e ética.

Se como estudante, e posteriormente como atriz o processo havia sido de construir uma identidade artística calcada na minha formação acadêmica e na

vivência do palco - outra formação - tratava-se, agora como professora, de segmentar e analisar a experiência. Assim, corpo, voz, processo de criação, dramaturgia, história, ética e emoção passaram a constituir partes de um todo que é a educação do ator.

Ao ministrar, fundamentalmente disciplinas teórico-práticas ligadas ao trabalho do ator, o eixo de questionamento da atriz deslocou-se para o da professora e seus alunos-atores, transformou-se e ampliou-se, deixando de ser individual. Agora, não se tratava mais da representação de um personagem, mas dos mecanismos e processos que movem o indivíduo para a criação. E mais, de que forma o professor de teatro intervém nesse processo para qualificar uma forma de criação em que o instrumento de expressão do artista é o próprio artista.

Durante muitos anos, mais precisamente desde 1977 estive em cima do palco. Iniciei minha vida artística por dois caminhos: O Departamento de Arte Dramática da UFRGS e o Grêmio Dramático Açores do Teatro de Arena de Porto Alegre. Em 1978, participei da criação e atuei no grupo Teatro da Terra. Em 1979, nascia o grupo Teatro Vivo da qual faço parte. Em 20 anos, estive vinculada ao fazer teatral, não apenas atuando, mas também concebendo uma forma de fazer e produzir teatro. Para o Teatro Vivo, interessou sempre um teatro transformador e contemporâneo. Um teatro que questionasse o mundo e que trouxesse a nós, atores e público, dúvidas. Além disso, achávamos que as idéias deveriam ser traduzidas em espetáculos de qualidade. Nossos parceiros foram Brecht, Oswald de Andrade, Naum Alves de Souza, Ibsen e Karl Valentin entre outros. Tenho orgulho desse trabalho e ele revela boa parte de minhas concepções sobre arte, teatro e ator.

Como atriz sempre fui fascinada pelo processo que move o ator para a representação. O exercício do ensaio, a repetição diária conservando o que já foi dominado - mantendo-se, ao mesmo tempo, aberto para o novo - o auto-conhecimento, as escolhas, a emoção, tudo isso foi sempre um desafio e um

prazer. " É preciso ao mesmo tempo fazer essa preparação e abandoná-la"(BROOK, 1993: 33) .

Toda minha formação, institucional ou não, levou-me a acreditar num ator criador. Um ator que reconhece e assume seu papel numa encenação e no mundo. Um ator que conhece seu contexto e tem uma posição frente a ele. "A escolha de uma perspectiva é, assim, outro aspecto essencial da arte de representar, escolha que terá de ser efetuada fora do teatro"(BRECHT, 1978: 122).

Em 1991 engravidei de minha filha Laura e até 1994 fiquei em volta dela vivendo a intensa realidade de ser mãe. Em 1994 trabalhei como atriz e produtora no espetáculo **Um Homem é um Homem**, de Bertolt Brecht. A peça era a comemoração de 15 anos de realizações do Grupo Teatro Vivo e mais uma vez discutíamos a condição humana e sua capacidade de transformação. De lá para cá, tenho feito curtas, rápidas e prazerosas incursões como atriz em eventos, interferências, filmes e peças radiofônicas. Desde 1998, faço parte do espetáculo **Noite Brecht**, roteiro de canções de Bertolt Brecht e Kurt Weill. A partir de 1996 meus estudos no mestrado, minhas indagações em relação à formação do ator coincidiram com um novo momento na minha vida de atriz. Com 42 anos e muitas inquietações, sinto que dentro de mim, a atriz se move em direção a uma concepção mais madura de pensar e fazer teatro. E essa idéia diz respeito à valorização daquilo que é essencial no teatro, o tempo presente, o provisório, a verdade do palco, a capacidade de transformação. E é no ator que se deposita a responsabilidade de transformar-se e transformar. " Transformação - eis aquilo por que anseia a natureza do ator, consciente ou subconscientemente"(CHEKHOV, 1986: 93).

Esse trabalho pretende ser o fio condutor de um roteiro em construção. A partir da decisão de ser atriz, tomada em algum lugar de mim mesma há muito tempo, tornei-me professora de atores, produtora e passei a pesquisar o trabalho do ator no rádio.

Em 1995, encontrei na Faculdade de Educação, a possibilidade concreta de realizar um mestrado na linha de pesquisa **O SUJEITO DA EDUCAÇÃO: CONHECIMENTO, LINGUAGEM E CONTEXTOS**, com a temática, **EDUCAÇÃO E ARTE**. Comecei como aluna sem vínculo na disciplina **A Construção do Conhecimento em Arte**, com a *Profa Analice Dutra Pillar*, que é hoje minha orientadora. Em 1996 iniciei o mestrado como aluna regular. As primeiras reflexões provocadas por aquela experiência, começaram a mostrar que existia um caminho promissor nessa direção. Já nas primeiras leituras iniciei um processo, que vivo até hoje, de fazer relações buscando transpor para minha área de atuação questões sobre o fazer artístico e a educação do artista. Em particular, a leitura de Elliot Eisner provocou as primeiras perguntas sobre o trabalho que vinha desenvolvendo com os estudantes de interpretação teatral. Assim, para Eisner (1988: 6):

Nas artes, a automaticidade possibilita ao estudante dar atenção aos assuntos estéticos porque assuntos pertinentes ao controle técnico foram dominados. Quando um estudante tem que prestar atenção no controle do material que está empregando, as possibilidades imaginativas e as considerações estéticas assumem um segundo plano.(...) É a automaticidade que dá liberdade à imaginação.

Esta idéia da automaticidade não como relação de frieza ou indiferença mas como internalização da técnica foi muito impactante para mim e trouxe com a sua leitura inúmeras questões sobre a forma como esse processo se dá no caminho da aprendizagem de um aluno-ator. A concepção de que a técnica dominada possibilita a imaginação criadora me era familiar já que é muito presente nos trabalhos que analisam o processo de criação do ator especialmente na obra de Stanislavski (1979: 77): "criatividade inconsciente, por meio da técnica consciente". E eu? Como responderia a isso no meu fazer artístico e pedagógico?

Comecei, então, a vislumbrar que minha trajetória simultânea de atriz e educadora poderia configurar uma referência acadêmica, ou seja, senti

necessidade e vontade de pensar na atuação teatral numa outra esfera, analisando as relações ensino-aprendizagem no âmbito da formação institucional do ator.

A comunicação do professor com o aluno é difícil e complexa. Tratamos de compreender sua personalidade e de fazer todo o possível para ajudá-lo a desenvolver-se completamente; desejamos descobrir o artista que existe nele" (KNÉBEL, 1991: 13).⁵

⁵ Tradução nossa.

2. UM ATLETA DO CORAÇÃO: O ATOR

Pode o invisível ser feito visível através da presença do intérprete? (BROOK, 1970: 50)

Desde muito, ou desde sempre, atores, encenadores, diretores e teóricos têm se questionado a respeito dos mecanismos que concorrem no processo de atuação teatral. Do que se utiliza o ator para dar conta da tarefa de interpretar.

Sensibilidade, observação, imaginação, disponibilidade, agilidade, memória, corpo e voz trabalhados, e inteligência. Um ator inteligente é capaz de estabelecer relações entre o que observa e o que pode construir com seu corpo no espaço do palco. Fazer conexões entre sua realidade e a realidade fictícia da cena. Conforme Stanislavski (1979: 96): "O ator deve sentir o desafio à ação, tanto física quanto intelectualmente".

Ao contrário de outras formas de arte onde o produto artístico tem vida própria fora do artista, no teatro o produto/obra do ator existe no seu corpo. Em sua dualidade essencial de criador e criatura, o corpo é o instrumento de expressividade.

Patrícia Stokoe e Alcía Sirkin em seu livro **El proceso de la creacion en arte** (s.d.: 56) consideram que:

*O desenvolvimento de um processo de integração, o conceito de corpo com o qual trabalhamos, é o conceito de pessoa integrada em todas as suas áreas: sentidos, emoções, imagens, pensamentos, motricidade, motivações, criatividade e comunicação*⁶.

⁶Tradução nossa.

Tecendo essa linha de reflexão a respeito do ator e seu corpo, podemos dizer, ainda, que ao atuar o ator dá forma às suas representações de personagens, gestos, movimentos, sentimentos e ações. Forma esta explicitada pelo corpo no espaço e no tempo, que no teatro é sempre o tempo presente. Assim, toda a carga expressiva no ator acaba por aparecer no corpo. O corpo é, então, produtor de sons, imagens e sensações.

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.

Para Francis Fergusson o ator possui uma sensibilidade histriônica o que significa uma percepção mimética da ação. Da mesma forma que a música baseia-se no ouvido, a arte dramática baseia-se na sensibilidade histriônica. Ou seja, "como o ouvido percebe e discrimina sons a sensibilidade histriônica percebe e discrimina ações" (FERGUSSON, 1964: 236). Assim, quando pensamos em ações físicas, o corpo na atuação aparece como meio de expressão de ações observadas e percebidas. Segundo Fergusson antes de entender os músculos, esforços, tensões e objetos envolvidos, a sensibilidade histriônica é capaz de reproduzir a ação como um todo. Desse modo, o autor valoriza o conceito de ação como fundamental no teatro, e que ação e imitação da ação são a ligação entre a arte do dramaturgo e a arte do ator.

Envolver-se totalmente numa ação ainda não é completamente a verdadeira exigência artística. Para Peter Brook (1970: 125), "precisamos compreender que ao lado da emoção, há sempre um papel para uma inteligência especial, que não está fixada desde o princípio, mas que tem que ser desenvolvida como um instrumento de seleção".

Essa inteligência especial de Brook é justamente uma forma de combinar competências, estabelecer relações e uma capacidade de observar, imitar, recriar

e fazer escolhas. Cada vez mais, exige-se de um ator que compreenda seu papel deixando de ser apenas instrumento da vontade do encenador. O ator contemporâneo deve conhecer o espaço em que atua, entendendo espaço como lugar físico, mas também como possibilidades de exercer sua função. Além disso, a arte do ator pressupõe, ao contrário de outras, que não é possível "dar um passo atrás e ver o resultado" (BROOK, 1970: 124). Nessa medida, o ator de teatro lida sempre consigo mesmo como matéria de criação. É seu o corpo que engaja na tarefa da atuação. É seu o corpo que sua, que se transforma. Um corpo que é carne mas também sangue e emoção.

Segundo Artaud (1984: 162), é preciso imaginar o ator com uma "musculatura afetiva" que corresponda a uma localização física dos sentimentos. No ator, ao organismo do atleta corresponde um organismo afetivo análogo. Ou seja, mais uma vez o corpo com a totalidade do humano.

O corpo tem, então, uma memória, de peso, de esforço, de amplitude do gesto, de uma seqüência, e que ao refazer movimentos e ações essa memória se coloca em ação. No caso do ator/bailarino, isso é fundamental como respaldo técnico para uma preparação que lida com idéias e sensações.

Assim, entender, conhecer, aceitar e gostar do corpo é não julgá-lo preconceituosamente. É o ponto para exercitá-lo, para iniciar uma relação com as outras pessoas. É a única forma de dominar o corpo e, portanto, torná-lo expressivo.

Para Jean-Jacques Roubine (1987: 43), o ator deve conhecer e explorar seu corpo como "se observa o comportamento e as reações de um alter ego". Em meu trabalho de atriz e como professora de atores tenho afirmado que o ator deve antes de tudo ter consciência de seu corpo, conhecer possibilidades e de onde partem os movimentos, esforços e gestos. Esse trabalho de conscientização corporal exercita também a emoção e o intelecto, quanto mais não seja, pelo

processo de redescoberta do próprio eu. Um corpo, assim, admite praticamente qualquer treinamento.

Constantin Stanislavski dedicou boa parte de sua vida à encontrar uma ética do ator. Uma forma em que o ator não dependesse da inspiração para criar, mas sim que pudesse ter "momentos conscientemente criadores" (STANISLAVSKI, 1979: 43). Seu sistema consiste em fazer agir a consciência sobre o inconsciente, matriz de toda a inspiração. Com o passar do tempo muitos elementos de seu sistema foram se modificando. Investigador incansável, Stanislavski perseguia a idéia da verdade na cena, criando possíveis caminhos para o ator. Já no final da vida, desenvolveu o que veio a se tornar um dos mais importantes roteiros para o processo de criação do personagem.

O método das ações físicas, ao contrário de suas colocações iniciais ou provavelmente em consequência delas, propõe ao ator um meio de chegar à emoção e à verdade construindo uma linha de ações físicas para o personagem. Assim, a lógica da seqüência das ações, a clareza dos seus objetivos conduz aos estados de espírito e motivações das situações com que ele se depara. Um corpo trabalhado e disponível para ações e gestos que não são os habituais, transforma-se numa ponte para a abordagem integral do personagem.

Ao afirmar que a linha contínua de ações físicas, ou seja, a linha da vida do corpo humano, ocupa um enorme espaço na criação do personagem e provoca o surgimento da ação interna, da vivência, Stanislavski induzia a que os atores compreendessem que a união entre a vida física e anímica é indissolúvel (KNÉBEL, 1996: 21).⁷

Em seu sistema, Stanislavski propõe maneiras de desenvolver a imaginação criadora. Para o autor a imaginação desenvolvida é o motor do processo de criação específico do ator. Uma das propostas de ampliação da

⁷Tradução nossa.

capacidade imaginativa do ator é o **Se mágico**, série de técnicas que permitem ao ator criar as características de seu personagem imaginando como ele, ator, se comportaria **se estivesse nas circunstâncias propostas** pela peça. Ou seja, se estivesse no universo criado pelo autor. Assim, Stanislavski propõe que o ator busque em si mesmo o personagem ao procurar as condições emocionais e sua expressão na forma de ações físicas.

Ao agir **como se fosse** o personagem o ator nega a **incorporação** do personagem e ao mesmo tempo abre uma porta no sentido de admitir sua dualidade . Para Kusnet (1992: 55):

"(...) o ator pode mobilizar toda a sua energia psicofísica no sentido de viver sinceramente as situações em que vive o personagem imaginário como se fosse real, enquanto ele, o ator, continua tendo certeza de que essas situações e o próprio personagem são fictícios, sendo que essa certeza não prejudica a sinceridade da sua vivência em cena".

A verdade do ator, então, é a verdade da ficção. Verdade do palco. Para Stanislavski com sua **fé cênica** o ator interpreta acreditando na verdade da cena. "O que importa não é o material de que é feito o punhal de Otelo- aço ou papelão - mas o sentimento interior do ator que é capaz de justificar seu suicídio" (STANISLAVSKI, 1989: 137).

O ator deve ter um sentido de verdade na cena tal como a criança que joga, vive intensamente seus papéis, mas sabe sempre que é um jogo. "(...) precisa habituar-se a ser insincero com sinceridade, e a mentir verdadeiramente" (BROOK, 1970: 124).

Entre palco e platéia existe um elemento que norteia o teatro realista russo onde Stanislavski desenvolve sua investigação - é a quarta parede. Linha divisória invisível que faz com que os atores atuem sem nunca evidenciar a consciência de que estão em público. Ao mesmo tempo, a encenação é

construída para a ilusão. O espectador sabe que é teatro mas envolve-se com a trama a ponto de transformar em verdade os acontecimentos do palco.

A concepção de Bertolt Brecht para o ator está íntimamente vinculada à sua concepção de teatro. Figura exponencial do teatro nesse século, Brecht modificou radicalmente o papel do teatro na contemporaneidade, e também a relação ator-personagem e ator-espectador.

Ao romper com a quarta parede Brecht assume a existência do público e propõe que os atores não mais finjam ignorar, mas passem a contracenar com o público, como que dizendo a todo momento: não se iludam, isso é teatro! Para Cohen: "Brecht se utiliza da ambiguidade de se lidar com um nível de representação e outro de realidade, como analogia do mundo".(COHEN, 1989: 95)

Aqui o ator jamais se confunde com o personagem. Para Brecht, o ator apresenta o personagem e muitas vezes dele se distancia para lembrar ao público que tudo é encenação. Assim, o que está presente no espetáculo brechtiano é o efeito de estranhamento. Brecht deseja um espectador atento e transformador. Que saia modificado do teatro.

O Teatro Épico Brechtiano, pressupõe um ator comprometido com seu tempo. Um ator inteligente que sabe seu valor no todo do espetáculo e do mundo. Que se envolve nas questões do mundo da mesma forma que se envolve com seu ofício (BRECHT apud BROOK, 1970: 78).

O que é apresentado no palco não deve iludir. Foi ensaiado e preparado e não é feito pela primeira vez. Atores, cenários, iluminação, música, enfim, todos os elementos do espetáculo de Brecht acontecem tendo em vista o estranhamento. Ao surpreender-se o espectador distancia-se do seu cotidiano e é capaz de pensar criticamente.

O ator em Brecht mostra seu personagem, ou seja: "O ator está em cena como uma personagem dupla(...),o sujeito que faz a demonstração não

desaparece no seu objeto" (BRECHT, 1978: 118). Assim, fica desvelada a verdade do palco. De dentro do espetáculo, através de vários recursos, o ator se coloca numa terceira posição. Não é o personagem, mas também não é o ator apenas. É o ator em cena, o ator épico que sai detrás do personagem para se dizer ator deste acontecimento.

Para Eugenio Barba e a antropologia teatral, os teatros são diferentes entre si nas suas representações, mas são semelhantes nos seus princípios. O uso e compreensão do corpo é um desses princípios. Um código de regras que torna o corpo do ator vivo e presente é um princípio fundamental para o ator/bailarino em qualquer cultura.

Barba separa técnicas corporais cotidianas e extracotidianas. As cotidianas são aquelas determinadas pela cultura e das quais já não somos conscientes. As extracotidianas são as usadas pelos atores. A técnica extracotidiana caracteriza o ator antes mesmo que ele esteja representando alguma coisa. Diz respeito, portanto, a uma qualidade de presença, de vida. "A maneira como usamos nosso corpo na vida cotidiana é substancialmente diferente de como o fazemos na representação" (1995: 9).

O corpo do ator abarca bem mais que o físico. É mais do que ter o domínio e uso dos movimentos. É o meio de um processo mais amplo e integral de percepção, observação, imitação, compreensão e representação. Portanto, o entendimento que o corpo do ator é o instrumento que dá forma a sua arte não é apenas aparência física, mas uma construção de si e do mundo.

3. UM ATO DE VONTADE SÃ E PRECISA: A FORMAÇÃO

Escolas, ateliês, laboratórios, centros: esses são os lugares onde a criatividade teatral se expressou com o mais elevado grau de determinação (CRUCIANI, 1995, 26).

O gesto artístico une percepção, emoção, observação, expressão e comunicação. Compreende o conflito e reúne intuição e técnica, intelecto e sensibilidade, aceitação e transgressão.

A vivência da criação artística propicia a experiência do risco, da aventura, da conquista de um caminho próprio. O indivíduo é instigado a raciocinar esteticamente, educando sua intuição, estabelecendo critérios e fazendo comparações. Conscientizando seu processo, percebendo etapa por etapa do seu desenvolvimento criativo, o aluno-artista torna-se íntimo do pensar artístico e essa apropriação será base para todo o seu trabalho.

Para Elliot Eisner (1988) a seqüência e a continuidade no trabalho favorecem a internalização dos conteúdos, a conscientização gradativa das experiências e o aprofundamento cognitivo. Em decorrência da internalização do aprendizado surge a automaticidade, ou seja, a possibilidade de, por já ter se apropriado de conhecimentos anteriores, poder dispor livremente destes para trabalhar de modo mais criativo. Assim, à medida que o estudante internaliza técnicas e procedimentos necessários para seu processo de criação, ele os automatiza e esses elementos passam a estar a serviço de sua arte.

O profundo conhecimento das possibilidades técnicas de sua arte libera o artista para criar inclusive na técnica. Inventando novas formas de utilização de instrumentos, misturando formas e métodos, recriando o saber, o indivíduo

reconhece seu processo de criação e faz o seu próprio método de trabalho. Como nos traz Círio Simon (1990: 10):

O domínio da Técnica não é uma prisão, mas uma liberação em direção à capacidade de se reproduzir com todas as suas circunstâncias. Contudo, uma formação reduzida a um acúmulo de técnicas jamais será capaz de fazer um artista. No máximo um bom artesão. Mas todo bom artista sabe como o domínio da técnica libera a sua criatividade.

O artista é alguém que elegeu a arte como seu ofício. A profissão da arte nem sempre é o meio de sobrevivência do artista, mas é o caminho por ele escolhido para expressar suas inquietações e aprofundar sua pesquisa.

O ofício da arte prevê, entre outros aspectos, o conhecimento histórico, o conhecimento técnico, a sensibilidade e uma concepção pessoal da realidade e dos outros. Pressupõe um indivíduo em sintonia com seu tempo em termos dos recursos técnicos e materiais que terá para realizar sua obra artística. Atento às descobertas e formas que outros indivíduos, artistas ou não, já encontraram para expressar-se, o artista será capaz de contrapor, comparar e analisar criticamente a sua obra.

Assim, o espaço da formação é uma instância de conhecimento e valorização da bagagem pessoal do artista-ator. A escolha de uma escola ou laboratório/ateliê/estúdio pressupõe vontade e necessidade de dedicação ao ofício e entendimento que a reflexão sobre o fazer impulsiona a criação. Para Stanislavski (1994: 99):

A primeira coisa, então, que um Centro de Estudos tem que ensinar ao aspirante a artista, é que todas as forças criativas estão nele mesmo. O objeto mais importante do ensino, a princípio deverá ser o olhar introspectivo, a busca de suas próprias energias para criar, as causas e efeitos do trabalho criativo.⁸

⁸Tradução nossa.

A arte existe na universidade buscando propiciar ao indivíduo a oportunidade de aprender seu ofício através de uma formação que reúne a prática, a reflexão, a história, a teoria e a experiência. Independentemente de talento, cada um parte de si em busca da construção do fazer artístico.

Enquanto a Arte estava presa às atividades práticas, a aprendizagem da arte era feita em corporações fechadas (guildas). No momento em que a industrialização se impôs, nascem as Academias de Arte, que unem o universo conceitual ao universo do fazer prático (SIMON, 1990: 7).

Cristovam Buarque, ao citar uma experiência de Jorge Luis Borges em visita ao deserto do Saara⁹, refere-se a três gestos humanos: o gesto técnico do fazer e assim transformar o mundo; o gesto epistemológico de contemplar e conhecer; o gesto poético de sentir o belo e de usufruir da aventura de contemplar, conhecer e transformar o mundo tornando-o mais belo.

É para viver esta aventura de múltiplos gestos que a humanidade se organiza e constrói a civilização. É para fazer possível viver esta aventura que a sociedade cria suas instituições, a maior parte das quais, especializada em um destes três gestos da aventura humana. A universidade é talvez a única com vocação para exercer todos os gestos de realização da aventura humana (BUARQUE, 1993: 123).

A universidade é o lugar do saber, da produção de conhecimento, da troca de idéias, da multiplicação de pensamentos. Assim, para Cristovam Buarque a transgressão é uma obrigação da universidade. Transgressão no sentido de ir além dos limites do estabelecido, de não ser apenas uma eterna repetição de si mesma e de transgredir também sua estrutura.

Não seria a arte a manifestação transgressora por natureza?

⁹Um dia, visitando o deserto do Saara, o escritor argentino Jorge Luis Borges agarrou um punhado de areia, levantou-o e derramou-o outra vez. Sem enxergar, virou-se para o acompanhante e disse: Acabo de transformar o universo. Além de transformar o universo, Borges

É também na universidade que se oportuniza uma reflexão das mais profundas sobre o fazer artístico que é a ética. Retomar esse conceito junto aos estudantes de arte pode ser uma forma muito intensa de revitalizá-lo, inclusive levando essa reflexão para o espaço profissional muitas vezes esvaziado de sentido ético. A disciplina, a coragem, o respeito por si e suas escolhas, respeito pelo outro, são alguns elementos de uma ética do artista.

É na universidade pública que o ensino de arte encontra seu lugar mais autônomo, já que independe de mercado e, portanto, é nesse espaço que se aprofunda a idéia de arte como um sistema de conhecimento que não prescinde da percepção e que foi e é capaz de fazer conexões que nem sempre o discurso científico pode dar conta.

Ao mesmo tempo, é necessário garantir um debate permanente sobre o mundo e a sociedade onde se insere. Segundo Masetto, "nossos alunos precisam discutir conosco, seus professores, os aspectos políticos de sua profissão e de seu exercício nessa sociedade, para nela saberem se posicionar como cidadãos e profissionais" (MASETTO, 1998: 25). Ou seja, a formação acadêmica deve e pode confrontar todos os aspectos que concorrem para uma construção pessoal do fazer, aqui, teatral. Ainda mais partindo do princípio que o acontecimento teatral é transformador já que vivido sempre no tempo presente e, portanto, instantâneo e provisório.

Caberá ao docente/professor/orientador, preferencialmente pleno de paixão, como evidencia Cristovam Buarque, aprofundar a relação mestre-discípulo. Não no sentido de mão única da transmissão do saber, mas no respeito mútuo, na confiança, na cumplicidade, na valorização da diferença de experiências de um e de outro. Recriar a relação generosa da troca. De oferecer segurança e ao mesmo tempo questionar escolhas e processos. Para Gadotti (1981: 64): "o ponto de partida para um relacionamento autêntico entre mestres e

teve a percepção de que o mudava, e sentia prazer ao perceber isso e ao mudá-lo". (BUARQUE, 1994: 123)

discípulos, para que esta relação se torne verdadeiramente educadora, deve ser o diálogo".

Para um professor de atores, que deve intervir num processo absolutamente pessoal e que necessita de disponibilidade, esse diálogo é imprescindível.

Em termos de universidade, vários estudos vêm sendo realizados no sentido de pensar o professor universitário não mais apenas como o profissional bem sucedido que "também" se dedica ao ensino, mas realmente como um educador com especificidades próprias. Ao mesmo tempo, deixar de tratar o ensino universitário, que em última análise diz respeito à formação de profissionais, apenas como repasse de conhecimento de uns que sabem a outros que desejam saber. Ensino é produção de conhecimento e também possibilidade de transformação para ambos, professor e aluno. Enquanto ensina, o professor reconstrói o conhecimento nessa ação.

Avançando nesse sentido, a aula universitária é o espaço onde a ação educativa da universidade se revela. É nesse microcosmo, nessa célula, que se evidenciam as possibilidades dos três gestos humanos tratados por Cristovam Buarque e referidos anteriormente. Ou seja, todos os discursos se realizam nessa prática diária de ação coletiva, de exercício da ética, de produção de conhecimento. Para Maria Isabel da Cunha (1997: 81), "Nela é que se materializam os conflitos entre expectativas sociais e projeto de cada universidade, sonhos individuais e compromissos coletivos, transmissão e produção de conhecimento, ser e vir-a-ser".

A aula de teatro é, portanto e necessariamente, identificada com esse espírito da aula universitária. Compreendendo esse espaço como lugar de aprendizado de como aprender, de refazer a cada vez. O ensaio, a repetição, a re-presentação ou reapresentação trazem consigo a idéia de que reconstruímos a cada nova ação. Para Peter Brook (1970:148) significa tornar presente. Sendo

assim, o professor e seus alunos na aula de teatro produzem conhecimento ao restabelecer as condições de tempo e espaço para o acontecimento teatral seja ele uma cena, uma fala ou um espetáculo. A transmissão de conhecimento de cima para baixo esgota-se muito rapidamente na experiência do teatro uma vez que, no caso da atuação, estaria baseada na cópia de algumas atitudes, na exposição de regras que não se sustentam mais num tempo em que o espaço e a dramaturgia são transformados a cada momento, ou ainda no estudo de algumas receitas que muito cedo se mostram ineficientes.

É importante reafirmar que o espaço da formação é, no caso da atuação teatral, um lugar onde o exercício diário tem continuidade na reflexão e conscientização da ação. E também o confronto dessas descobertas com o conhecimento teatral. Para Stanislavski, o aluno-ator deve abandonar a exibição de si mesmo e, por meio de exercícios teórico-práticos num Centro de Estudos, "dirigir toda sua atenção para um treinamento completo do corpo conservando a espontaneidade(inconsciente) e a precisão(consciência), para transmitir a sinceridade" (STANISLAVSKI, 1994: 84)¹⁰.

Ainda para o mestre russo, a ação do teatro se dá no presente e a cada momento da aula é preciso lembrar do minuto em que alguma coisa acontece e não volta mais. Vale ressaltar que o espaço da escola de teatro só será um verdadeiro laboratório se todos trouxerem o melhor de si mesmos e se todos se responsabilizarem por esse espaço/tempo.

Responsabilidade por um espaço de construção de conhecimento. Para Maria Isabel da Cunha, a qualidade no espaço universitário se dá pela produção de conhecimento no ensino e não apenas na pesquisa. " (...) a produção de conhecimento pelo ensino, antes de produtos científicos, alcança a produção do pensamento, a capacidade cognitiva e estética do aprendiz" (CUNHA, 1997: 91).

¹⁰ Tradução nossa.

4. PESQUISAR A PRÓPRIA AÇÃO: RELATO DE UMA EXPERIÊNCIA

Escrever sobre a própria prática é um ato de ousadia, pelo menos tem sido para mim(...). É um momento em que você se desvela e vai adquirindo liberdade e permitindo a outros que entendam um pouco do trabalho que você faz" (FAZENDA, 1992: 134).

A experiência de trabalho com a formação de atores tem sido extremamente instigante para mim. Talvez porque o próprio teatro esteja sendo muito inquietante.

Nos últimos anos, à frente das disciplinas iniciais de atuação teatral, tenho me questionado sobre as inúmeras possibilidades de construir uma abordagem dos conceitos fundamentais do teatro que seja mais viva e significativa para o ator. Uma forma de educação que parta das referências e imagens pessoais e que considere o repertório de vivências de cada um.

Ao mesmo tempo, é no reconhecimento da especificidade do trabalho do ator de teatro e, portanto, da particularidade de seu processo de criação que se depositam as perguntas sobre como intervir nesse processo. Como recriar no espaço da sala de aula a experiência de criação para o ator e ao mesmo tempo intervir nas várias fases desse processo para conscientizá-lo.

Percebo que, ao avaliar minha intervenção no processo de trabalho de alunos-atores e as inúmeras possibilidades de revitalizar essa atividade, acabei por desencadear um processo mais amplo de reavaliação e retomada do próprio teatro. Assim, talvez esteja em meio à elaboração de uma forma mais aprimorada de trabalho com atores em formação, procurando reencontrar no ambiente acadêmico a essência do fazer artístico que é de vitalidade, descoberta e prazer. Desta forma, estou num movimento de recuperar e rever minha própria formação

e desempenho. Nessa medida, o processo tem sido rico e provocador fazendo com que eu reafirme a alegria e a necessidade do teatro. Revejo minha formação e minha trajetória e me permito as dúvidas e o risco.

Para fundamentar a linha metodológica que delinea minha dissertação, encontrei propostas instigantes com as quais me identifiquei de imediato. É o caso dos trabalhos de Ivani Fazenda e Magda Soares, que referem-se a uma metodologia não convencional. Nesse tipo de investigação, o locutor não é a terceira pessoa, o "dado", o referente e sim o "eu". Refere-se também a educadores que pretendem pesquisar sua própria prática buscando evidenciar seus aportes teóricos, de modo a contribuir para repensar a práxis educativa.

Ao mesmo tempo, entendo que o relato de experiência que apresento classifica-se como uma abordagem qualitativa de pesquisa. Para Marli André (1995: 17):

Qualitativa porque se contrapõe ao esquema quantitativista de pesquisa (que divide a realidade em unidades passíveis de mensuração, estudando-as isoladamente), defendendo uma visão holística dos fenômenos, isto é, que leve em conta todos os componentes de uma situação em suas interações e influências recíprocas.

Lüdke e André em seu livro Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas trazem as características básicas da pesquisa qualitativa apresentadas por Bogdan e Biklen. Para os dois autores:

A pesquisa qualitativa ou naturalística,(...), envolve a obtenção de dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada, enfatiza mais o processo que o produto e se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes (BOGDAN ; BIKLEN Apud LÜDKE ; ANDRÉ, 1986: 13).

Tomar a minha experiência como ponto de partida pode ser, também, um vício de origem ou de ofício, já que atores e atrizes são sempre artesãos de si mesmos.

De todo modo, parece haver uma forte tendência em pesquisas atuais, de considerar o próprio pesquisador e sua prática, como tema de pesquisa. Para Fazenda, esse tipo de pesquisa traz no seu bojo o medo e o desejo de sua realização. Ainda assim, conforme a autora é possível tecer algumas observações dessa prática que é ainda recente: "a primeira que faço sobre os pesquisadores por mim orientados refere-se ao domínio que tinham da situação vivida (anos de prática consolidada) e do domínio teórico do campo observado" (FAZENDA, 1992:82).

Por outro lado, ao se colocar numa posição diferente em relação às atividades já conhecidas é possível provocar novos processos e a visão de aspectos até então obscurecidos pela rotina da sala de aula. Ao tomar a decisão de analisar a prática de uma disciplina com a qual venho trabalhando há algum tempo percebi claramente como se delineava um novo e estimulante desafio.

Segundo Ivani Fazenda é necessário um extremo cuidado para com o rigor até pelo tabu existente em relação a essa forma de pesquisa. Para a autora, "o rigor revela-se na descrição e análise das próprias experiências" (FAZENDA, 1992:81).

O foco dessa pesquisa é a prática do teatro. Mais especificamente, a aprendizagem desta prática numa escola superior de teatro: o Departamento de Arte Dramática do Instituto de Artes da UFRGS. Para isso utilizei minha experiência docente com a disciplina **Interpretação Teatral I** em um semestre de trabalho, 1996/1, tendo como contexto a realidade dessa escola e a minha vivência como professora das disciplinas ligadas à formação de atores nos últimos 13 anos.

A escolha do primeiro semestre de Interpretação Teatral estava ligada à constatação de que nos últimos anos estive responsável por ministrá-la. A observação da minha atuação nesse período mostrou-me que, de um semestre ao seguinte, havia uma transformação na forma de trabalhar que denunciava a

construção de um novo caminho. Ao mesmo tempo, é nesse semestre que os alunos têm a possibilidade de reunir as experiências de disciplinas que trabalham isoladamente corpo, voz e improvisação. Também é nesse momento, que os estudantes estão mais disponíveis para a experimentação, o risco e sem medo de errar. Possuem aqui um frescor e um desejo de conhecer que, nem sempre levam ao todo do curso ou à vida profissional.

Para relatar essa experiência tive como fontes a observação da minha prática docente, os registros das aulas ministradas, registros das avaliações coletivas feitas ao final de cada unidade de trabalho, fotos dos trabalhos finais, anotações dos alunos e também a gravação de entrevistas com treze dos quatorze alunos com os quais trabalhei no semestre. Apenas uma aluna, que mora hoje no Rio de Janeiro, não foi contactada.

As entrevistas foram realizadas em dezembro de 1998 e janeiro, fevereiro e março de 1999. Houve uma primeira reunião com todo o grupo em que procuramos lembrar e avivar o semestre e assim ter suas primeiras lembranças e imagens do trabalho (anexo 1). A seguir tive um encontro individual com cada um dos alunos onde procurei aprofundar as questões relativas à disciplina e à dissertação (anexo 2). No momento das entrevistas os alunos foram consultados sobre a utilização de seus nomes verdadeiros no trabalho, das fotos das aulas e das entrevistas, com o que todos não só concordaram como demonstraram satisfação.

Muitas de suas opiniões estão reproduzidas no item **4.3. Amar as próprias perguntas: estudo de uma turma de Interpretação Teatral I** e também em **O invisível feito visível: considerações finais**, incluídas no texto em negrito com o nome do aluno entre parênteses.

Acreditamos que pesquisas desse tipo, quando cuidadas em sua linguagem e intenção, podem realmente constituir-se não só em elementos para revisão das práticas pedagógicas, como serem geradoras de novas práticas e novas teorias...
(FAZENDA, 1992: 84).



ENCONTRO DE TODO O GRUPO – JANEIRO DE 1999

ENTREVISTAS

1998-1999



Andréa – 30 anos
“O tempo inteiro tu estás te deparando contigo”.

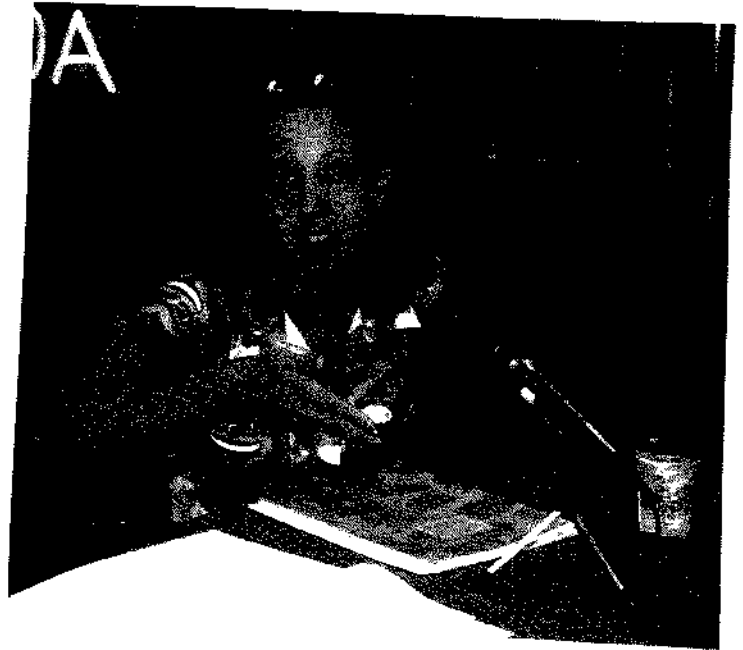
César – 33 anos
“Essa é a grande sacada do teatro. A questão do efêmero”.



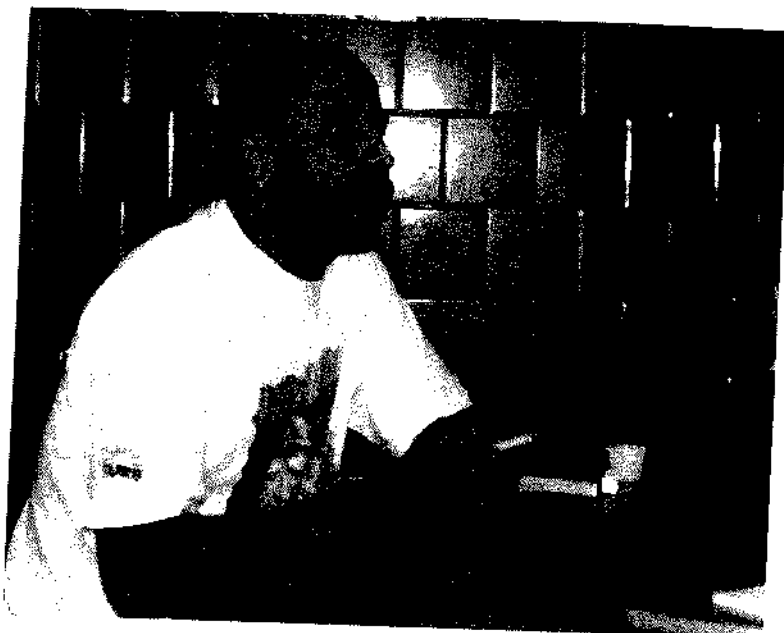
Cleiton – 27 anos
“Eu já trazia, naquela época, um carinho especial por trabalhar com um texto”.



Gabriela – 23 anos
“Aprender a estar muito aberto”.

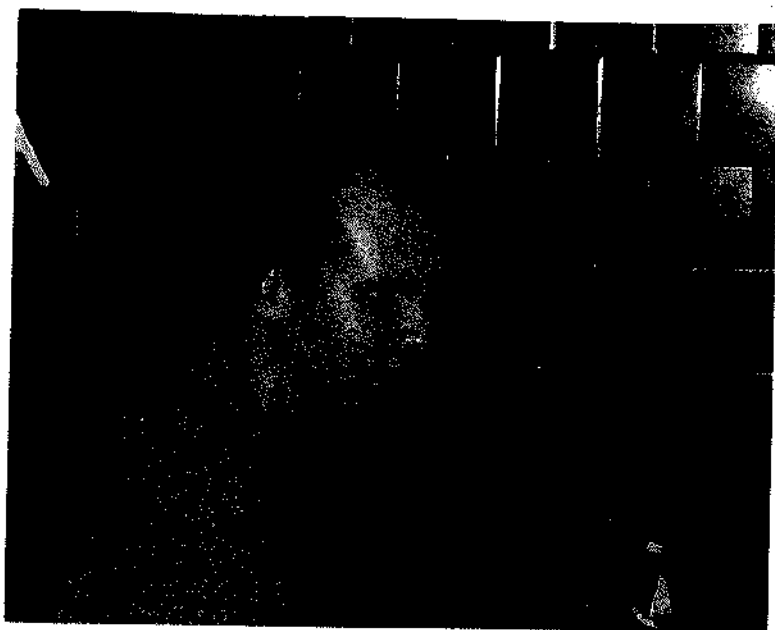


Iasmin – 25 anos
“Foi um trabalho muito colega”.



Jessé – 30 anos
“É o reconhecimento do outro que faz a gente aprender”.

Paixão – 30 anos
*“Aprender a ser ator é aprender
a se reconstituir a cada dia”.*



Marcelo – 21 anos
*“Aprender a ser ator é aprender
a ser mais humano”.*



Márcia – 27 anos
*“Eu sempre senti uma coisa
muito boa, muito gostosa de
trabalho em grupo”.*

Marina – 21 anos

“Eu acho que tem essa consciência de que para ser ator tem que estar sempre aprendendo”.



Mônica – 23 anos

“Eu dou mais valor a essa questão de sensibilidade, de busca desse algo mais que vai além da técnica”.



Patrícia – 26 anos
“Muito bom poder voltar atrás e ver as coisas que a gente passou, a forma como a gente pensava”.



Sandra – 29 anos
“Acho que a gente só se apropria daquilo que realmente experimentou, que foi verdadeiro”.

4.1. O PALCO E A SALA DE AULA: A ESCOLA/DEPARTAMENTO DE ARTE DRAMÁTICA

De um teatro feito com sentido e dignidade, poder-se-ia muito obter, a começar pelo arejamento das imaginações provincianas. Criaria um novo público, novos leitores, novas sensibilidades, pessoas com um melhor sentido das coisas e da vida, alertas, mais tocáveis, com mais fé e dignidade.¹¹

O Departamento de Arte Dramática, do Instituto de Artes da Universidade Federal do Rio Grande do Sul tem suas origens no Curso de Arte Dramática, criado em 30 de dezembro de 1957. Constituído por resolução do Conselho Universitário da então **URGS** (hoje UFRGS), o **CAD** nasceu ligado à extinta Faculdade de Filosofia. O curso nascia do movimento de teatro que acontecia em Porto Alegre:

Necessidade que sentíamos todos de sistematização e aprofundamento do ensino teórico e urgência num mergulho mais decisivo na prática da interpretação cênica, instrumentos que nos pareciam indispensáveis para começar a pensar na hipótese de caminhar para um teatro profissional em Porto Alegre (PEIXOTO, 1997: 94).

Sediado no prédio da Faculdade de Filosofia, o Curso tinha como primeiro objetivo a formação de atores. Apresentava-se como um curso de nível médio e exigia-se para ingresso a conclusão do ginásio (hoje Ensino Fundamental Completo). A duração do curso era de três anos e as disciplinas curriculares consistiam em: Teoria Geral do Teatro; História da Literatura Dramática; Língua Portuguesa e Teatro Português e Brasileiro; Interpretação; Expressão Corporal; Dicção; e Esgrima aplicada ao teatro.

¹¹Trecho do discurso proferido pelo Professor Luiz Pilla, Diretor da Faculdade de Filosofia da URGS (hoje UFRGS), no ato de inauguração do Curso de Estudos Teatrais em 1958.

Em 1958, além do Curso de Arte Dramática, é criado o Curso de Cultura Teatral com duração de dois anos e tendo as disciplinas Teoria Geral do Teatro, História da Literatura Dramática e Teatro Português e Brasileiro .

O Curso de Arte Dramática, posteriormente Centro de Arte Dramática foi se transformando à medida que as leis foram determinando novas diretrizes para os cursos superiores. Assim, em 1965 o CAD passa a formar, em nível superior, diretores de teatro e professores de arte dramática e, em nível médio, atores. Em 1973, nova lei regulamenta os cursos superiores de teatro. A partir de 1977 os cursos passam a ser: **Licenciatura em Educação Artística-Habilitação em Artes Cênicas e Bacharelado em Artes Cênicas, com Habilitação em Interpretação Teatral ou Direção Teatral.**

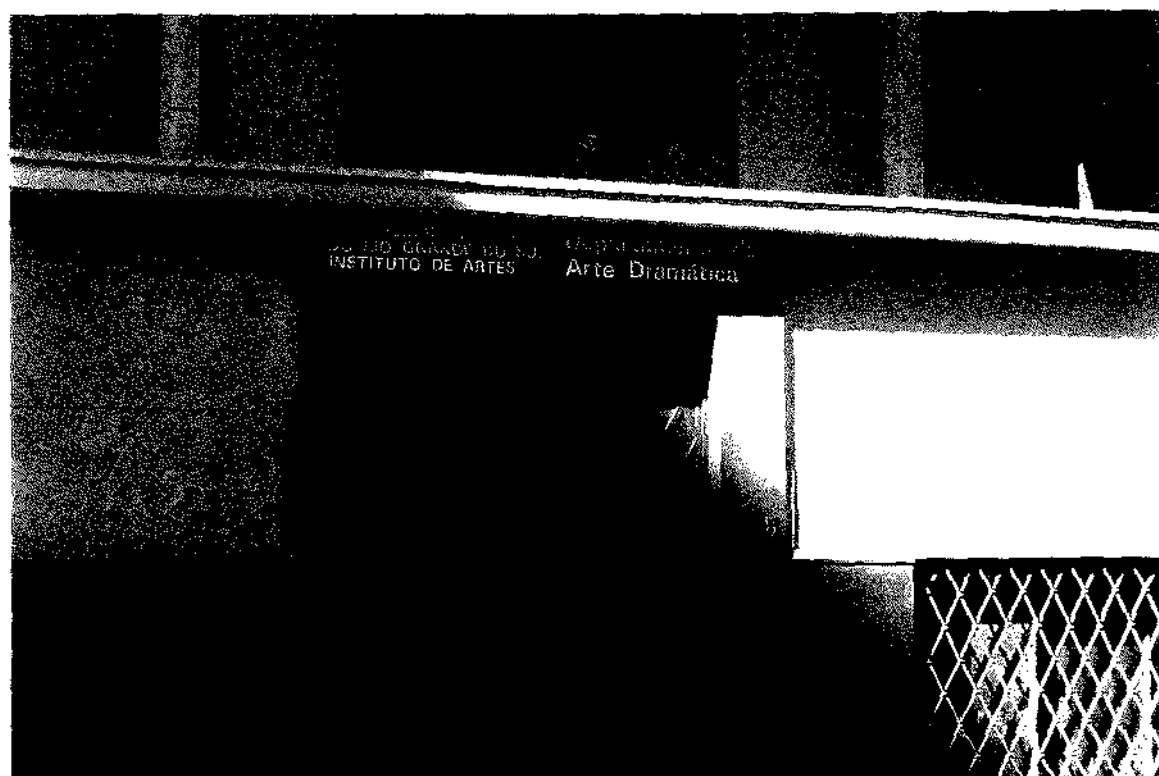
Ao mesmo tempo, com a reforma universitária de 1970, o Centro de Arte Dramática é desligado da Faculdade de Filosofia e integra o Instituto de Artes, como Departamento de Arte Dramática - DAD. Esta estrutura de departamento e cursos permanece até hoje. Sistemáticamente os currículos são reestudados e reavaliados procurando adequá-los à contemporaneidade do teatro.

Nesse momento, em que o ensino superior passa por um estudo para transformações muito intensas, o Departamento procura aprofundar suas questões específicas. Nossas perguntas dizem respeito a estrutura dos três cursos, à organicidade dos currículos e às mudanças na forma de encarar a trajetória do aluno dentro da escola.

Ao mesmo tempo, pensamos na possibilidade concreta de aproximar mais as disciplinas fazendo com que as experiências práticas como expressão corporal, expressão vocal, improvisação e interpretação estejam menos compartimentadas. E, também, que possamos estabelecer uma relação mais imediata entre as disciplinas teóricas e as disciplinas práticas.

Voltar a enfatizar a importância de uma relação direta entre os cursos, especialmente entre Direção e Interpretação é um dos focos de nosso estudo.

É importante ressaltar que durante muito tempo o DAD representou o principal núcleo de produção teatral de Porto Alegre. Em termos práticos e respeitando os ideais que perpassavam a sua criação, a escola oferecia a seus alunos a possibilidade concreta de formação teórico-prática. Hoje, apesar das dificuldades materiais e conceituais porque passa a universidade pública e a diversidade de possibilidades de formação, a concepção de escola formadora de artistas de teatro permanece viva.



4.2. O EXERCÍCIO DA AÇÃO: AS DISCIPLINAS DE INTERPRETAÇÃO TEATRAL

As horas que um estudante passa em sua aprendizagem e mais tarde como ator dedica aos ensaios de uma obra, têm gradualmente que levá-lo a sua transformação como homem completo, como criador de arte(...)(STANISLAVSKI, 1994: 95).¹²

As disciplinas de Interpretação Teatral constituem o núcleo em torno do qual se desenvolve o Bacharelado em Artes Cênicas- Habilitação em Interpretação Teatral, ou seja, o curso de formação de atores. Divididas em seis semestres letivos são disciplinas obrigatórias para os atores. Os semestres I,II e III são obrigatórios para o curso de direção e os dois primeiros semestres obrigatórios para a Licenciatura. Em torno da Interpretação existem as disciplinas relacionadas a corpo, voz, improvisação, história do espetáculo, dramaturgia e elementos visuais.

A matéria dessas disciplinas diz respeito aos aspectos fundamentais da atuação teatral. Assim, enquanto trabalha o aluno no sentido de conhecer e utilizar seus meios de expressão, a disciplina procura propiciar o reconhecimento de seu processo de criação, o desenvolvimento de uma disciplina de trabalho e a conscientização de suas capacidades e habilidades. Ao mesmo tempo, oportuniza ao aluno-ator experimentar e experimentar-se em diferentes situações de representação. A seqüência dos semestres possibilita a ampliação dos desafios bem como a diferenciação das dificuldades decorrentes dos objetivos propostos.

Nos primeiros quatro semestres o aluno vivencia o trabalho em sala de aula através de exercícios, ensaios, laboratórios e seminários. No quinto e sexto

¹² Tradução nossa.

semestres a experiência já tem o caráter de performance, sendo que ao finalizar o curso é necessário a realização de um projeto de graduação que traduza uma investigação acerca do trabalho de interpretação no teatro.

4.3. AMAR AS PRÓPRIAS PERGUNTAS: ESTUDO DE UMA TURMA DE INTERPRETAÇÃO TEATRAL I

Estudar a aula universitária é fazer um recorte na trajetória de todos nós, é favorecer a possibilidade de construir uma nova universidade, delinear um novo patamar teórico-metodológico, e assim contribuir para a construção de uma nova relação entre o ensinar e o aprender na qual a cognição, o afeto e a ética sejam companheiros de uma significativa jornada (CUNHA, 1997: 92).

Para o primeiro semestre de Interpretação Teatral, com uma carga horária semanal de oito horas, a súmula da disciplina prevê além de aspectos fundamentais do trabalho do ator como percepção, imaginação, observação, tempo, ritmo e concentração entre outros; o estudo da ação dramática e suas relações com espaço, tempo e texto¹³.

Assim, em 1996, impregnada de meus estudos sobre educação e arte, da reflexão proporcionada pelo distanciamento de dois anos do palco e com muitas dúvidas e inquietações sobre minha intervenção no processo de meus alunos, iniciei o semestre disposta a investir numa nova abordagem do programa.

Trabalhando há alguns anos com alunos-atores na sua primeira aproximação com o texto dramático, vinha sentindo necessidade de recuperar, em mim como professora e nas propostas de trabalho, a vitalidade e organicidade que a peça de teatro escrita pode oferecer ao ator. Ao propor uma construção da noção de ação dramática, tinha em mente proporcionar um processo de criação mais próximo das experiências de cada aluno-ator valorizando as diferenças de seu acervo pessoal mesmo trabalhando com todos ao mesmo tempo. **Foi uma**

¹³A partir da última reforma curricular, 1999/1, a disciplina passou a se chamar **Interpretação I** e a súmula passou a ser: A presença do ator. Estudo da dinâmica da ação dramática no texto: conflito, relações de força e objetivos. A situação dramática do texto e suas relações com o tempo e o espaço.

coisa muito clara no semestre, de trabalhar o indivíduo. Trabalhar a partir do que ele oferece.(...) (Sandra).

Possibilitar também uma chegada mais orgânica ao texto de teatro. Da mesma forma, sempre julguei importante não fugir da peça escrita, ou seja, enfrentar de frente a necessidade de reformular ou recriar a forma de abordá-la.

No início do semestre algumas questões de ordem administrativa se apresentaram. Havia um número grande¹⁴ de alunos para as duas turmas previstas, dezesseis para cada turma, além de solicitações de matrícula suplementar¹⁵. Ainda assim, depois de alguns debates e entendimentos com a Comissão de Carreira¹⁶ e com os estudantes, iniciamos os trabalhos.

Desse modo, cada turma ficou constituída, então, por dezoito alunos:

Andréa Dias Ayres, 26 anos, curso de Licenciatura;

Andrea Portela de Azambuja, 34 anos, curso de Licenciatura;

César Abreu Machado, 29 anos; curso de Direção;

Cláudia Pinto de Bem, 29 anos; curso de Licenciatura;

Cleiton Echeveste de Oliveira, 24 anos; curso de Interpretação;

Gabriela Cunha Greco, 20 anos, curso de Licenciatura;

Gabriela Linhares Alves¹⁷, curso de Interpretação;

¹⁴ Para o trabalho com alunos-atores numa disciplina essencialmente prática, consideramos que o limite deveria ser de 12 pessoas, uma vez que as atividades muitas vezes individuais exigem orientação e atenção especiais.

¹⁵ No momento de sua matrícula, não havendo mais vagas para a disciplina desejada, o estudante pode solicitar a *matrícula suplementar*. Essa modalidade permite nova apreciação, no início do semestre, pelo professor da disciplina e pela Comissão de Graduação.

¹⁶ A partir da implantação do novo estatuto da universidade passou a se chamar Comissão de Graduação.

¹⁷ Em função do seu afastamento do curso não foi possível precisar a idade da aluna.

lasmin Dornelas Ponsi, 21 anos, curso de Licenciatura;¹⁸

Jarbas de Oliveira¹⁹, curso de Direção;

Jessé Moacir Faria Oliveira, 27 anos, curso de Direção;

José Arcelino Pacheco Paixão, 27 anos, curso de Licenciatura;

Marcelo Andriotti, 18 anos, curso de Interpretação;

Márcia Regina Motta, 24 anos, curso de Licenciatura;

Marina de oliveira, 18 anos, curso de Interpretação;

Mônica Torres Bonatto, 20 anos, curso de Licenciatura;

Patrícia Fernandes, 23 anos, curso de Direção;

Sandra Mara Castro da Motta, 26 anos, curso de Licenciatura;

Terence Boeira da Silva, 20 anos, curso de Direção.

Todos os alunos estavam no terceiro semestre de seus cursos, onde a disciplina é oferecida aos três currículos. Para o curso de Licenciatura, o semestre em questão foi o primeiro em que as disciplinas de Interpretação I e II passaram a ser obrigatórias. Os pré-requisitos para Interpretação Teatral I são Improvisação Teatral I, Expressão Vocal I e Expressão Corporal I. Portanto, é o primeiro momento onde as experiências estanques de disciplinas oferecidas separadamente como corpo, improvisação e voz, são revividas pelo aluno-ator que encontra, aqui, espaço para trabalhar os conceitos fundamentais do teatro, tais como ação, ação dramática, conflito, objetivo, lógica entre outros; seu instrumento - o corpo - e, também, espaço de laboratório para seu processo de

¹⁸ Essa aluna mudou de curso estando hoje no Bacharelado, curso de Interpretação.

¹⁹ Em função de seu afastamento do curso não foi possível precisar a idade do aluno.

criação. Cabe salientar que, considerando a obrigatoriedade da disciplina para alunos dos cursos de Licenciatura e Direção, nessa instância são todos considerados alunos-atores, uma vez que a vivência da atuação é fundamental para o exercício da profissão de diretor e de professor de teatro.

Logo no começo houve a desistência da aluna Andréa de Azambuja e o aluno Jarbas de Oliveira transferiu-se para a outra turma. O grupo passou a ser integrado por dezesseis alunos. No fim do primeiro mês de trabalho outros dois alunos, Cláudia e Terence, desistiram do semestre ficando a turma constituída, então, por quatorze alunos até o final do semestre.

Em sua maioria, os alunos desse grupo eram inexperientes, ou seja, não tinham trabalho amador ou profissional extra-universidade.

A disciplina foi desenvolvida numa das salas destinadas à atividade prática no DAD, o Estúdio três, que tem em seu interior o espaço amplo de uma sala comum e uma reprodução da caixa preta de um teatro em pequenas dimensões. Assim, a sala possibilita tanto exercícios de palco convencional, como, também um espaço mais livre. Isso foi muito importante para o desenvolvimento do trabalho.

No decorrer do semestre, os alunos tiveram a oportunidade de registrar suas observações e descobertas em seus diários de trabalho²⁰ e em anotações que me foram entregues. Além de criar o hábito de registrar o próprio processo de trabalho, o diário permite que o aluno volte sempre às suas anotações como forma de repensar o que foi feito e partir para o novo. A ação de anotar suas observações já é uma maneira de repensar, compreender e refletir sobre o fazer. Inclui aprender sobre si mesmo, descobrindo facilidades e dificuldades, criando um método pessoal e uma disciplina de trabalho. **Que bom que tu disseste**

²⁰ A partir da implantação do projeto de Graduação em Interpretação, começamos a exigir dos alunos das disciplinas de Interpretação registros das suas experiências nos exercícios, ensaios e apresentações.

naquele semestre que a gente precisava ter um relatório de aula porque vai te ajudar agora para fazer a dissertação e para mim, eu sempre fiz esse diário depois daquela disciplina. É muito bom poder voltar atrás e ver as coisas que gente passou, a forma como a gente pensava (Patrícia).

A avaliação foi realizada ao fim de cada uma das unidades de trabalho e se fez presente nos comentários diários dos exercícios. Cada estudante era observado na sala em todas as aulas e esse foi, e é em todas as disciplinas com as quais costumo trabalhar, fator fundamental para sua avaliação. Muitos são os pontos observados. A começar pela disciplina e pelo respeito ao trabalho e ao grupo. Sendo uma arte essencialmente coletiva o teatro necessita de disponibilidade para com os outros e respeito às regras estabelecidas pelo grupo.

O prazer de construir coletivamente (Paixão).

Ao mesmo tempo, observa-se o cuidado que cada aluno tem com seu processo de trabalho. Como se prepara, como age em relação ao seu corpo, ao seu material de trabalho e às propostas apresentadas. Como soluciona os problemas relacionados aos objetivos de cada fase de trabalho. Como se relaciona com seu instrumento de trabalho. Como se move em relação ao tempo e espaço. Como entende o texto, a palavra. De que forma atende às tarefas em aula e às solicitações extra-classe. Enfim, é preciso investir numa formação por inteiro. Uma formação que leve em conta aspectos éticos, técnicos e estéticos. Nesse sentido, Stanislavski²¹ (1994: 85) ressalta:

Por uma boa educação do ator entendo somente o conjunto de modos de comportamento (ética), a habilidade e beleza de seus movimentos, coisas que se pode adquirir facilmente com o treinamento e o exercício; porém se também se duplicam as forças que se desenvolvem em consonância com sua cultura exterior e interior, faremos desse ator, um ser humano especial.

²¹ Tradução nossa.

As questões relativas à avaliação foram apresentadas e discutidas no primeiro dia de aula junto com a apresentação da disciplina e do plano de trabalho (anexo 3). Também foram apresentados os três seminários a serem realizados no decorrer do semestre. A turma se dividiu em três grupos e cada grupo escolheu um tema.

Nesse momento, apresentei aos alunos minha proposta de observar de maneira diferenciada essa disciplina nesse semestre com vistas a minha dissertação de mestrado. Procurei mostrar com clareza meus objetivos em relação a essa observação e todos desde o início mostraram-se muito receptivos e concordaram com a proposta.

Desse modo, após as apresentações iniciais e a definição do funcionamento da disciplina, iniciamos o trabalho.

Aqui é importante caracterizar a aula prática de teatro na forma como eu a entendo. Ela sempre inicia com um aquecimento físico, que tem por objetivo preparar o corpo, instrumento do ator, para os exercícios. Esse aquecimento pretende ainda, estabelecer um estado de concentração e disponibilidade para o trabalho. Nesse momento, procuro trazer, nas primeiras aulas, o aquecimento desejado para o trabalho. Mais adiante começo a intercalar as minhas propostas com as dos alunos. Esse procedimento busca torná-los atentos ao melhor modo de preparar-se. Assim, com o passar do tempo, cada estudante deve investigar a melhor forma, ou a sua maneira particular de aquecimento. Após esse primeiro estágio proponho um segundo momento de jogo, ou improvisação²² em que se estabelecem as possibilidades de parceria e grupo. A partir daqui, trabalhamos então os exercícios de cada fase das atividades propostas para o semestre.

²²Para Viola Spolin: improvisação – "(...)predispor-se a solucionar um problema sem qualquer preconceito quanto à forma de solucioná-lo; permitir que tudo no ambiente trabalhe para você na solução do problema; (...) a habilidade para permitir que o problema da atuação emergja da cena; (...) processo vivo" (SPOLIN, 1979:341).

A primeira fase ou unidade de trabalho foi chamada de **construção da ação dramática**. Para Renata Pallottini (1989: 11):

Poderíamos dizer que ação dramática é o movimento interno da peça de teatro, um evoluir constante de acontecimentos, de vontades, de sentimentos e emoções, movimento e evolução que caminham para um fim, um alvo, uma meta, e que se caracterizam por terem a sua caminhada pontilhada de colisões, obstáculos, conflitos.

Buscava, nesse momento, propor uma forma de exercício que oportunizasse a compreensão da noção de ação dramática pela via prática, ou seja, que o aluno-ator pudesse entender através da sua vivência o conceito fundamental para a abordagem do texto dramático. Para Baker: "a ação física, por si, não é dramática. Passa a sê-lo quando se conhecem as razões da ação(...)" (BAKER apud PALLOTTINI, 1988: 28). No mesmo sentido, aponta Stanislavski (1988: 1): "Tudo o que acontece em cena tem um objetivo definido(...) No teatro, toda a ação deve ter uma justificativa interior, deve ser lógica, coerente e verdadeira, e como resultado final, temos uma atividade verdadeiramente criadora".

O primeiro exercício dessa fase consistiu em uma proposta, onde, após o aquecimento inicial, cada elemento encontrasse um espaço na sala de trabalho. A cada proposição de uma ação física os alunos executaram de alguma forma ou de várias formas a ação enunciada até a ação seguinte. Com os alunos distribuídos pela sala, com espaço suficiente para a liberdade de movimentos, foi possível observar o trabalho simultâneo de todos. Foram propostas as ações *bater, pintar, escrever, limpar, escovar, puxar, empurrar, comer, beber, cantar e dançar*. A escolha de ações conhecidas e cotidianas teve por objetivo facilitar a execução das mesmas. Ou seja, ao ouvir a proposta seria possível passar imediatamente à ação sem um cálculo racional de como fazê-la. Ao mesmo tempo, a familiaridade com as ações possibilitava aos alunos trabalhar com imagens, gestos e movimentos de sua bagagem pessoal.

A primeira coisa que me vinha eu fazia. Era uma abordagem super física e isso trazia essa coisa da organicidade super presente, não tinha como fugir (Marina).

No decorrer do trabalho, foi sempre evidenciado que a execução das ações não necessitava de dramatização nem personagens para fazê-las. Ou seja, a proposta era que os alunos-atores executassem as ações enunciadas da forma mais imediata possível. Durante o período de tempo para a execução de cada ação proposta, o estudante podia variar as formas de fazê-la, seguindo assim seu impulso e a livre associação das imagens e movimentos construídos. Em seguida, foi solicitado aos alunos que escolhessem cinco das ações trabalhadas. As escolhidas foram mostradas aos colegas numa seqüência.

Após um intenso trabalho individual concentrado é interessante mostrar algo do exercício trabalhado, como forma de partilhar a experiência e, também, poder trabalhar tendo presente que o que se faz é passível de comentário. Esse procedimento, porém, nem sempre é desejado, já que há momentos muito particulares em que descobertas extremamente pessoais são feitas e necessitam de um tempo maior de maturação para serem divididas. A compreensão desses momentos constitui uma das dificuldades da intervenção pedagógica no processo do aluno-ator. E também uma de suas alegrias. Perceber que há crescimento, que cada um consegue lidar com seu processo e seu repertório pessoal. **Tudo era descoberta o tempo inteiro. Cada aula era uma descoberta (Gabriela Greco).**

Para Paulo Freire (1997: 46):

Uma das tarefas mais importantes da prática educativo-crítica é propiciar as condições em que os educandos em suas relações uns com os outros e todos com o professor ou a professora ensaiam a experiência profunda de assumir-se. Assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque capaz de amar. Assumir-se como sujeito porque capaz de reconhecer-se como objeto.

Ou seja, no caso do aluno-ator, a intervenção do professor significa estar atento para o tempo em que cada um desencadeia o processo de "reconhecer-se como objeto".

No encontro seguinte, após o aquecimento corporal individual, foi proposto um aquecimento em duplas com o exercício do "espelho", onde os alunos ficam, um em frente ao outro e um executa ações, gestos ou movimentos que serão "refletidos" pelo outro. O papel de "espelho" é invertido depois e então, numa terceira fase a dupla passa a trabalhar sem estabelecer quem será o "espelho", procurando dar vazão à fluidez de movimento que nesse momento já deve ter se estabelecido. Sem decidir quem começa o movimento os dois sentem-se comprometidos a estar disponíveis para a proposta do parceiro e possivelmente abrir mão da sua proposição, condição essencial para a contracenação.

Esse exercício aprofunda o aquecimento físico e, ao mesmo tempo, estabelece a parceria e a disponibilidade. Já havia aqui a idéia de criar uma cumplicidade e disponibilidade da dupla preparando o que estava por vir. Propus, então, ao grupo que lembrasse do encontro anterior, escolhendo uma das ações trabalhadas. Após a escolha, cada um deveria experimentar cinco formas de executar a ação, criando assim uma seqüência. A seguir pedi que voltassem a trabalhar nas mesmas duplas do exercício do "espelho". Cada elemento apresentou ao parceiro sua seqüência trabalhada e dominada. Solicitei então, que cada dupla buscasse um "diálogo de ações", sem palavras, explorando livremente a idéia de diálogo não verbal. Entendendo por diálogo, um sistema que criasse uma forma de relação entre os parceiros e suas seqüências.

O trabalho foi desenvolvido pelas duplas segundo o seu entendimento da proposta. Alguns iniciaram por criar situações tipo "pergunta e resposta", ou seja um propunha uma ação que deveria ser "respondida" com a ação do parceiro. Outros trabalharam simultaneamente, procurando encontrar pontos de encontro nas seqüências. Outros, ainda, buscaram intervir na seqüência do companheiro interrompendo ou completando as ações com as suas próprias ações. Ao final

cada dupla mostrou aos colegas o seu "diálogo". Como de hábito, foram feitos comentários que procuraram explicitar as formas trabalhadas e os resultados a que se chegou.

No encontro seguinte, cada dupla trabalhou o seu diálogo até dominar a sua execução. Aqui, já existia uma fluidez de movimentos e idéias que fazia com que as seqüências individuais se diluíssem numa nova seqüência dos dois elementos. Dominado esse momento, propus a experimentação de novos ritmos para a sua realização. As duplas trabalharam ao mesmo tempo na sala e eu comentava com cada uma as minhas observações. Nos comentários feitos com toda a turma, o grupo passou a perceber que já existia nos exercícios uma idéia subliminar em cada diálogo. Ou seja, ao reunir as ações cada dupla já começava a apresentar esboços de conflito e situação dramática²³. As ações não eram apenas executadas, mas significavam intenções, vontades e obstáculos. Características da ação dramática. **Perceber como essa ação simples podia se transformar numa coisa mais intencional. E como é facilitador partir de uma coisa bem concreta e depois ir transformando essa ação concreta em alguma coisa que talvez venha a ser um personagem ou um gesto de um personagem (Andréa).**

Assim, o próximo passo foi solicitar a eles que procurassem reconhecer a "fábula" por trás do diálogo. Reconhecida a situação criada pela interação das seqüências individuais, definidos os conflitos ali presentes e o desenho primário de possíveis personagens, propus a busca de uma situação realista próxima, compatível com o "diálogo". Procurei dessa forma a tradução da linguagem estabelecida pelas ações na linguagem de uma cena realista. Ou seja, transformar a idéia presente no "diálogo" numa cena convencional. Dessa forma, na continuação do trabalho teríamos, como de fato, a possibilidade de contrapor

²³ Para Viola Spolin é a estrutura que dá a base para a cena ou peça. Quem, Onde, O quê e Por Quê. (SPOLIN, 1979: 348).

as duas cenas em termos de organicidade, parceria, lógica e envolvimento, bem como fazer uma aproximação com o que encontraríamos no texto dramático.

E ali a gente conseguia perceber toda a possibilidade de uma construção dramática, de uma pequena história, construir uma pequena história em torno daquilo (Jessé).

Enquanto construíam a cena realista, as duplas repassavam o diálogo como forma de mantê-lo vivo e presente. As cenas trabalhadas foram mostradas aos colegas e comentadas. A turma, nesse momento, tinha por objetivo analisar a coerência da cena realista com o "diálogo", reconhecer os acertos da sua execução e apontar possíveis desacertos.

Neste momento já era possível perceber uma entrega muito grande ao trabalho. Sempre ficou claro, implícita ou explicitamente, que o grupo estava construindo conhecimento a partir de seu repertório. Ou seja, através de uma vivência que iniciou pela associação das ações propostas com a memória dessas ações realizadas no cotidiano, cada aluno-ator e seu parceiro compunha uma situação dramática. Era evidente, para mim, que o fato das propostas apresentarem uma seqüência, estabelecerem passo a passo um caminho, fazia com que o grupo tivesse uma disposição e disponibilidade incansáveis. Cada nova proposta era feita como que nascida da anterior, o que dava ao trabalho uma grande organicidade e a sensação de que cada dupla era única no seu processo. Segundo Viola Spolin (1979: 18):

o material e substância da improvisação de cena não são trabalhos de uma única pessoa ou escritor, mas surgem da coesão de um ator atuando com outro. A qualidade, amplitude, vitalidade e vida deste material está em proporção direta ao processo que os alunos estão atravessando e realmente experienciando em termos de espontaneidade, crescimento orgânico e resposta intuitiva.

Passamos, a seguir, a reconhecer a palavra presente na cena realista. Nos trabalhos onde a palavra foi assumida, solicitei a formalização deste texto na

forma de seis falas para cada elemento da dupla. Julguei importante delimitar o número de falas como forma de facilitar a escolha do que havia surgido na improvisação e também evitar o excesso de palavras, o que poderia inibir a ação. Ou seja, cada dupla retiraria da cena trabalhada as palavras fundamentais. Ao mesmo tempo, com as duplas tendo o mesmo limite, criava-se a possibilidade de trabalhar com toda a turma no mesmo nível de liberdade em relação às definições do repertório. Nos trabalhos em que os atores não falaram pedi que buscassem nas entrelinhas o texto possível. Aqui, cada dupla passou a ter um repertório de três momentos: o diálogo de ações, a cena realista e o texto. Este repertório foi mostrado pelas duplas e os comentários foram conduzidos no sentido de valorizar cada momento independente do outro, salientando, porém, a referência de um no outro.

O próximo passo foi colocar o texto no diálogo, sem preocupação com uma lógica cotidiana ou realista, já que até aqui vínhamos trabalhando com possibilidades de maior abstração. Desse modo, o texto, as palavras nascidas na cena realista nascida do "diálogo" encontravam lugar no próprio "diálogo". As palavras foram valorizadas não apenas pelo seu significado, mas pelo seu ritmo e relação com o movimento. Também a ação ganhou sentido em função do texto.

Por fim, de posse de seu repertório trabalhado, conhecido e dominado, cada dupla foi convidada a criar um quarto momento. Cada uma escolheu algumas fases de seu repertório (diálogo de ações, cena realista, texto) para criar o momento final. Aqui, as escolhas foram fundamentais para dar o sentido da cena. Insisti que cada cena e repertório tinham uma lógica própria fruto de uma construção específica da dupla. Libertos da obrigação da lógica cotidiana, cada duo de atores/autores engajou-se com prazer à tarefa de culminância. Insisti muito para que as duplas experimentassem várias possibilidades de trabalhar com o seu repertório. Trabalhamos muito com a idéia de escolha e de que quando escolhermos estamos concebendo. Um gesto, um movimento, uma palavra, uma

idéia. O repertório foi mostrado mais uma vez seguido da cena final e dos comentários.

A apresentação das cenas finais mostrou que, de modo geral, a turma havia feito escolhas ousadas e coerentes. Na maior parte dos casos, a lógica desenhada no "diálogo" fora respeitada. Acrescida de mais definições em relação aos personagens, seus objetivos, desejos e conflitos. O entendimento de que a ação dramática é pontuada pela seqüência de ações físicas nascidas de vontade e intenção fora vivenciado pelos alunos-atores. Para Stanislavski(1989:3): " o ponto principal das ações físicas não está nelas mesmas, enquanto tais, e sim no que elas evocam: condições, circunstâncias propostas, sentimentos". Iniciávamos então, aqui, uma trajetória prática da compreensão do texto dramático.

A avaliação de cada um revelou as dificuldades e as primeiras conquistas. Foram apontadas as dificuldades iniciais no trabalho com ações físicas e também o tempo necessário para estabelecer a confiança no grupo e em cada dupla, que teve a oportunidade de refletir sobre seu processo e fazer as inferências desejadas. Nesse momento enfatizamos o caráter cumulativo das tarefas, a estrutura dos exercícios referenciados nos anteriores, as definições iniciais, as propostas, a relação entre os elementos das duplas e entre elas, a clareza dos objetivos, enfim, todo o encadeamento da unidade.

Segundo Spolin(1979:10), "quando um objetivo aparece fácil e naturalmente e vem de um crescimento e não de uma força compulsiva o resultado final, seja ele um espetáculo ou o que quer que seja, não será diferente do processo que levou a esse resultado".

Assim, após a avaliação da unidade, realizamos o primeiro seminário do semestre. O grupo responsável por esse momento apresentou a introdução do livro **A sociologia do comediante**, de Jean Duvignaud. Nessa parte do livro o autor faz um apanhado geral da função do ator através dos tempos e sua posição

nas diversas sociedades. Era minha idéia que a reflexão sobre o ofício do ator pudesse já levá-los a pensar sobre a história e a ética dessa arte.

O seminário desenvolveu-se bem, mas percebi que era cedo para um texto tão complexo. Faltava maturidade e experiência para a leitura do texto que mostrou-se denso demais para aquele grupo naquele momento. Ainda assim, procurei apontar aspectos importantes da trajetória analisada por Duvignaud. O debate tornou-se rico partindo da idéia do que é ser ator, do que é mobilizado no seu processo de criação, da responsabilidade de ser artista. Assim, "(...)quais são as relações entre o ser pessoal, vulgar, do ator e o personagem imaginário que ele representa; entre o que ele é e os comportamentos que expressa com o seu corpo(...)" (DUVIGNAUD, 1972: 34). **Para ser ator é preciso aprender a ter disciplina. É aprender a ser gente, aprender a se conhecer, aprender a lidar consigo mesmo (Marcelo).**

Assim, na experiência descrita com ação dramática, trabalhei no sentido da improvisação. De uma certa forma, cada dupla criou um texto teatral a partir de um repertório próprio de exercícios. Para Sandra Chacra (1983: 56), "o texto teatral pode ser entendido como o conjunto de sinais, signos e símbolos-verbais e não verbais-existentes durante um espetáculo".

Ao final da primeira unidade, já era perceptível que a turma existia como grupo. O desenvolvimento do trabalho até aqui havia propiciado uma identificação muito grande entre os alunos. O aquecimento inicial, os comentários, o conhecimento que todos tinham dos trabalhos, a confiança às descobertas de cada um, esses elementos traziam ao grupo a responsabilidade do trabalho coletivo. **Tinha uma troca muito grande, acho que isso contribuiu para todo mundo conseguir crescer dentro daquilo que tinha possibilidade naquele momento (Andréa).**

Nessa fase do trabalho vivenciamos uma experiência difícil e rica ao mesmo tempo. E, infelizmente, não rara na universidade pública brasileira. A

greve. Assim, ao final dessa primeira unidade de trabalho e com uma primeira avaliação da turma e da unidade feitas, paramos. Essa parada teve a duração de dois meses, e para essa turma, 17 aulas. **Foi muito gratificante ver o processo de cada um e acho que todo mundo atingiu o objetivo embora tenha sido um semestre bem difícil por causa da greve (lasmin).**

Na primeira aula, após o fim da greve, fizemos uma revisão do cronograma, trocamos idéias, contamos experiências e já demos início à segunda unidade do semestre que foi chamada de **unidade dois**. Constatamos, ainda, que a parada havia roubado muito do nível de integração e disponibilidade a que havíamos chegado ao final da primeira unidade.

No segundo encontro pós-greve pedi que as duplas da unidade anterior repassassem seu repertório e apresentassem novamente sua cena final. Essa proposta trouxe de volta a atmosfera perdida com a greve e os alunos engajaram-se no trabalho. Ao mesmo tempo foi gratificante para todos perceber que, mesmo com a duração da greve, o repertório continuava vivo para todas as duplas.

A **unidade dois** foi a fase intermediária entre a fase inicial, mais livre sobre ação dramática, e a finalização sobre texto dramático trabalhado dentro do contexto da peça de teatro, **terceira unidade**. O objetivo de dividir o semestre em três unidades era criar estágios diferenciados de liberdade ou limites em relação ao estabelecido. Na primeira unidade os limites eram mais amplos e o que se solicitava era a idéia de diálogo/coexistência/conflito e a elaboração por inteiro da ação dramática. Elaboração essa construída a partir de exercícios sobre ação física. Na terceira unidade planejei atividade com um monólogo extraído de texto dramático trabalhado dentro das circunstâncias propostas pelo dramaturgo. Ou seja, na última etapa do semestre exercitaríamos os limites da peça de teatro criados pelo seu autor. Assim, teríamos a oportunidade de abordar os elementos estudados e vividos até o momento, personagem, objetivo, circunstâncias, ação, ação dramática, agora na realidade do texto dramático

Desse modo, para a **unidade dois** entreguei ao grupo, dividido em novas duplas, uma mesma cena escrita. Em várias experiências com essa e outras disciplinas trabalhei com uma mesma cena para os diversos grupos. Essa modalidade de exercício propicia a segurança de algumas circunstâncias fundamentais estabelecidas e a possibilidade de criação de outras. Assim, cada grupo se apropria da cena de forma diferente. Ao mesmo tempo, o trabalho inicial de análise da cena e personagens é desenvolvido pela turma como um todo o que significa um momento de construção coletiva dos elementos essenciais da cena. No decorrer do trabalho torna-se lúdico comparar as diferentes situações criadas para uma mesma circunstância inicial. Considerei importante permanecer trabalhando com duplas já que assim se exercita a parceria, a contracenação e propõe-se um grau de dificuldade ainda menor que o grupo de três ou mais elementos.

Escolhi para o exercício a cena inicial da peça NO NATAL A GENTE VEM TE BUSCAR, de Naum Alves de Sousa. Os personagens são realistas e próximos da nossa realidade, o texto é coloquial, a situação apresenta momentos de humor e também de emoção e a relação dos personagens se estabelece de forma muito concreta. O texto dessa cena traz uma situação clara de viagem. Ao adaptá-la para o exercício procurei manter as características básicas da situação e dos personagens procurando, porém abrir um pouco as possibilidades em relação a idade, gênero, motivos da viagem, tipo de viagem, local da cena. Os personagens foram rebatizados de 1 e 2 para manter a idéia de ampliação das possibilidades de sua concepção.

É importante salientar que sempre que uma peça de teatro é abordada por um diretor e seu grupo de atores a visão e concepção da peça será diferente para cada grupo de artistas. É notório que um mesmo personagem pode ser concebido de maneiras muito distintas por atores diferentes que forem vivê-lo. Ainda assim, na **unidade dois** julguei importante construir ainda uma etapa intermediária até o texto dramático. Desta forma, os elementos da situação e dos personagens ainda

estavam em aberto, pedindo uma solução de cada dupla. Existia na cena adaptada a estrutura da ação dramática. Um diálogo verbal, uma situação com alguma abertura e personagens com limites muito claros de comportamento. A margem de abertura seria preenchida pela dupla estimulada pelos elementos presentes no texto.(anexo 4)

Após a primeira leitura da cena, fizemos uma análise detalhada das circunstâncias propostas pelo texto, o que trouxe clareza para cada dupla na definição da cena. Para Stanislavski (1979: 77), a expressão circunstâncias dadas : "é o enredo da peça, seus fatos, acontecimentos, época, tempo e lugar da ação, condições de vida.(...)"

Nesse sentido, fizemos em conjunto uma listagem detalhada dos acontecimentos da cena, das características de 1 e 2, seus objetivos, os obstáculos para a concretização desses objetivos e a relação entre os dois. Já nesse momento era possível perceber que o fato de partirem todos do mesmo diálogo, despertava curiosidade e cooperação no sentido de conhecer e participar das soluções dos colegas. **Então cada dupla criou a sua situação específica. Isso foi muito legal porque era o mesmo texto mas, simultaneamente, coisas diferentes. Cada dupla tinha sua peculiaridade e conseguia criar uma atmosfera que era sua, isso ajudou um monte cada um a se envolver com o trabalho do outro (Marina).**

Após essa primeira análise coletiva da cena, as duplas trabalharam separadamente tentando reunir as primeiras impressões e idéias sobre como estruturar a sua cena. Solicitei que registrassem todas as possibilidades surgidas na discussão e que para aula seguinte apresentassem a concepção escolhida para a cena já definindo quem faria cada um dos personagens.

No encontro seguinte, terceiro após a suspensão da greve, propus um aquecimento coletivo buscando, ainda, recuperar a atmosfera de turma, afetada pela parada prolongada. O exercício proposto era uma versão de "siga o mestre",

onde um aluno de cada vez propunha um movimento a ser seguido por todo o grupo. Ao final, fiz o fechamento propondo um trabalho sobre a respiração. Assim, após o aquecimento, que foi também, em certa medida afetivo, pedi que as duplas se reunissem e fizessem algumas vezes a leitura da cena. Trabalhada a respiração estavam mais disponíveis também para o trabalho mais vocal que viria a seguir.

O exercício proposto após a leitura nas duplas consistia em ir ao centro do palco, uma dupla de cada vez, colocando-se um estudante em frente ao outro, cada um com seu texto. A seguir, fazer uma leitura em voz alta tendo como foco o parceiro. Ou seja, dizer para o colega e ouvir a fala do colega, só então passar a fala seguinte. Assim, com esse objetivo, também o olhar passa a ter importância. Cada um esforça-se para realmente dizer a fala para o colega. Após o exercício feito por todas as duplas, passamos ao estágio seguinte que foi experimentar a proximidade e a distância entre os parceiros. Dessa forma, é possível trabalhar com a manutenção do foco no parceiro ao mesmo tempo em que essa ligação é colocada em risco. Também o ritmo e o volume da fala são testados. O corpo, assim, responde à necessidade de movimento e mudança de tonicidade para manter o diálogo vivo. Feito esse trabalho, passamos à próxima etapa deixando os comentários para o final da aula.

Muitas vezes é mais instigante não parar para comentar entre os exercícios. Esse procedimento mantém a atmosfera criada, a concentração das duplas e permite que haja um crescimento do envolvimento por inteiro do aluno-ator. A escolha do melhor momento para os comentários exige sensibilidade do professor no sentido de preservar o processo pessoal de cada um. Ao mesmo tempo, muitos necessitam da parada para se sentirem mais seguros ou para retomar seu entendimento. Nessa medida, em muitas situações a melhor solução é propor uma decisão coletiva sobre esse aspecto.

O exercício seguinte foi de improvisação. Com o texto conhecido e ainda não memorizado, pedi que as duplas criassem um diálogo de ações coerente com

a cena, já concebida pela dupla. Essa proposta pretendia recuperar, nesse novo momento, a experiência da primeira unidade e, principalmente, transformar em ação as circunstâncias dadas pelo texto e as já imaginadas pela dupla. Como na primeira unidade, as duplas distribuíram-se pela sala trabalhando simultaneamente na construção de seus diálogos. Após o tempo dispendido para essa experimentação, as duplas apresentaram o diálogo. Os comentários tiveram como foco principal a coerência entre a cena do texto e a concepção de cada dupla, a correspondência entre a situação imaginada e as circunstâncias propostas pela cena. Ao mesmo tempo nos questionamos a respeito dos personagens, seu comportamento, ações e reações frente às novas circunstâncias. **Cada dupla conseguiu criar uma coisa que era só daquela dupla, conseguiu criar uma identidade dentro de um texto que era igual para todo mundo (Marina).**

Após esse exercício e continuando com o trabalho de improvisação, passamos à proposta de saber um pouco mais dos personagens, dando espaço para a imaginação de cada um sobre 1 e 2. Assim, pedi aos alunos que estavam trabalhando com o personagem 1 que improvisassem, um de cada vez, a cena da chegada do personagem ao local onde acontece a cena segundo a concepção da dupla. Cabe aqui salientar que a situação referia-se à viagem dando abertura, porém, à definição do meio de transporte utilizado e em alguns casos abrindo a possibilidade da cena acontecer algum tempo antes da viagem iniciar, como por exemplo no saguão de um aeroporto. Deste modo, o exercício consistia em encontrar de que maneira o personagem 1 chegaria ao lugar. Com que tempo, em que estado de espírito, sempre mantendo coerência com as circunstâncias do texto e as criadas pela dupla.

Nos comentários após o exercício, foi possível perceber com mais clareza o que definia cada personagem, seu objetivo, os obstáculos para a concretização desse objetivo e em que condições inicia seu relacionamento com o outro personagem. Esses momentos de improvisação do ator sobre os limites

conhecidos das circunstâncias resultam, na maior parte das vezes, em exercícios muito ricos de imaginação e de descobertas sobre o personagem e sobre a relação ator-personagem. Na medida em que investiga o comportamento de seu personagem, o ator acaba por procurar em si semelhanças e diferenças em relação ao personagem. Ao se perguntar como agiria estando nas circunstâncias do personagem, o ator estabelece comparações e compreende o que emprestar ao personagem. Para Stanislavski (1979: 79): " Filtramos através de nós, todo o material que recebemos do autor e do diretor. Elaboramos esse material, completando-o com a nossa própria imaginação. Ele passa a ser parte de nós espiritual e até fisicamente".

Num segundo momento desse mesmo exercício, indiquei a mesma proposta agora com o ator que faria o personagem 2. Da mesma forma o trabalho apresentou-se de maneira muito rica e produtiva. Outro aspecto importante é que, como toda a turma deveria fazer um dos dois personagens, as improvisações foram também ricas para os demais 1 e 2, que puderam questionar-se a respeito da sua composição de cada personagem e manter o interesse sobre a concepção e andamento das outras duplas. **A gente falava muito uns dos trabalhos dos outros. Eu me lembro que muitas vezes, olhando o trabalho das outras pessoas, eu pensava: olha só como que eu não tinha me dado conta disso (Andréa).**

No encontro seguinte, iniciei o trabalho partindo do texto em si. Assim, cada dupla recebeu como tarefa o seguinte roteiro sobre o texto:

- a) Divisão das idéias do texto;
- b) Nome para cada uma dessas idéias;
- c) Trajetória de cada personagem;
- d) Momento da cena em que os personagens estão mais próximos e momento em que estão mais distantes;

e) Seleção das palavras mais significativas para cada personagem.

Esse roteiro para trabalhar o texto é uma variação reduzida do que se usa geralmente para analisar o texto dramático. É importante lembrar que já num primeiro momento de abordagem dessa cena havíamos determinado as circunstâncias dadas pelo autor. Agora, tratava-se de trabalhar um pouco mais as palavras apropriando-se das idéias para dominar o texto e a situação. Ao mesmo tempo, como o primeiro semestre de Interpretação tem como objetivo a compreensão da ação dramática e não ainda o aprofundamento da composição de personagem, julguei importante que o roteiro de análise fosse também uma construção gradativa e orgânica como todo o resto.

Definidas e discutidas nas duplas as questões do roteiro, solicitei que as duplas ocupassem a sala distribuindo-se pelo espaço e criassem um aquecimento próprio. Feito isso pedi que cada dupla fosse ao palco e fizesse uma seqüência de três leituras: a primeira com o foco na divisão de idéias, a segunda com o foco nas palavras selecionadas podendo, inclusive fazer essa leitura de forma exagerada marcando bem as palavras escolhidas.

Na terceira leitura, pedi que mostrassem com movimento o momento em que os personagens estão mais próximos e mais distantes. Esse bloco de exercícios com o texto traz uma compreensão intensa do que está sendo dito e porque. Assim, quem diz, o que diz e como diz. O passo seguinte foi improvisar a cena falando com palavras dos atores. Ou seja, tentar esboçar a cena em termos de ações e movimento tentando dar sentido às falas que não são as palavras do texto. Para Knébel²⁴ (1996: 27): "Ao falar com suas próprias palavras o ator se dá conta que o discurso é inseparável do objetivo e da ação".

Nesse momento, pedi que as duplas recuperassem o diálogo de ações feito na aula anterior no sentido de usá-lo como repertório da dupla. Nos comentários

²⁴ Tradução nossa.

ao final desse encontro fizemos uma retomada do que havíamos construído até aqui e uma comparação com a unidade anterior. Também, retomamos algumas idéias sobre ação dramática, objetivo, intenção e conflito tentando reconhecer esses elementos no trabalho que vínhamos desenvolvendo. Além disso, procurei enfatizar que mais uma vez estávamos construindo um repertório em torno da cena.

Durante todo o semestre insisti na idéia de repertório. É a bagagem do ator, suas imagens, gestos, idéias, lembranças. É também aquilo que se constrói em torno de cada trabalho. **Quando eu penso em Interpretação I, eu penso em repertório. Como forma de organização. Eu acho tão importante para o ator . Foi um caminho que para nós funcionou (Gabriela Greco).**

Na aula seguinte, após o aquecimento corporal individual²⁵, propus um exercício de aquecimento nas duplas chamado de "esculturas". Um aluno é o "escultor" e o outro é a "massa" a ser modelada. A seguir os papéis são invertidos. Durante um período de tempo os "escultores" experimentam atitudes, gestos e possibilidades de ação contida na "escultura". Depois, solicitei que cada "escultor" modelasse uma "estátua". A seguir, todos os "escultores" andaram pela sala observando as várias "estátuas". Logo após, inverteram-se os papéis e o exercício foi repetido.

Esse exercício trabalha a confiança e disponibilidade, condições fundamentais para a parceria e cumplicidade necessárias para o trabalho de contracenação. Além disso, ao experimentar possibilidades de atitudes, expressões e gestos, a imaginação é também exercitada de forma muito rica. Para o aluno que está sendo "esculpido" a experiência vai no sentido da consciência do que seu corpo está expressando a cada momento, experimentando possibilidades que trabalham também a sua imaginação. Esse

²⁵ Nesse estágio do semestre cada aluno já tinha uma seqüência pessoal de aquecimento, conforme referido anteriormente.

“ver-se sem ver” é característica do ator de teatro. Assim, para Meyerhold: “o ator deve possuir a faculdade de ver-se, sem cessar, mentalmente num espelho. Todo mundo tem esta faculdade de uma forma embrionária, mas no ator deve estar desenvolvida” (MEYERHOLD, 1986: 130)²⁶.

Ainda no mesmo espírito do exercício, pedi que as duplas passassem a trabalhar imaginando posturas e atitudes dos personagens. Essa fase do trabalho mostrou-se extremamente rica para a dupla que explorou sua imaginação no sentido de “esculpir” o personagem do parceiro. Enquanto fazia isso, naturalmente o “escultor” trabalhava o seu próprio personagem e a relação com o outro. Ao finalizar propus que escolhessem as atitudes com as quais mais tivessem se identificado e trabalhassem no sentido de poder reproduzi-las sempre que desejado. Assim, tínhamos aqui mais elementos para o repertório da **unidade dois**. Comentamos o exercício enfatizando o valor das atitudes corporais e da imaginação, elemento essencial para que cada ator conceba sua atuação. Continuando o trabalho na mesma linha, propus um novo exercício que era criar uma seqüência de quadros estáticos, chamados “fotos” para cada uma das idéias do texto, a partir da divisão de idéias elaborada na aula anterior. Ou seja, a partir do nome dado a cada idéia, criar um quadro vivo que signifique para a dupla aquela idéia, aquele momento da cena, levando em conta a ação dramática. Do mesmo modo que no estágio anterior, nessa aula, o exercício trabalha com a ação contida, a energia represada em cada “foto”. Como diz Ana Cláudia de Oliveira (1992: 84) em relação à pintura: “ Estamos diante da codificação de movimentos carregados de possibilidades: algo que é por tudo o mais que pode ser.(...)Um contido fluxo de forças que vive preenhe de ações possíveis”.

Um outro aspecto importante em relação aos exercícios trabalhados nesse encontro diz respeito à necessidade de ser essencial. Ou seja, trabalhando com o estático acabamos por escolher os aspectos realmente essenciais da ação, do personagem, da situação. Após criarem suas “fotos”, cada dupla apresentou no

²⁶ Tradução nossa.

palco sua seqüência. Nos comentários, alguns mencionaram o exercício como o folhear de um álbum de fotografias dos personagens. Salientamos, também, que essas fotos já traziam consigo a construção que vínhamos fazendo sobre a cena: o diálogo de ações, a cena improvisada, o texto, as leituras, as “esculturas”. Assim, era evidente nas seqüências de “fotos” de cada dupla que ali já existia a atmosfera das diferentes concepções da cena bem como um desenho muito claro dos personagens, seus objetivos e conflitos.

Procurei, como sempre, localizar essa fase como um fruto da primeira. Solicitando comparações com o processo anterior e explicitando a necessidade de que cada versão do texto tivesse uma lógica própria.

Para concluir a aula, pedi que fizessem, uma dupla de cada vez, no palco uma leitura do texto com movimentação livre e de forma a exagerar as intenções das falas. Desse modo, o aluno sente-se à vontade para liberar o exagero. Isso é muito rico, porque muitas vezes o que para eles é exagerado, na prática constitui-se na medida exata da intenção que, até então, estava reprimida. Por outro lado, voltar às palavras do dramaturgo após vários exercícios, diretamente relacionados com o texto mas com o foco na ação e com as palavras do ator, resulta numa nova e mais orgânica apropriação das palavras. Segundo Knébel (1996: 24):

Stanislavski tinha a convicção de que o ator só pode chegar à palavra viva como resultado de um grande trabalho preparatório que o leve a valorizar as palavras como algo imprescindível para expressar as idéias de seu personagem.²⁷

No encontro seguinte iniciamos com o aquecimento individual. A seguir propus um exercício na linha do trabalho desenvolvido na aula anterior e que preparava o próximo. Quaisquer dois alunos eram “montados” por um terceiro aluno num quadro estático ou “pose” no palco. Pronto o quadro, a um sinal meu a dupla deveria desmontar a “pose” entrando diretamente numa situação sugerida

²⁷ Tradução nossa.

pelas atitudes. A idéia é seguir a primeira possibilidade sem calcular ou planejar. Essa forma de improvisação favorece a contracenação já que exercita as possibilidades de criar uma situação em conjunto sem uma combinação antecipada. Ao mesmo tempo a passagem súbita do estático para o movimento exige prontidão para a ação.

Em seguida, relembramos os comentários da aula anterior e pedi que repassassem suas seqüências de "fotos". Solicitei então, que fossem ao palco, uma dupla de cada vez, mostrassem novamente suas "fotos" e logo após tentassem criar ações que "costurassem" um quadro no outro, incluindo as falas. No início, o exercício ficou um pouco truncado. Percebemos que, como no exercício de improvisação, era muito difícil colocar movimento em atitudes concebidas para serem estáticas, mas ainda assim levamos o desafio adiante. O resultado desse exercício passou a ser o primeiro desenho da cena de cada dupla. A partir daqui passamos a trabalhar nesse desenho.

Desse momento até o final da **unidade dois** os exercícios caracterizaram-se como ensaios. Todas as duplas mostraram no palco o esboço das cenas e comentamos tendo como foco a correspondência entre as circunstâncias dadas pelo texto, a concepção de cada dupla, o desenho do movimento e das ações. Concluímos que as cenas estavam bem estruturadas e, mais uma vez, enfatizamos o caráter de construção do estágio em que estávamos.

No próximo encontro, o aquecimento foi feito nas duplas e passamos logo aos ensaios das cenas. Os alunos trabalharam um pouco nas suas cenas e depois, uma dupla de cada vez mostrou seu trabalho no palco. Nesse momento, fui interrompendo o ensaio a cada momento para chamar a atenção sobre a atuação, corpo, voz, intenção das falas, objetivo do personagem nesse ou naquele momento, enfim, trazendo questões a serem solucionadas cenicamente. Aproveitamos, ainda, para repensar a relação dos personagens, suas vontades, obstáculos e conflitos. Segundo Brunetière (BRUNETIÈRE apud PALLOTTINI, 1988: 20), "no drama, são as vontades dos personagens que conduzem a ação".

Nas aulas seguintes, três até o fechamento da unidade, continuamos os ensaios das cenas, variando o foco. Trabalhamos o ritmo, as intenções, o movimento dos personagens, suas ações e a contracenação. Nesse sentido procurei salientar que desde a primeira unidade os exercícios buscaram também essa construção, parceria, disponibilidade, confiança e atenção no companheiro.

Para finalizar essa unidade fizemos uma apresentação, para a turma, de todas as cenas. O momento da apresentação é também elaborado coletivamente. Toda a turma é colocada frente à responsabilidade de fazer a iluminação, troca de cenário e de preparar tudo para que a apresentação corra normalmente. Após essa apresentação fizemos uma avaliação profunda de cada um, conquistas, avanços e possibilidades. De como as dificuldades apontadas na primeira unidade haviam sido trabalhadas tendo se atenuado, ou não. Em que medida cada um trabalhou sobre si mesmo. Ao mesmo tempo, avaliamos o semestre até esse momento e também o grupo e a intervenção da professora.

Foi possível observar que em cada exercício havia uma presença vital dos atores. Uma defesa incondicional daquela versão, independente das diferenças inerentes a um grupo heterogêneo. Segundo Viola Spolin (1979: 4): "tanto a pessoa média quanto a talentosa podem ser ensinadas a atuar no palco quando o processo de ensino é orientado no sentido de tornar as técnicas teatrais tão intuitivas que sejam apropriadas pelo aluno".

É importante salientar que, em todo o desenrolar dessas fases de trabalho, procurei trabalhar com aqueles aspectos diretamente vinculados ao ator. Observação, ritmo, disponibilidade, corpo, voz, emoção, consciência e intuição foram desenvolvidos. Com o foco na construção da ação dramática e na solução do texto, os alunos-atores estavam disponíveis para trabalhar sem medo, na maior parte do tempo, com todos os seus recursos. Por outro lado, muitas vezes tive dúvidas, não soube respostas e/ou precisei arriscar e construir novas formas. Nessa medida, o processo foi absolutamente rico, instigante e me fez recuperar a alegria e a necessidade de teatro. Como escreve Gabriel Junqueira

Filho(1994:184), "tal como o poeta em relação ao sonho, eu me perguntava sobre as minhas escolhas - eram criações minhas ou existia nelas uma participação de fora, de todo o universo, de sua geografia, sua história, sua poesia?"

No encontro seguinte realizamos o segundo seminário do semestre. O grupo responsável deveria apresentar os capítulos III-Ação e IV-Imaginação da obra de Constantin Stanislavski, **A preparação do ator**. Após a unidade dois e antes do exercício com o monólogo, a reflexão sobre esses capítulos somaria às conclusões do que acabáramos de experimentar, o prenúncio do que estava por vir.

Nesses capítulos Stanislavski trabalha com as características da ação dramática do ponto de vista da interpretação: continuidade, lógica, objetivo, intenção, ação interior e exterior e também com a idéia fundamental de imaginação criadora. Apresenta, também, sua idéia do "se" mágico: "o se atua como uma alavanca que nos ajuda a sair do mundo dos fatos, erguendo-nos ao mundo da imaginação" (STANISLAVSKI, 1979: 73). Até esse momento vínhamos trabalhando na relação imaginação-ação, inclusive na elaboração da situação dramática. O próximo desafio era trabalhar com a imaginação na criação da ação e personagem criados pelo dramaturgo.

Ainda segundo Stanislavski (1979: 81):

A arte é produto da imaginação assim como o deve ser a obra do dramaturgo. O ator deve ter por objetivo aplicar sua técnica para fazer da peça uma realidade teatral. Neste processo o maior papel cabe, sem dúvida à imaginação.

O seminário, aqui, foi realizado no momento oportuno, pois os alunos tiveram a oportunidade de deparar-se com a teoria já tendo vivenciado alguns de seus enunciados. Aproveitamos para rever as duas unidades nos termos apresentados por Stanislavski, reconhecendo nas etapas e exercício realizados as propostas do sistema criado e desenvolvido por ele. Para Maria Isabel da

Cunha(1997:86), "É dos desafios da prática que nasce o conhecimento teórico, pois é da observação e da experimentação que se desenvolvem a reflexão e a análise".

Quando a gente começou a ler os textos sobre ação, aquele seminário sobre ação dramática, comecei a compreender praticamente porque na teoria a gente até entende. Ficou claro para mim (Gabriela Greco).

Na trilha desse caminho, chegamos ao texto dramático, ou seja, um fragmento retirado de uma peça teatral a ser trabalhado em concordância com as circunstâncias propostas pelo dramaturgo. O texto dramático oferece ao aluno-ator uma aprendizagem exemplar de alguns elementos fundamentais do teatro tais como ação dramática, personagem, conflito, objetivo, dentre outros. Ao apreender esta abordagem o ator passa a ter uma base com a qual poderá lidar sempre que necessitar. Este trabalho, porém, não precisa ser imposto com leis e regras tão rígidas que jamais serão apropriadas pelos atores. Também não existe um manual ou "livro de receitas" para cada tipo ou gênero de personagem. O personagem dramático deve ser uma construção e uma conquista. Uma aventura realizada com curiosidade, prazer e vigor. Como diz Meyerhold²⁸ (1986: 128): "a arte do ator - e toda a arte em geral - é um ato consciente, claro e alegre, um ato de vontade sã e precisa".

Nesse momento, propus aos alunos que escolhessemos em conjunto um monólogo para cada um. Os critérios da escolha foram discutidos e defendi a idéia de que os textos deveriam estimular os pontos de maior necessidade de cada um. Ou seja, que texto e personagem provocassem no ator um desafio. Baseava minha proposta na profunda observação que vinha fazendo de cada um dos alunos. Além disso, pensava, como hoje ainda, que nesse momento da trajetória o texto dramático deveria trazer um objetivo claro a ser buscado pelo aluno ator. **Foi um desafio colocado para todos naquele momento, e para**

²⁸ Tradução nossa.

mim em particular, que era de trabalhar em cima de dificuldades. De alguma dificuldade do aluno-ator (Cleiton). Desse modo, os textos foram escolhidos. (anexo 5)

Outro aspecto importante nesse momento foi a escolha de textos consagrados pela excelência de sua dramaturgia. Ao propor fragmentos de peças de Shakespeare, Lorca ou Ibsen, entre outros, enfatizei o desafio mas, ao mesmo tempo, tornava-o consistente. Ou seja, todos os textos escolhidos apresentavam dificuldades para estudantes iniciantes mas a qualidade da construção dramática e das palavras oferecia excelentes possibilidades de trabalho.

Solicitei, como primeira tarefa, a leitura da peça inteira procurando localizar o texto na evolução dramática da peça e na trajetória do personagem. Até esse semestre, eu propunha, nesse estágio, a análise detalhada da peça e as primeiras definições de personagem. Procurando respeitar o processo desenvolvido até aqui, passei a investir no texto escolhido e em exercícios que pudessem trabalhar com as primeiras impressões do texto.

Para Stanislavski (1972: 19-20):

As primeiras impressões têm um frescor virginal. São os melhores estímulos possíveis para o entusiasmo e o fervor artístico, duas condições de enorme importância no processo criador. Essas primeiras impressões são inesperadas e diretas. Muitas vezes deixam no trabalho do ator uma marca permanente. São livres de premeditação e preconceito.

Assim, no encontro seguinte, fizemos um aquecimento coletivo buscando retomar a prática da turma e colocá-los em ação, uma vez que a avaliação da unidade anterior, o seminário e a discussão sobre a escolha dos textos, havia deixado a todos "sentados" em demasia.

O exercício proposto foi "siga o mestre". Primeiramente fizemos um círculo e os movimentos a serem seguidos eram realizados no lugar, sem locomoção. A

seguir, solicitei que as propostas levassem-nos a circular ocupando a sala. Logo pedi que parassem, todos, um ao lado do outro em frente ao palco. A proposta foi, então, que, um de cada vez, corresse ao centro do palco, dissesse alguma coisa e corresse de volta ao seu lugar. Após a realização por todos, pedi que fizessem a mesma coisa, só que, ao invés de dizer, cantassem alguma coisa. Sempre procurando trabalhar com a primeira idéia que surgisse, sem calcular o que dizer ou cantar.

Esse exercício trabalha com a capacidade de prontidão, uma vez que implica em colocar-se cenicamente e solucionar a proposta de forma imediata. Ao mesmo tempo, desejava colocá-los em situação de exposição com um objetivo claro e com algo a comunicar. Dessa forma, buscava estabelecer uma analogia com o propósito da unidade que estávamos iniciando. Logo a seguir, pedi que um de cada vez, subisse ao palco e fizesse uma leitura em voz alta de seu texto já devidamente formatado numa folha de papel, com possíveis correções já feitas.²⁹Essa leitura permite que todos conheçam todos os textos e familiarizem-se com eles. Como nessa unidade o trabalho seria realizado individualmente, a participação ativa nos exercícios dos colegas caracterizaria quase o próprio exercício.³⁰ **Aprendi nessa disciplina a ver o trabalho do outro, a ser crítico, a analisar e aprender com o trabalho do outro (Gabriela Greco).**

Após esse exercício, solicitei que as duplas reunidas para a primeira unidade, **a construção da ação dramática**, repassassem sua cena final(conclusão da unidade). Dado o tempo para que eles recuperassem o trabalho, pedi que apresentassem. A seguir, solicitei a mesma tarefa em relação à **unidade dois**, o que também foi feito. Essa recuperação do “repertório”

²⁹ Em algumas situações, quando escolhermos o fragmento de uma peça para trabalhar como monólogo, é necessário que se façam pequenas adaptações. Sempre, é claro, mantendo fiel a idéia do dramaturgo.

³⁰ Tive dúvidas, e ainda as tenho, se não seria melhor que a unidade três fosse também trabalhada em duplas como as anteriores. Um dos motivos que levou-me a optar pelo exercício individual, o monólogo foi a necessidade de desencadear um processo individual exemplar de abordar o texto.

trabalhado no semestre até aqui teve vários aspectos muito ricos. A constatação de que os exercícios permaneciam vivos e orgânicos foi muito estimulante. Além disso, os alunos e também a professora vivenciaram a idéia de repertório. Ou seja, na prática, entendemos que é fundamental voltar ao que foi construído e que essa idéia se estende por todas as instâncias do trabalho do ator. Na dialética de conservar o que já foi dominado mantendo-se aberto para o novo reside um dos fundamentos de um trabalho de atuação vivo. **Comecei a descobrir naquele momento que a gente tem liberdade para criar as coisas desde que não desconsidere aquilo que já conseguiu construir.(...) Essa idéia da transformação (Andréa).** Para Peter Brook (1970: 9): "no teatro, toda forma, uma vez nascida é mortal; toda forma tem que ser reconcebida e sua nova concepção trará as marcas de todas as influências que a cercam. Neste sentido o teatro é relatividade".

Ainda que não possa reproduzir sempre tudo o que cria, essa criação deixa marcas que alimentam o repertório de gestos, imagens, idéias, movimentos, ações, enfim, a vida criativa do ator. Todos os exercícios trabalhados e que chamei de repertório, foram repetidos mesmo quando já dominados. Eu nunca havia feito essa experiência em disciplinas de interpretação e percebeo, hoje, que é reflexo de minha experiência de atriz. Ao construir sua participação num espetáculo, o ator precisa voltar, refazer, destruir e reconstruir seu repertório. Assim, os comentários no final do encontro foram no sentido de entender o já feito e preparar o futuro. E, como sempre, referendar a experiência coletiva do grupo.

No encontro seguinte, após aquecimento individual, solicitei a cada um que criasse, no palco, a "imagem" do seu monólogo, a primeira "imagem" que lhe ocorresse. Desse modo, um a um, os alunos foram ao palco e realizaram a tarefa. Mais uma vez, tínhamos a impressão de visualizar um álbum de fotografias uma vez que todos criaram um quadro estático retratando a imagem de seu texto. Na busca de uma "imagem" reveladora de personagem e circunstâncias, os quadros eram mostrados carregados da força do movimento contido e suspenso. Nos

comentários procuramos ressaltar a proximidade entre a “imagem” construída e o texto. Nesse momento, solicitei que como, tema de casa, cada um descrevesse em que aspectos essa “imagem” trazia novas referências ao personagem.

O tema de casa é uma forma muito rica de provocar a reflexão sobre o que foi realizado em aula. Ao mesmo tempo, ao contrário dos comentários que acontecem logo a seguir do exercício, a tarefa de casa permite algum distanciamento do exercício de aula trazendo possibilidades de novas descobertas.

Após os comentários sobre as “imagens”, propus que cada um solucionasse a questão: *o meu texto fala...* Assim, sem tempo para calcular o que diria, cada aluno-ator subiu ao palco dando continuidade a frase proposta. Nos comentários pudemos apontar que, em sua maioria, os alunos apresentaram uma sinopse da peça e/ou do seu monólogo, sendo que alguns, já apresentaram algumas características do personagem. A compreensão do material dramático é fundamental para o exercício do ator. Esse exercício, ao mesmo tempo que trabalha essa compreensão, coloca o ator na necessidade de estar em cena e contar um pouco do seu entendimento. Assim, a solução do problema não se dá apenas no intelecto, mas exige a ação teatral. **Não era só uma questão de livro, mas uma questão que se tornou orgânica, tivemos a vivência da ação (Paixão).**

Além disso, como já referi anteriormente, estava procurando formas de abordar o entendimento do texto, formas essas coerentes com o trabalho realizado nas unidades anteriores. Assim, adiei o trabalho de mesa, a análise da peça feita sem o exercício da ação, ou seja, sem o movimento e a improvisação.

Logo após esse exercício passamos a outro, na mesma linha e ainda trabalhando com a compreensão. Solicitei que, mais uma vez, um a um fossem ao palco e procurassem responder a questão: *quem é o personagem?* Nesse exercício o grupo foi mais além na apreensão dos aspectos circunstanciais e

começou a descobrir as muitas características do personagem. Aqui, apareceram as primeiras relações dos alunos-atores com seus personagens. Na maneira de se referir aos personagens, sempre na terceira pessoa do singular, surgiam simpatias, antipatias, semelhanças e diferenças entre atores e personagens. Como exemplos: “muito engraçada”, “gênio difícil”, “adora viver”, “muito sonhadora”, “um sujeito rude”, “um ser aprisionado”, “frágil, delicada e sutil”.

A seguir, e ainda buscando construir referências do personagem estimulando a imaginação, propus que escolhessem uma música que naquele momento eles associassem ao seu personagem. Logo, cada um deveria ir ao palco e cantar. Já há algum tempo, venho trabalhando em improvisações com músicas. Cantar representa uma outra forma de exposição e exige outra postura em cena. Também aqui buscávamos uma forma de aproximação com o personagem através de uma música com a qual o ator identificava esse personagem. Algumas associações eram diretas como por exemplo “Mulheres de Atenas” de Chico Buarque para a personagem *Lisístrata*, de Aristófanes. Outras tinham relação direta com o tema e a época como é o caso de “Aquarius” da peça Hair para o personagem Marcos da peça “Os filhos de Kennedy”. De todo modo, as músicas significaram uma aproximação muito rica com as circunstâncias primordiais do personagem na peça. Ou seja, ao escolher por livre associação uma música para seu personagem, o aluno-ator trabalhou com a percepção mais forte do personagem, seus conflitos, motivações e vontades.

Por fim, propus que cada um voltasse ao seu texto numa leitura individual e desse ao seu monólogo um adjetivo. Então, após essa escolha, pedi que encontrassem no seu texto uma frase que justificasse esse adjetivo. O grupo tomou conhecimento dos adjetivos escolhidos.

Os comentários sobre aquele encontro tiveram como foco o aspecto de construção de novas circunstâncias ou apropriação das circunstâncias propostas pelo texto, através das improvisações. Cada um pode apontar dificuldades e também os momentos mais prazerosos do trabalho. Novamente recuperamos a

experiência das unidades anteriores revendo as possibilidades de construção da ação. **E tinha uma trajetória. Eu lembro a gente começou trabalhando com ação, liberdade de ação, ação até chegar no final que é trabalhar com texto em que as ações tinham que ser coerentes. A gente começou da liberdade total da ação até chegar no final em que trabalhamos realmente com o texto (Marina).**

Na aula seguinte, antes de iniciarmos com um aquecimento individual, propus aos alunos uma revisão no cronograma de trabalho com vistas à finalização do semestre. Determinado o cronograma passamos à atividade prática.

Os alunos distribuíram-se pela sala e fizeram seu aquecimento. Nesse estágio do semestre o aquecimento já se tornara próprio de cada um, sendo que em muitos momentos eu propunha trocas entre os alunos, ou seja, a experimentação pelo grupo ou grupos, da seqüência de aquecimento de um colega. A seguir propus um exercício bastante conhecido entre atores que consiste na troca dos textos. Desse modo, pedi que todo o grupo subisse ao palco e se colocasse num semi-círculo de frente para a boca de cena³¹. Propus, então, que trocassem seus textos e passamos a leitura livre dos textos.

Esse exercício oportuniza ouvir o texto pela voz de outro ator provocando uma possibilidade de distanciamento e crítica. Ao mesmo tempo é como se ouvíssemos algumas palavras pela primeira vez, já que na voz e interpretação do outro, novas palavras, outros significados e intenções são valorizados. Para quem lê, torna-se rico poder ler sem o compromisso já estabelecido com o próprio texto. É também uma forma de contribuir com o trabalho do colega enfatizando palavras e entrelinhas que muitas vezes ainda não foram descobertas pelo colega. Ao

³¹ Moldura que serve para delimitar a altura e largura da cena (VASCONCELLOS, 1987:30). É a abertura do palco para a platéia.

comentar esse exercício, procuramos traduzir a experiência para quem leu e também fazer um levantamento de possíveis “descobertas” para quem ouviu.

Imediatamente passamos à improvisação sobre o momento em que o texto acontece na peça. Pedi que cada um experimentasse esboçar o ambiente da cena e, na improvisação, movimentar-se livremente. Alguns, cujo texto é dito para outro personagem, pediram a presença de um colega. Outros experimentaram dizer o texto considerando o público como esse personagem. O exercício mostrou-se extremamente produtivo. Mais uma vez percebemos que o texto já estava presente mesmo que as palavras ainda fossem as palavras do ator. O trabalho, até aqui realizado, mostrava seu resultado.

Nesse exercício, ao movimentar-se o aluno-ator estabelecia objetivamente relações com o espaço, com o tempo e com a vontade do personagem. O movimento ajudava a revelar partes outras do personagem. Ao mesmo tempo, assistindo a esse exercício comprovava que a escolha dos personagens havia sido, senão sempre acertada, certamente desafiadora. Ao vê-los no palco em busca de seu personagem, à procura de sua conformação física, entendia mais uma vez que a trajetória do semestre estava apropriada por cada um. Ainda, aqui nesse momento, pude perceber que a construção que vínhamos fazendo dava segurança para que, em muitos momentos, aparecessem instantes de emoção. Nos comentários, esse aspecto foi levantado e valorizado.

Como tema de casa pedi que todos pensassem sobre que sapato usaria o personagem e o trouxessem para aula. Buscando coerência com as características do personagem e circunstâncias da peça, imaginar o sapato e o tipo de caminhar do personagem. Ainda como tarefa de casa, entreguei um roteiro para análise da peça e da cena escolhida (anexo 6). Baseado nas propostas de análise de texto de Stanislavski, o roteiro busca aprofundar aspectos como estudo de objetivo, ação, análise das circunstâncias e roteiro de acontecimentos. Essa análise oportuniza uma sólida base para que o ator possa trabalhar com sua imaginação. Esse trabalho, conjugado com os exercícios de improvisação,

exercita o ator no conhecimento da ação da peça. Conhecimento esse, construído assim organicamente.

No encontro que se seguiu, após um aquecimento coletivo proposto por um dos alunos, que consistia num jogo com bolas, propus um exercício de locomoção pela sala. Antes, porém, pedi que todos colocassem o sapato imaginado para o personagem em volta da sala. Passamos, então, ao exercício mencionado. Determinar um ponto de chegada – objetivo- e caminhar até esse ponto. Ao chegar nesse, determinar o próximo e assim sucessivamente. Num estágio a seguir, imaginar um obstáculo nessa trajetória, desviar-se do caminho determinado e voltar. Na fase seguinte, após o obstáculo, continuar no caminho do “desvio”. Esse exercício trabalha a idéia de objetivo e obstáculo. Ao mesmo tempo, envolve o aluno-ator numa questão de relação com o espaço.

Solicitei que escolhessem um ponto da sala e propus alguns exercícios de respiração. Então, pedi que buscassem seus sapatos e trouxessem ao ponto da sala escolhido. Ali, calçassem o sapato, procurando perceber as mudanças no equilíbrio do corpo. Logo, indiquei a todos que voltassem a locomover-se pela sala experimentando o caminhar com o sapato: o pisar, o passo, o novo centro de gravidade, as possibilidades de ritmo e velocidade. Com o foco num objetivo tão palpável como o sapato e o conseqüente caminhar do personagem, o aluno-ator começa a “aquecer” o personagem organicamente. Muitas vezes o sapato escolhido mostra-se não satisfatório e é preciso buscar outro. Em alguns momentos é possível e muito rico utilizar o calçar o sapato como o ritual de “transformar-se” no personagem.

No exercício seguinte propus uma leitura exagerada do texto. Como já mencionei antes, solicitar o exagero é, muitas vezes, uma maneira de induzir o aluno-ator a ir um pouco mais adiante no processo de soltar-se mais em relação a seu processo de criação. Quase sempre, o que para eles é exagerado acaba por ser o tom mais apropriado. De qualquer modo, é mais fácil e rico trabalhar com o excesso e depois reduzir do que o contrário que é a falta. Assim, um a um, pedi

que fossem ao palco para essa leitura. Após, comentamos no sentido de apropriar-se dos elementos que interessavam para o personagem nas circunstâncias de sua trajetória. Por exemplo, um aluno-ator percebeu no ato de exagerar a medida de sedução de seu personagem que até então estivera muito tímido. Outra, encontrou o tom de indignação para a personagem que até esse momento aparecia como raiva sem muita consistência. O exercício, além de muito produtivo, tornou-se algumas vezes muito engraçado provocando risadas na “platéia” e no aluno-ator que estava no palco. Também isso foi comentado e usufruído, pois, em muitos momentos teve a qualidade de relaxar tensões desnecessárias em alguns.

Ainda nesse estágio, foi experimentada a variação de espaços como forma de incentivar e liberar as palavras, seu ritmo e sonoridade, bem como desafiá-los para outras possibilidades de comunicação. Saímos da sala de trabalho, investigando em outras dependências da escola, distâncias novas entre a fala e o “público”, diferentes acústicas nos espaços. Esse exercício acabou transformando-se num repertório acústico do personagem.

Com mais essas descobertas passamos a fase seguinte. Solicitei que o grupo fizesse uma divisão das idéias do texto, dando um nome a cada uma delas. A seguir pedi que, simultaneamente e como na unidade anterior, espalhados pelo espaço da sala, procurassem criar uma seqüência de “fotos”, quadros estáticos, sendo que para cada idéia do texto deveria haver uma “foto”. Enquanto trabalhavam, era possível perceber um engajamento completo de cada um e também como a busca pela melhor imagem para cada idéia impulsionava a compreensão das situações vividas pelos personagens. Da mesma forma, na criação dos quadros muitos percebiam novas idéias dentro do texto o que os obrigava a redividí-lo. Ao final do tempo destinado à preparação, a seqüência foi mostrada no lugar onde foi trabalhada, ou seja, não utilizamos o palco. Esse procedimento, muitas vezes, agiliza o trabalho e mantém o frescor que havia na preparação. As seqüências foram apresentadas e comentadas tendo em vista a

correspondência com as idéias do texto. Revisamos, também, todo o material que tínhamos até aquele momento lembrando mais uma vez a idéia de repertório. Sem dúvida, esse caminho mostrava-se muito produtivo quanto a minha busca de valorizar as diferenças de cada um trabalhando todos ao mesmo tempo.

Nesse momento, então, reunimo-nos para discutir o roteiro em que cada um buscou aprofundar as questões específicas da peça teatral. Enfatizamos a necessidade de esmiuçar as questões presentes na dramaturgia revendo as diferenças entre tema e enredo, estruturando as circunstâncias propostas pelo autor e que são a base do trabalho de criação do ator. Ao reconhecer o universo dos acontecimentos da peça, o aluno-ator estabelece a rede para o salto que sua imaginação pode dar em relação ao personagem. Ao mesmo tempo, o roteiro propunha um estudo aprofundado sobre o momento do monólogo escolhido, no contexto da peça. Enfatizamos também, a necessidade de uma estrutura em que se possa trabalhar ao mesmo tempo com liberdade e segurança. **Tudo era muito esmiuçado. A gente tinha as unidades, os seminários.(...) Tudo era muito estruturado. Isso trazia uma segurança e um prazer muito grandes porque a coisa acontecia assim. E para nós era super importante dar-se conta que se estruturamos um texto, estruturamos o trabalho, pedacinho por pedacinho no final existe um resultado positivo. Toda essa construção ela tem um sentido (Marina).**

Na aula seguinte, após o aquecimento individual, pedi que todos repassassem a seqüência de quadros feita na aula anterior. Retomado esse trabalho, propus que experimentassem as possibilidades de transformar a seqüência de quadros estáticos em ação contínua. Nesse momento do trabalho, dessa unidade em que já tínhamos um farto material sobre a cena e o personagem, o exercício mostrou-se mais acessível do que na **unidade dois**. De modo geral, o grupo encontrou soluções muito ricas para essa proposta. Em muitos pontos das cenas os alunos-atores naturalmente começavam a fazer

comparações e a recuperar as cenas trabalhadas em improvisações. A partir daqui, pedi que incluíssem o texto no trabalho.

Embora em nenhum momento tenha indicado a memorização do monólogo, nessa fase o texto estava basicamente dominado devido a sua presença nos exercícios. Assim, estávamos iniciando a fase final do trabalho em que todo o repertório do texto estava trabalhado e passaríamos a fazer escolhas sobre sua realização como cena. Desse modo, solicitei que cada um mostrasse no palco o que imaginava para a cena em termos de espaço, movimento e também se haveria parceiros em cena. Feito isto, os comentários foram no sentido de fazer um apanhado do trabalho realizado até aqui. Apontamos conquistas e fases ainda a serem dominadas.

No encontro seguinte, de início solicitei que colocassem o sapato do personagem e alguns elementos de figurino com os quais estavam trabalhando desde o início da unidade. Pedi que fizessem essa atividade sem conversar tentando usá-la como concentração para a aula. Feito isso, solicitei que andassem livremente pela sala, parando sempre que quisessem, variando ritmo, velocidade e encontrassem diferentes motivações para a locomoção. Enquanto trabalhavam fui acrescentando indicações que levavam à composição do personagem em movimento. Então, após um período de tempo necessário para a concentração e envolvimento com o personagem, pedi que escolhessem um ponto da sala para trabalhar. Ali, solicitei que a cena fosse retomada como havia sido finalizada na aula anterior, sem palavras. Ou seja, realizar as ações e movimento da cena sem falar. Com esse exercício pretendia aprofundar o estado do personagem no momento da cena e também dar organicidade à movimentação. Foi também importante como preparação para o ensaio que se seguiu no palco.

Agora teríamos como atividade preparar a cena em sua forma final. Lembrei que finalizaríamos o exercício para a apresentação de final do semestre tendo sempre claro que esse resultado era fruto desse tempo de trabalho. Ou

seja, resultado das possibilidades de criação até aqui. Assim, passamos aos ensaios individuais onde trabalhamos a limpeza das cenas procurando “afinar” a marcação, clarear intenções do personagem e seu conseqüente movimento. Após cada cena, fizemos os comentários procurando envolver todo o grupo de forma a preservar a responsabilidade da turma com todos os trabalhos.

Ao final do encontro, fiz recomendações para os ensaios que fariam sem mim, já que na semana seguinte, próximas duas aulas, teríamos uma parada para a semana acadêmica em que os estudantes realizam atividades de integração. No caso do DAD, essa semana tem sido marcada pela troca com estudantes de teatro de outras instituições no país. Desse modo, estabeleci tarefas e objetivos para cada um em relação ao seu trabalho, lembrando a importância de manter a continuidade dos ensaios durante a semana acadêmica para que não se perdesse a vida do trabalho, a organicidade e engajamento no desafio.

Após a parada de duas aulas, nos encontramos para a penúltima aula que estava destinada aos ensaios finais da cena e ao terceiro e último seminário do semestre. Passamos, então, cena por cena, observando o trabalho realizado durante o recesso e indicando pequenos reparos em cada um dos trabalhos. Em muitos era perceptível que alguma coisa havia sido feita no decorrer da semana acadêmica. Em outros, porém, era muito claro que nada se modificara, ou quanto muito houvera alguma reflexão. Apontei essas observações que foram debatidas por todos. Como já havia feito na unidade anterior, pedi que a turma se organizasse distribuindo as tarefas de iluminação e contra-regra para a apresentação que, segundo decisão nossa, seria aberta para colegas do DAD e demais convidados. Estabelecemos a ordem das cenas para a apresentação e um tempo para o planejamento das tarefas. Novamente é importante enfatizar que procedimentos como esse valorizam a ética do ofício e reforçam a arte do teatro como uma expressão coletiva. E que esse aprendizado é tão ou mais importante que o aprendizado da técnica.

A partir daqui, desenvolvemos o terceiro seminário que propunha a leitura do segundo capítulo do livro *Ator e método*, de Eugenio Kusnet e o capítulo sete-unidades e objetivos- do livro *A preparação do ator* de Stanislavski. Em ambos discutem-se os elementos relacionados aos objetivos do personagem dramático partindo das circunstâncias da peça. Kusnet (1992: 19) aprofunda ainda, as questões referentes à lógica e continuidade da ação dramática. "O uso da lógica deve começar logo nos primeiros estudos gerais da situação e objetivos e continuar necessária e obrigatoriamente até o mínimo detalhe". Lógica da ação em relação às suas circunstâncias.

Como última reflexão teórica do semestre, esse seminário mostrou-se muito produtivo, embora a maioria da turma estivesse ansiosa pela apresentação final da aula posterior. Mesmo assim, o grupo foi capaz de compreender o porquê dessa leitura naquele momento e mais uma vez, pudemos referendar com a teoria a nossa prática.

Desse modo, no último encontro do semestre estabelecemos o horário de início da apresentação e eu me retirei procurando deixá-los sós para a preparação. A turma terminou de planejar o andamento da apresentação e fez o aquecimento (anexo 7). Abrimos, então, a sala para o público e a apresentação realizou-se da maneira planejada. Os exercícios individuais com o texto dramático foram apresentados com excelente resultado, em sua maioria (anexo 8). De modo geral, a apresentação constituiu-se no melhor momento da maioria dos trabalhos. A concretização das cenas numa apresentação final mostrou que em cada um dos trabalhos estava presente alguma marca de todo o processo. Era claro que cada ator havia se assenhorado de seu texto. Além disso pude comprovar mais uma vez que existe uma mudança importante na qualidade da presença do ator quando seu engajamento em todo o processo é mais solicitado.

Após esse momento e à saída do público reunimo-nos para a avaliação como havíamos feito nas unidades anteriores. Aqui, porém, além da terceira unidade faríamos um balanço do semestre como um todo.

Assim, revivemos nossas aulas desde o início procurando repensar o que tínhamos no começo, a que nos propunhamos e onde havíamos chegado. Ao mesmo tempo, eu fiz uma avaliação detalhada de cada aluno, procurando abordar aspectos de seu crescimento como um todo em relação aos objetivos do semestre. Preparei também um apanhado da vivência da turma como grupo buscando valorizar os momentos em que a idéia de coletivo foi mais viva e como isso repercutiu sobre o trabalho de todos. Antes de colocar a minha visão sobre cada um propus que eles trouxessem a sua opinião, que na maior parte das vezes coincidia com minhas observações. Enfatizei a necessidade de analisar, também, a minha intervenção no processo de cada um e no desenvolvimento do semestre.

Apesar da maturidade do grupo e da excelente convivência, muitos alunos sentiram-se constrangidos a falar sobre o professor. Outro aspecto de crescimento apontado por todos foi a possibilidade de participar mais nos comentários, intervindo no trabalho dos colegas. Muitos acrescentaram que em ensaios fora do horário de aula, colegas se ofereceram para ficar assistindo e comentando os exercícios. Nesse momento, também foi apontado que todos sentiram-se valorizados uma vez que, a intervenção da professora havia conseguido trabalhar a turma como um todo, resguardando, porém, as diferenças individuais. Ao mesmo tempo, muitos ressaltaram a importância de perceber que a disciplina tinha uma estrutura dominada por mim, ou seja, que eles podiam perceber a seqüência de exercícios e unidades como uma construção. E também que havia clareza na condução dos trabalhos. **Uma coisa que foi muito importante foi o processo que tu passaste para gente. A seqüência, a gradação do processo de trabalho (Patrícia).**

Eu acho que foi muito claro. A palavra é essa, claro. O processo todo foi sendo construído(...).Com certeza foi uma construção.(...) Tudo o que a gente fez. Foram coisas que foram embasando as outras (Sandra).

Foi fundamental ter presente as etapas, o processo. O processo foi o todo do semestre (César).

O INVISÍVEL FEITO VISÍVEL: CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tudo está em levar a termo e, depois, dar à luz (RILKE, 1996:32).

A primeira consideração dessas, que devem ser as finais, diz respeito à elaboração desse trabalho. Pergunto-me, hoje, em que momento fiz as escolhas para a pesquisa e suas implicações. Ou ainda, o quanto essas questões estiveram sempre ao meu lado. Reporto-me, então, a Peter Brook (1993: 119). Questionado sobre suas escolhas de texto disse ele: “Como em outras ocasiões de minha vida, entendi que todos os fatores necessários para tomar uma decisão estavam já preparados na parte inconsciente de minha mente sem que a parte consciente participasse dessas deliberações”.

No que diz respeito às entrevistas realizadas com os alunos da disciplina, pude constatar que para todos a possibilidade de voltar àquela experiência, agora com algum distanciamento, significou uma oportunidade de refazer a trajetória no curso e também estabelecer relações entre as diversas disciplinas, o que, na maior parte das vezes só vai acontecer fora da escola. Uma das grandes dificuldades na universidade é que o conhecimento apresenta-se compartimentado em disciplinas que, muito raramente, se conectam na prática. Assim, percebi que ao reunir novamente a turma, e com a necessidade de rever o semestre em questão, os alunos acabaram por fazer um balanço da sua experiência no curso, trocando idéias com os colegas e estabelecendo quase que um momento tão rico como a disciplina propriamente dita.

Tanto na entrevista coletiva como nos encontros individuais existiu uma unanimidade no que diz respeito à integração da turma. Todos se referiram

àquele momento como único na vida acadêmica. Existia uma proximidade muito grande que tornava a turma unida e onde todos tinham profundo interesse nos trabalhos dos colegas. Não apenas para cooperar mas porque quando observavam e analisavam o trabalho dos colegas isso representava um aprofundamento e um avanço no seu próprio trabalho. Acredito que essa integração se dá em algumas turmas que conseguem amadurecer como grupo e compreendem sensivelmente a idéia de coletivo. Ou seja, existe uma troca constante e ininterrupta. O que é descoberto no exercício do outro imediatamente é trazido para experiência de cada um. Nessas condições a capacidade de estabelecer relações torna-se mais efetiva. **Foi uma experiência muito rica para todo mundo. Foi muito marcante, também. Sempre que a gente via as cenas dos outros colegas a gente estava se vendo ali. E até as coisas que a gente apontava eram para o colega, mas eram para nós mesmos. Era muito bom. Eu tenho saudades (Marina).**

Do mesmo modo, tenho investido numa forma de intervenção que valorize a idéia de grupo, de turma. O início do semestre visa , justamente, estabelecer uma prática onde todos percebam que é na ação coletiva que o teatro floresce. Ao reforçar o espaço dos comentários após os exercícios e a necessidade que todos, no seu ritmo, apresentem a sua visão, procuro criar espaços para que a turma aconteça de fato. **Tu instigava os colegas ao debate, a intervir, a buscar soluções (Paixão).**

Praticamente todos, de maneiras diferenciadas, tiveram relativa facilidade em lembrar da sequência das unidades de trabalho do semestre, sendo que alguns lembram com detalhes seus exercícios e muitas vezes as dificuldades e emoções de alguns momentos. Alguns falaram mais na entrevista coletiva estando na segurança do grupo. Além disso, foi o primeiro momento em que estavam juntos, após aquele semestre. Isto trouxe emoção, alegria e as lembranças aos borbotões. Parecia que era impossível estarem todos ali juntos.

Na verdade, eu mesma estava muito orgulhosa de ter conseguido reuni-los e o momento da entrevista foi extremamente emocionante.

Alguns fizeram referência à organização do semestre, à clareza da seqüência e dos objetivos o que lhes dava maior tranquilidade para envolver-se no trabalho. A idéia de processo, de construção esteve sempre presente no semestre. No sentido da construção pessoal e também da troca. Construção de um método individual, de um grupo de trabalho e do conhecimento teatral. Ao mesmo tempo, ficou muito evidente que o que todos desejam é clareza, uma estrutura que lhes dê segurança. Ou confiança. **E de me entregar para ti, porque eu acho que assim como um ator se entrega para o diretor num espetáculo, o aluno ali tem que se entregar e se ele se entrega é porque ele confia e acredita naquele professor (Gabriela Greco).**

Outro aspecto que emana das entrevistas é o que se relaciona com alunos do curso de Direção Teatral e de Licenciatura. Como já foi referido, os dois primeiros semestres de Interpretação são de caráter obrigatório para os três cursos. Tenho por estratégia trabalhar todos os alunos como alunos-atores já que a vivência do processo de criação do ator é fundamental para todos. Nas falas desses alunos pude perceber em vários momentos que eles não só usufruíram daquelas aulas como atores, como fizeram inferências importantes para suas práticas de professores e diretores a partir daquele momento. É muito interessante que alguns, desses “não atores”, tenham aprendido com a idéia de um método, de uma estrutura organizada. E também de um “olhar sensível”. A importância de respeitar e valorizar a bagagem que cada um traz para o trabalho, seja uma aula ou um espetáculo. O depoimento dos alunos do curso de Licenciatura é também muito revelador da necessidade da especificidade do teatro, contida no processo de atuação. **Como aquele semestre influenciou para mim como professora. E como era clara a condução daquele semestre. A clareza de saber o que se quer, de onde se sai e onde se quer chegar.(...)A minha prática tem muito a ver com a tua prática, aprendi com a figura, a**

postura de professor, de ter a aula muito clara e essa condução muito tranqüila (Sandra).

O relato dos alunos da Licenciatura é fundamental para lembrar que todos os professores da escola são também professores da licenciatura. Ou seja, em todas as disciplinas os alunos são sempre alunos de teatro, sejam eles alunos-atores, diretores ou professores. É fundamental que a vivência de todos nas diferentes disciplinas sejam profundas e que a apropriação do conhecimento e da prática específica do teatro tenha a dimensão de cada um, independente do curso em que esteja matriculado.

A maior parte dos alunos, quando questionado sobre o significado de aprender a ser ator, salientou que é antes de tudo um processo de aprender a conhecer-se, a perceber o mundo e **é buscar algo dentro de ti. (...) É como uma coisa meio feminina de dar à luz. Dar vida, trazer algo à tona. É aprender a se reconstituir a cada dia. É um aprendizado que não acaba nunca (Paixão).**

A presença de Peter Brook nesse trabalho começa pelo título. Na verdade, o título é o resultado de uma leitura que provocou-me e instigou a escritura dos momentos mais fundamentais dessa dissertação. Foi nessa leitura e releitura que pude encontrar o fio condutor dessa reflexão. Encontrei nas idéias de Brook sobre teatro, sobre o ator e sobre o mundo, uma identidade muito forte com as minhas perguntas. Sua inquieta busca pela essência da representação, o teatro como um acontecimento no tempo presente e a necessidade de estar recriando a cada instante a vida no espaço teatral são questões que nos angustiam e nos provocam.

O invisível tornado visível é uma questão recorrente na sua obra. Ao dar forma ao espiritual, ao "mistério", o teatro e o ator dimensionam uma quarta dimensão, a passagem do tempo. A ação do ator como forma resultante dos seus "significados invisíveis" (1970: 49).

Ao mesmo tempo, o visível diz respeito a relação entre o que é ou pode ser público e aquilo que é íntimo, privado. No decorrer de sua vida artística, Brook tem se debruçado sobre o ator e sua visibilidade. O trabalho sobre si mesmo e o dar forma a esse trabalho.

Outro aspecto que me perturba e instiga na obra de Brook, diz respeito à idéia de construção. Refere-se ao senso comum em teatro relacionado à construção do personagem. Para ele, o personagem não pode ser erguido passo a passo “como uma parede” (1970: 121). Ao contrário, o personagem deve nascer e não ser construído, já que o papel construído é “o mesmo todas as noites só que lentamente se desgasta” (1970: 122). Ao mesmo tempo, entende Brook, que é necessário demolir muitas vezes, ou seja, para que o ator possa estar vivo em sua atuação, ele precisa muitas vezes desmontar o que preparou anteriormente. Só essa disposição de eliminar as formas acabadas, prontas, seus macetes é que pode fazê-lo capaz de ser um ator criativo.

A experiência aqui relatada me fez compreender que a idéia de construção com a qual tenho trabalhado, pressupõe o “erguer/demolir” de Brook. Quer dizer, ao lidar com sua bagagem de vida e de experiências para dar conta do seu trabalho, o ator precisa estar refazendo esse acervo a cada novo desafio. Ao enfatizar a relação com um novo espaço, um novo tempo e novos parceiros, procuro ressaltar a necessidade de novas soluções. Da mesma forma, entendo que um dos paradoxos mais fundamentais da representação é justamente a necessidade de manter as formas conquistadas enquanto, ao mesmo tempo, busca-se o novo, o vivo, o mais verdadeiro. E, portanto, se refaz a cada vez porque dois momentos nunca são iguais. E o teatro só acontece no momento presente.

Encontrar a melhor forma de lidar com isso numa intervenção pedagógica representa um desafio com o qual me deparei na experiência aqui descrita. Como intervir nesse processo vivo de carne e sangue que se desdobra a nossa frente todos os dias. Constatei que é fundamental manter a firmeza, bloquear as defesas

que se manifestam sem por isso ser cruel. Foi gratificante notar que os alunos foram maduros para perceber os momentos em que tive que “puxar o tapete” sabendo que lhes daria segurança para não cair. **Eu lembro que uma coisa que sempre me impressionou foi que tu conseguias ser dura, quando tinha que ser dura, mas sempre com uma doçura sabe, muito suave para abordar as coisas que eram difíceis para algumas pessoas (Marina).**

Por outro lado, muitas dúvidas foram criadas quando vários alunos fizeram referência à tranquilidade. Me questionei muito sobre a necessidade de não facilitar o processo que, em alguns momentos, necessita da inquietação, do arriscar e, provavelmente, também da intranquilidade, do desequilíbrio. Esse dado foi bastante perturbador para mim. E também muito rico. Volto, então, a Peter Brook e à necessidade de “confrontar o ator o tempo todo com suas próprias barreiras, nos pontos em que, no lugar da verdade de uma nova descoberta, ele coloca uma mentira”(1970: 119).

Assim, esse é um desafio importante. Conservar a firmeza, clareza e segurança sem ser paternalista. Manter a tranquilidade mas apontar o estereótipo, assegurar a ação verdadeira

A experiência relatada e a reflexão que provocou, me fazem ver que é possível um engajamento do professor no processo do grupo, investindo na sua maturidade para compreender que a condição do professor é de condutor, mas que isso não o impede de construir junto esse processo.

Durante muitos anos a abordagem do texto dramático foi o foco da disciplina de Interpretação I. Quando comecei a trabalhar com essa matéria tive como parâmetros a forma como havia sido desenvolvida na minha experiência como aluna. Com o passar do tempo e aprofundando meus estudos e também minha vivência como atriz, fui sentindo uma necessidade vital de preparar melhor essa chegada ao texto. A aproximação desse exercício sempre causava muita

angústia nos alunos. Como se esse momento significasse a aptidão ou não para o teatro. Como se só agora o trabalho fosse ficar "sério". Do mesmo modo, as palavras não nasciam de uma construção viva e orgânica mas eram impostas ao ator de maneira rígida.

Com a mudança da súmula e a inclusão de um estudo sobre a ação dramática, o texto passou a ser uma consequência natural do estudo. A partir, então, de 1993 comecei a trabalhar com a idéia de estágios que fossem preparando a abordagem do texto. Essas fases tinham como mote a concepção de ação dramática como ação que tem por trás uma intenção, que é reflexo de uma vontade. Assim, os estudantes iam elaborando as idéias sobre ação, conflito, vontade, objetivo, circunstâncias e, ao mesmo tempo, trabalhavam com limites variados para sua imaginação. Ainda assim, propunha exercícios com textos diferentes até chegar ao dramático. Mesmo que os textos, na maior parte das vezes, fossem uma escolha do aluno, percebia que era muito difícil apropriar-se das palavras do autor sem um trabalho mais orgânico que envolvesse o corpo e que fosse menos racional.

Buscava possibilidades de construir uma abordagem do texto dramático mais viva e significativa para o ator. Uma aproximação que partisse das referências e imagens pessoais e que considerasse o repertório de vivências de cada um. É claro, para mim, que a preparação para o texto dramático é, ou pode ser, a chave para a redescoberta da peça escrita. Do mesmo modo é essa aproximação que nos permitirá questionar o próprio texto dramático como senhor absoluto da cena. Nessa medida é interessante pensar na interrogação de Eugenio Barba (1994: 67-68) :

Por que o ator tende a limitar-se a apenas um personagem num espetáculo? Por que raramente se explora a possibilidade do ator de tomar-se o contexto de uma história inteira, com muitos personagens, com saltos nos níveis de ações, com trocas imprevistas da primeira à terceira pessoa, do passado ao presente, do geral ao particular, da pessoa à coisa?

A questão de Barba permanece, também, como algo a ser respondido na prática dos alunos-atores, provavelmente em semestres mais avançados do curso.

O aprofundamento sobre a obra de Stanislavski me fez ver que muitas de minhas leituras anteriores eram superficiais quanto à abordagem do texto e, assim, encontrei nesse autor a referência que buscava. Portanto, o semestre aqui descrito é resultado de uma construção dessa atriz/professora. Hoje, é difícil perceber quem influencia quem. Em meu trabalho de atuação percebo claramente os reflexos dos exercícios desenvolvidos com meus alunos. Da mesma forma, reconheço no processo dos alunos-atores marcas da minha própria experiência.

Essa condição pessoal de atriz/professora permanece sendo um motivo de reflexão. Acreditava que ser atriz era anterior, era o motor de todo o meu trabalho. Hoje posso acrescentar que essa dupla condição é quase indissociável. É como se as implicações de uma na outra me fizessem ver que nasceram juntas. Que sempre houve espaço para essa convivência. Em que medida essa condição facilita a mobilização que constato na relação com meus alunos, ou me torna mais cúmplice de suas/nossas inquietações são questões que sugerem mais estudo e novas abordagens. Sem dúvida, essa condição emana desse trabalho de forma inequívoca. Meus "significados invisíveis" tomando forma.

Voltando a Stanislavski, percebi na elaboração desse estudo que foi na condição de professora que pude fazer as inferências mais importantes relacionadas a sua obra. Essa nova leitura com mais maturidade representou um mergulho na visão de ator, teatro e principalmente de formação. Stanislavski busca com seu sistema justamente encontrar a raiz da representação. Calcado na idéia da imaginação criadora, ele estabelece uma rede de informações que possam oferecer ao ator a liberdade para criar. Nessa medida, voltado para a relação com o texto teatral, procura incansavelmente a indissociabilidade da condição humana no que se refere à ação psicofísica. Em torno do texto o ator vai

tecendo uma teia que estrutura o personagem dando condições para que ele, o ator, possa se perguntar como agiria, como respiraria, como enfrentaria os obstáculos **se** estivesse naquelas circunstâncias. Para Peter Brook (1970: 151): "Na vida cotidiana, **se** é uma ficção, no teatro **se** é um experimento. Na vida cotidiana **se** é uma evasão, no teatro **se** é a verdade".

A contemporaneidade de Stanislavski reside no fato de que essa rede pode ser criada para quase todo o papel, resguardadas as circunstâncias da peça. Ao elevar a imaginação como condição primeira da arte do ator ele nos lembra, ainda hoje, que é só deste princípio que a atuação pode resultar viva e orgânica. No trabalho diário com alunos-atores, muitas vezes saindo de uma aula e entrando noutra, tenho percebido que é só no encaço dessa imaginação que podemos driblar as condições adversas das rupturas de concentração e engajamento e procurar o mergulho fundamental que pode nos diferenciar como escola de teatro.

É importante ainda salientar que a busca de Stanislavski por uma ética do ator reflete-se nos trabalhos mais importantes desse século como de Brecht, Grotowski e Barba. Ao pensar o ator por inteiro, ele não abre mão da disciplina, do respeito ao trabalho, ao grupo e ao próprio teatro.

E elege a escola, referindo-se em vários momentos a um Centro de Estudos, como o lugar onde o ator exercita-se no aprendizado da técnica, da ética, da disciplina e da teoria. Ao criar um sistema de apropriação pelo ator de um processo pessoal e criativo de trabalho, Stanislavski propõe uma forma de educação do ator. Nessa medida, a sua obra referendou boa parte da experiência descrita nesse trabalho. No sentido da ênfase sobre a prática e principalmente o trabalho com todos, valorizando cada um nas suas diferenças. O sistema de Stanislavski é a forma de tornar a representação acessível independentemente do talento. Para ele, porém, é necessário que a atuação seja uma escolha. E assim, mais uma vez a ênfase sobre a ética e a disciplina.

A visão de Stanislavski sobre a escola de teatro, seus caminhos e diretrizes, se identifica sobremaneira com as recentes reflexões sobre a aula universitária. Particularmente, nos trabalhos de Maria Isabel da Cunha. Essa relação, esse promissor recorte, permanece além desse estudo como motivo para futuras indagações.

Ao enfatizar com meus alunos a interação com o grupo, a consciência da construção coletiva tenho presente minha profunda relação com o teatro concebido por Brecht. Ao envolver-se num trabalho o ator, para Brecht, não apenas desenha no tempo e no espaço sua participação no espetáculo como faz sua intervenção no mundo. Quando atua o ator pensa o mundo, concebe, também ele, uma forma de transformá-lo. Aos poucos, todos os dias.

Nos exercícios com os alunos-atores, na relação de diálogo com eles e com o conhecimento teatral procuro estabelecer o movimento, a transformação. Ou seja, quando reconhecemos que as verdades não são únicas e que é necessário construí-las e reconstruí-las sob o ponto de vista da contemporaneidade, damos ao teatro e à ação do ator as qualidades da mudança. No reconhecimento que o semestre descrito foi único em termos da consolidação de um grupo, entendo que os alunos-atores percebem a necessidade do outro, do aprendizado com a experiência do outro e com a experiência com o outro.

Em termos de composição de personagem, é impossível hoje ignorar a contribuição de Brecht. Além de ter proposto uma nova posição para o ator, Brecht insistia na idéia de que um personagem só existe na relação com o outro. Percebemos que mesmo num texto realista, onde a psicologia do personagem é fundamental, a concepção social do personagem é muito rica.

A combinação desses elementos na minha condução do semestre resultou num aprendizado interessante para os alunos. Acredito que esse conhecimento foi apropriado por mim na vivência da atuação. Ao reconstruir com meus alunos

essa experiência pude perceber que seus personagens, oriundos de vários gêneros, saíram mais enriquecidos.

*P*ara Stanislavski (1994: 129): “Ao ator se tem que ensinar teoria através da prática”.³² Essa relação teoria e prática esteve sempre presente no semestre aqui apresentado como também desde que comecei a refletir sobre a especificidade do ensino de teatro. A educação do ator se dá, antes de tudo, pela prática. O fazer, repetir, a ação sobre o tempo e o espaço é a matéria prima do artista-ator. Na prática de sua ação o ator se apropria da teoria, recria a teoria e produz teoria.

No estudo que desenvolvi pude fazer algumas constatações. A primeira diz respeito à apropriação da teoria pela prática. Ao estruturar os seminários teóricos para o semestre colocando-os estrategicamente após cada uma das unidades pretendi que a leitura do material escolhido provocasse a sensação de que aquele conteúdo de alguma forma já estava reconhecido. Pelos depoimentos da turma na época e hoje, ficou evidente que essa estrutura trouxe clareza para o que haviam experimentado e também preparava a unidade seguinte. Desse modo, reforçando minha hipótese de que a teoria poderia referendar a prática.

Ao realizar exercícios de improvisação, e portanto sempre novos, o aluno-ator recria a teoria sobre o método de trabalho e sobre o conteúdo da criação. Quando vivencia as propostas, quando age sobre o espaço e o tempo, quando interage com o outro, o aluno-ator produz seu próprio conhecimento. Constrói pelo seu fazer um caminho que é único e universal. Sem repetir regras ou receitas ele vislumbra o sentido do que faz.

Em relação à particularidade de cada processo, procurei avaliar se era possível aos alunos-atores perceber que havia uma preocupação de valorizar as diferenças entre eles. Ao pretender que cada um trabalhasse com seu acervo de

³² Tradução nossa.

vivências, seu repertório pessoal, tinha em mente uma entrada mais orgânica para o desenvolvimento dos exercícios e também abrir caminho para trabalhar todos e cada um.

Nas avaliações feitas na época da disciplina esse fato foi muito lembrado. Nas entrevistas realizadas, agora, os alunos entenderam ainda melhor esse objetivo. Reconheceram a intenção, mas também as ações concretas nesse sentido. Percebo que essa postura ao interagir com meus alunos significa um diferencial muito importante na concretização da turma, no engajamento no trabalho e na reflexão sobre o trabalho realizado. **Então eu sentia que tinha um cuidado muito grande para tratar com o processo de cada pessoa (Andréa).**

Uma coisa que é super marcante na tua intervenção é que tu tens uma maneira muito pessoal de intervir com os alunos, tratando todos de uma maneira igual, mas diferenciada no sentido que cada um tem o seu percurso, a sua trajetória (Marina).

Esse investimento do grupo sobre o processo pessoal resulta em crescimento para todos. Quando o aluno-ator percebe que a sua vivência é o seu repertório e que é sempre reconstruído, nesse momento ele entende organicamente que é seu instrumento. Quando o aluno-ator escolhe trabalhar com suas dificuldades ou facilidades, essa escolha já é um processo de consciência. Ou seja, ele reconhece em si essas possibilidades. Portanto, já as experimentou e de algum modo refletiu sobre o seu fazer.

O trabalho estruturado com clareza, objetividade e conduzido com tranquilidade, afeto, firmeza e sensibilidade cria uma base sobre a qual os alunos-atores podem referendar suas experiências futuras. Não apenas no que diz respeito as suas carreiras profissionais, mas também dentro do curso. Nos semestres seguintes, eles serão exigidos em termos de performance e de um método pessoal de trabalho. No caso dos alunos-diretores e professores a consistência dos semestres iniciais de interpretação respalda sua prática de

responsáveis na condução do trabalho seja um ensaio ou uma aula. Sua sensibilidade para com o processo dos alunos e atores foi trabalhada na sua vivência e releção sobre a atuação.

Na estrutura proposta o aluno-ator aproxima-se organicamente da dramaturgia já que a constrói desde o primeiro momento. Essa concepção de dramaturgia vai se aprofundando até o texto dramático escrito por um dramaturgo. Desse modo, acredito que é possível dar ao aluno-ator a possibilidade de chegar à dramaturgia de uma forma mais madura, ou seja, considerando o ator não apenas aquele que executa a ação, mas que a compreende e a concebe. A construção do semestre, portanto, diz respeito também à apropriação de um novo conceito de ator. Mais consciente de seu papel, mais autor do seu trabalho.

Ao finalizar esse estudo, reconheço algumas constatações fundamentais na minha prática docente. Ao propor um recorte sobre a formação do ator na universidade escolhi, como pesquisadora, a observação de mim mesma como professora no dia a dia da sala de aula de uma turma de Interpretação teatral I. Esse exercício foi de tal forma arrebatador e profundo que repercutiu em cada aula que proponho hoje. Na condução do meu trabalho consigo perceber no momento mesmo da minha ação, a qualidade da intervenção.

Ao mesmo tempo, todas as minhas atitudes são mais conscientes. Quando é necessário estudar e preparar com profundidade, mas também quando é possível deixar livre para improvisar. Ou seja, preparar só a base onde o momento da turma poderá estimular as propostas. E sentir-se seguro para isso. A sensação desse mergulho é muito próxima do palco.

Com esse estudo, conquistei algumas certezas em relação a minha forma de intervenção, que tornam minha presença mais orgânica, atenta e sensível na relação com meus alunos-atores.

Por outro lado, a reflexão sobre a prática diária na escola/departamento tornou-me mais consciente da realidade e do impasse em que vivemos na universidade pública brasileira. Nossa estrutura de curso, fragmentada e cartesiana, não atende mais às necessidades da contemporaneidade. Ao mesmo tempo, não podemos transformar-nos numa universidade de mercado já que o que nos caracteriza é a autonomia de pensamento, de concepção do mundo, de pesquisa. No caso específico de uma escola de teatro é de se perguntar: que lugar haveria para essa escola numa universidade de mercado?

Precisamos da transformação do mesmo modo que necessitamos manter nossa verdade de universidade como um patrimônio da cultura.

Em termos da aula de teatro, precisamos sim, de transformações no sentido de um ensino mais integral, que perceba o artista na sua totalidade abandonando as divisões entre corpo e mente, razão e emoção, teoria e prática.

Ao elaborar um sistema para essa disciplina, estabeleci uma estrutura de trabalho onde cada exercício tem sua raiz no anterior e onde cada processo pessoal tem razão de ser no confronto com o outro. Essa rede de relações traz à estrutura a possibilidade do salto de qualidade. A segurança dessa clareza e objetividade traz ao grupo a possibilidade da abstração, da imaginação criadora. Ao construir cada fase de seu trabalho, o aluno-ator refaz seu repertório a cada novo encontro e, é por essa via, que elabora organicamente o conhecimento teatral.

Ao mesmo tempo, no decorrer do trabalho, havíamos recriado o prazer do exercício, da descoberta, do reconhecimento de um caminho pessoal de cada aluno-ator. Acredito que isso torna a aula de teatro viva. Não significa que o processo não traga angústia e medo. Mas, ao sentir-se amparado numa estrutura sólida com objetivos definidos e onde é co-responsável pela construção de cada momento, o aluno-ator enfrenta com disponibilidade os desafios.

O trabalho desenvolvido no primeiro semestre de Interpretação Teatral em 1996 trouxe uma série de conseqüências para minha prática e meus estudos. Ao analisar os grupos trabalhados nos últimos anos, percebo um diferencial de presença, compreensão, vitalidade e engajamento muito evidente.

Há um momento na trajetória de todo o ator ou aluno-ator, em que ele descobre a raiz de seu processo. Um momento singular e único em que o movimento para a representação torna-se visível. Ao professor cabe perceber e instigá-lo a lidar com isso. A consciência de seu processo lhe traz autonomia. A autonomia, a liberdade. Liberdade para imaginar, criar e agir. O invisível feito visível.

Não pretendi, em nenhum momento, elaborar um método a ser aplicado como uma receita infalível. Elaborei, sim, uma propedêutica pessoal, um sistema de trabalho referenciado na consistência da minha prática de atriz/professora e em autores que me são caros porque vêem no teatro sua capacidade de transformação e no ator seu instrumento mais nobre. Ou ainda, naqueles que entendem a educação como uma construção coletiva. Aproximei-me de cada um deles, das suas idéias e da sua prática numa atitude de respeito mas também, para ser-lhes fiel, de ousadia, procurando construir um recorte que pretendi peculiar e específico.

Penso, também, que agora o urgente é recolocar as perguntas, reencontrar as dúvidas e mobilizar as inquietudes. (LAROSSA, 1998:8)

BIBLIOGRAFIA

- ALVES, Alda Judith. O planejamento de pesquisas qualitativas em Educação. **Cadernos de pesquisa**, São Paulo, n.77, p.53-61, maio 1991.
- ANDRÉ, Marli Eliza D.A. **Etnografia da prática escolar**. São Paulo: Papirus, 1995.
- ARTAUD, Antonin. **O teatro e seu duplo**. São Paulo: Max Limonad, 1985.
- ASLAN, Odete. **O ator no século XX**. São Paulo: Perspectiva, 1994.
- BACHELARD, Gaston. **O direito de sonhar**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1994.
- BARBA, Eugenio. **A canoa de papel**. São Paulo: Hucitec, 1993.
- _____. **Além das ilhas flutuantes**. Campinas: Unicamp / Hucitec, 1991.
- BARBA, Eugenio ; SAVARESE, Nicola. **A arte secreta do ator**. São Paulo/ Campinas: Hucitec / Unicamp, 1995.
- BARBOSA, Ana Mae; FERRARA, Lucrécia D'Alessio ; VERNASCHI, Elvira (Orgs.). **O ensino das artes nas universidades**. São Paulo: Edusp, 1993.
- BRECHT, Bertolt. **Estudos sobre teatro**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1978.
- BORNHEIM, Gerd. **Brecht, a estética do teatro**. São Paulo: Graal, 1992.
- BROOK, Peter. **O diabo é o aborrecimento**. Porto: Edições Asa, 1991.
- _____. **O ponto de mutação**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995.
- _____. **La puerta abierta**. Barcelona: Alba Editorial, 1993.
- _____. **O teatro e seu espaço**. Petrópolis: Vozes, 1970.
- BUARQUE, Cristovam. **A aventura da universidade**. São Paulo: UNESP; Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994
- CARVALHO, Enio. **História e formação do ator**. São Paulo: Ática, 1989.

- CARVALHO, Enio. **O que é ator**. São Paulo: Brasiliense, 1987.
- CHACRA, Sandra. **Natureza e sentido da improvisação teatral**. São Paulo: Perspectiva, 1983.
- CHECOV, Michael. **Para o ator**. São Paulo: Martins Fontes Editora, 1986.
- COHEN, Renato. **Performance como linguagem**. São Paulo: Perspectiva; Editora da Universidade de São Paulo, 1989.
- COLE, Toby. **Actuación**. Mexico: Editorial Diana, 1983.
- COPEAU, Jacques. Reflexiones de un comediante sobre la paradoja de Diderot. In: DIDEROT, Denis. **La paradoja del comediante**. Buenos Aires: Siglo Vinte, s.d.
- CRUCIANI, Fabrizio. Exemplos ocidentais. In: BARBA, Eugenio; SAVARESE, Nicola. **A arte secreta do ator: dicionário de antropologia teatral**. São Paulo: Hucitec ; Campinas: Unicamp, 1995.
- CUNHA, Maria Isabel da. Aula universitária: inovação e pesquisa. In: LEITE, Denise B.C. ; MOROSINI, Marília (Orgs.). **Universidade futurante**. São Paulo: Papyrus, 1997.
- DELGADO, Maria M. ; HERITAGE, Paul (Orgs.). **Diálogos no palco**. 26 diretores falam sobre teatro. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1999.
- DIDEROT, Denis. **Paradoxo sobre o actor**. Lisboa: Hiena, 1993.
- DUVIGNAUD, Jean. **A sociologia do comediante**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1972.
- ECO, Umberto. **Como se faz uma tese**. São Paulo: Perspectiva, 1994.
- EISNER, Elliot. Estrutura e magia na Arte-Educação. (Trad. Structure and magic in discipline-based Art Education. **Journal of art & design education**, Londres, v.7, n.2p.185-196, 1988.)
- _____. O papel da arte como disciplina. (Trad. The role of discipline-based Art Education in América's Schools. **Art Education**, Reston, p.6-45, sep. 1987.)
- _____. Por que ensinar arte? (Trad. Why teach art? In: _____. **Educating Artistic Vision**. New York: Macmillan Publishing Co., Inc. 1-16, 1972.)

- ESSLIN, Martin. **Uma anatomia do drama**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978.
- FAZENDA, Ivani ; SOARES, Magda. Metodologias não convencionais em teses acadêmicas, parte 2. In: FAZENDA, Ivani(Org.) **Novos enfoques da pesquisa educacional**. São Paulo: Cortez, 1992.
- FAZENDA, Ivani. A pesquisa como instrumentalização da prática pedagógica. In: FAZENDA, Ivani(Org.). **Novos enfoques da pesquisa educacional**. São Paulo: Cortez, 1992.
- FERGUSSON, Francis. **Evolução e sentido do teatro**. Rio de Janeiro: Zahar, 1964.
- FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**. São Paulo: Cortez, 1995.
- _____. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1997.
- _____. ; SHOR, Ira. **Medo e ousadia**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREITAS, Paulo Luís de. **Tornar-se ator**. Uma análise do ensino de interpretação no Brasil. Campinas: Unicamp, 1998.
- GADOTTI, Moacir. **Comunicação docente**. São Paulo: Edições Loyola, 1981.
- GARDNER, Howard. **Estruturas da mente**. A teoria das inteligências múltiplas. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.
- GÓES, Moacyr. Palco da subversão necessária. **Jornal do Brasil**, Rio de Janeiro, 21/7/91, Caderno Idéias/Ensaio, p.8.
- GROTOWSKY, Jerzy. **Em busca de um teatro pobre**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1976.
- GUINSBURG, J. **Stanislavski e o Teatro de Arte de Moscou**. São Paulo: Perspectiva, 1985.
- KOUDELA, Ingrid Dormien. Introdução à edição brasileira. In: SPOLIN, Viola. **Improvisação para o teatro**. São Paulo: Perspectiva, 1979.
- _____. **Jogos teatrais**. São Paulo: Perspectiva, 1992.
- KNÉBEL, Maria Ósipovna. **El último Stanislavsky**. Madrid: Fundamentos, 1996.
- _____. **Poética de la pedagogia teatral**. México DF: Siglo Veintiuno Editores, 1991.

- KUSNET, Eugenio. **Ator e método**. São Paulo: Hucitec; Rio de Janeiro: IBAC, 1992.
- JUNQUEIRA FILHO, Gabriel de Andrade. A educação do educador: a pedagogia respondendo às paixões. In: OLIVEIRA, Zilma M. Ramos de. (Org.). **Educação infantil: muitos olhares**. São Paulo: Cortez, 1994.
- LAROSSA, Jorge. **Pedagogia profana**. Danças, piruetas e mascaradas. Porto Alegre: Contrabando, 1998.
- LEITE, Denise B.C. ; MOROSINI, Marília (Orgs.). **Universidade futurante**. São Paulo: Papyrus, 1997.
- LITTO, Frederic M. **Sistematização do projeto de pesquisa em artes**. S.n.t. (texto digitado).
- LÜDKE, Menga e ANDRÉ, Marli E.D.A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1988.
- LUNA, Sergio V. de. O falso conflito entre tendências metodológicas. In: FAZENDA, Ivani (Org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. São Paulo: Cortez, 1989.
- MASETTO, Marcos (Org.). **Docência na universidade**. São Paulo: Papyrus, 1998.
- MEICHES, Mauro e FERNANDES, Silvia. **Sobre o trabalho do ator**. São Paulo: Perspectiva, 1988.
- MEYERHOLD, Vsevolod. **Teoria teatral**. Madrid: Fundamentos, 1986.
- NUNES, Celso. **O treinamento psicofísico na formação do ator**. São Paulo: USP, 1982, 140 p, dissertação (Mestrado).
- OSTROWER, Fayga. **Criatividade e processos de criação**. Petrópolis: Vozes, 1978.
- PALLOTTINI, Renata. **Dramaturgia-construção do personagem**. São Paulo: Ática, 1989.
- _____. **Introdução à dramaturgia**. São Paulo: Ática, 1988.
- PEIXOTO, Fernando. **Um teatro fora do eixo**. São Paulo: Hucitec, 1997.

- PEREIRA, Miguel. Tudo às artes. In: BARBOSA, Ana Mae; FERRARA, Lucrécia; VERNASCHI, Elvira. **O ensino das artes nas universidades**. São Paulo: EDUSP/CNPq, 1993.
- PILLAR, Analice Dutra. **A educação do olhar no ensino das artes**. Porto Alegre: Mediação, 1999.
- PIMENTEL, Lucia Gouvêa(Org.). **Som, gesto, forma e cor**. Dimensões da arte e seu ensino. Belo Horizonte: C/Arte, 1995.
- PRIGOGINE, Ilya. Entrevista In: PESSIS-PASTERNAK, Guita. **Do caos à inteligência artificial** : quando os cientistas se interrogam. São Paulo: UNESP, 1993.
- PRIGOGINE, Ilya. **El nacimiento del tiempo**. Buenos Aires: Tusquets, 1991.
- READ, Herbert. O lugar da arte nas universidades. In: READ, Herbert. **A educação pela arte**. São Paulo, Martins Fontes, 1972.
- RILKE, Rainer Maria. **Cartas a um jovem poeta**. São Paulo: Globo, 1996.
- ROUBINE, Jean-Jacques. **A arte do ator**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1987.
- _____. **A linguagem da encenação teatral**. Rio de Janeiro: Zahar, 1982.
- SILVA, Armando Sérgio da(Org.). **J.Guinsburg. Diálogos sobre teatro**. São Paulo: Perspectiva, 1992.
- SIMON, Círio. A escola de artes e a profissionalização do seu aluno. **Porto arte**, Porto Alegre, v. 1, nº 2, p.7-15, 1990.
- SOARES, Magda. **Metamemória - Memórias**. São Paulo: Cortez, 1991.
- SOARES, Magda. Metodologias não convencionais em teses acadêmicas; parte 1. In: FAZENDA, Ivani(Org.) **Novos enfoques da pesquisa educacional**. São Paulo: Cortez, 1992.
- SPOLIN, Viola. **Improvisação para o teatro**. São Paulo: Perspectiva, 1979.
- SPRITZER, Mirna. O ator e a visualidade: uma experiência com alunos-atores. In: PILLAR, Analice Dutra (org.). **A educação do olhar no ensino das artes**. Porto Alegre: Mediação, 1999.

- _____. Oswald de Andrade. O Brasil do Rei da Vela. **Coletâneas do Programa de Pós Graduação em Educação**; Porto Alegre: vol. 3, n.7, julho/agosto de 1996, p.58-63.
- STANISLAVSKI, Constantin. **El arte escénico**. México DF: Siglo Veintiuno Editores, 1996.
- _____. **A criação de um papel**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1972.
- _____. **Ética e disciplina**. Metodo de acciones fisicas. México: Editorial Gaceta, 1994.
- STANISLAVSKI, Constantin. **Manual do ator**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.
- _____. **Minha vida na arte**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1989.
- _____. **A preparação do ator**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.
- STOKOE, Patrícia ; SIRKIN, Alice. **El proceso de la creacion en arte**. Buenos Aires: Almagesto, 1994.
- VASCONCELLOS, Luiz Paulo. **Dicionário de teatro**. Porto Alegre: L&PM, 1987.
- WELLWARTH, George E. **Teatro de protesta y paradoja**. Madrid: Alianza Editorial, 1974.

ANEXO 1

Porto Alegre, 5 de janeiro de 1999

Prezado aluno

No primeiro semestre de 1996 cursaste a disciplina de Interpretação Teatral I, ART01134, onde eu era a professora. Naquele momento desenvolvi um trabalho com a turma que, conforme conversamos na época e em momentos posteriores, estou utilizando como referência na minha dissertação de mestrado junto ao programa de Pós-Graduação em Educação na UFRGS.

Assim, agora gostaria de contar com tua participação em dois momentos: um encontro com todo o grupo e um individual. O relato daquela experiência só terá sentido se tiver os depoimentos dos principais envolvidos, os alunos.

Então, gostaria que colocasses abaixo algumas possibilidades de horário para que eu possa montar os encontros.

*obs. Por favor, deixa teus horários em meu nome no meu escaninho na sala dos professores.

Interpretação Teatral I - Turma de 1996/1**QUESTIONÁRIO DAS ENTREVISTAS INDIVIDUAIS**

1. Na primeira unidade do semestre, realizamos um trabalho relacionando ação física e ação dramática. De que forma você percebeu essa relação e/ou percebe hoje?

2. Existia uma preocupação em valorizar o acervo pessoal de gestos, imagens e ações. Como percebeste essa preocupação naquele momento? E hoje?

3. De que forma os exercícios realizados no semestre prepararam a abordagem do texto dramático?

4. Como você percebeu minha intervenção no processo de trabalho de cada um? E no seu?

5. O que significa aprender a ser ator?

6. O que significa ensinar a ser ator?

7. Existe mais alguma coisa que tenhas vontade de dizer sobre a experiência naquele semestre?

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE ARTES
DEPARTAMENTO DE ARTE DRAMÁTICA

PLANO DE ENSINO

Disciplina: ART01134	Créditos: 8
Interpretação Teatral I	Carga horária:8
Natureza: Teórico-Prática	Pré-requisitos: ART01108,
Caráter: Obrigatória	ART01113 e ART01161
Prof. MIRNA SPRITZER	Semestre: 96/1

Súmula

Desenvolvimento da percepção do ator, atenção, imaginação e observação.

Estudo da ação dramática e suas relações com o espaço e o texto.

Objetivos

- Desenvolver a percepção, atenção, imaginação e observação.
- Desenvolver a presença cênica.
- Trabalhar a disponibilidade e disciplina.
- Analisar e experimentar os elementos da ação.
- Construir a relação entre ação e ação dramática.
- Construir o conceito de ação dramática.
- Construir o conceito de conflito.
- Compreender e exercitar a relação tempo/espaço.
- Compreender e exercitar as relações texto/ação/espaço.
- Compreender e analisar a ação dramática contida no texto dramático.
- Utilizar o texto como elemento teatral.
- Exercitar a relação com o outro ator e com o grupo.
- Observar e compreender o próprio processo de criação.
- Registrar as observações sobre o processo criativo desenvolvido no semestre.

Conteúdo

O ATOR

- Imaginação criadora
- Atenção e concentração
- Observação
- Tempo e ritmo
- Foco
- Percepção e utilização do espaço
- Percepção e utilização expressiva da voz
- Características e habilidades corporais
- Tensão e relaxamento
- O processo de criação

AÇÃO DRAMÁTICA

- Elementos básicos: intenção/objetivo/conflito
- Continuidade
- Lógica
- Circunstâncias
- Ação interior e exterior
- Personagem
- Contracenação
- Ação e ação dramática

TEXTO

- Palavras: sons e significados
- Ritmo
- Idéias
- Objetivo e intenção
- Compreensão e expressão
- Comunicação

Programa

Unidade 1 - Construção da ação dramática

Conjunto de exercícios que trabalham a relação entre ação e ação dramática

Exercícios em duplas

Unidade 2 - Texto Dramático

Cenas em duplas. Cena de uma peça teatral afastada de seu contexto original. Mesma cena para todos. Cada dupla criará um novo contexto.

Unidade 3 - Texto Dramático

Cenas em duplas. Cenas de peças escolhidas em conjunto pela Professora e aluno. Criação da cena segundo sua inserção no contexto original da peça.

Seminário 1

Introdução. In: DUVIGNAUD, Jean. **A sociologia do comediante**. Rio de Janeiro: Zahar, 1972.

Seminário 2

Capítulos III e IV, **Ação e Imaginação**. In: STANISLAVSKI, Constantin. **A Preparação do Ator**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.

Seminário 3

Capítulo VII, **Unidades e Objetivos**. In: STANISLAVSKI, Constantin. **A Preparação do Ator**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.

Capítulo.2. In: KUSNET, Eugenio. **Ator e Método**. São Paulo: Hucitec; Rio de Janeiro: IBAC, 1992.

Procedimento

- Aulas práticas: exercícios individuais e em grupos.
- Montagem de cenas: Trabalhos de texto, exercícios e ensaios decorrentes.
- Seminários teóricos.

Avaliação

- Observação da trajetória de cada aluno no decorrer do semestre, segundo os objetivos da disciplina.
- Apresentação de cenas ou exercícios resultantes das unidades de trabalho.
- Participação nos comentários após cada etapa de exercícios.
- Participação nos seminários teóricos.
- Acompanhamento do diário de trabalho.

Bibliografia

Conforme assinalado em negrito na bibliografia em anexo.

UFRGS INSTITUTO DE ARTES DEPARTAMENTO DE ARTE DRAMÁTICA

Interpretação Teatral
 Profa. Mirna Spritzer

Bibliografia

- ARTAUD, Antonin. O teatro e seu duplo. São Paulo: Max Limonad, 1985.
- ASLAN, Odete. O ator no século XX. São Paulo: Perspectiva, col. Estudos, 1994.**
- BARBA, Eugenio. Além das ilhas flutuantes. Campinas: Unicamp, 1991.
- _____. A arte secreta do ator. São Paulo: Hucitec ; Campinas: Unicamp, 1995.
- _____. A canoa de papel. São Paulo:Hucitec,1994.
- BRECHT, Bertolt. Estudos sobre teatro. Rio de Janeiro: Ed. Nova Fronteira,1978
- BROOK, Peter. O teatro e seu espaço. Petrópolis: Vozes, 1970.**
- CHACRA, Sandra. Natureza e sentido da improvisação teatral. São Paulo: Perspectiva, col. Debates, 1983.
- COHEN, Renato. Performance como linguagem. São Paulo: Perspectiva, 1989.
- CHECOV, Michael. Para o ator. São Paulo: Martins Fontes Editora, 1986.**
- DIDEROT, Denis. Paradoxo sobre o actor. Lisboa: Hiena, 1993.
- DUVIGNAUD, Jean. A sociologia do comediante. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1972.**
- ESSLIN, Martin. Uma anatomia do drama. Rio de Janeiro: Zahar Editores 1978.
- GROTOWSKY, Jerzy. Em busca de um teatro pobre. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1976.
- KUSNET, Eugênio. Ator e método. São Paulo: Hucitec ; Rio de Janeiro: IBAC, 1992.**
- MEICHES, Mauro ; FERNANDES, Silvia. Sobre o trabalho do ator. São Paulo: Perspectiva, col. Estudos, 1988.
- PALLOTTINI, Renata. Dramaturgia- a construção do personagem. São Paulo: Ática, 1989.**
- _____. Introdução à dramaturgia. São Paulo: Ática, 1988.
- ROUBINE, Jean-Jacques. A arte do ator. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1987.**
- _____. A linguagem da encenação teatral. Rio de Janeiro:Zahar,1982.

- SPOLIN, Viola. Improvisação para o teatro. São Paulo: Perspectiva, 1979.
- STANISLAVSKY, Constantin. A construção do personagem. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1989.
- _____. A criação de um papel. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1972.
- _____. Manual do ator. São Paulo: Martins Fontes, 1989.
- _____. Minha vida na arte. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1989.
- _____. A preparação do ator. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.

- 1 – Desculpe a curiosidade, mas você está indo para onde?
2 – Para perto daqui. A minha viagem é curta.
1 – A minha não. Tenho muito que viajar.
2 – Você não vai se cansar?
1 – Eu gosto de viajar. A gente se distrai... Conversa com um, conversa com outro, o tempo passa. Depois, o lugar para onde eu estou indo é muito bom.
2 – Eu não conheço o lugar para onde eu vou.
1 – (Pega um pacote de biscoitos) Aceita um biscoito?
2 – Não, obrigado.
1 – Prova, é muito gostoso.
2 – Não, obrigado.
1 – Tenho a impressão que já vi você antes.
2 – Pode ser. Mas eu não viajo muito. Não gosto de sair de casa. Mas agora...precisei.
1 – Coisa séria?
2 – Problemas.
1 – Deus queira que tudo se resolva.
2 – Amén. (Espirra)
1 – Saúde.
2 – Obrigado.
1 – Você espirra igualzinho uma pessoa que conheço. Será que já não nos vímos antes?
2 – Não que eu me lembre.
1 – Tenho quase certeza. Eu nunca me esqueço da fisionomia de uma pessoa. Vejo uma vez e já guardo.
2 – Eu não. Dificilmente consigo lembrar. Não tenho boa memória.

Adaptado de
No natal a gente vem te buscar
De Naum Alves de Souza

Interpretação Teatral I - 1996/1

Terceira unidade

ALUNO	PEÇA	AUTOR	PERSONAGEM
Andréa	Antígona	Sófocles	Antígona
César	Os males do fumo	Tchekov	monólogo
Cleiton	Os filhos de Kennedy	Robert Patrick	Marcos
Gabriela Greco	Casa de bonecas	Ibsen	Nora
Gabriela Linhares	Apareceu a Margarida	Roberto Athayde	Margarida
lasmin	Lisístrata	Aristófanes	Lisístrata
Jessé	A megera domada	Shakespeare	Petruchio
Paixão	Volta ao lar	Harold Pinter	Lenny
Marcelo	À margem da vida	Tennessee Williams	Jim
Márcia	Bodas de sangue	Lorca	Noiva
Marina	Um bonde chamado desejo	Tennessee Williams	Blanche
Mônica	A megera domada	Shakespeare	Catarina
Patrícia	Yerma	Lorca	Yerma
Sandra	D.Rosita solteira	Lorca	Rosita

ANEXO 6

Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Instituto de Artes - Departamento de Arte Dramática
ART01134 - *Interpretação Teatral I*
Profa. Mirna Spritzer
julho/1996

Roteiro para Análise de texto - Terceira Unidade

Nome da peça
Autor
Personagem escolhido

A peça

1. Tema;
2. Enredo;
3. Conflito principal da peça;
4. Função do personagem na peça;
5. Objetivo do personagem na peça;
6. Trajetória do personagem;
7. Relação com os outros personagens;
- 7.1. Que personagens o auxiliam e quais o atrapalham;
8. Evolução da ação dramática.

A cena

9. Em que momento da peça acontece a cena escolhida(em relação a evolução da ação dramática);
10. Cena anterior(ação e conflitos);
11. Cena posterior(ação e conflitos);
12. Onde acontece/em que momento do dia;
13. Clima da cena;
14. Objetivo do personagem na cena;
- 14.1. Que obstáculos encontra;
15. Momento em que se encontra o personagem na peça(em relação a sua trajetória);
16. Conflito principal da cena;
17. Conflitos secundários;
18. Ações indicadas na cena.

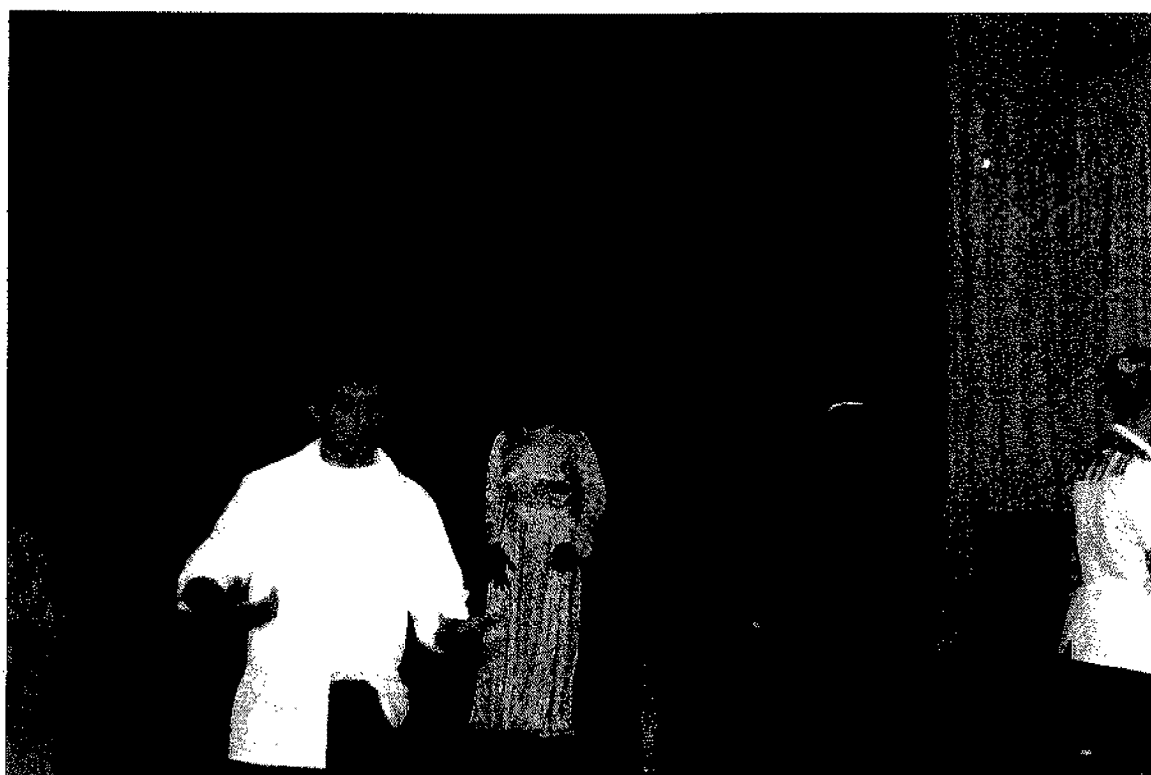
O texto

- 19. Um adjetivo;
- 20. Divisão de idéias e nome p/ elas;
- 21. Palavras e/ou expressões fundamentais para o momento e objetivo do personagem.

O personagem

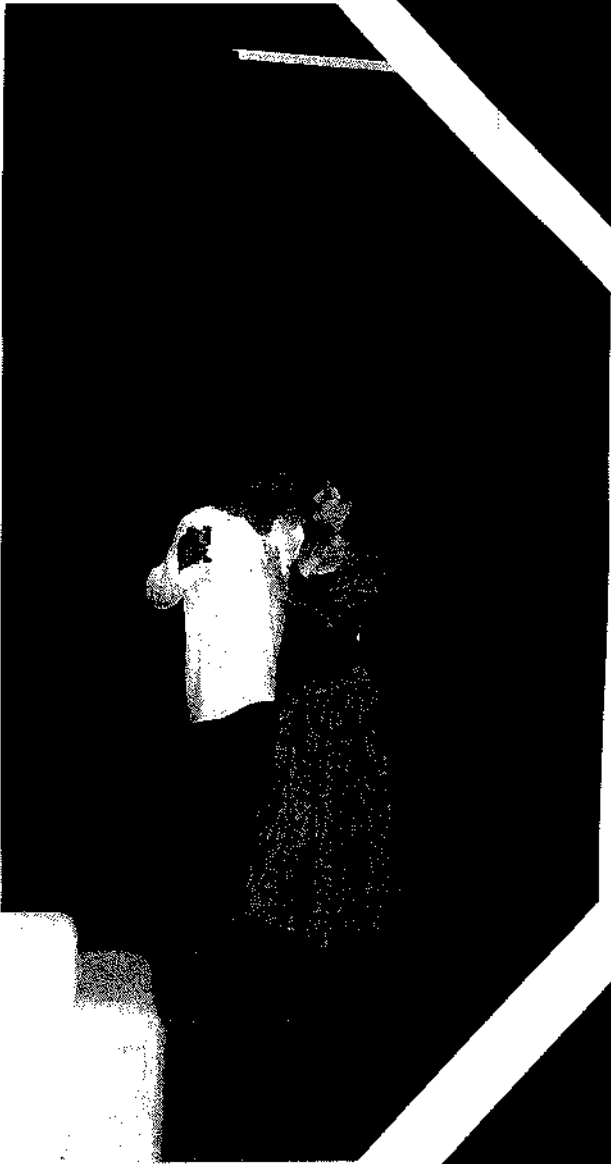
- 22. Nome;
- 23. Idade;
- 24. Sexo;
- 25. Classe social;
- 26. Estado civil.

ANEXO 7
PREPARANDO A APRESENTAÇÃO DA TERCEIRA UNIDADE

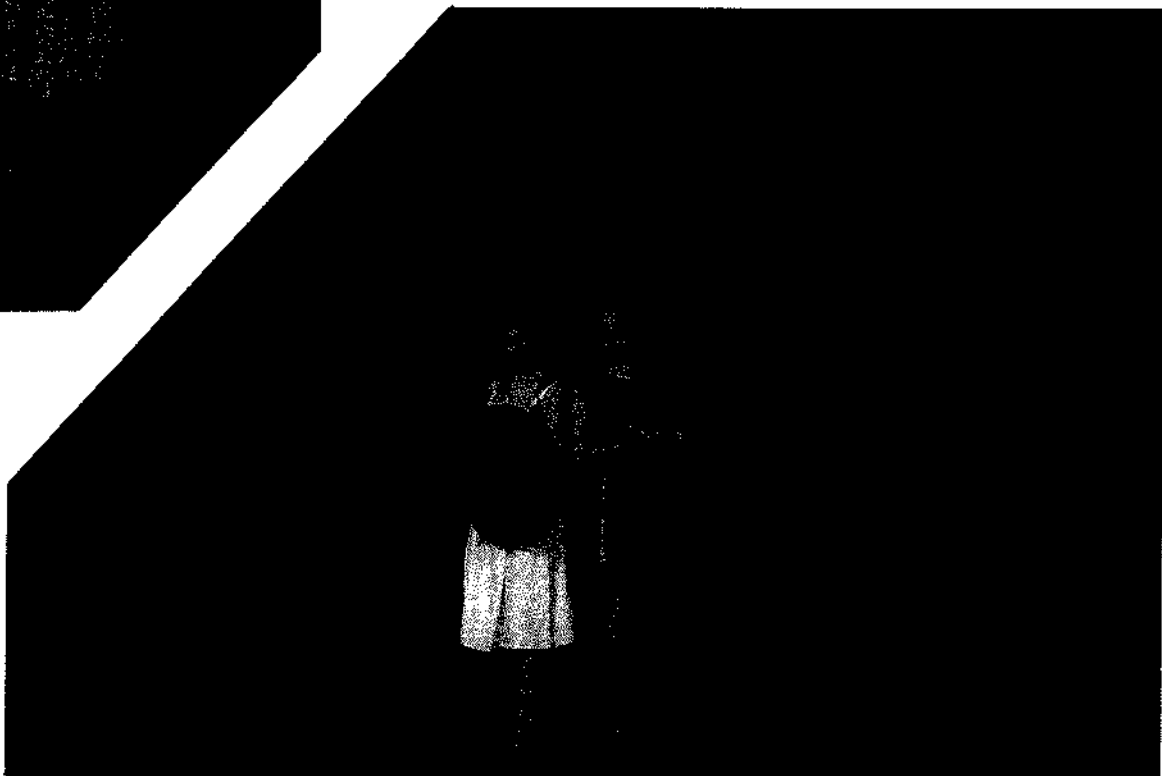


PREPARANDO A APRESENTAÇÃO DA TERCEIRA UNIDADE

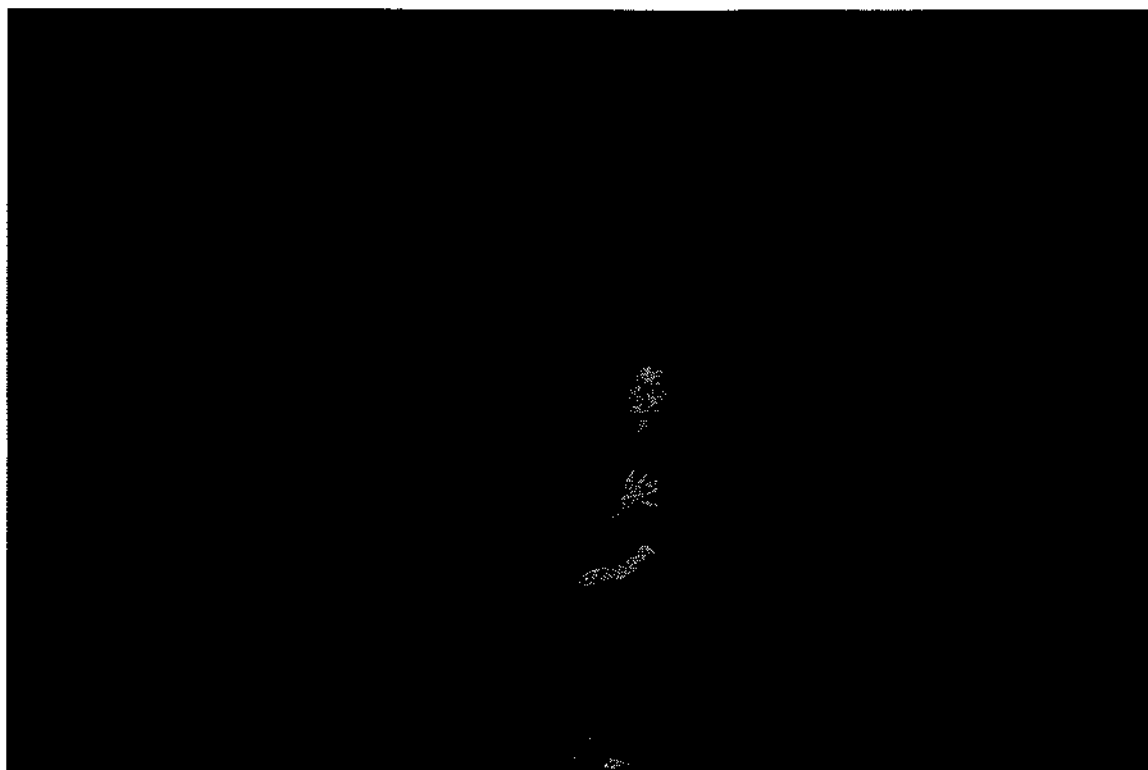




**PREPARANDO A APRESENTAÇÃO
DA TERCEIRA UNIDADE**

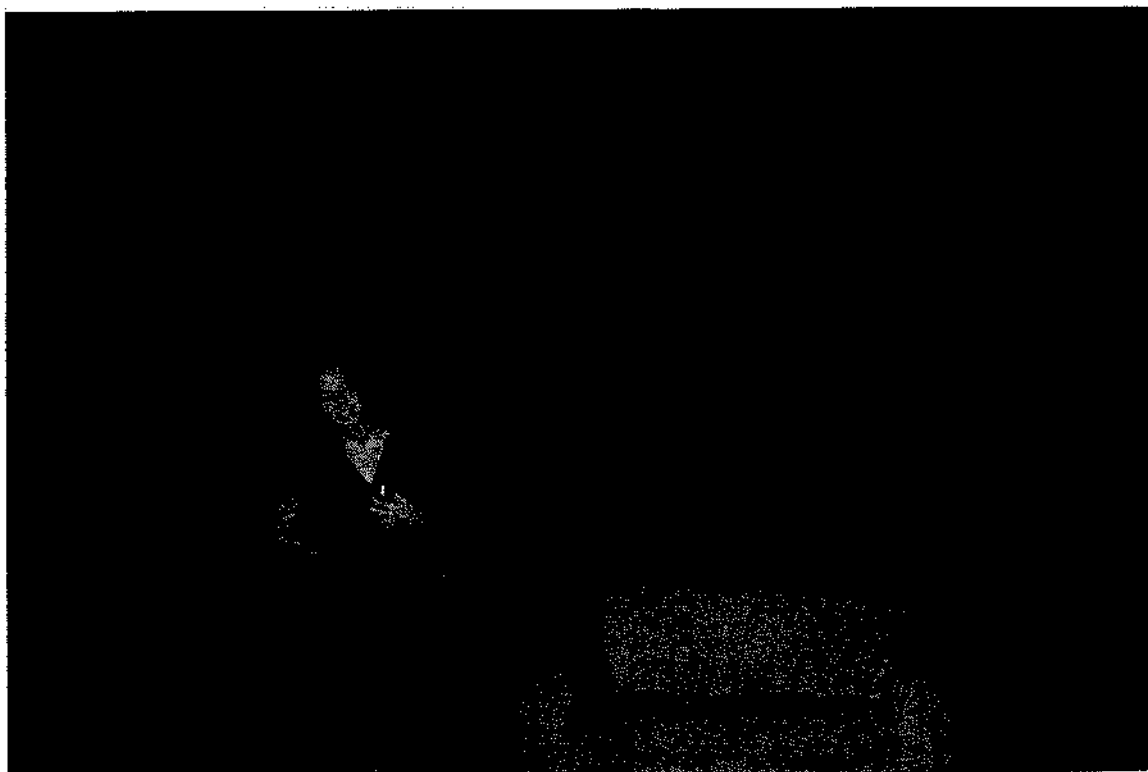


ANEXO 8
APRESENTAÇÃO DA TERCEIRA UNIDADE



PATRÍCIA FERNANDES

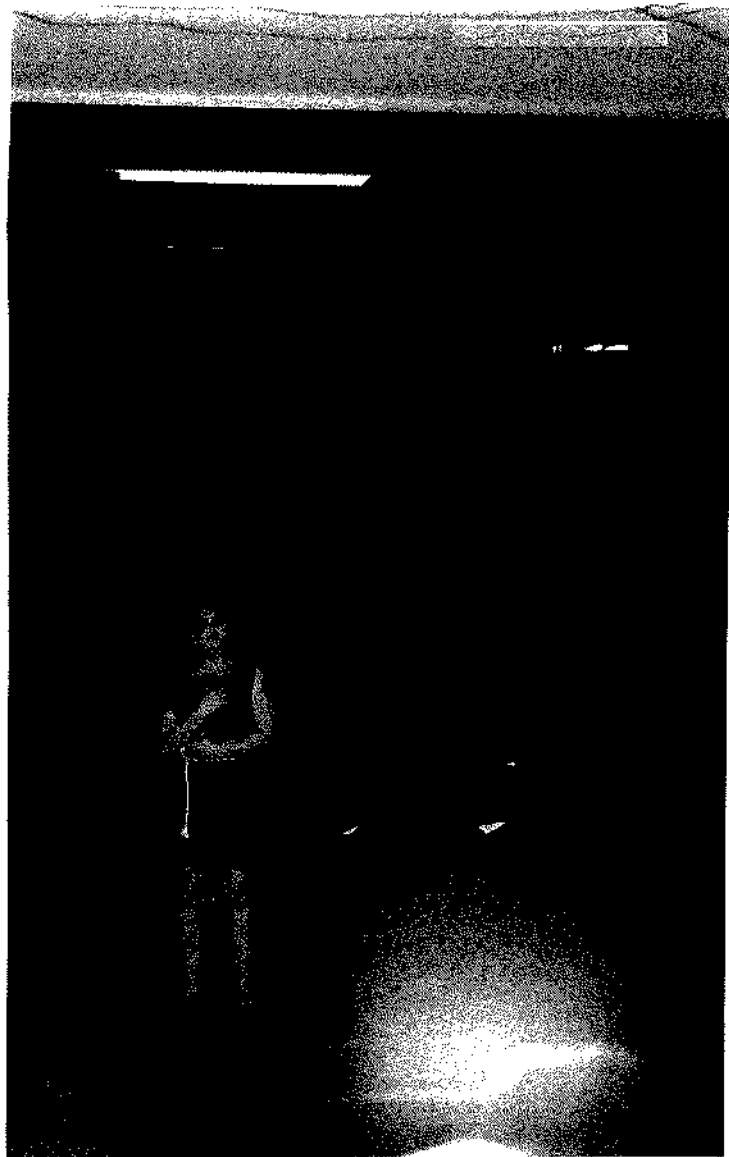
***Yerma* em *Yerma* de Garcia Lorca**



MARINA DE OLIVEIRA *Blanche* em *Um bonde chamado desejo* de T. Williams

APRESENTAÇÃO DA TERCEIRA UNIDADE

ANDRÉA AYRES
Antígona em
Antígona de Sófocles



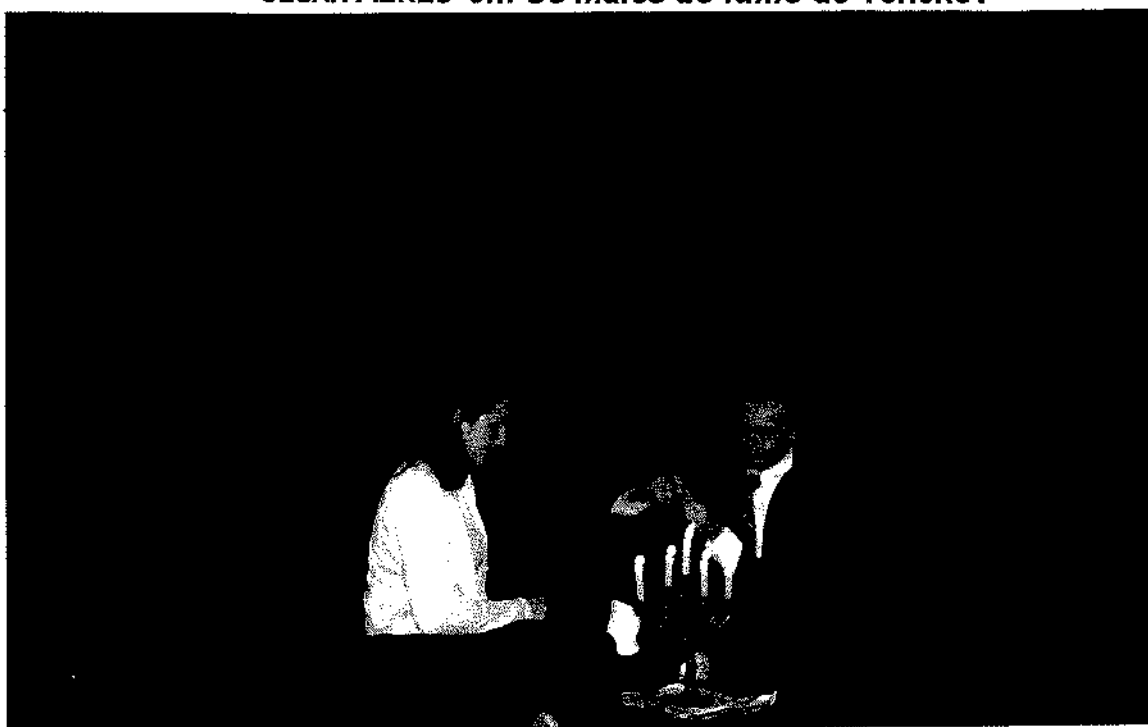
IASMIN DORNELES
Lisístrata em
Lisístrata de Aristófanes



APRESENTAÇÃO DA TERCEIRA UNIDADE

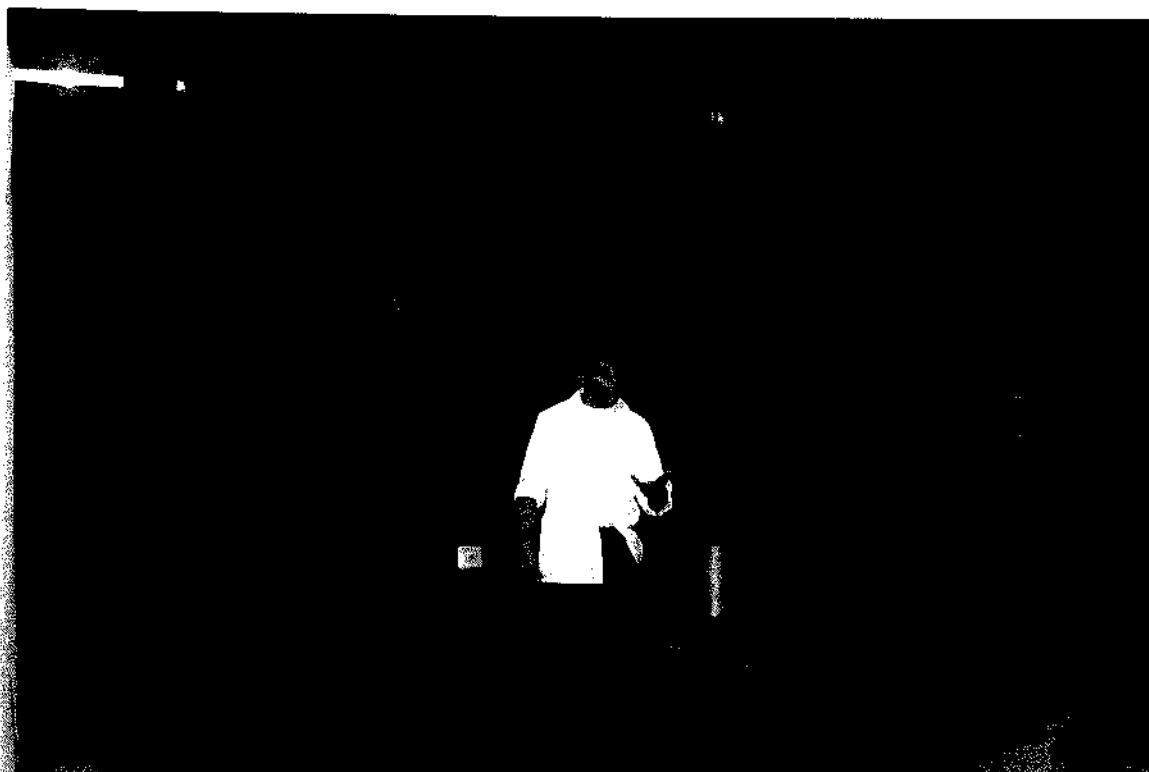


CÉSAR ABREU em *Os males do fumo* de Tchekov

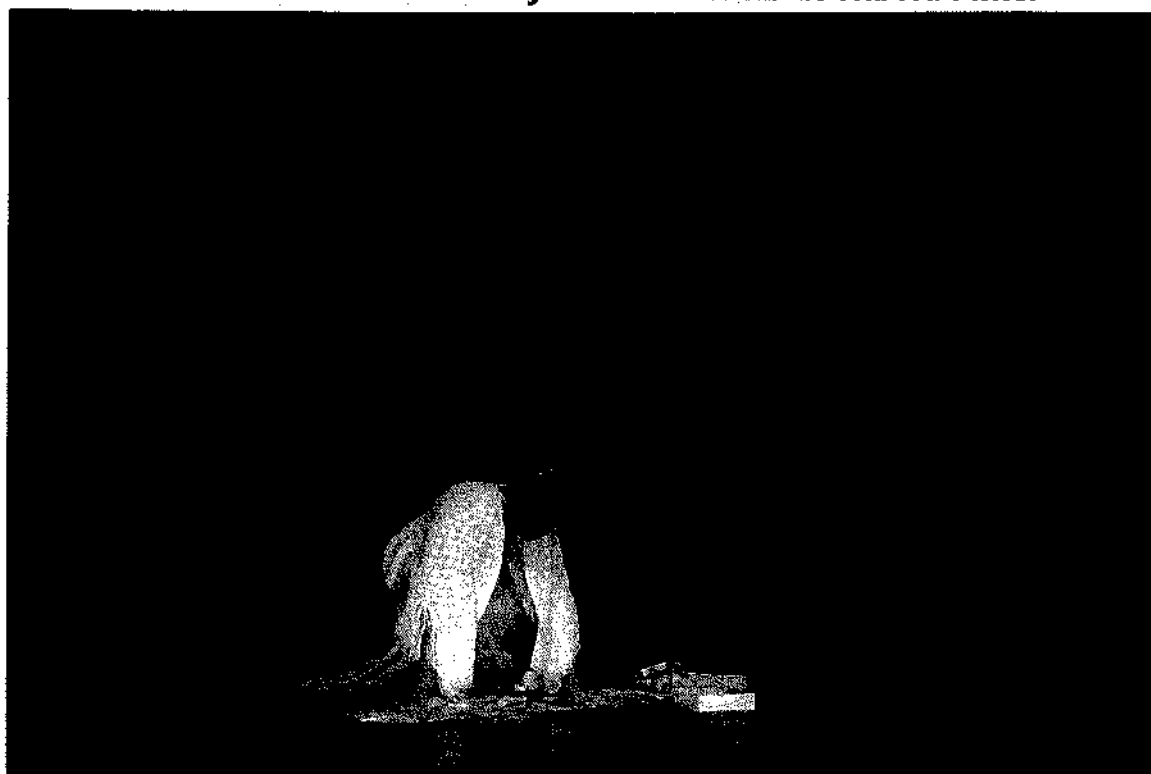


MARCELO ANDRIOTTI *Jim* em *À margem da vida* de Tennessee Williams
Participação de Mônica Bonatto como *Laura*

APRESENTAÇÃO DA TERCEIRA UNIDADE

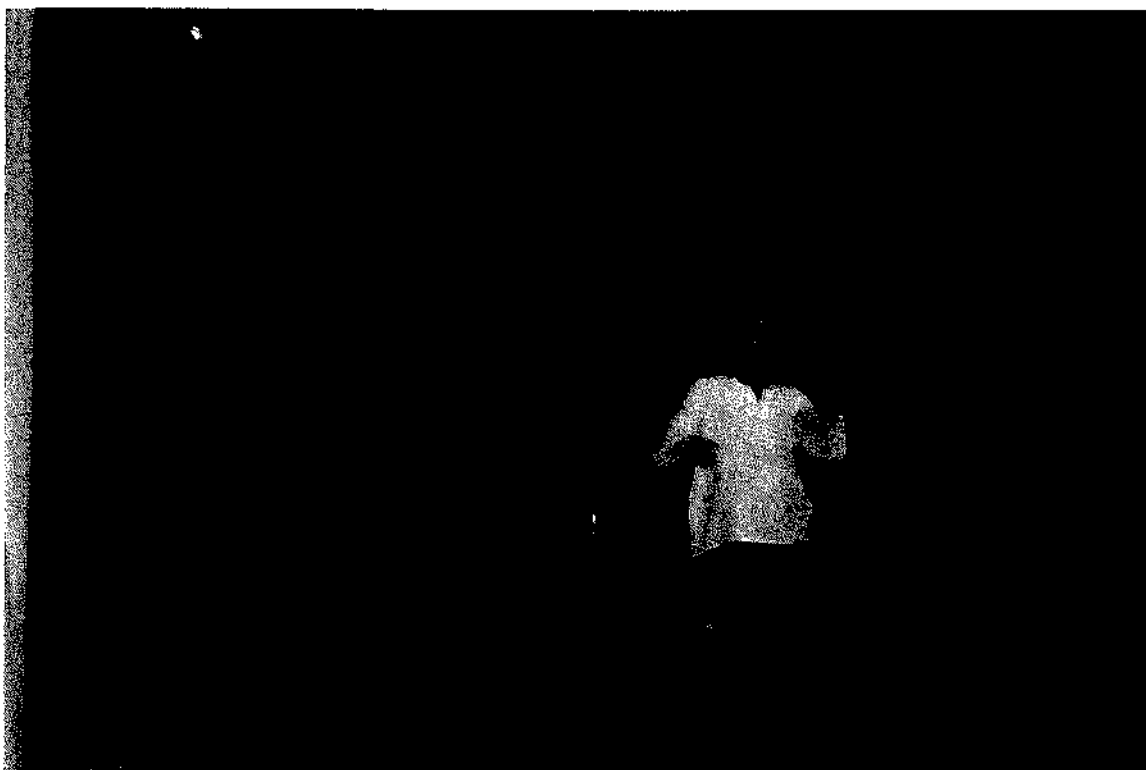


JOSÉ ARCELINO PAIXÃO *Lenny* em Volta ao lar de Harold Pinter

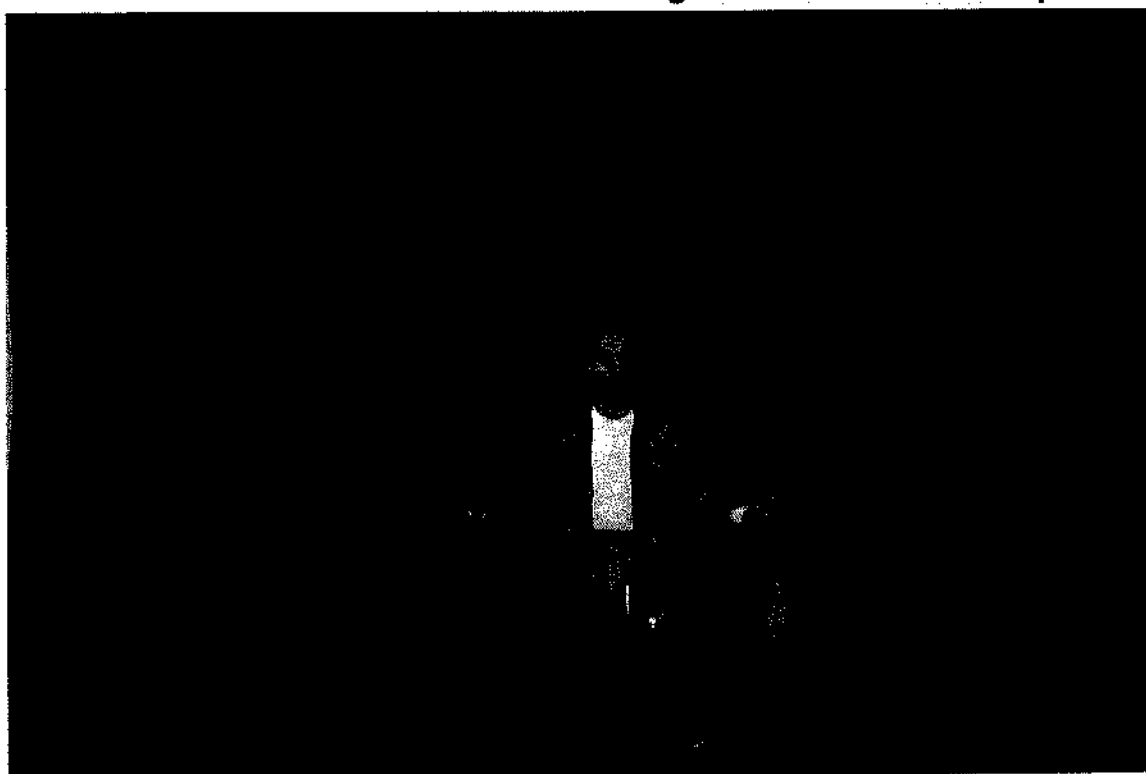


SANDRA MOTTA *Rosita* em D.Rosita Solteira de Garcia Lorca

APRESENTAÇÃO DA TERCEIRA UNIDADE



JESSÉ OLIVEIRA *Petruchio* em *A megera domada* de Shakespeare

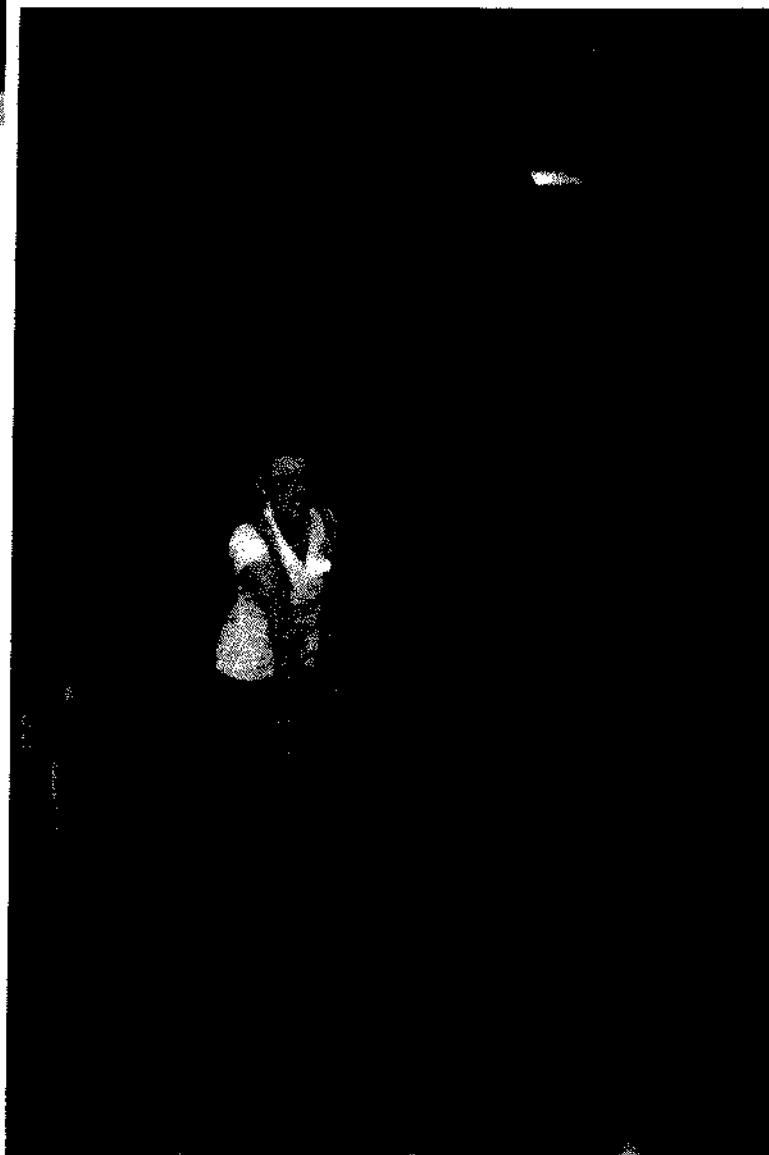


CLEITON ECHEVESTE *Marcos* em *Os filhos de Kennedy* de Robert Patrick

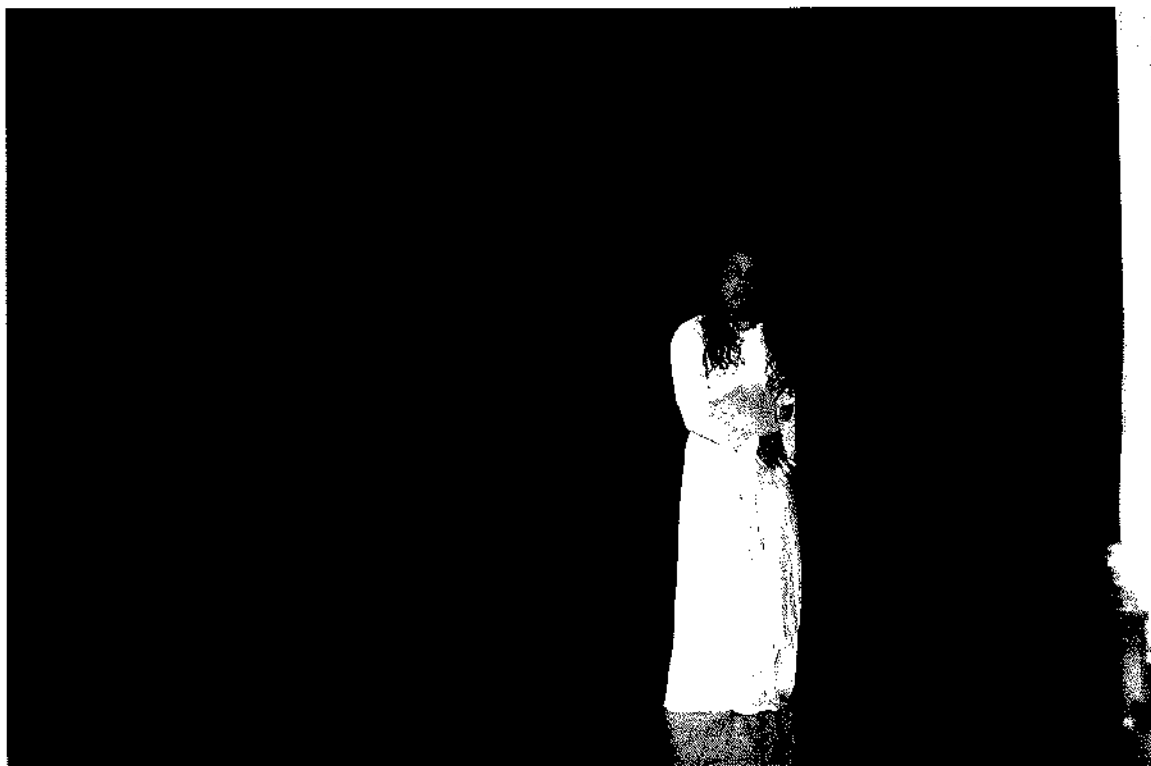
APRESENTAÇÃO DA TERCEIRA UNIDADE

MÔNICA BONATTO
Catarina em A megera domada
de Shakespeare

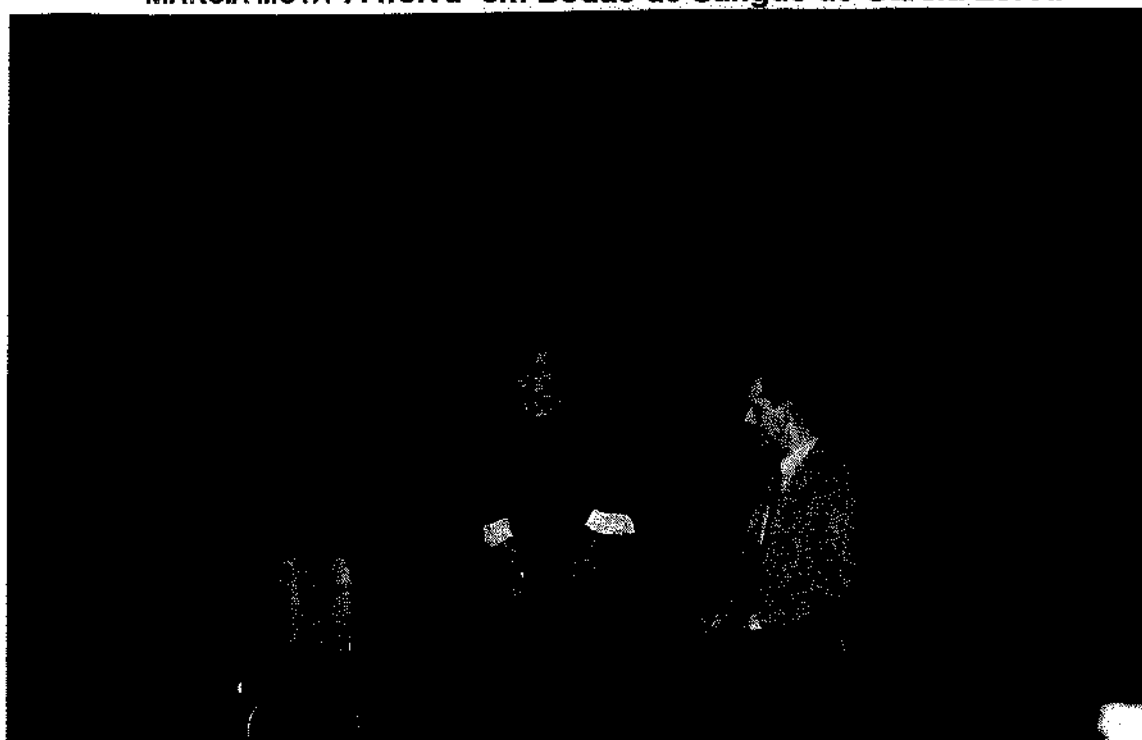
GABRIELA ALVES
Margarida em
Apareceu a Margarida
De Roberto Athayde



APRESENTAÇÃO DA TERCEIRA UNIDADE



MÁRCIA MOTA *A noiva* em *Bodas de Sangue* de Garcia Lorca



GABRIELA GRECO *Nora* em *Casa de bonecas* de Ibsen
Participação de Cleiton Echeveste como *Torvald*



REFERÊNCIAS DOS TÍTULOS DESSE TRABALHO

Uma poética do palco – GÓES, 1991: 8

O invisível feito visível – BROOK, 1970:50

Um atleta do coração – ARTAUD, 1985:162

Um ato de vontade sã e precisa – MEYERHOLD, 1986: 128

Pesquisar a própria ação – FAZENDA, 1992: 82

Amar as próprias perguntas – RILKE, 1996: 37

A ilustração da capa reproduz treinamentos nos estúdios de Stanislavski em Moscou (BARBA e SAVARESE, 1995:27)