

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

IMPROVISACÃO TEATRAL E DESCENTRAÇÃO

Ana Carolina Müller Fuchs

Porto Alegre

2005

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

IMPROVISACÃO TEATRAL E DESCENTRAÇÃO

Ana Carolina Müller Fuchs

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador:

Prof. Dr. Fernando Becker

Porto Alegre

2005

Dedico esse trabalho ao Raphael, meu filho querido, que tornou esse processo mais colorido e alegre e ao meu marido Samarone, que me deu a mão em todos os momentos, tornando a caminhada segura e afetuosa.

AGRADECIMENTOS

Durante a construção desse trabalho, tive a colaboração e o carinho de pessoas que tornaram essa trajetória rica, intensa e entusiasmante. Mestres, amigos e familiares, que merecem meus sinceros agradecimentos .

Primeiramente, quero agradecer à meu orientador, professor Fernando Becker, não só por suas contribuições teóricas (preciosas), mas por sua clareza e objetividade para conduzir esse processo.

Aos colegas do grupo de orientação, Elisa, Marcelo, Ediana, Karliúza e João, pelo carinho e contribuições; as diferenças realmente enriquecem o trabalho. Um agradecimento especial à colega e amiga Alexandra, por compartilhar momentos importantes dessa trajetória e auxiliar com questões práticas da informática que fogem do meu entendimento.

Aos professores que estiveram presentes na banca de qualificação do projeto, professora Analice Dutra Pillar e professora Inês Marocco, que me possibilitaram compreender ainda mais o trabalho e forneceram instrumentos que permitiram uma nova construção dessa pesquisa. À professora Vera Bertoni, do Departamento de Arte Dramática da UFRGS e colega do PPGEDU, pelas idéias que sempre abriram novos caminhos.

Ao grupo teatral *Atores Reunidos*, pela generosidade e disponibilidade para participar desta pesquisa.

Aos familiares, em especial minha mãe, que cuidou do meu pequenino durante todo o período do mestrado, possibilitando uma caminhada tranqüila. Ao meu esposo, Samarone, pelo carinho e pelas inúmeras correções ortográficas e formatações de texto. Ao meu pai, Roberto, e meus irmãos Ricardo e Cíntia, que muitas vezes me salvaram da “loucura acadêmica”, com seus sorrisos e palavras amigas. Enfim, a todos que, de alguma forma, participaram e colaboraram com esse processo importante para minha formação profissional.

SUMÁRIO

	P
LISTA DE QUADROS	5
RESUMO	6
ABSTRACT	7
INTRODUÇÃO	8
1 BASES DA PESQUISA	11
1.1 Construção do problema	11
1.1.1 Subproblemas	13
1.2 Descentração	14
1.2.1 Descentração e relações interindividuais	17
1.3 Improvisação teatral	25
1.3.1 Improvisação e jogo	26
1.3.2 Improvisação e as relações interindividuais	29
1.4 Hipóteses	31
1.5 Objetivos	31
1.6 Justificativa	31
1.7 Metodologia	33
1.7.1 Sujeitos da pesquisa	36
1.7.2 Procedimentos para a coleta e registro de dados	37
1.7.3 Análise de dados	38
2 IMPROVISACÃO E DESCENTRAÇÃO	41
2.1 Ação e pensamento na improvisação teatral	42
2.1.1 Unidade: pensamento e ação	42
2.1.2 Improvisação e tomada de consciência	48
2.2 Improvisação e espontaneidade	52
2.2.1 Espontaneidade e as relações interindividuais	56
2.3 Improvisação como totalidade	59
2.4 Improvisação: o desenvolvimento das relações entre os atores	65
2.5 Descentração e a construção de um trabalho docente em improvisação teatral	74
2.6 Estágios em improvisação teatral	77
3 CONCLUSÕES	83
REFERÊNCIAS	89

LISTA DE QUADROS

	P
QUADRO 1: Prática da regra	21
QUADRO 2: Consciência da regra	23
QUADRO 3: Regra e comportamento	24
QUADRO 4: Ação e pensamento na improvisação teatral	52
QUADRO 5: Improvisação e espontaneidade	59
QUADRO 6: Improvisação como totalidade	64
QUADRO 7: Improvisação: o desenvolvimento das relações entre os atores	73
QUADRO 8: Descentração e a construção de um trabalho docente em improvisação teatral	77
QUADRO 9: Estágios em improvisação teatral	82

RESUMO

Esta pesquisa tem por objetivo refletir sobre os processos cognitivos que envolvem a construção da improvisação teatral a partir do trabalho do ator, com base na teoria de Piaget e nos trabalhos de Viola Spolin.

Como forma de compreender os processos cognitivos na construção da improvisação teatral, essa foi estudada a partir dos conceitos de egocentrismo e descentração propostos por Piaget. Através desses conceitos é possível traçar uma trajetória da construção da improvisação a partir do trabalho do ator. Esse estudo também se propõe a entender como ocorre a improvisação no que se refere às relações entre os atores e como esses constroem o jogo com os demais colegas.

Para esta pesquisa, foi realizada uma oficina teatral como meio de recolher e registrar os dados necessários para as análises. Além da oficina teatral, foram feitas entrevistas semi-estruturadas e coletados dados através de cadernos de notas dos atores, o que possibilitou uma avaliação a partir da perspectiva, não só da pesquisadora, mas dos sujeitos envolvidos. As análises foram feitas a partir do trabalho empírico com base no quadro teórico escolhido. Dessa forma, foi possível identificar o percurso de construção do conhecimento em improvisação teatral, que se inicia com o jogo egocêntrico e evolui para o jogo cada vez mais descentrado e cooperativo.

ABSTRACT

This research has for objective to reflect on the cognitives processes that involve the construction of the theatrical improvisation from the work of the actor, on the basis of the theory of Piaget and in the works of Viola Spolin.

As a form to understand the cognitive processes in the construction of the theatrical improvisation, this was studied from the concepts of egocentrism and descentration considered by Piaget. Through these concepts it is possible to trace a trajectory of the construction of the improvisation from the work of the actor. This study is also considered to understand as the improvisation as for the relations among the actors occurs and as these construct the game with the other colleagues.

For this research, a theatrical workshop was carried through as a means of collecting and registering the necessary data for the analyses. Beyond the theatrical workshop, interviews half-structuralized and collected data through note notebooks of the actors had been made, what made possible an evaluation from the perspective, not only of the researcher, but of the involved citizens. The analyses had been made from the empirical work on the basis of the chosen theoretical picture. This way, it was possible to identify the passage of construction of the knowledge in theatrical improvisation that initiates with the self-centered game and it evolves into the game more and more descenrate and cooperative.

INTRODUÇÃO

O teatro é uma arte de natureza efêmera, que se completa e se refaz a cada espetáculo, no encontro entre ator e público. Esta característica faz do teatro uma forma de arte em constante transformação que depende da relação que se estabelece entre os envolvidos e que se desenvolve a partir do jogo cênico.

Neste contexto, a improvisação teatral emerge como elemento importante para a formação do ator. Improvisar é jogar, compor uma cena sem preparo ou combinação prévia. O desafio da improvisação encontra-se em articular e coordenar rapidamente no momento da cena os vários elementos (atores, público, ações, espaço, tempo...) que a compõem e que estão em constante transformação no jogo cênico, possibilitando e construindo o jogo de forma criativa, verdadeira e envolvente.

Um elemento torna a improvisação mais desafiadora e instigante: a relação entre ator-ator e ator-público. Improvisar sozinho, em função das próprias ações e relações com espaço, objeto, tempo, significa trabalhar a partir de um ponto de vista, quando a improvisação envolve mais pessoas, envolve as relações que cada indivíduo tem com a linguagem teatral. É nesse aspecto que a complexidade do ato de improvisar se faz presente no âmbito das relações humanas e encontra-se com a própria natureza do fazer teatral.

“Mas na verdade o teatro tem o potencial - inexistente em outras formas de arte - de substituir um ponto de vista único por uma pluralidade de visões diferentes. O teatro pode apresentar um mundo em várias dimensões ao mesmo tempo [...]” (BROOK, 1995, p. 34).

É necessário que o ator desenvolva seu trabalho no sentido de construir o maior número possível de relações entre os elementos teatrais, considerando as diversas

perspectivas pessoais presentes no jogo cênico. Como ocorre este processo de construção do conhecimento da linguagem teatral até o momento em que o ator articula cenicamente todos os elementos possíveis da improvisação é o foco central deste trabalho, tendo como base a teoria de construção do conhecimento de Jean Piaget.

Segundo Piaget, o conhecimento se dá pela construção de estruturas realizadas pelas diferentes formas de ação do sujeito. Estas estruturas coordenam-se entre si tornando-se mais complexas e fazendo surgir novas. Trata-se de um processo dinâmico e progressivo, que pode apresentar-se de maneira inconsciente ou com tomadas de consciência por parte do sujeito. Primeiramente, o sujeito parte de uma indiferenciação entre o objeto ou o outro e as atividades pessoais, para posteriormente, devido às coordenações de suas ações, situar seu eu em relação ao objeto ou ao outro. Esse processo Piaget descreve como descentração, que se amplia com o aparecimento da função simbólica e, mais tarde, com o pensamento formal, quando o sujeito passa a utilizar o maior número possível de coordenações, relacionando as diversas perspectivas que compõem o quadro de sua ação.

Pesquisar o processo de descentração na improvisação significa refletir sobre o processo de construção do conhecimento do ator, que parte das construções individuais e se desenvolve em direção ao trabalho em conjunto ou coletivo. A compreensão desses mecanismos possibilita ao ator tomar consciência de seu processo e assim qualificá-lo, pois na medida em que reconhece seu trabalho tem melhores condições de buscar os recursos necessários para seu desenvolvimento. Por isso, torna-se importante para o fazer teatral a compreensão dos processos de descentração na improvisação: como eles ocorrem e como se relacionam com a construção da linguagem teatral, principalmente no que se refere às relações entre os atores. Portanto, este trabalho se propõe a pesquisar a descentração na improvisação teatral sob o aspecto das relações entre os atores.

Este trabalho possibilitou transformar minha relação com o fazer teatral e com o ensino a partir de uma maior compreensão dos mecanismos responsáveis por esta construção e contribuir com o trabalho do ator e com o ensino da linguagem teatral

através de um novo olhar sobre o processo de construção do conhecimento na improvisação.

No primeiro capítulo, apresento as bases da pesquisa, ou seja, a improvisação como objeto de pesquisa e o conceito de Piaget de descentração como referencial teórico escolhido. Também exponho o problema que deu origem ao trabalho, as hipóteses, objetivos e justificativa. Em seguida apresento a metodologia utilizada para a pesquisa, caracterizando os sujeitos envolvidos e as práticas utilizadas.

No capítulo seguinte, apresento uma reflexão a partir dos resultados obtidos no trabalho empírico, na qual procuro fazer uma análise a partir da teoria de Piaget e de alguns autores da área teatral. Esse capítulo enfoca a improvisação a partir das relações entre pensamento e ação no trabalho do ator, seu caráter de totalidade e o aspecto das interações entre os atores. Por fim, faço uma reflexão sobre o meu processo como docente na oficina de improvisação teatral realizada para esta pesquisa.

O último capítulo contém as conclusões e considerações finais sobre o trabalho desenvolvido, no qual busco sistematizar de forma sucinta e direta as análises e resultados obtidos através da pesquisa e que foram abordados no decorrer desta dissertação.

1 BASES DA PESQUISA

Pensar sobre o fazer teatral, a partir da perspectiva de construção do conhecimento abordada por Piaget, me possibilitou encontrar caminhos para o entendimento e construção da linguagem do teatro. Caminhos que passam necessariamente pela formação dos sujeitos envolvidos nesse processo. Buscando traçar paralelos entre minha prática docente em teatro, meu trabalho de atriz e a teoria piagetiana, foi construída a primeira parte desta dissertação.

O capítulo que segue apresenta o processo desenvolvido para a realização da pesquisa empírica, que gerou os dados necessários às análises do segundo capítulo.

1.1 Construção do problema

Apresento neste capítulo uma reflexão sobre minhas experiências profissionais e acadêmicas tanto na área do teatro como da educação, a fim de expor a origem dos questionamentos que conduziram a pesquisa.

O problema levantado neste trabalho é resultado de um fazer teatral na sua totalidade de ação e reflexão. Desta forma, considero importante fazer um breve relato de minha experiência com o teatro e a educação, como forma de situar o leitor quanto às minhas perspectivas frente ao fazer teatral.

Iniciei minhas atividades como atriz em 1991, na cidade de Santa Cruz do Sul, participando de um grupo de teatro amador. O trabalho tinha como objetivo a

montagem de espetáculos e era fruto de um processo intuitivo, de um desejo de fazer teatro. Naquela época, eu não tinha a consciência da importância de um processo elaborado a partir dos princípios e elementos que envolvem a linguagem teatral e a construção do trabalho do ator.

Em 1997, ingressei no curso de Artes Cênicas da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. A partir daí, o fazer teatral configurou-se, para mim, como linguagem a ser estudada, através de um processo contínuo envolvendo a ação e a compreensão da arte teatral. A experiência acadêmica me possibilitou construir novos conhecimentos acerca do teatro, assim como questões relativas ao ensino e aprendizagem desta linguagem.

Foi também através da Universidade que iniciei meu trabalho docente, primeiramente numa escola de artes para crianças e depois em vários outros projetos envolvendo teatro-educação. Com a conclusão do curso, passei a trabalhar com a formação de atores na *Escola de TV e Cinema de Porto Alegre*, paralelamente ao trabalho na escola de ensino formal, *Escola de Educação Básica Educar-se*, na qual orientava a disciplina de teatro para alunos do ensino médio.

Com essas experiências pude observar em meus alunos as mesmas dificuldades que enfrentava como atriz. Como construir a cena improvisada a partir dos elementos presentes no jogo? Por que os alunos, ao improvisar em grupo, apresentam dificuldades em compreender e se relacionar com o colega? Que procedimentos eu preciso construir para auxiliar os alunos nessa trajetória de construção da cena?

Alguns caminhos teóricos já haviam sido traçados durante o curso de artes cênicas, porém encontrei, no mestrado, um referencial teórico mais específico que me apoiou na busca de respostas às minhas inquietações. A orientação do professor Fernando Becker foi de fundamental importância, não só no que se refere à teoria piagetiana, mas também para o desenvolvimento de um trabalho com base nas relações de autonomia, confiança e cooperação, que deu suporte para meus questionamentos.

Compartilhar idéias e discussões com o grupo de orientação e com os colegas das disciplinas freqüentadas me possibilitou compreender a teoria de Piaget a partir de um olhar descentrado, com base nas diversas perspectivas presentes. Alguns questionamentos continuavam presentes, outros se construíram e, paralelamente, através das trocas e do aprofundamento teórico, alguns caminhos se traçavam na busca de respostas.

Os mecanismos que permeiam as relações entre os indivíduos continuaram e continuam como a principal fonte de minhas inquietações, por isso a escolha do referencial teórico a respeito da construção do conhecimento. Vi, no conceito de descentração, possibilidades de compreender os processos que envolvem as relações interindividuais e de buscar relações com o trabalho do ator na improvisação teatral.

Retomando:

Este trabalho tem como base o conceito de descentração de Jean Piaget e visa pesquisar a improvisação teatral sob o aspecto das relações entre os atores. Como se constrói e se desenvolve essa improvisação em grupo? Que caminhos o ator percorre até o momento que estabelece o jogo teatral com os colegas?

Resumindo:

A pesquisa se propõe a responder o seguinte problema:

Como acontece a descentração na improvisação teatral de atores iniciantes?

1.1.1 Subproblemas

- a) Como se desenvolve a improvisação teatral sob o aspecto das relações entre os atores?
- b) Como o ator iniciante compreende as relações interindividuais na improvisação teatral?

- c) Ao término de um período de trabalho o ator tem consciência do processo de descentração que desenvolveu?

1.2 Descentração

O conceito de descentração perpassa toda a obra de Piaget, mesmo quando não abordado diretamente. A descentração refere-se ao desenvolvimento das estruturas cognitivas, ao processo de construção do conhecimento, que se dá de patamares menos elaborados para patamares cada vez mais ricos e complexos.

Os processos de descentração podem ser observados no desenvolvimento dos estágios, do sensório-motor ao pré-operatório e deste ao operatório concreto e ao formal, nos processos de tomada de consciência, no desenvolvimento social e afetivo, enfim, em todos os aspectos de construção do conhecimento.

Penso que, para melhor compreender os processos de descentração, um bom caminho é o da retomada da teoria de Jean Piaget sobre a construção do conhecimento. A teoria de Piaget tem como centro a ação, ou seja, o sujeito constrói conhecimento através de sua ação sobre o objeto e, de retorno, de sua ação sobre si mesmo; centraliza-se, portanto, na interação. A partir de suas ações, o sujeito constrói esquemas de ações, que são arranjos, organizações, sínteses das ações, que se conservam nas repetições e se aplicam a situações variadas.

“Chamamos esquemas de uma ação, a estrutura geral dessa ação, se conservando durante as repetições, se consolidando pelo exercício e se aplicando a situações que variam em função das modificações do meio.”
(PIAGET, 1978a, p. 243).

Os esquemas coordenam-se entre si, formando estruturas maiores que, por sua vez, também se relacionam, construindo sistemas cada vez mais amplos e complexos. Assim, o conhecimento se constrói a partir das coordenações das ações do sujeito. Esse

processo de coordenação de ações é denominado, num dos estudos de Piaget, de abstração reflexionante.

A abstração reflexionante apresenta dois desdobramentos, podendo ser pseudo-empírica ou refletida. A abstração pseudo-empírica ocorre quando o objeto é modificado pelas coordenações do sujeito, ou seja, quando o sujeito projeta sobre determinado objeto características que não pertencem a este. A abstração refletida ocorre quando uma abstração reflexionante torna-se consciente, ou seja, quando o sujeito compreende o processo do seu pensamento ou quando toma consciência das coordenações de suas ações.

O processo de abstração reflexionante possui dois aspectos: reflexionamento e reflexão. Reflexionamento porque projeta num patamar superior aquilo que foi construído num patamar inferior, por exemplo, quando o sujeito passa a representar o que antes era só ação. A reflexão é o “ato mental de reconstrução e reorganização sobre o patamar superior daquilo que foi assim transferido do inferior.” (PIAGET et al., 1995, p. 303). A formação de cada patamar gera a construção de novas reflexões que por sua vez constróem um novo patamar, produzindo assim, um processo em espiral - processo que tende a se expandir em quantidade e qualidade.

BECKER (2001, p. 47), define o processo de abstração reflexionante a partir do significado da palavra abstração: “[...] retirar, arrancar, extrair algo de algo.” Entretanto, o sujeito só retira aquilo que seus esquemas anteriores, suas estruturas permitem, sem abarcar a totalidade do que o objeto ou a ação possam vir a ser. Se, por um lado, o processo de abstração reflexionante pode marcar os limites da construção do conhecimento, por outro, ele é responsável pelo desenvolvimento desta, pois o sujeito pode modificar seus esquemas. Através do mecanismo de acomodação, o sujeito volta-se para si e transforma os esquemas existentes para poder assimilar as novas características antes não compreendidas. Assim, reconstrói em outro patamar o conhecimento.

A imagem da espiral revela o quão significativo é o processo de descentração que ocorre a partir das abstrações reflexionantes, na medida em que a cada patamar de construção de conhecimento o sujeito enriquece suas ações. No cerne dessa construção, encontra-se os processos de diferenciação e integração, que permitem ao sujeito a diferenciação de um esquema de coordenação para integrá-lo em outra nova estrutura.

Inicialmente, essa construção parte de uma indiferenciação entre sujeito e objeto; nesse momento todos os elementos estão subordinados ao “eu” - centração ou egocentrismo. Posteriormente, na medida do desenvolvimento das estruturas mentais, o sujeito passa a situar seu “eu” em relação aos diversos elementos que envolvem sua ação; isso é, descentra-se. Passa de uma fase inicial, egocêntrica, onde não há diferenciação, para níveis de desenvolvimento do conhecimento mais avançados, nos quais as coordenações das ações permitem uma nova elaboração do universo que o cerca e, correlativamente, de seu universo interior. Nesse novo patamar de construção do conhecimento, sujeito e objeto são elementos distintos, ou seja, assim como a ação torna possível um reconhecimento do objeto, torna também possível uma tomada de consciência do sujeito.

“[...] no momento em que o indivíduo está mais centrado em si mesmo é que ele menos se conhece; e, à medida que ele se descobre, é que se situa em um universo e o constitui por essa mesma razão.” (PIAGET, 2001, p. 21).

Paralelo ao conceito de descentração, encontra-se o conceito de egocentrismo, que se refere a um momento no qual o sujeito não reconhece a gama de possibilidades que cercam sua ação. A importância do egocentrismo está no fato de que ele revela as estruturas cognitivas iniciais de um processo de descentração, ou seja, o momento em que o sujeito encontra-se centrado num quadro referencial ainda restrito em relação à sua ação e ao mundo que o cerca. Conforme interage, vai construindo novas relações e coordenando suas ações de forma cada vez mais complexa, em patamares cada vez mais elevados da construção do conhecimento, a partir de inúmeros processos de descentração.

Portanto, a descentração é o processo pelo qual o sujeito passa a compreender suas ações em relação ao próprio corpo e ao conjunto de elementos externos que o cerca, relacionando as diversas possibilidades que envolvem sua ação.

1.2.1 Descentração e relações interindividuais

O objeto deste estudo é a improvisação teatral sob o ponto de vista das relações que se estabelecem entre os atores. Portanto, torna-se necessário traçar algumas considerações sobre os processos de descentração que permeiam as relações entre esses sujeitos.

Enquanto num primeiro momento a inteligência sensório-motora é uma adaptação do indivíduo às coisas ou ao outro, mas sem socialização, a partir dos níveis representativos e principalmente com a construção da linguagem e através da elaboração de conceitos, das relações e da constituição de regras sociais, ocorre a socialização do pensamento.

As trocas sociais exigem do sujeito uma reformulação de suas estruturas, a partir das coordenações dos pontos de vista de outros indivíduos. Nessa nova situação o egocentrismo reaparece em um novo plano, apresentando uma indiferenciação entre o “eu” e o meio social. Mas com a necessidade do sujeito de se adaptar ao ambiente que o cerca, ocorre uma descentração pela revisão de seu ponto de vista em relação às perspectivas dos demais indivíduos que compõem seu universo social. Assim, as relações interindividuais permitem ao sujeito dissociar o seu pensamento do seu “eu” e do pensamento do outro. Nesse reconhecimento do outro, o sujeito reconhece a si e também se faz compreender por ele. “[...] o egocentrismo é o estado de indiferenciação que ignora a multiplicidade das perspectivas, enquanto que a objetividade supõe, ao mesmo tempo, uma diferenciação e uma coordenação dos pontos de vista.” (PIAGET ; INHELDER, 1976, p. 256).

Na obra *O juízo moral na criança*, Piaget apresenta um estudo do desenvolvimento da criança sob o ponto de vista da socialização. Através de pesquisas sobre a construção da regra no jogo infantil, Piaget mostra como evolui o pensamento da criança desde um nível egocêntrico, no qual não há socialização do pensamento, até o pensamento socializado.

Será abordado, inicialmente, o desenvolvimento do jogo sob o ponto de vista da constituição da regra e a relação com as condutas sociais, com o objetivo de compreender os elementos que permeiam essa construção e posteriormente procurar traçar um paralelo com o desenvolvimento da improvisação teatral.

O desenvolvimento da regra na prática do jogo apresenta-se em quatro estágios sucessivos: o estágio motor e individual, o estágio egocêntrico, o estágio da cooperação e o estágio da codificação das regras. O primeiro estágio apresenta um jogo individual que decorre de hábitos motores e do desejo da criança. Há primeiro uma necessidade de se compreender a natureza dos objetos e das ações e todo o jogo decorrente dessas experiências está vinculado ao prazer e à fantasia do momento, assim, um objeto que ora representa uma coisa em outro momento poderá ter outro significado. Não há regras, porém pode-se observar algumas regularidades nos comportamentos utilizados sucessivamente pela criança; esses comportamentos se esquematizam e até mesmo se ritualizam. Nota-se também o simbolismo que se insere nesse jogos, pois implicam uma participação da imaginação. “Acreditamos que o ritual e os símbolos individuais constituem a estrutura ou a condição necessária ao desenvolvimento da regra e dos sinais coletivos, mas não a condição suficiente.” (PIAGET, 1994, p. 36).

Quanto ao trabalho do ator, a pesquisa demonstrou que os símbolos individuais possibilitam a ele construir seu material cênico, mas não, necessariamente, permitem a comunicação entre os demais colegas. Construir uma linguagem própria é fundamental para a construção da identidade do ator, porém é importante que seja da compreensão de todos para que o jogo se estabeleça.

No segundo estágio, denominado egocêntrico, a criança aprende as regras, mas essas permanecem exteriores a ela, ou seja, através da imitação a criança descobre que alguns jogos possuem procedimentos determinados. Contudo, quando joga, utiliza as regras como bem entende sem se preocupar com o código já estabelecido, por isso, mesmo estando num grupo, acaba por jogar sozinha, pois não estabelece um jogo comum a todos. Nesse estágio, a criança considera a regra como uma realidade absoluta e não aceita modificações.

Tendo como referência minha prática pedagógica na formação de atores, a situação apresentada pode ser exemplificada através de um exercício que costumo desenvolver com os alunos, quando se trata de improvisação em grupo. É um exercício aparentemente simples, mas que pode revelar toda a complexidade das relações que envolvem a construção da improvisação.

Solicita-se a um ator que entre em cena e proponha uma ação cotidiana simples, como limpar uma casa, construir um muro, lavar um carro ou outra ação conforme sua vontade. Os demais atores, a partir do momento em que identificam a proposta, devem entrar em cena para colaborar com a ação do primeiro colega. Quando se trata de um grupo de atores iniciantes, ou que acabaram de se conhecer, a tendência é entrarem em cena desenvolvendo ações paralelas, que não se comunicam. Por exemplo, no caso de uma improvisação envolvendo a lavagem de um carro, um ator molha o carro, outro limpa os vidros, outro confere os pneus e assim por diante. Em algumas situações, alguns atores interferem na ação do colega, oferecendo ajuda ou propondo ações que complementem a ação desse, porém é um jogo que também acontece de forma paralela, não envolvendo todo o grupo.

Dessa forma, num primeiro momento, mesmo participando de uma improvisação coletiva, o ator estaria voltado para suas ações e criações, sem conseguir socializar com o outro. O jogo cênico então não ocorre senão através de várias ações particulares que não dialogam. O ator não consegue construir com os demais por não possuir estruturas suficientes que lhe possibilitem considerar as perspectivas dos demais participantes do jogo.

Quando o ator consegue interagir com o todo que a cena apresenta e principalmente com seus colegas, quando descentra sua ação, de uma perspectiva individualista para um fazer coletivo com objetivos comuns, ele estabelece as relações de cooperação. A partir dessas relações, o jogo torna-se um campo fértil para a construção do trabalho do ator. Piaget define a cooperação como um terceiro estágio no desenvolvimento das relações sociais e da elaboração das regras.

No terceiro estágio, da cooperação, há a necessidade de um entendimento mútuo para que o jogo aconteça; para isso, a criança joga observando as regras comuns. O interesse está voltado em regulamentar o jogo através de um conjunto de leis que garantem a reciprocidade das relações. A transformação da regra é aceita, mas depende de um consentimento mútuo. Cabe ressaltar que o respeito a regras comuns não significa uma subordinação do “eu”, mas ao contrário, à medida em que o sujeito situa seu “eu” em relação ao mundo que o cerca, ele consegue cooperar. A cooperação pressupõe a autonomia.

O quarto estágio difere do anterior no que se refere à codificação das regras. Não basta à criança cooperar e constituir regras comuns, é preciso conhecer as regras em seus detalhes, para que se possa prever todos os casos possíveis e codificá-los, o que torna o jogo cada vez mais complexo e interessante. Há a necessidade de definir todos os signos possíveis para que o entendimento e o jogo ocorram.

A seguir, apresento um quadro sistemático da teoria exposta. Da mesma forma, no decorrer do trabalho, serão apresentados outros quadros com a síntese da teoria abordada.

QUADRO 1: Prática da regra

Estágios	Características da ação	Características estruturais
1. Motor e individual	<ul style="list-style-type: none"> - repetição - prazer, fantasia - regularização dos comportamentos 	<ul style="list-style-type: none"> - decorrente de esquemas adaptativos - não há diferenciação entre o eu e o mundo exterior
2. Egocentrismo	<ul style="list-style-type: none"> - regra é exterior ao sujeito; a criança procura imitar exemplos - a criança utiliza a regra como entende, faz as transformações que considera interessantes ou necessárias - jogo é individual - mesmo em grupo joga sozinha, pois está centrada na sua ação - considera a regra como a utiliza e não permite modificações 	<ul style="list-style-type: none"> - não há diferenciação entre subjetivo e objetivo, por isso confunde o real com a fantasia, as regras que ela inventa com as regras reais
3. Cooperação	<ul style="list-style-type: none"> - jogo é coletivo - reciprocidade nas relações - respeito mútuo - as regras podem ser transformadas, desde que por consenso do grupo 	<ul style="list-style-type: none"> - diferenciação entre subjetivo e objetivo - há diferenciação do ponto de vista próprio dos demais pontos de vista dos colegas integrantes do grupo
4. Codificação das regras	<ul style="list-style-type: none"> - regra é vista em seus detalhes - prazer do jogo social - não há interesse em ganhar, mas em atingir objetivos comuns - estabelecimento de códigos específicos que orientam o jogo 	<ul style="list-style-type: none"> - há a diferenciação entre o ponto de vista próprio e dos demais indivíduos - construção de códigos, signos comuns

Quanto à consciência da regra, ela não necessariamente acompanha a prática da regra, ou seja, a criança que pratica a regra no estágio da cooperação pode apresentar outro tipo de tomada de consciência que não corresponda à sua ação.

No primeiro estágio, puramente individual, a criança procura satisfazer seus interesses motores ou sua fantasia simbólica e vai constituindo seus esquemas de ação. A regra não é coercitiva, porque é utilizada como exemplo interessante e não realidade obrigatória. Não há consciência da obrigação ou percepção do caráter obrigatório da regra.

No segundo estágio, do egocentrismo, a regra é considerada imutável e qualquer proposta de modificação é uma transgressão, pois a regra, como a criança a entende, deriva de algo exterior e superior a ela, mesmo que tenha sido inventada por ela. Esse comportamento é produto da indiferenciação que há entre o “eu” e o mundo exterior, que faz com que a criança misture, confunda o que é subjetivo e o que é objetivo.

No terceiro estágio, a regra é considerada como resultado de um consentimento mútuo. É quando a criança passa a situar o seu ponto de vista em relação ao ponto de vista dos demais companheiros. A regra não é mais coercitiva e exterior e pode ser modificada e adaptada conforme o interesse do grupo. Observa-se que a regra coletiva é produto tanto da aprovação recíproca como da autoridade de um indivíduo sobre o outro.

QUADRO 2: Consciência da regra

Estágios	Características da tomada de consciência	Características estruturais
1. Motor e individual	<ul style="list-style-type: none"> - a regra é considerada a título de exemplo interessante, não de realidade obrigatória - satisfação dos interesses individuais 	<ul style="list-style-type: none"> - indiferenciação entre subjetivo e objetivo
2. Egocentrismo	<ul style="list-style-type: none"> - a criança considera a regra como algo exterior a ela, geralmente derivada dos adultos com quem mantêm um vínculo afetivo - regra é imutável, a criança não aceita transformações na regra 	<ul style="list-style-type: none"> - indiferenciação entre objetivo e subjetivo
3. Cooperação	<ul style="list-style-type: none"> - considera a regra como produto de um entendimento mútuo - aceita transformações na regra, desde que em conformidade com todo o grupo 	<ul style="list-style-type: none"> - diferenciação entre subjetivo e objetivo - diferenciação do ponto de vista próprio em relação aos pontos de vista dos outros colegas do grupo

De acordo com esses estudos, Piaget define três tipos de regras: a regra motora, a regra devida ao respeito unilateral e a regra devida ao respeito mútuo. Esses três tipos de regras correspondem a três tipos de comportamento social: os comportamentos motores e individuais, os comportamentos egocêntricos (com coação exterior) e a cooperação.

Os comportamentos motores são aqueles vinculados aos hábitos, à repetição e à ritualização dos esquemas de adaptação motora. Os comportamentos egocêntricos estão diretamente vinculados ao respeito unilateral, pois devido à indiferenciação entre o “eu” e o mundo exterior, a criança, além de considerar o que ela inventa como algo exterior a ela, também aceita mais facilmente o que é imposto pelo adulto.

Os comportamentos com base na cooperação dependem de uma conscientização do “eu” em relação ao meio social; na medida em que o sujeito situa seu “eu” em relação aos outros, ele constrói sua identidade e sua autonomia. Essa construção permite as relações de igualdade e reciprocidade características da cooperação.

Na improvisação, quando os atores estabelecem o jogo através das relações de cooperação, os interesses particulares se transformam em função das necessidades da cena e do grupo. A consciência dessas relações que se transformam e que reúnem o individual e coletivo, permite ao ator brincar, envolver-se com a improvisação e com os colegas, construindo um jogo onde todos são também autores da cena.

QUADRO 3: Regra e comportamento

Regra	Comportamento	Características
Motora	Motor e individual	- comportamento associal - jogo individual
Devido ao respeito unilateral	Egocêntrico	- comportamento pré-social em relação a cooperação - jogo individual - aceitação do que é exterior - confusão entre subjetivo e objetivo
Devido ao respeito mútuo	Cooperação	- comportamento social - jogo coletivo - reciprocidade e igualdade nas relações - consciência do “eu” - autonomia

Em resumo, toda construção do conhecimento depende da ação do sujeito que leva à formação de estruturas, que evoluem e se tornam mais complexas conforme as atividades do sujeito. No que se refere às relações entre os indivíduos, esta evolução apresenta um primeiro momento individual, pois o sujeito não possui estruturas que permitem a diferenciação entre o seu “eu” e o mundo externo, entre objetivo e subjetivo,

o “eu” e o outro. Através dos processos de diferenciação e integração, o sujeito passa a situar seu “eu” em relação ao mundo que o cerca, constrói sua autonomia e estabelece as relações de cooperação.

Quanto a esse processo e o desenvolvimento do trabalho do ator na improvisação, a pesquisa demonstra que primeiramente o ator fica restrito a um pequeno conjunto de relações quanto a cena, assim como não compreende o jogo do colega, o que revela um comportamento egocêntrico. Conforme interage, descentra suas ações e constrói o jogo com base na cooperação, reconhece e procura coordenar seu trabalho com o dos outros e busca um diálogo entre os elementos cênicos.

1.3 Improvisação teatral

“Técnica do ator que interpreta algo imprevisto, não preparado antecipadamente e inventado no calor da ação”. (PAVIS, 1999, p. 205).

A improvisação no teatro significa organizar, compor uma cena ou material cênico, sem preparo ou combinação prévia, no instante da ação. Essa característica faz da improvisação uma ação que se forma a partir dos elementos presentes e que se transforma a cada momento.

A improvisação teatral constitui elemento importante na formação do ator, tanto em seu processo de criação como no momento do espetáculo teatral. Na preparação do ator, a improvisação é fonte de recursos na qual o ator encontra formas (corporais e vocais), constrói o jogo e a ação dramática para formalizar e fisicalizar* os conteúdos e emoções necessários à cena. Durante o espetáculo, são as características da improvisação que mantêm o jogo cênico vivo e envolvente, tanto entre os atores como entre esses e os espectadores.

* “Fisicalização – Mostrar e não contar; a manifestação física de uma comunicação; a expressão física de uma atitude; usar ao objeto; [...] fisicalizar é mostrar; uma maneira visível de fazer uma comunicação subjetiva.” (SPOLIN, 1998, p. 340).

“Assim há uma ocorrência em dois sentidos: de um lado significa o aparecimento do produto no interior do jogo cênico por parte dos atores e, de outro, o encontro entre atores e espectadores para a concretização do fenômeno artístico.” (CHACRA, 1983, p. 15).

No trabalho do ator, a improvisação envolve diversos elementos (corpo, voz, ação, ação dramática, contracenação, espaço, tempo) que são organizados, coordenados conforme a necessidade, interesse e preparo de cada ator. Dessa forma, a improvisação apresenta as características pessoais de cada sujeito envolvido. Segundo Piaget, a construção do conhecimento possui um desenvolvimento comum a todos os sujeitos, porém apresenta-se de formas diferentes, pois depende da ação e das relações que o sujeito estabelece com o objeto de conhecimento. Portanto, a construção do conhecimento em improvisação ocorre através de uma organização comum, mas que se dá de diferentes maneiras conforme a experiência de cada ator. Com base nas estruturas (mentais e de ação material) já formadas, a improvisação possibilita a formação de novas coordenações formando novas estruturas, produzindo um movimento contínuo e crescente na construção do conhecimento do ator, qualificando e ampliando seu trabalho cênico. A improvisação, da mesma forma que revela, constrói a relação de cada ator com a linguagem teatral.

“A improvisação não é apenas a ação realizada no presente, mas toda a história que esta ação carrega do passado. No trabalho do ator, poucos segundos podem conter anos de trabalho.” (ICLE, 2002a, p. 81).

A seguir, a improvisação será abordada sob o aspecto do jogo e das relações entre os atores, como maneira de definir sob quais perspectivas foi abordado o objeto de pesquisa e delimitar quais elementos foram escolhidos como foco deste trabalho.

1.3.1 Improvisação e jogo

Este trabalho busca estudar a improvisação teatral de atores iniciantes no seu contexto de preparação do ator e no seu caráter de jogo entre esses, ou seja, busca

compreender como se desenvolve e quais elementos permeiam a construção do jogo cênico entre os atores na improvisação teatral.

A noção de jogo está intimamente ligada ao fazer teatral. Na improvisação, a idéia de jogo está intrínseca, como forma de organizar e brincar com os elementos cênicos. Não pretendo neste trabalho fazer uma reflexão sobre as diferenças ou semelhanças que acompanham a relação entre jogo e improvisação, mas sim busco definir sob que perspectiva foi abordada a improvisação nesta pesquisa.

SPOLIN (1998, p. 341), define improvisação como: “jogar um jogo, predispor-se a solucionar um problema sem preconceito quanto a maneira de solucioná-lo”. PAVIS (1999), traz a idéia de jogo dramático como uma forma de improvisar. Para ele, jogo e teatro estão ligados pelo caráter lúdico que ambos apresentam. Assim, o jogo em teatro pode ser aplicado ao trabalho do ator, à própria atividade teatral e à práticas educacionais.

Ao buscar o significado de jogo, encontrei definições que o aproximam da característica que procurei analisar na improvisação teatral. Os trabalhos de Ingrid Koudela e Peter Slade apresentam definições para jogo dramático e jogo teatral que ampliam e aprofundam a relação do jogo com o fazer teatral.

O jogo dramático é uma atividade lúdica que não tem como objetivo a construção de algo a ser apresentado ao público mas que permite a experimentação e a construção da linguagem teatral. Já o jogo teatral é feito com a participação de um grupo que observa, como público ativo que analisa e retorna ao grupo que está jogando suas percepções do que está sendo feito. Tanto o jogo dramático como o jogo teatral possibilitam aos participantes tomarem consciência dos mecanismos que envolvem o fazer teatral.

O jogo dramático é subjetivo, a maioria dos autores o relaciona com o faz-de-conta infantil e está diretamente ligado ao imaginário, à criatividade e espontaneidade de cada sujeito, o que não significa que o jogo dramático seja uma atividade individual.

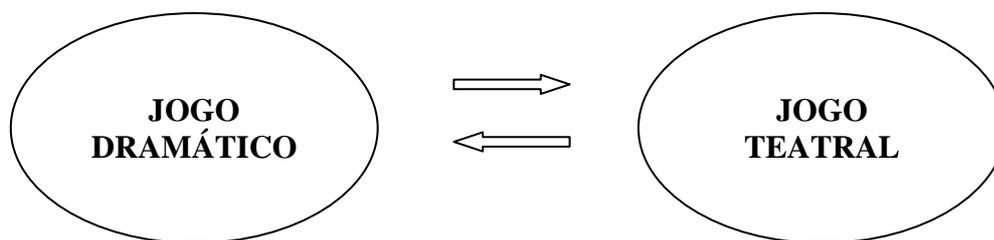
Significa que, mesmo que o jogo dramático seja coletivo, o foco da atenção está nas relações que cada indivíduo estabelece entre o seu imaginário e as formas teatrais. Já o jogo teatral acrescenta a relação com a platéia, o que requer a construção de uma linguagem objetiva, de formas e mecanismos que possibilitam a comunicação não só entre os atores mas desses com o público.

No desenvolvimento cognitivo, o jogo dramático antecede o jogo teatral, ou seja, a construção da linguagem teatral ocorre a partir do jogo pessoal que envolve os símbolos que cada indivíduo constrói e se desenvolve em direção ao jogo socializado que depende de símbolos e códigos comuns de grupo.

“Evidentemente a passagem do jogo dramático para o jogo teatral é uma transição muito gradativa, que envolve o problema de tornar manifesto o gesto espontâneo e depois levar a criança à decodificação do seu significado, até que ela o utilize conscientemente, para estabelecer o processo de comunicação com a platéia”. (KOUDELA, 1984, p. 45).

Conforme já foi visto no item sobre descentração, a construção do conhecimento se dá a partir de uma perspectiva particular que se descentra em direção à coordenação das diversas perspectivas que envolvem a ação. Na evolução do jogo dramático para o jogo teatral, observa-se um processo de descentração que vai do jogo de características mais individuais que depende das relações de cada sujeito com o fazer teatral para o jogo socializado, que tem como base as relações entre os indivíduos e a construção de códigos comuns, ou ainda a coordenação de diversos pontos de vista em relação ao fazer teatral. Pode-se, então, comparar o jogo dramático às ações egocêntricas e o jogo teatral às ações descentradas de cooperação.

O desenvolvimento do jogo dramático para o jogo teatral não deve ser entendido de forma linear, estática, ou como um desenvolvimento que se dá de uma faixa etária para outra, mas como um movimento entre um e outro, no qual as construções individuais apoiam o trabalho coletivo e esse por sua vez transforma as relações particulares. Essa dinâmica constrói um jogo cada vez mais elaborado, possibilitando o diálogo cada vez maior entre ator e público.



A partir dessas definições, pode-se entender que improvisação teatral, necessariamente, contém o jogo: do ator com os elementos teatrais, dos atores entre si ou desses com o público. Assim, tanto jogo dramático como jogo teatral compõem a improvisação teatral. O primeiro englobando as relações mais subjetivas do ator com sua expressividade e com a linguagem teatral e o segundo de forma mais objetiva, visando construir uma linguagem que possibilite as relações entre o grupo e com o público.

1.3.2 Improvisação e as relações interindividuais

Quando a improvisação é coletiva, ela emerge da relação que cada ator tem com a linguagem teatral e de como esses sujeitos constroem o diálogo entre as diferentes formas de conceber o fazer teatral. Quando dois ou mais atores estão improvisando, precisam compreender e se fazer entender pelo outro, para que o jogo ocorra. Mas como estabelecer esta comunicação se, como já foi visto, cada ator constrói diferentemente seu trabalho?

A construção de um jogo coletivo que envolve as características individuais de cada ator depende da construção de estruturas (físicas e mentais), no plano das relações sociais. Nessa situação é preciso coordenar as ações, não a partir de um único ponto de vista particular, mas procurar compreender o ponto de vista dos demais participantes do jogo. É preciso conhecer como cada participante se relaciona com a linguagem teatral e

construir caminhos comuns que possibilitem o entendimento e a comunicação durante a improvisação.

No processo de descentração, que vai do individual ao coletivo, envolvendo a construção de cada sujeito, interpõem-se vários elementos, dentre eles a relação entre símbolos (representações individuais) e signos (sinais coletivos) e o processo de tomada de consciência das ações. Muitas vezes, o que o ator exterioriza em forma de ação material não corresponde ao que ele acredita estar comunicando, causando equívocos durante o jogo.

Em minha experiência docente, especificamente com a disciplina de improvisação, já observei essa situação tanto na ação cênica dos alunos como em suas falas. Quando os alunos tiveram dificuldades em desenvolver o jogo, presenciei falas do tipo: “Eu pensei que ele estava fazendo isso”, ou então, “Ele não viu o que eu estava fazendo”, ou ainda, “Mas a minha proposta era outra”. Durante a pesquisa, que deu origem a este trabalho, a mesma situação também ocorreu, como pode ser observado através da fala de um dos participantes da oficina teatral: “Eu pensei: o **MR** vai nos ajudar a varrer, nós estávamos varrendo, mas ele fez outra coisa e eu me perdi.”

Essa situação revela um comportamento egocêntrico tanto no plano da ação quanto da tomada de consciência. Primeiramente porque, centrados em sua própria ação, não conseguiram ver os colegas de cena, nem dialogar com eles. Ou, ao contrário, mesmo tendo observado e compreendido tais propostas, não abriram mão de seu ponto de vista em benefício do jogo. Não estabeleceram, ou melhor, não construíram um estado de cooperação. “A improvisação só pode nascer do encontro e atuação no presente, que está em constante transformação. O material e substância da improvisação de cena não são os trabalhos de uma única pessoa ou escritor, mas surgem da coesão de um ator atuando com outro.” (SPOLIN, 1998, p. 18).

Esses comportamentos geralmente ocorrem ou porque os alunos não observaram as propostas e as ações dos colegas ou, se as observaram, não conseguiram assumir o ponto de vista do outro; não se descentraram.

1.4 Hipóteses

- a) O trabalho de ator constrói-se, em improvisação teatral, a partir de um processo de descentração que parte de um plano egocêntrico e se desenvolve no sentido da coordenação do maior número de relações possíveis;
- b) A improvisação, sob o aspecto das relações interindividuais, apresenta um primeiro momento no qual o jogo é egocêntrico e um momento posterior, no qual o jogo evolui para relações de cooperação;
- c) Há relação entre o desenvolvimento da improvisação e o desenvolvimento das relações interindividuais.

1.5 Objetivos

- a) Identificar e analisar como ocorre o processo de descentração na improvisação teatral de atores iniciantes;
- b) Identificar e analisar como ocorre o processo de descentração no que tange às relações entre os atores na construção da improvisação teatral;
- c) Verificar se o ator tem consciência de seu processo na improvisação teatral.

1.6 Justificativa

Refletir sobre a descentração na improvisação teatral é abrir caminho para a compreensão do processo que envolve a construção do conhecimento na linguagem teatral. É principalmente voltar o olhar para os sujeitos “fazedores” desse processo - os

atores. Portanto, pesquisar a descentração na improvisação teatral é refletir sobre o desenvolvimento do trabalho do ator.

Pesquisar a improvisação sob a perspectiva do trabalho do ator é ultrapassar os limites da técnica e entrar no âmbito da construção do conhecimento. A técnica só faz sentido se estiver diretamente relacionada com as necessidades dos atores e puder acrescentar algo às suas estruturas cognitivas. Quando a técnica não é desenvolvida a partir do trabalho do ator e é imposta como algo exterior a ele, tanto a linguagem teatral como o desenvolvimento do profissional são comprometidos. O ator terá dificuldades em se apropriar do material proposto, o que se refletirá em seu desempenho, da mesma forma a linguagem teatral, enquanto produto artístico, terá contribuições limitadas, já que o processo não possibilitou a descoberta de um fazer cênico criativo.

“Uma barreira artificial é estabelecida quando as técnicas estão separadas da experiência direta. [...] As técnicas não são artifícios mecânicos - um saco de truques bem rotulados para serem retirados pelo ator quando necessário. Quando a forma de arte se torna estática, essas técnicas isoladas, que se presume constituam a forma, estão sendo ensinadas e incorporadas rigidamente. [...] Quando o ator realmente sabe que há muitas maneiras de fazer e dizer uma coisa, as técnicas aparecerão (como deve ser) a partir do seu total. Pois é através da consciência direta e dinâmica de uma experiência de atuação que a experimentação e as técnicas são espontaneamente unidas, libertando o aluno para o padrão de comportamento fluente no palco.” (SPOLIN, 1998, p. 13).

A partir do momento que o ator se apropria do seu fazer teatral e compreende os mecanismos de sua ação, ele constrói condições que o permitem qualificar seu trabalho. O processo de descentração possibilita construir e reconhecer uma gama maior de possibilidades em relação à própria ação e à ação dos outros atores. Se por um lado a descentração amplia as relações do ator com a linguagem teatral, por outro esse processo pode revelar as limitações que podem existir. Limitações que devem ser vistas como um novo desafio, no qual a busca por soluções aos problemas poderá ajudar o ator a construir uma nova gama de relações e possibilidades antes não consideradas.

A partir das perspectivas apontadas, entendo que essa pesquisa pode ser útil para uma maior compreensão dos mecanismos que envolvem a construção do trabalho do ator e fornecer subsídios para o desenvolvimento desse. Da mesma forma, ao

possibilitar um novo olhar sobre o fazer teatral dos atores, a pesquisa também pode contribuir para o desenvolvimento da improvisação como linguagem artística, na medida em que fornece dados para a elaboração do trabalho.

Sob o ponto de vista do trabalho docente na área teatral, acredito que compreender os processos de descentração pode vir a ampliar e aprofundar a relação entre professor e aluno, na busca da construção de um processo que conduza aos resultados desejados por ambas as partes. Os dados fornecidos pela pesquisa também podem ajudar ao professor a elaborar seu trabalho a partir de uma maior compreensão dos elementos que envolvem a construção do conhecimento dos atores em improvisação teatral.

Os resultados também podem ser úteis para a prática docente, não somente sob o ângulo do trabalho do professor da área teatral para formação de atores, mas também para professores do ensino fundamental ou médio, que buscam construir com seus alunos um trabalho voltado ao desenvolvimento dos sujeitos a partir da linguagem teatral.

A pesquisa demonstra a necessidade de se valorizar o sujeito a partir de suas estruturas cognitivas e de como um processo desencadeado a partir delas torna-se mais significativo e rico. A pesquisa também revela quanto o processo de descentração e as trocas entre os indivíduos elevam a patamares cada vez mais elevados o trabalho do ator e, conseqüentemente, da linguagem teatral. Dessa forma, compreendo a importância dessa pesquisa a partir de três perspectivas: a contribuição para o trabalho do ator, para o desenvolvimento da linguagem teatral e para a elaboração de um trabalho docente cada vez mais qualificado na área teatral.

1.7 Metodologia

Com o intuito de entender os mecanismos que envolvem a improvisação teatral, mais especificamente, a construção da improvisação a partir das relações entre

os atores, esta pesquisa teve como base uma oficina teatral na qual fui orientadora. Dessa forma, foi possível observar um movimento em duplo sentido, pois da mesma maneira que minha ação tinha por objetivo uma transformação na ação do grupo, esta foi transformada conforme as relações que se estabeleceram.

A metodologia escolhida para fundamentar esta pesquisa foi de caráter qualitativo, porque, ao contrário das pesquisas quantitativas, que buscam resultados com base em dados estatísticos com neutralidade por parte do pesquisador, esta pesquisa se propunha a avaliar um processo, considerando a perspectiva dos envolvidos e a trajetória percorrida. A investigação também teve por objetivo produzir dados descritivos que envolveram o ponto de vista do pesquisador e do grupo pesquisado.

Piaget, em seus estudos, construiu uma metodologia de pesquisa que denominou “método clínico”. Este método consiste em coletar e analisar dados através de observações, intervenções e entrevistas, nas quais se pretende investigar como o sujeito organiza e compreende suas ações. Considerando esses aspectos, apoiei a metodologia desta pesquisa em alguns princípios do método clínico, sem a pretensão de utilizar o método em sua estrutura ideal.

Segundo DELVAL (2002), o método clínico é uma forma de pesquisa aberta e flexível, que não possui regras que se aplicam a todos os casos. Essas características fazem do método clínico um caminho bastante complexo que exige do pesquisador clareza e cuidado em suas concepções teóricas e sua ação prática. A observação proposta por esse método deve ser feita mediante um referencial teórico que possibilite ao pesquisador levantar hipóteses e buscar respostas para seus questionamentos, assim como transformar sua ação prática em função dos seus objetivos.

“A essência do método consiste na intervenção constante do experimentador em resposta à atuação do sujeito, com a finalidade de descobrir os caminhos que segue seu pensamento, dos quais o sujeito não tem consciência e que, portanto não pode tornar explícitos de maneira voluntária. Por isso, essa

intervenção é orientada pelas hipóteses que o experimentador vai formulando acerca do significado das ações do sujeito.” (DELVAL, 2002, p. 53).

Com base nos princípios apontados a pesquisa ocorreu em cinco etapas:

Primeira etapa: delineamento teórico, dividido em dois momentos; o primeiro construído na elaboração do projeto de pesquisa e que serviu de base para o início das observações e para a prática pedagógica proposta na oficina teatral. O segundo momento foi de revisão teórica, conforme as novas necessidades que a situação prática apresentou.

Segunda etapa: construção e orientação de uma oficina teatral. A oficina teve como objetivo o desenvolvimento da improvisação teatral, principalmente sob o aspecto da contracenação entre os atores, assim como coletar dados sobre esse processo. Os dados coletados a partir da oficina foram registrados através de um caderno de anotações da orientadora e também através de um caderno de anotações individual dos atores. Paralelamente, os encontros foram filmados para posterior reavaliação do processo desenvolvido, que permitiu a elaboração de outras considerações que não foram produzidas no momento da oficina.

Terceira etapa: transcrição das fitas e entrevista semi-estruturada, com base no trabalho desenvolvido durante a oficina e nas anotações feitas por cada ator.

Quarta etapa: análise de dados.

Quinta etapa: aprofundamento teórico e redação da dissertação.

1.7.1 Sujeitos da pesquisa

O grupo escolhido para esta pesquisa é composto por atores iniciantes, pois acredito que é no primeiro contato com o novo que se evidenciam, mais claramente, os processos de descentração.

A pesquisa foi realizada com o grupo *Atores Reunidos*, da cidade de Caxias do Sul. A escolha do grupo se deu por dois principais motivos:

- a) As atividades que já desenvolvia com o grupo desde 2003, portanto, já havia uma relação de confiança e amizade construída e que acredito ser de fundamental importância para a construção de um trabalho de orientação;
- b) As características do grupo, que vão ao encontro do que considero ser um ator iniciante,
 - O grupo é composto por atores jovens, a maioria com idades entre 18 e 22 anos;
 - A maioria dos atores que integram o grupo fazem teatro há pouco tempo (grande parte começou a fazer teatro há aproximadamente dois anos);
 - Possuem pouca formação na área teatral. A formação básica dos integrantes são os encontros semanais (uma vez por semana, aos sábados) com o grupo, geralmente para preparação de um espetáculo. Alguns participam de uma oficina, também com um encontro semanal, dirigida pelos orientadores do grupo. Nenhum dos atores depende do teatro como fonte de renda;
 - Durante a oficina, houve a participação de uma aluna não integrante do grupo e que pela primeira vez fazia um curso de teatro e de outro ator que estava recém ingressando na equipe.

Também participaram da oficina dois atores, que são os fundadores do grupo e não se enquadram nas características acima, pois além de serem mais velhos em relação

ao grupo todo, possuem uma maior formação na área. Entretanto, com o grupo, trabalham mais com orientação e direção do que com atuação.

Segue uma listagem com o código de cada ator, usado neste trabalho, idade e época em que ingressou no grupo:

- B:** 20 anos, ingressou no grupo em 2001
- G:** 23 anos, ingressou no grupo no início de 2003
- K:** 15 anos, ingressou no grupo no início de 2004
- MR:** 20 anos, ingressou no grupo em 2001
- MT:** 20 anos, ingressou no grupo em 2002
- T:** 19 anos, ingressou no grupo em 2001
- V:** 17 anos, ingressou no grupo em dezembro de 2003
- L:** 16 anos, não é integrante do grupo
- MN:** 23 anos, ingressou no grupo em 2004
- C:** 29 anos, fundadora do grupo, em agosto de 1999
- R:** 37 anos, fundador do grupo, em agosto de 1999

1.7.2 Procedimentos para a coleta e registro de dados

A coleta de dados desta pesquisa deu-se por uma oficina teatral, que tinha como objetivo observar e desenvolver junto aos atores a construção da improvisação teatral. O registro do desenvolvimento do trabalho foi feito através de cadernos de anotações dos atores participantes, assim como de um caderno de anotações da pesquisadora. Foi utilizado, também, registro em vídeo da oficina e entrevista semi-estruturada. O caderno de notas tinha como objetivo registrar a perspectiva individual dos atores e continha um pequeno roteiro com sugestões de como poderiam encaminhar suas reflexões. Os cadernos também serviram de instrumento de reflexão, avaliação e maior compreensão do trabalho por parte dos atores. O caderno de anotações da

pesquisadora tinha como objetivo registrar as primeiras impressões quanto aos acontecimentos de sala de aula.

A entrevista semi-estruturada, utilizada também como forma de coletar dados a partir da compreensão dos atores a respeito do trabalho, foi elaborada a partir das situações em sala de aula e das anotações feitas nos cadernos de notas. O registro em vídeo visava uma nova avaliação do trabalho por parte da pesquisadora. Dessa forma a coleta de dados ocorreu sob duas perspectivas, a minha quanto pesquisadora e a dos atores, como participantes da oficina.

A oficina teatral ocorreu no ano de 2004 em dez encontros de três horas cada, perfazendo um total de 30 horas. Os encontros aconteciam uma vez por semana, aos sábados a tarde, das 14h às 17h. A oficina teve um planejamento anterior ao seu início, mas que se transformou conforme os acontecimentos e necessidades do grupo e da pesquisa.

O objetivo da oficina foi o desenvolvimento da improvisação teatral, principalmente sob o aspecto da contracenação entre os atores. O conteúdo abordado tinha como base o desenvolvimento da percepção, atenção, concentração, imaginação, observação, consciência corporal (em relação ao próprio corpo e ao corpo do outro), contracenação, jogo teatral e relação de grupo. O conteúdo foi trabalhado a partir de jogos individuais e coletivos, como forma de compreender e construir a relação do grupo com a improvisação teatral. Durante os encontros, após determinadas improvisações, foram feitas algumas reflexões (conversa informal) sobre o trabalho realizado.

1.7.3 Análise de dados

Quanto à análise de dados é importante salientar, num primeiro momento, como foi possível observar, numa oficina de 30 horas, um processo de descentração que

parece ser mais evidente num desenvolvimento a longo prazo. Acredito que a descentração possa ser vista sob duas perspectivas, uma mais ampla, outra mais específica. A descentração como um processo mais amplo e geral perpassa a infância até a fase adulta, onde se percebe o desenvolvimento dos estágios, do sensório-motor ao operatório concreto e deste ao formal. E os processos de descentração mais específicos referem-se àqueles pequenos comportamentos que revelam uma nova compreensão do mundo e do sujeito e que compõem cada fase do desenvolvimento. Por exemplo, quando o bebê compreende o espaço do seu berço, do seu quarto, para posteriormente compreender o espaço maior, que é a casa, a rua, ou quando a criança não precisa mais usar os dedinhos para calcular. São pequenos comportamentos em que se percebe o desenvolvimento do sujeito.

Portanto, a análise desta pesquisa teve como foco a observação de todos os comportamentos, todas as ações que pudessem revelar as construções diárias dos atores, que podem parecer (erroneamente) pequenas num contexto maior, mas que são fundamentais para a construção do todo.

A análise de dados foi um processo que se iniciou com a oficina teatral. Como base para a construção da oficina, observação, coleta e análise dos dados, utilizei principalmente os conceitos de egocentrismo e descentração, improvisação e jogo, já desenvolvidos na primeira parte deste trabalho.

Para as análises, busquei registrar todas as impressões que tinha quanto ao trabalho: situações recorrentes, acontecimentos estranhos ou inusitados em relação ao esperado e situações e falas que considerava importantes.

Durante a oficina, além do comportamento dos alunos-atores, foi possível observar minha trajetória e meu comportamento frente aos acontecimentos, o que também se tornou objeto de estudo. Também já se esboçavam os processos de tomada de consciência e a questão da improvisação como totalidade, assim como as relações de grupo.

Num segundo momento, analisei os cadernos de notas, buscando traçar elos com o que já havia construído durante a oficina. Evidenciou-se as relações de ação e pensamento e o desenvolvimento das relações interindividuais, que se tornaram mais ricas e claras com a posterior transcrição das fitas de vídeo.

A entrevista foi feita após a oficina e a leitura dos cadernos de notas dos atores. Foi elaborada a partir dos depoimentos, acontecimentos em sala de aula e com base no referencial teórico que vinha sendo desenvolvido. Tornou-se instrumento para compreender como os atores entenderam o trabalho proposto e esclarecer questões que não ficaram muito claras durante a oficina e nos apontamentos feitos nos cadernos.

A reavaliação do trabalho, através do recurso de registro em vídeo da oficina, foi um momento ímpar, e talvez um dos principais, de análise nesta pesquisa. Além de permitir a descoberta de outros caminhos antes não percebidos durante a oficina, possibilitou observar e analisar o trabalho como um todo e ter a certeza de que, as categorias, construídas até o momento, eram produtos de uma relação real entre um trabalho empírico e uma reflexão teórica, e não simplesmente questões impostas pela minha vontade. Em resumo, a transcrição das fitas de vídeo me permitiu descentrar o olhar, assim como ratificou minhas escolhas e considerações quanto à pesquisa.

As escolhas dos relatos de situações, trechos das entrevistas e dos cadernos de notas apresentados nesta dissertação seguiram o seguinte critério: situações, falas e relatos que deram origem às categorias ou que demonstram mais claramente a relação com o quadro teórico.

Acredito ser importante salientar que as análises feitas e que dão origem a esta dissertação são resultados de um movimento constante entre prática e teoria, que possibilitaram um olhar cada vez mais elaborado e qualificaram meu entendimento do quadro teórico escolhido, assim como transformaram minha prática. As análises são, sem dúvida, um recorte diante de todo material colhido e das possibilidades que este oferece. Entretanto, tem no seu cerne um comprometimento profundo com a pesquisa, com o fazer teatral e com as pessoas envolvidas nesse processo.

2 IMPROVISACÃO E DESCENTRAÇÃO

O segundo capítulo deste trabalho apresenta reflexões entre os resultados encontrados na pesquisa realizada, o referencial teórico e o problema levantado, com o objetivo de encontrar possíveis caminhos que contribuam para a compreensão e o desenvolvimento da improvisação teatral. A estrutura central desta dissertação, é relações entre a teoria piagetiana e os estudos em teatro-educação, principalmente da pesquisadora norte-americana Viola Spolin.

As análises feitas tem como base os conceitos de egocentrismo e descentração, desenvolvidos na teoria de Piaget. Conceitos entendidos não como pólos distintos mas como partes integrantes de um processo que ocorre de forma gradual e que considero de fundamental importância para a compreensão e desenvolvimento do fazer teatral em improvisação.

“A noção de descentração dá conta da direção do desenvolvimento cognitivo. A princípio, a atividade cognitiva está submetida à ação própria e ao ponto de vista imediato. Posteriormente, ela se libera, de forma progressiva, de seus limites iniciais, graças à descentração, processo fundamental do crescimento dos conhecimentos.” (MONTANGERO, 1998, p. 140).

As reflexões têm como objetivo ampliar as relações entre teoria e prática, estabelecidas no primeiro capítulo, que deram origem e base para a pesquisa e que no decorrer desta exigiram uma re-significação para a construção e compreensão do trabalho proposto.

A partir de questões recorrentes durante o trabalho empírico, foram construídas seis categorias de análise: *Ação e pensamento na improvisação teatral*, dividida em duas subcategorias: *Unidade: pensamento e ação* e *Improvisação e tomada de consciência*. A categoria seguinte, *Improvisação e espontaneidade*, apresenta uma

subcategoria denominada *Espontaneidade e as relações interindividuais*. As demais categorias são: *Improvisação como totalidade*; *Improvisação: o desenvolvimento das relações entre os atores*; *Descenração e a construção de um trabalho docente em improvisação teatral*, e por fim, *Estágios em improvisação teatral*.

2.1 Ação e pensamento na improvisação teatral

A relação ação e pensamento esteve presente durante toda a pesquisa e se refletiu tanto no trabalho prático como nas avaliações feitas pelos atores participantes. Cabe, aqui, deixar claro sob que perspectivas serão abordados os conceitos de ação e pensamento. Na teoria de Piaget, o conceito de ação inclui as estruturas tanto no plano físico como o mental. Nesta categoria será utilizada a expressão *ação material* para definir o caráter físico, exterior, material da ação. A ação material será abordada a partir do conceito de fisicalização, proposto por Viola Spolin. Fisicalizar é expressar fisicamente o que há como intenções, imagens, sensações, pensamentos. É trazer para o plano físico o que se encontra no plano do pensamento. O pensamento, neste trabalho, deve ser entendido como a capacidade de formular conceitos, as idéias que o sujeito constrói em função de seu fazer.

2.1.1 Unidade: pensamento e ação

Para Piaget, é na ação que se encontra o cerne de todo processo cognitivo. Ação entendida tanto no nível mental como material, físico. É a partir da ação do sujeito que as estruturas de pensamento se constroem e com elas a ação material também se transforma, num processo dinâmico e contínuo. As estruturas mentais estão sempre presentes e atuantes, embora muitas vezes o sujeito não compreenda os mecanismos que envolvem sua ação. Dessa forma, ação e pensamento formam uma unidade em constante transformação. Entretanto, a pesquisa revelou que em improvisação teatral

essa relação é muitas vezes conflituosa, ação material e pensamento aparecem como elementos distintos, e não como uma unidade.

A improvisação necessita da ação material e do pensamento no presente, de conformidade com o que está acontecendo no jogo, o que não significa que o ator não possa projetar ou trabalhar com possibilidades futuras de jogo. Significa que o ator deve estar envolvido como um todo (mental e fisicamente) respondendo aos problemas que o jogo propõe.

A pesquisa mostrou, assim como minha experiência docente anterior, que os atores iniciantes imaginam ações, gestos, situações, antes mesmo de entrar em cena ou ainda durante a improvisação e que não derivam do jogo estabelecido na improvisação. A partir do momento em que o ator não consegue descentrar-se de seu pensamento e jogar com as situações reais suas ações ficam sem sentido, descontextualizadas e não propiciam o desenvolvimento da improvisação. O jogo não acontece porque os atores estão presos às suas concepções de cena, dessa maneira, não conseguem dialogar com os colegas e se relacionar com os elementos presentes na cena.

Como exemplo dessa situação, escolhi um dos jogos que foi várias vezes repetido durante a oficina e que, de certa forma, também contribuiu para a elaboração do problema proposto por este trabalho. Apresento a situação de como a improvisação ocorreu e em seguida alguns comentários feitos pelos atores, logo em seguida à improvisação, que acredito serem importantes para a compreensão da relação entre ação e pensamento que proponho nessa categoria.

Relato de situação

Encontro nº 3:

- Trabalho proposto:

Repeti com o grupo o exercício, explicado no primeiro capítulo, no qual um ator inicia uma ação (lavar carro, cortar grama, construir uma casa...) e os demais que entram em cena colaboram com a ação do primeiro.

- Primeiro grupo:

T entra em cena varrendo; **K** entra para ajudar oferecendo a pá; **MT** leva a lata de lixo para as duas; **MR** entra com uma mangueira e inicia uma ação isolada dos demais. Num primeiro momento, trabalham em conjunto. Em seguida, cada um passa a fazer uma ação, separadamente: **K** começa a limpar uma parede; **MT** passa a juntar sujeiras do chão; **T** segue em sua ação. Oriento para que trabalhem em grupo. Buscam se olhar, mas não conseguem construir algo em conjunto novamente. **K** está completamente fora do jogo, pára e fica olhando como se fosse um espectador, faz algumas ações porque está em cena, mas não porque está jogando. Algumas vezes, constróem o jogo em duplas. Terminam a improvisação saindo de cena. Precisam se cutucar para se olharem e estabelecerem alguma comunicação.

- Comentários:

MT: “Eu pensei: o **MR** vai nos ajudar a varrer, a gente estava varrendo, mas ele fez outra coisa e eu me perdi. Quando eu vi que ele estava fazendo o lance da água eu larguei o lixo e fui fazer outra coisa.”

- Terceiro grupo:

Esse grupo começou a improvisação por quatro vezes. As duas primeiras improvisações foram interrompidas por mim, no momento que um ator já entrava em cena criticando o trabalho do colega, através de olhares lançados à platéia e que não faziam parte do jogo. No primeiro momento, **MN** entra em cena, salta algum obstáculo que não deixou claro o que seria e começa a ação de pregar. **G** entra em seguida e dá o mesmo salto, sorrindo, debochando da ação do colega. Interrupção. Segundo momento: **G** inicia a cena com a proposta de lavar um carro, **V** compreende e entra em cena executando a mesma ação do colega, sem estabelecer comunicação com este. **T** e **K**, mesmo sem entender, entram em cena e limpam qualquer coisa, que nem elas imaginam o que seja. O jogo não se estabelece. No terceiro momento, **K** inicia com a ação de cortar lenha, **V** entra e procura complementar a cena com uma ação que não foi compreendida por **K**, que simplesmente parou o jogo e riu. Quarto momento: **V** inicia propondo a ação de cozinhar. Desta vez, mais concentrados e envolvidos, todos colaboram com o colega na realização da ação proposta, exploram ações secundárias que participam da primeira, trabalham em conjunto, sem necessariamente fazer a mesma ação. Enquanto dois cozinham, outros cortam os alimentos, pegam panelas ou cuidam dos utensílios já usados. O jogo ocorre mais entre duplas e trios.

-Comentários:

C: “Sabe porque dá essa confusão? Vocês não abrem mão do cenário que construíram e do que estavam fazendo, daí, se o outro não entendeu o que tu estava fazendo, dá aquela confusão. [...] Todo mundo queria fazer, fazer, fazer, mostrar, aí dificulta o entendimento. Falta observar, ouvir, ceder, tem muita ansiedade.”

MT: “Eu acho difícil de reagir. Tu faz um movimento com a tua intenção e vem uma pessoa de fora e tu não sabe o que fazer. Tu pensa - e agora, o que eu faço?”

R: “Quando a gente pensa muito não funciona.”

Caderno de notas:

K: “Acho que meu corpo é mais rápido que meu cérebro. É como se eles não se conectassem, fossem duas coisas distintas.”

MN: “Muitas vezes, algumas improvisações dão errado porque a cena já vem estruturada na cabeça do ator. O corpo tem que estar livre de pensamentos do mundo externo.”

Pode-se observar, através dessas situações, assim como dos relatos dos cadernos de notas, que os atores, por estarem centrados na sua própria ação e pensamento, além de não conseguirem jogar com os elementos que constituem a improvisação, não transformam sua ação em função do jogo.

Essa dualidade entre fazer e compreender revela tanto um comportamento como um pensamento egocêntrico. O egocentrismo, para Piaget, é a falta de diferenciação entre o ponto de vista próprio e os outros possíveis:

“[...] de uma maneira geral, o hábito de pensar de acordo com o próprio ponto de vista impede de manejar o julgamento da relação, ou seja, de compreender a relatividade das noções em oposição ao seu caráter absoluto.”
(MONTANGERO, 1998, p. 145).

O ator apresenta dificuldades em relacionar os diversos elementos presentes na improvisação, pois ainda não possui estruturas suficientes que o permitam agir e compreender sua ação como um todo; permanece preso a perspectivas ainda limitadas de sua ação, não consegue descentrar-se. Por não conseguir trabalhar como uma totalidade também não reconhece o trabalho do colega e o jogo não se desenvolve.

Gilberto Icle apresenta a dissociação entre o fazer e o pensar como “pensamento-ação superficial”, característica dos atores iniciantes que ainda não possuem uma estruturação, física e mental, de cena suficiente que lhes permita estabelecer vínculos entre ação e pensamento. “De fato, isto indica que o pensamento-ação superficial é um não pensamento-ação, uma vez que não estabelece conexões mínimas, na maior parte do tempo de trabalho, entre o universo interior e o exterior” (ICLE, 2002a, p. 148). Em oposição, o autor apresenta o “pensamento-ação pleno” e o “pensamento-ação profundo” no qual o ator consegue construir imagens durante sua ação, o que permite as conexões entre pensamento e ação e elaborar o seu fazer teatral

em patamares cada vez mais elevados de conhecimento. As categorias, criadas por Icle, demonstram o caráter egocêntrico do “pensamento-ação superficial” na medida em que o ator não relaciona as diversas perspectivas que englobam a sua ação. Já as outras categorias revelam o processo de descentração que permite ao ator reunir as diversas possibilidades de seu fazer, ou seja, agir como um todo de forma completa - agir, pensar e sentir.

O conflito que se estabelece entre ação material e pensamento na improvisação de atores iniciantes também revela a existência de uma lógica cotidiana que não condiz com o fazer cênico. A lógica que conduz as ações diárias humanas interfere na improvisação, impossibilitando o ator de brincar e jogar com o imprevisível e o novo, propostos pelos elementos que compõem a linguagem teatral. É necessário construir uma nova forma não só de agir em cena mas de pensar, entender esse novo agir e agir conforme esse pensar. Stanislavski, precursor do trabalho de improvisação para preparação do ator, fala de uma “segunda natureza”, que é a construção de um corpo expressivo diferente do cotidiano, um novo corpo capaz de agir e pensar cenicamente.

Por lógica cotidiana deve-se entender o pensamento que conduz às ações diárias, ou seja, que tem como objetivo o êxito imediato e os resultados, a economia de tempo e energia. Um comportamento que tem como base a resolução de problemas ou situações de forma objetiva e simples. A lógica da cena também tem por base esses comportamentos, entretanto, o ator trabalha em um espaço e tempo diferenciados, que ultrapassam os limites do real. Suas ações necessitam, então, uma nova estruturação, tanto mental como corporal, que o permitam jogar e brincar com o real e com a linguagem teatral. Na cena, nem sempre o que parece simples e natural foi conquistado dessa maneira, na maioria das vezes exige do ator outra energia e qualidade de movimento para construir essa idéia.

Com o intuito de construir um novo comportamento cênico, um novo corpo capaz de agir e pensar cenicamente, o ator se debruça num trabalho de preparação que antecede a montagem de qualquer espetáculo e que constrói a base de seu fazer teatral.

Na oficina, trabalhamos muito com a construção de partituras de ações, que têm como um dos objetivos possibilitar ao ator experimentar, a partir de um material base, uma gama de novas possibilidades. Após várias experimentações das seqüências, com transformação de espaço, ritmo, peso, solicitei aos atores que brincassem com a partitura e suas variações e se deixassem surpreender, descobrindo novas intenções, buscando controlar o mínimo possível o movimento a partir de um pensamento cotidiano. No decorrer do exercício, muitas vezes os atores paravam suas improvisações para observar os colegas e também pedir explicações, como forma de entender a nova lógica que se estabelecia com o trabalho. Tanto nas conversas feitas após os exercícios como na entrevista, fica claro a necessidade de se construir essa nova forma de agir e pensar.

Relato de situação

Encontro nº 8:

- Comentários:

MR: “Eu acho muito difícil ficar ali, sabendo que eu tenho que inventar alguma coisa, sem inventar antes. Daí a coisa começa a vir, não, não, não pensa, deixa prá lá, deixa prá lá. No início, eu sabia o que ia fazer, depois deixei rolar!”

Entrevista:

Pergunta: “Porque, em alguns momentos, é tão difícil coordenar os vários elementos de cena (espaço, ritmo, contracenação...)?”

G: “Porque não somos acostumados, pelo menos conscientemente, a trabalhar com esses elementos ao mesmo tempo.”

R: “Porque o corpo ainda não está acostumado com aquilo que está acontecendo.”

K: “Acho que nosso corpo e nossa mente trabalham com tanta coordenação, que quando queremos fazer coisas em tempos diferentes, encontramos dificuldades.”

Pergunta: “Que relação se estabelece entre pensamento e ação na improvisação?”

G: “O pensamento deve ser muito rápido e provocar uma ação lógica tão rápida quanto ele e que seja compatível com o que o ator deseja transmitir.”

Quando o ator constrói a sua “segunda natureza”, ação material e pensamento formam uma unidade e trabalham em harmonia conforme a relação que se estabelece com o meio. O ator passa a se envolver por inteiro com o jogo a partir de uma nova estruturação (mental e física), em que o fazer e o pensar não se apresentam como conflito (do que fazer), mas como possibilidades para soluções dos problemas propostos pela improvisação. Dessa forma, o processo de descentração se desenvolve e abre espaço para a compreensão da improvisação como uma totalidade, na qual se encontram os diversos elementos que constroem o jogo cênico e que dependem da ação do ator para se concretizar.

2.1.2 Improvisação e tomada de consciência

Tomada de consciência é o processo pelo qual o sujeito passa a compreender os objetos, suas ações e os mecanismos dessas, possibilitando o progresso no reconhecimento de si e do mundo que o cerca. Quando o sujeito toma consciência, seja do objeto ou de suas ações, está estruturando, no nível do pensamento, das representações, um conhecimento entre outros, que antes permanecia no nível da ação. A tomada de consciência é, portanto, um processo que conduz o sujeito da ação à sua representação.

A oficina de improvisação proposta por esta pesquisa tinha como objetivo construir um espaço de ação e reflexão, portanto, de tomada de consciência do fazer teatral. Um dos mecanismos escolhidos para esse fim eram os debates feitos no final das improvisações. Discutiam-se possibilidades, problemas ocorridos e voltava-se às improvisações. Nessa relação entre ação e pensamento, o grupo foi elaborando e construindo suas improvisações e, quanto mais se aprofundavam nessa relação, mais qualificavam seu material de trabalho. Segundo Piaget, a tomada de consciência qualifica a ação, na medida em que o sujeito, ao compreender os vários elementos que englobam sua ação, pode operar fazendo escolhas e projetando novas possibilidades, conforme seu interesse e necessidade.

“[...] o sujeito vai-se dando conta, por força de sua crescente capacidade representativa, de como ele age, tornando-se capaz de reproduzir sua ação corrigindo seus rumos, eliminando trajetos desnecessários ou criando trajetos novos, dirigindo-a para novos objetivos.” (BECKER, 1999, p. 77).

Os atores iniciantes costumam trabalhar de forma intuitiva, porém, quando começam a refletir sobre seu trabalho, reconhecem a importância da compreensão de seu processo para qualificá-lo cada vez mais; passam a agir com mais consciência sobre seu fazer e se apropriar de seu trabalho. Como forma de exemplificar o quanto a tomada de consciência é um processo significativo, de descoberta, para o trabalho do ator, selecionei algumas anotações feitas nos cadernos de notas de cada ator e algumas respostas das entrevistas:

Entrevista:

Pergunta: “Refletir sobre os exercícios modifica a improvisação?”

R: “O pensamento faz com que a ação seja mais clara.”

G: “Sim, pois temos consciência do que podemos fazer para resolver uma situação da melhor forma.”

Caderno de notas:

G: “Observei um bom resultado no exercício em que um de cada dupla deveria fazer uma atividade cotidiana e o outro deveria fazer melhor. Apesar da divergência de opiniões sobre o que seria fazer melhor, as opiniões e comentários que surgiram demonstraram maturidade e um ótimo sentido de grupo, em que as opiniões puderam ser colocadas e até mesmo as críticas geraram resultados melhores, pois a cada dupla que realizava o exercício o esforço era maior.”

K: “Acho que o trabalho do grupo evoluiu e se tornou algo mais consciente. [...] O interessante é que nós não tínhamos muitos pensamentos, ao menos eu. Eu ia fazendo as coisas como dava, trabalhando muito mais com o meu inconsciente.”

Contudo, compreender os mecanismos da própria ação não garante o êxito dessas, porque no plano real existem as dificuldades impostas pelo objeto. Compreender a ação e projetar possibilidades para a resolução dos problemas cênicos não significa

necessariamente que no nível da ação essa solução acontecerá, pois o ator nem sempre consegue fisicalizar as suas intenções, ou seja, não consegue construir um “significante” que seja suficiente para expressar suas intenções. Um “significante”, para Piaget, é um símbolo ou um signo que permite evocar determinado significado (objeto ausente).

Segundo Spolin, é a partir das ações materiais, do corpo, da relação com os elementos cênicos que o ator constrói a realidade teatral, ou seja, constrói os “significantes” necessários para tornar real, físico, aquilo que é subjetivo, que está no plano do pensamento, das sensações, das intenções. “O ator pode dissecar, analisar e desenvolver até mesmo um caso em torno de seu papel, se ele for incapaz de assimilar e comunicá-lo fisicamente, terá sido inútil para a forma teatral.” (SPOLIN, 1998, p. 14).

A pesquisa mostrou que os atores iniciantes têm dificuldades em trazer para o nível da ação material o que se apresenta no plano do pensamento, ou ainda têm dificuldades em construir “significantes” que expressem os significados desejados. Quando as expectativas não se concretizam, o jogo geralmente cessa.

Entrevista:

Pergunta: “O pensamento ajuda ou atrapalha durante a improvisação?”

G: “Eu acho que deveria ajudar, mas em algumas situações acaba atrapalhando, pois o ator não consegue fazer aquilo que está pensando, pois o pensamento é muito rápido, ou também o ator fica pensando no que poderia fazer e acaba não fazendo nada.”

MR: “Durante a improvisação tudo ocorre tão rápido que procuro não raciocinar tanto. É muito difícil para mim falar disso, pois eu tenho consciência dos elementos da cena e do pensamento, que está a mil, mas procuro bloquear qualquer coisa que me tire a concentração. E, às vezes, ficar pensando me faz sair de cena. Depois da cena feita, é como se um filme passasse na minha cabeça: podia ter feito isso..., podia ter feito aquilo.”

K: “Acho que a intenção de fazer tudo certo atrapalha. Ficar com aquilo na cabeça, do tipo: tenho que fazer tudo certo.”

A relação entre real e imaginário é a fonte do trabalho do ator, entretanto, as estruturas no plano das ações materiais e do pensamento se apresentam de formas diferentes. Segundo Piaget, as ações materiais, devido ao seu caráter físico e causal, apresentam limitações que no plano do pensamento não ocorrem. A ação material acontece de forma sistemática conforme uma ordem de acontecimentos. Ao contrário, as coordenações no plano do pensamento permitem relações que reúnem “múltiplos e sucessivos quadros simultâneos de conjunto” (PIAGET, 1978c, p. 176), que já não dependem da ação e a superam. O pensamento constrói uma gama de possibilidades na medida em que introduz vários outros elementos antes não considerados pela ação. No nível do pensamento, as improvisações se apresentam de maneira complexa, com detalhes que no âmbito da ação material não se concretizam. Pode-se, então, entender a dificuldade dos atores iniciantes em estruturar fisicamente o que se encontra no plano mental.

Por outro lado, a ação material também redimensiona o pensamento, num processo solidário. A tensão entre ação e pensamento, entre fazer e compreender é que estabelece a dinâmica da construção do conhecimento. Portanto, o trabalho do ator depende das relações e construções que ele faz entre real e imaginário.

A improvisação é produto desse trabalho, de tornar real o que se passa em seu imaginário através das relações que estabelece em cena. Nesse ponto, se não houver um “diálogo” entre ação e pensamento, o jogo se encerra, pois a fonte da criação, que é justamente essa relação, é bloqueada em detrimento do pensamento ou das limitações da ação em relação a ele.

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

É possível, ainda, dizer que o trabalho do ator é reconstruir, num novo patamar, sua ação material e mental, a partir das transformações que ocorrem em cada um desses planos. É buscar meios de fisicalizar suas intenções, seu imaginário e transformar este, enriquecê-lo com os novos elementos que a improvisação apresenta. “Criatividade não é rearranjo, é transformação.” (SPOLIN, 1998, p. 37).

QUADRO 4: Ação e pensamento na improvisação teatral

Egocentrismo	Descentração
Dissociação entre ação e pensamento, entre mundo interior e exterior	Unidade entre ação e pensamento; relação entre o pensar e o fazer na improvisação
Ações não derivam do jogo, mas são resultados de um pensamento pré-estabelecido, que não corresponde ao momento da improvisação	Ação e pensamento derivam do jogo cênico; dialogam na construção dos significantes necessários à cena
Ator não consegue compreender os vários elementos que compõem a improvisação	Ator relaciona os diversos elementos presentes no jogo
Dificuldade em transformar o real em função do imaginário; a ação não é suficiente para representar o imaginário	Busca maneiras de transformar sua ação conforme as possibilidades reais e transforma também seu imaginário em virtude destas

2.2 Improvisação e espontaneidade

A espontaneidade está relacionada com a forma do sujeito se relacionar com o meio, é a capacidade de agir de forma nova, surpreendente, por inteiro, diante da realidade. Segundo SPOLIN (1998, p. 4), a espontaneidade “cria uma explosão que por um momento nos liberta de quadros de referência estáticos”. A pessoa ultrapassa os limites daquilo que lhe é familiar. O sujeito, diante da realidade, age de conformidade com ela, como um todo orgânico.

Novamente podemos refletir sobre a relação entre ação material e pensamento. As reflexões feitas sobre a dissociação entre fazer e pensar nos levam a entender como o

pensamento egocêntrico limita as ações tanto materiais como mentais do sujeito, na medida em que o indivíduo não consegue se relacionar com os elementos presentes e somente com a sua perspectiva da ação. Nessa situação, o sujeito não está envolvido como um todo agindo diante da realidade; há, então, um predomínio do pensamento pré-estabelecido. A espontaneidade não se desenvolve, pois não há o envolvimento como um todo - físico, mental e emocional - por parte do sujeito.

A pesquisa mostra o quanto é difícil para o ator buscar o espontâneo durante as improvisações, pois não possui estruturas cognitivas que lhe permitam descentrar e explorar o meio, se relacionar de forma objetiva com os acontecimentos. O ator, ao projetar suas ações e se limitar a concepções de cena absolutas, acaba por se distanciar das possibilidades reais, das relações que pode estabelecer no momento da improvisação. As ações perdem seu caráter espontâneo, se apresentam automatizadas e, de tão formalizadas a nível de pensamento e ação, não expressam a verdade (que é a relação com o meio), pois não correspondem ao que a realidade apresenta. Dessa forma, não consegue construir o novo, restringindo seu campo de compreensão e atuação.

Quando o ator toma consciência de seu material de trabalho e começa a sistematizá-lo, constrói instrumentos para agir em cena. Essa construção lhe possibilita escolher e projetar suas ações e, ao mesmo tempo em que possibilita qualificar seu trabalho, também pode limitá-lo se não buscar recursos que o permitam descentrar-se e trabalhar de forma operatória, ou seja, construir mecanismos que permitam compreender e agir em função das possibilidades que a improvisação apresenta.

Durante a oficina, foram feitos vários jogos com o objetivo de desenvolver a espontaneidade. Aqui serão relatados dois jogos que foram repetidos pelo menos duas vezes cada um em encontros diferentes e que revelam como se dá a relação da espontaneidade no jogo cênico dos atores iniciantes.

Relato de situação

Encontro nº 1:

- Trabalho proposto:

Jogo denominado “Grade de deslocamentos”. Os atores, em um grupo de quatro, devem se deslocar em grade, como num tabuleiro de xadrez (sem deslocamentos na diagonal, circulares ou curvos). Devem procurar parar ou mudar de direção conforme um impulso que surge da relação com os demais colegas (ação e reação). Foi ressaltado que o objetivo é construir um jogo de forma espontânea, sem programar a ação, conforme a necessidade, a vontade e as situações construídas pelo grupo. A maioria dos atores iniciou o jogo simplesmente se deslocando conforme suas escolhas. Aos poucos, começaram a jogar em relação ao colega mais próximo, para posteriormente (algumas vezes conforme minha indicação: “Joguem com todos”) jogarem como um grupo. Em alguns momentos, havia um deslocamento e um jogo fluente; em outros momentos, era claro o jogo individual. Essa situação se alternava dentro do mesmo grupo, na mesma improvisação.

- Comentários:

R: “Eu não pensei em nada, vou pela intuição, pela percepção de alguém do lado. Daí eu crio.”

C: “É muito interessante essa relação entre razão e impulso. Entre algo que a gente programa e algo que tem que acontecer naturalmente.”

MR: “Eu me senti o tempo todo fora.”

Encontro nº 7:

- Trabalho proposto:

Grade de movimentos. Se deslocar como num tabuleiro de xadrez e conforme o impulso (ação e reação), sem programar anteriormente; jogar com colegas, pensando no grupo como um todo e utilizando todo material já construído nas oficinas (partitura de movimento, texto, características do movimento, ritmo, energia...).

O primeiro grupo é composto por sete atores, apresentam dificuldade em jogar como um todo, estabelecem relação geralmente com o colega mais próximo; o texto também não é um elemento facilitador.

Proponho que os próximos grupos sejam menores, para diminuir a dificuldade de comunicação e construir o jogo como um todo. No primeiro grupo (**V**, **MT** e **K**), inicialmente, peço que trabalhem na grade tendo como objetivo o jogo com o colega e com o grupo em função das mudanças de direção, buscando o máximo de espontaneidade possível. Aos poucos, conforme o jogo vai acontecendo introduzo outros elementos (ritmo, partitura, texto), para que o ator vá tomando consciência desses, pois enriquecem o próprio trabalho e o do grupo. Novos elementos oferecem resistência ao jogo já estabelecido e exigem do ator criatividade para incorporá-los ao conjunto cênico. Conseguem trabalhar mais naturalmente e estabelecer um jogo na maioria do tempo entre todos do grupo. Porém, é ainda um jogo frágil: os atores não se apropriaram da situação de forma segura. O novo (ações espontâneas, surpreendentes, novas, diferentes do que o jogo vinha apresentando) já aparece e torna o jogo mais estimulante e envolvente para o grupo e para a platéia.

No segundo grupo (**R**, **MT**, **MR** e **L**), acrescento os elementos partindo do ritmo, ponto em que o grupo anterior havia apresentado dificuldade. O grupo trabalha em sintonia, estabelece um diálogo entre suas ações e seus textos, constrói o novo e surpreende a si e à platéia. Trabalham com um objetivo comum e transformam seu trabalho em função das necessidades que emergem no momento da ação.

- Comentários:

MT: “Adorei!”

Entrevista:

Pergunta: “Porque o jogo aconteceu?”

R: “Porque estávamos na mesma sintonia.”

Pergunta: “E o que é sintonia?”

C: “Estar consciente, estar presente.”

Relato de situação**Encontro nº 3:**

- Trabalho proposto:

Jogo denominado “Trabalho com diagonais”. Consiste em duas filas, cada uma de um lado da sala. Dois atores, um ator de cada grupo, devem correr (fazendo uma diagonal na sala) até o colega, saltar e bater as mãos. Na etapa seguinte, devem caminhar e abraçar o colega: um dos atores deveria propor o abraço e o outro se deixar abraçar. Foi solicitado que comesçassem a corrida ou caminhada juntos, sem que os demais percebessem quem havia começado. Assim, também o abraço deveria ser algo espontâneo e em conjunto. Na terceira etapa, os atores caminham em direção ao outro e um propõe uma ação qualquer e o outro deve reagir a esta ação, procurando não pensar anteriormente no seu movimento mas procurando deixar que o jogo entre eles estabelecesse essa ação.

Muitas vezes, ao chegarem perto um do outro, os atores ficavam sem ação (o abraço não acontecia). Noutras, ambos propunham o abraço. Tanto no momento do abraço como no da ação espontânea, os atores entravam com sua intenção de iniciar o movimento sem perceber a proposta do colega ou ainda não alteravam seu jogo em função do colega. Outras duplas já conseguiam se entender pela intenção do ator, que se revelava através do olhar, da energia, do ritmo de caminhada, da respiração. Consequiam propor ou alterar sua idéia anterior em função do jogo que se estabelecia entre eles.

Caderno de notas:

G: “A minha maior dificuldade nesse encontro foi alternar o ritmo quando estávamos divididos em dois grupos e deveríamos ‘andar em grade’. Isso aconteceu porque o jogo já estava em andamento e recebemos a instrução de mudar o ritmo das ações. Como já estávamos com os movimentos e texto muito dinâmicos, não consegui achar uma solução para modificar o que já estava sendo feito.”

MR: “Nesse segundo encontro, encontrei diversas falhas minhas. A principal é não ser espontâneo. Quase tudo o que é proposto já construo uma metodologia, preenchendo todos os detalhes.”

A espontaneidade está relacionada diretamente com a capacidade de descentração do sujeito. A partir do momento que o sujeito consegue descentrar, agir coordenando as diversas perspectivas de sua ação, ele se liberta de “quadros estáticos”, e passa a experimentar o novo até então desconhecido. “É o momento de descoberta, de experiência, de expressão criativa”. (SPOLIN, 1998, p. 4).

Quando o ator consegue improvisar de maneira descentrada, ele age como um todo, conforme as propostas do jogo cênico, buscando o maior número de coordenações possíveis entre seu pensar e a realidade teatral. Dessa forma, também reconhece o trabalho dos demais que atuam na improvisação, o que possibilita o desenvolvimento da contracenação.

BECKER (2001, p. 53), aponta para as diferenças entre espontaneidade e espontaneísmo. A espontaneidade está ligada diretamente, às necessidades e estruturas cognitivas do sujeito, diferentemente da uma concepção espontaneísta, que dá a entender algo aleatório, sem fins necessários. O que fortalece o caráter de construção das ações espontâneas.

“Espontaneísta refere-se a uma concepção equivocada de espontâneo como se qualquer ação, por mais aleatória que fosse ou, diria melhor, por mais aprisionada que fosse, seria espontânea, redundaria em transformações significativas nas direções correlativas da objetividade e subjetividade.” (BECKER, 2001, p. 53).

2.2.1 Espontaneidade e as relações interindividuais

PIAGET (1998, p. 187), aborda especificamente a questão das práticas artísticas no que se refere ao desenvolvimento do sujeito. Para o autor, a criança pequena em relação aos mais velhos é mais criativa e espontânea, pois “[...] consegue exteriorizar espontaneamente sua personalidade e suas experiências interindividuais graças aos diversos meios de expressão à sua disposição.”

A educação artística tem como base dois pólos: o que é vivido pelo “eu”, as inquietações e desejos que encontram no jogo simbólico uma forma de expressão individual, e a realidade material e social que exige instrumentos, meios de comunicação e expressão coletivos. O artista tem a função de construir objetivamente o que há no plano subjetivo, ou ainda, exteriorizar, construir o elo entre mundo interior e exterior.

O problema da educação artística, em especial do teatro, é que o meio social impõe determinados comportamentos que acabam por inibir as ações espontâneas do sujeito. As crianças mais velhas e até mesmo os adultos tendem a conter seus impulsos. Suas ações e seu comportamento seguem condutas e valores sociais que condicionam sua maneira de agir e, conseqüentemente, limitam o desenvolvimento da expressividade e criatividade.

Durante a pesquisa, ficou evidente o quanto o meio exerce pressão sobre o modo de agir dos indivíduos. Durante um dos encontros, após uma improvisação em grupo, pergunto quais as diferenças entre os trabalhos apresentados. Uma das respostas revelou uma preocupação que está implícita no trabalho dos atores e que nem sempre é exteriorizada diretamente.

Entrevista:

Pergunta: Por quê em alguns grupos o jogo acontece e em outros é mais difícil?

K: “Acho que é esse negócio de liberdade.”

R: “Acho que eles estão muito preocupados. Eu vejo uma preocupação em querer mostrar uma coisa que agrade ao público e à Ana.”

K: “Quando eu entro em cena sim, mas depois a gente perde.”

Essa situação apontou para duas grandes reflexões: a questão do grupo como elemento que apoia e dá segurança ao indivíduo ao mesmo tempo que exige uma

participação ativa e eficaz para a realização de suas atividades. E o reflexo da presença do professor orientador, que causa uma expectativa por parte do ator em relação ao seu trabalho.

A espontaneidade e a criatividade são elementos que se estruturam e se desenvolvem a partir de um ambiente de liberdade. É necessário se construir uma atmosfera de trabalho baseada na segurança e confiança. Spolin enfatiza que o primeiro passo para jogar é ter “liberdade pessoal”, para que o aluno-ator possa realmente se envolver com a realidade que o cerca, livre de qualquer constrangimento ou coação. Pode-se retornar, neste momento, às relações unilaterais, propostas na teoria de Piaget e já desenvolvidas na primeira parte deste trabalho. As relações unilaterais são comportamentos egocêntricos, na medida em que um sujeito impõe sua perspectiva ou aceita o que lhe é externo. Há uma indiferenciação entre os pontos de vista, como se existisse somente um caminho, uma possibilidade de ação.

As relações, nas quais um indivíduo exerce poder sobre o outro, ou as técnicas ou comportamentos que são impostos como condições absolutas somente fortalecem as ações egocêntricas, pois não permitem ao sujeito a descoberta do seu próprio fazer.

Quando o ator constrói seu trabalho a partir de seu interesse e sua forma de agir e não apenas repete comportamentos já estabelecidos, ele se apropria da linguagem teatral e abre espaço para a construção da sua identidade como artista. Se faz sujeito, único, diferente, capaz de criar e trocar com outros indivíduos. Na mesma medida em que o ator se desenvolve, o grupo também cresce, pois são nas diferenças que residem os elementos de troca capazes de construir o novo. Nesse contexto, a improvisação torna-se um jogo prazeroso e mais um instrumento de expressão e comunicação do ator e do grupo. O jogo flui, porque há elementos para seu desenvolvimento e porque os atores compreendem e coordenam as diversas perspectivas envolvidas.

A espontaneidade e criatividade são, portanto, elementos que se constroem na relação direta do sujeito com o meio, produto de um processo de descentração do sujeito em relação ao universo que o cerca e às pessoas que compõem seu universo social. “A

espontaneidade pede que entremos num território desconhecido - nós mesmos!” (SPOLIN, 2001, p. 27).

QUADRO 5: Improvisação e espontaneidade

Egocentrismo	Descentração
Ações automáticas	Ações espontâneas
Ator trabalha com o que lhe é familiar, conhecido	Ator descobre o novo, transcendendo os limites do conhecido
Ator não consegue compreender e dialogar com o colega de cena, pois não “abre mão” das suas perspectivas sobre a cena; insiste em suas idéias	Ator compreende e integra o ponto de vista dos outros e por isso busca se relacionar com os demais atores em cena
Ator repetidor	Ator criador

2.3 Improvisação como totalidade

A improvisação compreende um conjunto de elementos que se relacionam no momento da cena. Ter consciência desse conjunto possibilita ao ator buscar o maior número de relações possíveis entre eles e assim estar envolvido com a realidade que se apresenta.

Construir a compreensão dessa totalidade que envolve o fazer cênico, assim como construir ações que dialoguem com essa realidade teatral, é um processo que depende da ação de cada sujeito. Como processo, ele se apresenta em etapas e, ao mesmo tempo em que contribui para o trabalho do ator, também se revela como limitador desse.

Neste momento, proponho uma reflexão sobre o trabalho do ator iniciante na improvisação teatral a partir de sua relação com o todo cênico, que envolve principalmente as ações dos atores, o espaço (espaço individual, de grupo, da sala, do ambiente criado para a cena...), tempo (ritmo da cena, de deslocamentos, tempo real e

imaginário), o imaginário (subjetividade, imagens mentais), contracenação e o texto (intenções, formas vocais, tempo, espaço...). Busco refletir sobre como ocorre o processo de tomada de consciência que permite ao ator agir e pensar cenicamente, compreendendo a improvisação como uma totalidade, de forma descentrada.

A pesquisa mostra que a atividade do ator está primeiramente voltada ao que está diretamente ligado à sua ação imediata, seja um objeto, um colega ou o elemento que está sendo trabalhado, e não compreende as ações secundárias, que podem coexistir com a ação principal. Apesar de o trabalho se apresentar sempre como um todo, ou seja, mesmo que o foco do jogo seja a contracenação ou o espaço, vários outros elementos estão envolvidos e em constante relação, transformando-se uns aos outros. Entretanto, a compreensão dessa totalidade não ocorre num primeiro momento.

No plano das relações interindividuais, os atores apresentam dificuldades de se relacionar com todos do grupo. Na maioria das improvisações, o que se observa são os atores contracenando com os colegas mais próximos.

Para exemplificar esses comportamentos, escolhi uma série de exercícios com base em deslocamentos, nos quais se acrescentam outros elementos como ritmo e relação com o colega. Esse exercício foi repetido, com o mesmo resultado, no terceiro e quinto encontros. Também retorno a analisar a improvisação com “Grade de movimentos”. Na seqüência, apresento algumas respostas das entrevistas e anotações do caderno de notas dos atores.

Relato de situação

Encontro nº 1:

- Trabalho proposto:

Deslocamento - primeira série. Deslocar-se pela sala, sem bater com os colegas, procurando ocupar todo o espaço. Em alguns momentos, solicito que todos parem e observem a ocupação espacial. No segundo momento, se um colega parar, todos devem parar.

Inicialmente, caminham muito em círculo, não ocupam o espaço por inteiro, deixando vários espaços vazios, assim como concentram a caminhada em determinados pontos. Nas paradas, observa-se bem os locais desocupados e os aglomerados de

atores. Foco (olhar) direcionado para baixo ou voltado para si e não para fora, para o conjunto.

No segundo momento do jogo, em que todos devem parar se algum colega parar e caminhar assim que alguém começar o movimento, o grupo fez várias tentativas sem êxito; parte do grupo parava e alguns seguiam caminhando. A visão ainda era restrita aos colegas mais próximos e, somente depois de várias repetições do exercício, o grupo passou a obter êxito, parando quase todos ao mesmo tempo e, em algumas vezes, não se percebia quem havia parado primeiro. O grupo apresentou uma construção progressiva em cada nova repetição do exercício. Passaram a coordenar mais elementos presentes no jogo e passaram a observar e compreender a ação do grupo como um todo e não só como partes isoladas (as mais próximas e visíveis), mas partes que se interligam.

Deslocamento - segunda série. Caminhar pela sala, procurando ocupar todo espaço, conforme um conjunto de objetivos que orientam esse deslocamento. a) Deslocar-se, procurando sempre passar entre dois colegas; b) Deslocar-se, observando quando dois colegas passam por ele; c) Seguir alguém; d) Afastar-se de alguém.

Num primeiro momento, eu indicava qual era o objetivo. Num segundo momento, eles poderiam se deslocar com o objetivo de sua escolha.

Os deslocamentos iniciais foram tumultuados. Os atores batiam-se uns nos outros e ficaram muito próximos, “embolados”, o que dificultou os deslocamentos. Os atores trabalharam em relação aos objetivos introduzidos e não em relação ao conjunto de elementos já desenvolvidos. Foi preciso uma orientação para que ocupassem todo espaço e criassem alternativas para realizar o jogo sem que precisassem estar juntos, “embolados”.

- Comentários:

R: “Eu não conseguia coordenar todas as informações; ou pensava numa coisa ou em outra. Quando eu conseguia seguir alguém, já nem prestava atenção se estava ou não passando entre duas pessoas.”

Encontro nº 3:

- Trabalho proposto:

Grade com cadeira. Deslocamento em grade, porém com a presença de uma cadeira, que deve sempre estar ocupada. Mesmas indicações do exercício anterior: jogar com todo o grupo, jogo espontâneo. O objeto que deve sempre estar ocupado faz com que a ação de um ator dependa do outro e introduz outro foco de atenção.

A cadeira causou uma tensão entre todos do grupo, pois tinham que mantê-la sempre ocupada. A cadeira seguidamente ficava desocupada até alguém perceber e se deslocar até ela. Às vezes, alguns corriam de um lado ao outro da sala para ocupar a cadeira, quando havia outro colega bem ao lado dela, que não a ocupou. Os relatos posteriores revelam uma preocupação com o objeto e um esquecimento dos diversos elementos que compunham o jogo, como espaço e relação com os colegas. Revelam que tomam consciência dessa situação durante o exercício, mas sentem dificuldades em retomar o jogo.

Entrevista:

Pergunta: “Como é reunir vários elementos para compor a improvisação?”

R: “Acho um pouco difícil colocar a partitura com o texto mais essa pessoa junto. É meio complicado para mim. Eu só sei fazer separado, entendeu? Eu sei fazer só o texto, só a pessoa, só a partitura. Não consigo fazer a partitura, a pessoa e o texto. Não consigo fazer! Minha cabeça fica assim...” (faz um gesto de girar as mãos perto da cabeça, indicando confusão).

Pergunta: “É possível reunir todos os elementos na improvisação?”

G: “É possível, porém é difícil utilizar todos esses elementos (ritmo, espaço, ações, tempo), na improvisação.”

MN: “Durante a improvisação, tudo ocorre tão rápido que procuro não raciocinar tanto. É muito difícil para mim falar nisso, pois eu tenho noção desses elementos e do pensamento, que está a mil, mas procuro não bloquear qualquer coisa que me tire de cena.”

Caderno de notas:

V: “No momento em que foi introduzido um texto junto aos movimentos, senti uma pequena dificuldade para apresentar este ao grupo. Porque, no mesmo tempo em que eu fazia o exercício, tinha que lembrar do texto e caracterizar o tempo, o espaço e o peso.”

B: “Tive dificuldade ao realizar algumas formas propostas no exercício, onde havia combinação de tempo, espaço e peso.”

Num segundo momento, quando os atores se apropriam do material trabalhado e o processo de descentração se dá em patamares cada vez mais elevados do conhecimento, a improvisação acontece naturalmente e, mesmo que o jogo se apresente de maneira complicada, o ator está atento, envolvido para encontrar maneiras de resolver os problemas cênicos. Compreender a complexidade da improvisação e seu caráter de conjunto possibilita ao ator envolver-se e agir com a realidade cênica que se apresenta no momento da improvisação.

O novo comportamento construído, que possibilita ao ator compreender a improvisação como totalidade ultrapassa os limites cênicos e revela um novo agir que se expressa também na vida diária dos atores.

Entrevista:

Pergunta: “Como o material desenvolvido em sala de ensaio influencia na cena, nos espetáculos?”

R: “Por exemplo, o que tá acontecendo aqui aos sábados, eu tenho visto no que a gente tem feito nos 4 espetáculos agora, no festival. Eu fico muito mais antenado; eu sei mais ou menos tudo que está acontecendo em cena; eu fico muito mais ligado.”

T: “Eu, depois que começou tuas aulas, eu comecei a observar mais as pessoas, sabe? Não só em aula, mas até quando tu tá na rua, assim. Tu fica olhando para as pessoas, como elas falam, como elas gesticulam e tal! Até para fazer um personagem, um dia, quem sabe. E pra mim é bem legal isso! Depois eu comecei a me tocar, até nas próprias cenas, quando eu tava fazendo “*Quase Amores*”. Cara, eu nunca fiz isso, porque eu tive essa reação? Tu descobre coisas novas.”

Caderno de notas:

K: “Ao mesmo tempo em que estou totalmente concentrada no que estou fazendo, eu tenho uma percepção em relação às outras pessoas que estão no espaço. O que elas fazem e como interagir com suas ações.”

MR: “Para o grupo, acho importante que todos mantenham o “foco aberto”, observar tudo e todos ao mesmo tempo, dessa forma, a integração será pura e real.”

Esses comportamentos podem ser entendidos através do processo de tomada de consciência desenvolvido por Piaget. A tomada de consciência é um processo que parte da periferia para o centro, ou seja, da compreensão das características externas e observáveis dos objetos e das ações para orientar-se em direção aos mecanismos centrais da ação do sujeito (não observáveis) e das propriedades intrínsecas dos objetos. “Assim, por meio do vaivém entre objeto e ação, a tomada de consciência aproxima-se por etapas do mecanismo interno do ato e estende-se, portanto, da periferia ao centro.” (PIAGET, 1978b, p. 199).

Periferia, porque o sujeito ainda não tem consciência dos fatores internos que regulam sua ação, assim como desconhece todos os elementos que envolvem o objeto. Primeiramente, a tomada de consciência está ligada às características exteriores tanto da ação como do objeto (objetivos, resultados, características materiais do objeto). Se houver a necessidade e o desejo de compreender mais profundamente os elementos que envolvem determinado objeto ou ação, em virtude de êxito ou fracasso, o sujeito

buscará analisar os meios e mecanismos empregados em sua ação, assim como as reações e respostas relativas ao objeto. Dessa forma, a tomada de consciência direciona-se para as regiões mais centrais do sujeito (coordenações internas das ações, processos cognitivos) e do objeto (propriedades intrínsecas, causalidade). Ao mesmo tempo em que há um reconhecimento maior do sujeito, há um conhecimento maior do objeto.

A partir dessas considerações pode-se entender por quê, primeiramente, as relações que os atores estabelecem estão direcionadas para o objeto ou ao colega próximo, assim como à ação que está sendo imediatamente desenvolvida, e, só posteriormente, à situação como um todo.

Nesse processo de construção do conhecimento, em que a periferia se caracteriza por um primeiro reconhecimento ainda limitado do objeto e do sujeito, ela pode ser comparada aos comportamentos egocêntricos, caracterizados pela indiferenciação entre sujeito e objeto. O processo de descentração, que engloba a construção de estruturas cada vez mais complexas de conhecimento e que permite ao sujeito a compreensão do objeto e dos mecanismos de suas próprias ações, se encontra nas áreas centrais do processo de tomada de consciência.

Compreender a improvisação como totalidade, a cena como um conjunto de elementos que se relacionam, buscar o diálogo com os colegas de cena, são comportamentos que revelam o caráter descentrado das ações.

QUADRO 6: Improvisação como totalidade

Egocentrismo	Descentração
Ator se relaciona com os colegas mais próximos de sua ação	Ator busca relações de conjunto, com todo o grupo
Ator centra sua ação nos objetos de cena, e não joga com todos os outros elementos envolvidos na improvisação	Objetos constituem um elemento a mais do jogo
Não possui compreensão de conjunto, mas apenas partes dele	Compreensão de conjunto formado por partes

2.4 Improvisação: o desenvolvimento das relações entre os atores

O teatro é uma arte coletiva, seu cerne está no encontro e na comunicação entre as pessoas. Nessa perspectiva, a improvisação também é um fazer coletivo, principalmente no que se refere ao seu caráter de jogo, aconteça ela entre os atores de um grupo ou entre ator e espectador.

Nessa categoria, proponho uma análise da descentração sob o aspecto das relações interindividuais e a influência dessas para o trabalho do ator na improvisação. Como o ator compreende o trabalho de seu colega e busca se fazer compreender por esse, como constroem o jogo coletivo e, principalmente, como se estabelece as relações de cooperação na improvisação.

Durante a pesquisa, é recorrente nas ações e falas dos atores a dificuldade de compreender a proposta do colega de cena. O excesso de propostas (ações, gestos, falas) por parte do ator durante a improvisação, sem buscar um diálogo com o outro e com a cena, assim como a necessidade de combinações através da fala, demonstram um jogo individual, que não se relaciona com os demais componentes do grupo. De um lado, encontra-se um indivíduo que domina ou coordena a situação e, do outro, um grupo que age passivamente em função desse, ou ainda, atores jogando isoladamente, impondo seu próprio jogo ao grupo e ignorando as demais propostas.

Relato de situação

Encontro nº 3:

- Trabalho proposto:

Improvisação da ação conjunta. Um ator entra em cena e propõe uma ação simples, como lavar roupa, cortar grama ou pintar uma casa. Os demais, assim que compreenderem a ação do colega, devem entrar em cena para auxiliá-lo.

C inicia caminhando pelo espaço, segurando um copo imaginário. **MN** entra gesticulando muito, como se estivesse conversando com **C**. Em seguida, **L** entra e demonstra estar preparando uma bebida. **G** entra como garçom - o grupo estabelece uma situação: uma festa. O objetivo do jogo, de fazer uma ação conjunta, não se concretiza, em função das inúmeras situações que se criam, como um assalto, uma briga de casais, namoros... Ao terminarem a improvisação, saem de cena sorrindo. O grupo tem consciência que fugiu dos objetivos do jogo.

Pergunto se sabem por quê a improvisação não ocorreu conforme a proposta solicitada.

- Comentários:

G: “Acho que o **MN** entrou muito rápido, não deu tempo de estabelecer uma ação.” (**G** se refere a **MN**, terceiro ator a entrar em cena nessa improvisação).

C: “Acho que o **MN** colocou muitos dados, como se estivesse falando, falando. Eu não entendi o que estava acontecendo. Ele foi colocando muita informação, aí fica difícil a gente jogar e, quando achei que estava ficando interessante, chegou o **G**, me puxou e eu me perdi. Não dava para contracenar porque tinha muita coisa acontecendo.”

MT: “Porque todos não tinham a visão de todos.”

C: “O **MN** colocava muitos dados. Tem que ter calma, observar, esperar.”

Encontro nº 5:

- Trabalho proposto:

Partitura de movimentos em grupo. Dois grupos de cinco pessoas. Cada grupo em fila, um ator atrás do outro. O primeiro faz um movimento, os demais repetem; o primeiro ator vai para trás da fila. O segundo repete o movimento do primeiro e acrescenta outro, os demais repetem; o segundo vai para trás da fila e assim sucessivamente, até todos os atores do grupo terem acrescentado seu movimento para compor a seqüência do grupo ou a partitura de movimentos do grupo. Após a construção da partitura de movimentos, o grupo deve repetir, até ter segurança e conseguir executar com precisão, todos ao mesmo tempo e com a mesma qualidade.

Grupo 1: Movimentos simples, utilizando mais membros superiores. Conseguem trabalhar sem muita combinação, observando e repetindo, se reúnem em círculo, para que todos vejam melhor.

Grupo 2: Movimentos mais elaborados, com movimentos no chão. Utilizam muito a fala para se combinarem. **C** passa a orientar o grupo, demonstrando os movimentos e corrigindo os colegas.

Em seguida, cada grupo deve apresentar sua seqüência. Solicito que iniciem juntos, sem combinação, e que tentem trabalhar como grupo. Depois que realizam a seqüência normalmente, como a criaram, peço que alterem a disposição espacial, assim como ritmo e tamanho do movimento.

Grupo 2: Com a mudança espacial, precisam de um tempo para se organizarem e se combinarem; fazem quatro tentativas para iniciarem juntos. Sempre tinha um ator que começava os movimentos sem estar prestando atenção no grupo ou que, por não estar atento ao grupo, se atrasava em relação aos outros.

Grupo 1: Também precisaram combinar. Quando um erra, os demais, ao invés de procurar manter o jogo, seguir esse colega ou encontrar outra forma de incluí-lo no jogo, terminam o jogo.

Caderno de notas:

K: “Teve aquele exercício onde alguém começava uma ação e os outros tinham que ajudar. Havia momentos em que ocorriam ações distintas e acredito que isso acontecia por precipitação da pessoa que, ao ver um pouco da ação do colega, já achava ter entendido ou, por não conseguir interagir na história, ficando meio de fora. [...] Teve aquela improvisação do patrão e do empregado, onde tive a sorte de ser o

padrão. Para mim, foi muito tranquilo, pois antes mesmo de eu pensar no que iria fazer, o meu empregado já o fazia. Mas pareceu difícil fazer o empregado, pois era necessária quase uma capacidade para ler os pensamentos do colega.”

O egocentrismo nas relações interindividuais caracteriza-se, primeiramente, por uma dificuldade de reconhecimento do ponto de vista dos outros e, conseqüentemente, do próprio ponto de vista em relação aos demais. O egocentrismo também pode ser compreendido como uma dificuldade de coordenar os pontos de vista dos outros indivíduos, “adotar uma atitude egocêntrica não impede de conhecer o ponto de vista de outrem, mas não permite considerar simultaneamente o ponto de vista pessoal e o dos outros (coordenações de pontos de vista).” (MONTANGERO, 1998, p. 147).

Acredito que esse seja mais um dos caminhos para se compreender as dificuldades que se apresentam na improvisação teatral no que se refere às relações entre os atores. A construção de um jogo conjunto encontra obstáculos no fato de existir pontos de vista diferenciados que não se relacionam por uma falta de estruturação que permita ao ator compreender e articular as outras possibilidades que se apresentam. A improvisação acontece de forma limitada ou não se desenvolve, pois a falta de diálogo entre os atores impossibilita a descoberta do novo, que surge do encontro e das trocas entre os participantes.

Quando os comportamentos egocêntricos imperam nas relações interindividuais e os indivíduos não conseguem coordenar os diferentes pontos de vista entre seus pares, o grupo não consegue construir signos comuns para interagirem, o que possibilitaria aos envolvidos compreenderem os demais e serem compreendidos. Os sujeitos empregam ações que não são compartilhadas pelo grupo. Escolhi um relato de situação, assim como algumas anotações dos cadernos de notas dos atores que acredito demonstrarem esses comportamentos.

Relato de situação

Encontro nº 6:

- Trabalho proposto:

Contadores de história. Em dupla, sem nenhuma combinação anterior, os atores devem entrar em cena juntos e contar uma situação imaginária, irreal (inventada na hora), que ambos conhecem ou passaram juntos. Objetivos: relação ator-ator; como o ator ouve e compreende a lógica do colega para manter a história.

Na primeira dupla, **R** inicia contando de uma festa em que ambos ofereceram; já inicia dizendo que **K** comprou coisas que ele não gosta. **K**, no início, não encontra espaço para jogar junto, faz pequenos comentários referentes ao que o colega conta. No início da história, discutem entre eles ou negam o jogo do colega (por exemplo: **K** diz: “Eu escolhi lagosta para o jantar”; **R**: “Mas eu odeio lagosta!”). No decorrer da improvisação, percebem que estão se contradizendo e não construindo uma história em conjunto. Passam, então, a aceitar as propostas do colega e a transformá-las, abrindo espaço para o jogo. Conseguem encontrar sintonia e dialogar em cena. A história, então, passa a ser contada pelos dois e a negação, que inicialmente bloqueava o jogo, transforma-se em trampolim para esse.

Na segunda dupla, **V** e **MN** não conseguem contar uma história em conjunto, não ouvem um ao outro. **MN** sempre muda a situação conforme sua vontade.

Terceira dupla: **M** e **L** constroem uma improvisação interessante para os dois, tanto é que desenvolvem a história por um bom tempo, se divertem e se surpreendem um com o outro e, mesmo com a surpresa, conseguem aproveitar o material que cada um oferece.

Caderno de notas:

V: “No segundo exercício, também em duplas, tínhamos que improvisar uma história e contá-la para a plateia. Porém, meu colega e eu não entramos no mesmo “jogo” e acabamos confundindo a todos e a si mesmos, contando histórias que não tinham fundamentos nem sentido.”

Conforme os atores vão se desenvolvendo, os comportamentos egocêntricos tendem a diminuir, não necessariamente a desaparecer por completo, pois a trajetória do egocentrismo à descentração é um movimento que se refaz sempre diante do novo. O sujeito parte de uma concepção própria ainda restrita para posteriormente coordenar as demais perspectivas de sua ação, porém, num outro patamar de conhecimento, mais elaborado e complexo que o anterior, o que permite reelaborar mais rapidamente as possibilidades que se apresentam durante a improvisação.

“Enfim, Piaget sublinha o aspecto fundamentalmente construtor do ato de descentração, já que, a cada patamar de desenvolvimento, ele elabora um

sistema de reciprocidades qualitativamente novo em relação à ação de partida.” (MONTANGERO, 1998, p. 142).

Na medida em que os atores constroem um comportamento descentrado, tanto no nível da ação como do pensamento, passam a reconhecer o trabalho do outro e a se reconhecer. Dessa forma, as trocas tornam-se mais constantes e as improvisações cada vez mais ricas em elementos e possibilidades.

Para Spolin, o teatro improvisacional requer relacionamento de grupo e dessa relação surge o material para as cenas. Da mesma forma que o trabalho individual constrói o coletivo, a interação revela o ator individualmente. “Sem essa interação, não há lugar para o ator individualmente [...]. O aluno-ator deve apreender que atuar, assim como no jogo, está intrinsecamente ligado a todas as outras pessoas na complexidade da forma de arte.” (SPOLIN, 1998, p. 9).

Gostaria de retomar um relato de situação, que já foi abordado na categoria *Ação e pensamento na improvisação teatral*, sob a perspectiva da espontaneidade e que cabe também a este momento. Esse relato será apresentado de forma mais completa, pois acredito ilustrar bem como as relações de grupo se estabelecem através do jogo, mesmo que o ator não tenha total consciência de seu processo ou do grupo e de como se torna significativo, tanto individualmente como coletivamente.

Relato de situação:

Encontro nº 7:

- Trabalho proposto:

Improvisação da grade de movimentos. Caminhar em grade. Buscar as ações espontâneas. Utilizar-se de todo o material construído na oficina: deslocamentos, partituras de ações, texto, jogo com espaço e tempo.

O grupo composto por **R**, **MT**, **MR** e **L** estabeleceu um jogo de deslocamentos espontâneos na grade. O grupo trabalha em sintonia, estabelece um diálogo entre suas ações e seus textos, constrói o novo e surpreende a si e à platéia. Trabalha com um objetivo comum e transforma seu trabalho em função das necessidades que emergem no momento da ação.

Ao final da improvisação, peço que o grupo comente sobre o trabalho.

- Comentários:

MT: “Adorei!”

Entrevista:

Pergunta: “Por que o jogo aconteceu?”

R: “Porque estávamos na mesma sintonia.”

Pergunta: “E o que é sintonia?”

C: “Estar consciente; estar presente.”

Pergunta: “Vocês acham que conseguiram jogar agora? E por quê?”

MN: “Porque estávamos concentrados.”

R: “Eu acho que é porque as pessoas desse grupo tinham muita liberdade de fazer as coisas, então, por exemplo, eu me sentia muito à vontade para correr e pular nas costas do **MT**, porque eu sabia que ele ia me segurar, entendeu? Coisas assim, tipo... não que eu não fosse me jogar no colo deles (aponta para a platéia), mas se eu me jogasse neles, como sou pesado, derrubava os três. Eu acho que tem essa coisa, tu sabe quem são as pessoas, elas estão jogando de uma maneira que tu pode ir, tu faz, não tem problema.”

C: “O corpo fala, o corpo ouve.”

Pergunta: “Por quê o corpo fala, o corpo ouve?”

R: “Porque ele reage ao que tá acontecendo com o corpo agora.”

Pergunta: “Por quê, no início dos trabalhos, havia mais dificuldades no jogo do que agora?”

R: “Porque agora a gente descobre quem são as pessoas do grupo. Eu vi as pessoas trabalhando, eu fui espectador dessas pessoas, eu começo a conhecer melhor essas pessoas, o corpo dessas pessoas.”

C: “Tem uma coisa de energia que vai se criando.”

R: “Vocês viram uma hora em que estavam os quatro aqui e as movimentações aconteceram num mesmo momento? Ao mesmo tempo, todo mundo dava um passinho! Porque eu tinha a sensação que a minha respiração estava igualzinha a dos três. Então eu sabia, por exemplo, eu estou aqui, é a minha respiração e eu vou dar um passo, mas eu tinha certeza absoluta que quando eu fosse dar um passo os três iriam dar um passo. Dito e feito! Eu fazia assim (demonstra o passo) e os três faziam assim. Eu sabia a hora exata que eu tinha que me mexer. Eu sabia que quando eu fizesse, os três também fariam. É impressionante como tu sabe a hora exata que as pessoas vão se mexer e tu joga com elas.”

G: “Outra coisa, prá começar junto, no início (se referindo ao início das oficinas, quando solicitava que comesçassem alguns exercícios juntos, sem combinação ou sinal) a gente não começava, e hoje já foi.”

R: “A gente saca as pessoas, a gente começa a sacar como as pessoas estão agindo em cena, tu começa a ouvir a respiração das pessoas, tu começa a ver, tu fica todo aberto. Parece que tem olhos em toda a cabeça. Que nem a hora que tu disse, mudem o ritmo, quando eu me dei conta que o **MN** e mais alguém estavam fazendo rápido eu comecei a fazer (demonstra caminhar lento) - para equilibrar a cena, para não ficar tudo a mesma coisa. Quando eu vi que ele começou ralentando, eu comecei (demonstra caminhada rápida), para que o equilíbrio ficasse exatamente igual.”

MN: “Comigo não funciona tão consciente essas coisas, mas eu sinto e acontece, sabe? Eu não fico pensando na hora.”

R: “Eu também não! Eu penso, mas é muito rápido.”

G: “Eu acho que - eu anotei isso no caderninho - é a gente ter confiança e segurança com a pessoa que tu tá trabalhando.”

K: “Acho que muito é da concentração e de não fazer nada individualmente, assim tipo, mesmo que tu esteja numa cena em dupla, por exemplo, tu não vai fazer só prá ti, tu faz pensando na outra pessoa que tá ali também, sabe. Fazer o trabalho crescer junto com essa pessoa.”

A partir desse relato, torna-se importante pensar nas relações de cooperação. Na teoria de Piaget, esse conceito é definido como as relações sociais entre os indivíduos, fundada na igualdade, que implica o respeito mútuo, a reciprocidade e autonomia. “A cooperação, no sentido geral, consiste no ajustamento do pensamento próprio ou das ações pessoais às ações dos outros, o que se faz pondo as perspectivas em relação recíproca.” (MONTANGERO, 1998, p. 121).

Ao compreender-se como mais um elemento dentro de um conjunto de relações, o sujeito também transforma-se em seu próprio objeto de conhecimento, na medida em que busca compreender os mecanismos de suas ações e das ações dos outros que compõem o grupo. O desenvolvimento, então, se dá das zonas mais periféricas, nas quais não há diferenciação entre sujeito e objeto, no caso, sujeito e sujeito, para as zonas mais centrais da construção do objeto, onde o indivíduo se reconhece e reconhece o outro como estruturas independentes, autônomas, que se inter-relacionam.

Com base na igualdade, a cooperação se opõe à coação e à unilateralidade. Na cooperação, as trocas se dão entre iguais, sem o domínio de uma pessoa sobre a outra. Sob essa perspectiva, o ator encontra no colega de cena elementos que permitem transformar o seu fazer e, paralelamente, oferece material para o outro se desenvolver, numa construção conjunta em que não prevalecem concepções particulares, mas que a construção coletiva constrói o novo.

Dessa forma, é evidente o caráter altamente qualitativo das trocas interindividuais para a criação artística, já que se introduz, num sistema fechado individual de conhecimento, novos elementos que desequilibram esse sistema que então busca novas fontes de equilíbrio. O ator, ao compreender as propostas do outro e relacioná-las com as suas intenções, abre espaço para um campo fértil de possibilidades que se revelam na improvisação a partir de escolhas que, apesar de particulares, vão de encontro aos objetivos comuns do grupo. É o que se observa no último relato de situação, no qual os atores buscam ajustar suas ações em função do jogo coletivo.

Viola Spolin aborda as relações de unilateralidade que dificultam o jogo cênico, através das atitudes de aprovação e desaprovação e da importância do papel da platéia para o jogo entre os atores. Segundo Spolin, trabalhar em grupo, ao mesmo tempo que traz segurança, pode representar um problema, pois se as relações unilaterais prevalecem, o indivíduo não encontra espaço para suas manifestações e a sua construção. Da mesma forma que o indivíduo não se desenvolve, o grupo também é afetado, na medida em que o trabalho coletivo se constrói nas relações entre os indivíduos.

Trabalhar em grupo significa construir objetivos comuns considerando as necessidades individuais. Sem “liberdade pessoal”, o ator não consegue se relacionar com o meio e com o grupo e, conseqüentemente, não desenvolve sua autonomia, que lhe possibilitaria trocar com os demais. “A linguagem e as atitudes de autoritarismo devem ser constantemente combatidas quando desejamos que a personalidade total emerja como unidade de trabalho.” (SPOLIN, 1998, p. 7).

É possível perceber, na construção do trabalho de grupo, na improvisação, os momentos nos quais prevalecem as perspectivas individuais que não possibilitam a construção do jogo baseado nas trocas e o desenvolvimento que ocorre em direção à compreensão do outro e à busca de recursos que ampliem essas interações e as constroem no plano da cooperação.

É necessário ressaltar que a cooperação não é um estado permanente que se atinge em determinado momento de construção das relações de grupo, mas ponto de chegada de um processo que se reconstrói constantemente nas trocas sociais. Para Piaget, a cooperação, como uma forma de descentração, é muito mais que um estado, é um processo suscetível de degraus que tende às formas de equilíbrio nas relações humanas, e que se transforma continuamente.

“Entretanto, é útil distinguir a cooperação-processo da cooperação-estado para evitar a circularidade aparente da tese de Piaget: a cooperação é o tipo de relação evoluída que se opõe às formas egocêntricas iniciais e que é atingida graças à cooperação. Há aí um círculo genético - aparente, portanto - pois com o desenvolvimento de uma forma pouco evoluída de cooperação (chamemos de forma 1) transforma-se em uma forma mais evoluída e completa (forma 2). É portanto, belo e bem possível atingir a cooperação (forma 2) graças à cooperação (forma 1).” (MONTANGERO, 1998, p. 122).

QUADRO 7: Improvisação: o desenvolvimento das relações entre os atores

Egocentrismo	Descentração
Excesso de propostas durante a improvisação e necessidade de combinações anteriores	Busca construir, nas trocas entre os atores, suas ações
Relações unilaterais, predomínio de indivíduo sobre o outro	Relações de igualdade e reciprocidade. Não prevalecem as perspectivas individuais, mas se constrói uma nova alternativa em relação à cena, que combina e transforma as perspectivas de todos os envolvidos
Ator joga isoladamente, mesmo em grupo	Ator busca jogo coletivo
Atores não constroem signos comuns ao grupo	Atores constroem signos comuns ao grupo
Não reconhecimento da perspectiva do outro e de si, ou não coordenação dos pontos de vista	Reconhece a si e ao outro como diferentes e capazes de se inter-relacionar
Objetivos individuais	Objetivos comuns, objetivos de grupo

2.5 Descentração e a construção de um trabalho docente em improvisação teatral

Nessa categoria, proponho uma análise do meu fazer como pesquisadora e orientadora de um grupo durante uma oficina teatral. Durante a oficina com os atores, estive diante de conflitos que me fizeram voltar o olhar para minha prática, como forma de buscar recursos que viessem ao encontro dos interesses tanto do grupo como de minha pesquisa. Esse movimento me permitiu compreender o processo de descentração que ocorreu com o meu trabalho e que foi de fundamental importância para qualificar as relações que se estabeleciam.

As dificuldades encontradas exigiram um retorno constante ao quadro teórico escolhido como base desse trabalho e de forma cada vez mais elaborada e complexa. Diante disso, observei três momentos distintos na minha prática docente: a relação com os objetivos da pesquisa, a relação com os sujeitos da pesquisa e a relação com meu próprio processo de aprendizagem.

Logo que iniciei a pesquisa, tinha como base as considerações sobre descentração e egocentrismo, que foram desenvolvidas no primeiro bloco desse trabalho, principalmente no que se refere ao desenvolvimento do jogo a partir das relações entre os indivíduos. A partir desse olhar, procurava construir meu plano de aula considerando os resultados que acreditava iria encontrar, ou seja, fui atrás do esperado. Da mesma forma, observava o que já estava pré-estabelecido por mim como possíveis resultados. Penso numa explicação para esse comportamento a partir das estruturas de conhecimento já construídas por mim que naquele momento me permitiam ver ainda de forma limitada e que não foram suficientes para a compreensão da ação como um todo.

Com o desenvolvimento da oficina, essas perspectivas mostravam-se insuficientes para o entendimento das ações dos atores. Foi então que retomei um dos pontos fundamentais da teoria piagetiana: a questão do processo. Ponto que parece tão óbvio mas que por vezes se perde no trabalho diário em detrimento das expectativas mais imediatas.

Compreender que todo resultado é fruto de um processo desenvolvido requer pensar como um todo, um conjunto de situações que se inter-relacionam simultaneamente. A noção de processo parece indicar um caminho linear que transita entre o início e o fim, entre um resultado e outro. Porém, ela só pode ser compreendida como totalidade. Totalidade que permite o desenvolvimento do sujeito mesmo que ele não tenha consciência do todo que se organiza e se transforma pelas suas ações.

Procurei estar atenta a todos os acontecimentos, pois tudo poderia ser muito interessante e importante para a construção do trabalho, dos atores e meu, como docente e pesquisadora. Os planos de aula passaram a ser roteiros que se alteravam conforme a dinâmica construída pelo grupo e as necessidades não só da pesquisa mas dos indivíduos envolvidos. Reelaborar as minhas noções quanto ao trabalho de grupo, o fazer docente, transformar a própria pesquisa ao perceber um viés, antes não considerado, não foi um processo fácil; necessitou de inúmeras regulações ativas para que o novo pudesse ser construído. Entretanto, foi um trabalho desafiador que exigiu de mim estar completamente envolvida com o grupo pois, em determinados momentos, as oficinas tinham mais significado para mim do que para os demais participantes. Em consequência disso, não havia interesse e a dispersão era freqüente.

No decorrer da oficina, realizamos muitos jogos a partir de modificações nas partituras de movimentos construídas pelos atores. Conforme as duplas se apresentavam, eu solicitava que alterassem determinados elementos como tempo, espaço, ritmo. Os demais do grupo assistiam passivamente, a aula começou a ficar chata e o grupo começou a dispersar-se. O grupo não participava do trabalho dos colegas, as modificações eram propostas por mim, o jogo era particular entre os poucos envolvidos na ação. Ao solicitar que os atores simplesmente repetissem suas ações conforme as possibilidades que eu vislumbrava não os permitia construir o seu fazer e, conseqüentemente, se apropriar do trabalho. Para os que assistiam passivamente, era exaustivo e sem significado. Colaborar com o processo do outro também ajuda na elaboração do próprio fazer e eu, como professora, não percebi que estava excluindo o grupo desse momento de construção. As trocas entre o grupo que está improvisando e o

grupo que observa são extremamente enriquecedoras, pois acrescentam outras perspectivas ao jogo apresentado e constroem uma atmosfera de igualdade, respeito e responsabilidade entre os integrantes do grupo.

Dessa forma, o primeiro momento de meu trabalho, que se concentrava nos objetivos a serem alcançados pela oficina, se transformou no cuidado com o processo de cada ator envolvido na pesquisa. Aos poucos, meu olhar se descentrava e conseguia compreender melhor minha pesquisa como uma totalidade. Entretanto, essa tomada de consciência exigia que estivesse em constante reavaliação de minhas ações, para que o trabalho se desenvolvesse da forma mais rica possível e não se limitasse a alguns aspectos particulares.

Com o desenvolver da oficina, participei, paralelamente, das disciplinas de *Abstração Reflexionante* e *Tomada de Consciência*, ministradas por meu orientador, Prof. Dr. Fernando Becker, o que me possibilitou construir um novo olhar sobre o trabalho. Gradativa e progressivamente, fui construindo meu processo docente em patamares cada vez mais elevados de conhecimento.

Como docente, vivenciei o mesmo processo que meus alunos desenvolveram, do egocentrismo à descentração, ou seja, iniciei meu processo centrado nas minhas perspectivas do fazer teatral e dos objetivos da pesquisa e construí meu trabalho em direção à compreensão de outros elementos, antes não considerados por mim. Elementos esses que redimensionaram minha pesquisa, minha ação docente, assim como a compreensão do meu processo de aprendizagem.

Acredito que aprofundar os questionamentos referentes aos processos de descentração no trabalho docente pode vir a ser outro caminho importante para a construção do trabalho teatral em sala de aula, pois possibilitaria um novo olhar sobre a função e a ação do professor de teatro e sobre sua relação com os alunos.

Construir um trabalho docente em improvisação teatral é considerar todos os elementos possíveis, como um conjunto em constante interação. É articular os objetivos

do trabalho docente com as necessidades e estruturas que o sujeito apresenta. Além de refletir sobre o processo do aluno-ator, é voltar o olhar constantemente para a própria prática como educadora. Enfim, é ter a consciência da necessidade de construir uma ação cada vez mais descentrada em relação ao meio.

QUADRO 8: Descentração e a construção de um trabalho docente em improvisação teatral

Egocentrismo	Descentração
Prática voltada para os objetivos da pesquisa	Prática que busca valorizar todos os aspectos das ações de cada indivíduo e do grupo em relação aos objetivos da pesquisa
Olhar reduzido aos resultados esperados	Olhar para os sujeitos como os reais fazedores do processo e dos resultados paralelamente à busca dos objetivos da pesquisa
Não compreensão de uma totalidade	Compreensão de uma totalidade que envolve não só a busca dos objetivos ao trabalho dos atores mas também minha atividade como docente e pesquisadora

2.6 Estágios em improvisação teatral

Nessa categoria, procuro construir algumas etapas do processo de descentração na improvisação teatral. Para isso, busquei em dois autores, Peter Slade e Ingrid Koudela, juntamente com o material já desenvolvido até o momento, identificar os principais momentos de transformação da improvisação teatral.

SLADE (1978), traz considerações sobre o jogo dramático infantil. O dramático é uma forma natural de jogo da criança, é subjetivo e revela as relações que a criança estabelece entre seu imaginário e o mundo que a cerca. O autor divide o jogo dramático em jogo projetado e jogo pessoal.

O jogo projetado tem como características o predomínio da mente sobre o corpo, ou seja, a criança brinca, inventa histórias e as projeta em objetos e brinquedos exteriores ao seu corpo. No jogo pessoal, a criança brinca como um todo, corpo e mente são envolvidos, há barulho, movimentação, dança. “No drama pessoal, a criança perambula pelo local e toma sobre si a responsabilidade de representar um papel.” (SLADE, 1978, p. 19). O primeiro acontece mais na criança menor, que ainda não tem consciência e domínio de seu corpo e de seus movimentos, enquanto o segundo é mais observado nas crianças maiores.

É evidente o caráter de processo que se revela nas descrições desses dois tipos de jogos dramáticos. Um processo que apresenta um nível inicial bastante subjetivo, individual e interiorizado e um segundo nível que apresenta um comportamento mais amplo e relacionado com a realidade externa. Embora esses dois níveis revelem um processo de descentração, suas características estão mais próximas dos comportamentos egocêntricos do que daqueles, até o momento, descritos como descentrados.

KOUDELA (1998), com base no trabalho de Spolin, traz em sua obra a distinção entre jogo dramático e jogo teatral, já descritos no primeiro capítulo deste trabalho. Neste momento, vou retomar as duas principais características: o jogo dramático como uma atividade subjetiva, ligada à individualidade do sujeito, e o jogo teatral como uma atividade objetiva, social, que busca construir signos através da linguagem teatral.

Koudela acrescenta ainda a relação entre jogo dramático e jogo simbólico e jogo teatral e jogo regado. Jogo simbólico e jogo de regras são definições desenvolvidas por Piaget em *A formação do símbolo na criança* e que também apresentam um processo de descentração que vai do subjetivo ao objetivo, do que é individual para o social, do que tem significados particulares para o que pode ter significação coletiva.

Como já foi apresentado na primeira parte deste trabalho*, Piaget também define o desenvolvimento do jogo e da regra em etapas, como um processo de descentração. O jogo, segundo Piaget, evolui de um estágio egocêntrico, no qual a criança joga sozinha mesmo estando em grupo, para posteriormente apresentar um jogo mais cooperativo, coletivo, que inclui as relações de reciprocidade. O autor ainda acrescenta mais uma etapa que é a codificação das regras, na qual a construção de códigos específicos que orientam o jogo é fundamental para o desenvolvimento deste, assim como elemento de desafio, que torna o jogo cada vez mais complexo.

Até o momento, procurei apresentar, através desses autores, estágios, momentos de transformação do jogo teatral. Com base nos dados levantados pela pesquisa e as considerações teóricas já feitas, busquei estabelecer alguns momentos do processo de descentração em improvisação teatral, observados no trabalho dos atores iniciantes.

Durante o processo, são claros três principais momentos que defini como improvisação egocêntrica, improvisação articulada e improvisação descentrada. É importante salientar que, apesar de utilizar a palavra descentrar para somente um dos momentos, o processo de descentração está presente desde o início das construções cognitivas, mesmo quando as ações se apresentam de forma egocêntrica ou pouco descentrada.

O primeiro estágio, definido como improvisação egocêntrica, é composto pelas ações subjetivas dos atores, que não se relacionam com os elementos presentes na improvisação e com os colegas de cena. Há um predomínio do jogo dramático e do jogo simbólico. As ações dos atores estão conectadas com seu mundo interior, seu imaginário, seus símbolos e não encontram formas exteriores, físicas, de expressão. Conseqüentemente, os atores não estabelecem comunicação com os demais colegas de jogo, já que estão centrados numa perspectiva ainda limitada de seu fazer. Não há trocas e a improvisação pouco se desenvolve. Apenas alguns jogos individuais e paralelos são observados.

* Ver Quadros 1, 2 e 3, páginas 21, 23 e 24, respectivamente.

No segundo estágio, chamado de improvisação articulada, os atores apresentam uma maior compreensão do seu trabalho, mas ainda não têm consciência de uma totalidade, somente partes que se articulam durante a cena improvisada. Têm como base o jogo teatral, ou seja, a construção e codificação das ações e gestos em material de cena e coletivo, não só individual. O ator já consegue exteriorizar, fisicalizar, suas intenções individuais, articula alguns elementos em cena, como o jogo com o colega mais próximo, com os objetos da ação imediata. Busca trocas com o colega, mas nem sempre consegue transformar seu jogo. O processo de descentração já se apresenta em outro patamar, entretanto, ainda não é suficiente para traçar relações mais profundas entre o fazer e o pensar, que permitiria a transformação da ação do ator. A improvisação acontece, se desenvolve, mas não apresenta sempre bons resultados, ou resultados surpreendentes.

O terceiro estágio se caracteriza por uma compreensão da improvisação como totalidade e por uma capacidade de transformação do jogo cênico, conforme as propostas que emergem da própria improvisação. É o estágio que se busca durante todo o processo, como referencial de improvisação fluente. O jogo se desenvolve porque o ator já consegue criar elos entre o real e o imaginário e, principalmente, transformar seu jogo conforme essas relações. Compreende a proposta do colega e busca interagir com a sua. Trabalha em conjunto, com objetivos comuns. A improvisação, é viva e surpreendente.

No trabalho com atores iniciantes é comum se observar mais os dois primeiros estágios, de improvisação egocêntrica e articulada, entretanto, o terceiro estágio ocorre em vários momentos e revela uma estruturação em formação, ainda frágil, mas em plena construção.

Essa estruturação mais complexa, que permite o jogo fluente e o desenvolvimento de uma improvisação na sua totalidade, emerge das construções iniciais, que se mostram tão importantes quanto a conquista do estágio final. É o processo que define o resultado. O fazer do ator que constrói a sua obra.

Gostaria de retomar a imagem da espiral proposta por Piaget como forma de exemplificar o processo de construção do conhecimento. Na base da espiral se encontra a improvisação egocêntrica, no patamar seguinte, a improvisação articulada e, posteriormente, a improvisação descentrada. Não como três patamares rígidos, mas com os inúmeros graus e níveis que cada etapa pode conter, conforme a estruturação de cada sujeito.

Quero, ainda, propor uma outra forma de imaginar essa espiral, como se fosse possível visualizá-la do alto, no seu interior, no centro. Acredito que é uma maneira de compreender como o processo de construção do conhecimento conserva e constrói novas estruturas. Assim, a improvisação descentrada é produto dos primeiros estágios, de certa forma, os contém em patamares mais elaborados.

No quadro a seguir, busco apontar algumas ações que caracterizam mais claramente os estágios propostos:

QUADRO 9: Estágios em improvisação teatral

Estágios	Características
1. Improvisação egocêntrica	<ul style="list-style-type: none"> - Improvisação não se desenvolve, os atores jogam isoladamente - Jogos isolados ou em duplas - Ações derivam de uma concepção pré-estabelecida, não derivam do jogo - Ator não consegue dialogar com o colega de cena - Ator não transforma seu jogo - Não reconhece a perspectiva do outro - Jogo dramático
2. Improvisação articulada	<ul style="list-style-type: none"> - Improvisação se desenvolve, o jogo acontece em vários momentos, mas não o tempo todo - Jogo teatral - Ator procura coordenar os vários elementos de cena - Ator busca se relacionar com os colegas mais próximos - Age em relação aos objetivos imediatos sem uma compreensão do todo - Reconhece o ponto de vista dos demais colegas de grupo - Apresenta dificuldades em relacionar real e imaginário, mas já constrói algumas transformações
3. Improvisação descentrada	<ul style="list-style-type: none"> - Compreende e coordena a cena como um todo - Busca soluções para os problemas - Transforma sua ação e seu pensar - Age em relação a todos os colegas de cena - Busca o jogo coletivo, sem impor sua perspectiva. - A improvisação se desenvolve, o jogo teatral está presente durante toda a cena - Ações criadoras

3 CONCLUSÕES

Considero importante iniciar esta parte final do trabalho apontando algumas questões fundamentais. Até o momento, o conceito de descentração foi abordado tendo como oposto ou contraponto o conceito de egocentrismo, como dois pólos de um processo. Quero ressaltar que não devem ser entendidos como dois pontos rígidos, fechados, que configuram um processo linear. O processo de descentração se fundamenta no desenvolvimento das estruturas cognitivas como totalidade, através das inúmeras coordenações de ações que o sujeito é capaz de estabelecer. E como processo que se amplia e enriquece de maneira gradativa e progressiva, apresenta níveis cada vez mais elaborados e complexos em relação aos anteriores.

Nessa perspectiva, o egocentrismo aparece como uma estruturação-base na qual o sujeito apóia futuras construções que englobam um número cada vez maior de coordenações. Assim, o egocentrismo surge durante todo o processo de construção de conhecimento do sujeito, sempre que esse não tiver estruturas suficientes que o permitam compreender de forma descentrada os mecanismos que envolvem sua ação e o mundo que o cerca. “[...] a atitude egocêntrica não se encontra exclusivamente na criança pequena. Ela renasce cada vez que é necessário estruturar um domínio novo ou estruturá-lo sobre um novo plano, até no pensamento científico.” (MONTANGERO, 1998, p. 149). Da mesma forma, a descentração não se apresenta como um estado final, mas como um processo gradual e progressivo.

Quando, ao final de cada categoria, apresento um quadro sistemático onde descrevo algumas situações que defino como egocêntricas ou descentradas pretendo, através dos conceitos escolhidos, apontar características e momentos das relações que os atores estabeleceram durante seu processo de construção do conhecimento na

linguagem teatral. Processo esse que se deu de forma diferente e nos mais variados níveis, conforme a estruturação e as interações de cada indivíduo. Quando na última categoria aponto estágios na construção da improvisação teatral, não pretendo definir estágios ou etapas como momentos definidos, mas sim, estabelecer algum referencial que permita reconhecer melhor o desenvolvimento dos atores.

A partir desses conceitos e do processo que me propus a pesquisar encontrei alguns caminhos que podem lançar um novo olhar sobre a construção do conhecimento em improvisação teatral.

Um dos pontos centrais deste trabalho é a relação entre ação e pensamento na improvisação teatral. Essa categoria aponta para dois aspectos, a unidade ou dissociação entre ação e pensamento e a relação com a tomada de consciência. Num primeiro momento, o ator, por estar limitado a perspectivas ainda restritas quanto ao seu fazer teatral, não consegue compreender ou dialogar com os diversos elementos que compõem o quadro de sua ação.

Esses comportamentos se evidenciam na necessidade de impor o próprio jogo ou nos inúmeros relatos em que os atores dizem terem pensado em situações que o colega não compreendeu, ou que esperavam que o colega fizesse diferente. Há uma dissociação entre pensar e agir: o ator pensa, imagina situações, sem considerar os elementos presentes na improvisação ou as propostas dos colegas. No plano da ação, o ator não consegue realizar o que havia projetado, pois a realidade impõe obstáculos não considerados pelo pensamento. Como ainda não tem estruturas que o permitam coordenar as diversas perspectivas que se apresentam, o jogo não se desenvolve.

No plano da tomada de consciência, o processo de descentração permite ao ator uma qualificação do trabalho. Ao compreender os mecanismos da própria ação e interagir de forma mais complexa, o ator consegue fazer escolhas e projetar novas possibilidades para o jogo cênico.

Entretanto, ao mesmo tempo em que tomar consciência de seu processo qualifica a ação, revela os limites dessa, pois no plano do pensamento o ator consegue construir diversas relações que não se concretizam no nível da ação devido ao caráter material e causal dessa. O egocentrismo, então, se revela na dificuldade de transformar o imaginário em função das condições reais do jogo, pois o ator permanece preso a uma idealização. O jogo não se desenvolve em detrimento ao pensamento ou às limitações da ação. Quando o ator descentra o seu fazer, suas ações buscam uma interação entre o real e o imaginário.

Quando o ator consegue descentrar, ação e pensamento trabalham como uma unidade que dialoga com o que o jogo propõe. O ator consegue envolver-se por inteiro com o ambiente, e tanto ação como pensamento derivam dos elementos que compõem a improvisação. Nesse contexto, abre espaço para a espontaneidade, que é a capacidade de ultrapassar os limites do conhecido, o momento da criação. Esse movimento é analisado na categoria “Improvisação e espontaneidade”

Se o ator não possui estruturas que o permitam compreender os diversos elementos que envolvem sua ação e se apóia em referenciais absolutos que não se comunicam com a realidade presente, as ações não se apresentam de forma espontânea e o seu fazer fica restrito a “quadros estáticos”.

Essa categoria também revela a importância do grupo e da construção das relações de liberdade e confiança, para que o ator sinta-se à vontade para desenvolver seu trabalho e sua identidade.

A categoria *Improvisação como totalidade* apresenta o desenvolvimento da improvisação no que se refere à coordenação dos diversos elementos que compõem o jogo. Primeiramente, o trabalho do ator está voltado aos objetivos imediatos da ação ou ao jogo dos colegas mais próximos. Justamente, porque no processo de tomada de consciência, o indivíduo estabelece as primeiras relações em função dos caracteres observáveis da ação para posteriormente compreender os mecanismos que envolvem seu fazer, assim como as características intrínsecas dos objetos. No momento que o ator

compreende a improvisação como uma totalidade, que envolve diversos elementos observáveis e não observáveis (mecanismos das ações), que se inter-relacionam, constrói condições de diálogo e jogo com o material cênico e com os demais atores.

A dificuldade de se estabelecer uma comunicação em cena entre os atores é abordada também sob a perspectiva do desenvolvimento das relações entre eles. O egocentrismo nas relações interindividuais aparece como uma impossibilidade de compreender o ponto de vista do outro, e conseqüentemente, o próprio, ou ainda coordenar simultaneamente os diversos pontos de vista dos demais integrantes do conjunto social. Quando o ator permanece ainda muito centrado nas suas relações e não compreende como o outro procede, o jogo acontece de forma individual, mesmo estando em grupo. Durante a improvisação, acontecem jogos paralelos que não se comunicam ou, ainda, há um excesso de propostas que não se inter-relacionam.

A descentração, no plano das relações entre os atores, revela os comportamentos de cooperação, nos quais os atores jogam com objetivos comuns e não prevalecem concepções particulares de ações, mas se constroem novas alternativas, produto do jogo que se estabelece. A cooperação ocorre a partir de trocas entre iguais. Através dessas trocas, o ator constrói o novo e abre caminho para possibilidades antes não consideradas.

Cabe lembrar que a cooperação não é um estado, uma situação estável, um estágio estático que, depois que se alcançou, já é elemento pronto, existente organicamente no trabalho. É uma situação dinâmica, que depende de uma série de elementos e da relação do sujeito com o meio. Depende também, de como o sujeito constrói essa interação pensando na relação que cada colega do grupo estabelece com a linguagem teatral e como juntos constroem esse diálogo. Evitando, assim, impor sua vontade ou submeter-se à vontade dos outros, mas encontrando uma linguagem, uma estrutura comum a todos para que o jogo aconteça. Tendo consciência da necessidade de se estabelecer um jogo cooperativo, o ator possui instrumentos que o permitem perceber os problemas na improvisação e buscar soluções adequadas ao momento. Compreender o significado da cooperação na improvisação do grupo não garante necessariamente que

o jogo estará garantido, que será satisfatório, mas permite que se identifique e encontre caminhos para o mesmo.

O jogo surge, no nível da cooperação, não só das trocas interindividuais, mas como resultado de um processo que ocorre como um todo. O fazer criativo acontece nas relações que o ator consegue construir entre real e imaginário, nas trocas de diferentes pontos de vista que acrescentam e transformam as relações uns dos outros e no total envolvimento com o jogo, que possibilita estar atento e interagir com o material cênico e com os colegas de cena.

A pesquisa possibilitou, ainda, reconhecer o processo de descentração que desenvolvi como orientadora da oficina teatral, o que possibilitou a qualificação de minha ação como docente e pesquisadora.

Na última categoria, sintetizo o processo de descentração na improvisação teatral em três estágios, denominados improvisação egocêntrica, improvisação articulada e improvisação descentrada. Nestes estágios, procuro definir os principais movimentos de transformação do jogo teatral a partir do desenvolvimento do trabalho do ator na improvisação teatral. Primeiro momento, onde o jogo não se desenvolve, pois o trabalho do ator ainda é restrito, está muito ligado ao jogo subjetivo. Momento intermediário, onde o jogo acontece em vários momentos da improvisação pela capacidade do ator de articular outras possibilidades em relação à sua ação. É um momento de chegada, no qual o jogo teatral está presente a maior parte do tempo na improvisação, devido à qualidade do trabalho do ator que descentra sua ação no sentido de estar presente e atento e conseguir trabalhar as várias possibilidades que o jogo oferece.

Acredito que as considerações traçadas até o momento respondem às minhas hipóteses iniciais de que o trabalho do ator, em improvisação teatral, constrói-se com base nos processos de descentração, que partem de um momento egocêntrico e se desenvolvem no sentido de coordenar o maior número de relações possíveis com a linguagem teatral. Da mesma forma com as relações interindividuais que se

desenvolvem na direção que vai de uma perspectiva individualista até a compreensão e coordenação dos pontos de vista dos outros indivíduos do grupo social, isto é, até estabelecerem as relações de cooperação.

Quanto aos objetivos propostos, penso que foi possível identificar e analisar o desenvolvimento do processo de descentração nos atores iniciantes em relação aos elementos cênicos que compõem a improvisação, assim como em relação às interações entre os indivíduos. Do mesmo modo em que foi possível delinear como o ator compreende seu processo de construção de conhecimento na improvisação teatral.

Por fim, ficou evidente a importância do processo de descentração no trabalho do ator para a compreensão e construção do seu comportamento cênico e, conseqüentemente, para o desenvolvimento da improvisação teatral.

REFERÊNCIAS

BECKER, Fernando. O sujeito do conhecimento: contribuições da epistemologia genética. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 24, n. 1, p. 73-88, jan./jun. 1999.

_____. **Educação e construção do conhecimento**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

_____. **A origem do conhecimento e a aprendizagem escolar**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

BECKER, Fernando (Coord.). **Função simbólica e aprendizagem**. Porto Alegre: EDUCAT, 2002. (Coleção Epistemologia genética e educação).

BOAL, Augusto Pinto. **Jogos para atores e não-atores**. 5. ed., rev. e ampl. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002 (c1998).

BROOK, Peter. **O ponto de mudança**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995.

CHACRA, Sandra. **Natureza e sentido da improvisação teatral**. São Paulo: Perspectiva, 1983. (Coleção Debates. Série Teatro, 183).

CHECHOV, Michael. **Para o ator**. São Paulo: Martins Fontes, 1986.

COURTNEY, Richard. **Jogo, teatro & pensamento**. São Paulo: Perspectiva, 1980.

DELVAL, Juan. **Introdução à prática do método clínico: descobrindo o pensamento das crianças**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

FORTUNA, Marlene. **A performance da oralidade teatral**. São Paulo: Annablume, 2000.

FURTH, Hans G. **Piaget na sala de aula**. 5. ed. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1986 (c1970).

ICLE, Gilberto. **Teatro e construção de conhecimento**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 2002a.

_____. **Repetição e transformação: a tomada de consciência no trabalho do ator**. Porto Alegre: UFRGS, 2002b. Proposta de Tese (Doutorado em Educação) - Programa

de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2002.

JAPIASSU, Ricardo Ottoni Vaz. **Metodologia do ensino de teatro**. Campinas, SP: Papyrus, 2001. (Coleção Ágere).

KAMII, Constance; DEVRIES, Rheta. **Jogos em grupo na educação infantil: implicações da teoria de Piaget**. São Paulo: Trajetória Cultural, 1991 (c1980).

KOUDELA, Ingrid Dormien. **Jogos teatrais**. São Paulo: Perspectiva, 1984. (Coleção Debates. Série Teatro, 189).

_____. **Texto e jogo: uma didática brechtiana**. São Paulo: Perspectiva, 1999. (Coleção Debates. Série Teatro, 271).

KUSNET, Eugênio. **Ator e método**. 4. ed. São Paulo: HUCITEC, 1992. (Teatro, 20).

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: E. P. U., 1986.

MONTANGERO, Jacques. **Piaget ou a inteligência em evolução**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

PAVIS, Patrice. **Dicionário de teatro**. São Paulo: Perspectiva, 1999.

PIAGET, Jean. **A epistemologia genética; Sabedoria e ilusões da filosofia; Problemas de psicologia genética**. São Paulo: Abril Cultural, 1978a. (Os Pensadores).

_____. **A tomada de consciência**. São Paulo: Melhoramentos, 1978b (c1974). (Biblioteca de educação. Grandes textos).

_____. **Fazer e compreender**. São Paulo: Melhoramentos, 1978c (c1974). (Biblioteca de educação. Grandes textos).

_____. **A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação**. 3. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1990 (c1964).

_____. **O juízo moral na criança**. 3. ed. São Paulo: Summus, 1994 (c1932).

_____. **Sobre a pedagogia: textos inéditos**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998. (Psicologia e educação).

_____. **A construção do real na criança**. 3. ed. São Paulo: Ática, 2001 (c1967). (Série Fundamentos, 131).

PIAGET, Jean; INHELDER, Bärbel. **Da lógica da criança à lógica do adolescente**. São Paulo: Pioneira, 1976.

PIAGET, Jean et al. **Abstração reflexionante:** relações lógico-aritméticas e ordem das relações espaciais. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995 (c1977).

SLADE, Peter. **O jogo dramático infantil.** São Paulo: Summus, 1978 (c1958). (Novas buscas em educação, 2).

SPOLIN, Viola. **Improvisação para o teatro.** 4. ed. São Paulo: Perspectiva, 1998 (c1963). (Coleção Estudos. Série Teatro, 62).

_____. **O jogo teatral no livro do diretor.** São Paulo: Perspectiva, 2001 (c1985).

STANISLAVSKI, Constantin. **A preparação do ator.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.