

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL

INSTITUTO DE ARTES

DEPARTAMENTO DE ARTE DRAMÁTICA

TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO



O PROFESSOR CRIADOR:

Ou a sala de aula enquanto construção dos saberes do ator

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL

INSTITUTO DE ARTES

DEPARTAMENTO DE ARTE DRAMÁTICA

TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO

À minha amada,

e ao meu amado.

A quem eu não encontrei ainda,

àqueles que já me despedi,

aos que voltarei a ver.

Aos que pararam,

e aos que continuaram sem mim.

Aos meus mestres do teatro:

Jacqueline Pinzon, e professores

e professoras do Departamento de Arte Dramática.

Para a minha família da Casa do Estudante:

Pelas madrugadas, cafés da manhã, filas do RU,

pelas conversas intermináveis

e aos colos.

À Vera Lúcia dos Santos Bertoni,

por me ensinar amar o ensino.

E, a minha orientadora Mirna Spritzer,

por ter iluminado o meu caminho.

INTRODUÇÃO	7
1. O JOGO	16
1.1 – Elementos do jogo.....	18
1.2 – Jogo e sala de aula.....	19
1.3 – O jogo e o teatro.....	24
2. ATUAÇÃO.....	27
2.1 – A importância do corpo.....	29
2.2 – Teatro e conhecimento: A formação do ator contemporâneo.....	31
3. EXPERIÊNCIA.....	34
3.1 – Convívio e autopoiese na sala de aula.....	36
3.2 – O professor Criador.....	38
3.3 – O aluno autor.....	40
4. MONITORIA NA DISCIPLINA ATUAÇÃO IV: Estudo de uma experiência.....	42
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	60
6. REFERÊNCIAS.....	62

“As ilusões” – dizia-me um amigo – são talvez tão numerosas quanto as relações dos homens entre si, ou dos homens com as coisas. E quando a ilusão desaparece, isto é, quando vemos o ser ou o fato tal como existe fora de nós, experimentamos um estranho sentimento, complicado seja pela falta do fantasma desaparecido, seja pela surpresa agradável diante da novidade, diante do fato irreal. Se há um fenômeno evidente, banal, sempre igual a si mesmo e sobre cuja natureza é impossível nos enganarmos, é o amor materno¹.

Perguntou a professora ao menino de cabelos castanhos e olhos sapecas, que, sem muita reflexão e com um sorriso esboçado nos lábios, disse querer ser arquiteto.

Esse fato aconteceu há tempo suficiente para ficar perdido em alguma gavetinha da memória que não era aberta com regularidade. Tinha sido esquecido, e pode ser lembrado somente alguns anos mais tarde, pelo esforço mental ao buscar respostas para uma pergunta semelhante. Apelando à memória, aos sentidos e afetos a reconstituição foi sendo feita, em fragmentos de fatos e em imagens. As lembranças surgiam envoltas em neblina, pouco definidas. Isso foi durante a criação do memorial sobre a origem da minha vontade pelo teatro, pela arte do ator. O passar do tempo teve um papel fundamental para a recordação.

Assim, cores, sons e formas do passado foram sendo resgatados por sensações e por diferentes estados de alma. Algo parecia surgir do caos e se fazia límpido e brilhante no pensamento. Hoje, entendo que ao ouvir uma música ou até mesmo observando as estrelas, lembranças podem ser evocadas. Aquele menino era encantado pela figura dos atores de televisão e isso só foi lembrado depois. Ele escrevia o nome dos atores de novela e de cinema em cadernos e os nomes das personagens que estes interpretavam. Desde cedo o desejo pela

¹ Poema “A corda”, de Charles Baudelaire (1995, p. 100)

atuação estava presente em sua imaginação. Pela falta de estímulo, por medo ou vergonha respondeu:

-

Na realidade, outro sonho permeava seu inconsciente: o de ser ator. O cotidiano da zona rural, onde vivia, parecia o afastar disso.

A roda que conduzia o tempo rodava em alta velocidade e de um instante a outro com a 5ª série do Ensino Fundamental concluída, o menino e sua família foram viver na cidade. Não era uma cidade grande, mas para ele, aquela mudança havia aumentado significativamente as suas expectativas. Sentia-se feliz com a vida urbana. No bairro onde foi morar, encontrou uma menina que sonhava em ser bailarina. O menino encontrou-se com alguém para compartilhar seu sonho. Faziam coreografias e as ensaiavam juntos. Esses ensaios aumentavam o seu nível de serotonina. Passavam bastante tempo nesse jogo, onde o menino vivia intensa alegria e felicidade, era um estado de criação. Segundo o neurocirurgião Iván Izquierdo (2004, p. 04),

Os estados de ânimo, as mudanças de humor e os estados sentimentais causam e são causados por vias cerebrais muito bem definidas, que usam como neurotransmissores a noradrenalina, a dopamina, a serotonina e a acetilcolina, cada uma delas atuando sobre receptores bem diferentes espalhados pelo cérebro.

Esse conceito, teria sentido para aquele menino, mas só depois de muitas andanças.

Conforme a roda do tempo continuava a girar, e ele já totalmente integrado à vida urbana, se tornava um adolescente. Na escola, começou a inclinar-se pelo estudo das artes, demonstrando grande interesse. A literatura, a pintura e o cinema passaram a fazer parte de sua vida. A arte começou a visitá-lo. Um dia, na escola, chega outra professora e diz:

.

Como geralmente acontece nas escolas, a professora formada em Letras pedia um trabalho que envolvesse as outras artes, às quais não faziam parte da estrutura curricular de sua formação acadêmica. A iniciativa da professora em propor aos alunos uma aproximação

com a arte era positiva. Teria ela condições para estimular uma experiência em arte que pudesse ser enriquecedora para aqueles alunos?

Para Mödinger (2012, p. 41),

Pinturas, concertos, coreografias e peças teatrais promovem conhecimentos sobre as artes e sobre a vida. Esses conhecimentos são tanto da ordem do sensível quanto do racional; articulam-se entre o que é sentido e o que é pensado, entre o imaginado e o cognitivo. Ambos são indissociáveis, pois raciocinamos e nos sensibilizamos ao mesmo tempo e o tempo todo. Dessa forma, artes é também conhecimento, “puxa fios” de diferentes pontos (o sensível é um deles) para compor seus fundamentos, conceitos e conteúdos.

Porém, aquele menino que já havia sido visitado pelo desejo da arte, sentiu-se novamente com o nível de serotonina em alta no organismo. Seu coração acelerou, suas mãos suaram e aqueles olhinhos sapecas voltaram a brilhar intensamente e a vontade de sugerir, aos outros alunos a criação de uma peça de teatro, o invadiu. Era uma felicidade extrema. E então, tomado por aquela sensação viva, criou coragem para propor ao seu grupo a criação de uma peça teatral. Seria a sua primeira experiência no teatro.

Os desafios foram sendo vencidos com bastante empenho. Com esforço e iniciativa adaptou o conto Machadiano “A Missa do Galo”, que é um texto narrativo, para um texto dramático. Era a primeira vez que o menino se colocava frente ao desafio da criação. Questões começavam a aparecer e os desafios eram vencidos por um impulso inocente e desprezioso. As perguntas e reflexões sobre como solucionar os problemas da cena tomavam o seu tempo.

A professora, naquele ponto, tentava instigar o interesse dos alunos pelas artes, porém lhe faltava a experiência necessária e o saber na arte teatral para auxiliá-los na produção da peça. Neste caso, o papel do professor era encorajar e contribuir com o aluno frente a algo desconhecido. Os critérios iniciais para a geração do saber estavam presentes: a curiosidade e o impulso em conhecer. Existia um sujeito ansiando por desvendar o objeto desejado. Conforme Fernando Becker (p. 88, 1992), “o sujeito age sobre o objeto, assimilando-o: essa ação assimiladora transforma o objeto” (...) “conhecer é transformar o objeto e a si mesmo”. Porém, nem a professora, nem o garoto tiveram êxito.

Ser artista estava mais relacionado à ideia de dom, e não à contingência através do contato e experiência com a arte. Nessa exposição, a arte poderia se fazer objeto e ser

apreendida. Entretanto, a experiência do fazer teatral ainda não havia saído do querer. Ela permanecia no escuro.

Na escola não havia livros sobre teatro. O menino não acessava as informações acerca de sua história. Pouco sabia das pessoas que olharam, tocaram, experimentaram e descobriram respostas às questões de “
 ”. De pessoas que transformaram a si próprias e ao teatro. Nesse momento os pensamentos de Viola Spolin já haviam sido popularizados, mas naquela sala escolar, o teatro era algo desconhecido. Para Spolin (2008, p. 03),

Todas as pessoas são capazes de atuar no palco. Todas as pessoas são capazes de improvisar. As pessoas que desejarem são capazes de jogar e aprender a ter valor no palco... Se o ambiente permitir, pode-se aprender qualquer coisa, e se o indivíduo permitir, o ambiente lhe ensinará tudo o que ele tem que ensinar. “Talento” ou “falta de talento” tem muito pouco a ver com isso. Devemos considerar o que significa “talento”. É muito possível que o que é chamado comportamento talentoso seja simplesmente uma maior capacidade individual de experienciar.

Contudo, esse fato era obscuro e se num dia o menino estava radiante, no outro estava desapontado pela série de fracassos. O grupo, sem ânimo, resolveu não mais fazer a peça de teatro. A sua primeira experiência do fazer teatral tinha sido frustrada. Por um tempo o seu desejo do teatro ficou perdido.

Mais tarde, após assistir a primeira peça de teatro, aquele impulso reapareceu. Lá estava o menino decorando o poema ² para recitá-lo.

O desejo em ser ator aumentava. Já havia participado da montagem amadora de um filme, onde esteve envolvido com a parte técnica. A experiência com a produção do filme, onde pode observar a criação dos atores, lhe deu coragem para buscar as primeiras oficinas de teatro. Precisou viajar frequentemente para outra cidade na busca das oficinas de formação de

² Poema de Carlos Drummond de Andrade: E agora, José? A festa acabou, a luz apagou, o povo sumiu, a noite esfriou, e agora, José? E agora, você? Você que é sem nome, que zomba dos outros, você que faz versos, que ama, protesta? E agora, José? Está sem mulher, está sem discurso, está sem carinho, já não pode beber, já não pode fumar, cuspir já não pode, a noite esfriou, o dia não veio, o bonde não veio, o riso não veio, não veio a utopia e tudo acabou e tudo fugiu e tudo mofou, e agora, José? E agora, José? Sua doce palavra, seu instante de febre, sua gula e jejum, sua biblioteca, sua lavra de ouro, seu terno de vidro, sua incoerência, seu ódio – e agora? Com a chave na mão quer abrir a porta, não existe porta; quer morrer no mar, mas o mar secou; quer ir para Minas, Minas não há mais. José, e agora? Se você gritasse, se você gemesse, se você tocasse a valsa vienense, se você dormisse, se você cansasse, se você morresse... Mas você não morre, você é duro, José! Sozinho no escuro qual bicho do mato, sem teogonia, sem parede nua para se encostar, sem cavalo preto que fuja a galope, você marcha, José! José, para onde?

atores. Isso permitiu a participação em algumas montagens teatrais. Dentre essas montagens teve destaque a montagem do texto *Cordélia Brasil*, de Antônio Bivar³.

Conforme descortinava e descobria a arte, o teatro parecia ser mais que um sonho distante. A busca da formação se anunciava. Com 24 anos, a mudança para Porto Alegre foi inevitável. Iniciava-se um contato muito profícuo com a diretora e professora Jacqueline Pinzon. Os encontros eram verdadeiros laboratórios de pesquisa da ação, por meio da investigação sobre as ações físicas propostas pelo mestre russo Konstantin Stanislavski. Dessas oficinas, foi criado o Grupo de Investigação Teatral Núcleo Constantin que era orientado por ela.

Em 2008, percebendo as dificuldades da profissão de artista aquele jovem opta pelo curso superior de Licenciatura em Teatro pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul, já que a possibilidade de tornar-se professor parecia uma alternativa que lhe permitia viver a arte ao conjugá-la com a educação. Pouco tempo depois, essa escolha parecia contemplar seus desejos.

No decorrer da graduação uma nova etapa se inicia em sua trajetória. Muitas questões o motivaram e o desafiaram constantemente. As experiências da formação docente aliadas à vontade de ser ator o estimulavam. Seu interesse e preocupação estavam acerca da formação de atores, da pedagogia teatral e da criação artística enquanto produção de sentidos.

Sendo assim, este trabalho nasce da minha experiência enquanto professor de teatro e ator em formação. Reflito sobre um sujeito que divide seu tempo entre a criação artística e a pedagogia, o palco e a escola, a criação e o ensino. Busco refletir, neste texto, sobre o instante em que o professor de teatro se torna criador em sala de aula, e o quanto isso incentiva os alunos a se fazerem também criadores, conscientes de sua autonomia criativa e intelectual.

Minha intensão é a de refletir sobre a riqueza artística que existe em muitos processos pedagógicos, e para isso utilizarei a minha experiência enquanto monitor da disciplina , no segundo semestre de 2012, no Departamento de Arte Dramática. Com base no diário onde registrei o processo relativo ao trabalho do ator e do professor com sentido à

³ Segundo a Enciclopédia de Teatro Itaú Cultural, este foi o primeiro texto do autor que chamou a atenção. A peça trata do triângulo amoroso entre *Cordélia Brasil*, *Leônidas Barbosa* e *Rico*. Para sustentar seu companheiro *Leônidas*, *Cordélia* além de trabalhar como auxiliar de escritório, passa a se prostituir. Um dia ela traz para casa o jovem *Rico*, que passa a morar com o casal. A relação vai se complicando até resultar num final trágico.

formação de atores, a apropriação de um texto dramático até a montagem e apresentação de um produto artístico como resultado da experiência.

Na condição de monitor observei que o professor além da função de coordenador, se coloca enquanto sujeito, compartilhando a sua experiência. O professor convida e aguça aos alunos a mergulharem na investigação, desvendando a atuação, atingindo um estado de jogo e presença cênica.

Pensemos em duas situações para compreender a origem dos questionamentos desenvolvidos neste trabalho.

Entra uma mulher de aproximadamente 40 anos numa sala cujo barulho chama a atenção. Dentro da sala, ela parece ser apenas mais um estímulo e ao mesmo tempo mais um ruído. Naquele espaço, além de algumas classes e cadeiras encontram-se 20 jovens em grande movimentação. Pode-se ouvir o arrastar de móveis, gritos. Veem-se empurrões. Um garoto de mais ou menos 14 anos pega um objeto de outro da mesma idade e não quer devolvê-lo. Aos poucos e com bastante insistência, a mulher procura acalmar os jovens, mas no meio da agitação ela não consegue atrair a atenção deles. Não vendo mais alternativa para conter os ânimos, nem os seus, nem os daquele grupo, resolve, sem imaginar saída, inspirar fundo. Porém, de súbito, ao inspirar ela inspira-se e tem um desejo. Segura na mão de garoto e diz algo em seu ouvido. Esse garoto movido por um sentimento que a ação da mulher lhe provocou resolve fazer o mesmo com o que está mais próximo a si, e assim sucessivamente até estarem todos formando círculo, com as mãos dadas. O eco do silêncio parece tomar conta da sala. Os olhares se cruzam atentos. Ouve-se a respiração dos participantes e o jogo e a relação se instalam. Aquele espaço aos poucos adquire outras características, o ar se torna mais concentrado, surge algo além do que pode ser captado pelos olhares. Tudo pode surgir daquele meio, as relações e situações podem ser inventadas. Com isso, dali por diante, poderia ser desenvolvidas as mais diversas experiências entre aqueles participantes. Após 50 minutos, aquele espaço e aquelas pessoas realmente não são mais as mesmas! Abrem-se as cortinas.

No mesmo dia, entra uma mulher de aproximadamente 40 anos e caminha lentamente numa sala cujo silêncio é eloquente! Cerca de vinte pessoas a aguardam sentadas, esperam com um razoável nível de expectativa, obviamente, querem ser surpreendidas. Pode-se lhes ouvir a respiração e também o som dos sapatos da mulher pisando sobre a madeira. A luz já está acesa e a mulher continua lentamente avançando em direção ao centro onde tem uma

cadeira. Com o passar do tempo, as pessoas começam a se ajeitar nas poltronas, algumas faces expressam descontentamento, outras param de prestar atenção. A mulher não atrai o olhar delas. Um homem levanta-se e vai embora apressado. Ao final de 50 minutos, eles demonstram uma expressão de alívio e ouve-se o som tímido de palmas. Fecham-se as cortinas.

Acredito que não seja muito difícil imaginar que lugares sejam esses. Mesmo assim, a partir de agora procurarei identificar alguns personagens nas duas cenas. A primeira acontece numa sala de aula. Podemos ver jovens de ambos os sexos, com todas as curiosidades a respeito do mundo. Na segunda sala vemos pessoas de várias idades, jovens, velhos e crianças misturarem-se sem distinções. Na primeira, identificamos alunos, classes e cadeiras e o processo pedagógico; na segunda encontro o espectador, o palco e a arte teatral. Se pensarmos na primeira cena como sendo uma aula de teatro, qual a diferença entre a primeira e a segunda situação? Poderia a primeira mulher ser a mesma que aparece em ambas as narrativas?

Digamos que a resposta seja sim. O que fez com que no primeiro caso, a professora, fosse bem sucedida e no segundo não? De que forma ela pensa a sua performance em cada uma? Poderiam essas experiências relacionarem-se e, qualificar a segunda experiência, aqui representado pela mulher que perde o seu público durante a apresentação? Que características apresenta cada uma das cenas observadas aqui? Quais as semelhanças e diferenças entre cada um desses espaços? Em que momento a sala de aula passa a ser um espaço de criação? Foi a professora mais verdadeira na primeira do que na segunda situação? O que lhe faltou então? O que podemos identificar de positivo ou negativo em ambas as cenas, para que eu, enquanto sujeito desses dois territórios consiga também obter êxito, tanto numa quanto na outra situação? E como minimizar a ocorrência desses “ruídos” que prejudicam a real experiência?

Desejo problematizar esse sujeito que ocupa, em virtude de seu trabalho diário, esses dois espaços diferenciados. O professor-pesquisador em sala de aula e o ator-pesquisador em seu trabalho artístico. Minha intenção é enriquecer a experiência nos dois espaços e ampliar o olhar sobre o modo de ocupá-los?

Esses questionamentos tiveram início na minha primeira experiência docente vinculada à Universidade. Fiz parte, em 2009, do programa Conexões – Diálogos entre a Universidade e a Comunidade. Neste, trabalhei no Território Escola Aberta, já que em algum momento deveria aproximar-me da realidade escolar. Infelizmente, pude perceber a ausência de vontade de se criar um ambiente propício ao desenvolvimento intelectual. Os espaços

físicos são precários e a força intelectual e formativa do professor não é motivada pelo Estado. O professor encontra-se pouco reconhecido, e luta para manter-se saudável. Minha experiência ocorreu na Escola Municipal Anita Garibaldi, localizada em Arroio do Ratos/RS. Lá fui muito bem atendido. Em princípio, as crianças pareciam ocupar um lugar de importância na vida da escola, mas no decorrer do processo, notei que os professores agem preconceituosamente com seus alunos. Os próprios professores se colocam num lugar superior ao de seus pupilos, tratando-os com superioridade.

A proposta era trabalhar com oficinas de teatro, mas as salas que nos foram destinadas eram extremamente sujas. Ao pedirmos um pano para limpá-la, recebemos a seguinte assertiva de uma professora: Nesse momento pensei:

Trago essa situação como um estímulo para pensar que tipo de profissional serei enquanto professor, sem os romantismos de quem está iniciando ou sem as cicatrizes de quem já está machucado pela rotina e já perdeu as esperanças. Numa segunda experiência o contexto foi outro. Numa escola do município de Canoas/RS, o diretor da escola estava tão envolvido com questões desconhecidas para nós que não demonstrou interesse na realização das oficinas. E evidentemente, elas não foram realizadas. Era tal o desinteresse demonstrado, que um dia ao chegarmos à escola ele nos recebeu com a pergunta:

Já no ano de 2010, cursei a disciplina 4, ministrada pela Prof. Doutora Vera Lúcia dos Santos Bertoni, e que foi decisiva para que eu pudesse firmar minha escolha pelo ensino do teatro. E ainda, paralelamente, fui selecionado para o , o qual nasce no intuito de encorajar estudantes a permanecerem nos cursos de licenciatura. Iniciamos um trabalho no . Por se tratar de um projeto direcionado para permanência na licenciatura tive que propor atividades pedagógicas e também refletir sobre elas, conceituando e avaliando minhas propostas em relação à aceitação e resultado dos alunos. Nesses primeiros ensaios docentes, pude perceber que a docência exige do professor total presença e atenção frente ao jogo dos alunos. Dessa forma o professor participa e se envolve no jogo com os alunos. Esse envolvimento com a docência potencializou o meu próprio trabalho enquanto ator. Com aquela experiência eu conseguia entender e articular

⁴ A súmula desta disciplina é de estudar o ensino do teatro, o jogo dramático, o jogo teatral e o processo de criação em sala de aula. Além da parte teórica, os alunos precisam ministrar aulas para os colegas numa primeira etapa e oferecer uma oficina para alunos de uma escola pública num segundo momento.

melhor os conceitos, os procedimentos técnicos, bem como parecia desvendar o mistério da criação artística. A cena se apresentava mais artesanal e menos subjetiva, apesar de toda a subjetividade que as cenas continham.

Como meu interesse convergia para refletir melhor acerca desse lugar de docência e criação, me candidatei para a vaga de monitor para a disciplina de _____, no segundo semestre de 2012, no Departamento de Arte Dramática.

Neste trabalho, utilizarei o material de registros que fiz enquanto monitor desta disciplina. Tendo como base, principalmente, as anotações e registros sobre o trabalho do ator e, sobre o papel vivido pelo professor para promover o saber do aluno em relação ao teatro.

À vista disso, pensarei aqui o professor enquanto potencialidade criadora, que vive e articula seu conhecimento e experiência entre a sala de ensaio e a sala de aula. Um professor que é professor, jogador, criador e ator. O aluno, pensarei como aquele que está provando pela primeira vez um saber novo, e ao se alimentar entrega-se a aventura do experimentar. Ou seja, o aluno que vê, apreende, assiste, questiona e se interessa. Um aluno que caminhe com suas próprias pernas, que desenvolva a crítica e a capacidade de autonomia e a emancipação através do vínculo e da relação, do olhar, dos afetos, da ética e do respeito pelo outro. O entre também são as cadeiras, as classes, as mesas e o que não é visível aos olhos, mas a pele, ao coração e a alma. A sala de aula enquanto espaço de criação de metáforas e subjetividades, onde os homens se ensaiam artistas. Enfim, é o espaço, a distância, o entre, o impossível, a troca de experiências: O encontro.

Para isso definirei a minha atuação de investigação em torno de três noções: o jogo, a atuação e o convívio.

São altas horas da noite. Após um longo dia, após muito trabalho e muitas impressões, experiências, ações e palavras, você deixa seus nervos fatigados descansarem. Senta-se tranquilamente e fecha os olhos.

O que é que aparece, no fundo da escuridão, diante dos olhos de sua mente? ...desejos, devaneios, objetivos de vida, êxitos e fracassos, esquecidos e vagamente recordados, aparecem como imagens em sua mente⁵.

Elevando a importância do jogar, crio uma metáfora sobre a gênese do mundo e do jogo. Deus cansado do ócio resolveu distrair-se. Inventou o mundo. Nesse ato de Deus de dar-se, tomou conhecimento de seu ato, deu-se conta que tinha inventado o inventar. De então, ocupava-se em inventar coisas. Criou as estrelas, as quais inventaram a luz; o sol, que inventou o calor; a água, que inventou os rios e oceanos; e os animais. Estes últimos viveram, por longo tempo, angustiados pela própria ignorância, sem entender a natureza daquilo que existia ao seu redor. Os animais em relação à grandeza da natureza sentiam-se pequenos e infelizes. Insatisfeitos, eles procuraram Deus, que morava no céu, para saber o que poderiam fazer e Deus, em toda sua sapiência, assumiu uma forma invisível. Os animais não conseguiram encontrá-lo e frustrados voltavam para terra. Quando um deles, imitando a ação divina, escondeu-se atrás de uma pedra, seus companheiros chamavam por ele e depois de um tempo iam a sua procura. Quando o encontraram sentiram-se felizes. Essa felicidade fez com que alguns se escondessem e outros saíssem a procurar. Sem perceber, tinham acabado de inventar a brincadeira “esconde-esconde” e de repente descobriram naquela ação de brincar o preenchimento para tantas angústias. Os outros animais ao notarem a alegria daquele grupo, também se sentiram invadidos por uma sensação de ludicidade e tiveram vontade de participar da brincadeira. Desde esse acontecimento, os animais repetiam essa brincadeira diariamente. Ou algum deles se escondia dos demais, ou elegiam um objeto para que algum animal escondesse. Pelo que contam os sábios, essa foi a primeira brincadeira inventada na terra. Depois, Deus criou o homem e este se colocou desde o início numa posição de jogador.

⁵ CHEKHOV (1996, p. 25).

Apreendeu muito rápido e logo se mostrou muito habilidoso. Cada vez que se sentia sozinho, triste, inseguro e com medo o homem jogava e percebia que ao fazer isso diminuía a sua angústia por desconhecer o mundo.

A partir dessa brincadeira, evoco a importância do brincar como um dos mecanismos que permite aos animais, dentre eles o ser humano, operar a relação de angústia em ignorar a natureza. Isso significa que a sociedade humana resultou de um ato divino de jogar.

Para Huizinga (2007, p.03),

Os animais brincam tal como os homens. Bastará que observemos os cachorrinhos para constatar que, em suas alegres evoluções, encontram-se presentes todos os elementos essenciais do jogo humano. Convidam-se uns aos outros para brincar mediante um certo ritual de atitudes e gestos. Respeitam a regra que os proíbe morderem, ou pelo menos com violência, a orelha do próximo.

Na construção da Civilização, o jogo assumiu múltiplas funções. Desde estabelecer a dependência entre perguntas e respostas que esteve também ligado ao trabalho do ator na Grécia Clássica, no surgimento do teatro como na relação entre sujeitos na construção de saberes. Nas sociedades modernas, o lugar para a produção de saber está relegado à escola, e à sujeição de poder entre professor e aluno. Com o jogo, acredito que seja possível romper com a rigidez dos papéis vividos em sala de aula. Segundo o grande mestre russo Konstantin Stanislavski (1989, p. 474),

...o pupilo do estúdio não deve romper a antiga ligação, uma vez que no tempo livre pode ser ali um ator, um diretor de cena, professor ou experimentador que realiza as suas experiências e buscas.

Todavia, se o professor é um jogador, exige-se dele uma consciência aumentada, já que não pode esquecer a sua função pedagógica. Solicita-se do professor criador que jogue ao mesmo tempo em que observa o jogo dos alunos, em cada etapa de seu desenvolvimento. Ao propor para seus alunos uma experiência que potencialize o jogo teatral⁶, o professor estimula o jogo, a brincadeira e a autonomia dos alunos e, ao mesmo tempo os conduz a abstrações teóricas, à compreensão de signos que envolvem a criação teatral, problematizando e qualificando as improvisações. Daí minha vontade em valorizar a sala de aula, incluindo-a nos procedimentos de reflexão, avaliação e sistematização do trabalho pedagógico e artístico.

⁶ Para SPOLIN (2008, p.4) “O jogo é uma forma natural de grupo que propicia o envolvimento e a liberdade pessoal necessários para a experiência. Os jogos desenvolvem as técnicas e habilidades pessoais necessárias para o jogo em si, através do próprio ato de jogar. As habilidades são desenvolvidas no próprio momento em que a pessoa está jogando, divertindo-se ao máximo e recebendo toda a estimulação que o jogo pode oferecer – este é o exato momento em que ela está verdadeiramente aberta para recebê-las.

Transformar a escola num laboratório de ensino, onde há troca de olhares, sensações e, principalmente, afeto. Um espaço que conduz o olhar e gera as condições fundamentais para despertar a sensibilidade criadora. Segundo RYNGAERT (2009, p. 34) concentrando nossas preocupações no jogo dos participantes, ele nos interessa ao mesmo tempo como experiência sensível, experiência artística e relação com o mundo

A arte, conforme entende Johan Huizinga (2007) em seu livro *Homo Ludens*, resultou da atividade do ser humano de brincar. Ao olhar para o passado, verificamos a importância da atividade lúdica no nascimento de todas as formas que a arte se manifesta.

No ato de jogar é possível se apropriar de um conhecimento ao pô-lo em movimento. Entendo que o conhecimento por si só não basta, é necessário torna-lo saber. O jogo se torna uma ferramenta eficaz para isso.

No avançar da civilização, conforme o tempo passava, o homem foi se distanciando do brincar pelo brincar. Atribuo parte disso a ideia de crescer, evoluir e tornar-se adulto. Outro fator que afastou o homem desta atividade foi o modo com que mostrava relacionar-se com o tempo. Quero dizer que hoje, o que existe é a falta de tempo, não se pode gastá-lo numa atividade que não produz um resultado efetivo na praticidade da vida cotidiana. Jogar ou brincar passou a ser atividade para crianças. Na vida adulta, o jogo se relaciona com a “perda de tempo”, com uma atividade pouco séria. Porém como já foi constatado, ao percorrermos a trajetória e origem do jogo, fica clara a importância dele como meio de apropriação do mundo interno e subjetivo de quem joga e relação e apropriação do mundo exterior, da natureza. Neste sentido, ressalto que a brincadeira é potencialmente contributiva para o pensamento reflexivo e prático.

Todavia, devido a sua abrangência e riqueza fica difícil definir e pensar o jogo apenas como um elemento útil e utilitário na formação do homem e da arte.

O jogo por ser uma atividade criativa, possui características e elementos que devem ser observadas em sua constituição. Podemos constatar e medir a presença desses elementos durante o ato de jogar observando o jogo. Para HUIZINGA (2007, p. 11) a primeira característica do jogo é de ele ser “livre”. Para jogarmos não necessitamos de uma ordem ou comando, simplesmente jogamos. É ao ser jogado que ele se torna necessidade, daí se reconhece o prazer que provém dele. No entanto, para existir, o jogo precisa de regras. Sua

regulamentação contribui para a identificação de normas que tangem e definem, o seu espaço e tempo, bem como o modo de jogar ou de resolver os problemas, o universo e as habilidades necessárias para jogá-lo. As regras podem surgir com o desenvolvimento do próprio jogo ou podem ser redefinidas durante o seu desenvolvimento. A regra pode ser a de não ter regra. O caráter improdutivo do jogo está ligado a sua falta de um propósito em chegar a algum lugar. Sua capacidade desafiadora e vibrante está justamente em não sabermos exatamente para onde se vai. Dessa liberdade, surge a separação do espaço e do tempo da realidade. É como se o jogador estivesse vivendo uma vida ficcional, de faz de conta, da capacidade de se colocar num lugar imaginado.

Para destacar a importância do jogo como recurso didático no ensino-aprendizagem, FORTUNA (2003, p. 15) comenta,

Enquanto jogo, o aluno desenvolve a iniciativa, a imaginação, o raciocínio, a memória, a atenção, a curiosidade e o interesse, concentrando-se por longo tempo em uma atividade. Cultiva o senso de responsabilidade individual e coletiva, em situações que requerem cooperação e colocar-se na perspectiva do outro. Enfim, a atividade lúdica ensina os jogadores a viverem numa ordem social e num mundo culturalmente simbólico.

Você já observou uma criança brincando? A seriedade como alguma coisa fundamental e necessária. Não podemos confundir esse tipo de seriedade com falta de divertimento. A criança, mesmo séria, compenetrada no próprio jogo, demonstra altíssimos níveis de ludicidade, concentração, relaxamento e alegria. Ela não faz de seu jogo um algoz de si, mas a sua salvação. E ali cria um pequeno mundo imaginado, onde inclui o grande mundo e o assimila, jogando em relação a ele.

Num esforço em olhar objetivamente a questão do mundo atual, percebo e entendo os movimentos individuais como provocadores de mudanças no grupo, no coletivo, na comunidade e vice-versa. Oposto a isso, encontro discursos ideológicos voltados a manter a estrutura social como está, vendo-a como imutável, como dada. Ao aprofundarmos a reflexão acerca desse assunto, concluo, em acordo com Paulo Freire (2011, p. 21), que essa “ideologia fatalista” causa imobilidade para a devida transformação social. Como se a realidade natural se desse de forma espontânea e não voltada a interesses políticos e econômicos. Podemos explorar essa ideia para observarmos e compreendermos que existe um interesse por parte de algumas pessoas, apoiadas e financiadas pelo poder econômico em manter certa passividade e

ignorância em relação a muitos assuntos e mecanismos de manutenção e reprodução do

A educação, principalmente a pública, serve a reprodução dessa maneira de entender a sociedade. No entanto, se faz necessária uma educação que ande no sentido inverso à naturalização das estruturas sociais e do viver. Nesse sentido, desejando estabelecer uma relação de entendimento, criticidade e conscientização do homem em relação ao seu meio ambiente, reivindico uma educação que promova a integridade humana, a presença do ser numa totalidade, consciente de sua ação na sociedade, de sua presença e função na diminuição das desigualdades. Entendo que para o homem ter a presença, engajamento e ética necessários para alterar sua própria condição de vida, a escola deve servir de exercício de sua própria cidadania. A educação como confronto de si com os outros e com o meio ambiente, num processo de ensaio de sua liberdade, em autonomia e responsabilidade. Segundo Freire, a presença do homem implica mais do que o simples estar no mundo. Pare ele (FREIRE, 2011, p. 20),

Quer dizer, mais do que um ser no mundo, o ser humano se tornou uma presença no mundo, como o mundo e com os outros. Presença que, reconhecendo a outra presença como um “não eu” se reconhece como “si própria”. Presença que se pensa a si mesma, que se sabe presença, que intervém, que transforma, que fala do que faz mas também que sonha, que constata, compara, avalia, valora, que decide, que rompe.

Dessa forma, devemos prestar atenção à desumanização dos processos educativos. Precisamos buscar e devolver o afeto e o diálogo com o homem que vive e frequenta a escola hoje. Como futuro professor, sou obrigado a tencionar e discordar do modo, da estrutura e do funcionamento da escola pública no Brasil. Nisso, algo importante não pode ser esquecido: o fato de que a educação no geral se tornou extremamente utilitária e à serviço do mercado do trabalho. Dessa forma, a educação se torna um campo de embrutecimento das potencialidades humanas, ela serve à contenção do corpo. A escola passa a ser um espaço desinteressante para os alunos, mas eficaz para regulação e controle sobre os indivíduos.

Num país onde os interesses privados se misturam com os interesses públicos, e a escola, por estar vinculada ao poder público, está completamente de acordo com eles, neste caso, vinculado ao poder econômico e ao mercado de consumo. Esses fatores, dentro outros, acabam gerando exclusão, insegurança e medo na sociedade. Tal sociedade também se

apresenta de forma temporária, fragmentada e caótica. O homem está fora de si, de seu corpo, de sua sensibilidade. Um homem sem corpo é um homem sem alma. Um corpo virtual que sente e se alimenta. Porém o corpo de carne e osso se torna cada vez mais precário. O homem se torna um fantoche, objeto de manobra nas mãos das instituições e interesse financeiro.

...o momento da modernidade fluída são os elos que entrelaçam as escolhas individuais em projetos e ações coletivas – os padrões de comunicação e coordenação entre as políticas de vida conduzidas individualmente, de um lado, e as ações políticas de coletividades humanas, de outro.” (BASÍLIO, 2010, p.440)

Nesse estranhamento e emaranhado de diferenças, a escola contemporânea, tende a manter em nome da tradição, o aniquilamento da capacidade de desejo e criação do homem. E por isso, não se preocupa em promover a emancipação do indivíduo, de sua identidade política, intelectual e de expressão.

Em seu livro *Enfermo da Modernidade* o sociólogo polonês Zygmunt Bauman (2007) aponta a insegurança como um dos fenômenos centrais na vida das metrópoles globalizadas. Sendo elas verdadeiros campos de conflitos entre várias identidades. O reflexo disso acaba sendo a violência generalizada, o não diálogo e a expulsão dos indivíduos que não se enquadram nos preceitos e normas solicitadas, criando-se assim zonas de dejetos, de lixo, pessoas que vivem à margem da sociedade, fora do que se entende por direitos do homem. O interessante do pensamento trazido por esse sociólogo e que parece vir a enriquecer os argumentos que trago neste trabalho é a ideia de a insegurança ser fundada, dentre outros fatores, no empobrecimento das relações entre os seres humanos.

Somando-se a isso a influência da leitura que faço de autores como Paulo Freire, Jorge Larrosa, Alicia Fernández, Viola Spolin, Jerzi Grotowski, Antonin Artaud, Steven Paxton, dentro outros, e pela minha experiência no teatro, elenco a importância de resgatar o corpo, a sensibilidade e o prazer para potencializar os processos educativos. Vinculando o homem em sua totalidade criativa e individualidade dentro desses processos. Por isso, proponho também um resgate do espaço de sala de aula como um lugar de conviver, de jogar, de trocar, de se relacionar com o outro, de resgatar o corpo e o contato entre eles. Com a vontade de estabelecer um diálogo que potencialize as relações, os olhares e os afetos. Alterar a lógica do papel do professor em sala de aula, para que o aluno tenha espaço de alterar a sua própria lógica. Que os critérios utilizados ultrapassem a competição, a mera classificação em quem

sabe e quem não sabe. A lógica atual de avaliação define quem é medíocre e quem é excelente. É uma lógica de exclusão. Ao alterar esses padrões, quem sabe o professor descubra outros caminhos, espaços e funções e deixe de ser uma máquina de transmissão de informações. Então, lidando com a sua insegurança, o professor, possa misturar-se com os alunos e no grupo alimentar-se para extrair forças e continuar desvendando os mistérios do conhecimento, buscando a generosidade em seus alunos e em si próprio.

Mas como o professor pode fazer isso? Como deve ser sua prática para levar em conta todas essas urgências? Que espaço é indicado para que essas forças apareçam e revelem-se?

Antes de pensarmos o lugar da aprendizagem, entendamos de onde ela vem. Como e por que se aprende? Quais são os fatores para o aprendizado? A angústia, a incerteza e a curiosidade podem gerar aprendizado? Quando a experiência se torna saber?

Segundo a Psicologia, o ato de aprender sim parece ser natural ao homem. O qual desde o nascimento, pela necessidade de sobrevivência, pela angústia de castração ou pela curiosidade demonstra iniciar os processos inconscientes de elaboração e apropriação de si e do meio que o circunda. Na intuição pela sobrevivência, o homem se coloca em movimento e adquire sabedoria.

professores e áreas do conhecimento. Enfim, antes de tudo a sala de aula lúdica é um espaço para o divertimento. Segundo FORTUNA (2003, p. 15),

O professor que joga, joga-se no inesperado, daí que seu modo de planejar muda. A seleção dos conteúdos obedece a uma outra lógica, diversa daquela que define sua sequência partindo daquilo que é considerado mais simples em direção ao mais complexo, e diferente do confinamento em áreas isoladas e rigidamente circunscritas a que são submetidos os conhecimentos. Jogando, alunos e professor são instigados a saber mais, em diferentes áreas e níveis de complexidade, devido às exigências do próprio jogo, em um clima de animação que sugere, frequentemente, aos observadores externos, bagunça, mas que na verdade traduz a alegria de saber e de conviver.

O ator precisa, antes de qualquer coisa, aprender a jogar. A jogar como criança. Mas qual a diferença entre jogo dramático e atuação? Atuação é arte, jogo é pedagógico? E qual a semelhança?

Em português, jogar significa dar-se ao jogo de; executar as diferentes combinações de; toma parte de; aventurar-se; arriscar; perder; manejar com destreza; lançar mão de; contar com; arremessar; atirar; dizer; e por fim, fazer por brincadeira. Em inglês, to play quer ao mesmo tempo dizer brincadeira e jogo, o mesmo acontece no alemão com *spielen*, no francês com *jouer*, ou no espanhol com *jugar*.

Então, buscar um estado de jogo para a composição cênica se torna tarefa do ator e do professor. Uma relação ligada pelo afeto, com momentos de divertimento e permeada pela alegria. E por consequência, a relação que estabeleço com cada elemento através do jogo e da improvisação, instaura um espaço fértil para o surgimento do invisível do teatro e do aprendizado.

O brincar resulta positivamente na imaginação do ator, na inventividade de um mundo fictício, irreal e fascinante, que ultrapassa o mundo físico e a vida cotidiana. O homem, ao brincar, adentra outra realidade, autônoma e paralela, definindo-se num outro espaço e tempo, como numa bolha, separado dos demais, em algum lugar de sensações e devires. Um abismo de fazer de conta, de divertir-se. Em “A Porto Aberta” Peter Brook (2000, p. 4) ressalta que,

Para que alguma coisa relevante ocorra, é preciso criar um espaço vazio. O espaço vazio permite que surja um fenômeno novo, porque tudo que diz respeito ao conteúdo, significado, expressão, linguagem e música só pode existir se a

experiência for nova e original. Mas nenhuma experiência nova e original é possível se não houver um espaço puro, virgem, pronto para recebê-la.

E fundamentalmente, o jogo e o faz de conta se tornam imprescindíveis ao trabalho do ator, já que é por ele que o ator cria as situações imaginárias para vivê-las com seu corpo.

Imaginar é jogar, pois existe um afastamento do mundo palpável pela criação de um mundo fictício. Para isso a imaginação do ator deve ser enriquecida. O ator precisa treinar seus músculos, seus sentimentos e sua imaginação ao mesmo tempo. O jogo se apresenta como uma excelente ferramenta para o ator descobrir suas potencialidades corpóreas, como a voz, a imaginação, as emoções, os aspectos técnicos, e ao manter o jogo presente o ator mantém a renovação e a vida que necessita para cada apresentação. Pela ação de jogar, é possível manter a poesia, a espontaneidade e a verdade que algumas vezes é perdida pela repetição. Se o ator estiver em jogo com seu corpo, com o espectador, com os colegas de cena e com o espaço, a sua arte será sempre nova. Jogando, o ator se coloca no limite entre a entrega e o controle, o sagrado e o profano, o dionisíaco e o apolíneo, entre a vida e a arte. Enfim, sem jogo não há ator. Segundo SPOLIN (2008, p. 252),

O crescimento ocorrerá sem dificuldades no aluno-ator por que o próprio jogo o ajudará. O objetivo no qual o jogador deve constantemente concentrar e para o qual toda ação deve ser dirigida provoca espontaneidade. Nessa espontaneidade, a liberdade pessoal é liberada, e a pessoa como um todo é física, intelectual e intuitivamente despertada. Isso causa estimulação suficiente para que o aluno transcenda a si mesmo – ele é libertado para penetrar no ambiente, explorar, aventurar e enfrentar sem medo todos os perigos.

Para Huizinga (2007, p.6), “a existência do jogo é uma confirmação permanente da natureza supralógica da situação humana”, e nesse sentido conclui que “se os animais são capazes de brincar é porque são alguma coisa mais do que simples seres mecânicos”. A arte existe porque somos razão, mas também emoção, porque somos compostos de características visíveis e invisíveis. A arte é capacidade de conjugar o visível e o invisível do mundo. Ela é resultado da pura imaginação humana. Por isso o ator deve ser capaz de imaginar e, além disso, vivenciar o que é imaginado. Para Michael Chekhov (1996, p. 4),

O pensamento frio, analítico, materialista tende a sufocar o impulso da imaginação. Para neutralizar essa intrusão fatal, o ator deve empreender sistematicamente a tarefa de alimentar seu corpo com outros impulsos que não aqueles que o impelem a um modo apenas materialista de viver e pensar. Seu corpo só pode ser de valor ótimo quando motivado por um fluxo incessante de impulsos artísticos; só então poderá ser mais refinado, flexível, expressivo e, o

mais vital de tudo, sensível e receptivo às sutilezas que constituem a vida interior do artista criativo.

E ao imaginar o perfume, o ator deve ser capaz de recuperar o cheiro do perfume e de expressá-lo com seu corpo, ao se colocar numa situação imaginária deve vivê-la completamente, sem perder a sua capacidade de consciência da própria ação de estar jogando. Por isso, acredito que por meio do jogo e das características do jogo, a imaginação pode ser recuperada pelo corpo do ator.

Se o ator é capaz de imaginar uma situação para o seu fazer no teatro, talvez seja capaz de imaginar um mundo melhor e que não seja tão excludente. Cabe a arte o papel de transformar a realidade do mundo, e isto será possível pelo uso da sensibilidade e imaginação.

Entre assistir na plateia e fazer no palco há uma grande diferença.
Basta subir ao tablado e tudo aquilo que parecia simples da
plateia tornava-se imediatamente complicado.
Estando nos tablados, o mais difícil era acreditar na verdade, e encarar com
seriedade o que estava acontecendo em cena⁸.

(corpo, mente, espírito), para que depois este corpo potente entre em contato com a linguagem – conhecimento a ser ensinado.

Primeiro de tudo o ator precisa descobrir-se enquanto potencialidade para depois poder criar-se e oferecer-se enquanto arte. Para FERRACINI (2001, p. 36)

O ator deve ser o objeto direto da doação: ele dá sua vida, materializando-a através da técnica. ...façamos desse “doar-se” uma flor... O ator deve cultivar e arar sua terra. Assim como o homem da terra dedica muitas horas diárias ao cultivo da plantação, o ator também deve dedicar um treinamento cotidiano e sistemático ao seu fazer artístico, cuidando da sua semente, agora, em potência de flor.

Sentir tudo de todas as maneiras
 viver tudo de todos os lados
 ser a mesma coisa de todos os modos possíveis ao mesmo tempo
 realizar em si toda a humanidade de todos os momentos
 num só momento difuso, profuso, completo e longínquo⁹.

Qual é o papel da experiência na construção dos saberes em arte? Como ela pode ser estimulada para a formação dos atores? Quando o professor pode tornar-se criador dentro da sala de aula? De que maneira isso acontece? Como deve ser a postura do aluno frente a esse professor?

Tudo o que vivemos é experiência. Elas podem ser percebidas e significadas como boas ou más. Consequentemente, a violência ou o afeto são igualmente experiências e, sendo assim, elas nos moldam. Para Jorge Larrosa Bondía (2002, p.21), a experiência é “aquilo que nos acontece”. De acordo com o filósofo e pesquisador alemão Walter Benjamin (1933, p. 01),

Em nossos livros de leitura havia a parábola de um velho que no momento da morte revela a seus filhos a existência de um tesouro enterrado em seus vinhedos. Os filhos cavam, mas não descobrem qualquer vestígio do tesouro. Com a chegada do outono, as vinhas produzem mais que qualquer outra na região. Só então compreenderam que o pai lhes havia transmitido uma certa experiência: a felicidade não está no ouro, mas no trabalho. Tais experiências nos foram transmitidas, de modo benevolente ou ameaçador, à medida que crescíamos: "Ele é muito jovem, em breve poderá compreender". Ou: "Um dia ainda compreenderá". Sabia-se exatamente o significado da experiência: ela sempre fora comunicada aos jovens. De forma concisa, com a autoridade da velhice, em provérbios; de forma prolixa, com a sua loquacidade, em histórias; muitas vezes como narrativas de países longínquos, diante da lareira, contadas a pais e netos. Que foi feito de tudo isso? Quem encontra ainda pessoas que saibam contar histórias como elas devem ser contadas? Que moribundos dizem hoje palavras tão duráveis que possam ser transmitidas como um anel, de geração em geração? Quem é ajudado, hoje, por um provérbio oportuno? Quem tentará, sequer, lidar com a juventude invocando sua experiência?

No caso do professor de teatro, a experiência é algo que pode ser promovida efetivamente pelo encontro pedagógico, em sala de aula, podendo ser ela boa ou má. Neste

⁹ Poema de Fernando Pessoa (In Gil, 2000, p. 116).

texto, priorizo as boas experiências, onde o professor e o aluno possam vivenciar uma relação criativa e afetiva. As outras experiências que aparecem, mas não fazem parte dos objetivos escolares, como a da desilusão, da solidão, do medo e do fracasso ocorrerão mesmo assim, todavia, acredito que pela experiência da compreensão e da união, aquelas outras sejam enfrentadas e vencidas.

Acredito que nos laboratórios teatrais na escola, o professor entra em contato e promove a experiência entre sujeito e objeto artístico através do respeito e da ética. Na sala de aula, o professor de atuação ocupa ao mesmo tempo um lugar ativo de proponente e outro passivo, de expectador, em relação ao jogo e a ação resultante da improvisação do aluno. Neste caso, a atenção e a sensibilidade do professor são fundamentais para captar o instante de verdade e originalidade do aluno. E com essa experiência de testemunha, o professor pode desenvolver seu amadurecimento enquanto ser criador por meio desses processos pedagógicos em sala de aula.

No capítulo _____ do livro _____, o autor ensaia sobre o ato de ler a partir de um poema escrito pelo poeta francês Rainer Maria Rilker intitulado _____. Neste ensaio, aos meus olhos parece interessante destacar a questão do ato de ler enquanto mergulho num mundo subjetivo e poético que o leitor realiza. Para Larrosa, no ato de ler, o leitor está apropriando e significando o mundo objetivo, está jogando.

É como se a leitura fosse a que dá os “olhos dadivosos” ao leitor, isso é, uma relação com “o existente” em que o existente está aí, pleno e pronto, oferecido ao olhar, para que o olhar lhe dê seu próprio ser. O livro é aquilo que ensinou o leitor a ler o mundo poeticamente. ...O olhar dadivoso do leitor não busca porque não sabe o que quer, porque não está determinado pela vontade; por isso, encontra. (LARROSA, 1999, p. 111)

Observo no ato de ensinar características semelhantes à leitura. O professor precisa ler o seu aluno e deixar-se ler também. E de cada leitura algo é apropriado e apreendido. Importa o olhar estar libertado de qualquer antecedente no momento da leitura. O professor esquece-se por um momento de si, de seus objetivos, para que primeiro consiga ler e entender o que está sendo realizado, o que está dito ou aquilo que precisa ser dito. O professor está jogando.

O professor, quando dá a lição, começa a ler. E seu ler é um falar escutando. O professor lê escutando o texto como algo em comum, comunicado, compartilhado. E lê também escutando a si mesmo e aos outros. O professor lê escutando o texto, escutando-se a si mesmo enquanto lê, e escutando o silêncio daqueles com os quais se encontra lendo. A qualidade de sua leitura dependerá da qualidade dessas três escutas. (LARROSA, 1999, p. 141)

¹⁰ Em português: o leitor.

Nessa leitura, solicita-se do aluno a responsabilidade daquilo que emite. Para existir o professor criador é preciso que exista um aluno que ocupe seu lugar de autoralidade. Num processo rico de experiências a criatividade é convocada, o questionamento e a desordem também podem surgir, sem ser algo traumatizante. Neste espaço de vivenciar experiências tanto o professor quanto o aluno exercitam a autonomia.

Atualmente, nas escolas, muitas vezes o teatro é visto como recreação e, por isso, não permite sua totalidade enquanto matéria na formação subjetiva do indivíduo. Penso que ainda existe um desconhecimento, por parte da sociedade, das potencialidades do teatro enquanto experiência viva para o crescimento humano. Na impossibilidade de gerar o interesse dos alunos e de conhecê-los, o professor, pelos desafios da profissão, está em constante exposição e enfrentamento, inclusive com as rígidas normas educacionais. Algumas vezes, o professor de teatro acaba se contentando com a superficialidade do teatro, promovendo na escola experiências sem profundidade.

Minha questão parte do desejo de potencializar e entender o processo que ocorre entre alunos e professores numa sala de aula enquanto construção dos saberes do ator, para ambos.

Iluminado pelas ideias de Jorge Dubatti (2007), o qual entende que o teatro seja o lugar de convívio, de acontecimento, de troca de sensações e experiências entre os presentes, aproximo a noção de convívio à pedagogia. Como futuro professor de teatro, a partir de experiências docentes, estendo essas especificidades ao espaço da sala de aula em geral. Não acredito que, atualmente, a estrutura do sistema educacional permita com facilidade a criação desse espaço. São diversos os obstáculos a serem enfrentados e, possivelmente, com bastante paciência e determinação o teatro venha ocupar dentro e fora das instituições de ensino essas especificidades que nos apresenta o professor Dubatti. O qual, ao buscar os elementos que pudessem diferenciar o teatro do cinema ou televisão no contato e relação de recepção com o espectador, funda o que chama de filosofia para o teatro. Segundo Dubatti,

En el convivio teatral (2003a) intentamos demostrar que el teatro reacciona contra la transteatralización, se redefine en oposición a ella y funda una vía de reencuentro con el campo de lo real. Novedad de estos tiempos em matéria de teatralidad, renovación de la base epistemológica: vamos al teatro para luchar contra la transteatralización, para construir realidad, morada, subjetividad, no para disolverlas. Teatro no de la representación ni de la presentación, sino teatro de la experiencia y de la subjetividad. (DUBATTI, 2007, p. 17)

Dubatti (2007, p. 25) define como materialidade básica do saber teatral a manipulação de “los cuerpos, el espacio, el tiempo del mundo viviente y la singular poíeses que se genera a partir del trabajo actoral en el convivio de artistas, técnicos y espectadores”.

Numa perspectiva outra de pensar a educação, seguindo ideias mais democráticas tanto em teorias quanto em práticas, atribuo ao espaço pedagógico de ensino do teatro a necessidade de um espaço de convívio, onde as relações se estabeleçam e sejam mediadas por afeto, confiança, prazer e curiosidade.

A sala de aula, em sua , pode se tornar um espaço de potência criativa, de aprendizagem e autonomia. Para isso, assim como o espectador precisa ser respeitado e entendido, no processo de percepção teatral. O aluno precisa também receber a mesma importância. Ao professor se torna essencial compreender o aluno, não como uma tábula rasa, mas como um indivíduo vivente, com sua subjetividade e complexidade. Entendo que somente quando o professor e o aluno perceberem-se indivíduos é que poderão desenvolver a relação de ensino-aprendizagem, compartilhando experiências e promovendo a autonomia.

O que precisamos trazer para a sala de aula no sentido de contribuir para o que foi colocado aqui?

Pensando no encontro que se dá entre dois indivíduos diferentes e autônomos entre si, ocorre num primeiro momento um instante de observação e reconhecimento. Na sala de aula esse encontro equivale ao espaço e tempo destinados ao conhecer-se, ao encontrar afinidades e interesses comuns. Eis a importância dessa primeira pausa no processo educacional. Ela é necessária para que a voz de cada um desses sujeitos seja entendida com a menor quantidade de ruídos. Nos primeiros encontros é fundamental promover a integração e o conhecimento do grupo, onde se dialoga, se expõem as regras e observam-se os comportamentos.

O professor pode estimular a criação de vínculos entre os sujeitos envolvidos nessa empreitada. Quem sabe pela sinceridade da incerteza e pela necessidade do enfrentamento, surjam o vazio, a escuta, o afeto, a compreensão e reconhecimentos desse outro, das diferenças de comportamentos e ações. Então, o professor pode estimular o jogo e os conhecimentos que precisa ser apreendido, experimentado ou inventado. Ao utilizar o jogo em sala de aula, o professor promove ao mesmo tempo o encontro e o vínculo entre os jogadores.

O professor se torna mais humano e consciente de sua missão de educador e, em consequência, o aluno mais respeitado, com mais voz e liberdade. Um professor em sala de aula que se comporte como um ator em cena, unindo essas identidades na construção do

professor criador. E o aluno que se comporte como um espectador, mas também como um ator, e, consiga ocupar o lugar de autoria, de confiança, autonomia e liberdade frente ao seu saber. Para esses dois indivíduos, professor e aluno, exige-se grande engajamento, responsabilidade e compartilhamento de emoções, angústias, temores, informações e experiências. A aula enquanto lugar de convívio, poesia, experiência e criação de subjetividade. Nas palavras de Dubatti (2007, p. 26) o teatro “Y sabe brindarle al hombre una herramienta de construcción y exploración de su existencia y su mundo, una arquitectónica que modela no sólo los objetos artísticos, sino también la vida.”

Por outro lado, a arte exige um conhecimento técnico, conceitual e sensível que precisa ser desenvolvido pelo aluno-ator. O seu trabalho poético será o resultado da articulação desses conhecimentos. A cada nova experiência teatral, sua capacidade de reorganização se amplia. Isso implica constante organização dessas experiências. Atualmente, os estudos da Biologia dizem que os seres vivos estão num processo contínuo de reorganização, produzindo a si próprios e aos outros a partir do meio onde habitam. A sala de aula se torna um ambiente profícuo para o convívio autopoiese, já que nessa relação indivíduos são confrontados consigo mesmos, com os outros e com a necessidade da criação, levando-os a continua reorganização estrutural de si, de sua técnica e poética. Ou seja, o fazer produz experiência e saber. O ator deve entender-se como ser em constante em formação e transformação. Ao falar de ator, neste caso, estou me referindo ao professor criador e ao aluno autor. A autonomia de cada um se dá pelo convívio e relação com o outro.

Minha experiência voltada ao ensino, iniciou quando ingressei no curso de Licenciatura em Teatro na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, em 2009. Desde então, busco situações que me auxiliem a entender um pouco mais dessa prática, principalmente quando se pensa na figura do professor. Qual a contribuição do professor para a sociedade de hoje?

Compreendo que o professor também sendo um jogador, está navegando pelas mesmas águas que seus alunos, superando juntos os desafios, e ultrapassando etapas ao lado deles, convivendo na superação dos obstáculos e nas dificuldades de jogar ou representar.

Porém, serão essas compreensões ou ¹¹, fisicalizadas pelo professor-ator e, posteriormente, apropriadas ao seu próprio trabalho de criação artística? Será que esses aprendizados podem servir para que o ator revise seu próprio ¹² de jogar?

Penso que a experiência de sala de aula deve ser conjugada e sistematizada para potencializar o saber. Essa noção de pensar o fazer e fazer o pensar é o que atribuo ao trabalho de sistematização das experiências. Digo isso, para incentivar a sistematização dos saberes docentes em arte de forma mais consciente. No trabalho do professor ator, conjugar essas experiências permite, a ele, a revisitação e reassimilação necessárias à técnica do seu ¹³. Além disso, torna-se criador junto do aluno, pela observação, escuta e intervenção no jogo destes. O professor olha o material do aluno sempre como se fosse a primeira vez, e a partir desse olhar conjugado com sua experiência, sensibilidade e conhecimento sobre cada um dos jogadores, intervém e qualifica o jogo, os elementos técnicos, estéticos e éticos do fazer teatral, da relação entre pessoas, respeitando a individualidade do educando, porém, sem deixar de observar o método, o rigor e a precisão que são exigidos no fazer artístico. Novamente me remeto às palavras e imagens de LARROSA (1999, p. 108).

O leitor “ergueu o olhar” levantando de novo seu rosto e saindo já desse ser intermediário do texto em que havia submergido. Ergueu o olhar “com esforço”, como se algo nele resistisse a deixar o livro. Porque, ao erguer o olhar, o leitor volta a cair outra vez no mundo interpretado e administrado e em si mesmo, em sua própria identidade, aquela que sua mãe conhece e controla, aquela que o aborrecimento das horas de aula fizeram segura e assegurada. O leitor, ao erguer o olhar, experimenta outra vez a força do esforço com que esse mundo e essa identidade foram modelados, assegurados e sujeitados a si mesmos. E, além disso, experimenta a recuperação de si mesmo e de seu mundo como uma perda, como algo em que muitas coisas, talvez essenciais, desvaneceram-se irremediavelmente, tão sem remédio que nem sequer podemos saber o que eram.

Refletir sobre a importância das experiências de docência em teatro qualifica o olhar do professor, que também é um criador e, além disso, encontra possíveis pontos de ligação entre essas diferentes identidades: a docente e a artística. Entretanto, antes de finalizar sugiro que ao refletir e sistematizar suas experiências e torná-las saber, o professor criador não transforme a sala de aula seu laboratório pessoal, mas sim que lute pela melhoria desse espaço, a fim de permitir a plenitude de trocas e vivências alcançadas por meio da implantação do ato de jogar sem desrespeitar a integridade do aluno, sem afogá-lo com suas próprias questões de educador.

¹¹ Ter uma ideia, revelação ou entendimento sobre um assunto ao acaso.

¹² Expressão latina que pode ser entendida por uma maneira de agir.

¹³ Termo que em francês se refere a um grupo profissional que possui determinado conjunto de saberes e especificidades.

O professor criador conquista o aluno pelo olhar, pelo jogo, pela relação, pelo seu próprio entusiasmo e principalmente, por estar implicado com aquilo que ensina. Ele atua em sala de aula para se integrar, conhecer e estabelecer a confiança necessária para gerar o saber, joga com o resultado do jogo e das respostas dos alunos, propõe alternativas, aprofunda aspectos pouco desenvolvidos, gera perguntas em vez de dar respostas. O professor criador se apropria do trabalho que os alunos elaboram, devorando esse material e lhes devolve, faz novas perguntas e, trata de manter a curiosidade do aluno fortalecida.

Um dos grandes desafios da educação é fazer com que o aluno ensaie em sala de aula, a sua capacidade de tornar-se dono de seu pensamento e de sua criação, tornando-se dessa forma, consciente da autoria. No entanto, nos modelos da escola pública os alunos encontram muito dificuldade de experimentar a autoria do pensamento, autoria dos desejos, pois tudo lhe é posto de fora, determinado por pessoas que o desconhecem, por um conjunto de responsáveis pela educação que não levam em conta o aluno, mas sim as leis de mercado. É baseado em sonhos e utopias que possibilitam outras experiências, que defendo a promoção de uma educação mais igualitária, amorosa, crítica e que leve os interesses do aluno como ponto de partida. Somente num espaço onde o indivíduo não se sinta um simples repetidor de conceitos é que poderá se aventurar na liberdade e se sentir autor de sua ação.

O aluno é, ou deveria ser o centro da atenção do fazer e pensar a pedagogia. No entanto, muitas vezes ele permanece ignorado. Apesar das boas intenções nem sempre a escola leva em conta o seu passado, o que este aluno já conhece. Mas ao contrário, o trata como alguma coisa vazia que precisa ser preenchida de informações. Estas, muitas vezes não fazem sentido para os educandos.

A pesquisadora e psicopedagoga argentina Alícia Fernandez, diferencia conhecimento de saber. Para ela, o conhecer não demanda necessariamente da ação e relação entre os homens. Um conhecimento pode se dar pela leitura de um livro, jornal, revista e até bula de remédio, pelos noticiários de televisão, ou pela novela, etc. Já o saber precisa de uma relação de troca entre os seres humanos, vai além do conhecer determinada informação.

Em troca, o conhecimento é transmissível só de modo direto, de pessoa a pessoa, experiencialmente; não se pode aprender através de um livro, nem de máquinas, não é sistematizável (não existem tratados de saber); só pode ser enunciado

através de metáforas, paradigmas, situações histórias clínicas. O saber dá poder, mas o conhecimento não. (FERNANDEZ, 2001, p. 63)

Em outras palavras, o saber esta em relação com a experiência. Se eu sei fazer algo é diferente de eu conhecer como algo é feito. Necessitamos envolver o sujeito que aprende com o objeto a ser apreendido. Isso requer muito trabalho, mas com persistência e disciplina os obstáculos poderão ser superados.

Devem-se levar em conta os saberes que os alunos possuem para ser possível qualificá-los, enriquece-los. Ao propor a resolução de algum problema, o professor está permitindo que o aluno mostre a sua maneira de resolver. Para isso irá utilizar os saberes que já possui. Esse procedimento permite que o aluno sinta-se participante da construção desse saber, é quando se sente autor. E a partir da resposta elaborada pelo aluno, é que o professor propõe outros pontos de vista e alternativas. Porém, se isso não acontece, o saber se torna algo separado do aluno, e dessa forma distante de sua realidade.

Por outro lado, o professor que cria em sala de aula não teme o saber do aluno, mas sim o aproveita para jogar, e a partir dele propor novas experiências. Dessa maneira o aluno percebe que está agindo na construção do saber e não apenas o recebendo, está aprendendo a ser autor do conhecimento.

Na visão de FERNÁNDEZ (2001, p. 90 e 91) a definição de autoria é entendida “como o processo e o ato de produção de sentidos e de reconhecimento de si mesmo como protagonista ou participante de tal produção” e acrescenta “a autoria de pensamento é a condição para a autonomia da pessoa e, por sua vez, a autonomia favorece a autoria de pensar”.

Para o aluno vir a possuir autoria precisa ocupar efetivamente o espaço que o professor lhe permite em aula, podendo ser desafiador, inquieto e responsável, ao mesmo tempo. A sua liberdade se dá em relação e convívio com os demais. Ninguém é livre sozinho. Tanto a liberdade quanto a autonomia acontecem no entre das relações. No entre, o aluno autor se responsabiliza pelo que pensa, pelo que pergunta e pelas respostas que dá.

O seu olhar lá fora, o seu olhar no céu.
 O seu olhar demora, o seu olhar no meu.
 O seu olhar seu olhar melhora, melhora o meu.
 Onde a brasa mora e devora o breu.
 Como a chuva molha o que se escondeu.
 O seu olhar seu olhar melhora, melhora o meu¹⁴.

Aquilo que seria realizado somente no fim, na última etapa, se coloca em prioridade aos demais assuntos. Nem sempre a ordem dos desejos segue a ordem das necessidades. Assimilar a mudança se faz importante num processo educativo, reflexivo e artístico que reflita o próprio movimento, ou seja, a ação levará a reação e o último gesto suscitará o próximo, indicando o sentido a ser percorrido. Em outras palavras, as alterações de rotas, caminhos e direções fazem parte, em maior ou menor grau, de todo processo criativo. Planejar implica aceitar as guinadas que se operam durante a execução, no pôr-se em prática. Nos processos criativos, surge, em algum momento, o fluxo, que se dá pela operação entre ação e reação de acordo com o interesse dos participantes do processo. Por isso, é fundamental estar consciente desses momentos para aproveitá-los na criação. Algo que parecia longe, num único movimento, está muito próximo. Ao virar-se de costas algo se ilumina. Ao perder-se o navegador descobre outros horizontes. É evidente, que dar-se conta disso depende da abertura que se tem ao acaso. Então, na tentativa de aproveitar essas alterações de percursos, iniciarei relatando algo que já aconteceu, que se tornou experiência e memória, e um dia quiçá, uma contribuição para outros saberes.

Quando surgiu a vaga para monitor na disciplina atuação IV, e como era a primeira vez que a Universidade liberava um monitor para tal disciplina, logo minha vontade se manifestou. Numa primeira análise, percebi a oportunidade de revisitar um terreno já laborado, onde algumas sementes haviam sido lançadas, pois já tinha cursado a disciplina. E voltar para aquele lugar era como olhar para a minha gênese enquanto ator. Esse campo de

¹⁴ O Seu Olhar, trecho da música composta por Arnaldo Antunes.

observação e prática resultou em muitos questionamentos, desafios e prazer. Mas, no início, eu ainda não sabia disso.

Eu estava retornando de um intercâmbio após um semestre de estudos financiado pelo programa de bolsas Santander entre universidades Luso-brasileiras, realizado na Universidade Técnica de Lisboa e precisava dirigir meus estudos para a fase de finalização da graduação em Licenciatura em Teatro. A monitoria pareceu ser um bom lugar para eu ocupar naquele momento, ali eu poderia observar e refletir sobre o professor e a aluno de atuação. A turma era separada em A e B, respectivamente. A ideia era eu poder acompanhar as aulas e o processo de trabalho de ambas. No entanto, após uma provocação feita pela professora da turma A me fez refletir sobre a importância da minha presença em apenas uma das turmas. Foi minha primeira lição desse processo, entendi que deveria escolher um lugar para ocupar e estar presente. Resolvi estar na turma A.

Para tornar mais clara a descrição dessa experiência, e no esforço de ser pragmático, ela será analisada em duas partes, de acordo com alguns procedimentos pedagógicos e de criação que iam norteando o trabalho. Todavia, isso não significa que cada etapa fossem isoladas, que não tenham se influenciado e saboreado desafios e conquistas semelhantes. Dito isso, optei por dividir tal experiências em duas partes distintas: o prólogo e a montagem.

O prólogo: Trabalho técnico e de sensibilização corporal, leitura de textos e brincadeiras com os

15.

Nos primeiros encontros, havia uma série de jogos utilizados para o aquecimento. Eram jogos simples com bolinha, jogos de apresentação, onde se trabalhava o foco direto e indireto, o olhar, precisão e escuta. Enquanto o jogo ia sendo aperfeiçoado, novos desafios eram incorporados para trabalhar habilidades motoras e rítmicas. Esses jogos auxiliavam a concentração, a atenção e o estar psicofisicamente presente, vivendo com o corpo no aqui e agora, estabelecendo relações concretas. No trabalho corporal criávamos imagens físicas a partir de emoções, animais, situações e objetos abstratos. Essas imagens corporais se referiam a ideias arquetípicas e do inconsciente coletivo de cada um sobre alguma emoção, animal, situação ou objeto, as quais deveriam ser criadas imediatamente no instante seguinte à

¹⁵ Segundo Gerd Bornheim (1992, p.258) “o distanciamento implica antes de tudo uma aproximação – o ator deve aproximar-se do espectador. Se cai a quarta parede, de Antoine e Stanislavsky, começa a desmoronar-se ao menos a radicalidade do processo de ilusão, de identificação, e, concretamente, a queda da quarta parede como que convida o ator a dirigir-se diretamente ao público.

instrução da professora. Esse jogo de palavra e imagem estava relacionado com o primeiro impulso do aluno, já que não tinha tempo de realizar uma pesquisa sobre o que cada termo representava. O grupo se mostrava muito interessado no trabalho, que ainda estava em fase bem inicial. Havia urgência, devido ao tempo curto de um semestre, de adiantar a investigação. Numa primeira conversa na turma, ficou combinado que deveríamos ler as peças épicas de Bertold Brecht. A professora colocou um desafio para a leitura das peças. Ao ler atentamente, cada aluno devia buscar identificar como o autor propunha formas de promover o distanciamento dos atores e do público em relação à ilusão da fábula, visando sua consciência e racionalidade do modo de como os eventos teatrais eram postos para revelar os comportamentos humanos. O primeiro texto escolhido para essa tarefa foi “Tambores da Noite¹⁶”

Começamos a aula seguinte deitados no chão e observando como a respiração natural acontecia. Depois passamos a intervir nela, para qualificá-la, torná-la mais fluida, completa e relacioná-la aos movimentos. Colocamos a planta dos pés apoiada no assoalho. Havia um movimento de segurar um tornozelo e estender a perna para o teto, coordenando essa ação com a inspiração do ar e a expiração com o movimento contrário, aproximando o tornozelo do quadril. Ao repetir essa ação algumas vezes, podia se experimentar maior fluidez e leveza no movimento. O foco era unir o movimento e a respiração, criando o mínimo de tensão e força. Referíamos-nos a esse exercício como “a perna que respira”.

Ainda deitados na posição inicial estendíamos um dos braços e buscávamos encontrar o ponto de menor tensão para sustentá-lo no ar, tentando um ponto de equilíbrio, uma posição de descanso. Com o tempo, o braço encontrava um ponto zero, onde o esforço era mínimo. Em seguida passamos a “dança dos ventos”, a qual tem um ritmo ternário. (um, dois, três; ar, ar, terra). Quase que por consequência do trabalho anterior, o corpo adquiria leveza nos tempos um e dois com mais facilidade. A sensação de leveza experimentada com os braços e pernas deveria ser experimentada pelo corpo todo. O meu trabalho enquanto monitor era ficar

¹⁶ O texto em questão se encontra publicado em (BERTOLT BRECHT, 1986 – Teatro Completo em 12 volumes. Volume 1). Resumo: Com título original do alemão a obra foi provavelmente a segunda peça do autor, escrita por volta de 1918-1920. A qual retrata o regresso de um soldado alemão perdido no Norte de África, à sua Alemanha natal, que havia sido invadida pela Revolução Espartaquista no final da Primeira Guerra Mundial. A Revolução foi uma série de eventos que ocorreram entre 1918-1919, e que marcaram o final da Primeira Guerra Mundial. A Revolução culminou com a derrubada do Kaiser e com o estabelecimento de uma república parlamentarista, liderada por Rosa Luxemburgo.

atento para compreender e registrar essas sensações e aprendizados. Jogávamos e nos divertíamos, estabelecíamos olhares, cumplicidades ao nos fazermos presentes nas atividades.

Após essa primeira parte da aula, recebemos da professora a seguinte instrução. Em dois grupos, devíamos narrar de forma resumida os principais acontecimentos da peça que havíamos lido. Porém tínhamos que utilizar _____ que conhecêssemos e organizá-los numa cena. Em cada grupo, os alunos puderam trocar suas experiências e conhecimentos sobre o tema em questão. Puderam livremente explorar o que lhes conviesse em relação aos procedimentos e dos momentos que iriam escolher para incluir na narração. Era o momento em que os alunos articulavam-se para resolver o problema colocado pela professora. Era o espaço para se ensaiarem enquanto atores e enquanto autores. No final da aula devíamos apresentar essa cena para a turma. Após as apresentação identificamos procedimentos que foram recorrentes em todos os grupos, a seguir:

- a) Narração musicada;
- b) Leitura de rubricas;
- c) Narração da ação em 3ª pessoa;
- d) Gestus social¹⁷.

Neste dia ficou claro que tínhamos algumas ideias e modelos de _____, que se repetiram nos grupos. A vontade de aproximar-se do jogo do ator épico desafiou os atores a realizarem a proposta e a resolverem os problemas da cena, de forma divertida. O trabalho em cada grupo fervilhava com ideias e experimentações. Geralmente essa parte do trabalho acontecia sem a presença da professora. Tínhamos autonomia para trabalharmos sozinhos, nos grupos. O trabalho em equipe gerava companheirismo e permitia que eu fosse conhecendo melhor cada um dos alunos, ao mesmo tempo em que eles também podiam me conhecer.

A professora apontava equívocos, clichês e acertos em relação aos procedimentos adotados e os articulava com o teatro profissional. Naquele momento, acontecia o

¹⁸, e um espetáculo do _____ fazia

¹⁷ E por _____ Gerd Bornheim (1992, p.282) diz que “É pelo _____ social que o humano entra em cena, e Brecht define: “O _____ social é o _____ relevante para a sociedade, O _____ que deix inferir conclusões sobre a situação da sociedade” (III, 283).

¹⁸ Festival que acontece na cidade de Porto Alegre e conta com a apresentação de espetáculos oriundos de diversos países.

parte do festival, a professora utilizava esse e outros espetáculos, assim como a própria experiência para suscitar nos atores questionamentos sobre o _____ na cena atual.

E o aluno ao aproximar-se de um conhecimento complexo partia de sua própria experiência, do que já conhecia daquele assunto e depois qualificava e preenchia as lacunas vazias deste conhecimento. Neste processo algo era construído pelo aluno numa estrutura simples. Não obstante, o papel do professor servia para aproximar o aluno de um saber que ele já está descobrindo. O professor diminuía a distância entre o que o aluno já sabia e o que ele poderia saber. Com isso, o aluno podia ir além do que demonstrava saber inicialmente. Neste caso, me parece que apoiado pelo professor, o aluno tornava seu saber mais complexo.

Em relação ao trabalho de criação de imagens no corpo, a cada dia ele assumia um rumo diferente. A investigação das formas corporais foi direcionada para corporificarmos os sete pecados capitais – a gula, a avareza, a luxúria, a ira, a inveja, a preguiça e a vaidade ou orgulho. O corpo deveria assumir uma posição que correspondesse a cada um desses vícios humanos. A professora apontava algumas formas e atitudes que se adequavam mais a cada pecado em questão. Não havia um desenho específico do corpo, porém, de forma geral, as posturas tinham muitos elementos semelhantes. Era como se houvesse uma posição arquetípica de cada um dos pecados. Parecia que o objetivo da professora, dentro outros, era de propiciar ao aluno a noção de criação de gestos a partir dos arquétipos. Quando algum aluno, segundo a professora, conseguia melhor corporizar o pecado, ela lhes pedia para observassem e identificassem porque uma postura ou gesto eram mais eficazes que outros. Ao finalizar o trabalho, devíamos escolher três posturas e organizá-las de modo a estabelecer uma dramaturgia e mostrar aos outros alunos.

A outra parte da aula foi orientada para a organização dos grupos para narrar resumidamente o texto “O Círculo de Giz Caucásio¹⁹”, novamente com a utilização dos

¹⁹ (BERTOLT BRECHT, 1992 – Teatro Completo em 12 volumes. Volume 9). Resumo: O Círculo de Giz Caucásio fala de questões como a Justiça, a guerra e o amor maternal, pela história de Miguel, um bebê filho de um Governador assassinado durante uma revolta. Abandonado pela mãe, Natella Abaschvíli, mais preocupada em salvar sua própria cabeça (e seus vestidos), é salvo por Grusche, uma empregada que põe sua própria vida em risco para cuidar da criança. Mais tarde, esta recusa entregar Miguel à mãe natural. Esse texto foi escrito no ano de 1944, quando o dramaturgo já se encontrava exilado nos Estados Unidos.

No resultado dessa segunda experiência, foi possível perceber a assimilação das informações, conceitos e advertências da experiência anterior com o texto “Tambores da Noite”. As formas de distanciamento reapareceram, no entanto, com diferentes nuances e usos. A música aparecia para narrar um acontecimento, mas também como divertimento dos próprios alunos/atores. A narração e música intercaladas para falar da ação em 3ª pessoa. Surgiram sons que criavam climas, atmosferas e situações. Em alguns momentos, a quebra da narrativa era tão abrupta que a professora comentou que não era distanciar por distanciar, mas sim poder atingir formas elaboradas e lapidadas de distanciar o espectador.

” A cada vez sentíamos que novos desafios eram incorporados ao trabalho. Conforme entendíamos um conceito, a professora nos apresentava múltiplos desdobramentos dele, muitos outros pontos a serem descobertos. Estava ocorrendo um mergulho naquele universo do conhecimento. Precisávamos sair das respostas básicas.

Com base no trabalho dos alunos, a professora problematizava os elementos que poderiam ou não ser interessantes para a cena épica. Cada pequena atitude, comportamento, gesto e imagem criada eram aproveitados por ela no desejo de promover e gerar os questionamentos e entendimentos relativos ao trabalho artístico, e principalmente em relação às noções e conceitos que estavam sendo desenvolvidos no semestre. Entendemos, pouco a pouco, a importância da escolha de cada gesto e ação e, da relação e jogo entre atores e espectadores. “

”, dizia a professora. Entendi que o ²⁰se dá na relação com o outro, inclusive com o espectador. Ele tinha algo relacionado com o trabalho das imagens arquetípicas, anteriormente mencionado.

Pelo engajamento demonstrado nas conversas do final desta aula, o grupo demonstrava estar apto a mergulhar na investigação da atuação épica. Não suficiente, a professora trazia questionamentos artísticos e éticos, para as educandos. “

²⁰ Por Gerd Bornheim (1992, p.281) comenta que “a novidade reside na afirmação de que cada época desenvolve um ou mais, ou um tipo de que substará em todo o comportamento social; cada época ofereceria, pois, uma espécie de estilo físico.

”, questionava ela.

As aulas também eram destinadas a discussão dos textos dramáticos, além da experimentação com o trabalho corporal, ou da criação das imagens e posturas físicas, e da narração resumida de cada peça lida. Numa aula dos fizemos a leitura do texto “A Mãe²¹”, onde personagens estão vinculados à militância. O grupo de alunos presente naquele dia mostrou-se afetado pela questão da greve. Naquele período estava acontecendo uma greve dos funcionários e técnicos da UFRGS e de outras universidades federais. Surgiu uma discussão travada pelos diferentes pontos de vista sobre o tema. Os alunos se posicionavam como numa tribuna, a favor ou contra a greve. Falou-se também dos problemas na reforma da sala Alziro Azevedo, que foi interditada por problemas na estrutura do prédio. O espírito de discussão fazia parte do grupo. Cada posicionamento demonstrava a vontade de entender os fatores da greve, a complexidade da situação. A questão da dialética estava aos poucos acontecendo, o teatro se tornava um lugar de discussão de ideologias, enfim... Uma tribuna como desejava Brecht.

Levando em conta o trabalho de transformação, jogo, criatividade e precisão do da questão formativa do ator, do seu trabalho de treinamento, técnico e sensível, a aula seguinte iniciou com um jogo que se mostrou excelente. Foi um trabalho de dissociar a ação vocal da ação física. Separar o pensamento da ação corporal. O aluno contava duas histórias. Uma vocal e outra pelo gesto, apelando ao movimento e a . Na primeira o corpo ficava imóvel, a narração se dava através do uso do aparelho vocal. Na segunda, a voz era suprimida e a história passava a ser narrada por meio da ação física, da utilização de objetos imaginários. Essas histórias eram intercaladas e deviam ser trocadas com o comando das palmas da professora. Ao retornar, o aluno deve reiniciar a história a partir do ponto exato onde a tinha interrompido anteriormente.

Era bom observar, quando o jogo do ator incorporava as regras do jogo, que era a de manter fluxo e coerência em ambas as narrativas e, alternar entre elas com destreza e precisão. O ator precisava desenvolver a memória para retornar ao momento anterior sem racionalizar e

²¹ (BERTOLT BRECHT, 1990 – Teatro Completo em 12 volumes. Volume 4). Resumo: No original , foi uma adaptação do romance homônimo de Maxim Gorki , em 1931. É uma peça que fala da eterna e inevitável luta do proletariado contra os patrões. Uma mulher envolvida na luta de classes, sem querer, pelo próprio filho, acaba por ser símbolo dessa mesma luta. Quando ele acaba na prisão ela decide aprender a ler e escrever para continuar a luta.

sem repetir a última ação realizada. Retornar imediatamente ao momento em que tinha interrompido a narração anterior de forma precisa era o aspecto mais difícil de ser cumprida. Podia se perceber a troca de estado corporal entre a estória oral ou a corporal. A decisão do ator tinha que ser instantânea. E a transformação de sua energia imediata, assumindo a outra atmosfera, velocidade e tensão. Cada estória, assumia um ritmo próprio, ganhava detalhes na medida em que se desenvolviam, ficavam mais aprofundadas e com melhor qualidade na atuação. A poder de transformação da energia pelo ator e a precisão em realizar uma ação a cada vez se torna muito evidente nesse exercício. Se havia atropelamento ou da fala ou da ação gerava um ruído que afasta o olhar dos observadores.

Na prática, era como se houvesse dois espaços e tempos diferentes no jogo do ator, na sua memória e imaginação, às vezes esses espaços e tempos se misturavam. Quando o ator utilizava o erro e o incorporava ao jogo de forma decidida resultava bem, conduzia a caminhos inesperados. Um simples detalhe podia alterar o rumo de ambas as narrativas. Por isso, se a transição fosse feita com fluidez e precisão, o espectador era reconduzidos ao ponto anterior. E isso convocava o olhar e o interesse dele para o jogo dos alunos.

Enquanto jogavam os alunos se tornam atores, desempenham o papel de ator e de personagem. Estavam duplicados, ora como atores que imaginavam situações, conscientes dos outros elementos da cena, do contato com o público, ora como personagens que viviam as situações que eram propostas. Esse exercício demandava muita concentração, precisão e capacidade imaginativa e de improvisação do aluno.

Após cada improvisação, havia um espaço para observações e comentários sobre o trabalho de cada um. Todos deveriam se colocar e identificar o que funcionava e o que não funcionava na atuação. Os alunos podiam exercitar seu pensamento e crítica em relação ao trabalho do colega, ao trabalho de criação. Ensaçando a nossa criticidade e autonomia, ética e liberdade de expressão em relação ao trabalho do outro. Apesar do prazer e espírito de grupo, algumas vezes havia divergências e os interesses se confrontavam. A professora tendia a mediar os conflitos e tomar algumas decisões, as quais eram vistas como autoritarismo, mas que no meu ponto de vista era por defender a sua função pedagógica e epistemológica enquanto professora e atriz. O jogo de negociações entre os alunos e a professora fazia parte da aula e do processo de aprendizagem de cada um, inclusive para a própria professora. Neste processo, notei que a partir da relação e no dia-a-dia alguns papéis representados, ou máscaras sociais vividos por cada um se evidenciam. O aluno que sabia tudo, aquele que se escondia,

ou o que parecia desinteressado, o contestador, o coitadinho e o talentoso. A professora tendia a chamar a atenção aos aspectos técnicos e a democratizar o espaço e as opiniões, solicitado engajamento, responsabilidade pelo trabalho e propor a quebras dessas máscaras.

Em relação a mim, fui aos poucos me integrando à turma. Alguns deles eu já conhecia, já tinha sido colega outra disciplina, mas a maioria eu só conhecia de vista e muito superficialmente.

Além de monitor, a minha participação nas aulas era semelhante a dos alunos. Porém, além das atribuições de aluno, eu tinha a função de monitorar fazer relatórios, anotações das tarefas para aulas e organização do material de apoio.

Em relação aos textos a serem escolhidos, ora pelas conversas, ora pelos olhares constatei o desejo da professora de trabalhar na fase da montagem com o texto “Tambores da Noite”, porém, a vontade dos alunos era outra.

Desde a leitura do texto “O Circulo de Giz Caucasiano”, parte do grupo mostrou-se bastante inclinado a escolhê-lo para ser montado durante o semestre. A professora deixou claro que, para esse desafio, era imprescindível a presença, o engajamento e a disponibilidade da turma para transpor os obstáculos da criação. Deveriam reunir os esforços coletivos para conseguir desenvolver a experiência e engajamento coletivos necessários na montagem do texto, que era um texto longo e bastante complexo. O diálogo entre professor e alunos deve ser contínuo, onde as regras são colocadas, onde os interesses são discutidos, onde a ética é colocada em prática.

O interesse dos alunos foi levado em conta e o texto escolhido. As aulas seriam aprofundadas no intuito de ler, compreender, aprofundar as palavras e as ideias, as linhas e entre linhas subjacentes ao texto escolhido, o trabalho na construção das personagens e na busca das ações e . Junto a esse encerramento fomos convidados a assistir uma experimentação feita pelos alunos da turma B, que tinha trabalhado sobre alguns poemas de Brecht e trabalhavam com algumas ideias de distanciamento, principalmente sobre as projeções audiovisuais com títulos, imagens sobre a guerra, a fome, a desigualdade. Também aparecia a narração, a leitura de poemas paralelos à criação das imagens. Neste contexto, daríamos início ao segundo momento do semestre.

A montagem - Trabalho de apropriação da experiência e saber para o ator, entendimento do texto dramático e criação do espetáculo teatral.

Iniciava-se um mergulho no texto o . Começamos pelo processo de articular as noções trabalhadas até aqui e aplicá-los no texto em questão. Sabíamos que essa fase solicitaria maior entrega por parte de todos pelo pouto tempo que teríamos. Entretanto, a professora permitiu o tempo suficiente para provocar a sensibilidade e o desejo para a criação. Primeiro ocupou-se de preparar o corpo para despertar os sentidos. Deitados, retomamos o trabalho da “perna que respira”. Após algum tempo fazendo isso, fomos instruídos a ficar em pé, em 10 tempos. Ao caminharmos, a professora pedia para não fazermos ações desnecessárias e adotar uma “postura de ator²²”. Mas sim, no estar vivenciando o caminhar, as distâncias e os impulsos que nasciam do coração.

Depois, caminhamos de forma mais lenta, nos olhávamos e ficávamos vivenciando aquela situação, com o corpo aberto para interferências do ambiente. A professora foi dando tarefas a serem desempenhadas. Primeiro, ela pediu para pegarmos um banco antigo de madeira, que tinha na sala e que o colocássemos em cena, mais ao centro. Também pediu para que pegássemos o chimarrão, que geralmente eu levava para as aulas e que sentássemos e ficássemos ali para tomar o chimarrão. Outros alunos pegaram algumas varetas de bambus e trouxeram para o espaço cênico. Devíamos estar presentes nesta vivência, esvaziando o peito de ar e não propor ações desnecessárias, ou conflitos, como geralmente acontece pela ansiedade em criar uma situação ficcional.

Cada um buscou uma posição para sentar, alguns no banco, outros no chão, ou de pé. Com o tempo, o silêncio gerou um estado de vazio recheado de olhares e de pessoas presentes com seus corpos. A professora colocou uma música bem tranquila do compositor Chopin, e ali ficamos. Após algum tempo de silêncio a professora nos disse que éramos trabalhadores e que estávamos ali confraternizando e relaxando depois de um dia exaustivo de trabalho. Em seguida, devíamos olhar para uma única pessoa e esta passaria a ser o foco do exercício. Sua tarefa era iniciar uma investigação pessoal sobre a coluna vertebral, modificando-a, a fim de aproximar-se de alguma personagem do prólogo da peça.

²² Essa expressão foi utilizada como referência a uma ideia equivocada e muito comum em aulas de atuação. Basta pedir ao ator para caminhar que ele inspira fundo, enche o peito de ar olhar fixamente para o horizonte, não se relacionando com o ambiente, com as outras pessoas na sala e consigo próprio.

Era muito interessante como qualquer pequena alteração na coluna provocava uma mudança em toda a energia corporal. Por fim, a pessoa observada deveria levantar-se, caminhar em relação ao espaço e colegas e retornar para o lugar de origem e olhar para o próximo aluno, convidando-o a realizar o exercício. Tudo acontecia muito calmamente. Era incrível perceber a presença e a alteração em cada um. Quando todos tinham realizado essa investigação paramos para ler o prólogo da peça e o improvisarmos. Tínhamos acabado de vivenciar uma experiência rica para isso, e assim resgatamos o estado corporal adquirido até então. A professora havia trazido um pão para ser utilizado nessa improvisação.

Ao longo do jogo dos alunos, dois grupos de trabalhadores camponeses foram se desenhando em torno do banco de madeira. Era o corpo que decidia em qual grupo permanecer e para que lado se dirigir. No decorrer da improvisação, surgiu o “pão²³” e com ele a fome. Pela maneira que o comíamos, a fome se fez evidente, pois já era quase no final da aula, próximo ao horário do almoço. Essa improvisação foi repetida algumas vezes, porém, ao repeti-la perdemos a decisão de escolha do corpo e a fome inicial e real. Agora a fome era representada, e o que era verdadeiro foi sendo perdido. A professora problematizou sobre essas perdas e outras que se fazem presentes nos processos de repetição e ensaios. Falou sobre a importância de escolhermos movimentos que tornassem presente o aspecto social de cada personagem; que em cena quando uma personagem falava, a audição deveria ser mostrada pelo corpo todo, projetando o olhar e inclinando-se levemente na direção de quem falava.

Foi uma aula extremamente sensível. A professora se mostrava generosa, sincera, demonstrava escutar e observar os alunos. No final não parecíamos os mesmos do início da aula.

Na aula seguinte, cada aluno manteve a investigação em relação ao corpo/personagem que havia sido esboçado na improvisação do prólogo. Porém de forma e descobrir o desta personagem. Utilizamos a técnica do ²⁴ que eu desconhecia. Novamente fiz uma relação com o trabalho das imagens arquetípicas. Era um gesto que deveria conter a abrangência e complexidade da personagem. Eu estava agindo na busca das ações da personagem “tratorista” do prólogo da peça. Baseado na minha sensibilidade e no

²³ O pão foi trazido propositalmente pela professora para esta aula. Nesta cena existe uma ação de provar o queijo que é produzido por um dos grupos de camponeses. O pão neste momento representava o queijo.

²⁴ Michael Thekhov (1996, p. 89) afirma que “Existem duas espécies de gestos. Uma que usamos tanto tanto como atuamos no palco como na vida cotidiana: são os gestos naturais e usuais. A outra espécie consiste no que poderíamos chamar de gestos arquetípicos, aqueles que servem como modelo original para todos os gestos possíveis da mesma espécie. O Gesto Psicológico pertence a esse segundo tipo.

trabalho que observei dos outros alunos, escolhi dois gestos para experimentar: a) o braço esquerdo fazia um movimento de dirigir o trator e o direito de fazer uma marcha. Esses dois gestos foram sendo explorados em diferentes velocidades, intenções e tamanhos. Meu comportamento foi sendo ditado por esses gestos. Ao demonstrar o que havia pesquisado, a turma disse que a minha escolha me remetia a figura de um andarilho e não de um jovem revolucionário tratorista. Nisso a professora começou a me estimular.

Enquanto eu agia, a professora dizia:

Para cada intervenção eu procurava me ajustar e encontrar ações para o que ela dizia. Aos poucos meu corpo foi experimentando outras qualidades, outras ações. No final eu me sentia tão livre que corria pela sala, com o corpo aberto ao espaço. Em algum momento eu precisaria sair da sala e entrar novamente, como se estivesse chegando ali pela primeira vez. Na segunda vez que repeti isso devia entrar e me relacionar com os colegas. A professora me pediu para fazer o gesto de abrir a porta e entrar. Eu fiz, porém nesse momento ela disse para eu fazer novamente, sem dançar. Experimentei algumas vezes a ação, com a porta real e depois com uma porta imaginária. Esse era o gesto psicológico da personagem tratorista, nele havia decisão, força, sonho, liberdade, olhar vivo e questionador necessários para a personagem. E eu não estava mais representando. Era a energia do meu corpo modelada de outras maneiras. Era algo fluido. Era como se eu pudesse e tivesse forças para transformar o mundo.

Eu estive até esse momento experimentando os exercícios, jogos e improvisações como aluno. A partir de então eu precisei assumir o papel de monitor, em virtude das necessidades pedagógicas e artísticas em que nos encontrávamos no processo. Eu poderia auxiliar e observar melhor a ação da professora estando mais próximo e sendo seu assistente.

Os alunos continuaram realizando o trabalho sobre o gesto psicológico, acrescentando e aprofundando outros aspectos. Por exemplo, a partir do gesto de cada aluno, devia-se criar três variações dele em forma de ação. Deixando o gesto ser vivenciado pelo corpo todo, agir

nele e modificá-lo. Em seguida descobrir trajetórias da personagem: circular, direto, indireto, curvo, stacatto ou fluido. Explorar diferentes níveis no espaço e descobrir como o gesto propõe o riso para a personagem, por exemplo. No final dessa investigação, o grupo devia escolher cinco momentos do prólogo e para cada um criava-se uma imagem correspondente, era uma fotografia do momento escolhido.

Esse trabalho visava à descoberta do que era essencial para cada momento ou imagem. Após haver maior fluência no jogo as imagens foram fixadas e ordenadas. Agora os alunos transitavam da imagem um até a imagem cinco. De uma imagem para outra surgia uma necessidade de ajustamento, de cada um se reposicionar, encontrar transições, deslocamentos, velocidades, motivações e impulsos. Ou seja, a transição era atuada, jogada em relação a todos os atores e ao espaço.

Após as imagens terem sido escolhidas iniciava-se uma improvisação com os alunos caminhando e olhando-se. Quando já começava, a partir da caminhada, surgir um estado de concentração e contracenação, a professora batia uma palma e dizia o número da imagem que deveria ser montada. Para aprofundar as relações que surgiam com a imagem, o aluno devia incluir os gestos já descobertos para contracenar com os colegas. Com outro comando da professora todos voltariam a andar. Era solicitado para que não retrocedessem ao que já haviam conquistado. “

”, lembrava a professora. Com a continuidade desse trabalho, percebi que os alunos criavam relações entre as personagens na cena.

Para que o trabalho pudesse avançar, era pedido para que os alunos se organizassem em grupos e escolhessem uma forma de narrar resumidamente cada um dos atos, ou momentos da peça com o que entendiam, por procedimentos brechtianos, como nas propostas da fase anterior com a diferença de agora os alunos já terem vivenciado outros modos de fazer. Podia se dizer que tinham mais experiência e segurança para proporem novas formas de distanciamento. Primeiro, a leitura e discussão rápida em grupo para eleger os principais pontos, o que deveria ser mantido e de que maneira iram resolver o desafio. Esse

procedimento auxiliou-nos muito na hora de adaptar o texto em questão, pois era a partir da improvisação que se elegia quais partes eram imprescindíveis para o entendimento da obra. Muitos personagens foram suprimidos, e as ideias fundamentais desses diálogos distribuídas entre os personagens que restavam.

Havia sido criados grupos, os quais ficavam responsáveis por diferentes frentes de trabalho, porém todos cooperavam e opinavam para o desenvolvimento do trabalho nos demais grupos. Tanto na adaptação do texto, quanto na produção, na trilha sonora ou na criação dos figurinos. Porém, cada aluno podia se dedicar mais a área pela qual sentisse maior interesse. Era visível a empolgação e o comprometimento dos alunos.

Quem esteve envolvido com os figurinos chegava com propostas de tecidos, cores e desenhos e mostravam a turma. A equipe de iluminação experimentava durante as cenas iluminação alternativa, como por exemplo, formas de representar o fogo na cena em que Grusche salva Miguelzinho da tragédia. A equipe da trilha sonora criava partituras e musicava os momentos de canto, questões de afinação.

A professora respeitava e colaborava com as decisões tomadas pelos alunos, dialogava com eles. Para mim, era a autonomia, a autoria e a liberdade, postas em jogo pela relação e convívio entre os sujeitos.

Em relação ao trabalho de entendimento e apropriação do texto dramático, ele acontecia entre estudos de mesa, com discussões das cenas e personagens e nas improvisações. Era um diálogo entre análise intelectual e experimentação prática para a cena. Contudo, chegou um determinado momento do processo que o estudo deveria ultrapassar o espaço da sala de aula. Cada um tinha a responsabilidade de dedicar-se aos seus estudos pessoais, e trazer suas constatações para serem discutidas no grupo. O mesmo devia acontecer para a memorização das falas por parte dos alunos. Isso nem sempre acontecia de forma efetiva e o trabalho parecia não evoluir. Muitas vezes era necessário interromper a improvisação, ou alguém ficar como ponto, soprando o texto, pois sem o texto “memorizado” ficava difícil estabelecer um fluxo na improvisação. Esse descomprometimento de alguns alunos interferia no trabalho de todos. A professora se mostrava exigente e até mesmo intransigente neste quesito. Deixava bem claro que é tarefa do ator memorizar o texto, estudar as intenções para entender o que está dizendo.

Lembro que um dia, o qual foi denominado como “a prova dos figurinos”, num momento de ócio, a ação casual de dobrar um pano foi percebida pela professora, que se aproximou lentamente da aluna, abrindo um espaço para evidenciar a sua constatação. A professora conseguiu visualizar naquela ação a revelação da pureza da personagem Grusche. Esse mesmo pano passou a ser utilizado para representar a geleira que tem no 4º ato e o rio em que o Miguelzinho é batizado.

Eis a importância do olhar atento do professor para identificar e perceber o que está acontecendo na sala. Penso que, se o olhar da professora fosse somente dirigido a escolha dos figurinos aquela descoberta não teria sido possível, já que a aluna se encontrava num canto da sala, longe da professora. Esse caso realça a importância da observação, da presença e da sensibilidade do professor num processo de criação artística. Penso que o mesmo olhar pode e deve ser estendido para qualquer área de conhecimento, não se restringindo apenas ao teatro. Outro caso, deste mesmo dia, foi quando a professora percebeu que ao trocar o figurino, uma aluna realizou um movimento que foi muito relevante, e assim, pode ser incorporado no trabalho como de uma personagem. Neste dia a professora comentou que “

”.

Nestes exemplos, percebemos o quanto o professor deve estar presente e atento às situações que acontecem em aula para que possa identificar esse potencial como algo expressivo e organizá-lo dentro da montagem. Para isso o aluno tem que estar aberto e disponível, deve estar também presente. Em relação às improvisações e estruturas que eram apresentadas algumas alterações eram propostas pela professora a fim de se adequarem ao texto. Ela se mostrava muita atenta a obra de Brecht. Eu acompanhava o trabalho e percebia o cuidado que a professora tinha para não desperdiçar as soluções que os alunos apresentavam. Por exemplo, no caso do 3º ato, uma posição circular que foi criada para representar as várias situações enfrentadas pela personagem Grusche foi trasposta para um coro. A carruagem do 1º ato virou a estalagem onde Grusche se hospedava. A música de piano que entrava antes para antecipar um obstáculo de Grusche. A música se tornava ao prenunciava o caráter de duas personagens que iriam aparecer na cena. Era como se ela fizesse um comentário com o público em lhes revelar algo que estava para acontecer na situação dramática.

Com a peça estruturada, outros elementos iam sendo incluídos e as cenas, os conflitos e os aspectos invisíveis da obra iam sendo materializados e inscritos pela ação do corpo no espaço.

Às vezes, eu sentia que o trabalho não estava como o mesmo ritmo do início do semestre, os alunos faltavam às aulas, dificultando o ensaio de algumas cenas. As questões de disputa e de ego também se faziam presentes neste período. Os medos, as inseguranças e limitações pareciam angustiar a todos. Para ultrapassar essas angustias, somente com trabalho árduo e permeado de afetividade, de sinceridade, alegria, ética e engajamento. A professora criava com os alunos, motivando-os, advertindo do lugar comum da criação, provocava a imaginação deles.

Houve vez que a postura adotada pela professora gerou desconforto nos alunos. Tem alunos que se sentem injustiçados quando lhes é pedido para modificar a sua proposta de ação, outros não. Poucos entendiam que precisavam relativizar e dialogar. Outros agiam impulsivamente. Havia aqueles que não se envolviam. Pelo menos no início não se envolveram. Quando algo não funciona aos olhos do professor, mas aos do aluno sim, se buscava um ponto onde cada um pudesse ter cedido um pouco e se enfrentado outro pouco, nunca se desrespeitando. Era o combate necessário para a jornada do saber e da autonomia. No meu ponto de vista, era o resultado do envolvimento na criação. A professora solicitava mergulho e dedicação para que saboreassem, aproveitassem e vivessem a experiência com verdade. Podíamos sonhar com o que estava além do saber fazer, era algo que dizia respeito à alma.

Por outro lado, algumas intervenções pareciam inibir o estado criador do aluno. O que deveria ser criação e improvisação se tornava uma ação mecânica. O ator se contentava em repetir. Cabia a todos, mas geralmente é o professor que toma a iniciativa de lembrar o caráter do jogo, da diversão, do estar com o corpo vivo e expressivo, atento, escutando, agindo e reagindo. Das questões da presença do ator.

Insisto que no desafio da montagem as dificuldades são multiplicadas. Porém, dentre tantas influências, a disciplina de atuação IV tinha a vantagem de ser a última comum entre todos os alunos. Depois daqui, cada um se dedicaria a suas áreas específicas, como atuação, direção ou licenciatura. Penso que o cansaço foi sendo superado e a motivação e união se reestabeleceu. Isso aparecia no resultado, o qual já estava bem mais elaborado.

Diariamente, o trabalho se tornava mais expressivo. Os objetivos do semestre iam sendo cumpridos. Do meu ponto de vista, estava ocorrendo à articulação entre técnica, ética, experiência e criação. Os alunos teriam algo concreto para levar consigo, em sua memória, em

sua aprendizagem. Ou seja, era no processo de experimentar os conhecimentos na elaboração do produto que se dá a construção do saber e a formação em teatro. Era no fazer artesanal da cena.

Em relação às personagens, os atores precisavam ser substituídos para evitar beneficiar mais um em detrimento do outro. Então eles funcionavam como curingas. Na fase final era preciso tornar o jogo dos atores vivo e de evidenciar os detalhes dos comportamentos das personagens e situações propostas pelo. Os alunos eram incentivados a não permanecerem numa posição passiva em relação ao conhecimento. Deveriam ser propositores, criadores da sua dramaturgia do corpo, do movimento e do gesto. Uma dramaturgia da imaginação e do invisível que eram tornadas visíveis por meio das suas ações e relações entre os atores, entre os objetos e o espaço.

O trabalho do professor, e o meu na falta dele, se confundia ora com a função diretor, ora com a do ator. O professor demonstrava para o aluno o que ele não está vendo. Também se colocava em cena, em jogo, não para ser modelo, mas para apresentar caminhos e soluções diferentes. As falhas eram apontadas, assim como os acertos. Surgia a dificuldade de o aluno manter-se vivo, agindo e reagindo no momento presente do jogo. Já que, pela repetição, era muito fácil cair numa atuação mecânica e previsível. A intervenção ocorria para lembrar o ator quando estava mecânico, quando estava dizendo o texto sem vida, quando a reação não estava de acordo com a ação.

No trabalho final da montagem destacaram-se as questões do ritmo, dos focos, da precisão das ações, da capacidade do ator em improvisar e resolver os erros que surgiam na cena. Também era o momento para criarmos as transições e a organizarmos todo o material, eliminando os excessos e chegando próximos à essência do gesto, da clareza das situações dramáticas e do superobjetivo do texto.

A professora exigia atenção, precisão, presença e o jogo entre os atores. A presença não era nada mais que o estar resolvendo os problemas e o jogo no instante em que a cena acontecia.

As intenções do texto, as nuances, os silêncios e pausas resultam da capacidade de entendimento, interpretação e imaginação do aluno eram somadas, qualificadas e problematizadas pelo olhar e experiência da professora.

Tudo isso está servindo de aprendizagem para o docente, o qual em constante formação coloca-se numa posição viva e atenta frente aos diferentes grupos e situações que se apresentam diariamente em seu trabalho. O professor se torna um artista em sala de aula, um criador. E o aluno, em consequência, tem espaço para desenvolver a sua autoria.

Ao longo deste trabalho acredito que fui provocado e com isso, desafiado a me posicionar enquanto ser humano, artista e professor. Nos intervalos e “entres” descobri procedimentos e práticas que serão decisivas para a vida profissional.

Com a experiência da leitura, reflexão, observação e escrita pude ressignificar os modos de intervir no jogo, bem como, no entendê-lo como mecanismo básico e fundamental para a solução de problemas além de funcionar como intermediário no contato entre os sujeitos que participam de um processo pedagógico e artístico. Fui provocado a não separar os processos pedagógicos dos artísticos, desde que estes processos sejam mediados por relações de jogo e, o sujeito se coloque criativamente em movimento. A pedagogia e a arte andam juntas e complementando-se, tornam-se mais potentes.

Compreendo que tenho uma longa caminhada a ser empreendida a fim de desenvolver a sensibilidade imprescindível para mediar das relações ensino-aprendizagem-criação, no contato e jogo entre professor, aluno e conhecimento. A instrução e a intervenção nascem do contato e união desses elementos, buscando um estado em que a consciência e sensibilidade estejam abertas o suficiente para enxergar as preciosidades que surgem na relação. Por isso, o professor precisa dar o tempo necessário para surgir o lugar apropriado para intervir, doando-se, generosamente aos educandos.

Parece-me obvio que para transformar algo, tenho que primeiro conhecer e utilizar aquilo que já existe enquanto estrutura, ou seja, o aluno e sua experiência. Para isso tenho que ter um olhar aprofundado e rigoroso ao que o aluno traz, identificando as suas marcas e saberes. É olhando para o passado que se entende o presente e se inventa o futuro. Penso que, dessa forma, no papel de professor criador poderei cooperar com a emancipação do aluno.

Hoje, entendo a importância do encontro, do confronto e do que nasce deles, creditando ao acaso a identificação de fatores não previstos no planejamento. Para isso, o professor coloca-se numa posição de abertura e entrega. No trabalho criativo, o acaso se dá na soma de subjetividade, conhecimento técnico, sensibilidade e experiência dos envolvidos nele. No final, se pode ter uma dosagem maior de algum desses elementos, porém, o resultado

depende das combinações. É impossível precisar, em arte, a quantidade exata de cada um dos elementos para que uma obra nasça.

Por isso, é fundamental aprender a estar aberto, ouvindo e fazendo escolhas. Como professor devo provocar o aluno a também fazer as suas próprias escolhas. Algumas vezes, elas podem ser violentas, mas mesmo assim, precisam ser feitas. Uma relação de amizade facilita a superação dos obstáculos e diminuem as dores encontradas pelo caminho. Primeiro, o aluno pode contar com o apoio do professor para escolher, mas depois disso precisa estar apto a fazer escolhas, na vida e na arte elas precisarão ser tomadas.

Ao se aproximar do final, convido os professores criadores a pensarem em alternativas e formas de sistematizar as nossas experiências, tornando-as ainda mais preciosas, contribuindo para a construção de conhecimento. Entendo que a experiência do professor criador promove o conhecimento do ator, tanto nos alunos quanto em si mesmo. Cabendo ao professor criador por suas experiências e saberes em jogo, exercitando-se no fazer artístico para além da sala de aula.

E como uma expiração final, gostaria de registrar que como esse trabalho foi resultado de uma experiência minha, ele está impregnado e limitado pela abrangência do meu olhar. Mesmo assim, desejo que ele possa ser aproveitado de alguma forma.

ASLAN, Odette. **O ator no século XX: evolução da técnica, problema da ética.** Tradução: Rachel Araújo de Baptista Fuser, Fausto Fuser e J. Guinsburg. São Paulo: Editora Perspectiva, 2007.

AZEVEDO, Sônia Machado. **O papel do corpo no corpo do ator.** São Paulo: Editora Perspectiva, 2002.

BASÍLIO, Marcio Pereira. **Resenha de Baumann, Zygmunt. Tempos líquidos.** Rio de Janeiro: Zahar, 2007. Sociologias, Porto Alegre, ano 12, nº 23, 2010, p. 438-449.

BAUDELARIRE, Charles. **O Spleen de Paris: pequenos poemas em prosa.** Tradução de Leda Tenório da Motta. Rio de Janeiro: Imago Ed., 1995.

BAUMAN, Zygmunt. **Tempos Líquidos.** Tradução Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2007.

BENJAMIN, Walter. **Experiência e pobreza.** Tradução de Sérgio Paulo Rouanet. __In: Magia e técnica, arte e política. Disponível em:<<http://bibliotecasocialvirtual.files.wordpress.com/2010/06/walter-benjamin-experiencia-e-pobreza.pdf>>. Acesso em: 21 Out. 2013.

BERTOLT, Brecht. **Tambores na Noite.** __In: Bertolt Brecht, teatro completo em 12 volumes. Tradução de Fernando Peixoto, Willi Bolle, Geir Campos. Rio de Janeiro: Ed. Paz e Terra, 1986.

BERTOLT, Brecht. **A Mãe.** __In: Bertolt Brecht, teatro completo em 12 volumes. Rio de Janeiro: Ed. Paz e Terra, 1990.

BERTOLT, Brecht. **O Círculo de Giz Caucasiano.** __In: Brecht, teatro completo em 12 volumes. Rio de Janeiro: Ed. Paz e Terra, 1992.

BORNHEIM, Gerd. **Brecht: a estética do teatro.** São Paulo: Edições Graal Ltda, 1992.

COPEAU, Jacques. Reflexiones de un comediante sobre la paradoja de Diderot. In: DIDEROT, Denis. **La paradoja del comediante.** Buenos Aires: Siglo Vinte, s.d.

CHEKHOV, Michael. **Para o ator.** Tradução de Álvaro Cabral. 2ª ed. – São Paulo: Martins Fontes, 1996.

DUBATTI, Jorge. **Filosofía del teatro 1: convivio, experiencia, subjetividad.** 1ª ed. Buenos Aires: Atuel, 2007.

FORTUNA, T.R. **Jogo em aula:** recurso permite repensar as relações de ensino—aprendizagem. *Revista do professor*. Porto Alegre: Editora CPOEC. 19(75): 15-19, jul./set 2003.

FERNÁNDEZ, Alicia. **O saber em jogo:** a psicopedagogia propiciando autorias de pensamento. Tradução. Neusa Kern Hickel. Porto: Artimed, 2001.

GIL, José. **Diferença e negação na poesia de Fernando Pessoa.** Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2000.

HUIZINGA, Johan. **Homo Ludens:** o jogo como elemento da cultura. Tradução de João Paulo Monteiro. São Paulo: Perspectiva, 2007.

IZQUIERDO, Iván. **A mente humana.** In. *Multiciência: Revista Interdisciplinar dos Centros e Núcleos da Unicamp: Campinas, 2004.* Disponível em: <http://www.multiciencia.unicamp.br/artigos_03/a_01_.pdf>. Acesso em: 02/12/2013.