

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

MÁRCIA MOURA CORDEIRO PESSOA DAL BELLO

**PERFORMANCES DOCENTES: UM ESTUDO A PARTIR DA PRÁTICA
DE PROFESSORES DE TEATRO**

Porto Alegre

2013

CIP - Catalogação na Publicação

Dal Bello, Márcia Moura Cordeiro Pessoa
Performances docentes: um estudo a partir da
prática de professores de teatro / Márcia Moura
Cordeiro Pessoa Dal Bello. -- 2013.
154 f.

Orientador: Gilberto Icle.

Tese (Doutorado) -- Universidade Federal do Rio
Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-
Graduação em Educação, Porto Alegre, BR-RS, 2013.

1. Pedagogia teatral. 2. Performance docente. 3.
Ritual. 4. Corpo. I. Icle, Gilberto, orient. II.
Título.

MÁRCIA MOURA CORDEIRO PESSOA DAL BELLO

**PERFORMANCES DOCENTES: UM ESTUDO A PARTIR DA PRÁTICA
DE PROFESSORES DE TEATRO**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito para obtenção do título de Doutor em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Gilberto Icle

Linha de pesquisa: “Educação: Arte
Linguagem Tecnologia”

Porto Alegre

2013

MÁRCIA MOURA CORDEIRO PESSOA DAL BELLO

**PERFORMANCES DOCENTES: UM ESTUDO A PARTIR DA PRÁTICA
DE PROFESSORES DE TEATRO**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito para obtenção do título de Doutor em Educação.

Aprovada em 22 de novembro de 2013.

.....
Prof. Dr. Gilberto Icle (Orientador)

.....
Profa. Dra. Beatriz Angela Vieira Cabral

.....
Profa. Dra. Vera Lúcia Bertoni dos Santos

.....
Profa. Dra. Clarice Salete Traversini

.....
Profa. Dra. Margarete Axt

AGRADECIMENTOS

Agradeço, em primeiro lugar, ao meu orientador Gilberto Icle, pela sua orientação impecável, precisa e extremamente competente, sem a qual não teria sido possível a realização deste trabalho. Gilberto, muito obrigada por acreditar em mim, mais do que eu mesma!

Quero agradecer também a minha família que sempre me apoiou incondicionalmente, especialmente meu marido Bira, pelas suas contribuições ao trabalho, e meus filhos adorados Lucas e Vic, por serem a luz da minha vida. Apesar de se privarem do meu convívio, me apoiaram, escutaram pacientemente as minhas queixas, tendo sempre palavras de estímulo que foram fundamentais neste processo intercalado de sensações tão antagônicas e extremas, que vão da alegria ao desespero de maneira tão intensa.

Não posso deixar de mencionar a minha família de São Paulo, que apesar de estar mais longe fisicamente, esteve constantemente ao meu lado, dando-me força e acreditando que eu iria conseguir: minha mãe Carminha e meus irmãos, Eliana e Ricardo. Meu agradecimento especial aos queridos Lúcia e Abílio, que foram incansáveis no seu apoio, principalmente nos meus momentos de crise.

Agradeço também, de forma muito especial, aos meus queridos sujeitos da pesquisa, pela sua generosidade em dividir comigo seus saberes e suas vidas: Carlos Mödinger, Celina Alcântara, Gabriela Greco, Gina Tochetto, Juliana Kusler, Jezebel de Carli, Lucimaura Rodrigues, Marcelo Adams, Sérgio Lulkin e Tatiana Cardoso. Sem a participação de vocês, este trabalho não poderia ter se tornado uma realidade. Muito obrigada pela receptividade, gentileza, paciência, disponibilidade e, principalmente, pelo carinho!

Tiveram também um papel fundamental os meus colegas do grupo de pesquisa: Flávia, Ciça, Cibele, Gisela, Janaína, Lu Paludo, Tati Rosa e Anna. A

vocês, o meu agradecimento pelas contribuições importantes que muito enriqueceram o trabalho.

Finalmente, quero agradecer à FUNDARTE e aos meus colegas de tantos anos, que me apoiaram e colaboraram das mais diversas formas, desde o início do doutorado — especialmente à Julia, Sandra, Patriciane, Nina, Gorete, Isabel e Eluza.

A todos vocês, o meu muito obrigado, repleto de emoção por tudo o que fizeram para a realização deste sonho.

RESUMO

Este texto apresenta uma investigação que procura compreender as singularidades da prática docente de um grupo de dez professores de teatro, os quais parecem conduzir seu fazer pedagógico como uma performance. Problematiza-se a performance docente como um modo de ser professor em que o corpo é um elemento constitutivo da prática pedagógica. Dessa forma, problematiza-se o tema de pesquisa: a performance como possibilidade de ação pedagógica. O objetivo principal do trabalho foi, portanto, identificar os elementos corporais da performance artística na performance docente. Desenvolve-se o conceito de performance docente a partir de alguns princípios, tais como: a sala de aula como ritual performático; o papel do corpo na performance; a performance da oralidade docente; a docência como presença; e finalmente, a condição criativa da performance. Os resultados da pesquisa apontaram para o importante papel desses princípios para a constituição da prática teatral, bem como para a docência. Eles constituem a pedagogia do teatro e estão presentes em todas as instâncias do trabalho, seja ele docente ou artístico. Trata-se de elementos fundamentais, os quais funcionam como um guia corporificado que se revela nas performances dos professores e alunos. Alguns dos princípios teatrais trazidos na pesquisa são: a relação, a constituição do “estado de presença”, a possibilidade de transformação do sujeito instaurada a partir da prática teatral e, finalmente, o desenvolvimento do processo criativo suscitado no ritual das aulas.

Palavras-chave: Pedagogia teatral. Performance docente. Ritual. Corpo.

ABSTRACT

This paper presents a study that seeks to understand the uniqueness of teaching practice. In order to develop this research, it was taken a group of ten theater teachers. Apparently, that group is able to drive their pedagogical work as a true performance. The study problematizes the teaching performance as a way of being a teacher. In this task, the body has an important status, once is a constitutive element of the theater teaching practice. Thus, the research central problem may be summarized as the following: how the artistic performance becomes a teaching performance? The main objective of this study was therefore to identify the elements of the body art performance in teaching performance. It develops the concept of teaching performance from certain principles, such as: the classroom as performative ritual; the role of the body in performance; the performance of oral teaching; teaching as presence; and finally, the condition of creative performance. The survey results pointed to the important role of these principles for the constitution of theatrical practice as well as for teaching. They constitute the pedagogy of theater and are present in all instances of work, be it academic or artistic. These are key elements, which act as a guide that reveals itself embodied in the performances of teachers and students. Some of theatrical principles brought in the research are: the relationship, the constitution of the "presence status", the possibility of transformation of the subject brought from theater practice and, finally, the development of the creative process raised the ritual of classes.

Keywords: Theater pedagogy. Teaching performance. Ritual. Body.

ÍNDICE DE ILUSTRAÇÕES

Imagem 1: Aula de Improvisação Teatral da professora Tatiana Cardoso, Montenegro, 2012. Foto de Márcia Pessoa Dal Bello.	11
Imagem 2: Aula de Corpo e Voz da professora Celina Alcântara, Porto Alegre, 2012. Foto de Márcia Pessoa Dal Bello.	25
Imagem 3: Aula de Improvisação Teatral da professora Tatiana Cardoso, Montenegro, 2012. Foto de Márcia Pessoa Dal Bello.	50
Imagem 4: Aula de Voz da professora Celina Alcântara, Porto Alegre, 2012. Foto de Márcia Pessoa Dal Bello.	77
Imagem 5: Aula de Improvisação Teatral II da professora Jezebel de Carli, Montenegro, 2012. Foto de Márcia Pessoa Dal Bello.	99
Imagem 6: Aula de Corpo e Voz da professora Celina Alcântara, Porto Alegre, 2012. Foto de Márcia Pessoa Dal Bello.	118
Imagem 7: Aula de Prática em Performance da professora Jezebel de Carli, Montenegro, 2012. Foto de Márcia Pessoa Dal Bello.	135

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	11
2 A SALA DE AULA COMO RITUAL PERFORMÁTICO	25
2.1 AQUECIMENTO (AS FORMAS DE INICIAR A AULA)	29
2.2 OS MODOS DE PREPARAR PARA A CENA	32
2.3 NO SEIO DA ATIVIDADE TEATRAL: CRIAR A CENA.....	37
2.4 O MOMENTO DA AVALIAÇÃO NO RITUAL	42
2.5 A DISCIPLINA COMO RITUAL PEDAGÓGICO	45
3 O CORPO COMO LÓCUS DO RITUAL	50
3.1 O PAPEL DO CORPO NA PERFORMANCE	51
3.2 O CORPO COMO OBJETO DE CONHECIMENTO TEATRAL	59
3.3 O CORPO DO PROFESSOR NA PERFORMANCE DA DOCÊNCIA.....	67
3.4 A FUSÃO DOS CORPOS, A CONFUSÃO DOS PAPÉIS.....	72
4 A PERFORMANCE DA ORALIDADE DOCENTE	77
4.1 A ORALIDADE COMO PERFORMANCE	78
4.2 A CENTRALIDADE DA ORALIDADE NO TRABALHO TEATRAL.....	80
4.3 A PERFORMANCE DA ORALIDADE COMO INSTRUMENTO DA PRÁTICA DOCENTE	92
5 AS PERFORMANCES DA PRESENÇA	99
5.1 O CONCEITO DE PRESENÇA	100
5.2 A PRESENÇA COMO OBJETIVO DO ATOR.....	102
5.3 A PRESENÇA PARA ALÉM DA LINGUAGEM.....	105
5.4 A DOCÊNCIA COMO PRESENÇA.....	108
5.5 A PRESENÇA COMO EXERCÍCIO PEDAGÓGICO.....	113
6 A CONDIÇÃO CRIATIVA DA PERFORMANCE DOCENTE	118
6.1 A CONDIÇÃO CRIATIVA COMO ESPAÇO DE CRIAÇÃO.....	118
6.2 A PERFORMANCE SÓ É CRIAÇÃO NA DIMENSÃO COLETIVA.....	127
6.3 PERFORMANCES EM TRANSFORMAÇÃO	131
7 PERFORMANCES DOCENTES	135
7.1 PRINCÍPIOS COMUNS, PERFORMANCES SINGULARES	140
7.2 PERFORMAR A EDUCAÇÃO	144
REFERÊNCIAS.....	146
ANEXOS.....	153

1INTRODUÇÃO



Imagem 1: Aula de Improvisação Teatral da professora Tatiana Cardoso, sala 51 da FUNDARTE, do Curso de Teatro: licenciatura, da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul-UERGS. Montenegro, 2012. Foto de Márcia Pessoa Dal Bello.

A presente tese busca compreender as singularidades da prática docente de um grupo de dez professores de teatro, os quais parecem conduzir seu fazer pedagógico como uma performance. Seria o professor de teatro, um performer? O professor de teatro usaria aspectos de sua prática como ator na sala de aula? Que aspectos seriam esses? Como poderíamos imaginar a passagem da performance artística para a performance docente?

Essas questões deram origem à pesquisa que aqui se apresenta. Com efeito, a docência — o ato mesmo de ensinar, na sua relação intrínseca com o

aprender — é considerada, no percurso desta investigação, como uma performance.

Segundo Goffman, “[...] uma performance pode ser definida como toda atividade de um determinado participante, numa dada ocasião que possibilita influenciar de alguma maneira, todos ou alguns dos outros participantes”¹(GOFFMAN, 1959, p.15). Ele diz que quando um indivíduo ou um *performer* atua para a mesma plateia, em diferentes ocasiões, em geral se estabelece uma relação social. Nesse contexto — no qual estão presentes o *performer* e outros participantes, ouvintes, observadores ou mesmo coparticipantes —, “[...] todos esses sujeitos contribuem de alguma forma para a performance em si ou para outras performances, que poderão ser encenadas em ocasiões vindouras” (GOFFMAN, 1959, p. 16).

Dessa forma, o conceito de performance é tomado aqui para além de sua acepção corrente no campo das Artes, mas em sua aplicação como performance no cotidiano. O que se chama de performance docente, nesta pesquisa, refere-se a um modo de ser professor, em que o corpo é utilizado como elemento fundamental na prática pedagógica, com o objetivo — entre outras coisas — de se comunicar com os alunos, nem sempre verbalmente. Na condição de docentes, os sujeitos da pesquisa parecem empregar recursos oriundos de suas formações teatrais como atores e atrizes, tais como: expressões corporais, faciais, timbre e entonação de voz, trejeitos, entre outros, performando uma produção ritualizada para constituir um espaço de criação com os alunos.

A questão ainda em suspenso seria saber se esses “recursos” performáticos provêm da condição artística desses professores, de sua prática como atores e atrizes. O emprego de tais recursos — expressões corporais, faciais, da variação do timbre e da entonação de voz, dos trejeitos, entre outros —, performando uma produção ritualizada para constituir um espaço de criação com os alunos, estariam assentados na formação atoral anterior e/ou paralela dos professores-atores? Não posso afirmar com precisão, pois não foi possível, nesta pesquisa, recolher dados suficientes para uma afirmação tão categórica e definitiva. No entanto, intuo que tais professores usam recursos performáticos

¹Todas as traduções de textos estrangeiros são da autora.

oriundos de sua prática artística, visto que eles encarnam no próprio corpo os objetivos que têm com os alunos.

Sarason (1999) considera que as características dos artistas podem ser, em todos os aspectos, aplicáveis ao professor em sala de aula. A autora diz que mesmo que o local, o público, os objetivos finais e os currículos sejam diferentes, duas coisas não são diferentes: o professor quer que o público de estudantes ache o que ele ensina interessante, estimulante e crível; os alunos querem ver na figura do professor alguém que os ajude a ver a si mesmos e a seu mundo de uma forma nova e ampliada, alguém que satisfaça suas necessidades por novas experiências, que os levem para fora de suas identidades comuns. Tratar-se-ia, pois, de ver “[...] alguém que faça com que se sintam convocados a, de bom grado voltarem, porque eles querem ver o próximo ato em um espetáculo de teatro sobre a aprendizagem” (SARASON, 1999, p. 36).

Contudo, o que motivou esta pesquisa foi, principalmente, o meu olhar sobre o modo singular de como os professores de teatro conduziam suas aulas. As questões relacionadas às práticas docentes sempre nortearam o meu trabalho como coordenadora pedagógica na Fundação Municipal de Artes de Montenegro – FUNDARTE. Como observadora, sempre me chamaram a atenção as práticas docentes dos professores de teatro, que se refletiam nas atitudes dos alunos. Assim, os professores revelavam um fazer pedagógico que me instigava a buscar respostas para tentar compreendê-lo.

A postura dos professores de teatro conduzia ao estabelecimento de uma cumplicidade entre o grupo que, muitas vezes, diluía a autoridade que geralmente é exercida só pelo professor. Eu observava que embora as aulas acontecessem num cenário democrático, o professor também não deixava de exercer a liderança. Nessa ocasião, os alunos demonstravam sentir-se seguros, ao encontrarem apoio na firmeza desempenhada pelo seu “líder”. Desse modo, percebia que aquelas práticas eram sustentadas por pilares que, até então, me eram pouco familiares.

Assim, esta pesquisa teve origem na minha inquietude: de um lado, em compreender esse universo aparentemente particular dos professores de teatro — no qual, a disciplina rígida e a participação coletiva não são opostas, tampouco contraditórias —; e de outro, tentar conciliar as minhas próprias

concepções pedagógicas. Assim, partindo de uma nova forma de pensar meu trabalho como coordenadora pedagógica, poder integrar tais práticas ao universo das minhas concepções sobre educação.

Dessa forma, parecia fundamental refletir sobre as práticas docentes dos professores de teatro para, a partir disso, pensar a educação de modo mais amplo. Meu objetivo primeiro era o de que tais questionamentos pudessem se constituir num meio de provocar reflexões sobre a formação de professores, de maneira que esse pensamento sobre as práticas docentes em teatro pudesse ser o ponto de partida para se pensar a atividade docente em outras áreas.

Uma das situações emblemáticas que me instigaram a percorrer esse caminho aconteceu em 2005. Nos cursos de Graduação em teatro — licenciatura do então convênio FUNDARTE/UERGS, foi instituída a função “aluno bolsista” para desempenhar parte das atividades docentes. Para a supervisão dessa atividade, havia a designação de um professor, docente na área da Pedagogia do Teatro.

Depois de muitas discussões entre professores e direção, essa função foi criada com o objetivo de oportunizar aos alunos do curso de Teatro a possibilidade de exercitar a docência e, com isso, dar-lhes condições de terem contato imediato com a prática de sala de aula. A supervisão de seu professor era considerada, por todos, como um espaço também destinado à aprendizagem.

Nesse processo, alguns alunos inscreveram-se para ocupar a vaga. Uma aluna foi selecionada, obedecendo alguns critérios previstos no Edital que foi aberto para alunos do 3º semestre — os mais adiantados na ocasião. As aulas iniciaram, e no burburinho do início do ano, a professora selecionada iniciou sua atividade docente, orientada pela professora de teatro.

Ocorreu que em meados do primeiro semestre, eu estava em minha sala, quando uma colega — responsável pelas programações culturais — solicitou-me que levasse para a aula de teatro um folheto correspondente a um espetáculo de teatro que estava por ser realizado nos próximos dias, e que os alunos ganhariam ingressos gratuitos para assistir ao evento. Comprometi-me imediatamente a levar em seguida, na aula da “aluna Bolsista”. Tive o cuidado de olhar o horário de início para não atrapalhar. Entretanto, dirigi-me à sala uns dez minutos após o início da aula porque queria me certificar de que todos os

alunos já haviam chegado, para que ninguém perdesse a informação. Assim, peguei o elevador rumo ao quinto andar, para a sala de Teatro.

Na função de coordenadora pedagógica, tenho consciência de que a interrupção de alguma aula só deve ser feita quando o assunto for muito relevante e urgente. Procuo resolver todas as questões nos espaços destinados às reuniões de professores. No entanto, havia me comprometido com a colega e avalei que iria se tratar de uma boa causa, considerando que a interrupção seria para convidá-los para um espetáculo na área em que estavam trabalhando. Sinceramente, não tive nenhum receio quanto a minha entrada na sala de aula naquele momento. Pelo contrário, imaginei que pelo motivo da minha entrada, seria recebida com honras.

Durante o trajeto de minha sala até a sala de teatro, fiquei quase que involuntariamente imaginando a reação dos alunos e da professora diante do convite, conseguindo antever atitudes de euforia, por lhes ser dada a oportunidade de assistirem gratuitamente àquele espetáculo considerado de boa qualidade. Imaginei que seria difícil para eles retornarem à concentração na aula, supervalorizando positivamente, é claro, minha interferência.

Ao chegar perto da porta, ouvi um som alto que indicava que estivessem fazendo algum tipo de jogo. Esperei um pouco até o som diminuir e bati à porta. Para minha surpresa e frustração, a reação da professora foi oposta àquela que eu esperava. Ela abriu a porta com um semblante nada amigável, revelando uma performance corporal e facial que não deixava dúvida de que eu estava sendo inoportuna, e nem sequer deixou-me cumprir meu objetivo. Confesso que me senti muito desconfortável quando ela me repreendeu de forma incisiva, dizendo que eu nunca deveria interromper uma aula de teatro, pois a mesma se constituía em um “ritual” cuja interrupção poderia acarretar a perda de todo um trabalho desencadeado.

Fiquei desconcertada com aquela atitude naquele momento e permaneci alguns instantes observando a sala de aula, quase que paralisada. Inconscientemente, busquei o apoio dos alunos, tentando demonstrar certa superioridade, talvez hierárquica. Novamente, surpreendi-me ao perceber que os alunos, solidários com a professora, tentavam me transmitir a mesma mensagem — através de expressões faciais e corporais — de que gostariam

de dar continuidade à aula e que, realmente, eu estava interrompendo algo muito importante.

Insisti em cumprir o objetivo da visita e, numa tentativa de consertar a minha atitude, imaginando que após dar-lhes a notícia, eles sim, ficariam desconcertados, mais uma vez me enganei. Diante de minha insistência, eles ouviram atentamente o recado, agradeceram o benefício e pediram para continuar a aula interrompida.

Não posso negar que fiquei extremamente irritada e decepcionada com o incidente. Senti-me muito inadequada, pois sou a que mais defende a ideia de que os recados não são motivos para interromper as aulas. Por alguns momentos, fiquei justificando para mim mesma o porquê de ter optado por dar a notícia pessoalmente aos alunos, em vez de esperar a aula terminar e depois ir falar diretamente com a professora, para que ela mesma desse a informação aos alunos.

Esse acontecimento foi para mim um marco, o qual me levou a buscar as respostas para compreender: que práticas pedagógicas eram essas que tanto o professor quanto os alunos não admitiam serem interrompidas? Que fascínio o professor exercia para que seus alunos demonstrassem tanto respeito pelos princípios teatrais? Como essa docência singular se constituiu? Foi, sem dúvida, a partir dessas observações, seguidas desses questionamentos, que iniciei este percurso para compreender essa docência tão singular para mim.

Tal busca me levou, então, à ideia de docência performática. Uma performance docente que se reflete na interação constante entre professor e aluno, na qual há uma grande participação tanto do professor — que realiza, todo o tempo, a proposta juntamente com os alunos — quanto um grande estímulo desse professor para que os alunos participem. Muitos fazem brincadeiras; outros são autoritários; alguns, mais performáticos. Enfim, cada um, de um jeito, procura chamar a atenção para a aula e para a proposta do dia. Percebo também que em todas as atividades, há uma grande preocupação com que os alunos entendam corporalmente os exercícios que estão realizando, bem como o porquê de estarem fazendo esta ou aquela atividade.

Assim, performance docente — expressão tão recorrente na fala dos professores com os quais trabalhei nesta pesquisa — se refere a um modo de

ser professor, modo esse no qual o corpo e a voz são utilizados como elementos fundamentais da prática pedagógica, com o objetivo de se comunicar com os alunos.

O tema da pesquisa é, portanto, a performance como possibilidade de ação pedagógica, performada com o objetivo de constituir um espaço de criação com os alunos. A questão guia da pesquisa foi investigar como se dá a passagem da performance artística para a performance docente, uma vez que elas se apresentam nas duas atividades, na sala de aula e no palco, embora equalizadas de maneira diferente. O principal objetivo foi, pois, identificar os elementos corporais da performance artística na performance docente.

A pesquisa que deu origem a este trabalho foi realizada com dez professores de teatro, todos com prática como atores profissionais. Os professores Carlos Mödinger, Jezebel de Carli, Marcelo Adams e Tatiana Cardoso são professores no curso de Graduação em Teatro: Licenciatura, na Universidade Estadual do Rio Grande do Sul – UERGS; Celina Alcântara é professora no Departamento de Arte Dramática (DAD), na Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS; Sérgio Lulkin é professor de teatro no curso de Pedagogia na Faculdade de Educação – UFRGS; Gabriela Greco, Juliana Kusler e Lucimaura Rodrigues são professoras na educação básica; e finalmente, Gina Tochetto, que na época da pesquisa era professora no Teatro Escola de Porto Alegre – TEPA.

Todos os sujeitos da pesquisa participam ou participaram de grupos de teatro como atores e atrizes. Todos eles aceitaram participar desta pesquisa, tendo assinado termos de consentimento. Na tese, optei por mencionar seus próprios nomes, pois eles assim o preferiram, e não havia razão para desidentificá-los. Os professores foram escolhidos, alguns pela proximidade, por já conhecê-los na atividade docente; outros foram indicações de colegas da área do teatro.

Um conjunto significativo de aulas e horas de convívio foram tomados para a observação da prática docente dos sujeitos da pesquisa. As entrevistas e as observações das aulas foram realizadas a partir do final do ano de 2011 e durante todo o ano de 2012. Os contatos com esses professores foram realizados pessoalmente, por telefone ou por e-mail, e todos eles se mostraram muito receptivos.

Os encontros tiveram a duração aproximada de uma hora e meia e as observações obedeceram aos horários das aulas, que variaram entre três ou quatro horas/aula. As entrevistas semiestruturadas foram realizadas com cada um dos dez professores, as quais tiveram um roteiro que envolvia os seguintes aspectos: as suas memórias sobre as aulas de teatro como alunos e como professores; as características que consideravam importantes nos alunos; as relações existentes entre as funções de ator e professor e de que forma elas se apresentam quando eles exercem as duas atividades.

As entrevistas com os professores Carlos Mödinger, Jezebel de Carli, Marcelo Adams e Tatiana Cardoso foram realizadas na sala de reuniões da Unidade de Montenegro da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul – UERGS, instalada no prédio da Fundação Municipal de Artes de Montenegro – FUNDARTE. A entrevista com a professora Celina Alcântara foi realizada em sua própria casa. O professor Sérgio Lulkin foi entrevistado na sala de professores da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS. Com a professora Gina Tochetto, o encontro aconteceu numa sala do Teatro Escola de Porto Alegre – TEPA. Com a professora Gabriela Greco, a entrevista se deu na recepção da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS. As professoras Juliana Kusler e Lucimaura Rodrigues foram entrevistadas na sala de reuniões da Fundação Municipal de Artes de Montenegro – FUNDARTE. A gravação das entrevistas se constituiu num dossiê transcrito de aproximadamente cem páginas.

Assisti em média a uma aula de cada professor. Fiz um caderno de notas a partir das observações realizadas, no qual descrevi com detalhes todas as aulas assistidas. Em sua transcrição, além das descrições, fui acrescentando algumas impressões — referentes a tais aulas — que tinham uma relação direta com a pesquisa. Ressalto que as observações foram essenciais para minha análise, pois me possibilitaram fazer uma relação constante com o material relativo às entrevistas. O caderno de notas transcrito resultou em um material de aproximadamente oitenta páginas. As entrevistas e as observações foram realizadas simultaneamente. As transcrições foram sendo feitas logo após as observações, com o objetivo de que nenhum detalhe fosse esquecido.

Nesse mesmo período, realizei um curso de teatro no TEPA. A busca pela realização de um curso de teatro se deu pela necessidade que tive de me aproximar do universo da pesquisa, para poder melhor compreender as minhas problematizações, as quais deram origem a este trabalho. Durante o curso — que teve a duração de uma semana —, foi feito um diário de bordo no qual foram descritas todas as atividades que realizamos na Oficina e que foram propostas pela professora. Na transcrição, novamente juntei às descrições as minhas impressões, percepções e sentimentos diante daquela experiência — ainda que curta, tão enriquecedora — que me fez imergir nas questões em que estou mergulhada desde que iniciei este percurso.

Reforço que minha participação nesse curso trouxe uma compreensão que transcendeu a dimensão cognitiva da maior parte das questões trazidas na pesquisa, pois pude vivenciar os conceitos de forma sensório-corporal, o que certamente ampliou muito a perspectiva de meu trabalho. As descrições resultantes das observações e da participação no curso de teatro foram apoiada sem Laplantine, que considera que “a escrita descritiva esforça-se por dar conta da totalidade daquilo que vemos, [...] pois a realidade social é aprendida a partir do olhar em direção a essa realidade que se tornou linguagem e que se inscreve numa rede de intertextualidade (LAPLANTINE, 2004, p. 31).

Dessa forma, a pesquisa teve inspiração na etnografia, a qual, novamente, encontrou amparo no pensamento de Laplantine (2004). Para ele, a etnografia se constitui num conjunto articulado de conhecimentos, saberes, métodos e princípios que se configuram como possibilidade de elaboração do conhecimento capaz de captar, pelo seu processo descritivo e interpretativo, o modelo de pensamento, de ação e de organização de vida dos sujeitos pesquisados.

O dossiê das entrevistas e o caderno de notas transcritas foram analisados na busca por encontrar recorrências, seja nas falas dos professores, seja nas anotações provenientes das observações, bem como na minha participação no curso. Para realizar essa tarefa, fiz leituras sucessivas de todo o material repetidas vezes e comecei por estabelecer cores diferentes para cada tema recorrente. Nesse processo, foram estabelecidas algumas categorias — resultantes das respostas das entrevistas —, que foram as

seguintes: o despertar da paixão pelo teatro; a constituição da docência; o perfil do aluno de teatro; o professor/ator; performance docente; e, finalmente, o estado de presença. Em seguida, foram selecionadas as ideias citadas que não tinham uma relação direta com a pesquisa, assim como algumas contradições referentes a relatos pessoais sobre a trajetória dos sujeitos, cujos temas não se relacionavam diretamente com o meu objeto.

As entrevistas e as observações foram então organizadas em duas colunas paralelas e estabelecidas as conexões e recorrências, ou seja: de um lado, coloquei as entrevistas já separadas por cor e, de outro lado, as observações. Essa etapa foi muito estimulante, pois comecei a fazer as relações das falas dos sujeitos com as suas práticas, de modo que o processo de análise começou a se tornar mais visível.

As palavras mais citadas pelos entrevistados foram sublinhadas. Elas foram as seguintes: performance; presença; ritual; jogos; exercícios; prazer; criação; processo criativo; improvisação; corpo; voz; coletivo; grupo; relação; disponibilidade; alongamento; relaxamento; técnica; disciplina; inquietação; compartilhamento; desafio e transformação. Em seguida, a partir dos dados, destaquei a ideia de performance docente como sendo a que melhor traduzia o que eu queria defender. Com efeito, ela surgiu a partir dessa análise. Ou seja, os resultados apontavam para a ideia de que a performance docente estava relacionada à singularidade da docência em teatro. Finalmente, busquei pela seguinte questão de pesquisa: como se dá a passagem da performance teatral para a performance docente?

Essa questão, longe de significar uma questão a ser respondida, funcionou no processo de análise como um guia por intermédio do qual foi possível desdobrar as questões que se apresentaram durante a tese, oriundas da noção inicial de performance docente. Não se tratava, para mim, de identificar *ipsis literis* os elementos da performance artística (mesmo porque a pesquisa não buscou tais elementos no contexto do trabalho artístico na cena) dos professores nos seus trabalhos em sala de aula, mas antes, usar essa noção como horizonte para pensar a sala de aula. Não se tratava, portanto, de uma comparação entre as performances artísticas e as performances docentes, mas a pesquisa procurou dar visibilidade ao corpo como lócus da

performance, por intermédio de um olhar “de fora”, de um olhar de uma pesquisadora sem formação teatral.

Esse olhar não deixou de funcionar como um estranhamento do contexto pesquisado, procurando tornar-se apurado em direção àquilo que se observou como surpresa e partindo do pressuposto de que “[...] o olhar não pode ser completo tampouco imparcial, pois lhe é constitutiva exatamente essa parcialidade, ao tomar a coisa a partir de um dado ponto de vista” (LAPLANTINE, 2004, p. 119). Assim, considero, com Laplantine, que a posição particular de observação do objeto estudado interfere no que dele se depreende, porque consideramos que não pode haver pesquisa sem interação. Dessa forma, a análise dos dados procurou buscar os significados da singularidade da prática docente em teatro, a partir de meu olhar de educadora.

A opção pela realização de uma pesquisa com inspiração etnográfica também foi motivada pelo fato de a etnografia educacional enfatizar uma maior interação entre os sujeitos e o pesquisador, bem como possibilitar o compartilhamento dos envolvidos no espaço e no tempo da pesquisa de campo. Como sugere Pineau, “[...] a etnografia educacional centrada na performance reconfigura a relação entre pesquisadores e sujeitos em uma vulnerabilidade e diálogos recíprocos, [...] além de encorajar novas estratégias para o compartilhamento da pesquisa” (PINEAU, 2013, p.48-49). Esse compartilhamento aludido pela autora ocorreu durante toda a pesquisa, tanto com os professores estudados, os quais interagiam constantemente no decorrer do trabalho, acompanhando e dando sugestões, como com os alunos, entretanto, a minha expectativa é a de que após a conclusão da tese, seja possível ampliar essa rede de diálogos para outras áreas do conhecimento.

No caminho da pesquisa, pareceu-me pertinente conhecer — ainda que com o olhar de alguém de fora da área — a pedagogia do ator de Constantin Stanislavski (1863-1938), diretor e pedagogo russo responsável por uma das primeiras grandes sistematizações da pedagogia de formação para atores. Nela, aparentemente, existe uma origem (no sentido de lugar de onde provém, mas não de início) de tais performances docentes que, por sua vez, expressam determinadas concepções de teatro e de pedagogia.

Segundo Icle (2008), o grande mérito de Stanislavski foi o de lançar as bases da pedagogia teatral sem a intenção de impô-la como método fechado.

Ele inaugurou um modo de fazer teatro cujas propostas não se restringiam às normas, regras ou técnicas para o ensino do teatro, mas aos modos de pensar, de fazer e de ser dos princípios teatrais. Ou seja, ao pensar os exercícios capazes de desenvolver o trabalho do ator, ele possibilitou pensar o processo teatral. Stanislavski defendia esse ponto de vista quando afirmava que

[...] o erro cometido pela maioria dos atores é o de pensar no resultado, em vez de apenas na ação que o deve preparar. Evitando a ação e visando diretamente ao resultado, obtemos um produto forçado que só pode levar a canastrice (STANISLAVSKI, 2006, p. 154).

O referido autor dizia para os seus alunos/atores que evitassem fazer força atrás do resultado. Ele defendia que é particularmente importante, em sua pedagogia, ter presente a dependência da expressão corporal do artista sobre o cenário, pois “[...] o artista de sua escola deve preocupar-se muito mais que os outros, não só com o aparato interior, que cria o processo da vivência, mas também pela forma exterior, através da qual transmite fielmente os resultados do trabalho interior” (STANISLAVSKI, 1997, p. 10).

Stanislavski dedicou uma boa parte do seu trabalho para ressaltar a importância da expressão corporal, exaltando a necessidade do exercício das disciplinas auxiliares, como a ginástica, o balé, a acrobacia, entre outras, para o desenvolvimento da cultura do corpo. Por outro lado, “[...] ele insistia na ideia do vínculo indissolúvel que existe entre os processos físicos e espirituais da criação” (STANISLAVSKI, 1997, p. 34).

Assim, encontrei nos ensinamentos de Stanislavski muitos dos princípios teatrais que observei nas práticas docentes em teatro. Pude compreender melhor a pedagogia dos professores com os quais trabalhei, a partir das ideias de Stanislavski. De alguma forma, reconheci nos escritos desse autor uma dimensão pedagógica, uma atitude prática que observei nos professores.

A escrita da tese, portanto, entremeia os dados coletados, os ensinamentos de Stanislavski, os conceitos de outros autores e minhas próprias reflexões.

A presente tese está estruturada, em seu desenvolvimento, em cinco capítulos, nos quais procuro pensar o conceito de performance docente a partir de alguns princípios.

O primeiro capítulo se refere à sala de aula como ritual performático que se dá no sentido de promover atividades que recorrem a uma sequência pré-estabelecida com início, meio e fim, com comportamentos e regras que se repetem, cujas maneiras de condução da aula parecem estar, pelo menos em parte, codificadas. Tanto os professores como os alunos demonstram possuir familiaridade com essa rotina, que envolve exercícios com muito trabalho corporal. A aula quase sempre se constitui na realização de improvisações e jogos, cujo ritual tem o propósito bem definido de acionar o processo criativo.

O segundo capítulo fala do corpo, que possui um papel fundamental no desempenho desse ritual. Nessa perspectiva, parece que a singularidade dos professores de teatro reside na possibilidade de eles colocarem o seu corpo a serviço do trabalho — seja ele docente ou artístico — quando têm grande preocupação em chamar a atenção dos alunos, bem como tornar a aula mais atrativa. Para tanto, eles procuram falar de forma audível, se comunicam de maneira performática sem que isso soe falso ou artificial, mas sim, pareça natural e orgânico.

O capítulo terceiro se refere à performance da oralidade, a qual se configura como um modo de ritualização da fala, que superlativa a própria palavra e os sentidos que nela são expressos. Seria o que Pereira (2010) chama de uma performatização da palavra — que significa, portanto, a sua poetização.

O capítulo quarto fala sobre o Estado de Presença que, segundo os professores, é acionado na atividade docente para chamar a atenção dos alunos. A presença é pensada como um conceito que configura um imaginário indefinido sobre atuação, que se traduz num estado em que não é a pessoa, mas um corpo que se comunica e, portanto, se situa na interação.

Finalmente, o capítulo quinto discute a condição criativa da performance docente que implica pensar a dimensão pedagógica atrelada à dimensão criativa. Pedagogia e criação parecem constituir essa prática docente. A ideia central consiste em mostrarmos como os traços da performance artística parecem reviver no corpo desses professores durante o trabalho em sala de aula e, assim, problematizarmos essas performances a partir do conceito de *condição criativa*.

Tomando como base todos os dados da pesquisa, penso ser possível afirmar que os dez professores de teatro pesquisados conduzem sua atividade docente como performers no intuito de provocar no aluno a instauração do processo criativo. Os traços da performance artística parecem reviver em seus corpos, durante o trabalho em sala de aula.

Espera-se ainda que as discussões trazidas no presente trabalho possam promover a aproximação dos Estudos da Performance com o campo da educação, uma vez que a ideia de performance remete, quase sempre, ao campo das artes, do espetáculo, da dança, enfim, dos eventos artísticos em geral —ideia essa que parece restrita para as possibilidades de abrangência que os seus estudos têm apresentado. Dentro dos Estudos da Performance, a performatividade aponta para uma variedade de tópicos, tais como: a construção da realidade social, incluindo gênero e etnia; a qualidade restaurada do comportamento das performances; e a relação complexa entre a prática da performance e a teoria da performance (SCHECHNER, 2002).

A maioria das abordagens teóricas de autores como Goffman, Schechner, Carlson, entre outros, compreende a performance como uma ação não ordinária que pode ser estudada em diferentes acepções, tais como: comportamento, prática artística, relação com a política etc. Schechner considera que as performances “[...] marcam identidades, especificam o tempo, remoldam e adornam o corpo e contam histórias. [A performance] está em todo lugar e se refere a fazer alguma coisa acima do padrão” (SCHECHNER, 2002, p.22). Assim, a expectativa é de que o rompimento de fronteiras entre esses dois campos de saberes traga benefícios às duas áreas, cuja aliança poderá resultar em possibilidades de transformações.

2 A SALA DE AULA COMO RITUAL PERFORMÁTICO



Imagem 2: Aula de Corpo e Voz da professora Celina Alcântara, sala 2 do Departamento de Arte Dramática (DAD) do Curso de Teatro, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul- UFRGS, Porto Alegre, 2013. Foto de Márcia Pessoa Dal Bello.

Ao analisar as entrevistas com os professores, mas, sobretudo, minhas anotações referentes às observações das aulas, emergiu uma pergunta que me pareceu recorrente durante a análise desse material: trata-se de aulas ritualizadas?

Mas o que seria um ritual, para que eu pudesse pensar nisso com relação às aulas estudadas? Para o senso comum, trata-se da conservação de hábitos, da repetição de comportamentos socialmente codificados que cumprem uma função para uma comunidade determinada. Entretanto, McLaren (1991) adota uma perspectiva de ritual que consiste em

[...] uma produção cultural construída como uma referência coletiva ao simbólico e à experiência localizada da classe

social de um grupo. [...] um ritual será considerado como um evento político e como parte das distribuições objetificadas do capital cultural dominante da escola (sistema de significados, gostos, atitudes e normas que legitimam a ordem social existente) (McLAREN, 1991, p.30).

O referido autor defende ainda que “os rituais de sala de aula constituem o ‘território’ de investigação, enquanto a teoria do ritual serve de ‘mapa’, ‘lente’ ou ‘modelo interpretativo’” (McLAREN, 1991, p. 45).

Por sua vez, o modelo estabelece categorias conceituais, define parâmetros teóricos e sugere correspondências entre dados que podem sugerir pesquisas subsequentes (McLAREN, 1991). Os modelos também organizam e selecionam novas percepções — de tal forma que fazemos associações novas entre os diferentes fenômenos —, bem como estabelecem limites à nossa compreensão e interpretação do mundo.

Nesse caminho, a sugestão de pensar a aula como ritual desdobrou-se em outras questões. Como imaginar a noção de ritual fora da dimensão da repetição? Seria sempre o ritual uma conservação de hábitos? As aulas de teatro estudadas parecem conceber uma noção de ritual “bom”, em que [...] “os participantes refletem criticamente sobre o modo pelo qual a realidade é percebida e compreendida” (McLAREN, 1991, p.130).

Há um tipo de ritualização nos momentos de avaliação das aulas em que os professores convocam os alunos a protagonizarem seu processo de desenvolvimento, provocando-os a se posicionarem sobre as etapas que compõem o ritual —tais alunos são, em vários momentos da aula, questionados sobre as suas impressões, sensações e sentimentos ao realizarem as atividades. Eles emitem seus pareceres pessoais quanto aos seus desempenhos, dos colegas e dos próprios professores. Essas avaliações se constituem em momentos de muitas reflexões, durante os quais professores e alunos escutam atentamente. Geralmente, as discussões advindas desses momentos servem de mote para outras práticas.

Schechner (2000) afirma que “[...] os rituais têm sido definidos de modos variados, os quais envolvem alguns conceitos, tais como processo, experiência, ideologia” (SCHECHNER, 2000, p. 193). Entretanto, ele considera que esses termos não definem o significado de ritual de forma satisfatória. Em

seu uso corrente, o ritual quase sempre se identifica com o sagrado, outra palavra controversa.

Por outro lado, esse mesmo autor ressalta que os significados dos termos quase sempre são determinados pela cultura. Dessa forma, os rituais estão sendo identificados nas seguintes categorias: (1) parte do desenvolvimento evolutivo dos animais; (2) estruturas com qualidades formais e relações definíveis; (3) sistemas simbólicos de significados; (4) ações do processo performativo; (5) experiências. Schechner (2000) afirma que essas categorias se justapõem.

Mas se o ritual tem — como proposta pedagógica, aparentemente — o propósito de manter uma unidade e reproduzir uma lógica de símbolos corporalmente codificados, tem também várias outras possibilidades. Haveria alguma potência criativa no ritual? A ritualização poderia permitir um espaço de possibilidades para a docência? De que modo a aula ritualizada pode contribuir para essa singularidade da prática docente em teatro?

A observação das aulas dos professores estudados mostrou que a aula é constituída de atividades que recorrem a uma sequência pré-estabelecida, com início, meio e fim, com comportamentos e regras que se repetem. Suas maneiras de ser durante a aula parecem abarcar — ao menos em parte — alguns códigos de condutas.

Tal observação não significa que não haja momentos em que professores e alunos saiam desses rituais, porém tanto os professores quanto os alunos demonstram familiaridade com as rotinas, que envolvem exercícios que preveem muito trabalho corporal. O processo da aula quase sempre se constitui na realização de improvisações e jogos cujo ritual, aparentemente, tem um propósito bem definido: fazer aflorar o processo criativo.

Stanislavski diz que “[...] depois que você reuniu as linhas ao longo das quais se movem suas forças interiores, o ator deve voltar-se para seu instrumento criador espiritual e físico” (STANISLAVSKI, 2008, p. 311). Assim, ao que parece, o ritual cumpre a função de acionar o que o referido autor chama de *forças interiores* do sujeito para que o processo criativo se instale. Ele complementa seu pensamento ressaltando que “[...] a mente, a vontade e os sentimentos do ator combinam-se para mobilizar todos os seus elementos interiores” (STANISLAVSKI, 2008, p. 311).

Esse mesmo autor afirma que “[...] esse *triunvirato* de forças interiores assume o tom, a cor, os matizes e os estados de ânimo dos elementos que eles comandam” (STANISLAVSKI, 2008, p. 311). Para ele (2008), é através desses exercícios previstos no que estamos chamando de ritual que os atores absorvem seu conteúdo espiritual, os quais também emitem energia, poder, vontade, emoções e pensamentos. Ainda para o autor, as atividades desenvolvidas no seu sistema enxertam nos elementos partículas vivas no personagem e desses enxertos vão brotando, gradualmente, o que ele chama de elementos do artista para a construção do personagem (STANISLAVSKI, 2008).

Desse modo, a ideia de aula ritualizada da qual estou falando — e que se apresenta na prática docente em teatro dos professores estudados — é basicamente constituída, em sua maioria, por uma sequência de exercícios práticos, após o “aquecimento”², seguidos de um trabalho central (improvisações de cenas, composição de partituras de movimento etc.). Outro aspecto a destacar é o fato de que faz parte do ritual da sala de aula desses professores a troca de roupa. Os alunos chegam sempre com roupa do dia a dia e as trocam por roupas “confortáveis”.

Esses aspectos externos — digamos assim — dos processos de ritualização da aula de teatro apenas ilustram processos mais complexos. Com efeito, trata-se de processos identitários.

As performances dos professores e alunos aparecem aqui como ritualização de ações, pois de fato, elas “[...] marcam identidades, especificam o tempo, remoldam e adornam o corpo e contam histórias” (SCHECHNER, 2002, p.22). Para Schechner, as performances estão em todos os lugares e se referem a fazer algo fora do padrão.

No ritual diário de participar dessas aulas, os alunos, aparentemente, moldam-se a determinados comportamentos, aderem a códigos de conduta, repetem ações. Mas não se trata, contudo, de ações diretas nas quais os professores seriam agentes e os alunos passivos receptores. Antes, o ritual implica, nessas salas de aula, um marco que circunscreve um espaço de

² Palavra usada pelos professores para nomear os primeiros exercícios corporais da aula, quase sempre feitos com alongamentos musculares.

criação. A professora Jezebel de Carli³ (2012) complementa essa ideia dizendo:

[...] as aulas seguem a um ritual que envolve trabalhos de improvisação, basicamente jogos, onde o objetivo principal é criar um espetáculo, com roteiros que se criam, muitas vezes, a partir das improvisações realizadas na sala de aula (DE CARLI, 2012).

2.1 AQUECIMENTO (AS FORMAS DE INICIAR A AULA)

As aulas dos professores estudados iniciam de diferentes maneiras, porém todas elas respeitam determinados princípios. Por exemplo, usam roupas confortáveis — portanto, eles estão paramentados de maneira não cotidiana. Existe, com efeito, uma diferença entre as vestimentas usadas pelos alunos no dia a dia e a roupa usada em aula. No entanto, não se trata de figurinos teatrais, mas roupas específicas para o contexto da sala de aula, para a situação pedagógica.

No início da aula, a professora Tatiana Cardoso⁴ colocou um CD de música indiana e, em círculo, os alunos começaram a fazer uma sequência de exercícios que se repetia, na qual ela fazia o papel de modelo e os alunos a imitavam. Ela se envolvia totalmente na atividade, como se estivesse representando um papel com muita seriedade e os alunos participavam, também, de maneira atenta e cuidando de cada detalhe para que a atividade tivesse um bom resultado.

Observei que os alunos não se dispersaram em nenhum instante durante a realização da proposta. O jogo era como uma dança no ritmo da música. Depois, começaram a fazer exercícios no chão e a professora narrava toda a sequência do movimento, que novamente se repetia por várias vezes, sempre alertando os alunos sobre a importância de entenderem corporalmente os movimentos. Eles, por sua vez, prestavam muita atenção à performance corporal da professora.

³Mestre e Bacharel em Interpretação Teatral (Departamento de Arte Dramática-DAD, Universidade Federal do Rio Grande do Sul-UFRGS). Professora de Teatro na Universidade Estadual do Rio Grande do Sul-UERGS. Atriz e Diretora de Teatro.

⁴Mestre e Bacharel em Interpretação Teatral (Departamento de Arte Dramática-DAD, Universidade Federal do Rio Grande do Sul-UFRGS-DAD). Professora de Teatro na Universidade Estadual do Rio Grande do Sul-UERGS. Atriz e Diretora de Teatro.

Esse tipo de atividade, que constitui a primeira etapa, foi observado em todas as aulas estudadas. Ainda que o tipo de atividade pudesse mudar, entre alongamento, jogos, conversas, exercícios corporais etc., todas as aulas se constituíam de um primeiro momento preparador para a atividade propriamente teatral.

Antes mesmo do início da aula da professora Jezebel de Carli, já havia alguns alunos na sala se exercitando individualmente, realizando alguns exercícios corporais que pareciam fazer parte desse momento chamado por eles de “aquecimento”. A professora também estava na sala, mas parecia esperar o resto da turma para dar início à atividade. Ela deu a chave do “guarda-roupa” para uma aluna ir buscar os figurinos e os elementos cênicos que estavam sendo utilizados no trabalho. Avisou que iriam começar e que queria ver uma nova partitura que eles estavam fazendo.

Depois disso, a aula iniciou com um jogo de bola que parecia “queimada”, ou seja, eles se dividiam em dois grupos — um de frente para o outro — e jogavam a bola, tentando acertar o colega do grupo da frente. Quando acertavam alguém, esse mudava de lado. Depois de alguns minutos, a professora falou que iria jogar a bola e em quem ela acertasse, queria ver uma figura do texto da montagem que estavam preparando aparecer. Assim, quando acertava um aluno com a bola, esse aluno cantava uma canção e todos o acompanhavam.

Mas o que está implicado nessa etapa do ritual? Esses momentos iniciais da aula parecem objetivar uma atenção especial. Tratar-se-ia de deixar o comportamento cotidiano para incorporar outro modo de conduta. Schechner (2000) afirma que “[...] a performance não se origina no ritual e o ritual não origina o entretenimento, mas a performance origina um sistema binário de eficácia-entretenimento que inclui o subconjunto ritual-teatro” (SCHECHNER, 2000, p. 59).

Esse processo ritual parece estabelecer a transição necessária entre o cotidiano e o trabalho criativo. Não apenas nas observações das aulas, mas na própria concepção de aula dos professores, essa ritualização, essa passagem

aparece como prática docente intencional. A professora Gabriela Greco⁵ diz que

[...] a aula segue geralmente esse ritual. Eu planejo a aula para o aluno fazer essa passagem, esse desfocar, onde há acionamento de alguma coisa que o atrai a ponto dele conseguir estar completamente presente ali, concentrado naquele jogo, naquela brincadeira, ou naquele exercício de movimento (GRECO, 2012).

Mas antes de entender a concentração como um processo individual, fechado e introspectivo, as aulas estudadas parecem aduzir a uma noção de concentração aberta, para fora e coletiva. Sobre isso, Stanislavski (2008) destaca que na vida real, há sempre muitos objetos que focalizam a nossa atenção, mas no teatro as condições são outras, sendo necessário um esforço do ator para fixar a atenção. “É preciso reaprender a olhar as coisas no palco” (STANISLAVSKI, 2007, p. 110).

O autor ressalta ainda que na vida real andamos, sentamos, falamos e olhamos, mas no palco se perdem todas essas faculdades. Ele diz que a proximidade do público nos obriga a reaprender, desde o princípio, a fazer essas coisas em público. O autor enfatiza que estar atento e parecer atento são duas coisas diferentes e propõe diversos exercícios para desenvolver a capacidade de atenção e concentração.

Stanislavski (2007) destaca que além do trabalho no teatro, os atores têm de continuar o treinamento nas suas vidas cotidianas. Para isso, devem utilizar os exercícios elaborados para a imaginação, pois são eficazes quando se trata de concentrar a atenção.

A aula da professora Gina Tochetto⁶, por exemplo, iniciou com um alongamento com pernas alternadas. Após, ainda deitados, os alunos levantaram os braços e fizeram pequenos círculos até terem a sensação de que os braços estavam leves. A seguir, levantaram e fizeram alguns jogos com uma bola e com um bastão. Durante essas atividades, a professora chamava a

⁵Graduada no Curso de Artes Cênicas - Licenciatura (Departamento de Arte Dramática-DAD, Universidade Federal do Rio Grande do Sul-UFRGS). Professora de Teatro na Educação Básica, na Escola Municipal de Ensino Fundamental Mário Quintana. Atriz.

⁶Bacharel em Interpretação Teatral (Departamento de Arte Dramática-DAD, Universidade Federal do Rio Grande do Sul-UFRGS). Professora de Teatro na Escola de Porto Alegre (TEPA). Atriz e Diretora de Teatro.

atenção para a prontidão. Ela enfatizava que a prontidão é fundamental para o trabalho do ator, pois os movimentos no palco devem ter muita precisão para parecerem reais.

Nessa aula, os alunos olhavam uns para os outros. Não usavam olhos fechados, se relacionavam todo o tempo, interagiam entre eles e com a professora. Não havia, portanto, uma concentração individual, mas um trabalho coletivo, integrado no grupo. Tratava-se, ao meu olhar, mais de um estado de atenção do que de concentração.

Nesse sentido, Stanislavski (2007) afirmava que para alcançar todos os objetivos quando se está atuando, “[...] é preciso uma atenção que provoque uma reação emocional. Alguma coisa tem que ser objeto do nosso interesse, algo que sirva para por em movimento toda a aparelhagem criadora” (STANISLAVSKI, 2007, p. 123). O autor reforçava que para atingir esse estágio, é necessário exercitar a atenção, pois “[...] o talento sem o trabalho nada mais é do que matéria-prima sem acabamento, no estado bruto” (STANISLAVSKI, 2007, p. 124).

Seja como for, essas atividades de atenção, concentração, prontidão que objetivam fazer os corpos transitarem do cotidiano à criação, foram seguidas, quase sempre, por uma segunda etapa de trabalho, que parece objetivar uma introdução ao trabalho cênico.

2.2 OS MODOS DE PREPARAR PARA A CENA

Nessa etapa, em praticamente todas as aulas observadas, ao mesmo tempo em que os alunos pareciam estar mais cansados do que no início, eles também se revelavam mais integrados ao grupo, bem como participavam das atividades de maneira intensa. Seus corpos pareciam obedecer aos comandos dados pelos professores, cujos movimentos se mostravam visivelmente mais precisos. Os alunos demonstravam, à medida que a aula seguia o seu roteiro, irem aos poucos entregando os seus corpos para a atividade teatral.

Ao dar continuidade ao ritual da aula iniciado anteriormente, a professora Tatiana Cardoso questionou os alunos sobre a música que cantaram na aula anterior e pediu que eles a entoassem. Enquanto cantavam, ela encarava um a um, fazendo uma expressão facial — ora sorria, arregalando

os olhos, ora olhava séria. Interagia todo o tempo com os alunos. Parecia que ela interpretava vários personagens. Os alunos também pareciam estar se deslocando fisicamente para outro “estado”. O conjunto todo — alunos e professora — parecia estar plenamente junto.

McLaren destaca que “[...] todos nós estamos sob o impacto do ritual” (McLAREN, 1991, p. 70). Ele diz que a humanidade não tem opção contra o ritual, uma vez que o mesmo se constitui numa necessidade humana para homens e mulheres.

Em minhas observações feitas nas aulas de teatro, reconheço o quanto o ritual é um dos mecanismos utilizados pelos professores desta pesquisa para a construção de significados relativos à linguagem teatral, uma vez que “eles penetram o próprio cerne dos nossos sistemas nervosos, pois as raízes do ritual em qualquer sociedade são os significados destilados, encarnados em ritmos e gestos” (McLAREN, 1991, p. 70). Mas de que forma o ritual contribui para a construção de significados na sala de aula?

O ritual da aula da professora Tatiana Cardoso tinha a intenção visível de produzir significados a cada etapa. Após os alunos sentarem-se, forçaram a perna numa posição que a professora chamou de “borboleta” e ficaram em pé. Fizeram alguns exercícios em pé, soltando o corpo, exercícios com as pernas, de exploração do espaço. Eles realizaram várias formas de caminhada — na ponta dos pés, no calcanhar, agachados. Durante a execução dos exercícios, a concentração dos alunos parecia cada vez mais intensa.

No decorrer dessa etapa, todos demonstravam estar mais soltos e revelavam grande disponibilidade para o jogo. Pareciam mais “presentes”, como se estivessem acionando algum mecanismo que os inseria no “templo” da sala de aula, pois eles se mostravam mais participativos e integrados. Professores e alunos iam se constituindo num grupo uno. Os movimentos corporais, além de se revelarem mais elaborados, pareciam exigir que mais partes do corpo fossem acionadas. Da mesma forma, as expressões faciais se tornavam mais perceptíveis.

Na aula da professora Juliana Kusler⁷, com uma turma formada por alunos do ensino fundamental, foi igualmente possível observar essa

⁷Graduada no Curso de Teatro: Licenciatura (Universidade Estadual do Rio Grande do Sul- UERGS). Professora no Ensino Fundamental, no Instituto São José. Atriz.

perspectiva do ritual que culmina na criação, apesar da faixa etária dos alunos ser diferente. Após iniciar a aula realizando uma série de jogos de atenção, a professora pediu para que os alunos respeitassem o ritmo da música e se movimentassem todos juntos no centro da sala. Depois solicitou que eles se separassem e ficassem longe uns dos outros. Em seguida, pediu para os alunos pegarem os objetos que havia solicitado na aula anterior — a solicitação se referia a trazerem para a aula objetos que emitissem sons. Ela pediu para eles produzirem o som com o corpo.

Então, a professora explicou as regras do jogo de maneira detalhada e fez questão de responder a todas as dúvidas dos alunos, demonstrando que era fundamental que eles entendessem a proposta para que o jogo pudesse cumprir seu intento. Nesse momento, ela “ilustrou” corporalmente, apresentando diversas possibilidades que o jogo em questão propiciava. Fez demonstrações de utilização dos objetos, utilizando-os como um prosseguimento do seu corpo, como um adereço, enfim fez questão de apresentar para os alunos várias possibilidades. Finalmente, pediu para eles realizarem cinco ações diferentes com o corpo, com a ajuda dos objetos. Os alunos se juntaram em trios e realizaram inúmeras experimentações.

Apesar da pouca idade dos alunos, observei que eles se “jogaram” de maneira intensa à atividade. Mostraram-se empenhados em fazer a tarefa e apresentaram resultados bastante diversificados. Um trio dançou ao ritmo do seu instrumento. O outro encenou uma história em que o instrumento era um animal que emitia sons diferentes. Uma dupla usou o instrumento como um recurso de comunicação, ou seja, o objeto era o próprio meio. Enfim, surgiram várias ideias diferentes e eles se mostravam muito motivados. Parecia que os corpos da professora e dos alunos estavam a serviço do jogo.

A professora Gabriela Greco traduz essa possibilidade de criação provocada pelo jogo, dizendo que

[...] esse mistério nos acompanha a cada nova experiência como atrizes, em que agente se sente começando do zero à beira do abismo. O fato de eu estar me colocando em risco no processo, isso me faz rever coisas, me faz repensar com a gurizada lá na escola. Será que as coisas que eu estou experimentando aqui como atriz não me fazem fazer algo diferente em sala de aula — entende? O jogo instaura a

possibilidade de estar em outro lugar, estar num espaço vazio e, de repente, agente imagina estar naquela canoa. Não me lembro se era uma cascata ou se era a água que se revoltou e agente acabou virando, então eu acho que a brincadeira de estar naquele lugar, mas não estar ao mesmo tempo é um grande exercício para provocar a criação. Essa viagem da imaginação é fundamental (GRECO, 2012).

Nesse mesmo sentido, percebi nitidamente que o processo da produção ritualizada ia se cumprindo quando a primeira parte da aula da professora Jezebel de Carli terminou e iniciou o próximo momento. Ela propôs um jogo que consistia em tocar o colega e, quando isso acontecia, o aluno tocado deveria falar um texto. A professora coordenava as ações, mas se misturava ao grupo. Enquanto as ações eram executadas, ela ia instigando os alunos a mostrarem intenções ao dizerem os textos, interpretando, dessa forma, as frases ditas.

Então, a professora solicitou que os alunos buscassem uma frase do texto “O Balcão⁸”, que disse já haver solicitado na aula anterior. Ela deu o exemplo de uma frase utilizada por uma aluna. Os alunos buscaram o texto e, em grupos, começaram a cumprir a tarefa. Em seguida, a professora foi passando pelos grupos para orientá-los sobre a proposta. Ela sugeriu algumas mudanças em voz alta.

Depois, a professora solicitou que cada aluno pegasse um adereço e o mantivesse nas mãos. Com esse adereço em mãos, os alunos começaram a dançar dentro do ritmo da música. À medida que dançavam, a professora os ia acompanhando e orientando quanto à maneira de realizar a atividade, como se estivesse “equalizando” o trabalho, muito atenta a cada detalhe. Ela dizia: “Incorpora a personagem.”; ou: “Ainda não estou vendo a personagem aparecer.”; “Mais energia!”. Eles se movimentavam falando as frases que haviam selecionado.

Chamou-me a atenção o alto grau de envolvimento e entrosamento do grupo. Enquanto isso, todo o figurino e elementos cênicos estavam posicionados no chão em volta da sala. Eles iam se deslocando, dançavam,

⁸ Peça de Jean Genet (1910-1986) que é uma metáfora da sociedade contemporânea, que vive sob o signo da aparência. Passa-se num Bordel, no qual os clientes exprimem aventuras erótico-fantásticas.

falavam as frases, interagiam entre eles e iam vestindo os figurinos e utilizando os adereços.

Considero que essa corporificação se dá, principalmente, a partir da vivência que o jogo proporciona. Embora as aulas se constituam num ritual performático — cuja principal finalidade seria preparar o corpo para estar disponível para a atividade teatral —, penso que a “aula ritualizada” implica uma potência criativa. Os jogos que aparentemente se repetem, ao mesmo tempo dão margem a que os alunos experimentem diferentes explorações, integrando corpo e mente. Dessa forma, considera-se que “[...] há um conjunto de significações de performance cuja aplicação conota uma prática pedagógica reflexiva e crítica, [...] além de produtiva e propositiva” (PEREIRA, 2013, p. 34).

O papel do ritual nas práticas docentes teatrais desses professores é expresso também nas entrevistas. Por exemplo, no que diz Lucimaura Rodrigues⁹ (2012), quando relatou:

[...] quando prepar[a] uma aula, pens[a] nos jogos de atenção, concentração, alongamento, voltados para que os alunos se coloquem à disposição do personagem. As aulas obedecem a um ritual para ajudá-los a ficarem disponíveis. Utilizo-me de atividades lúdicas para prepará-los para viver a experiência de trabalhar com o teatro (RODRIGUES, 2012).

Foi possível observar que o ritual da aula era conduzido num “crescendo”, no qual tanto os alunos quanto os professores iam se integrando a cada etapa, cuja sequência da aula, aparentemente, objetivava a constituição do grupo. Trata-se de uma aula que parece seguir um roteiro como o de um espetáculo, em que há um começo, o desenvolvimento e o clímax. Schechner (2000) refere que

[...] o ritual se origina no impulso de transmitir coisas e de entreter, obter resultados, jogar e detectar significados. Ser transformado em outro e celebrar ser eu mesmo. Desaparecer e exibir-se. Transcender-se a um lugar especial, estar em transe e, ao mesmo tempo, consciente. Focar-se em um grupo seletivo que compartilhe uma linguagem secreta e falar aos quatro ventos ao público mais amplo possível de estranhos. [O

⁹Graduada no Curso de Teatro: Licenciatura (Universidade Estadual do Rio Grande do Sul-UERGS). Atriz.

autor diz que[...] essas oposições e outras geradas por elas, abarcam a performance: uma situação ativa, num processo contínuo e turbulento de transformação (SCHECHNER, 2000, p. 59).

2.3 NO SEIO DA ATIVIDADE TEATRAL: CRIAR A CENA

Nesse momento do ritual, observei uma terceira fase, na qual se ia em direção ao momento central do trabalho. O entrosamento do grupo era visível e crescente. A grande maioria demonstrava autonomia diante das atividades. Era interessante pensar que aquelas aulas— que continham jogos e brincadeiras aparentemente sem muita complexidade — revelavam grande potencial criativo, a ponto de acionarem nos alunos possibilidades infinitas de criação. Observei que as respostas resultantes desse trabalho dependiam basicamente da relação estabelecida entre professor e aluno, ou seja, da integração desse grupo constituído no decorrer do ritual da aula.

O ritual da aula da professora Tatiana Cardoso, caracterizado pelos jogos teatrais desenvolvidos pelos alunos, parecia prepará-los para entrar numa outra fase da aula: a atuação propriamente dita. Depois do intervalo de quinze minutos, os alunos retomaram suas partituras¹⁰ individuais, elaboradas em aulas anteriores. Nesse momento, eles demonstravam estar mais soltos e seguros diante da proposta que deveriam apresentar.

A proposta a ser apresentada consistia em verbalizar as partituras individuais, obedecendo alguns princípios, tais como: deslocamento, precisão, oposição. Aí, a ênfase se dava na encenação do texto, atrelada aos movimentos corporais de deslocamento. Nesse momento, a professora ia passando por cada um, fazendo comentários e instigando-os a refletir e compreender corporalmente seus movimentos. Ela se utilizava de alguns mecanismos para chamar a atenção como, por exemplo, a expressão facial e o timbre de voz.

¹⁰“Segundo a linha conceitual proposta pela Antropologia Teatral de Eugenio Barba, o conceito de partitura refere-se ao aspecto compositivo do movimento expressivo e da ação dramática, fazendo com que o trabalho do ator se torne um *opus*, uma estrutura física e repetível sobre o qual se pode trabalhar no aperfeiçoamento dos detalhes. Garante, dessa forma, a ritualização de comportamentos através da caracterização da experiência codificada” (ANDRADE, 2003, p. 331).

Parecia que os alunos e professores que iniciaram o ritual não estavam mais presentes, ou melhor, pareciam em outro “estado de presença”. Eles se revelavam performers nas atividades como alunos e representavam personagens nas cenas que improvisavam. Tratar-se-ia de uma espécie de duplicação? Aparentemente, os alunos — assim como descrevemos os professores há pouco — parecem cumprir dois papéis, especialmente nessa fase central das aulas: o de alunos em situação de aprendizagem e na qual eles são performers, participam do ritual da aula; e outro, de atores em cena.

Schechner considera que “quando estudamos atuação no teatro ou na vida, o ato de estudá-los constitui o *Estudo da Performance*” (SCHECHNER, 2010, p. 29). Assim, trata-se de compreender essa duplicidade, alunos-performers e atores-performers. Eles exercitam o teatro ao mesmo tempo em que estudam a forma pela qual realizam esse exercício.

Na aula da professora Gina Tochetto — de que participei como aluna —, depois de realizarmos diversos exercícios de relaxamento, alongamento e de atenção, ela propôs que fizéssemos jogos de improvisações. Dividimo-nos em dois grupos e, a um sinal, um grupo sugeria ao outro um local para ser representado. Os grupos improvisaram uma feira livre, um baile funk e um casamento.

Quando fizemos a improvisação do casamento, a professora propôs que desmembrássemos essa cena em três: o casamento, a chegada à festa e, finalmente, a hora em que a noiva joga o buquê. A tarefa foi organizada por toda a turma. Primeiramente, determinamos os personagens e fizemos um breve roteiro. A professora nos instigava a cuidar dos mínimos detalhes, nos alertando a observar as nossas ações, não esquecendo o contexto da cena, imaginando os elementos cênicos, mesmo que não estivessem materialmente presentes.

Foram momentos de muita aprendizagem, pois era fundamental que observássemos todas as orientações dadas pela professora, para que o jogo viesse a se constituir verdadeiramente numa cena e parecesse orgânico. Reforço que só conseguimos realizar o trabalho de forma satisfatória, em função de aquela cena ser o resultado de etapas encadeadas que constituíram o ritual da aula. Naquele momento, estávamos prontos para executar a tarefa a contento, pois os exercícios iniciais nos haviam preparado para isso. Ressalto

ainda que foi uma experiência muito importante para a pesquisa vivenciar esse estado de disponibilidade instaurado em meu corpo.

Na atividade central da aula da professora Jezebel de Carli, o objetivo era que os alunos escolhessem algumas matrizes¹¹ a partir do tema “O Balcão” e criassem pequenas composições¹² que podiam ser do seu repertório ou de outro. A professora solicitou de maneira enfática que os alunos realizassem as tarefas com muita energia. Eles, por sua vez, falavam as frases numa entonação bem alta, quase gritando, pegavam os adereços, andavam pela sala no ritmo da música, modificavam a entonação e faziam diferentes experimentações com os adereços. A professora interagiu todo o tempo, ajudando-os com sugestões de como as composições poderiam ficar melhores e apresentar um melhor resultado visual.

Os alunos ficaram até o final da aula fazendo essas experimentações individuais, em duplas e em trios, realizando diferentes performances como se estivessem buscando a melhor, para utilizarem na montagem que estavam preparando. Era nítido que o ritual da aula havia se cumprido. Nesse sentido, o professor Marcelo Adams¹³ (2012) sublinha essa ideia ao revelar que “[...] *nas aulas, agente começa com técnicas específicas de atuação e técnica vocal, um ritual que quase sempre culmina na montagem de um espetáculo de teatro. Geralmente seguem esse formato*” (ADAMS, 2012).

Com efeito, nessa mesma fase da aula da professora Gina Tochetto, após os exercícios iniciais, ela propôs o jogo que consistia em interpretar cenas a partir da inserção de diferentes objetos em locais delimitados. À medida que os objetos iam sendo inseridos, o jogo ficava mais complexo e exigia maior disponibilidade dos participantes, bem como que eles tivessem autonomia para criarem as cenas ao inserirem os objetos. As possibilidades de criação que a

¹¹ Segundo Ferracini, uma matriz corporal é uma base pré-expressiva com a qual o ator dá início à coleta de seu vocabulário individual de ações físicas e orgânicas que servirá a uma possível aplicação cênica (FERRACINI, 2001, p. 191).

¹² Para Bonfitto (2002), a atuação é permeada pela composição de ações psicofísicas que são realizadas para desencadear os processos interiores do ator. A centralidade da atuação passa pelo corpo, uma vez que é nele que a ação ocorre. O autor defende a ação física como uma técnica que permite ao ator compor o percurso do personagem e situar-se cenicamente.

¹³ Mestre em Teoria da Literatura (Programa de Pós Graduação em Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul-PUCRS); Bacharel em Interpretação e Direção Teatral (Departamento de Arte Dramática-DAD, Universidade Federal do Rio Grande do Sul-UFRGS). Professor do Curso de Teatro-Licenciatura, da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul-UERGS. Ator, Diretor e Autor Teatral.

atividade suscitava eram inegáveis. Os alunos encenavam diferentes ações corporais para caracterizarem os objetos. O exercício abriu canais para ideias de ações muito originais, e cada aluno que adentrava no jogo procurava soluções mais inusitadas do que aquele que se apresentou anteriormente.

O momento das improvisações era, sem dúvida, o apogeu da instauração do processo criativo, no qual a prática teatral se expressava de forma mais contundente. Icle (2002) diz que “[...] a improvisação é o momento em que se usa uma combinação de alguns ou todos os elementos da linguagem teatral para buscar fluência na ação, transição e pensamento, no sentido mais estrito” (ICLE, 2002, p. 132). O autor considera que se realizam tipos distintos de improvisações —aquelas que são realizadas a partir dos elementos do trabalho e aquelas em que os elementos do trabalho não estão diretamente envolvidos.

O autor segue dizendo que o primeiro tipo se refere às improvisações livres, em que se tomam alguns elementos e, por um determinado tempo, os atores ficam improvisando a ordem, o tamanho, a intensidade e a velocidade com que realizam esses elementos. Além delas, existem também as improvisações com uma sequência pré-determinada e, finalmente, as improvisações com um tema — em que, a partir desse tema, os atores estabelecem uma relação entre si ou uma imagem geral, conforme o caso, usando os elementos determinados.

Já com relação ao tipo de improvisações sem que os elementos do trabalho estejam diretamente envolvidos, Icle (2002) ressalta que essas improvisações são feitas a partir de um tema, individual ou em duplas, em que os atores devem construir, passo a passo ou de uma só vez, diante do grupo, uma sequência articulada de ações.

Por sua vez, Spolin (2000) afirma que os jogos de improvisação desenvolvem as técnicas e habilidades pessoais necessárias para o jogo, a partir do próprio ato de jogar. Tais habilidades são desenvolvidas no próprio momento em que a pessoa está jogando. A autora diz que “[...] os jogos são importantes para expor o ator à experiência teatral, uma vez que todas as técnicas e convenções descobertas por ele lhes são dadas através de sua participação nos jogos teatrais” (SPOLIN, 2000, p. 5).

Spolin considera que o objetivo no qual o jogador deve se concentrar e para o qual a ação deve ser dirigida provoca espontaneidade, na qual toda a liberdade pessoal é liberada e a pessoa como um todo é física, intelectual e intuitivamente acionada. A autora aponta que esse processo gera estimulação para que o ator transcenda a si mesmo, pois ele é libertado para penetrar no ambiente, explorar, aventurar e enfrentar as dificuldades.

Bonfitto (2002) nos fala da improvisação sob três perspectivas: 'espaço mental', 'método' e 'instrumento', que "[...] envolvem, a partir de percursos específicos, de um lado a construção de ações, e de outro, a manutenção do 'preenchimento' das ações, da manutenção de tais ações 'em vida'" (BONFITTO, 2002, p. 124). Segundo o autor, essas ações podem ser geradas por diferentes matrizes e podem ser constituídas por diferentes elementos e procedimentos de confecções.

Dessa forma, Bonfitto (2002) ressalta que a improvisação como 'espaço mental' pode gerar ações a partir de diferentes matrizes em um mesmo espetáculo. Na improvisação como 'método', o processo de criação tem, como suporte, conteúdos elaborados através de temas e situações. Na improvisação como 'instrumento', é possível reconhecer a existência de diferentes modalidades. Entretanto, a diferença desta última em relação à improvisação como 'espaço mental' ou 'método' consiste na presença de uma intencionalidade já constituída, ou seja, sabe-se já o que se está buscando e existe a consciência de qual é o resultado a que se quer chegar.

Os jogos de improvisação estão inseridos no ritual da aula e se constituem como um instrumento propulsor do processo de construção do conhecimento em teatro. McLaren considera que "os rituais simbolicamente transmitem as ideologias sociais e culturais, e que é possível saber como as ideologias 'funcionam', examinando os símbolos-chave e os paradigmas subjacentes ao sistema ritualístico" (McLAREN, 1991, p. 29). Nesse sentido, penso que nas aulas de teatro, os rituais cumprem o papel de promover o conhecimento relativo à cultura teatral, à qual se incorpora e se impõe como elemento instaurador do processo criativo.

Essas três etapas aqui descritas foram recorrentes em todas as aulas práticas observadas, bem como apareceram nas falas dos professores. No entanto, observei um quarto momento que alguns professores realizaram no

final da aula, e outros, no decorrer das atividades. Era o momento de avaliação e reflexão.

2.4 O MOMENTO DA AVALIAÇÃO NO RITUAL

A avaliação final ou a avaliação parcial se constituíram numa etapa muito rica da aula, na qual foi possível perceber a criação e incorporação de significados sobre a prática pelos alunos diante dos conceitos teatrais trazidos pelos professores.

Foi possível observar que em todas as atividades das aulas, a professora Tatiana fazia questão de perguntar aos alunos se eles sabiam o que estava envolvido nesse movimento, instigando-os a compreender corporalmente. Ela ressaltava a necessidade de colocar a força no lugar certo e não fazer o exercício desordenadamente. Observou que o foco tinha de ser na oposição, sempre trazendo à baila conceitos relativos ao teatro. Ela solicitou que os alunos pusessem o foco na força mecânica.

Ao final do exercício, a professora questionou um por um dos alunos sobre as sensações corporais experimentadas na realização da atividade, bem como solicitou que eles comentassem sobre como tinham sentido as partes do corpo que foram trabalhadas, que sensações haviam experimentado. Enfim, aparentemente, ela buscava uma integração corpo e mente na compreensão dos significados expressos nos corpos daqueles alunos.

Stanislavski (2007) defendia o uso de tal procedimento de avaliação na sua pedagogia. Ele descreve esse procedimento por meio de Tortsov, professor diretor da escola de Teatro que faz comentários sobre a atuação teatral de seus aspirantes a atores. Ele diz: “[...] no começo [vocês] atuaram corretamente, mas no final estavam fingindo que atuavam. Estavam exprimindo sentimentos de dentro de vocês mesmos” (STANISLAVSKI, 2007, p. 108).

O referido autor continua a sua avaliação reforçando que se todas as etapas do que estamos chamando de ritual da aula não forem trabalhadas de forma correta, isso pode comprometer a performance do ator em cena. Ele alerta: “[...] parece que o defeito principal é a sua incapacidade de concentrar a atenção, que ainda não está preparada para o trabalho criador” (STANISLAVSKI, 2007, p. 108).

Esses momentos — nos quais a avaliação se configurou — se refletem na instauração da sintonia entre corpo e mente, pois parece que todos os sentidos são acionados. Há uma tentativa de reencontrar os significados das práticas a partir de uma memória recente, ainda pulsante nos corpos, pois “[...] os rituais fornecem ao homem contemporâneo as dimensões simbólicas, sagradas, míticas ou poéticas de sua existência” (McLAREN, 1991, p. 74). Contudo, McLaren diz que “[...] eles não pertencem exclusivamente ao domínio do logos; ao contrário, eles estão situados especificamente no domínio do gesto, da manifestação corporal ou externa” (McLAREN, 1991, p. 74).

Na aula do professor Marcelo Adams, ele interrompia os jogos para dar sugestões, sempre alegando que estava “limpando” a cena. Com isso, ele objetivava qualificar o trabalho. Respeitava as sugestões dos alunos, ouvindo-os atentamente. À medida que os alunos improvisavam a cena, iam utilizando os figurinos e trazendo os elementos cênicos característicos de cada cena. O professor, por sua vez, falava sobre a forma de representação reforçando sua característica principal, sempre tentando contextualizar. Ele solicitava aos alunos que construíssem a imagem mental do que consistiam determinados estilos, tentando buscar essa imagem na memória e convidando-os a expressarem suas ideias.

A professora Gina Tochetto, durante todo o tempo, perguntava como os alunos se sentiam ao realizarem os movimentos, quais suas sensações e percepções, demonstrando que era importante ter consciência do corpo, dos sentidos, enfim, estar atento às sensações.

As avaliações tinham a clara intenção de não apenas reforçar os conceitos trabalhados na aula, mas também criar significados, além de auxiliar os alunos a vivenciá-los corporalmente. Esse processo parece permitir, na prática teatral, que os significados circulem entre os participantes. Com efeito, “[...] os rituais constituem, em larga escala, as principais redes semânticas, contextos culturais e domínios ideativos, através dos quais são feitas tentativas de regulação da vida social” (McLAREN, 1991, p. 75).

Na aula do professor Carlos Mödinger¹⁴, ele propôs que os alunos assistissem a três vídeos de montagens diferentes da peça “Romeu e Julieta”,

¹⁴Mestre em Teoria da Literatura (Programa de Pós Graduação em Letras, na Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do SUL-PUCRS), Graduado no Curso de Licenciatura em

de William Shakespeare: um de Franco Zefirelli, outro de Baz Luhrmann e, finalmente, a terceira versão, encenada pelo grupo Galpão de Minas Gerais, cujo título era “Romeu e Julieta para inglês ver”.

Depois de os alunos assistirem aos vídeos, o professor orientou o debate, solicitando todo o tempo que eles fizessem relações entre as três montagens, procurando identificar os elementos comuns e as diferenças que haviam observado entre as três peças teatrais. Quando teciam comentários, o professor priorizava essa interação, procurando aprofundar qualquer apontamento dos alunos. Ao final da aula, o professor sublinhou que eles deveriam ter o hábito de assistir ao maior número possível de montagens teatrais para poderem desenvolver um repertório que lhes permitisse avaliar os diferentes trabalhos.

Assim, destaco este elemento central na docência teatral analisada — a relação. Pensar a docência como performance implica, portanto, pensar também o aprender como performance. Se os professores estão “em performance”, performando suas ações de modo mais ou menos codificado socialmente, da mesma forma, os alunos performatizam suas ações, e uma troca constante de posições entre observar e interagir caracteriza essas salas de aula.

Em resumo, apesar de as propostas, os exercícios e os modos de fazer diferirem entre si, as aulas dos professores em questão parecem se constituir numa “aula ritualizada”, uma vez que seguem uma sequência de atividades: começando com jogos; seguindo para um segundo momento de transição entre o que se chama de “aquecimento” inicial e o momento central de estar em cena, caracterizado por atividades de preparação corporal para essa cena; e configurando o centro da aula, que toma a maior parte do trabalho, a atividade de improvisação e composição de cenas; para, por fim, terminar numa avaliação coletiva.

Nesse sentido, algumas questões emergem: qual o papel do ritual performático para a pedagogia do teatro? A que ele aduz? Será que a aula como ritual faz aflorar o processo criativo? Essa ritualização teria lugar nas

atividades artísticas desses professores? Que formas de disponibilidades o ritual requer dos alunos?

2.5 A DISCIPLINA COMO RITUAL PEDAGÓGICO

Mas se a ritualização se faz nítida nessa divisão da aula em partes mais ou menos recorrentes — como foi observado durante as aulas dos sujeitos da pesquisa —, ela também se faz aparente num aspecto central dessas mesmas aulas: a disciplina.

Stanislavski (2008) alega que não se constrói o papel com a primeira coisa que está na mão. Esse processo requer a necessidade do trabalho árduo e consciente, de forma que a técnica tem importância fundamental em vez da mera intuição, sem esforço. Ele considerava que “[...] antes de iniciar a criação, é necessário por em ordem os músculos para que eles não paralitem a liberdade de ação” (STANISLAVSKI, 2007, p.135).

Nesse sentido, a professora Gabriela Greco revela:

[...] acabo sempre pautando as aulas nos exercícios de ação física, geralmente utilizando atividades que acionam essa capacidade. Utilizo bastões, onde eles têm de dominar os bastões, conseguir jogar e depois transformar esse objeto em algo, como espada, por exemplo, e criar a cena. A aula segue geralmente esse ritual (GRECO, 2012).

São etapas, assim, que requerem disciplina dos participantes — disciplina que, por sua vez, implica integração de objetivos — e todos trabalham na mesma direção. Segundo Stanislavski (2008), a prática do exercício tonifica não só os centros motores mais amplos, mas também os mais delicados, os quais são pouco utilizados. Ele alerta para este perigo: se os exercícios necessários não forem trabalhados, os músculos se debilitam e atrofiam. No entanto, se suas funções forem exercitadas, o ator poderá realizar novos movimentos, experimentar novas sensações, novas possibilidades expressivas, mais sutis, que não conhecia até então.

Diante das reflexões relativas ao ritual da aula presente nas práticas docentes em teatro, não há como não se render à ideia da importância da disciplina como uma atitude essencial ao desenvolvimento do trabalho do ator,

apresentando-se como mola propulsora do processo criativo. Da mesma forma que a disciplina, a pedagogia do teatro considera a interação como uma condição fundamental à aprendizagem.

Diante desse binômio — disciplina e interação —, também não há como negar que os estudos da área da educação quase sempre discutem o conceito de interação como essencial ao processo de ensino e aprendizagem. Entretanto, quase sempre esse conceito se encontra descolado de outros dois: autoridade heterônoma e disciplina. Dessas afirmações, emergem algumas questões igualmente intrigantes para a compreensão epistemológica na qual me constituo: de que forma o conceito de interação se relaciona com a ideia de disciplina heterônoma? Como pensar o conceito de disciplina como algo que aciona o processo criativo, ao invés de tolhê-lo?

Retomo novamente à pedagogia do teatro no intuito de compreender como aparece a ênfase na disciplina como característica fundamental para a formação do ator, e encontro em Stanislavski mais algumas respostas. O autor considerava que a expressividade da interpretação depende não só da profundidade com que o ator penetra no seu papel, mas também do grau de preparação física que possui para viver o personagem (STANISLAVSKI, 2007).

Em seu Sistema, o mencionado autor se voltou para duas dimensões: estudou os processos da vivência e a atuação através dos elementos do estado criador (psíquico) e o exterior (físico) do ator. Isso se refletiu na divisão desse Sistema em duas partes: o trabalho exterior e interior do artista sobre si mesmo e o trabalho interior e exterior sobre o papel. Ele enfatizou que os dois são igualmente importantes para a prática teatral e precisam ser trabalhados intensamente.

Stanislavski dedicou também uma boa parte do seu trabalho para ressaltar a importância da expressão corporal, exaltando a necessidade do exercício das disciplinas auxiliares — como a ginástica, o balé, a acrobacia, entre outras — para o desenvolvimento da cultura do corpo. Por outro lado, ele insistia na ideia do vínculo indissolúvel que existe entre os processos físicos e espirituais da criação. Para que seus alunos compreendessem e se sentissem estimulados a se dedicar ao desenvolvimento da expressão corporal, Stanislavski referia que

[...] quando o ator sobe no palco, as deficiências se tornam muito aparentes e, por isso, são intoleráveis. No teatro, o ator é observado por milhares de espectadores, como se tivessem lentes de aumento. Isto o obriga a apresentar-se com o corpo são, belo, com movimentos plásticos e harmônicos. A ginástica que estão praticando contribuirá para fortalecer e corrigir o aparato externo da personificação (STANISLAVSKI, 1997, p. 34).

O autor dizia que a disciplina contribuía para estabelecer o estado preparatório da criação do ator e professava a importância do desenvolvimento da disciplina como uma grande aliada para o ator trabalhar as emoções repetidas. Stanislavski (1997) alegava que esse processo requer a necessidade do trabalho árduo e consciente, de forma que a técnica tem importância fundamental, em vez da mera intuição, sem esforço.

Essas ideias de Stanislavski fizeram-me lembrar de um momento da aula da professora Jezebel de Carli em que, depois de alguns exercícios, os alunos se queixaram de dores. A professora, ao vê-los reclamando, sinalizou que eram *“muito jovens para sentirem dor. Na idade de vocês, eu ensaiava oito horas por dia e não sentia dor. É importante ter resistência, e agente só desenvolve resistência praticando e com disciplina”* (DE CARLI, 2012).

Stanislavski (1997) preconizava que essas atividades contemplavam exercícios que desenvolviam a improvisação corporal, visando à utilização consciente das potências corporais no trabalho de criação. O objetivo, dentre outros, era construir um repertório de movimentos e ações que servisse de base para a construção do trabalho cênico, buscando estabelecer a conexão entre o físico e o mental através das improvisações e composições corporais, como meio para elaboração de um trabalho estético a ser apresentado.

Com essas finalidades, os exercícios contemplavam práticas para alongamento, respiração, força muscular, segmentação corporal, partitura com bastão, trabalho vocal e outros. Para o autor, o desenvolvimento do processo criativo era condição inerente ao trabalho do ator e, portanto, objeto de construção em aula (STANISLAVSKI, 2008).

Como um exemplo de aula, na qual a disciplina prepondera como elemento vital ao trabalho, trago uma aula de Stanislavski na figura de Tortsov. Os estudantes ficaram em fila, como numa inspeção. Tortsov lhes ordenou:

- Ergam a mão direita. Seus braços foram lentamente erguidos. Enquanto faziam o exercício, ele apalpava-lhes os músculos e tecia comentários: - Não está certo, relaxe o pescoço e as costas. Seu braço está tenso. Dizia: - A tarefa que lhes peço é simples, entretanto nenhum aluno foi capaz de executá-la corretamente. Pedi que executassem um “ato isolado”, que usassem apenas o grupo de músculos envolvidos nos movimentos do ombro e nenhum outro, nenhum do pescoço, das costas e, principalmente, nenhum músculo da região da cintura. Esses muitas vezes desviam o corpo inteiro da direção oposta à do braço erguido, para compensar o movimento. Esses músculos contíguos que se contraem lembram as claves quebradas do piano, as quais, ao batermos numa, baixam várias, velando o som da nota desejada. As nossas ações devem ser claras, como as notas de um instrumento. [...] Quanto mais delicado é o sentimento, mais exige precisão, clareza e qualidade plástica para se exprimir fisicamente (STANISLAVSKI, 2008, p. 142).

Assim como Stanislavski, Grotowski, outro grande mestre da pedagogia teatral, também defendia a disciplina no seu treinamento para o ator. Ele ressaltava que “[...] seu sistema de exercícios se apoia em muitos anos de experiência de investigação metódica e científica para encontrar a técnica do ator e sua presença física” (GROTOWSKI, 2002, p. 139). O seu treinamento envolvia várias séries de exercícios. Cada série era criada para desenvolver determinadas habilidades, tais como a voz e partes específicas do corpo. Para a realização desses exercícios, reforçava a necessidade da disciplina. O autor afirmava que “os exercícios servem como trampolim para a encenação e os detalhes da obra, entretanto devem ter um aspecto pessoal e a coordenação dos diferentes elementos deve ser individual” (GROTOWSKI, 2002, p. 161).

Depois da realização dos exercícios — durante os quais ele orientava todo o tempo os seus alunos sobre o que estava sendo trabalhado nas séries que executavam —, Grotowski dava instruções para preparar o exercício de improvisação baseado em diferentes aspectos, que foram demonstrados por um atorem especial chamado de Cieslak.

Na aula, ele solicitou que os alunos se dividissem em grupos e que mostrassem, um a um, a improvisação. Logo no início, ele advertiu quanto à falta de continuidade entre os alunos, dizendo que a essência desse exercício de improvisação é ganhar uma continuidade sem ruptura entre as diferentes partes do exercício.

Quando os grupos demonstraram os exercícios, Grotowski fez anotações sobre a execução e os aspectos técnicos. Disse que os piores erros são a falta de continuidade e a perda do equilíbrio nas diferentes posições, dizendo que isso se deve à pressa. Dizia que o aluno devia vencer suas próprias dificuldades. Ele corrigiu os alunos, que depois tinham de repetir a parte difícil do exercício até que o fizessem perfeitamente. Dizia que quando eles fizessem a correção, deviam buscar sempre a origem do erro, e não concentrar-se demais no erro (GROTOWSKI, 2002).

Os ensinamentos de Stanislavski e Grotowski não deixam dúvida quanto à importância da disciplina como uma engrenagem fundamental para a constituição do ator. Também não há como não reconhecer, a partir das minhas entrevistas e observações, o quanto perceptível é reafirmar essa disciplina que se dá principalmente no corpo como elemento indispensável à efetivação do ritual, sem a qual, aparentemente, não é possível que os alunos atinjam o grau de concentração e disponibilidade inerentes à instauração do processo criativo.

O mais interessante para mim foi verificar que a disciplina, no contexto dos rituais pedagógicos estudados, não é algo impeditivo à criação, mas elemento constitutivo do ritual. Ela é para mim, com efeito, aquilo do que o ritual é feito.

3 O CORPO COMO LÓCUS DO RITUAL



Imagem 3: Aula de Improvisação Teatral da professora Tatiana Cardoso, sala 51 da FUNDARTE, do Curso de Teatro: Licenciatura, da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul-UERGS. Montenegro, 2012. Foto de Márcia Pessoa Dal Bello.

O trabalho corporal e tudo o que envolve o seu desenvolvimento são os principais elementos responsáveis para que a “aula ritualizada” se constitua como uma prática docente. McLaren (1991) considera que “[...] o conhecimento corporal que ele chama de ritual oferece aos estudantes uma conexão e um contexto relacional — ‘um significado vivido’” (McLAREN, 1991, p. 351). O autor afirma que os rituais tornaram-se complementos úteis no posicionamento ideológico dos sujeitos dentro de vários segmentos discursivos — tanto corporal quanto cognitivo —, de disposições e dimensões que estavam relacionadas ao capital cultural de determinada cultura. Aqui estamos falando da cultura teatral, imbricada com a pedagogia do teatro. Mas de qual corpo estamos falando?

Estou me referindo ao conjunto de alunos e professores que, aparentemente, possuem códigos de conduta e dispositivos rituais tacitamente combinados. No entanto, eles são apenas aparentemente tácitos. De fato, eles são incorporados ao processo mesmo da ritualização da aula. Ao me colocar no papel de observadora, percebo que o ritual está incorporado aos alunos quando, por exemplo, eles se integram de forma intensa às propostas dos jogos, procurando compreender corporalmente os exercícios, conscientes de suas possibilidades.

Nesse sentido, a professora Tatiana Cardoso nos diz que a característica que mais aprecia num aluno é “[...] *ter interesse de estar agindo corporalmente, ludicamente, dramaticamente, estar a fim de mexer o corpo, de olhar para si*” (CARDOSO, 2012). Penso que essa afirmação da professora Tatiana revela a dimensão do corpo na pedagogia do teatro. Trata-se, portanto, de uma dupla dimensão: se o corpo é objeto de estudo para esses professores e alunos, ele é, ainda, instrumento por meio do qual a docência se performatiza. É sobre o corpo que se fala. É com o corpo que se exercita. O corpo é a temática e a metodologia desses professores. O corpo é, finalmente, o lugar da performance docente.

Dessa forma, Pereira chama a atenção para a questão de que “[...] no corpo em performance são sintetizados significados de ordem histórica, cultural e social; podemos dizer, inclusive, que a arte da performance apenas dá ao corpo uma lente por intermédio da qual ele pode ser mais vislumbrado” (PEREIRA, 2013, p. 30).

3.1 O PAPEL DO CORPO NA PERFORMANCE

O corpo é, sem dúvida, o “templo” do ritual da aula, pois todo o trabalho desenvolvido parece preparar o aparato corporal para estar disponível ao que está por vir. “[...] a Performance recoloca a centralidade do corpo na Educação” (ICLE, 2013, p. 20).

Não há separação, na Performance, entre corpo e pensamento, pois “[...] realizar uma Performance ou pensar a Educação como Performance não é outra coisa senão um ato que condensa, em uma fração de segundos, a totalidade, a inteireza, o corpo” (ICLE, 2013, p. 21). Trata-se de pensar o corpo

como protagonista do ato em que ele mesmo é o personagem principal. Assim, “[...] a Performance evidencia que o corpo possui uma corporalidade, uma qualidade de se fazer presente, de interagir com o outro, de criar a partir de sua própria existência” (ICLE, 2013, p. 21). O autor complementa dizendo:

[...] o corpo aparece não mais como algo a ser docilizado, mas como algo a ser potencializado, colocado no centro da atividade. Performance e educação se fazem no corpo, com o corpo e para o corpo. Não há performance sem o olhar do outro, portanto falamos de um corpo compartilhado, partilhado na ação de fazer e olhar, interagir e reagir (ICLE, 2013, p. 21).

Fischer-Lichte (2008) diz que, segundo Max Herrmann, a mediação da performance consiste na copresença da corporalidade de atores e espectadores. Performance, portanto, para ser considerada como tal, requer como atributos dois grupos de pessoas (um que atua e outro que observa). Juntas, ao mesmo tempo e no mesmo lugar, essas pessoas compartilham um dado período de vida. “Esse encontro — interativo e confrontacional — produz o evento da performance. Usando uma terminologia tradicional, a performance deve satisfazer condições específicas de ‘produção’ e ‘recepção’” (FISCHER-LICHTE, 2008, p.38).

A autora citada afirma que os atores atuam, isto é, eles se movem através do espaço, gesticulam, mudam suas expressões, manipulam objetos, falam ou cantam. Os espectadores percebem suas ações e respondem a elas. Ela diz que embora algumas dessas reações sejam limitadas por questões sócio estruturais, suas respostas perceptíveis são igualmente significantes: os espectadores riem, aclamam, fazem sinais, gemem, soluçam, choram, esfregam seus pés ou prendem a respiração; ou então bocejam, tiram sonecas, e começam a roncar, tosse e espirram, comem e bebem, amassam e rasgam papéis, cochicham ou fazem comentários, gritam, aplaudem, zombam e vão, se levantam, deixam o teatro e batem a porta ao abandonarem o recinto.

Fischer-Lichte diz que ao perceberem as manifestações mútuas, atores e platéia respondem a elas. Do lado da atuação, a reação no palco pode ensejar um ganho ou uma perda de intensidade. As vozes dos atores podem se tornar mais altas e desagradáveis ou, alternativamente, mais sedutoras. Os atores podem se sentir animados para inventar piadas, para improvisar. Conforme a

reação corpórea da plateia, os atores podem tender a permanecerem perto das luzes para, assim, melhor se endereçarem ao público, seja para motivá-lo, seja para pedir que se acalme ou até mesmo para que deixem o teatro. Os espectadores, por sua vez, podem reagir às manifestações dos seus pares, quer aumentando, quer diminuindo a intensidade das reações (FISCHER-LICHTE, 2008).

Fischer-Lichte nos dá a dimensão exata das possibilidades de interação instauradas pelas experiências de performances, em que os atores parecem não ter o controle dos resultados e, por isso, ignoram a reação da plateia, provocando a ocorrência de improvisações diversas. Ou seja, eles deixam com que as reações da plateia conduzam suas performances. Acredito que essa implicação nos revela o caráter sociocultural da performance, em que o evento se dá na interação, a partir do olhar de determinada cultura, ou seja, ele se constitui socialmente e é resultante da leitura que a comunidade faz dele.

Nesse sentido, Schechner considera que a abordagem performativa se refere à compreensão do mundo como um lugar onde se reúnem ideias e ações. Para o autor, essa noção de reunião, de encontro, de interação da performance poderia ser tomada como um modelo para a educação, que deve ser ativa e envolver um todo *mentecorporação*—tomá-los como uma unidade.

Schechner considera o ato de ensinar uma performance, pois o professor precisa desempenhar o papel do professor, desenvolvendo com seus alunos um diálogo interativo (SCHECHNER, 2010). Esse diálogo acontece, sobretudo, no corpo. Os corpos de alunos e professores assumem nas aulas estudadas uma dimensão “performática”. Como já mencionado, trata-se de uma ampliação dos gestos, de um acento da voz, de comportamentos que tendem ao nível extracotidiano.

A aula do professor Carlos Mödinger iniciou com um jogo em que todos os alunos caminhavam e o professor falava alternadamente: direção, frente, tempo e plano. Os alunos pareciam familiarizados com os códigos e obedeciam aos comandos. O professor dava as ordens falando num timbre alto e performando suas expressões faciais e corporais. Ele fazia cara de surpresa quando os alunos se perdiam, fazia gestos exagerados com as mãos, demonstrando espanto e se mostrava atento a cada movimento dos alunos.

Às vezes, o professor entrava no jogo para mostrar algum detalhe que eles deveriam perceber, exacerbando com o corpo as minúcias do movimento. Quando eles erravam, o professor gritava: “–Não pensem! O corpo sabe como fazer! Atenção!”. Chamou-me a atenção essa afirmação do professor, em que ele expressa o significado que o corpo desempenha na atividade teatral, atuando como um “elemento pensante”, que toma as decisões.

Os alunos repetiram a atividade no mesmo comando umas doze vezes e depois que o resultado foi considerado satisfatório pelo professor, ele inseriu um novo comando, de modo que o exercício foi ficando cada vez mais complexo. Essa utilização exagerada do corpo, não comum em outros tipos de aula que eu tenha observado em minha prática, alude a um comportamento repetido. Não se trata de uma repetição *ipsis literis*, de uma repetição do mesmo ou de um modelo, mas de uma espécie de repetição movente.

A professora Juliana Kusler propôs que seus alunos — uma turma de onze crianças que estudam nas primeiras séries do ensino fundamental — escolhessem um lugar no palco e enquanto a música estivesse tocando, deveriam mexer-se no ritmo da música. Antes de o jogo começar, ela combinou com eles uma série de regras, tais como: que poderiam se movimentar e deslocar-se, mas teriam de respeitar o ritmo da música. Nesse momento, ela mostrou diversas possibilidades. Dançou em ritmo lento, rápido, hip hop, “Capadoscia” (ritmo denominado por ela e que os alunos pareceram entender), de forma “ultra” expressiva e muito exagerada. Sublinhou que quando a música parasse, eles deveriam “congelar”, termo utilizado por ela para expressar que eles deveriam ficar parados quando a música parasse de tocar.

A professora ficou todo o tempo fazendo os movimentos enquanto estava observando, um pouco distante do grupo de alunos. Algumas vezes, ela diminuía o volume da música; em outros momentos, aumentava o volume e solicitava que eles observassem essa variação. Durante o jogo, ela falava para eles ocuparem mais o espaço, não se amontoando, mostrando os lugares onde não tinha ninguém.

Observei que a professora dava grande ênfase à ocupação do espaço pelos alunos. Falava que quanto mais fraco estivesse o volume da música, menor deveria ser o movimento. Dizia e demonstrava com o seu corpo, performatizando o que estava querendo explicar. Também reforçava que eles

deveriam fazer movimentos diferentes, e não ficar fazendo sempre a mesma coisa. Novamente demonstrou várias possibilidades de fazer diferente, exagerando suas expressões.

Depois, a professora falou que “a partir de agora”, o jogo consistia na seguinte ação: quando a música parasse, eles deveriam se juntar em duplas e em trios e, então, alguma parte do corpo deveria tocar o colega do trio, formando uma imagem. Após repetirem diversas vezes o jogo nesse formato, em que formaram várias imagens estáticas, a professora solicitou que “a partir de agora”, os alunos deveriam voltar aos movimentos individuais, agora com o grupo todo junto no centro da sala e depois se afastando, sempre no ritmo da música.

Observei, um pouco surpresa, que as aulas seguem o mesmo formato, independentemente do nível dos alunos e da faixa etária. É claro que as propostas mudam, mas a forma de condução das aulas se mantêm muito semelhantes. Ou seja, o ritual segue a mesma sequência, os códigos também parecem estar incorporados aos alunos, os professores revelam atitudes performáticas e o corpo é a base do trabalho.

Assim, Schechner fala de “comportamento restaurado” como uma repetição de ações, sem que a repetição seja o mesmo que foi há pouco. Essa ideia de restauração “[...] envolve ações físicas ou verbais que não são preparadas previamente, mas passam a ser repetidas ao longo das performances” (SCHECHNER, 2002, p.28). Restaurar um comportamento no âmbito da docência é, com efeito, restituir, de um modo pessoal, aquilo que socialmente é dado como um comportamento previsto.

A ritualização das ações das aulas estudadas apresenta-se para nós como uma restauração de comportamento na medida em que funciona como uma “cena” já prevista. Ao mesmo tempo, porém, funciona como um marco que garante que novidades emerjam no seio da ação. A ritualização pode ser considerada, assim, a segurança para que novas ações sejam criadas, para que as relações entre professores e alunos se estabeleçam.

Dito isso em outras palavras, comportamentos restaurados, segundo Schechner (2002), são práticas da performance que ele descreve como comportamentos e práticas de “segunda vez”. Ou seja: trata-se sempre de um

tipo de repetição-reorganizada, algumas vezes ressignificada, mas sempre uma repetição.

Desse modo, a performance seria uma restauração de práticas e comportamentos decorrentes de uma tradição codificada, como por exemplo, danças, espetáculos, rituais e festas, ou comportamentos tido como “esperados”, num determinado acontecimento social. Schechner (2002) pensa que essa perspectiva pode ser entendida como o desenvolvimento individual humano que pode ser estudado “como” performance.

“Uma pessoa cujo comportamento tenha sido restaurado pode não estar consciente de que ela está performando uma cena. São ações performadas que as pessoas treinam para fazer e que elas praticam e as reencenam” (SCHECHNER, 2002, p. 28). Aulas performatizadas são re-encenações de aulas passadas. No entanto, para Schechner não há como se estabelecer o modelo original. Não existe a primeira encenação, toda ritualização é ritualização de algo jamais original.

Assim, essa restauração pode envolver “na vida diária [...] anos de treinamento, de aprendizagem apropriada do comportamento, de descoberta de como ajustar e performar as relações sociais e pessoais de alguém” (SCHECHNER, 2002 p. 28). Não se trata, portanto, de um simples e ingênuo ritual, mas de relações performando-se, de ritualizações que constituem os sujeitos que as envolvem. Mas será que tais performances se restringem somente ao contexto da sala de aula?

O corpo, com efeito, parece ter papel fundamental no desempenho dos rituais dessas salas de aula, que redundam na prática docente dos professores que investigamos. É no corpo que ocorre e aparece uma “docência performática”. E essa hipótese da incorporação do conhecimento artístico é reforçada pelo fato de que tais professores “acionam” esses conhecimentos performáticos não apenas em sala de aula.

Se a diferença corporal empregada nas aulas é observável durante a ação docente, ela também é comum quando tais professores não estão em aula: no corredor da escola, numa reunião pedagógica, numa atividade social. Parece que na condição de docente, algum mecanismo está “ligado” de forma que eles interagem com os alunos de maneira peculiar. Eles demonstram estar

em outra sintonia, quase como se tivessem representando alguém naquele momento.

Performar, assim, a si próprio não é o mesmo que “interpretar um personagem”. Por isso, a noção de performance é aqui salientada para se poder pensar na ação desses professores como performers. Eles “restauram” um comportamento apreendido para um fim não exatamente igual ao do trabalho como atores, mas similar (o trabalho da docência). Trata-se de uma espécie de multiplicação corporal, na qual

[...] a conduta restaurada sou ‘eu me comportando como se fosse outro’ ou ‘como se estivesse fora de mim’, ou ‘eu como se não fosse eu mesmo’, como num transe. Mas esse outro pode também ser eu sentindo-me ou sendo de outro modo, como se houvesse múltiplos ‘eus’ em cada pessoa (SCHECHNER, 2000, p. 109).

Esse jogo de comportamentos apreendidos como ator faz parecer e se torna produtivo na medida em que esses professores, em muitos momentos, performatizam figuras de professores. Um exemplo disso é a variação entre um professor *autoritário* e um professor *permissivo*. Em muitas ocasiões, eles se misturam com os alunos nas improvisações e, em outras, marcam muito bem uma posição exterior ao trabalho dos alunos. Jogam essas posições fazendo parecer que ora são compreensivos com as dificuldades enfrentadas, ora são duros e autoritários com relação a elas. Nas duas situações, revelam posturas diferentes — ora agindo como mestre soberano, ora como igual.

De certa forma, as ações desses professores parecem ser performatizadas, pois os alunos demonstram entrar no jogo e aceitam os dois papéis. Assim, num momento são obedientes ao mestre, às vezes muito autoritário; e, em outras vezes, se sentem convocados a serem sujeitos do seu processo criativo.

As modificações corporais que esses professores protagonizam são extremas, parecendo pessoas diferentes a cada instante. A aula aqui referida da professora Tatiana Cardoso é apenas um exemplo. Ela fez um discurso sobre a necessidade de os alunos realizarem todas as tarefas externas à aula antes do horário de início. Foi muito enfática e autoritária. Ela teve essa reação mediante a solicitação de uma aluna de sair da sala de aula para imprimir um

trabalho. No instante seguinte, ela modificou totalmente a sua expressão facial, demonstrou uma postura bem mais branda e amigável. Então, como se fosse outro personagem, iniciou um jogo que consistia em fazer uma sequência de movimentos, obedecendo ao ritmo da música, no qual ela se misturava com os alunos. Estes últimos, por sua vez, pareciam achar aquela atitude ordinária.

Observo que o comportamento performático dos professores na sala de aula, o uso particular de seus corpos, se apresenta de diferentes formas, de modo que eles modificam as atitudes à medida que conduzem o trabalho. Mostram-se quase como pessoas distintas, dependendo das circunstâncias, o que sugere que as suas intenções queiram transcender a comunicação verbal. Elas têm de ser expressas no corpo. A professora Jezebel De Carli diz que

[...] não [pode] vir para dar aula com o mesmo 'estado' que [está] na [sua] casa, é uma outra coisa. Tem uma revelação, tem um monte de coisas no teatro, as pessoas se mostram, mostram as fragilidades. Tem uma coisa que o Barba fala: acredito que se continuo a fazer teatro é porque ele me permite encontrar homens e mulheres que não se sentem à vontade nas suas próprias condições e continuam a se levantar na ponta dos pés, como se um dia pudessem voar (DE CARLI, 2012).

A partir da fala da professora Jezebel é possível imaginar uma duplicação. De um lado, temos a insistência do trabalho corporal que os professores exigem dos alunos (alongamentos, fortalecimento muscular, exercícios de disponibilidade e prontidão, partituras de movimentos etc.); de outro, os próprios corpos dos professores mimetizam o objetivo que eles trabalham com os alunos — de tornarem seus corpos atrativos ao olhar externo — e passam a usar seus próprios corpos como exemplos desse objetivo de atração.

Esse exercício de tornar seu corpo (o corpo do professor) atrativo ao olhar externo (aos alunos), nas suas práticas docentes, é um exercício silencioso. Em nenhuma das aulas observadas, os professores chamam a atenção falando de seus próprios corpos. Isso ocorre por intermédio de outro tipo de prática. Quase sempre por uma exposição intensa e acalorada do próprio corpo que se mexe, se desloca, transita entre os alunos, modula a voz em diferentes alturas e timbres.

3.2 O CORPO COMO OBJETO DE CONHECIMENTO TEATRAL

Nas aulas observadas e descritas, percebo que a maioria dos alunos parece testar os limites físicos impostos pela atividade, no intuito de conseguir o melhor resultado possível para determinada cena, mesmo que para isso tenha de exaurir suas possibilidades corporais. Essa atitude parece estar incorporada ao código de conduta que rege os seus trabalhos como alunos de teatro, nas práticas docentes que vivenciam, nas quais o ritual desempenhado na aula sugere preparar o aluno para a criação, no sentido mais amplo possível.

A aula do professor Carlos Mödinger consistia em que os alunos caminhassem juntos pela sala entoando as seguintes notas: dó, ré, mi, fá, sol, lá, si, dó, dó, si, lá, sol, fá, mi, ré, dó, numa fila, meio amontoadas. O professor explicou que o objetivo do jogo era formar um conjunto, por isso eles tinham de caminhar juntos. Falou também que o canto não deveria ter pausa entre uma sequência e outra. Os alunos fizeram o exercício em dois grupos que deveriam se encontrar no final.

O jogo parecia ser simples, mas na prática era complexo, pois era muito difícil fazerem tudo sincronizado. Os alunos repetiram os movimentos dez vezes. Eles pareciam exaustos, nem tanto fisicamente, mas mentalmente, pois tinham de prestar muita atenção para não errarem. O professor pedia mais precisão e concentração. Depois, ele solicitou que os alunos voltassem ao centro e deu um comando aumentando a dificuldade do jogo. Eles deveriam continuar entoando as notas e no final do primeiro grupo de notas, quando eles cantassem o *dó*, deveriam mudar o lado. Reforçou que os alunos tinham de sentir que tinham corpo.

Os alunos repetiram esse exercício mais outras vezes. O professor falou que os alunos deveriam trocar de lugar. Depois disso, ele propôs que fizessem o mesmo exercício em silêncio. Os alunos pareciam exaustos, mas ele pediu mais energia. Depois solicitou que entoassem as notas. Após, alternaram as pessoas que cantavam as notas e, no final, alternaram as vozes femininas e masculinas.

Após a realização do jogo umas oito vezes, os alunos demonstravam cansaço. Então, o professor solicitou que os grupos apresentassem as cenas que estavam preparando em aulas anteriores. Quando uma dupla apresentou a sua cena, o grande grupo de alunos se juntou a eles e todos recomeçaram aquele jogo anterior e a dupla se inseriu no jogo. Nesse momento, era evidente que eles estavam superaquecidos e os corpos prontos para iniciar o trabalho mais autoral, que consistia na apresentação de todas as cenas dos pequenos grupos.

Em sua turma de dez alunos, a professora Celina Alcântara¹⁵ pediu para que eles caminhassem pela sala dizendo algumas frases do texto que ela tinha solicitado que eles trouxessem para a aula daquele dia. Eles iniciaram o jogo e a professora ficou observando de fora. Algumas vezes ela se inseria no grupo, trazendo um aluno mais para esquerda ou para a direita, parecia que a sua intenção era a de que eles ocupassem melhor o espaço. A maioria caminhava, mas alguns agachavam outros se deitavam pelo chão.

Enquanto os alunos se movimentavam, a professora alertou: “– Não esqueçam que a imagem é a dos romeiros, de uma procissão, da pessoa que vai pagar uma promessa”. Eles caminhavam e repetiam um mantra. Alguns faziam gestos, como uma louvação. À medida que iam realizando a atividade eles, aos poucos, pareciam ir se soltando. Depois de realizarem o exercício, pelo menos umas dez vezes, começaram a demonstrar cansaço.

A professora fez, então, uma breve pausa para dar algumas orientações. Ela falou de forma enfática para eles não esquecerem o corpo, o qual tinha de ser preciso. Falou que se não houver foco na tonicidade, a expressão fica vazia. Enfatizou que ter foco é olhar para algo com o corpo inteiro. Ela perguntou sobre o que estavam fazendo na aula de Atuação Teatral com o professor André, e os alunos disseram que o professor os havia orientado a trabalharem como uma ladainha. Eles disseram que estavam fazendo algumas improvisações de imagens congeladas, com os personagens da montagem que estavam trabalhando do texto “Vereda da Salvação”, de Jorge de Andrade.

¹⁵Mestre e Doutora em Educação (Programa de Pós Graduação em Educação da Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul-UFRGS). Bacharel em Interpretação Teatral (Departamento de Arte Dramática-DAD, Universidade Federal do Rio Grande do Sul-UFRGS). Professora do Curso de Artes Cênicas, do Departamento de Arte Dramática-DAD, Universidade Federal do Rio Grande do Sul-UFRGS. .Atriz.

Depois dessa pausa, a professora solicitou que na próxima atividade, os alunos trouxessem a imagem corpórea dos seus personagens, mesmo que ainda não estivessem prontas. Então ela colocou a música e os alunos, espalhados pela sala, começaram a trazer a imagem do seu personagem. A professora alertou-os para o que deveriam pensar na imagem corporal da personagem: como são seus braços, pernas, se ela é corcunda, se é altiva, se tem medo ou se é proativa. Se é introspectiva, ou é voltada para fora, como ela se move, como se desloca no espaço. Quando a música parasse, pediu para que eles congelassem a imagem e tentassem imaginar como a personagem se mexia e como mexia os pés para se deslocar.

Depois de fazerem esse exercício, os alunos deveriam se deslocar no espaço, com a personagem incorporada, ou seja, alguém diferente deles. A professora solicitou que eles fizessem a caracterização exagerada, mesmo que depois a corporeidade tendesse para um maior equilíbrio, quando estivessem “limpando” a cena.

Os alunos recomeçaram o trabalho, seguindo as orientações da professora, exagerando suas expressões. Eles pareciam ainda um pouco presos, e ela gritou: “–Façam sons, chorem, esbravejem!”. Alguns se relacionavam entre si, outros realizavam as performances mais individualmente. Aos poucos, as vozes iam aparecendo, muitos utilizando as falas da Montagem, outros o texto da aula. A professora solicitou que eles buscassem pelo menos três ações diferentes que a personagem pudesse performatizar, não se esquecendo de exagerar e sugerindo que representassem o modo que ela toca o chão, o movimento do quadril, os movimentos dos braços. Ressaltou: “– Não se esqueçam de exagerar!”.

Nesse momento da aula, os alunos pareciam cada vez mais integrados e concentrados, totalmente voltados à realização da atividade. A professora Celina solicitou que eles se deslocassem na diagonal, tentando ao máximo encontrar a personagem, partindo do ator neutro em direção à transformação. Eles começaram a se deslocar, um de cada vez, e a professora ficava observando. Percebi que alguns eram mais expressivos, entretanto comparando com o início da aula, todos haviam aprimorado seu personagem individualmente.

Depois de repetirem esse exercício umas doze vezes, a professora observou que a maioria não havia conseguido sair da sua expressão corporal própria. Ela enfatizou que eles precisavam acionar essa transformação da forma mais radical possível. Observou que uma aluna em particular tentou demonstrar uma imagem, mas a sua coluna desmentia o que ela estava querendo representar. Sugeriu que eles pensassem qual seria o universo da personagem, pois isso certamente os ajudaria a acionar essa transformação.

Os alunos continuaram a repetir as ações e a cada sugestão dada, eles faziam experimentações procurando, aparentemente, conseguir a melhor performance possível. Quando a professora percebeu que os alunos exauriam as suas forças, ela propôs que fizessem um breve intervalo para iniciarem um trabalho de voz.

Dessa forma, considero que a adoção do ritual performático como prática docente, instaurado principalmente no corpo, resulta na compreensão dos princípios que regem a linguagem teatral pelos alunos, a partir da perspectiva da possibilidade que abre para o trabalho integrado entre corpo e mente. Percebo que o corpo vai se soltando, revelando mais plasticidade e se mostrando mais disponível para o desempenho do trabalho proposto. A fala da professora Juliana Kusler parece traduzir essa ideia de integração entre corpo e mente ao observar que “[...] *quando [estou] trabalhando como atriz, sinto como se estivesse em outro estágio mental, todo meu corpo parece que está agindo junto para uma coisa só*” (KUSLER, 2012).

É possível observar essa preocupação com a mente/corpo igualmente na aula descrita por Stanislavski, como o diretor Tortsov insistiu

[...] para que cada pose, deitada ou em pé, não só ficasse sujeita ao controle de auto-observação, como também se baseasse em alguma ideia imaginativa, a qual fosse acentuada pelas circunstâncias dadas. Assim, deixa de ser uma simples pose. Transforma-se em ação. Ele diz: suponhamos que eu levante a mão acima da cabeça e diga para mim mesmo: se eu tivesse de pé e acima de mim, um galho no qual houvesse um pêssigo, – o que eu deveria fazer para apanhá-lo? Basta acreditar nessa ficção que imediatamente uma pose sem vida vira um ato real, vivo, com um objetivo definido: colher o pêssigo. Basta sentir a veracidade desse ato, que nossa atenção e subconsciente virão socorrer-nos. A tensão supérflua logo desaparecerá e os músculos entrarão em jogo e tudo isso se passará sem qualquer interferência de qualquer técnica

consciente. Nunca deve haver em cena uma pose sem base. Na verdadeira arte criadora, não há lugar para convencionalismos teatrais. Se for preciso usar uma pose convencional, é necessário dar-lhe fundamento, para que possa servir para um propósito interior (STANISLAVSKI, 2007, p. 140).

Considero importante mencionar que o papel do corpo para o desenvolvimento do sujeito parece ser inquestionável, mas também é sabido que a maioria das áreas não concebem o conhecimento corporal como um saber legítimo e necessário. Nesse sentido, McLaren (1991) alerta que é importante reconhecer que “[...] os estudantes têm corpos e são corpos, entretanto embora eles possuam seus corpos, nem sempre têm propriedade deles” (McLAREN, 1991, p. 354).

Essa consciência corporal, indispensável ao autoconhecimento do indivíduo, parece ser uma prioridade no trabalho dos dez professores estudados. É possível reconhecer essa perspectiva de ritualização do corpo, aludida por McLaren, nas práticas docentes desses professores observados, uma vez que a compreensão das possibilidades corporais, bem como a preocupação com o desenvolvimento de todas as suas potencialidades, parecem constituir a performance docente em teatro dos sujeitos desta pesquisa.

Nesse sentido, Pineau (2013) afirma que “[...] os estudantes e professores foram efetivamente escolarizados para ‘esquecer os seus corpos quando adentram a sala de aula para poderem entregar-se de maneira plena à vida da mente’” (PINEAU, 2013, p. 43). A professora Gabriela Greco fez um relato que complementa o pensamento de Pineau, ao expressar: “[...] *eu comecei a me apaixonar pelas leituras das crianças, percebendo a importância do jogo para o desenvolvimento infantil e, paralelamente, observava a falta do espaço do corpo na escola*” (GRECO, 2012). Lendo essas entrevistas, eu comecei a me interrogar: de que forma esse autoconhecimento se dá no corpo?

Na pedagogia teatral, o corpo assume um papel central, cujo autoconhecimento se impõe para que se possa fazer uso dele de maneira adequada, visando sempre ao desempenho da prática teatral. Stanislavski (2001), em sua pedagogia, preconiza que “[...] o ator tem que estudar o corpo e compreender as proporções de suas diversas partes” (STANISLAVSKI, 2001,

p. 72). Ele dizia que os músculos devem ser desenvolvidos para que possam se expandir.

O autor dizia que quando a força de vontade e a disciplina estiverem desenvolvidas nos movimentos e ações corpóreas, os atores acharão mais fácil transferi-la para a vivência do seu papel e aprenderão a se entregar, sem refletir, colocando-se a serviço da intuição e da inspiração. Ele sublinhava que “[...] os movimentos devem ter sempre um propósito e estarem relacionados com o conteúdo de seu papel. A ação significativa e produtiva exclui automaticamente a afetação, as poses e outros resultados perigosos” (STANISLAVSKI, 2001, p. 79).

Novamente, temos a perspectiva do corpo como o detentor dos significados expressos nos princípios teatrais, ou seja, como o lugar por onde o conhecimento da linguagem teatral se inscreve. Stanislavski (2001) complementa esse pensamento, ressaltando que em sua pedagogia, “[...] as ações corporais em cena devem ter como objetivo vital projetar alguma experiência interior e se converter em uma ação real, dotada de conteúdo e propósito, para que tenha um resultado mais orgânico e atrativo” (STANISLAVSKI, 2001, p. 86).

Esse mesmo autor dizia que “[...] antes de iniciar a criação, era necessário por os músculos em ordem, para que não paralisassem a liberdade das ações” (STANISLAVSKI, 2007, p. 135). Ele alertava para o mal que as tensões musculares faziam para o processo criativo. Dizia que quando se manifestam nas cordas vocais de uma pessoa, cuja habilidade vocal não apresenta dificuldades, ela deverá desenvolver uma rouquidão e poderá chegar ao ponto de não poder falar.

O autor também sinalizava que quando a tensão ataca as pernas, o ator caminha como um paralítico e quando acomete as mãos, elas se entorpecem e ficam como garras. Ele advertia que as mesmas tensões podem se dar na espinha dorsal, no colo e nos ombros. Em todos os casos, deformam o artista e o impedem de atuar. Por outro lado, ele alertava que o pior é quando o rosto é afetado, paralisando a expressão facial.

Stanislavski (2007) dizia que “[...] todas essas circunstâncias podiam refletir-se perigosamente na vivência, prejudicando todo o estado de ânimo do artista” (STANISLAVSKI, 2007, p. 134). Dessa forma, ele considerava

fundamental a preparação do aparato físico do ator para o exercício da prática teatral. Sua preocupação o levou a criar um sistema de atividades físicas que previam uma série de exercícios específicos, a qual chamou de “Sistema de Ação Física”. Esse programa foi criado por Stanislavski com intuito de garantir que seus atores tivessem a oportunidade de desenvolver-se fisicamente e preparar o corpo para a atividade teatral.

Icle, por sua vez, considera que “[...] o ator deve moldar o seu corpo de forma diferenciada a cada novo espetáculo, baseando-se sempre no cotidiano como fonte de inspiração cênica” (ICLE, 2002, p. 58). Ele afirma que segundo Barba, os atores de diferentes culturas utilizam o corpo seguindo o princípio de “equilíbrio em ação”, (“equilíbrio de luxo”, “desequilíbrio” e “equilíbrio precário”), dividindo-o simetricamente e usando sempre o peso de força não simétrica.

O citado autor salienta que no sentido teatral, é possível dividir a utilização do corpo em dois universos: a inculturação e a aculturação. A inculturação usa o corpo, dilatando os comportamentos do cotidiano para que estes se tornem cênicos. Essa técnica é mais difundida no teatro ocidental, a qual entende tradicionalmente o ator como um intérprete de textos dramáticos, como alguém que através do seu corpo e principalmente através da sua voz, irá traduzir ou interpretar, da maneira mais fiel possível, as ideias de um autor (ICLE, 2002).

Por outro lado, segundo Icle (2002), as técnicas de aculturação do corpo são mais encontradas no teatro oriental tradicional, no qual o ator deve criar uma segunda natureza. Sua primeira natureza é a do mundo cotidiano, onde ele aprendeu a agir de forma natural. Na segunda natureza, pela prática cotidiana de seus elementos, ele deve reencontrar a naturalidade, fazendo parecer que a extrema artificialidade é algo natural e orgânico.

Icle observa ainda que “[...] através das ações físicas, o trabalho do ator será o de traduzir as emoções em formas concretas, não numa correspondência semântica, mas sim, numa correspondência física” (ICLE, 2002, p. 60).

Bonfitto (2002) aponta que o conceito de “ação física” envolve tanto as ações executadas exteriormente, quanto as ações internas desencadeadas pelas primeiras. “A ação exterior alcança seu significado e intensidade interiores através do sentimento interior, e este último encontra sua expressão

em termos físicos” (BONFITO, 2002, p. 26). O autor destaca que as ações físicas são a “isca” de processos interiores, que funcionam como uma espécie de catalisador de outros elementos do sistema, principalmente daqueles ligados aos processos interiores do ator. Ele diz que quando Stanislavski dá exemplos de ação física, ele se utiliza, na maioria das vezes, de ações executadas corporalmente.

Azevedo (2009) complementa as ideias sobre a centralidade do corpo para a pedagogia teatral, destacando que o ator deve ser aquele que entra em contato com o fenômeno da expressão, percebendo como, quando e porque ele ocorre em si mesmo. Assim, ela afirma que “[...] o ator deve aprender a ver-se, a trabalhar seu corpo e partes deste como um artista plástico ao misturar as cores, observando os efeitos, preparando um quadro” (AZEVEDO, 2009, p. 135).

Essa autora também considera que o corpo do ator adquire um status de material a ser experimentado e dominado, ou seja, de objeto a ser possuído e transformado, segundo as exigências artísticas de sua profissão. Ela diz que o corpo-realidade e o corpo-ficção do ator fundem-se numa mesma concretude, como dois modos de ser que são e não são a mesma coisa.

Azevedo (2009) refere que é por isso que jamais o corpo em si deverá ser objeto de estudo, nem objetivo de trabalho específico com atores. Para ela, o que se trabalha é a totalidade que pensa, sente, age, que é pensada, sentida, agida no fenômeno da interpretação. Contudo, ela sinaliza que não se trabalha com músculos, articulações e nervos sem o vínculo de outra natureza, sem o compromisso com o “eu”, engajado na busca da linguagem, na descoberta do movimento como possibilidade de arte e criação.

A autora considera que não é possível visar o movimento desvinculado daquele que se move. Ela diz que “[...] um ator é seu próprio corpo e seu corpo não pode jamais ser tratado como uma entidade apartada de si, imune à suas sensações, emoções e pensamentos. Ele não será nunca um invólucro, mas a concretude que torna visível e palpável a invisibilidade interior” (AZEVEDO, 2009, p. 136).

O pensamento desses autores deixa claro a importância que tem o corpo para a constituição do ator. Se ele tiver consciência e domínio do seu corpo, certamente “[...] terá a habilidade física de tornar a sua técnica

imperceptível, pois já estará incorporada a sua personalidade” (AZEVEDO, 2009, p. 160). Desse domínio fazem parte: relaxamento, prontidão, agilidade, flexibilidade, precisão, concentração, equilíbrio, autodisciplina e liberdade. Tais habilidades são alcançadas através de trabalhos corporais sistemáticos, cuja principal função é a de preparar o corpo do ator para a prática teatral, uma vez que “[...] sem a consciência da energia do corpo, não é possível alterar as qualidades do movimento, a fim de alcançar novas tonalidades expressivas” (AZEVEDO, 2009, p. 159).

3.3 O CORPO DO PROFESSOR NA PERFORMANCE DA DOCÊNCIA

Na aula do professor Sérgio Lulkin¹⁶, ele chegou à sala cinco minutos atrasado, desempenhando uma performance cômica. Os alunos, uma turma de vinte, o aguardava no corredor. Ele veio correndo, fazendo uma cara de espanto, abriu a porta e fez a chamada com uma voz “apressada”. Antes de iniciar a aula propriamente dita, me apresentou também rapidamente, falando que eu era da FUNDARTE e tinha vindo observar a aula. Os seus movimentos eram precisos, apesar de serem extremamente rápidos. Quando ele fez a chamada, pronunciou os nomes corretamente, de forma audível, mas numa rapidez absurda, comparável a um comentarista esportivo na hora do jogo. Era evidente que o seu objetivo com a performance era expressar que estavam atrasados e que tinham de recuperar o tempo, uma vez que mencionou que tinham havido alguns contratempos, como feriados e algumas atividades extraclasse, que atrasaram o cronograma do semestre.

Essa performance utilizada pelo professor deu a dimensão da mensagem que ele queria informar aos alunos, de modo que não foi necessário verbalizá-la explicitamente. Os alunos demonstraram entender a emergência do tempo e agiram de forma conivente, revelando que o recado havia sido dado, o que resultou em uma aula mais dinâmica, cuja atenção dos alunos parecia ter sido acionada.

¹⁶Mestre e Doutor em Educação (Programa de Pós Graduação em Educação da Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul). Bacharel em Interpretação Teatral (Departamento de Arte Dramática-DAD, Universidade Federal do Rio grande do Sul- UFRGS). Professor do Curso de Pedagogia e de Artes Cênicas, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul-UFRGS. Ator.

O que acontece nesse exemplo é que o corpo do professor torna-se não apenas um instrumento de transmissão de conhecimentos sobre a importância do corpo para o ator, mas o próprio lugar de corporificação desses conhecimentos. O corpo do professor torna-se, assim, um catalisador da atenção dos alunos, o instrumento de ilustração dos conhecimentos e a fábrica de sentidos que são veículos pela performance, permitindo, por consequência, que os corpos dos alunos se transformem, eles também, em fábricas de sentidos.

No início da aula, a professora Gina Tochetto informou que o tema a ser trabalhado seria o *quem* (personificação). Ela propôs que os alunos realizassem um aquecimento nas articulações, fazendo deslocamentos com o cotovelo, quadril, cabeça etc. Depois, em círculo, pediu que os alunos fizessem várias expressões faciais, performando diversas “caretas” e olhassem para o colega ao lado. Esse, por sua vez, teria de imitar a expressão do outro e transformá-la. Após, ela solicitou que os alunos escolhessem uma das expressões e a explorasse ao máximo, propondo então que os alunos criassem uma expressão oposta à primeira, sempre explorando o espaço.

Depois de fazerem muitas experimentações, a professora criou uma situação de *casting*¹⁷, em que ela deveria entrevistar atores para um trabalho, utilizando as expressões criadas no jogo anterior. Ela ia chamando os alunos, os entrevistava e quando fazia um sinal, eles alternavam as expressões faciais, demonstrando corporalmente ações opostas condizentemente com as expressões. Ou seja, as ações corporais dos personagens também reagiam de maneira oposta, de acordo com as expressões faciais

Era muito interessante observar, nas aulas descritas, o quanto os corpos dos alunos iam se disponibilizando à medida que realizavam as propostas, de modo que parecia que eles iam abandonando o corpo cotidiano em prol do fazer teatral. Biancalana (2013) considera que “[...] o corpo que se manifesta enquanto presença cultural performativa durante um tempo e um espaço determinados para tal, despe-se das vestimentas sociais do cotidiano para transfigurar-se em poesia” (BIANCALANA, 2013, p. 147). E complementa: “[...] um corpo, elaborado para um objeto que não é apenas utilitário ou funcional,

¹⁷ Consiste em selecionar profissionais para atuar em determinado evento artístico.

sublima-se ao atingir um patamar de expressão cultural performativa” (BIANCALANA, 2013, p. 157). A autora sugere que a performance, como produção de sentido, implica abertura, receptividade e exposição, a qual se realiza pela experimentação, a partir de algo que toca profundamente.

Segundo Biancalana (2013), se a construção de uma corporeidade performativa estiver pautada em um objetivo poético cultural e manifestar-se diferente daquela aplicada em objetivos do cotidiano, ela acredita que essa corporeidade elaborada — intencionalmente ou não — é capaz de atingir um nível profundo, gerando impressões e sensações que se sobrepõem aos significados funcionais e utilitários do dia a dia. Ela afirma que

[...] os performers competentes parecem conhecer o poder do seu aparato corpóreo-vocal, seja através do domínio de suas qualidades técnicas, seja pela força impactante de sua presença performativa, seja pela sua sensibilidade criativa (BIANCALANA, 2013, p. 158).

Essa perspectiva de corpo atuando como protagonista da cena da sala de aula era perceptível na aula do professor Marcelo Adams, quando os alunos realizavam exercícios de respiração e voz. Como propósitos da atividade, o professor solicitou que os alunos se movimentassem fazendo aquecimentos vocais, pensando na projeção de voz. O volume de voz do professor oscilava, ora mais alta, ora mais baixa, demonstrando que estava querendo chamar a atenção para a importância que tem, para o trabalho do ator, exercitar as possibilidades da voz, sempre explicando sobre a importância de aquecê-la antes do ensaio. Seguidamente, o professor interrompia e dava sugestões, focando principalmente no tema da voz, fazendo diversas experimentações. Respeitava as sugestões dos alunos, ouvindo-os atentamente.

Era evidente que as performances utilizadas pelo professor para demonstrar as possibilidades da voz abriam um canal de comunicação com os alunos, bem como facilitavam as suas compreensões sobre aquele conhecimento específico trazido por ele. Os alunos pareciam ir aderindo às propostas progressivamente, de modo que iam colocando os seus corpos a serviço do fazer teatral, no ritmo que os jogos iam se apresentando. Assim, à

medida que o processo vai se instalando, os resultados se mostram cada vez mais complexos.

É possível observar essa mesma perspectiva na sequência da aula do professor Sérgio Lulkin. Ele propôs um jogo que consistia em ações estáticas encenadas pelos alunos. O professor deu várias sugestões de como a cena ficaria mais orgânica, sempre relacionando aos conceitos da linguagem teatral, como por exemplo, precisão na realização das ações, organicidade, expressão corporal, entre outros.

Durante as explicações, ele mudava o timbre da voz, algumas vezes mais forte, outras mais suave, dependendo do que desejava expressar. Utilizava-se constantemente de trejeitos performáticos para obter a atenção do grupo quando se dispersava, como por exemplo: arregalar os olhos, falar mais alto ou bem baixinho, quase cochichando.

A professora Jezebel de Carli pensa que o modo performático de agir corporalmente na sala de aula não é consciente: “[...] *é um pouco a ideia que se tem no teatro, que agente não pensa para fazer. É o corpo que faz, então está na minha formação essa ideia de que é o meu corpo que age de um determinado jeito*” (DE CARLI, 2012).

Desse modo, Pineau (2010) ressalta que ao prestar atenção não ao que o corpo faz em sala de aula, mas a que significados e valores sociais respondem a esse corpo, a pedagogia performativa pode intervir nos rituais da escolarização aos quais, muitas vezes, não nos atemos. Entretanto, nessa e na maioria das aulas observadas, percebe-se que o corpo é o cerne do trabalho, por onde os significados se expressam, para que “[...] os professores e estudantes possam ensaiar modos mais equitativos, envolvidos e passionais de ser e comportar-se” (PINEAU, 2010, p. 104).

Essa perspectiva do corpo — como um mecanismo importante na construção de significados — é expressa pela professora Lucimaura Rodrigues ao observar: “[*eu*] *acho que a partir daquele momento em que o aluno se abre para o jogo e entra na brincadeira, o processo criativo se instaura porque ele não vai mais bloquear, ficar se policiando, se censurando*” (RODRIGUES, 2012). Esse se abrir, mencionado pela professora, parece ser alguma coisa que se instaura no corpo, no processo no qual se insere a *produção ritualizada*.

Assim, tanto as performances dos professores quanto as dos alunos são utilizadas para que a disponibilidade se apresente na dimensão coletiva. Para isso, são realizados jogos de atenção, alongamento e improvisações, entre outros, os quais compõem o ritual da aula, que cumpre a função de convocar os alunos a construírem significados relativos à linguagem teatral, bem como de acionar o processo criativo.

Stanislavski (2007) descreve a aula em que

[...] Tortsov propôs o exercício que consistia em deitar de costas numa superfície dura e plana e tomar nota de vários grupos musculares, em toda extensão do corpo que estivessem tensos. Solicitou que os lugares observados deveriam ser postos em relaxamento e outros deveriam ser procurados. O diretor disse então com firmeza: Você deve fazer como as criancinhas e os animais, pois quando deitamos um nenê ou um gato sobre um pouco de areia para descansar e dormir, quando o erguemos cuidadosamente, temos a impressão de seu corpo todo na superfície macia. Mas se fizermos a mesma coisa com pessoas estressadas da nossa geração, apenas veremos sobre a areia as marcas de seus omoplatas e ancas, enquanto que todo o corpo, graças à tensão muscular crônica, jamais terá tocado a areia. Para deixar uma impressão escultural em alguma superfície macia, temos, ao nos deitar, de libertar o nosso corpo de toda e qualquer contração muscular. [...] o assistente de direção utiliza esse método para descansar. Após dez minutos desse tipo de descanso, ele sente-se completamente restaurado. [...] assim que o diretor saiu, Kóstia foi procurar um gato e o deitou numa almofada macia do seu sofá. Resolveu aprender com ele a descansar. Nesse momento o diretor falou: o ator, como a criancinha, tem que aprender tudo, desde o começo, a olhar, a andar, a falar. Nós todos sabemos fazer essas coisas na vida cotidiana. Mas infelizmente a maioria de nós as fazem mal. Um motivo é que qualquer defeito é muito mais perceptível sob a luz da ribalta, e outro é que o palco, em geral, exerce uma má influência ao estado geral do ator (STANISLAVSKI, 2007, 136).

Reitero que a aula narrada por Stanislavski, bem como as que observei, traduzem um pouco da dimensão do corpo na prática teatral, em que esse ritual tem o propósito bem definido de ajudar o ator a alcançar seus limites e a ultrapassá-los, a partir do trabalho físico, sempre com o intuito instaurar suas possibilidades criativas.

3.4 A FUSÃO DOS CORPOS, A CONFUSÃO DOS PAPÉIS

Algumas vezes, o professor Sérgio Lulkin só mexia os lábios sem emitir som, como se estivesse falando alguma coisa e todos ficavam prestando atenção. No jogo, formaram duplas para demonstrar a ideia de resistência somente com gestos. À medida que as duplas iam se apresentando, as ações iam se tornando mais complexas.

A princípio, era o professor que coordenava o jogo, mas em alguns momentos, os alunos davam sugestões, e o professor, na maioria das vezes, as acatava. Os papéis variavam — ora o professor comandava o jogo, em outro momento, os alunos assumiam a liderança —, de forma que “[...] aqueles que aprendiam também ensinavam e vice-versa — do que se pode deduzir que o ato pedagógico implica não apenas uma entrega, mas um entregar-se a um câmbio de sensações em nível corporal” (PEREIRA, 2010, p. 153).

O grupo de alunos do professor Sérgio Lulkin interagiu constantemente e se mostrava integrado à proposta. Os alunos demonstravam se sentir impelidos a participar do jogo, cujas regras lhes pareciam ser familiares. Há de se reconhecer que aquele ambiente descontraído não lembrava, nem de longe, uma sala de aula tradicional. Essa observação remete ao pensamento de Pineau, para quem “[...] a pedagogia performativa suplanta o depósito de informações em prol da negociação e da encenação de novas formas de conhecimento” (PINEAU, 2010, p. 97).

Durante toda a aula, o professor Sérgio reforçava que os alunos deviam se preocupar em sair do óbvio. Nesse momento, usou vários recursos performáticos para exemplificar maneiras de ousar. Explicou também que o improviso é importante. Eles não deveriam ir para a atividade com a ideia na cabeça, sem considerar o que seria feito pelo colega, ou seja, deveriam estar disponíveis para improvisar. Os alunos pareciam se divertir muito, ao mesmo tempo em que pareciam empenhados em realizar a atividade com seriedade e comprometimento.

Observei que os gestos corporais do professor, ao demonstrar a tarefa sem utilizar a voz, se mostravam amplos, até exagerados, aparentemente desejando que a imagem ficasse evidente, bem como convocando os alunos a

serem originais. As suas expressões faciais pareciam superlativas, cuja intenção expressa não deixava dúvida.

Havia uma grande preocupação, também, de que o trabalho corporal preparasse os alunos para se entregarem à próxima atividade, que seria o trabalho final, conforme o anúncio do professor no início. Para esse jogo, ele disse que os alunos deveriam se envolver intensamente, buscando realizar as improvisações de maneira original e criativa.

Observei que na maioria das aulas, o professor “atua” como um orientador, cuja função principal é ajudar os alunos a tirarem o maior proveito possível de suas possibilidades físicas e mentais, a partir do trabalho corporal. Na maior parte do tempo, os papéis são bem definidos: o professor como orientador/diretor e os alunos como aprendizes. Entretanto, algumas vezes o professor se mistura ao grupo, com o objetivo de ajudar os alunos a resolverem alguma questão que se impõe naquele momento específico da aula.

Talvez seja nesse sentido que se refere Fischer-Lichte (2008), quando se reporta às experiências de Schechner e seu grupo de performance. Segundo a autora, Schechner, no fim dos anos 1960 e início dos anos 1970, experimentou diversas formas de participação da plateia, tendo como foco a troca de papéis entre atores e espectadores.

A primeira dessas experiências aconteceu em *Dionysus*, em 1969, (espetáculo adaptado de Eurípedes, *The Bacchae*, 1968). Essa experiência esforçou-se por estabelecer um relacionamento democrático entre todos os participantes considerando-os, então, como co-sujeitos. Na ocasião, Schechner identificou duas condições para que efetivamente ocorresse a reversibilidade de papéis entre espectadores e atores: primeiramente, se a participação efetiva da plateia ocorresse, ela só ocorreria no momento em que o espetáculo deixasse de ser um espetáculo e se tornasse um evento social; em segundo lugar, a maior parte da participação deveria estar de acordo com um modelo democrático, por meio do qual as pessoas deveriam se sentir dentro do espetáculo como performers, atuar como performers e, em resumo, se juntar à história.

Para Fischer-Lichte, esses dois aspectos da avaliação de Schechner sobre a participação da plateia são particularmente notáveis: ele enfatiza o relacionamento entre dois co-sujeitos iguais “[...] ‘para entrar na performance

como iguais’, ‘de acordo com o modelo democrático’ e fixa uma oposição entre o processo estético do ‘espetáculo’ e ‘o evento social’, criado por meio da plateia na performance” (FISCHER-LICHTE, 2008, p.41).

É importante salientar que essa interação entre atores e plateia parece se constituir num verdadeiro processo promotor de aprendizagem, uma vez que permite a vivência da perspectiva do outro, e isto, por si só, amplia a dimensão do indivíduo. Esse pensamento, por sua vez, remete a outra observação que considero também significativa: a ruptura da preponderância do processo estético sobre o evento social.

Aparentemente, na tentativa de interpretar o sentido que Schechner procurou dar à expressão “evento social”, a mim, parece que “evento social” tem uma maior abrangência de significado que transcende o meramente estético. O evento social pressupõe não só a interação entre professor e aluno ou ator e plateia, mas antes a igualdade entre os interlocutores, independentemente de seus papéis tradicionais, o que por si só se traduz numa experiência singular.

Dessa forma, considero que na docência em teatro dos professores observados, a reversibilidade de papéis é uma constante e se traduz na participação dos co-sujeitos. Como promulga Fisher-Lichte (2008) — baseada na experiência do grupo de performance de Schechner —, essa co-participação exercida democraticamente implica a construção de conhecimento, pois gera oportunidades de aprendizagens significativas. Tais aprendizagens, por sua vez, parecem resultar no amadurecimento do grupo, cuja maior finalidade é o aprimoramento do processo teatral. Pude reconhecer essa prática em muitas das observações dos sujeitos desta pesquisa, cuja aula do professor Carlos Mödinger é apenas uma delas.

Esse professor propôs aos alunos que fizessem uma fila e caminhassem em diagonal contando 1,2,3,1,2, alguns começando com a perna direita e outros com a perna esquerda. Iniciaram o jogo, e na primeira vez, foi muito confuso. Eles começaram a rir e a comentar, e o professor reagiu dizendo: “— Parem de falar, pois não é falando que se resolve isto”. Ele esclareceu que eles tinham de ser mais sincronizados no grupo.

O jogo exigia dos alunos muita atenção para não errarem os comandos. Quando eles se perdiam um pouco na contagem, o professor entrava e os

auxiliava a se acharem. Essa entrada dele para se misturar ao grupo de alunos aconteceu diversas vezes, sempre que ele achava necessário. Na maior parte das vezes, quando resolvia a dificuldade, se retirava novamente. Quando entrava no jogo, ele fazia questão de demonstrar que essa tarefa exigia muita atenção e que era difícil de ser realizada, e que ele também errou algumas vezes.

Observei que o objetivo do jogo não era propriamente errar ou acertar, mas sim, o desenvolvimento da concentração e a necessidade de a turma ir se constituindo num grupo. Nesse sentido, considero que o objetivo do jogo foi alcançado, pois eles foram ficando cada vez mais empenhados em realizar a tarefa, bem como mostravam-se mais integrados ao grupo, à medida que iam aperfeiçoando os resultados. Percebi também que eles iam compreendendo a importância de repetirem inúmeras vezes a atividade para que ela fosse se aprimorando. Este era um princípio muito reforçado nas aulas — a disciplina necessária ao aperfeiçoamento do objeto.

Era interessante observar como o professor parecia mudar sua postura completamente quando estava observando de fora, cumprindo a função de um avaliador que corrigia as falhas, e a postura que tinha quando ele entrava no jogo. Como observador, ele parecia mais austero. Fazendo o papel de aluno, ele revelava uma performance corporal mais branda, mesmo que nas duas atividades estivesse exercendo a mesma função.

Outro exemplo de troca de papéis se deu nessa mesma aula do professor Carlos Mödinger. Ele propôs que a turma apresentasse as cenas que eles estavam elaborando em duplas e em trios. Ele chamou um trio, composto por um rapaz e duas moças, pediu para eles apresentarem a sua cena e reforçou que ele e o resto do grupo de alunos iriam olhar e propor sugestões. O trio apresentou a cena uma infinidade de vezes, nas quais foram dadas muitas sugestões do professor, mas principalmente dos colegas.

Era surpreendente observar, nesse momento, a postura do professor que privilegiava as sugestões dos alunos, ouvindo-as atentamente e respeitando toda e qualquer colocação. Os colegas que se apresentavam também os ouviam com atenção e faziam questão de testar todas as possibilidades. Repetiram diversas vezes, fazendo as alterações e discutindo sempre o resultado. Em nenhum momento, as orientações do professor

preponderaram sobre a dos alunos. Todos aparentavam ter o mesmo propósito: qualificar a cena.

Naquele momento, não havia nenhuma diferença entre a figura do professor e a dos colegas, pois todas as sugestões e críticas pareciam ter o mesmo caráter. Essas constatações novamente me mobilizavam. Como era possível uma mesma pessoa revelar uma performance corporal e facial que o fazia parecer tão autoritário em alguns momentos e em outros, se revelar acessível e democrático? Quais as concepções que sustentavam essa prática?

Retorno à pedagogia teatral e ao livro *El trabajo Del actor sobre si mesmo en El proceso de La vivencia*, de Stanislavski em que ele, imbuído principalmente pelo propósito de resolver os “defeitos” que afligiam os seus atores e, ao mesmo tempo, não se sentir à vontade para usar os nomes reais dos intérpretes, recorreu à liberdade de expressão, adotando uma forma semifictícia de narração.

O autor fez uma duplicação do seu papel na Companhia de Teatro em que ele é, ao mesmo tempo, ator/diretor e aluno/ator. Ele aparece com o nome de Tortsov, o diretor, e como Kóstia, o discípulo estudioso que fazia o registro das aulas, cujo objetivo sempre foi o de buscar os métodos mais adequados para refletir o teatro de sua época. Assim, o seu principal propósito ao nos contemplar com a sua obra foi o de, como um respeitado ator e diretor que era, ajudar os seus pares a compreenderem as questões que os perturbavam, de forma simples e prática, em termos construtivos e extremamente didáticos.

Considero que essa duplicação de papéis vivida por Stanislavski, bem como pelos professores de teatro presentes nesta pesquisa, refletem esse universo que transita entre a ficção e a realidade e entre os diferentes domínios que habitam as práticas teatrais, em que a figura do professor se mistura com a do diretor e com a dos alunos. Aparentemente, essa troca de papéis está definida previamente nos códigos de condutas tacitamente combinados pelo grupo de trabalho, para quem o corpo e a performance corporal têm o papel preciso de traduzir essas relações.

4 A PERFORMANCE DA ORALIDADE DOCENTE



Imagem 4: Aula de Corpo e Voz da professora Celina Alcântara, sala 2 do Departamento de Arte Dramática-DAD, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul-UFRGS, Porto Alegre, 2012. Foto de Márcia Pessoa Dal Bello.

A performance da oralidade teatral nas práticas docentes em teatro é um tema extremamente relevante, considerando a importância que a emissão vocal tem para o trabalho do ator, bem como o papel que desempenha nos processos de ensino e aprendizagem.

Como elemento constitutivo do trabalho do ator — ao menos da sua tradição no teatro euro-americano —, a oralidade confunde-se com a própria natureza do teatro e do trabalho do ator. No entanto, nesta pesquisa trataremos não apenas da oralidade como elemento a ser desenvolvido pelo ator, mas também e, sobretudo, como os professores sujeitos da pesquisa utilizam a oralidade como elemento performático para ensinar sobre oralidade.

Neste capítulo serão trazidos alguns conceitos referentes ao tema da oralidade, os quais muitas vezes são tratados como sinônimos, o que requer a

necessidade de definir os significados adotados na pesquisa de maneira clara, com o objetivo de facilitar o entendimento do leitor. A “oralidade” refere-se a “um procedimento verbal que resulta na transmissão oral, cujo som emitido pela comunicação oral é a voz” (dicionárioweb¹⁸); corresponde à “exposição oral” (MICHAELIS, 2002), ou seja, é o ato de comunicar-se através da fala. A “palavra”, será tratada como “uma unidade de sentidos formada pelos sons de uma língua, cuja função é representar partes do pensamento” (dicionárioweb); “[...] um conjunto de sons articulados de uma ou mais sílabas, com um significado”, isto é, a palavra como um elemento de representação da linguagem humana (MICHAELIS, 2002, p. 1.531).

A partir desses conceitos, trataremos neste capítulo do ser humano, ator ou professor, que se comunica pela palavra, na oralidade e com a voz. Nesta rede, emerge a seguinte problematização: como a performance se expressa pela oralidade?

4.1 A ORALIDADE COMO PERFORMANCE

Bauman (1984) afirma que é necessário reconhecer que a arte verbal como performance é um recurso de comunicação disponível entre os membros de uma determinada comunidade e deve ser entendida como uma espécie de comunicação localizada, ou seja, um modo de falar. Ele diz que na abordagem performativa, o manuseio formal das características linguísticas é secundária para a natureza da performance, uma vez que ela é concebida como um modo de comunicação.

O mencionado autor aponta que na performance é instalado um quadro interpretativo dentro do qual as mensagens que estão sendo comunicadas devem ser entendidas, e que esse quadro pode se contrapor aos sentidos do outro, ou seja, a interpretação não é literal. Bauman (1984) ainda assinala que, “[...] fundamentalmente, a performance verbal é um modo de comunicação que consiste em assumir a responsabilidade por uma plateia” (BAUMAN, 1984, p. 11).

¹⁸ Disponível em: <<http://www.dicionarioweb.com.br>>.

Dessa forma, para Bauman (1984), performance envolve do performer o compromisso de estabelecer a confiabilidade para uma plateia, por meio da qual a comunicação é operada além do conteúdo referencial. Do ponto de vista da plateia, o ato de expressão por parte do performer é tido como objeto de avaliação pela maneira como esse ato é desenvolvido, pela habilidade relativa e pela efetividade do performer.

O autor considera que “a performance verbal atrai atenção especial e acurada para o ato da expressão, conduz a platéia e concede intensidade ao trabalho do performer” (BAUMAN, 1984, p. 13) Ele observa que a implicação do conceito de performance para a teoria da arte verbal se reflete na não necessidade de começar com textos de arte identificados por tradições formais, pois a performance se encontra sob o domínio da arte verbal como comunicação falada.

Zumthor (2007), por sua vez, declara que seu interesse pela voz humana — ou pelas vozes — justifica-se pelo fato de elas serem, por natureza, particulares e concretas. Ele considera ainda que “[...] a voz, na sua qualidade de emanção do corpo, o representa sonoramente e de forma plena” (ZUMTHOR, 2007, p. 27).

Desse modo, a inquestionável importância do papel da performance da oralidade para o trabalho do ator se sustenta no argumento de Zumthor quanto à natureza da performance que, para ele, tem o poder de afetar aquilo que é conhecido e, ao mesmo tempo, modificar o conhecimento, não sendo apenas um meio de comunicação, pois ao comunicar-se, ela o marca. “É um saber que implica e comanda uma presença e uma conduta, um *Dasein* comportando coordenadas espaço-temporais e fisiopsíquicas concretas, uma ordem de valores encarnadas em um corpo vivo” (ZUMTHOR, 2007, p. 31). De acordo com esse autor,

[...] a performance é, enquanto prática poética, o prolongamento de um esforço primordial para emancipar a linguagem de um tempo meramente biológico — tempo no qual ela se insere por força de sua função comunicativa e representativa; esforço que salva a linguagem do esquecimento e da destruição, pelo acolhimento, pela recepção no corpo, na escuta — dos sons e da imagens — daquilo que não encontra lugar numa palavra de uso meramente instrumental (ZUMTHOR, 2007, p. 48).

Assim, ao me deparar com tais concepções de performance da oralidade e das portas que ela abre para refinar a comunicação verbal, não há como não retornar às observações das aulas de teatro e não reconhecer o quanto os professores — que se apresentam como performers —, quando desempenham a atividade docente, se utilizam da linguagem oral performatizada para estabelecerem uma relação produtiva com seus alunos.

4.2 A CENTRALIDADE DA ORALIDADE NO TRABALHO TEATRAL

Fortuna (2000) considera que “[...] o ator vivifica em oralidade a sacralidade escritural do autor” (FORTUNA, 2000, p. 17), uma vez que tem a prerrogativa de transformar um texto escrito insignificante — do ponto de vista de sua estrutura linguística — num discurso extraordinário e torná-lo emocionalmente empático, contundente, persuasivo e poético. É claro que temos de considerar que boa parte do teatro contemporâneo não utiliza um texto dramático e, em muitos casos, nenhum tipo de texto cantado ou falado. Mas a arte de falar no teatro continua ocupando, ainda, bastante espaço.

A autora ressalta que exprimir-se oralmente no teatro é como reger uma orquestra, em que o ator é o maestro. O público, os instrumentos musicais e os demais elementos são suportes e acessórios. “No processo de encenação, o ator irá lançar mão dos recursos da imaginação criadora para buscar possibilidades de interação com a plateia” (FORTUNA, 2000, p. 17).

Contudo, segundo Icle e Alcântara, (2012) a voz para o ator deve ser pensada não apenas como expressão, como constituição de um aparato de habilidades técnicas, com o objetivo de fazer funcionar o aparelho vocal, visando a uma comunicação eficaz em cena. Para os autores, a voz deve ser pensada “como um lócus e acontecimento corpóreo vocal, [...] antes de tudo uma experiência de voz, uma voz experiência, [...] na relação com o outro em cena” (ICLE, ALCÂNTARA 2012, p. 130).

Os autores defendem que a voz é mais do que uma extensão do corpo — ela é corpo, uma vez que se constitui de qualidades psicofísicas, as quais podem ser dimensionadas por características atribuídas ao corpo. Assim, eles propõem que o ator deve pensar a voz “[...] naquilo que transborda a

expressão, que a ultrapassa, que vai além da simples expressão de significados” (ICLE; ALCÂNTARA, 2012, p. 132).

Nesse sentido, reitero que ao observar as aulas de teatro e as performances dos atores/professores, percebo que a oralidade performatizada é fundamental para que a atuação tenha qualidade e soe orgânica. Assim, parece que todo o trabalho vocal com rigor técnico, emoção e qualidade na emissão do som resulta num dos grandes objetivos do teatro: provocar uma empatia com a plateia. Como se dá, então, o desenvolvimento da performance oral do ator na pedagogia do teatro?

Stanislavski (1997), em sua pedagogia, dava grande ênfase à oralidade para o trabalho do ator começou a resolver os problemas da expressividade da fala por um caminho próprio. Ele ressaltava insistentemente aos seus aspirantes a ator a importância do desenvolvimento da voz para a prática teatral. Em seu Sistema, possuía uma série de exercícios para o aprimoramento constante e sistemático dessa habilidade. Os exercícios envolviam práticas que trabalhavam a dicção, o canto, entonações, pausas e o uso correto dos acentos na linguagem oral.

O autor estudou as regras dos acentos lógicos, as pausas, as entonações, e agregou todo esse conhecimento ao seu programa de formação do ator. Em seu sistema, ele estabeleceu como prioridade a expressividade na maneira de falar, o princípio da ação verbal dinâmica e constituída de um propósito, ou seja, ele sublinhou a importância da palavra para estabelecer as imagens da visão interior. Nas suas aulas, ele utilizava muitos recursos performáticos orais para ajudar os seus alunos a desenvolverem as habilidades orais como, por exemplo, na aula em que na figura do diretor Tortsov, ele narrou algumas experiências pessoais, enfatizando:

[...] quando eu recitava para mim mesmo, eu tentava falar com a máxima simplicidade possível, sem efeitos tonais insinceros, nem ênfase exagerada no verso. Procurava ater-me ao cerne do poema. A impressão que isso produzia devia-se ao fato de que as palavras das frases vibravam, cantavam e isso dava nobreza e uma qualidade musical à minha fala. Quando levei para o palco esse modo de falar, os atores, meus colegas, se espantaram com a mudança que ocorrera em minha voz, minha dicção e meu novo modo de exprimir sentimentos e pensamentos. Depois verifiquei que não tinha ainda resolvido todos os ângulos do problema. Não basta que o próprio ator

sinta prazer com o som de sua fala, ele deve também tornar possível ao público presente no teatro ouvir e compreender o que quer que mereça a sua atenção. As palavras e a entonação das palavras devem chegar aos seus ouvidos sem esforço. Isso requer muita habilidade. Quando a adquiri, compreendi o que chamamos de sensação da palavra (STANISLAVSKI, 2001, p. 127-128).

Assim, como professor/diretor, ele ensina que “[...] o artista deve cultivar a voz e o corpo sobre a base da mesma natureza. Se não segue essa indicação, o aparato corporal da personificação resultará demasiado pobre para o delicado trabalho que lhe foi designado” (STANISLAVSKI, 1997, p. 31). O autor utiliza ainda a seguinte imagem para traduzir a importância da voz:

Imaginem a um mudo que quer expressar os sentimentos ternos e poéticos que lhes inspiram a mulher amada, mas que em vez da voz só produz desagradável chiado. Deforma a bela emoção que sente em seu interior, a quem lhe é tão querida. Essa deformação o desespera. O mesmo ocorre com o artista, que sabe interpretar bem, mas cujas condições vocais são deficientes (STANISLAVSKI, 1997, p. 61).

Grotowski (2002) enfatizava que o ator deve exercitar constantemente o aparato vocal para evitar tensões musculares. “Deve aprender a controlar a sua própria voz, ouvindo-a, procurando fazer uma investigação individual, buscando determinar que imagens e associações se produzem durante os exercícios” (GROTOWSKI, 2002, p. 131).

Segundo Grotowski (2002), o ator devia buscar sempre conseguir reações vocais espontâneas, e não somente aquelas que estão friamente calculadas. Também alertava para o problema daquele que possui algum defeito vocal que não possa ser erradicado — em lugar de escondê-lo, devia explorá-lo de diferentes maneiras, de acordo com os papéis que desempenha.

Icle e Alcântara (2012) propõem pensar a voz a partir da perspectiva de Zumthor, ou seja, da sua possibilidade performática, como uma ação que transforma aquele que a pronuncia, tanto quanto aquele que é co-presente ao ato performático. A professora Juliana Kusler ressalta que, como professora, não deixa de estar atuando na sala de aula. “*A Juliana atriz vai para a sala de aula, sim, e [me] utilizo de uma série de procedimentos do teatro para ser*

professora, como por exemplo, a voz, para estabelecer uma comunicação produtiva com meus alunos” (KUSLER, 2012).

Icle e Alcântara (2012), ao discorrerem sobre o significado da voz para o trabalho do ator, propõem pensá-la “[...] naquilo que ela pode proporcionar de significância, não pelo que é dito, mas justamente por aquilo que é expresso por um todo corporal, que tem nas palavras parte da configuração dessa expressão” (ICLE; ALCÂNTARA, 2012, p. 132). Aquilo que vai além da expressão, que transcende a simples transmissão de significados. Pensar na voz do ator, não apenas como expressão, mas como lugar e potência do acontecimento corporal e vocal.

Melo (2011) analisou como os discursos do corpo, da saúde e da verdade se configuram e entrelaçam no campo da pedagogia vocal do ator. Ela ressalta os enunciados expressos na pedagogia teatral, na medida em que afirmam: “[...] a corporeidade da voz constituem o ator, sobretudo como sujeito dos discursos da integralidade do ser, [...] da sabedoria do corpo, da autoria, da alteridade e da superação das dicotomias entre corpo-voz-mente-espírito” (MELO, 2011, p. 48).

Segundo Habeyche (2006), a voz é um instrumento único vinculado à identidade do indivíduo. “Ao mesmo tempo, vozes são escolhas estéticas e políticas: teatrais. São signos. São concepções de sonoridades e veículos de visibilidade de ideias e emoções, pois o teatro é o lugar da visibilidade do humano” (HABEYCHE, 2006, p. 123). A autora afirma que a voz teatral tem suas peculiaridades e objetivos. Entretanto, para ela, cada ator é um sujeito único, com seu psiquismo, sua realidade corporal, sua disponibilidade e seus interesses, e que deverá desenvolver diferentes possibilidades vocais, as quais serão desenvolvidas a partir de olhares e escutas dirigidas àquele sujeito individual.

Habeyche (2006) aponta que é possível provocar o aluno-ator a buscar a consciência do seu instrumento corporal e vocal através leituras, conversas, exercícios para resgatarem fatos vocais nas suas memórias, utilizando todo o material disponível para o seu autoconhecimento e da sua voz. Dessa forma, a autora refere que “[...] a comunicação está recheada de subjetividade. Todo discurso deseja agarrar seu interlocutor. Quando um ator trabalha a técnica, ele

o faz imaginando. A imaginação é o poder implícito na técnica trabalhada” (HABEYCHE, 2006, p. 123).

Habeysche (2006) considera que os alunos, ao saberem o que realizam vocalmente e como o fazem, apropriando-se de seu instrumento e das etapas que compõem o processo de criação vocal, poderão fazer escolhas vocais ao criar personagens, colaborando para a construção da identidade com o seu trabalho vocal. O trabalho vocal deve ser entendido com e a partir da sua voz. Para a autora, ao “[...] trabalhar com a subjetividade de imagens sugeridas ao coletivo, mas entendidas e percebidas individualmente, o aluno construirá seus próprios referenciais sonoro-imagéticos constituindo e sendo constituído pela sua subjetividade” (HABEYCHE, 2006, p.123-124).

Icle e Alcântara (2012), por sua vez, pensam a noção de voz no teatro como uma experiência. Eles exploram a relação entre voz e palavra, não somente no sentido da relação de eficácia, da técnica vocal capaz de possibilitar dizer, interpretar, proferir, entoar, ou seja, executar diferentes arranjos vocais para dar conta de proceder com um texto em situação de performance. Mas propõem acrescentar a tudo isso “[...] esse universo da técnica vocal em teatro de modo a transcender essa relação primeira com o texto, extrapolando seu poder de expressão, [...] para além do seu nível semântico” (ICLE, ALCÂNTARA, 2012, p. 131). Eles adotam, assim, a perspectiva de Zumthor, para quem a voz se configura não apenas como o meio, mas também como o suporte por intermédio do qual o indivíduo dá voz à sua oralidade.

Outra dimensão da voz para além da expressão seria pensá-la como poética de si mesmo. Isso significa dizer que

[...] expressar as intenções de um texto, fazer sua materialidade corporal ressoar na plateia e interpretar os significados de um requerente, constituem, sob o ponto de vista da experiência da voz, não apenas a realização de uma tarefa, mas a formação do próprio ator (ICLE, ALCÂNTARA, 2001, p. 133).

É possível relacionar essa ideia com os ensinamentos de Tortsov aos seus alunos/atores:

[...] a fala é música. O texto de uma personagem ou uma peça é uma melodia, uma ópera ou uma sinfonia. A pronúncia no palco é uma arte tão difícil como cantar. Exige treino e uma técnica clamando pela virtuosidade. Quando um ator de voz bem trabalhada e excelente técnica vocal diz as palavras de sua personagem, sou transportado por sua suprema arte. Se ele for rítmico, sou involuntariamente envolvido pelo ritmo e tom de sua fala, ela me comove. Se ele próprio penetra fundo na alma das palavras de sua personagem, carrega-me com ele aos lugares secretos da composição do dramaturgo, bem como aos de sua própria alma. Quando um ator acrescenta o vívido ornamento do som à aquele conteúdo vivo das palavras, faz-me vislumbrar com uma visão interior as imagens que amoldou com sua própria imaginação criadora (STANISLAVSKI, 2001, p. 128).

Desse modo, Icle e Alcântara (2012) falam de uma voz que é constituída da junção de um trabalho técnico e de uma construção interna, a qual possibilita a expressão diferenciada no acontecimento teatral. Seria “[...] a voz que expressa, cria, que é corpo e que toca o corpo, que abriga e acolhe, mas também que expulsa e pulsa” (ICLE, ALCÂNTARA, 2012, p. 135).

Para compreender a dimensão poética e poiética da voz no trabalho do ator, novamente trago Icle e Alcântara (2012), que se inspiram em Sara Lopes. Para ela, a voz pode ser obra de arte. Articula-se, portanto com a ideia de uma voz que pode fazer aflorar a constituição de um ator, desde que ele adote uma conduta ética que se traduz no próprio processo do fazer teatral e na conduta criativa.

Os autores afirmam que, para Lopes, compreender a voz como objeto de arte implica compreender suas funções como material da linguagem da representação teatral, na sua função poética, o que, para a autora, se refere ao uso da voz que transcende o cotidiano, ou seja, à transmissão de ideias ligadas ao significado das palavras. Ao que parece, essa dimensão extra cotidiana da voz é o que Bauman (1984) diz da performance da oralidade, em que a comunicação é operada fora do conteúdo referencial.

A partir das posições dos autores que enaltecem o papel da performance da oralidade no trabalho teatral, uma questão se impõe. De que forma a performance oral se apresenta nas práticas docentes em teatro para além de um objeto a ser aprendido?

Pude observar no campo da docência, em muitas das observações feitas às aulas de teatro, as dimensões da performance oral aludida pelos autores que me amparam nas reflexões presentes nesta pesquisa. A professora Juliana Kusler dá um exemplo de como se utiliza da performance oral na atividade docente, dizendo que “[...]tem vezes que [eu] seleciono trechos de alguns textos para apresentar para os alunos, inicio a aula com um fragmento de alguma obra e faço diferentes entonações de voz para chamar a atenção deles” (KUSLER, 2012).

Essas performances orais se configuram em situações em que as palavras são, em alguns momentos, “[...] proferidas performaticamente, algumas vezes objetivando hiperdimensioná-las, em outras, reconfigurando-as, mas sempre performatizando-as. Seria [...] a performance como algo na linguagem que expande a linguagem” (PEREIRA, 2010, p. 141). Dessa forma, vê-se na fala da professora Juliana o uso da performance oral como forma de instigar nos alunos o desejo de se relacionarem com aquele saber, que se traduz no pensamento de Pereira.

Assim, Zumthor (2007) afirma que “[...] a performance e o conhecimento daquilo que se transmite estão ligados naquilo que a natureza da performance afeta o que é conhecido” (ZUMTHOR, 2007, p. 32). A professora Gabriela Greco diz:

[...] às vezes, eu me vejo atuando direto na aula, não fazendo um personagem, mas a voz que muda, que uma hora é grave, outra hora é aguda, que muda também como bate neles. Tem um foco diferente, um corpo que, por exemplo, os alunos dizem que eu falo demais. E eu tenho uma coisa italiana que gesticula com as mãos, então as mãos falam demais também. Uma vez um diretor me disse que eu era muito careteira. Então já naturalmente a figura é uma pessoa que fica lá se expressando o tempo inteiro, uma coisa histriônica. É alguma coisa que de alguma maneira está em mim e que vem, que tem uma voz que fala alto para o público e aí eu vejo que isso me ajuda muito (GRECO, 2012).

Conte e Pereira (2013), com efeito, consideram que a performance imprime nas palavras uma grande expressividade, porque é um modo vivo de comunicação, uma vez que “[...] a voz que nela se insere tem um caráter concreto e sensível, sendo um processo contínuo, único, móvel e efêmero de

atualização incessante, que é próprio ao agir do professor” (CONTE; PEREIRA, 2013, p. 97).

Para reafirmar a importância do aprimoramento da voz para a pedagogia do teatro, trago uma aula sobre o tema, ministrada por Stanislavski, na figura do diretor Tortsov, que me parece que além de demonstrar o significado da voz para a atuação, se revela também como uma verdadeira performance oral como instrumento pedagógico. Assim, Kóstia, relata a aula ministrada por Tortsov, que inicia proferindo as seguintes palavras:

“[...] jóra scancraporta spropiaventura”! Foram estas as palavras inesperadas que saíram dos lábios de Tortsov quando entrou na sala de aula. Kóstia relata: olhamos para ele e uns para os outros, atônitos. – Não compreendem? – Tortsov perguntou depois de uma breve espera. – Nem uma palavra – confessamos. – O que significam essas palavras recriminativas? – “Já é hora de escancarar as portas à sua própria ventura”. O ator que pronunciou numa certa peça tinha uma voz boa e ampla, audível em todos os cantos do teatro e, apesar disso, nós não conseguíamos entendê-la mais do que vocês conseguiram, e nós também pensamos que ele estava nos recriminando – explicou Tortsov. As consequências desse exemplo leve e grotesco foram para mim tão notáveis, que terei que me estender um pouco sobre o que se passou comigo. Após muito tempo de experiência como ator e diretor, cheguei a plena constatação intelectual e emocional, de que todo ator deve assenhorar-se de uma excelente dicção e boa pronúncia. O ator deve sentir não somente as frases e as palavras, mas também cada sílaba, cada letra. A essência desses fatos é que, quanto mais simples é a verdade, mais tempo levamos para chegar a ela. Não sentimos a nossa própria língua, as frases, as sílabas, letras e é por isso que a distorcemos com tanta facilidade. Em vez de *va*, falamos *fá*, em vez de *ga*, dizemos *Kua*. Acrescente-se a isto o ceceio, as distorções guturais, nasais e outras com que enfeitamos o bem-falar (STANISLAVSKI, 2001, p. 130).

Stanislavski observou que as palavras com partes substituídas lhe pareciam o mesmo que um homem sem orelha no lugar da boca, um olho no lugar da orelha, um dedo em vez do nariz. Sinalizou que uma palavra com o começo engavetado é como um rosto deformado. Uma palavra cujo fim foi engolido fazia com que pensasse num homem sem perna ou sem o braço. Falou que a omissão de letras ou sílabas individuais era, para ele, um defeito tão gritante quanto a falta de um dente, ou um olho, ou qualquer outra espécie de deformidade. Alertava seus atores que a falta do ritmo ao falar — que faz

com que uma frase comece devagar, se arremesse de repente no meio e, com a mesma brusquidão, escorregue por uma porteira adentro — recordava-lhe o modo de um bêbado andar.

Stanislavski perguntava a seus aspirantes a ator se já tinham lido jornais mal impressos ou faltando letras e com muitos erros de impressão. Perguntava-lhes se não é uma tortura o tempo que se perdia tentando decifrar as charadas que esses erros produzem. Observou que embora fosse difícil enfrentar um livro mal impresso com uma má caligrafia, se tentassem com afinco, conseguiriam fazer uma ideia do pensamento atrás das palavras. A matéria falada ou escrita estaria diante deles, portanto teriam tempo para reexaminá-la muitas vezes e desmaranhar o incompreensível. Entretanto, no teatro, se os atores pronunciam o texto de um modo comparável ao livro mal impresso, se omitem letras inteiras, palavras, frases que frequentemente são de importância fundamental para a estrutura básica do espetáculo, não é possível evocar a palavra falada. O espetáculo vai seguindo para o seu desenlace sem dar tempo de parar para atinar o que não foi compreendido.

O autor sinalizava que uma má dicção vai gerando uma incompreensão depois de outra. Ele chamou a atenção, ainda, para outro aspecto: a distorção do falar coloquial. Embora sejam mais ou menos tolerados no ambiente doméstico, se alguns dos modos grosseiros de falar no dia a dia forem transportados para o palco e forem utilizados para enunciar versos melódicos sobre temas tais como a liberdade, os ideais, o amor puro, esse falar se tornará ofensivo e até ridículo.

Stanislavski afirmava que só depois de ter compreendido que as letras são símbolos de sons que exigem a execução de seu conteúdo, é que se viu naturalmente confrontado com o problema de aprender essas formas sonoras, a fim de melhor preencher o conteúdo. Assim, depois de uma detalhada explanação sobre os sons que as letras podem representar, Tortsov solicitou que seus alunos fizessem várias experiências com as letras e as sílabas, alertando-os que a cada letra adicionada, muda-se o estado de espírito e que cada consoante nova atrai novos pedacinhos do nosso ser.

Para mim, esse exemplo de aula ressalta o papel da performance oral com o objetivo de atribuição de sentidos, relacionados aos conceitos e princípios expressos na linguagem teatral, em que Tortsov utiliza a própria voz

e a palavra para ensinar os alunos/atores. Dessa forma, ele demonstra que a palavra tem grande importância no aprendizado teatral. Ele conta histórias, usa narrativas, metáforas, prescrições, piadas, anedotas e uma série de figuras para fazer entender os princípios do ator, mas o faz pela palavra, na oralidade, com a voz.

Eu percebi outra possibilidade de utilização da oralidade como recurso pedagógico na aula do professor Marcelo Adams. No início da aula, metade da turma estava ausente. Com um atraso de mais ou menos cinquenta minutos, depois de os alunos presentes terem feito exercícios de alongamento e aquecimento, os estudantes faltosos adentraram na aula, se justificando que estavam trabalhando num evento que se realizava na cidade.

Esse foi um momento de tensão, pois o atraso desses alunos estava comprometendo o trabalho de todo o grupo. Os alunos presentes começaram a fazer as cenas, mas o trabalho não rendia, ou seja, parecia fragmentado. As cenas que eles estavam apresentando eram objeto de trabalho nessa aula de Atuação Teatral e se mostravam precárias, uma vez que estava faltando metade da turma. O professor se mostrava visivelmente preocupado com o resultado do trabalho denominado “Melodrama”.

Nesse momento, o professor fez uma fala sobre a importância da responsabilidade diante dos compromissos acordados, para que o trabalho pudesse avançar e a turma se constituir, efetivamente, num grupo. Lamentou profundamente as faltas, uma vez que estavam montando um trabalho cujo cronograma estava atrasado, principalmente por causa das ausências. Lembrou-os que na semana anterior, acontecera o inverso — quem havia se ausentado era a metade da turma que hoje estava presente. Ele ressaltou, de maneira enfática, a importância que o comprometimento tinha para o amadurecimento dos alunos, individualmente e em grupo, bem como para o sucesso do trabalho. Finalmente, enfatizou que ele não poderia fazer o trabalho se os alunos não fizessem sua parte, ressaltando que o teatro se faz no coletivo, e não individualmente.

Observei que a fala do professor continha uma grande carga emocional e que a sua performance — pelo menos naquele momento — havia cumprido com o objetivo, que era o de sensibilizar os alunos para o problema que havia se instalado. O professor Marcelo não foi agressivo, tampouco autoritário. Ele

lançou mão da sua performance oral para chamar a atenção dos alunos para aquela dificuldade que os acometia e estava impedindo-os de se constituírem num grupo.

Em sua performance, além das palavras com um tom enfático, o professor expressou corporalmente o seu desagrado, usando diferentes entonações e revelando expressões faciais diversas. Nessa perspectiva, Zumthor aponta que “[...] na performance, o uso da palavra é uma ‘realização poética plena’, um ‘ato’ em que se integram elementos visuais , auditivos e táteis que constituem a presença de um corpo e as circunstâncias nas quais ele existe” (ZUMTHOR, 2007, p. 69). Dessa forma, o professor fez uso de habilidades que dispunha para envolver os alunos na problemática que exigia a implicação de todos. Nesse sentido, a professora Celina Alcântara diz:

[...] uma coisa que sempre foi forte para mim foi o trabalho com o corpo e com a voz. Então, isso eu trouxe para o meu trabalho. Esse é um elo que eu acabei estabelecendo com as pessoas, mas tem essa coisa da prática, do exercício, que está relacionado com a voz que usa o texto, que usa a palavra, que usa o canto, mas ao mesmo tempo, isso se instaura de uma maneira, de acordo com cada um dos grupos com os quais eu esteja trabalhando. Então, tem coisas que estão ligadas com a minha formação, com a minha formação artística, com aquilo que eu talvez goste de fazer, que eu tenha um apreço especial, mas ao mesmo tempo, isso vai se pautando na relação com os diferentes grupos com os quais eu vou trabalhando. Então, são duas coisas que se mesclam. Tem uma formação tua, precisa, de saber fazer, daí a coisa que para mim é forte, o fato de eu ser atriz e ser professora de teatro, e essas duas coisas, para mim não se separam. Elas nunca se separaram desde esse início, porque eu me construí nessa medida (ALCÂNTARA, 2012).

Em sua fala, a professora Celina enfatiza que na pedagogia do teatro, existe todo um trabalho voltado para o desenvolvimento da voz, tendo como foco o trabalho do ator, práticas que utilizam o texto, a palavra, o canto — práticas essas que são objeto da formação em teatro. Tive a oportunidade de observar, na aula da professora Celina, o quanto o trabalho vocal está presente na sua prática docente e é objeto de atenção e de construção de conhecimento.

Inicialmente, os alunos formaram um círculo e começaram a fazer alguns aquecimentos de voz. Eles mexeram a cabeça, assopraram, fizeram

exercícios de respiração, abriram as narinas e mexeram com o diafragma. Fizeram vibrações nas cordas vocais, repetiram alguns grupos de letras, indo do grave até o agudo.

Em seguida, os alunos juntaram a voz aos movimentos de corpo, descendo a coluna, emitindo sons e sentindo o diafragma. Falavam em voz alta algumas sílabas, faziam massagem no pescoço. Sentiam a musculatura abdominal, emitiam diferentes sons. Essa atividade deixava visível — ou audível — que as suas possibilidades vocais iam se ampliando, à medida que realizavam os exercícios. Era perceptível que pareciam mais afinados a cada atividade. A professora Celina realizava todos os jogos, juntamente com os alunos, ao mesmo tempo em que dava os comandos.

A professora ressaltou que os alunos tinham de fazer os sons presentes na atividade de dentro para fora, sem raspar a garganta. Começaram, então, a entoar uma música. Após, ela propôs que eles entoassem a canção “A Ciranda”. Depois a cantaram com *bocca chiusa* (boca fechada), e de mãos dadas dançaram numa roda. Repetiram a roda várias vezes.

Os alunos cantaram uma música do folclore mineiro e repetiram o mesmo processo: primeiro sem canto, só a letra, depois cantando, depois com *bocca chiusa* e, finalmente, dançando. Em seguida, a professora propôs que cantassem em forma de coro. Depois, cantando, ela pediu que eles caminhassem pela sala para frente, para a direita, para a esquerda, cantarolando. Realizaram pelo menos umas cinco vezes cada proposta, e a cada vez, o som parecia mais bonito e coeso.

Os alunos realizaram a atividade com empenho, demonstrando reconhecer a importância da expressão vocal para exercerem a função de ator. Na aula, fizeram várias experimentações sob a orientação da professora quanto ao timbre, entonação, intensidade, dando bastante atenção à respiração e às várias possibilidades que suas vozes engendram. Mesmo sendo a voz o objeto de trabalho a ser desenvolvido na aula, ela não era isolada das expressões faciais e corporais, da respiração, enfim, de todo o aparato corporal que estava presente e auxiliava para que a voz pudesse ser trabalhada em todo o seu potencial. Os alunos revelavam estar familiarizados com aquela sistemática da aula e com a forma como a professora se comunicava com eles.

A fala da professora Gabriela Greco nos dá um pouco a dimensão da importância desses códigos implícitos nas práticas docentes em teatro. Perguntada sobre a sua prática na sala de aula, ela diz que

[...] quando a turma é nova, que nunca tiveram contato, que estão chegando agora, nunca fizeram uma aula de teatro, então eles chegam sem conhecer os códigos e as regras do jogo. Então, a gente tem de ter um pouco mais de entonação, ser mais enfático. Ter uma comunicação mais precisa. À medida que eles vão conhecendo os códigos, vão também demonstrando mais autonomia. Eu não tenho tanta dificuldade nisso, pois está, de certa forma, desenvolvida essa projeção, esse gestual, essa maneira de falar, a entonação da voz. Saber chegar neles, também, uma coisa que o público te dá (GRECO, 2012).

4.3 A PERFORMANCE DA ORALIDADE COMO INSTRUMENTO DA PRÁTICA DOCENTE

Foi-me possível vivenciar uma experiência de performance oral como instrumento pedagógico no curso de teatro que realizei, com a professora Gina Tochetto. Ela propôs um jogo em que seríamos entrevistados para trabalho. A professora nos entrevistou, um de cada vez. Com cada um, ela revelava um personagem diferente e nos fazia sentir que estávamos realmente numa entrevista de trabalho, lutando por uma vaga para a qual ela estava nos selecionando.

Era interessante verificar o quanto a performance oral e corporal da professora nos ajudava a encontrar nosso personagem e nos transportar para aquele lugar. Sua performance nos instigava a nos sentirmos confortáveis para atuar. Às vezes, ela interpretava um personagem amigável, que falava baixo e de forma branda. Com outro colega, era mais austera e se mostrava mais exigente, expressando-se com um pouco mais de agressividade e impaciência. Outras vezes, falava bem pausadamente, demonstrando que queria ser mais didática e clara quanto ao trabalho que estávamos nos candidatando. Também teve uma postura menos convencional, em que dizia coisas fora do contexto, como se fosse alguém com um transtorno de comportamento.

Parecia que a professora performava diferentes papéis como se quisesse demonstrar as várias possibilidades de improvisar a partir de um mesmo tema. Foram momentos produtivos sem que ela conseguisse, com sua performance, fazer com que nos sentíssemos também “atores”, pois sua atuação nos instigava também a representar um personagem diferente de nós. Observei o quanto a segurança que nos passava como atriz, através da sua performance oral, nos ajudava a acreditarmos em nossa própria atuação.

Nesse sentido, Pereira (2010) considera que a performance — transposta numa espécie de ritualização da fala, num procedimento de se pôr da palavra — coopera para o estabelecimento de uma atmosfera, de um clima, de uma tonalidade afetiva, “[...] uma *stimmung* que hiperdimensiona a própria palavra e os sentidos por elas ventilados, sentidos esses que dinamitam, por fim, a pretensão cognitiva de encapsular o todo da experiência num conceito em particular” (PEREIRA, 2010, p. 145). Ainda de acordo com o autor, “[...] performar a palavra significa, portanto, poetizá-la” (PEREIRA, 2010, p.147).

Desse modo, observei que a performance oral docente pode aparecer como uma poetização da palavra cotidiana, a qual se transforma a partir do ato performativo. Ou seja, os professores transformam a palavra do cotidiano, performando-a, com a finalidade de marcar o seu significado. Da mesma forma que o professor faz uso de tal recurso, observei que ele dedica grande energia para que seus alunos possam desenvolver essa habilidade em aula, explorando as várias possibilidades, a partir dos jogos de improvisação.

De certa forma, o diretor Tortsov faz uma poetização da palavra, utilizando uma metáfora para descrever como vê a utilização da voz no fazer teatral, professando aos seus aspirantes a atores:

[...] quando controla seus movimentos e lhes acrescenta palavras a voz, parece-me que isto se torna um harmonioso acompanhamento para um lindo cantar. Uma boa voz de um homem quando entra em cena é como um oboé. Uma voz feminina pura e alta faz-me pensar num violino ou numa flauta. As profundas notas de peito de uma atriz dramática, lembram a introdução de uma viola. O baixo pesado de um pai nobre ressoa como um fagote, a voz de um vilão é um trombone, que tropeja, mas também gargareja por dentro, de raiva ou pela saliva acumulada. Como os artistas podem deixar de perceber toda uma orquestra numa única frase, até mesmo numa frase simples, de sete palavras, como por exemplo, “Volte! Eu não

posso viver sem você!” De quantos modos diferentes essa frase pode ser cantada e cada vez de um novo jeito! Quanta variedade de sentidos podemos atribuir-lhe! Que quantidades de estado de espírito! Experimente trocar o lugar das pausas e das acentuações e conseguirá um número cada vez maior de significações. Paradas curtas, combinadas com acentuações, destacam nitidamente a palavra-chave e a apresenta diferente das outras. Pausas maiores, sem sons, permitem impregnar as palavras com um novo conteúdo interior. Isto tudo é auxiliado pelos movimentos, pela expressão facial e pela entonação. Essas mudanças produzem estados de espírito renovados, dão novo conteúdo a toda uma frase (STANISLAVSKI, 2001, p. 129).

Na fala de Stanislavski quando incorpora o diretor Tortsov, percebe-se a ênfase dada à oralidade na sua pedagogia. O autor orienta seus alunos atores, de forma extremamente didática, sobre as diversas formas de exercitar a expressão oral para uma boa atuação, oferecendo-lhes diferentes caminhos para isso. Em minhas observações das aulas, pude perceber que os caminhos são verdadeiramente distintos, e cada professor os explora a seu jeito, como na aula do professor Carlos Mödinger, que se utilizou de performances para chamar a atenção dos alunos para os princípios que deveriam ser observados no jogo que fariam a seguir.

O professor Carlos propôs que os alunos criassem cenas a partir de situações cotidianas. Durante a organização dessa tarefa, ele fez várias intervenções, no intuito de orientar os alunos. Ele chamava a atenção deles para que observassem o corpo e se concentrassem naquilo que estavam querendo expressar.

Durante esses momentos, às vezes o professor se mostrava enfático, trazendo alguns exemplos e encenando formas de fazer as improvisações. Falava forte para os alunos fazerem seriamente, pois não era “de faz de conta”. Mudava a entonação quando pedia para eles trazerem as emoções à tona, para serem mais orgânicos e precisos.

Numa cena desenvolvida na aula, havia uma situação em que existia um cachorro, porém ele não deveria aparecer em primeiro plano. O professor entrou na cena e orientou os alunos sobre como o cachorro poderia se posicionar como um mero acessório. Durante todo o tempo, o professor performava sua fala no intuito de demonstrar as possíveis ações para que os alunos pudessem cumprir a tarefa.

Era visível, para quem observava de fora, que esse professor tinha a grande preocupação de que os alunos compreendessem os conceitos que estavam envolvidos no trabalho e, para isso, lançava mão de seus atributos de ator, tais como o corpo, as expressões faciais e as entonações da voz. Nesse sentido, a performance da oralidade docente envolve a voz de maneira íntegra com o corpo, pois “[...] sem o corpo, a voz não é nada. A voz, por onde a poesia transita, aceita, assume a servidão que constitui a experiência do corpo, com tudo o que esse corpo implica, suas fraquezas e suas forças” (ZUMTHOR, 2005, p. 89).

As entrevistas e as observações revelaram que as performances orais que os professores realizam nas aulas parecem se constituir num espaço objetivo de significações. Nesse espaço, tanto os professores quanto os alunos demonstram saber o caminho que devem percorrer para que o trabalho se efetive. E o professor coordena essa tarefa de maneira precisa, demonstrando que tem um roteiro definido.

As performances parecem ter o propósito de promover o desenvolvimento dos alunos, bem como instigá-los a acionar o processo criativo. Dessa forma, reconheço na fala de Pereira a potência da performance da oralidade, quando o autor se expressa ressaltando que se trata de “[...] performar a palavra, para reconduzir o ouvido à voz; para restabelecer a memória da voz. Performar a palavra para captar a literalidade, o fundamento.[...] Performar a palavra para professar” (PEREIRA, 2010, p.152).

Observei que em suas práticas docentes, aparentemente os professores performam a palavra. Muitas vezes, eles poetizam a palavra, a voz, a oralidade para professar algum conteúdo ou significado. Usam a presentificação e a materialidade da voz, a entonação —que muitas vezes soa grave ou mais aguda —, o ritmo, as ações vocais, aparentemente, com o objetivo de demonstrar como isso se faz em teatro.

Percebi outra possibilidade da performance oral como instrumento pedagógico, objetivando a produção de significados, quando observei a aula da professora Juliana Kusler. Os alunos pediram, de maneira muito insistente, que queriam fazer o jogo de Pique-esconde. Ela acabou cedendo, mas antes, negociou com eles que seria ela que escolheria a próxima atividade. Então, acertou com eles que depois do Pique-esconde, fariam um jogo com o objeto

que ela havia solicitado que eles trouxessem de casa. Falou-me que fariam uma improvisação.

Antes de iniciar a brincadeira de Pique-esconde, a professora fez questão de lembrar as regras do jogo. Enfatizou que os alunos não podiam espionar, que tinham de contar de verdade até trinta, que tinham de ficar atentos — tanto os que se escondiam quanto quem procurava —, pois cada um deles tinha de tentar cumprir as exigências do jogo, principalmente no momento em que o colega os achava no esconderijo.

A professora deu essas explicações utilizando vários recursos orais para que os alunos respeitassem as regras, cuja realização exitosa dependeria da sua observância. Ela começava a falar numa altura de voz baixa, depois aumentava o volume, abaixava, performava com o corpo como deveriam fazer, corria demonstrando como procederiam quando o colega os achasse no esconderijo, verbalizava como não fazer, utilizando palavras mais “fortes”, como por exemplo: “—Não pode espionar! Não pode se esconder no andar de cima!”. Ela delimitou de forma enfática o espaço onde o jogo deveria acontecer. Embora estivessem ansiosos para começar a brincadeira, era curioso como eles a ouviam atentamente. Parecia que esse código de escutar a sistemática do jogo já estava estabelecido com essa turma.

Chamou-me atenção como um jogo tão usual para as crianças abria tantas possibilidades para os alunos trabalharem habilidades corporais, tais como atenção, prontidão, respeito às regras, enfim, a disponibilidade para o jogo. Por sua vez, a professora as explorou com todos os seus atributos de atriz, fazendo uso de sua performance oral e corporal para obter a atenção dos alunos, para que eles pudessem tirar o maior proveito possível do jogo. Ela realmente utilizou aquela atividade, aparentemente corriqueira, como um instrumento de aprendizagem, ou seja, capaz de atribuir os significados necessários para as tarefas que viriam a seguir.

Observei que não havia uma preocupação extrema com as técnicas ou com os conteúdos teóricos que devem ser aprendidos, mas a ênfase era dada no empenho do aluno na realização das tarefas. Parece que toda energia do professor se volta para isso. Nesse sentido, o professor Sérgio Lulkin expressa que “[...]o fato de tu teres um público na tua frente, como ator, tu vais usar a fala, a sedução, a oratória, vais tentar captar a energia desse público, e se

relacionar com ele. Daí, quando tu tens essa experiência, tu vais levar para a atividade docente” (LULKIN, 2012).

Assim, o corpo do professor, bem como a voz, são instrumentos voltados a potencializar os sentidos dos alunos para darem conta daquela tarefa, cuja finalidade expressa é provocar neles um estado de disponibilidade que possa desencadear a instalação de um canal que resulte na criação.

Os propósitos da pedagogia do teatro revelam que “[...] a arte, sob o modo de sua transmissão, a performance — necessariamente poética — nos fornece: a forma como forma potencial, histórica e cultural, em desenvolvimento, e a comunicação como forma material” (PEREIRA, 2010, p. 141). Dessa forma, considero que a performance se impõe com a intenção de provocar o desenvolvimento e a transformação.

Nessa perspectiva, Conte e Pereira (2013) propõem pensar a performance do professor não como um ato solitário, mas como uma prática que incide necessariamente sobre o real e, ao mesmo tempo, um movimento no qual se entra no exercício da linguagem, numa formação que se constrói na interação com os outros atores. Os autores afirmam que “[...] a dimensão performativa abre possibilidades ao agir do ator/professor que assegura a identidade dos sujeitos e o poder de tomar uma iniciativa e fazer algo de imprevisto no mundo vital intersubjetivamente compartilhado” (CONTE; PEREIRA, 2013, p. 110).

A performance oral é, portanto, a corporificação da palavra, de modo que

[...] o universo da performance, sobretudo a voz e a ideia de movimento e expressão direta trazida por ela, tem a função de promover a comunhão social, eliminando a ação estática da distinção entre teoria e prática, atores e espectadores, educador e educando, promovendo a qualidade dinâmica das relações sociais e educacionais. [...] é na experiência estética que a performance adquire sua visibilidade, pois a estética agrega a materialidade da comunicação e traz elementos para libertar o sujeito das cópias engessadas que o amarram. Performance surge na expectativa de um campo privilegiado de reflexão partilhada na prática educativa/comunicativa do mundo vivido, que é inevitavelmente o próprio ato e tempo que nos faz humanos (CONTE; PEREIRA, 2013, p. 111).

Desse modo, Pereira (2010) sugere que o ato pedagógico tem de ser pensado como um ato pleno de significado, no qual seja induzida uma transformação. Essa mudança é provocada por um uso particular do corpo e da palavra, por meio do qual os professores e alunos do processo de ensino e aprendizagem encarnam diferentes papéis, que se modificam a cada instante. Aqueles que aprendem, também ensinam, o que nos faz deduzir que o ato pedagógico implica não apenas uma entrega, mas um entregar-se a partir de sensações corporais, de modo que a aprendizagem se dá nessa interação. “Corpos que além do disciplinamento característico de nossos modos de subjetivação, lançam-se como performances em direção à alteridade, formam-se como ato performático, na comunicação, na tentativa de transformar e instaurar uma nova ordem” (PEREIRA, 2010, p. 53).

5 AS PERFORMANCES DA PRESENÇA



Imagem 5: Aula de Improvisação Teatral II da professora Jezebel de Carli, sala 51 da FUNDARTE, do Curso de Teatro: Licenciatura, da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul-UERGS. Montenegro, 2012. Foto de Márcia Pessoa Dal Bello.

“Estado de Presença” foi outro tema recorrente nas falas dos professores com os quais realizei minha pesquisa. Grande parte deles considera que a “presença artística” os acompanha na atividade docente, com o objetivo de se comunicarem com os alunos de uma forma mais atrativa, e não apenas verbalmente.

Entretanto, esses professores revelam que não se trata da mesma presença que apresentam na cena. Segundo eles, na docência ela é equalizada de outra forma. Como definir, então, o “Estado de Presença” a partir da perspectiva dos professores?

5.1 O CONCEITO DE PRESENÇA

Hans Ulrich Gumbrecht (2010) propõe algumas possibilidades epistemológicas para o que ele denomina predomínio quase que absoluto da auto compreensão das humanidades, com saberes cuja tarefa principal é extrair e atribuir significado aos fenômenos que analisa. Assim, o autor apresenta alguns caminhos intelectuais para restabelecer o que chama de “*coisidade do mundo*”, buscando no espaço de vivência ou experiência não conceitual a possibilidade de minimizar a abordagem hermenêutica do significado.

No entanto, o autor sinaliza que não é possível romper de forma ingênua com a cultura de sentido em que vivemos ou, simplesmente, renunciar aos conceitos e à sua compreensão. Ele refere que existe uma relação com as coisas do mundo que oscila entre efeitos de presença e efeitos de sentido, entretanto só os efeitos de presença apelam aos sentidos e, por isso, as reações que provocam não estão relacionadas com imaginar o que se passa no pensamento de outra pessoa (GUMBRECHT, 2010).

Para Gumbrecht, “[...] se atribuirmos sentido a alguma coisa presente, isto é, se formarmos uma ideia do que essa coisa pode ser em relação a nós mesmos, parece que atenuamos o impacto dessa coisa sobre o nosso corpo e sentidos” (GUMBRECHT, 2010, p. 14). O autor considera ainda “[...] que uma coisa presente deve ser tangível por mãos humanas, o que implica inversamente que pode ter impacto imediato em corpos humanos” (GUMBRECHT, 2010, p.13). O autor define produção de presença como

[...] todos os tipos de eventos e processos nos quais se inicia ou intensifica o impacto dos objetos presentes sobre corpos humanos, [...] a palavra “presença” não se refere a uma relação temporal, mas sim, a uma relação espacial com o mundo e seus objetos (GUMBRECHT, 2010, p. 13).

Gumbrecht (2010) diz que a presença se refere às coisas que, estando à nossa frente, ocupam espaço, são tangíveis aos nossos corpos e não são apreensíveis, necessariamente, por uma relação de sentido. Segundo esse autor, é um tipo de aderência às coisas do mundo no instante e na intensidade

do momento. Ele propõe, então, pensar o mundo a partir do campo “não-hermenêutico”, porém aponta que a “produção de presença” não elimina a dimensão da interpretação e da “produção de sentido” (GUMBRECHT, 2010).

Friques (2011) faz uma relação entre a presença no campo das artes cênicas e o pensamento de Gumbrecht sobre presença. Ele diz que estado de presença se refere a “[...] ter ou não ter vigor de estar. É algo que diferencia uma atuação das demais, singularizando-a” (FRIQUES, 2011, p.5). O autor diz ainda que por ser algo percebido, e não obrigatoriamente apreendido, a presença — semiologicamente falando — é difícil de ser designada de forma objetiva. Desse modo, ele considera que esse vigor de “estar”, além de imprevisível, é também quase impossível de ser designado.

Icle (2011), por sua vez, afirma que a presença é uma experiência de presença partilhada, o que sugere que “não podemos falar da presença em si, mas de uma experiência que compartilhamos quando somos performers ou quando assistimos a uma prática performativa” (ICLE, 2011, p. 16). Assim, quando os professores dizem que a sua presença é acionada para chamar a atenção dos alunos, essa ideia está relacionada a como os alunos se sentem atraídos pelos conhecimentos trazidos por esses professores, o que aponta para o argumento de Icle — de que a presença se localiza na interação.

Esse mesmo autor complementa, afirmando que a presença resulta de um imaginário indefinido sobre atuação. Seria “[...] a sensação de algo que não se traduz em palavra, ou seja, que não cabe na linguagem. É um ‘estado’ em que não é mais a pessoa, mas se refere a um corpo que se comunica e, por isso, está situado na relação” (ICLE, 2011, p. 16). Para Icle, estar em presença de alguém pressupõe ao menos duas pessoas, uma vez que não se pode estar presente ou ter presença, no sentido teatral, quando se está sozinho.

Quando os professores expressam que o seu estado de presença os auxilia nas aulas, no sentido de torná-las mais atrativas, estão reforçando a importância desse corpo que se comunica com os alunos com o intuito definido de trabalhar os conceitos referentes à linguagem teatral. Entretanto, insistem em afirmar que esse mecanismo é equalizado diferentemente de quando estão no palco.

A professora Celina Alcântara sintetizou esse pensamento, dizendo que

[...] o professor é um performer na medida de ter um corpo que se relaciona com as pessoas, mesmo quando ele não está dizendo diretamente aquilo que os alunos têm que fazer. É a performance de estar presente, e isso está no corpo. Eu digo para os alunos que está na coluna, está no foco, está no olho. [...] É da coluna de presença. [...] Isso não significa dizer que tu estás sempre representando, não, mas no teatro tem uma coisa que agente fala bastante, que é de reinventar o próprio corpo, é criar o que agente chama de um corpo fictício, que é tu aprenderes a usar o corpo, a gestualidade, a coluna vertebral, a tua voz, o teu foco. Então, tu recrias tudo isso para agir cenicamente. Quando tu vais dar aula de teatro, isso não se aparta de ti. E eu sempre acho que um professor de teatro tem que ativar isso de alguma maneira. Ele tem que usar da sua presença, a sua possibilidade de performance para tornar a aula mais interessante (ALCÂNTARA, 2012).

A fala da professora Celina parece revelar, de maneira explícita, o quanto a presença artística é um atributo do ator e que é construída de forma consciente na sua formação teatral, e através da experimentação de seus princípios

5.2 A PRESENÇA COMO OBJETIVO DO ATOR

Estamos aqui falando da presença como força de atração do ator, a qual os professores investigados consideram como um conhecimento a ser “dominado” pelos seus alunos e cujas práticas desses mesmos professores têm como principal objetivo desenvolver.

Icle (2011) considera que a presença é a natureza da atuação do performer. Ela se confunde com a própria atuação. O autor diz que “[...] as práticas discursivas do nosso tempo rezam que o ator deve ser presente para ser ator, o que significa que [...] como ator presente, ele se configura ator e comprova a natureza da sua arte” (ICLE, 2011, p. 15). Dessa forma, o discurso teatral brasileiro concebe a presença como um conceito teórico que se refere à qualidade de atuação.

Stanislavski (2001) não falava em “estado de presença”, entretanto o seu pensamento voltado à formação do ator parece apontar para a constituição da presença cênica relacionada ao processo de construção do personagem. Assim, quando perguntado sobre o processo de caracterização externa física do personagem, o autor respondia que na maioria das vezes, surge

espontaneamente, desde que se tenham estabelecido os valores interiores de forma adequada. Ele exemplificou a sua ideia para construção do personagem com alguns casos de pessoas próximas a ele que modificaram totalmente a sua postura pessoal cotidiana, a partir da troca de algum detalhe em seu físico.

O referido autor orientava seus alunos fazendo algumas demonstrações, performando a si próprio com trejeitos faciais que modificavam totalmente a sua expressão. Ele dizia que esses notáveis truques externos transformavam inteiramente a pessoa que representa um papel, os quais também podem ser realizados com a voz.

Stanislavski dizia que o ator é dividido em dois pedaços quando está atuando. Ele afirmava que “[...] essa dupla existência, esse equilíbrio entre a vida e a atuação, é que faz a arte” (STANISLAVSKI, 2001, p. 237). Seria dessa presença que estamos falando?

É possível observar, na fala de Stanislavski e nos ensinamentos expressos na sua pedagogia, a sua preocupação em indicar o caminho para que seus atores pudessem executar uma tarefa criativa, bem como a importância que atribuía à criação para o trabalho do ator. Entretanto, em minhas observações, não vi os professores “usando” uma determinada técnica, uma metodologia, mas corporificando o conhecimento da presença, encarnando usos do corpo para chamar a atenção, com o intuito de que os alunos experimentem, por eles próprios, essa mesma experiência.

Então, a partir do que foi observado, percebe-se que não se trata de “aplicar” uma metodologia, mas de corporificar o conhecimento no sentido mais carnal desse termo. Mas como se dá essa corporificação, que deixa de ser uma metodologia, para se instalar no corpo do professor?

A professora Celina Alcântara pediu para que seus alunos fizessem um exercício que consistia em andar pela sala, tentando trazer o personagem relativo à montagem que estavam desenvolvendo. Solicitou que eles tentassem caracterizar ao máximo a ação corporal do personagem, buscando transformar-se.

Durante a realização do jogo, a professora perguntou para uma aluna qual era a sua personagem. A aluna respondeu que ela— a personagem — tinha uma sensualidade natural. A professora observou que essa sensualidade não estava aparecendo e que ela precisava aparecer. Ela, então, sugeriu à

aluna que encontrasse essa sensualidade no seu corpo. Que pensasse onde estaria o foco dessa sensualidade, cuja medida ela teria de encontrar.

Para outro aluno, a professora observou que os seus ombros pareciam muito tensos, que ele devia soltar mais o corpo. Pediu para que ele resgatasse o movimento das mãos que havia feito no início.

A professora perguntou sobre a personagem de outra aluna, que relatou ser uma beata. Celina falou que ela não deveria travar a coluna, pois as religiosas costumam ter uma altivez, uma arrogância corporal característica. Assim, para cada um dos alunos, ela buscou trazer uma imagem corporal característica da personagem. Eles, por sua vez, realizaram diversas experimentações a partir das orientações da professora.

Observei que Celina despendia uma grande energia para que os alunos compreendessem as suas observações e que vivenciassem corporalmente as possibilidades de construção do personagem, auxiliando-os a acionar um estado de presença focado para o objetivo do texto que estavam trabalhando. À medida que eles experimentavam, o efeito cênico tornava-se mais preciso. A professora revelava uma presença marcante, pois os alunos mostravam-se atentos e interessados às propostas trazidas por ela.

Nesse sentido, Stanislavski (2001) dizia que cada indivíduo desenvolve uma caracterização exterior a partir de si mesmo e de outros, tirando-a da vida real ou imaginária, conforme a sua intuição e observando a si mesmo e aos outros. Tirando-a de sua própria experiência de vida e de seus amigos, de imagens ou mesmo de um simples incidente. Ele afirmava que “[...] a única condição é não perder seu eu interior, enquanto estiver fazendo essa pesquisa exterior” (STANISLAVSKI, 2001, p.32). Assim, na aula, Tortsov exemplificou tal pensamento da seguinte forma:

[...] suponhamos que você esteja interpretando Hamlet, o mais complexo de todos os papéis em seu colorido espiritual. Ele contém a perplexidade de um filho ante a súbita transferência do amor de sua mãe. Nele está a experiência mística de um homem no qual foi dado a ver, num breve relance, aquela região do além, onde seu pai enlanguesce. Depois que Hamlet conhece o segredo daquela outra vida, esta aqui perde o sentido de antes. O papel abarca o reconhecimento agônico da existência do homem e a revelação de uma incumbência superior às suas forças, incumbência da qual depende a

libertação de seu pai dos sofrimentos que o atormentam além-túmulo (STANISLAVSKI, 2001, p. 243).

Stanislavski sinaliza aos seus atores que

[...] para o papel, você precisa ter os sentimentos resultantes da dedicação filial à sua mãe, do amor por uma jovem, da renúncia a esse amor, da morte da jovem; as emoções da vingança, o horror diante da morte da sua mãe, as emoções do assassinato e a experiência de morrer depois de cumprir o seu dever (STANISLAVSKI, 2001, p. 243).

E o autor continua:

[...] tente imaginar todas essas emoções num prato só e já pode imaginar o “virado” que dá. Mas se você repartir todas essas experiências ao longo da perspectiva do papel, em ordem lógica, sistemática e consecutiva, conforme requer a psicologia de uma personagem tão complexa e a vida do seu espírito, que se desdobra e se desenvolve por toda a extensão da peça, você então terá uma estrutura bem construída, uma linha harmoniosa, na qual a inter-relação dos elementos componentes é fator importante na tragédia, cada vez maior e mais profunda, de uma grande alma (STANISLAVSKI, 2001, p. 243).

Em seu livro *El trabajo del actor sobre si mismo en el proceso creador de la vivência* (2007), Stanislavski orienta seus atores sobre caminhos para os conduzirem à instauração do personagem, apresentando uma série de exercícios de ações físicas. Dessa forma, a pedagogia teatral, sobretudo o Sistema de Stanislavski, parece apontar caminhos para o desenvolvimento da presença do ator, com o grande objetivo de ajudá-lo a “irradiar” em cena, atraindo olhares do público, bem como buscando a melhor maneira de incorporar seu personagem.

5.3 A PRESENÇA PARA ALÉM DA LINGUAGEM

No intuito de compreender um pouco mais sobre “presença” e de como tal estado é acionado nas práticas docentes em teatro, encontrei em Icle mais algumas repostas. O autor refere que o estado de presença é uma prática

discursiva que marca uma singularidade específica. Ele alerta que a presença é uma construção no plano da linguagem, uma vez que é objeto de estudo de tantos teóricos, e que só é possível perceber efeitos de presença. Icle ressalta ainda que para a Antropologia Teatral, “[...] a presença seria um modo não semântico de chamar a atenção do público em paralelo com uma atração que os significados implicam para o público” (ICLE, 2011, p. 17).

No depoimento da professora Juliana Kusler, ela observou que o seu professor de teatro era muito “presente” na aula, prestava bastante atenção e era muito voltado para os alunos: “[...] *nos levava muito a sério, e eu me sentia incentivada a tentar dar o melhor de mim. Essa sensação se estendia para os outros membros do grupo, e eu tento levar isso para minha prática docente*” (KUSLER, 2012).

Essa afirmação da professora Juliana nos dá a dimensão desses efeitos de presença de que nos fala Gumbrecht, uma vez que essa presença mencionada pela professora, não é explicável, necessariamente, por uma relação de sentido. Ela até tenta explicar o seu comportamento em aula, mas a forma como os alunos o reconhecem extrapolam os limites da linguagem verbal, pois eles parecem que sentem no corpo e nos sentidos os seus efeitos.

. Assim, Gumbrecht (2010) sustenta que qualquer contato humano com as coisas do mundo contém um componente de presença e um componente de sentido. A experiência estética nos permite experimentar esses dois componentes em tensão. E a experiência estética — pelo menos em nossa cultura — nos confrontará com a oscilação entre “presença” e “sentido”.

Gumbrecht (2010) diz que a poesia talvez seja o exemplo mais forte dos efeitos de presença e dos efeitos de sentido, pois por mais opressivo que seja o domínio da dimensão hermenêutica, ele não poderá reprimir totalmente os efeitos da rima, no verso da estrofe. Ele também afirma que

[...] todas as culturas e objetos culturais podem ser analisados a partir das configurações de efeitos de sentido e efeitos de presença, embora suas diferenças semânticas auto descritivas acentuem, com frequência apenas um ou outro aspecto (GUMBRECHT, 2010, p.41).

Na fala dos professores, bem como nas minhas observações das aulas, essas tensões são percebidas na medida em que existe uma relação muito

próxima entre o corpo, os sentidos e a compreensão dos princípios teatrais, ou seja, corpo e mente estão sempre em relação. A presença do professor parece se inserir nos corpos dos alunos com o intuito preciso de provocar-lhe uma transformação, a partir da compreensão e da experimentação dos ditames da linguagem do teatro.

Desse modo, a concepção de Gumbrecht sobre presença propõe “[...] um regresso à noção de matéria, não como superfície, mas como um processo de materialização que se estabiliza ao longo do tempo para produzir o efeito de fronteira, frigidez e superfície que chamamos de matéria” (GUMBRECHT, 2010, p. 85).

Para reforçar seus argumentos sobre peculiaridades entre a cultura de sentido e a cultura de presença, Gumbrecht (2010) enfatiza que, em primeiro lugar, a autorreferência humana predominante numa cultura de sentido é o pensamento. Já a autorreferência que predomina na cultura de presença é o corpo.

Numa cultura de sentido, a mente é a autorreferência predominante, e os seres humanos se veem como excêntricos ao mundo, pois uma cultura de sentido consiste exclusivamente em objetos materiais. Nas culturas de presença, os seres humanos consideram que seus corpos fazem parte de uma cosmologia, em que estão no mundo no sentido espacial e físico. Numa cultura de presença, além de as coisas do mundo serem materiais, têm um sentido inerente, e os seres humanos consideram seus corpos como parte integrante da sua existência.

O referido autor considera que numa cultura de sentido, o conhecimento só pode ser legítimo se tiver sido produzido por um sujeito que interpreta o mundo no campo hermenêutico, ou seja, se inserido na superfície puramente material do mundo, visando encontrar a verdade espiritual por sob ou atrás dele. Numa cultura de presença, o conhecimento será legítimo se for conhecimento revelado, e como conhecimento revelado ou desvelado, pode ser a substância que aparece e que se apresenta na nossa frente sem, necessariamente, suscitar a interpretação como transformação em sentido.

Ainda a respeito do assunto, Gumbrecht (2010) afirma que “[...] o mundo em uma cultura de presença é um mundo em que os seres humanos querem relacionar-se com a cosmologia envolvente por meio da inscrição de si

mesmos, ou seja, de seus corpos, nos ritmos dessa cosmologia” (GUMBRECHT, 2010, p. 109).

Ao aproximarmos as palavras de Gumbrecht sobre a produção de presença do mundo e a discussão para o campo da presença do ator, poderíamos dizer que a partir da perspectiva de Gumbrecht, a presença do ator está situada como um espaço não verbal. No entanto, a relação pedagógica não elimina a produção de sentido, uma vez que nas aulas observadas, a relação corpo e mente parece estar todo o tempo tensionada.

A professora Celina Alcântara traduz esse pensamento, dizendo que

[...] um ator não pode ficar pensando: “Agora eu tenho que usar o meu corpo assim. Eu tenho que fazer tal esforço. Tenho que fazer tal energia”. Isso é uma coisa que tu vais internalizando a partir da técnica, dos exercícios. Isso é assim: quando tu vais entrar em cena, tu vais fazer o teu trabalho lá de representar a figura, o papel, de performatizar uma situação, mas tu não vais ficar preocupado com isso que subjaz o que tu estás fazendo. Com o professor é a mesma coisa. Eu imagino que se realmente fizer parte da sua formação, se atravessa ele verdadeiramente, isso transparece sem que ele tenha que ficar artificializando (ALCÂNTARA, 2012).

Celina Alcântara reforça ainda que a presença do professor parece estar circunscrita no seu corpo, a partir de sua formação, e se apresenta nas suas práticas docentes, pois é um atributo incorporado ao ator. Mas como essa perspectiva de presença artística se circunscreve na docência?

5.4 A DOCÊNCIA COMO PRESENÇA

A partir de todas as reflexões trazidas neste capítulo, acredito que o “estado de presença docente” seja um atributo utilizado na prática pedagógica dos professores estudados. A forma de condução da aula — que resulta na seriedade e respeito que os alunos demonstram às atividades propostas —, bem como o respeito aos preceitos do teatro, parecem estar relacionados ao “estado de presença” desses professores.

Runtz-Christan (2011) observa que quando escuta as propostas dos alunos sobre o que faz realmente a diferença entre um professor que eles respeitam — e graças a quem eles têm vontade de aprender — e um professor

que os desvia dos saberes que ele ensina, percebe que o que distingue a pedagogia de uns e de outros é o uso, pelo professor, da sua presença na sala de aula. Desse modo, ela considera que “[...] o professor se utiliza de sua presença para estabelecer relação com seus alunos, assentar sua autoridade; ele dá, para ser visto e ouvido, um saber reconhecido por todos como importante” (RUNTZ-CHRISTAN, 2011, p. 44).

Para a professora Lucimaura Rodrigues, o professor estar presente na aula significa

[...] preparar os alunos para viver a experiência de ficar à disposição da tarefa que está por vir. Além das atividades inerentes, como o alongamento, os jogos etc., é fazer com que eles se coloquem à disposição de ser outro personagem, de procurar fazer essa brincadeira, o lúdico, e que eles possam, por algum momento, experimentar (RODRIGUES, 2012).

Como definir, então, a presença de professor? Runtz-Christan diz que a presença docente não é sedução, também não é a simples gesticulação para chamar a atenção. Não é nem facilidade, nem demagogia. Segundo a autora, “[...] é uma forma de exigência essencial na transmissão própria dos conteúdos de saberes” (RUNTZ-CHRISTAN, 2011, p.44). Seria, então, uma forma especial de didática?

O fato é que os professores de teatro observados nesta pesquisa têm um jeito singular de conduzir a aula, e os alunos respondem demonstrando cumplicidade no cumprimento das tarefas. Quando, em sua maioria, os professores entrevistados dizem que a sua presença artística é um atributo utilizado por eles quando realizam a atividade docente, pois está incorporado ao ser fazer — seja ele docente ou artístico —, e quando eles performam diferentes papéis, na medida em que são professores e que querem estabelecer uma comunicação atrativa com os seus alunos, eles estão, de forma consciente ou não, possibilitando que a aprendizagem se dê de forma mais efetiva.

Novamente, me inspiro em Runtz-Christan (2011), quando a autora refere que “[...] para que haja ensino, é preciso haver alunos presentes e uma comunicação entre eles e o professor, favorecida pela teatralidade” (RUNTZ-

CHRISTAN, 2011, p. 45). Mas o que seria essa teatralidade? A autora observa que de acordo com Barthes (1964, p. 41-42) “[...] é o teatro sem o texto, uma espessura de signos e sensações que se edifica sobre o palco a partir do argumento escrito”.

Para Runtz-Christan, é a alteridade que permite falar da teatralidade no ensino. Em outras palavras, seria a “[...] teatralidade como jogo do ator e as condições de manifestação daquilo que no seu jogo chamamos de presença” (RUNTZ-CHRISTAN, 2011, p. 45).

Gina Tochetto (2012) confessa:

[...] eu consegui, apesar da profissão, assumir que eu sou tímida. Pode não parecer, eu fui assumindo nesses últimos tempos que eu aceito a minha timidez, e eu sei que eu estou sempre equalizando. Eu tenho que vencer a minha timidez tanto como professora quanto como atriz, como diretora. Eu sei que preciso ter uma presença interessante, porque senão eu corro o risco de não comunicar (TOCHETTO, 2012).

Na fala da professora Gina, fica claro que ela se coloca na sala de aula em um estado diferente da sua postura cotidiana. Ela diz que consegue fazer uso da sua presença para anular uma característica pessoal, que é a timidez. Mais uma vez, me surpreendo diante dessa observação da professora, uma vez que o estado de presença parece transcender a personalidade do sujeito, possibilitando-lhe esconder um traço marcante de comportamento. Quais seriam, então, os limites da “presença”?

Numa aula que fiz como aluna, no Teatro Escola de Porto Alegre – TEPA, durante um curso que realizei em janeiro de 2012 com o intuito de melhor compreender as práticas docentes em teatro, a professora Gina Tochetto foi a ministrante. Observei que a sua presença era marcante, e ela não expressou, em nenhum momento, timidez. Ao contrário, tinha um grande domínio do trabalho, revelando segurança, e conseguia apresentar as propostas da aula de uma forma que as realizávamos com grande comprometimento.

Nesse sentido, observo que a presença que os professores revelam nas aulas e mencionam em suas entrevistas — na qual parece estar embutido o respeito, o entusiasmo e até obediência aos princípios teatrais — são elementos constituintes das práticas docentes desses professores. Nesse

sentido, Runtz-Christan (2011) considera que não basta ao professor estar apaixonado pelo saber, “[...] é preciso saber manifestar seu entusiasmo, difundi-lo, em uma palavra: ter a presença necessária que faz com que os alunos permaneçam atentos e se apaixonem. [...] e essa relação positiva deve ser alimentada” (RUNTZ-CHRISTAN, 2011, p. 47).

Nas aulas por mim observadas, percebi que os professores em questão se utilizavam de um “estado de presença” em suas práticas docentes, pois eles pareciam desempenhar vários papéis. Cito como exemplo a aula da professora Jezebel de Carli, em que ela demonstrava comportamentos distintos durante o desenvolvimento do trabalho, como se fossem diferentes personagens.

Durante sua aula, a professora se misturou ao grupo, enquanto os alunos caminhavam pela sala dizendo frases do texto que estavam trabalhando. Quando corrigia os movimentos corporais dos alunos, seu comportamento revelava cumplicidade; quando chamava a atenção para a necessidade de eles realizarem os movimentos com energia, era autoritária e com um quê de rigidez. Durante toda a aula, ela oscilou entre essas atitudes. Muitas vezes, tais comportamentos da professora Jezebel me pareciam contraditórios, pois dependendo das circunstâncias — e, principalmente, do que queria chamar a atenção dos alunos —, ela demonstrava atitudes opostas.

É interessante perceber, entretantes, que esse uso particular do corpo implica, para esses professores, a experiência (ou a ilustração, embora essa palavra não seja adequada) daquilo que eles ensinam: a presença. Repito que a presença é tema significativo na formação de atores e na Pedagogia do Teatro em geral. Trata-se de um uso particular do corpo com o intuito de chamar a atenção.

O que esses professores parecem performar é, novamente, uma duplicação. Eles ensinam técnicas para que os alunos aprendam a ser presentes em cena e, ao mesmo tempo, eles experimentam a presença com seus próprios corpos para que os alunos tenham e mantenham o interesse naquilo que se está experimentando na sala de aula. Esses atributos aparecem como um grande aliado para provocar nos alunos essa disposição para exercerem a atividade teatral.

Da mesma forma que os professores revelam uma presença em aula, eles buscam ensinar a presença aos alunos. É um exercício que se desloca

constantemente do papel do professor para o do aluno. Por exemplo, quando a professora Celina Alcântara reforçou que os alunos deveriam incorporar a imagem de fé para compor seus personagens da montagem que estavam trabalhando, ela os orientou para a produção de uma presença coerente com o personagem, provocando-os a buscarem uma imagem corporal na memória. Essa atividade deixou claro, para mim, que a professora tinha como objetivo construir uma presença crível para seus alunos saírem de seu corpo cotidiano e penetrarem no universo da ficção.

A referida professora propôs uma série de exercícios de canto na qual utilizou canções religiosas, auxiliando os alunos a entrarem naquele contexto. A partir das performances que realizavam sob a orientação da professora, eles foram, gradativamente, entrando no clima de um acontecimento religioso que exigia deles uma atitude performática condizente com o evento.

A professora Gabriela Greco considera

[...] que por mais propostas diferenciadas que agente leve de exercícios de atenção, de concentração, de movimento, de exercícios de percepção, do trabalho com o corpo, de exercícios de integração de grupo para desatar aqueles nós iniciais de uma turma que tem que virar um grupo — porque para o teatro, isso é fundamental: uma turma tem que virar um grupo!—, penso que o que mais atrai os alunos são os exercícios de imaginação, aqueles que fazem com que eles acreditem que eles não estão naquela sala empoeirada de cadeira verde, mas que eles possam transformar aquele espaço, no espaço que eles quiserem, que a imaginação deles permitirem. Eu vejo que eu acabo pautando sempre as aulas nesses exercícios, da ação física, não só em grupo, mas que eles possam também desenvolver individualmente essas ações físicas e ver a transição daquele aluno que no início está fora — ele está fazendo, mas ele está fora. Daqui a pouco, alguma coisa da aula aciona essa capacidade de visualizar, de acreditar. Essa semana, isso ficou muito claro para mim, quando o aluno trouxe o detalhe do detalhe que demonstra que ele está ali e passou a enxergar. Ele lembrou, por exemplo, que se ele é um chefe de cozinha, tem que botar um avental. E aí, tu vêes o dedinho, o nozinho no avental, então isso é uma coisa que eu acabo trabalhando bastante (GRECO, 2012).

Na aula a professora Juliana Kusler (2012), quando ela propôs que os alunos realizassem diversas ações utilizando um objeto que emitia sons —que ela havia solicitado anteriormente para trazerem —, parecia que, com a

proposta do jogo, ela pretendia ensiná-los a experimentar diferentes possibilidades corporais de utilização daquele objeto, para que eles pudessem construir um repertório de imagens corporais, que deveriam ser utilizadas posteriormente em outras situações. Com essa atitude, parecia que ela os estava preparando para a construção de uma *matriz* que exigiria deles uma presença cênica.

Desse modo, observo que os professores estão presentes para realizar a tarefa de acionar um estado de presença nos seus alunos, que diz respeito ao ato de ensinar, tanto quanto a transmissão ou a construção dos significados culturalmente tidos como importantes. Trata-se, no caso, da presença de uma outra forma de ensinar, não baseada no abstrato dos significados, mas na materialidade, na *coisidade* do corpo.

5.5 A PRESENÇA COMO EXERCÍCIO PEDAGÓGICO

Na aula do professor Sérgio Lulkin, observei que ele equalizou as formas corporais de tensão e relaxamento. Diminuía a intensidade dos seus atos, tendo uma postura mais natural e menos performática, quando apresentava a tarefa que deveria ser realizada pelos alunos. Intensificava as suas expressões faciais e corporais ao demonstrar os exemplos.

Quando avaliava a performance dos alunos nos jogos, bem como quando queria chamar a atenção do grupo ao se dispersar, esse professor falava baixo. Às vezes, só mexia os lábios e, simultaneamente, fazia uma expressão de espanto. Nesse momento, os alunos imediatamente se voltavam para ele.

Percebi que, na maioria das vezes, o professor se utilizou de recursos cômicos, tanto para chamar a atenção dos alunos quanto para dar algumas explicações relativas à atividade que realizavam. Era interessante observar como essas estratégias performáticas pareciam ser eficientes para que os alunos prestassem atenção no professor, sem a necessidade de uma comunicação verbal.

Em um dos jogos, o professor Sérgio fez um círculo como grupo de alunos em que, de mãos dadas, eles apertavam as mãos do colega ao lado e se olhavam nos olhos, atentando para um comando que mudaria a ação. Aqui,

o professor lembrou aos alunos que o jogo pedia que eles estabelecessem uma comunicação facial o mais discreta possível, para não chamar atenção, exemplificando com um semblante inexpressivo.

Em seguida, em duplas, os alunos fizeram um jogo de resistência, em que um empurrava e o outro ia fazendo resistência, andando lentamente, sem utilizar a fala. Eles tinham muita dificuldade de se manterem calados, sem utilizar a voz. O professor orientava que eles tirassem proveito dessa atividade, explorando as expressões corporais e faciais. Quando observava a dificuldade dos alunos em se manterem sem utilizar a voz, ele fazia demonstrações performando múltiplas expressões, na maioria das vezes, cômicas.

Depois, trocaram as duplas. O jogo consistia, então, em empurrar o colega por um braço ou pelos dois. Como os alunos não podiam falar — pois era uma atividade basicamente de gestos —, o professor também procurava falar o mínimo possível, tentando comunicar-se não verbalmente na maior parte do tempo: apontando com o dedo, esticando o pescoço, abrindo os olhos, expressando facialmente algumas ações. Com tais atitudes, parecia querer encorajar os alunos a não utilizarem a voz, ou a se expressarem somente através da gestualidade. Algumas vezes, ele entrava no círculo e interagia, cumprindo as regras do jogo; em outros momentos, ficava observando.

Com efeito, “[...] a metodologia da performance significa uma rigorosa e sistemática exploração via encenação do real e da experiência imaginada, na qual a aprendizagem ocorre por meio da consciência sensorial e do engajamento cinético” (PINEAU, 2013, p. 51). Nesse sentido, o professor Sérgio ressalta que

[...] a presença pode estar reduzida, equalizada, estar limitada, não no máximo da sua capacidade, mas tem elementos característicos da cena que aparecem porque elas já estão assimiladas, sem que tu precisas pensar nelas, mas elas aparecem porque elas já estão incorporadas às tuas habilidades de ator. Eu acredito que, na medida da tua experiência, ela vai fazendo parte em muitas circunstâncias (LULKIN, 2012).

A falado professor Sérgio reflete a ideia de que a performance está incorporada ao ator e parte dela não é consciente, ela se reflete no corpo. Nesse sentido, Runtz-Christan (2011) considera que quando o ator ou o

professor estão atuando, a presença se intensifica e se expressa por componentes de ordem física (o olhar, a escuta, a voz, a postura), intelectual (papel, imaginação, concentração, profissionalismo) ou psicológica (personalidade, sedução). Para a autora,

[...] os fundamentos da formação do trabalho do ator, certamente, ajudarão o professor a desenvolver tais competências, cujas aptidões e performances o ajudarão a demonstrar seu entusiasmo pela matéria ensinada e, por consequência, suscitar e manter a atenção dos alunos (RUNTZ-CHRISTAN, 2011, p. 48).

Dessa forma, os fundamentos da formação do trabalho do ator possibilitam que tais atributos sejam incorporados ao seu fazer, seja ele artístico ou docente.

Assim como o professor Sérgio, a professora Celina Alcântara também se refere à ideia da presença cênica como atributo incorporado ao ator:

[...] eu acho que o professor não pode se dar ao luxo de ser uma pessoa que fala baixinho, que fala de forma incompreensível. Claro que cada um tem uma formação, mas tu estás professando alguma coisa e tu tens que fazer essa coisa ser interessante e, ao mesmo tempo, ser uma figura para quem as pessoas querem se dirigir. As pessoas vão ter necessidade de olhar e ter motivos para ficar te olhando. Então, não é querer se exibir, querer ser uma estrela na sala. Quanto mais tu consegues fazer isso sem ficares te obrigando, tanto melhor, mais isso está em ti. Quanto mais tu consegues falar de maneira audível e interessante, mais eficaz como professor tu poderás ser. Mas isso é algo que tem que te atravessar, tem que te transformar radicalmente. E aí, quando tu fores trabalhar como professora, vai aparecer, assim como quando tu vais fazer um espetáculo, quando vais performatizar (ALCÂNTARA, 2012).

Nessa direção, também pude observar a mesma perspectiva na aula da professora Juliana Kusler, que também se utilizou de vários recursos para chamar a atenção dos alunos, quando se dispersavam nos exercícios ou demonstravam cansaço. Ela fez um jogo com bolas no qual os alunos, em círculos, tinham de jogar a bola para os colegas e não deixar cair.

A professora não agia de forma autoritária. Ao contrário, falava baixo. Com relação aos alunos, embora tivessem uma agitação própria da idade, era interessante observar que eles pareciam se sentir impelidos a prestar atenção para entender o que ela dizia, em função de ela falar muito baixo. Algumas vezes, a professora fazia expressões faciais, tais como caretas e trejeitos diferentes com os olhos, e os alunos pareciam entender as intenções embutidas nas suas expressões. Observei que havia sintonia entre os alunos e a professora.

O professor Marcelo Adams complementa dizendo:

[...] eu procuro instigar, procuro sugerir, dar caminhos, e agente usa o humor. Não é ser um “palhacinho”, mas brincar com a situação. Isso é um exemplo que eu levo como aluno. Eu gostava quando os meus professores davam uma aula mais leve, passando o conteúdo mais levemente, o professor que se permite sorrir ou fazer uma brincadeira. Não que eu, como ator, vá estar sempre representando um personagem, mas eu procuro estar atento. Por exemplo, no meu dia a dia, talvez eu seja menos expansivo, pois na sala de aula, agente tenta, até pelo meu entusiasmo com o teatro, eu acabo sendo mais expansivo do que em casa com a minha mulher, por exemplo... Tu vê nos olhos do aluno se ele está interessado, na atitude corporal dele, então agente lê tudo isso no aluno (ADAMS, 2012).

Para o professor Marcelo, o humor é um atributo utilizado por ele com o objetivo de tornar a aula mais atrativa aos alunos. Nesse sentido, Icle e Lulkin (2013) consideram que “[...] o encontro do humor com a educação se dá como parte do aprendizado e da experiência do agir e do pensar humanos, por diferentes linguagens, em diferentes contextos históricos e culturais” (ICLE; LULKIN, 2013, p. 118). Os autores trazem a figura do bufão¹⁹ relacionada ao cômico, a qual se utiliza do riso e da ironia e outros traços de comportamento, como possibilidade performática para recolocar o corpo, a voz e a presença no centro da atividade pedagógica (ICLE; LULKIN, 2013).

Diante das várias dimensões de “presença”, observo que os professores, ao reconhecerem que a docência é performática e que a presença cênica os acompanha em suas práticas pedagógicas, parecem não se dar conta do

¹⁹ “[...] o bufão como figura com a qual o pensamento tornar-se-ia uma peripécia filosófica e com quem se produziria um espaço de pensamento performatizado, autorizando o uso do humor como recursos de linguagem” (ICLE; LULKIN, 2013, p. 118).

quanto isso os diferencia da maioria das práticas docentes. Ou seja, o quanto essa perspectiva do professor como um performer os singulariza.

Com efeito, o “Estado de Presença” docente requer uma performance repleta de significados, com o objetivo definido de provocar a interação constante entre professores e alunos, os quais se relacionam, assumindo diferentes papéis, nas atividades que configuram a sala de aula. Essas práticas resultam, portanto, na utilização do corpo e da palavra, atuando como elementos propulsores do processo de ensino e aprendizagem.

A partir das observações e posicionamentos dos professores desta pesquisa, considero importante aprofundar a discussão sobre a presença docente e sua relação com a dimensão criativa, com o objetivo de identificar esse potencial que a performance pode conceder à educação. Nesse sentido, mais uma questão emergiu em meio a tudo o que está se apresentando como modos de práticas pedagógicas: será que o uso da presença como recurso pedagógico contribui para a instauração do processo criativo?

6 A CONDIÇÃO CRIATIVA DA PERFORMANCE DOCENTE



Imagem 6: Aula de Corpo e Voz da professora Celina Alcântara, sala 2 do Departamento de Arte Dramática-DAD, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul-UFRGS. Porto Alegre, 2012. Foto de Márcia Pessoa Dal Bello.

Ao partir da premissa resultante do percurso trilhado nesta pesquisa, parece que esses professores de teatro conduzem sua atividade docente como performers no intuito de provocar no aluno a instauração do processo criativo. A ideia central, neste capítulo — para mostrarmos como os traços da performance artística parecem reviver no corpo desses professores, durante o trabalho em sala de aula —, será pensarmos essas performances a partir do conceito de *condição criativa*.

6.1 A CONDIÇÃO CRIATIVA COMO ESPAÇO DE CRIAÇÃO

A arte da performance trabalha, com a noção de *real*, evitando a interpretação e apelando para a materialidade e a exposição do corpo na sua condição cotidiana. Segundo Carlson, “[...] a arte da performance também se

mistura com a atividade diária não para experimentação perceptual, mas como um meio para explorar situações sociais e desenvolver liderança e capacidade de lidar com a habilidade dos participantes/plateia” (CARLSON, 2010, p. 137).

É possível observar a perspectiva de performance, aludida por Carlson, na atuação docente dos professores sujeitos desta pesquisa. Eles utilizam a performance na sala de aula, comportando-se como performers, com o objetivo de explorar as suas relações com os alunos e desenvolver uma liderança que lhes garanta a atenção e o interesse desses mesmos alunos. Nesse sentido, procuro agora transpor essa ideia para pensar o corpo do professor.

Com efeito, quando digo que tais professores performatizam suas ações ou que se trata de professores performáticos, não os localizo numa atuação subsidiada na ideia de personagem. Eles não interpretam um personagem, não usam artifícios; entretantes, eles trabalham para fazer emergir uma condição criativa. Essa condição possibilita que a criação propriamente dita possa ser experimentada pelos alunos.

Assim, esses professores usam recursos performáticos para manter a atenção dos alunos, mas apenas enquanto isso é necessário. Não poderíamos, portanto, falar de personagem, mas de performance que desfaz as fronteiras entre arte e vida, que põe em xeque a diferença entre realidade e ficção. A professora Lucimaura Rodrigues revela que essa atitude “[...] *não é consciente*” (RODRIGUES, 2012). Ela diz ainda: “[...] *não que esteja fazendo um personagem dando aula, mas a maneira como me coloco no espaço, a voz, o gestual, o olhar e até mesmo os exemplos que agente dá, estão incorporados ao ator*” (RODRIGUES, 2012).

Todo esse aparato performático não é simples, tampouco se trata da execução mecânica de exercícios. Percebo, para além dos exercícios, alguns princípios que caracterizo como *condição criativa*.

De fato, esse conceito — de condição criativa — está presente no trabalho de Stanislavski. Para ele, não se tratava de encontrar um método, mas de saber quais seriam as condições que permitiriam ao aluno-ator encontrar o fluxo de criação.

Nesse sentido, Ruffini (2004) lembra que isso que se denomina condição criativa foi um objetivo insistentemente perseguido por Stanislavski. Para o mestre russo, não se tratava ainda de uma descoberta única e definitiva, mas

ela precisava ser renovada a cada vez.

Stanislavski dizia que renovar a criação não é a mesma coisa que repeti-la sem variações, ainda que fazendo como se fosse a primeira vez. A repetição é, ao contrário, um inimigo a combater, pois se baseia na memória muscular, tão forte nos atores e indispensável para o seu trabalho.

Na aula da professora Celina Alcântara, pude observar essa noção de repetição como algo importante no modo docente de trabalho. Ao realizarem a atividade proposta pela professora — em que deveriam buscar a imagem corpórea do personagem —, os alunos fizeram inúmeras experimentações, buscando na memória uma grande diversidade de imagens para caracterizar os seus personagens, sempre sob a orientação precisa e atenta da professora. Repetiram o exercício oito vezes, sempre trazendo algum elemento novo a cada repetição.

Repetição, portanto, no contexto docente desses professores, implica não uma repetição mecânica, mas uma espécie de apropriação paulatina, um processo de incorporação. Por isso, Stanislavski falava em segunda natureza. A primeira natureza seria aquela aprendida pelo indivíduo no cotidiano, enquanto a segunda natureza seria aquela aprendida pelo ator no seu processo de aprendizagem.

Para Stanislavski, tal conceito consistia em um exercício constante que, uma vez incorporado, permitia ao ator fazer com que aquilo que foi aprendido de maneira artificial, parecesse natural aos olhos do espectador. “Para o mestre, entre a criação do personagem e a condição criativa como segunda natureza, acontecia uma revolução” (RUFFINI, 2004, p. 7).

Stanislavski frisava que, de um modo geral, “[...] a qualidade de força e resistência do estado interior de criação do ator varia na razão direta da grandeza e significado do seu objetivo” (STANISLAVSKI, 2008, p. 319). Assim, o autor afirmava que há uma infinidade de aspectos, qualidades e graus de disposições criativas, nas quais prepondera um elemento ou outro. Se o objetivo está claramente delineado, logo se adquire o estado interior correto e firme. Mas se, por outro lado, o objetivo for indefinido e vago, o estado interior será, provavelmente, frágil. Ele dizia que em ambos os casos, o fator determinante é a qualidade do objetivo.

O diretor Tortsov, em sua aula, argumenta sobre como provocar essa disponibilidade para a criação, ensinando que

[...] a preparação interior para um papel é a seguinte: em vez de correr para o camarim à última hora, o ator deve chegar lá e colocar a pôr-se em forma duas horas antes de entrar em cena. Vocês sabem que o escultor amassa a argila antes de começar a usá-la, o cantor aquece a voz antes de dar seu concerto. Temos de fazer algo parecido, afinar as nossas cordas interiores, experimentar as claves, os pedais e os registros. Vocês conhecem esse tipo de exercício através dos treinos. O primeiro passo necessário é o relaxamento e a tensão muscular. Em seguida, vem a escolha do objeto. Aquele quadro? O que representa? Qual o tamanho? As cores? Tome um objeto distante! Agora em círculo pequeno, não mais distante que os seus próprios pés! Escolha algum objeto físico! Motive-o, acrescente primeiro uma e depois outras ficções imaginativas! Torne sua ação tão verdadeira que você possa acreditar nela. Faça várias suposições e sugira circunstâncias possíveis, para colocar-se nelas. Continue até ter posto todos os seus elementos e depois escolha um deles. Não importa qual. Escolha o que mais o atrair agora. Se conseguir fazer com que esse único elemento funcione concretamente (nada de generalidades), todos os outros virão atrás atraídos por ele. Não se esqueçam de que cada vez que tiverem que executar uma tarefa criadora, devemos ter o máximo cuidado em preparar os vários elementos com que comporemos um verdadeiro estado criador interior (STANISLAVSKI, 2008, p. 316).

Eu encontro também em Peter Brook (2010) uma ênfase no processo criativo para a prática teatral, quando o autor afirma que se o ator quiser tocar profundamente o espectador, dispõe de dois métodos. O primeiro consiste na busca por beleza. Ele dizia que “[...] para fascinar a imaginação, o ator procura extrair o máximo de beleza de cada elemento. É como se através da pureza de detalhes, ele tentasse atrair o sagrado” (BROOK, 2010, p. 38).

O segundo método, oposto ao primeiro, parte do princípio de que “[...] o ator possui um extraordinário potencial para criar vínculos entre a sua imaginação e a do público, fazendo com que um objeto banal possa transformar-se em objeto mágico” (BROOK, 2010, p.38). A professora Jezebel de Carli diz: “[...] *acredito no professor que vê o teatro como um lugar sagrado, um lugar diferente da vida, do cotidiano dos alunos*” (De CARLI, 2012).

Desse modo, é possível pensar que a busca pela condição criativa é algo que se persegue na pedagogia do teatro como uma condição do aprendizado, porém não apenas isso. Os ensinamentos de Stanislavski permitem instaurar a ideia de que a partir da emergência da noção de condição criativa, “[...] não é possível falar de teatro sem que se pense em como se aprende, como se ensina, como tornar-se humano e ser sujeito do processo criativo” (ICLE, 2008, p. 51).

Compreender, portanto, a performance do professor no contexto de uma condição criativa é reconfigurar, a essa altura, a própria noção de performance que tomei inicialmente. A ideia de condição criativa faz englobar vários aspectos da noção de performance. Não se trata mais de pensar a performance do professores apenas como uma ação que nasce no seu corpo, a partir de sua experiência como artista da cena, e vai em direção aos alunos (que, nesse caso, seriam meros espectadores). A ideia mesmo de performance permite um alargamento, impedindo categorias fixas do teatro tradicional, pois nesse contexto, o ator não interpreta um papel, o público não é passivo receptor, tampouco as formas de criação são hierárquicas.

Para que se tenha a dimensão correta desse alargamento provocado pela performance com relação ao teatro tradicional, Fischer-Lichte (2008) faz um breve histórico que ilustra muito bem a inserção dos Estudos da Performance como uma disciplina legítima e com reconhecimento na academia, cuja ciência acredito ser importante para a compreensão do alargamento da concepção do teatro tradicional, decorrente da sua aproximação com os Estudos da Performance.

A citada autora diz que o estabelecimento dos estudos teatrais como uma disciplina acadêmica independente na Alemanha, no começo do século XX, e sua respectiva popularização como um marco essencial no discurso das artes, representou uma ruptura com as noções até então prevalentes impostas pelo teatro tradicional.

Desde o século XVIII, a literatura dramática se tornou o conceito central do teatro na Alemanha, não só para servir à moral da época, como também para ser percebida como uma arte textual. Por volta do fim do século XIX, o valor artístico do teatro parecia ser quase que exclusivamente determinado e

até legitimado por sua referência aos trabalhos dramáticos — leia-se textos literários (FISCHER-LICHTE, 2008).

No início de 1798, Goethe sugeria que o teatro, como uma forma de arte, deveria ser julgado sobre as bases da performance, de acordo com o que ele escreveu no seu ensaio intitulado *On truth and probability in works of art*. Wagner, em apoio a esse pensamento, escreveu outro artigo intitulado *The artwork of the future* (1849). Não obstante a magnitude desses personagens, ao longo do século XIX, seus contemporâneos continuaram a entender o valor artístico do teatro como sendo textual.

No final de 1918, o crítico de arte Alfred Klaar polemizou sobre o tema, afirmando que o palco só pode alcançar seu valor pleno se a literatura contribuir para o seu conteúdo. Assim, seguindo essa tendência da época, o teatro era visto como um objeto dos Estudos da Literatura.

Max Herrmann, fundador dos estudos teatrais de Berlim e um especialista em literatura germânica medieval e pré-moderna, empenhou-se por defender a ideia da centralidade da performance no teatro. Ele lutou por estabelecer uma nova disciplina nas artes – Estudos Teatrais – argumentando que é a performance e não a literatura que constitui o teatro.

Ele considerava que privilegiar a performance sobre o texto era insuficiente, assim, ele defendia a ideia de instituir uma polaridade fundamental entre os dois, de modo a perfazer uma união harmoniosa, que, em resposta a Alfred Klaar, ele dizia que estava convencido de que o teatro e o drama eram originalmente opostos, pois o drama é a criação textual, enquanto que o teatro é a realização da plateia e de quem se apresenta para ela.

Fischer-Lichte (2008), partindo da análise de tais ocorrências, avalia que “o fato de existirem disciplinas que lidavam exclusivamente com textos e ignoravam as performances, provocou a necessidade de se estabelecer uma nova disciplina, que viesse a suprir tal lacuna” (FISCHER-LICHTE, 2008, p. 30). Foi dessa realidade, portanto, que os estudos de teatro foram fundados na Alemanha como uma disciplina voltada à performance.

Nesse sentido, Roach (2002) faz uma distinção entre a performance e o teatro tradicional. O autor considera que os alunos, ao estudarem sobre performance, devem responder a três questões relativas ao: tempo (passado e futuro), ao lugar (dentro e fora) e à ação (habitual e crítica). Para ele, esses

estudantes devem colocar as seguintes questões relativamente às dimensões acima citadas: quando isso ocorre? Onde isso ocorre? O que está acontecendo?

“No teatro tradicional, as respostas a essas questões encontram-se na leitura da cena, enquanto que na performance, as respostas são encontradas mediante o envolvimento e a participação na cena” (ROACH, 2002, p. 35). A fala de Roach reforça a possibilidade da participação ativa dos espectadores na performance, os quais não se comportam como passivos receptores, como na maioria dos espetáculos de teatro tradicionais.

Essas considerações de Roach, num certo sentido, nos convidam a pensar a partir de uma nova perspectiva. Tal perspectiva, não exatamente relacionada aos aspectos tradicionais do teatro e aos estudos da performance, mas sim, orientada para a pedagogia e a construção do conhecimento.

Segundo Stucky e Wimmer (2002), os professores envolvidos nos estudos da performance estão diariamente engajados em processos de estudo, avaliação, interpretação e mudança da área de intersecção existente entre a performance e a pedagogia. E isso, seja na condição de relacionamento com estudantes que estejam aprendendo a performar um soneto, por exemplo, seja na condição de estarem envolvidos com estudantes que estejam buscando compreender os intricados movimentos de uma briga de galos em Bali.

A raiz do entendimento dessas duas realidades tão distintas repousa no conhecimento intuitivo da experiência humana. Na maioria dos estudos relatados no livro *Teaching Performance Studies*, de acordo com os autores Stucky e Wimmer (2008), são reconhecidas as pedagogias que brotaram da interação ocorrida nas salas de aula e parcialmente produzidas pelos estudantes no momento de suas respectivas ocorrências, e não por meio de pesquisas, artigos ou metodologias. Tal fato parece demonstrar que a performance, fruto da interação e de outros caminhos metodológicos, é uma fonte reconhecida de construção de conhecimento.

Com efeito, a emergência de uma condição criativa sugere uma performance docente como um amálgama no qual a ação do professor é apenas um dos elementos, mas não necessariamente o centro sobre o qual orbitam todos os demais elementos: alunos, ação, conteúdos, currículo, conhecimento.

Desse modo, começo a perceber a performance dos professores de teatro primeiramente a partir da incorporação de suas experiências como artistas da cena: como uma segunda natureza. No entanto, para além disso, como uma fusão desierarquizada dos elementos da sala de aula, fusão essa que só pode ter lugar na emergência de uma condição criativa.

A aula do professor Carlos Mödinger pode exemplificar tal fusão. Ele propôs que um grupo de alunos apresentasse a cena que estava preparando, cuja criação era resultado de trabalhos anteriores de improvisações, conforme já relatado anteriormente. Enquanto esse grupo se apresentava, o professor, juntamente com o restante da turma, o dirigia. Quando a cena foi apresentada, o professor observou que uma das alunas estava numa postura mais cotidiana, enquanto os outros dois integrantes, mais estilizados. Ele sugeriu, então, que as ações se aproximassem.

Os colegas que assistiam deram muitas sugestões para o trabalho como, por exemplo, que eles ampliassem os movimentos, que detalhassem mais a cena. Sugeriram que eles jogassem com a plateia e expressassem as emoções de forma explícita. As sugestões dos alunos e do professor se misturavam num todo coeso, em que o professor fazia questão de valorizar todo e qualquer apontamento dos alunos. O processo criativo mostrava-se à *flor da pele*, e todos faziam questão de contribuir com o trabalho dos colegas. Estes, por sua vez, se colocavam numa posição de humildade, ouvindo e testando cada um dos comentários.

O professor observou que eles deveriam explorar mais o espaço, pois tinham de pensar que na plateia, poderia haver alguém na extremidade direita, por exemplo. Algumas vezes, os alunos que estavam assistindo trocavam de papel com os que estavam realizando a cena, para mostrarem alguma possibilidade.

Depois do exercício, que provocou a participação e empenho de todos — o que me pareceu muito produtivo —, o professor solicitou que os alunos apresentassem as suas cenas simultaneamente, uma dupla em cada canto da sala. Eles ficaram um tempo realizando suas cenas, sem a interferência do professor, que observava e fazia algumas anotações. Depois, pegaram alguns adereços e o professor sugeriu uma sequência de apresentações das cenas. Eram cinco grupos. Enquanto eles iam se apresentando, o professor pedia

para os alunos que estavam assistindo — que pertenciam a outros grupos — interferirem na cena dos colegas.

Ao observar essa atividade realizada pelos alunos e professor, foi possível constatar que todos os sentidos estavam em ação, tanto para aqueles que estavam na cena quanto para os que olhavam de fora e davam sugestões para qualificar o trabalho. Eles pareciam realmente estar em outra sintonia, como se estivessem em transe, entorpecidos e disponíveis para aquele momento totalmente voltado à criação.

Considero importante ressaltar o quanto tive a oportunidade de perceber como esses processos de interação entre professores e alunos ou atores e plateia — defendidos pelos Estudos da Performance — promovem espaços destinados à aprendizagem. Os significados presentes em cada uma das práticas circulam por todos aqueles que delas têm a oportunidade de vivenciar, seja como ator, professor, aluno ou plateia, os quais nesses momentos demonstram muita disponibilidade para interagir no grupo.

A professora Celina fala sobre a necessidade da disponibilidade para que o trabalho aconteça. Ela diz:

[...] porque aí tem a brecha para tu te relacionares, porque aí se a pessoa é fechada, é trancada, não só trancada no sentido de tímida, mas às vezes a pessoa sabe fazer, mas ela se tranca naquilo, naquele jeito que ela sabe fazer e ela não sai daquilo, ela fica trancada na forma, o que também é ruim. Então, quanto mais permeável e disponível for o aluno, melhor para acontecer de fato esse trabalho, porque aí dá essa sensação mesmo que o trabalho reverbera. Não que tu estás ensinando alguém a fazer, mas aquilo que tu estás dizendo, fazendo, tu vês reverberar no corpo do outro, tu vês acontecer no corpo do outro, mas também por força do querer do outro. Ele está disposto a fazer aquilo. Então, uma das coisas que eu considero mais importante é essa disponibilidade para a criação, essa disposição em experimentar, que se conquista pelo jogo (ALCÂNTARA, 2012).

Disponibilidade é uma palavra muito enfatizada no contexto das aulas de teatro a que assisti, bem como nas falas dos professores nas entrevistas. Mas não se trata, dou-me conta agora, apenas de uma habilidade do aluno, mas também das condições favoráveis para a criação, engendradas de forma coletiva pelos grupos que observei. São essas condições que possibilitam um

estado de criação, uma performática da criação, um fazer em estado criativo, um fazer criação.

Mas quais seriam essas condições favoráveis para a criação que a performance engendra na sala de aula de teatro? Aparentemente, eu vejo que se trata novamente de uma duplicação da condição de artista da cena. Aquilo que é matéria da criação (e condição) no contexto da cena é, também, o suporte para o aprendizado. Trata-se de ensinar a ser criativo, sendo criativo e possibilitando momentos de criação no interior mesmo do processo de ensino-aprendizagem.

A partir de agora, então, irei me ocupar de duas condições criativas que me parecem superlativas nas aulas que observei: a necessidade de uma criação coletiva e a transformação como condição da criação.

6.2 A PERFORMANCE SÓ É CRIAÇÃO NA DIMENSÃO COLETIVA

A dimensão coletiva da prática teatral da qual estou falando — e que tem sido objeto de minha observação — também estava presente na pedagogia do teatro de Stanislavski. O autor ressaltava que para que o espetáculo alcançasse uma realização no seu todo, para que se estabelecesse um comportamento mútuo entre os parceiros em cena, e para que cada ator se ajudasse no processo criador, era imprescindível uma base ética sólida.

Essa ética defendida pelo autor se referia, principalmente, à importância atribuída por ele ao trabalho em conjunto. Ele enfatizava que

[...] cada membro da corporação teatral deve sentir-se sempre uma parte de uma engrenagem complicada. Deve ter clara consciência do dano que pode ocasionar a toda sua empresa um ato incorreto ou uma distração ou um desvio da linha que foi fixada. [...] a ética artística e o estado que se estabelece por seu intermédio são fatores muito importantes e necessários em nossa atividade, em razão das características que nos distinguem (STANISLAVSKI, 1997, p. 236).

Dessa forma, penso que o autor resume sua concepção pedagógica ética sobre a prática teatral, quando afirma que cada trabalhador do teatro — começando pelo porteiro, o encarregado do guarda-roupa, o bilheteiro, o caixa e terminando pela administração, o diretor e, finalmente, os artistas —, todos

servem ao fim fundamental da arte e devem estar integralmente subordinados a ela. Todos, sem exceção, são participantes do espetáculo. Ele alerta que

[...] todos aqueles que, em uma ou outra medida, dificultam a realização do objetivo essencial da arte e do teatro, devem ser considerados como membros indesejáveis. Se o porteiro, o bilheteiro e o caixa recebem o espectador com hostilidade e, desse modo, perturbam seu estado de ânimo, ocasionam um dano à empresa comum e ao fim artístico, pois influenciam negativamente. Se o teatro está em desordem, se tardam em levantar a cortina, se as ideias e sentimentos do ator não chegam ao público, esse não encontra um motivo para ir ao teatro. O espetáculo se perde e o objetivo artístico e educativo se desvanece (STANISLAVSKI, 1997, p. 258).

Para esse autor, a dependência absoluta de todos os trabalhadores do teatro, referente ao objetivo essencial da arte, deve acontecer não somente durante o espetáculo, mas também nos ensaios e em qualquer outro momento do dia. Se, por alguma razão, o ensaio resultar improdutivo, o que perturbou o trabalho está prejudicando o objetivo essencial de todos. Só se pode aceitar um ambiente adequado, e aquele que põe obstáculo comete uma falta grave contra a arte e contra a sociedade. Um mau ensaio prejudica o papel, e um papel defeituoso não ajuda; pelo contrário, impede que se expressem as ideias básicas do autor (STANISLAVSKI, 1997).

Vemos que tais ideias, ainda que historicamente marcadas pela época e pelo modo de raciocínio do diretor russo, produzem ainda alguns ecos expressivos no contexto das aulas investigadas. Alcântara (2012) expressa isso literalmente, quando afirma que os chamados diretores-pedagogos renovadores da cena teatral do século XX — nos quais o próprio Stanislavski está também incluído — buscaram um espetáculo que fosse resultado de um trabalho no qual o que deveria sobressair era o grupo, e não o indivíduo. Ao mesmo tempo, “[...] eles exigiram de seus atores uma operação sobre si capaz de constituí-los como sujeitos éticos, comprometidos com seu trabalho, com o coletivo do que faziam parte e também com o público para o qual se endereçavam” (ALCÂNTARA, 2012, p. 78).

Essa dimensão coletiva tornou-se perceptível na aula do professor Carlos Mödinger, quando um grupo de alunos apresentou um trabalho de

improvisação, já mencionado anteriormente. Eles repetiram a cena muitas vezes, sempre com o objetivo de explorar as sugestões dadas pelos colegas e pelo professor, o qual eventualmente se inseria na cena para demonstrar alguma possibilidade, frisando que a cena tinha de fazer sentido.

Foi interessante observar que não havia nenhuma espécie de competição para impor a sua ideia, pois a relação de coautoria parecia estar consolidada. O objetivo de todos era um só: qualificar o trabalho, para que ficasse mais orgânico e tivesse uma maior qualidade cênica. A dimensão do grupo, visivelmente, preponderava sobre o indivíduo.

Era perceptível que uma condição favorável de criação estava estabelecida e o papel do professor era fundamental para conduzir esse processo, pois ele equalizava a sua postura durante todo o tempo. Às vezes mais diretiva, em outros momentos não diretiva, entretanto naquela atividade não havia nenhuma hierarquia entre as ideias do professor e as dos alunos. O professor, bem como o grupo de alunos que se apresentava, ouvia atentamente cada um que se expressasse.

Alcântara (2012) refere que Kastrup pensa um coletivo como “[...] um campo de forças, mantido pelo poder de afetar e ser afetado uns com os outros, de modo que cada ação é permeada e afetada pelas forças que formam esse campo, que por sua vez constituem uma rede de relações” (ALCÂNTARA, 2012, p. 79). Alcântara observa que a figura de um campo de forças, para Kastrup, seria um espaço no qual a subjetividade poderá emergir, entretanto essa subjetividade estaria destituída da figura de um sujeito. Para ela, a produção de subjetividade está sempre implicada com a coletividade, pois considera que toda a subjetividade é coletiva, e um coletivo é formado de múltiplos vetores.

Dessa forma, reconheço essa sinergia na prática pedagógica em teatro, tanto na fala dos professores com os quais estou dialogando, quanto nas aulas a que assisti. A professora Jezebel, quando perguntada sobre o que mais a atraiu no teatro, diz que “[...] *foi essa coisa do coletivo, do grupo, parece que os diferentes são aceitos. Tem uma coisa de compartilhamento, de aceitação do outro*” (DE CARLI, 2012).

Penso que a fala da professora traduz essa dimensão do coletivo à qual estou me referindo. Ela complementa ainda dizendo que “[...] *agente tinha isso,*

afeto, compartilhamento, mais do que a técnica em si. É o espaço do grupo, do coletivo, um lugar de encontro, de convívio, de experiência” (DE CARLI, 2012).

Alcântara (2012) considera que é principalmente no jogo que as relações se estabelecem, porque os indivíduos se implicam mutuamente, uma vez que se experimenta um compartilhamento relacionado não só ao objetivo do jogo. Essa interação se dá principalmente na ordem do acontecimento, ocorre segundo dadas circunstâncias, num espaço de tempo de múltiplas implicações. A autora aponta que “[...] a ideia de coletivo que aparece no jogo se sustenta nas múltiplas afecções, ou seja, trata-se da ligação com aquilo que atravessa as relações, que as compõe e as inscreve num determinado plano” (ALCÂNTARA, 2012, p. 84).

Essa perspectiva é fácil de ser compreendida a partir de algumas aulas aqui descritas, nas quais o jogo é o instrumento utilizado pelos professores para que essa relação de cumplicidade, de parceria e, principalmente, acionadora do processo criativo se instale no grupo. Novamente recorro a Alcântara (2012), quando a autora diz que “[...] o teatro é uma arte do coletivo porque cada relação em teatro acaba instaurando, ainda que temporariamente, formas de associações, encontros, agrupamentos, compartilhamentos que redundam em um coletivo” (ALCÂNTARA, 2012, p. 84).

Alcântara (2012) observa também que para Alschitz, “[...] a ideia de encontro coletivo teatral é algo constituído numa superfície permeada por atravessamentos, presentes na imagem de algo que foi tecido” (ALCÂNTARA, 2012, p. 85). Esse encontro coletivo, aludido por Alschitz, parece ser aquilo a que a professora Lucimaura se refere, quando perguntada se ela considerava que os princípios teatrais, em alguma dimensão, a constituíam. Ela responde: “[...] a principal característica que veio do teatro foi que eu passei a me emocionar e me sentir instigada por enxergar a humanidade, observando como as pessoas se relacionam, se comportam e tiram disso algum significado” (RODRIGUES, 2012).

Brook (2010) sintetiza a questão do coletivo, ao dizer que “[...] o teatro começa quando duas pessoas se encontram” (BROOK, 2010, p. 12). Ele diz ainda que se uma pessoa fica em pé e a outra observa, já é um começo. Para haver um desenvolvimento, é necessário ter uma terceira pessoa, para que

haja um confronto. O autor ressalta que a relação entre esses três elementos é essencial. Isso quer dizer que o teatro se faz na relação, no jogo.

A professora Lucimaura diz: “[eu] acho que olhar o outro, enxergar o outro, ser tolerante são características muito importantes ao ator, que ajuda no processo de criação, porque eu estou vendo a experiência do outro, e isso certamente fica dentro de mim” (RODRIGUES, 2012). Ela complementa o seu pensamento observando que “[...] em cada montagem é sempre diferente, principalmente a minha relação com o outro. Nesse sentido, acho que eu me transformo” (RODRIGUES, 2012).

Nas aulas, observo que esse exercício de se relacionar com o grupo é uma constante. Os jogos sempre oportunizam essa relação. Conte e Pereira enfatizam que

[...] a performance é sempre uma experiência presente e compartilhada, uma multiplicidade de vozes contrastantes na experiência teatral, um jogo de relação com a alteridade que nos modifica e nos intensifica como seres humanos, constituindo a base de nossos valores (CONTE; PEREIRA, 2013, p. 108).

6.3 PERFORMANCES EM TRANSFORMAÇÃO

Ao considerar todas as questões trazidas nesta pesquisa, quando observo as aulas de teatro em todas as suas instâncias, considero que o processo teatral provoca uma transformação que é inerente ao trabalho do ator, que se confunde com o processo de criação em si e com o próprio fazer teatral.

A ideia de transformação parece estar implicada na performance docente dos professores observados, cujas práticas pedagógicas se voltam para que os alunos se submetam a esse processo de transformação na medida em que se inserem nesse universo. A professora Tatiana Cardoso expressa essa ideia, dizendo: “[...] as características que mais aprecio num aluno são a vontade de mexer na sua vida, no seu ambiente, de se transformar” (CARDOSO, 2012).

Ao olhar para as aulas de teatro, percebo que o desenvolvimento artístico, o desenvolvimento do processo criativo e a própria transformação do

artista requerem dele um grande envolvimento. Esse envolvimento, poder-se-ia dizer, é quase incondicional.

Contudo, para que tal envolvimento aconteça de fato, é necessária a incorporação por parte do aluno de uma postura que o torne capaz de constituir o seu trabalho. Essa postura, por sua vez, parece implicar uma transformação, de tal forma que não se sabe em que ordem ocorre: se é essa atitude que incide na transformação ou se é a transformação que acaba por determinar a nova atitude.

Assim, me parece que essa transformação não acontece naturalmente, já que exige do sujeito uma disponibilidade para garantir que esse processo seja desencadeado. A professora Gina Tochetto diz o que valoriza no aluno: “[...] *a atitude positiva, proativa, ter maturidade para querer vencer desafios e ter alguma coisa que o faça querer se transformar, se metamorfosear*” (TOCHETTO, 2012).

Considero que essa transformação se dá a partir da adoção, por parte do sujeito, dos princípios teatrais e das formas de relação que ele estabelece consigo mesmo, por meio das técnicas e procedimentos que constituem o fazer teatral. Ao elaborar essa relação, praticando os exercícios como objeto de conhecimento, o sujeito transforma o seu próprio ser.

Icle (2005) afirma que as transformações propostas por Stanislavski, no trabalho do ator, não se restringem a procedimentos técnicos, mas buscam um questionamento ético e estético com relação à prática teatral. Ele diz que para Stanislavski, “[...] o ator cria porque se transforma e algo lhe acontece porque cria” (ICLE, 2005, p.42).

Assim, necessariamente, no contexto das aulas de teatro observadas, parece haver uma relação entre transformação e ética. As condições favoráveis para a criação se dão, com efeito, na inter-relação desses elementos. Trata-se de afirmar o fato de que “[...] o trabalho do teatro envolve uma grande preocupação com o ser humano que está atrás do ator e isso remete à situação pedagógica do teatro” (ICLE, 2008, p. 51).

Nesse sentido, Stanislavski (2008) acreditava que a atividade teatral exige que a natureza inteira do ator esteja envolvida para que ele possa se entregar ao papel de corpo e alma. Para ele, cada movimento que o ator faz em cena, cada palavra que diz, é resultado de sua imaginação.

Assim, esse autor acreditava que nada poderia ser feito mecanicamente, sem que o indivíduo compreendesse plenamente quem é, de onde vem, o que quer, para onde vai e o que fará quando chegar lá. Stanislavski ressaltava que essa dimensão exige que o ator se entregue ao seu papel, obrigando-o a se transformar no processo criativo a que ele está submetido, quase como uma transcendência da sua individualidade em direção ao seu personagem.

A professora Gabriela Greco diz que dá muita importância

[...] ao momento que dá o click, quando o aluno faz a passagem daquele desfocar, desse distrair-se com facilidade e de repente alguma coisa o aciona, o atrai a ponto de ele conseguir estar completamente ali presente, concentrado naquele jogo, naquela brincadeira, ou naquele exercício de movimento, ou seja, o momento da virada, da transformação (GRECO, 2012).

Stanislavski (2008) referia que “[...] o ator não pode fugir de uma transformação completa se quiser se adaptar às exigências de sua arte, uma vez que os defeitos aceitáveis na vida cotidiana, no palco, impressionam o público” (STANISLAVSKI, 2008, p. 143). Ele dizia que isso acontece porque a vida no palco é mostrada dentro de um ângulo reduzido.

Para esse autor, nenhum detalhe escapa aos espectadores. Por isso, ele considera de extrema importância a transformação a que o ator tem de se submeter no desenvolvimento do seu processo de formação, visando sempre à busca do aperfeiçoamento constante da prática teatral.

A professora Jezebel de Carli (2012) acredita que “[...] o teatro possibilita que as pessoas transcendam as circunstâncias cotidianas, não pensando que vão mudar o mundo. Acho que não vão mudar, mas um aluno muda e, principalmente, a gente muda. Eu me modifiquei, nossa!” (DE CARLI, 2012).

Todo esse processo de transformação desencadeado por essas performances docentes singulares requerem do sujeito o desenvolvimento contínuo de uma sensibilidade que resulta no seu autoconhecimento psíquico e corporal, interior e exterior. Pensar essas performances como transformadoras significa dizer que elas não se restringem à profissão, mas transbordam a própria vida dos professores-diretores e dos alunos-atores. Performance docente, aqui, não é uma técnica profissional, mas parece um modo de ser que

engloba a totalidade do indivíduo em práticas que são, em alguma dimensão, compartilhadas no coletivo — portanto, sociais.

Nessa perspectiva, novamente ressalto que a prática docente em teatro se revela como um espaço em que a transformação, própria do processo criativo, parece ser um valor e um elemento fortemente presentes em todas as atividades. Observo que as propostas em aula provocam e desafiam os alunos a criarem, a partir de um ambiente que favorece a criação. Não só o ambiente, mas as atividades desenvolvidas no ritual da aula são estimulantes, e os alunos demonstram responder, na maioria das vezes, de maneira positiva.

Icle (2005) ressalta que a pedagogia do teatro de Stanislavski, pedagogia essa que instaurou a figura de um diretor pedagogo, “[...] demandou do ator um engajamento profundo, uma atitude ética que o transforma na constituição de sua obra artística, e também nas suas relações com o ser humano de um determinado tempo” (ICLE, 2005, p. 43).

Ao me deparar com esses princípios, que parecem resultar nessa transformação do sujeito, mais uma vez insisto que tais princípios constituem os professores de teatro estudados, na medida em que colocam o seu corpo a serviço do fazer teatral. Sua rotina de trabalho pedagógico contempla exercícios que buscam consciência e harmonia corporal, sempre tendo como foco o desenvolvimento do trabalho do ator. Esse processo envolve uma atitude crítica e sempre alerta ao que está sendo almejado, quer seja uma montagem, quer seja um simples trabalho de aula.

A atitude crítica mencionada acima merece destaque, uma vez que implica um íntimo e constante cuidado com referência à própria atuação do professor. Isso, pois conforme senti, a prática pedagógica contempla um esforço contínuo de apreciação da atividade do outro. Por meio desse apreciar, o professor acaba por favorecer o processo criativo, no sentido de provocar reiteradamente um estado de dúvida pessoal que leva à necessidade de considerar outras possibilidades de fazer diferentes formas de teatro.

A professora Tatiana Cardoso traduz um pouco esse universo do qual estamos falando, ao relatar: “[...] *quando eu comecei a fazer teatro, me lembro da sensação de que eu tinha encontrado um lugar onde eu podia ser eu mesma, com todas as minhas inquietações e minhas emoções*” (CARDOSO, 2012).

7PERFORMANCES DOCENTES



Imagem 7: Aula de Prática em Performance da professora Jezebel de Carli, sala 51 da FUNDARTE, do Curso de Teatro: Licenciatura, da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul-UERGS. Montenegro, 2012. Foto de Márcia Pessoa Dal Bello.

A pesquisa em questão teve como principal objetivo contribuir para o conhecimento relativo à prática docente em teatro, a partir das concepções de dez professores de teatro e das minhas próprias observações de suas aulas. Os resultados revelaram que a singularidade da prática docente dos professores está relacionada ao fato de eles conduzirem sua docência como performers, com o objetivo de torná-la mais atrativa aos olhos dos alunos, bem como garantir que eles se apropriem dos conhecimentos relativos à linguagem teatral.

Essa docência performática, revelada na corporificação do “Estado de Presença” dos professores, parece provocar o respeito aos princípios teatrais que, aparentemente, resultam na transformação dos alunos, sendo tal transformação a condição própria do processo criativo. Os princípios e os valores do teatro são elementos presentes desses professores e objeto de estudo nas aulas.

As propostas desenvolvidas em aula são pensadas a partir da perspectiva do jogo. Os professores provocam os alunos e os desafiam a serem sujeitos dos seus processos de construção de conhecimento em teatro. Em última instância, os alunos são convocados a criar diferentes modos de estarem presentes nas aulas, cuja dinâmica envolve uma apreciação constante do trabalho mútuo, o que incita a discussão, o diálogo, o reconsiderar e o fazer diferentes formas de teatro.

A observação do “atuar” docente dos professores estudados revelaram que as aulas de teatro se constituem em um ritual performático, instaurado principalmente no corpo, o qual tem como principal função promover a compreensão dos princípios que regem a linguagem teatral pelos alunos, bem como promover a instauração do processo criativo, a partir da perspectiva da possibilidade que o ritual performático abre para o trabalho integrado entre corpo e mente.

Dessa forma, ressalto que as propostas desenvolvidas em aula são voltadas para o desenvolvimento dos alunos na sua integralidade, de modo que a teoria e a prática estão constantemente em relação. Teoria e prática, portanto, são tratadas nas suas relações intrínsecas e complementares.

A aula, que eu chamei de ritual performático, se constitui numa produção ritualizada que é composta de atividades que obedecem a uma sequência mais ou menos pré-estabelecida, cujas maneiras de ser nas aulas parecem estar, ao menos em parte, codificadas. Tanto os professores quanto os alunos revelam que as rotinas lhes são familiares. Outra característica desse ritual é que as aulas envolvem exercícios que preveem muito trabalho corporal, cujo processo quase sempre culmina na realização de improvisações e jogos.

A primeira etapa do ritual — que eu chamei de “Aquecimento (os modos de iniciar a aula)” — se caracteriza pela realização de jogos de atenção, cujo objetivo consiste em que os alunos vão se entregando e se disponibilizando

para o jogo, bem como para todas as atividades que estão por vir. À medida que a aula vai evoluindo, os alunos vão se mostrando cada vez mais “presentes”.

Nessa fase, parece que os alunos vão acionando algum tipo de mecanismo que os inserem no propósito da aula propriamente dita, pois eles se revelam mais participativos e integrados. Professores e alunos vão se constituindo num todo coeso e as propostas da aula se tornam mais complexas. Os movimentos corporais também parecem ir se tornando mais elaborados, exigindo que mais partes do corpo sejam acionadas.

Na segunda fase, chamada de “Os modos de preparar a cena”, em praticamente todas as aulas observadas, ao mesmo tempo em que os alunos parecem estar mais cansados, eles também demonstram estar mais integrados com o grupo, assim como participam das atividades de maneira cada vez mais intensa. Seus corpos parecem mais disponíveis aos comandos dados pelos professores, cujos movimentos se mostram visivelmente mais precisos.

No momento do ritual intitulado “No seio da atividade teatral – criar a cena”, a aula parece se deslocar para o momento central do trabalho. O grupo se mostra cada vez mais entrosado, e a maioria dos alunos começa a demonstrar mais autonomia e, por consequência, mais autoria na realização das tarefas.

O momento da avaliação do ritual — que, em algumas aulas, aconteceu no final e, em outras, no decorrer do trabalho — se constituiu numa etapa muito produtiva. Era perceptível a criação e incorporação de significados sobre a prática pelos alunos, diante dos conceitos teatrais trazidos pelos professores. Nessa etapa, eles eram convocados a apreciar o trabalho uns dos outros, bem como a avaliar a performance do professor, sempre sustentados em princípios da linguagem teatral.

Outra constatação relevante foi quanto à observação do papel da disciplina como uma atitude essencial ao desenvolvimento do trabalho do ator, se apresentando como um fator desencadeador do processo criativo, configurando-se num valor promulgado por todos os professores. A importância da disciplina se revela na exigência quanto à observância aos horários, ao empenho na realização das atividades e em praticamente todo o processo de ensino.

O corpo tem um papel fundamental no desempenho dos rituais dessas salas de aula, pois a “docência performática” da qual estamos falando se revela no corpo. A hipótese da incorporação do conhecimento artístico revelado na docência se sustenta no argumento de que os professores “acionam” esses conhecimentos performáticos não apenas em sala de aula, mas em outras instâncias de suas vidas.

O corpo do professor aparece não só como um instrumento de transmissão de conhecimentos, mas é o próprio lugar de corporificação desses conhecimentos, em que ele opera com o objetivo de chamar a atenção dos alunos e se expressa em performance. Dessa forma, possibilita com que, nesse processo, os próprios corpos dos alunos vão se transformando.

Na docência, o professor “atua” como um orientador, cuja principal preocupação parece ser a de ajudar os alunos a tirarem o maior proveito possível de suas possibilidades físicas e mentais, a partir do trabalho corporal. Na maior parte do tempo, os papéis são bem definidos — o professor como orientador e os alunos, como aprendizes. Entretanto, em algumas ocasiões, os papéis se invertem, pois o professor se mistura ao grupo com o objetivo de auxiliar os alunos a resolverem alguma dificuldade. E os alunos, algumas vezes, desempenham a função do professor, atitude observada principalmente na avaliação das tarefas, dando sugestões aos colegas, fazendo apreciações dos seus desempenhos, ou seja, contribuindo para o aprimoramento do trabalho.

O envolvimento e a participação dos professores nas aulas são constantes, seja como observadores, avaliadores, seja fazendo parte integrante nos jogos. A performance dos professores se apresenta também na oralidade, pois os professores transformam a palavra do cotidiano, performando-a, com o objetivo de ressaltar o seu significado.

Da mesma forma que o professor faz uso de tal recurso, ele também tem a preocupação com que seus alunos desenvolvam essa habilidade em aula, explorando as várias possibilidades, a partir dos jogos de improvisação que configuram o ritual performático. Fazem isso materializando a voz, a entonação, que muitas vezes soa grave ou mais agudo, variando o ritmo e as ações vocais, com o objetivo de demonstrar como esses artifícios são utilizados na atividade teatral, bem como reforçando constantemente a

importância da voz para o ator. Além disso, eles próprios fazem uso de seus recursos vocais como instrumento pedagógico.

Os professores consideram que o seu “estado de presença” é um atributo utilizado em suas práticas docentes. A forma de condução da aula — que resulta na seriedade e respeito que os alunos demonstram pelas atividades propostas —, assim como o respeito aos preceitos do teatro, parecem estar relacionados ao “estado de presença” dos professores.

Os professores referem que a sua presença artística é um recurso acionado por eles quando realizam a atividade docente, pois consideram que tal recurso está incorporado ao seu fazer, seja ele docente ou artístico. Eles performam diferentes “papéis”, na medida em que são professores e que querem estabelecer uma comunicação potente com os alunos.

Os professores se utilizam de técnicas com o objetivo de ensinar os alunos a serem presentes em cena, bem como eles experimentam a sua presença, para manterem o interesse dos alunos naquilo que se está experimentando na sala de aula. Ressalto que os dados da pesquisa apontam para a perspectiva de que o desenvolvimento do “estado de presença” é um princípio indispensável à atividade teatral e objeto de aprendizagem nas aulas. Tal princípio, portanto, está incorporado às suas docências, na medida em que a incorporação da presença cênica, aparentemente, se deu nas suas formações artísticas.

A performance dos professores se apresenta como um importante instrumento para provocar a instauração da condição criativa, e os professores a reconhecem como um princípio fundamental ao ator. A condução das atividades docentes como performers dos sujeitos da pesquisa parece ter, como um dos principais objetivos, o acionamento do processo criativo.

A perspectiva do trabalho coletivo também se revelou como um dos elementos fundamentais da docência em teatro, na qual o jogo é um instrumento utilizado pelos professores para que essa relação de cumplicidade e parceria se instale no grupo. O teatro é, portanto, uma arte do coletivo que se concretiza a partir das relações que se estabelecem no processo teatral, cujo principal instrumento é o jogo. Cada relação em teatro acaba instaurando formas de associações, encontros, agrupamentos, compartilhamentos que resultam em um coletivo.

A aprendizagem da linguagem teatral e a realização de todas as atividades que envolvem o processo teatral apontam para a transformação do sujeito, provocada por essas performances docentes singulares, as quais resultam no seu desenvolvimento. É preciso dizer que a performance docente aqui não é pensada como uma técnica profissional ou uma metodologia apenas, mas parece um modo de ser que engloba o indivíduo em toda a sua totalidade, resultante de práticas que são compartilhadas coletivamente.

Minha perspectiva é que as reflexões aqui expostas possam servir de alimento para questionamentos que causaram em mim um processo de ressignificação das práticas docentes. Esse processo, que se iniciou a partir do meu olhar inquieto em face das práticas dos professores de teatro, fez emergir em mim a necessidade de compartilhar essas vivências.

Essa necessidade de compartilhamento tem como objetivo principal possibilitar que as problematizações geradas durante o percurso possam ser um ponto de partida para outras reflexões, outros históricos de vida e para um contínuo aperfeiçoamento das práticas docentes. Assim, destaco que o elemento central na docência teatral analisada é a relação.

Dessa forma, pensar a docência como performance implica pensar o aprender também como performance. Ou seja, se os professores estão “em performance”, performando suas ações, de modo mais ou menos codificado socialmente, do mesmo modo, os alunos performatizam suas ações. Portanto, uma troca constante de posições entre observar e interagir caracteriza essas salas de aula.

7.1 PRINCÍPIOS COMUNS, PERFORMANCES SINGULARES

Os resultados da pesquisa apontaram em direção ao importante papel dos princípios do teatro para a prática teatral, pois eles constituem a sua pedagogia, uma vez que estão presentes em todas as instâncias do trabalho, seja ele docente ou artístico. São elementos fundamentais, quase como uma “cartilha viva”, não no sentido de um manual, mas de um guia corporificado que se revela nas performances dos professores e alunos.

A relação é um desses princípios, sem a qual a atividade teatral não acontece. O teatro se faz na relação e se constitui na dimensão coletiva. A

magnitude desse princípio aparece de forma contundente, por exemplo, quando os professores e alunos interagem todo o tempo, ao fazerem considerações sobre o trabalho, nos processos avaliativos que envolvem a análise das atividades. Fazem isso sempre visando à qualificação das suas ações, pois eles têm a grande preocupação em apontar caminhos para as composições que se realizam na sala de aula. Esse processo parece permitir, na prática teatral, que os significados circulem entre os participantes.

Nesse sentido, é mister salientar que essa interação entre atores e plateia e professores e alunos parece se constituir num processo que promove a aprendizagem, uma vez que possibilita a vivência da perspectiva do outro, o que, por si só, amplia a dimensão individual. O exercício de se relacionar com o grupo é um elemento vital do teatro, cujos jogos são um eficiente instrumento para que as relações se estabeleçam e se ampliem.

As observações realizadas demonstraram que a relação que o professor de teatro estabelece com os alunos não é hierárquica, pois eles costumam modificar a sua postura, dependendo do papel que estejam performando. Numa situação de avaliador que corrige algum tipo de ação dos alunos, o professor se mostra mais autoritário e diretivo. Já quando fazem o papel de coparticipantes nos jogos ou atividades inerentes, os professores se inserem nas atividades e revelam uma performance corporal mais branda. Por outro lado, observei que durante essas ocasiões, eles parecem se mostrar mais performáticos corporalmente.

Essa reversibilidade de papéis que as práticas propiciam se estende também aos alunos, pois eles igualmente performam os seus corpos, ora revelando uma atitude de obediência ao professor, expressando uma postura mais passiva, e em outros momentos são convocados a serem sujeitos do seu processo de construção de conhecimento em teatro, posicionando-se como protagonistas na cena que configura a aula. Essa característica de reversibilidade de papéis parece ser um meio bastante eficiente de fortalecimento das relações estabelecidas no grupo, bem como da construção da autonomia dos alunos, uma vez que eles são constantemente convocados a se posicionarem nas atividades que realizam.

Outro princípio que considero extremamente relevante ao trabalho do ator é a constituição do “Estado de Presença”. Reitero que no teatro, a presença é

pensada como força de atração do ator, ou seja, um conhecimento que precisa ser “dominado” por eles, cujas práticas dos professores em questão têm como principal objetivo provocar nos alunos o seu desenvolvimento. Os professores revelam, na docência, a importância desse corpo que se comunica com o intuito definido de chamar a atenção da plateia e, com isso, promover a vivência dos princípios teatrais.

Os professores, ao reconhecerem que a docência é performática e que a presença cênica os acompanha em suas práticas pedagógicas, assumem que a presença está incorporada ao seu fazer, aparentemente, não de forma consciente, mas constituída em seu processo de formação. Observei que na grande maioria das aulas a que assisti — para não dizer todas —, quando o professor está “atuando”, as suas expressões corporais se intensificam, seja pelo olhar, pela voz ou postura.

Ressalto que essa intensidade a que me refiro não é igual em todos os professores, uma vez que as pessoas têm personalidades distintas. Percebo que alguns são mais expressivos, entretanto essa transformação relacionada à sua postura cotidiana — que penso poder traduzir como “estado de presença” — foi observada em todos os sujeitos.

Dessa forma, acredito ser possível afirmar que os professores parecem ter grande preocupação com que os alunos compreendam os conceitos que estão envolvidos no trabalho e, para isso, lançam mão de seus atributos de ator, tais como o corpo, as expressões faciais e as entonações da voz, enfim, da sua presença cênica. Considero, a partir dos resultados por mim analisados, que essa utilização da presença cênica dos professores na docência seja um dos elementos responsáveis pela singularidade das suas práticas pedagógicas em teatro.

A pedagogia do teatro reconhece que o desenvolvimento do processo criativo é um princípio essencial ao trabalho do ator. Por meio dele, os elementos constitutivos das práticas docentes em teatro se materializam no ritual da aula e se imbricam para que os alunos vivenciem os princípios teatrais.

A possibilidade de transformação do sujeito que a prática teatral suscita consiste num princípio que — igualmente aos outros princípios já mencionados — merece ser sublinhado, pois o contexto das aulas de teatro observadas

parece relacionar a ideia de transformação ao conceito de ética. Essa relação se constitui na medida em que as condições favoráveis para a criação, desenvolvidas no ritual da aula, se configuram na inter-relação desses elementos. Isso quer dizer que o trabalho do teatro parece envolver uma grande preocupação com o indivíduo, antes mesmo do que com a formação do ator. E não há dúvida de que essa perspectiva remete à situação pedagógica do teatro.

A ideia de transformação parece estar implicada na performance docente dos professores observados. Suas práticas pedagógicas se voltam para que os alunos se submetam a esse processo de transformação à medida que se inserem no universo teatral.

Ao direcionar meu olhar para as aulas de teatro, percebo que o desenvolvimento artístico — que resulta, por sua vez, no desenvolvimento do processo criativo e se revela na própria transformação do artista — requer dele um grande envolvimento. Parece-me que tal envolvimento é quase incondicional. Dessa forma, acredito que para que aconteça de fato, é necessária a incorporação, por parte do aluno, de uma autonomia que o ajude a protagonizar o seu trabalho, de modo a que ele se sinta responsável pelo seu processo de desenvolvimento teatral.

Minhas observações revelaram ainda que na docência em teatro dos professores estudados, não há uma preocupação extrema com as técnicas ou com os conteúdos teóricos que devem ser aprendidos. Eles se apresentam nas aulas, bem como nas falas dos professores, como um instrumento utilizado para a construção de conhecimento da linguagem teatral.

A ênfase do professor, durante as aulas, está voltada para o empenho do aluno na realização das tarefas. Parece que toda a sua energia se volta para isso. A qualidade na execução das tarefas exige que todo o aparato corporal esteja envolvido, o que acaba por envolver, inevitavelmente, as habilidades físicas e mentais.

Desse modo, reforço que no processo de construção do conhecimento teatral, a relação corpo e mente estão sempre tensionadas. Essas tensões são percebidas na medida em que existe uma interação muito próxima entre o corpo, os sentidos e a compreensão dos princípios teatrais, ou seja, a relação corpo e mente está sempre ativa.

A presença do professor parece que se insere nos corpos dos alunos com o intuito de provocar-lhes o desencadeamento de um processo de transformação, a partir da compreensão e experimentação dos valores e princípios da linguagem do teatro. Todo esse aparato corporal, que se traduz como performance, não se refere à execução mecânica de exercícios, mas os percebe para além dos exercícios e das atividades desenvolvidas nas aulas. Eles se sustentam na prática teatral como um todo.

A partir de todas as considerações feitas neste texto, ressalto que não é possível compreender a performance do professor no contexto de uma condição criativa a partir de categorias pré-definidas, em que o ator interpreta o papel e o público assiste, o professor ensina e os alunos aprendem passivamente. Ao contrário, significa pensar a ideia de performance a partir de um conceito expandido, em que as formas de criação não são hierárquicas e as relações não são estanques. Ambas — formas de criação e relações — se transformam e se constituem a partir da dimensão coletiva, num processo de intercâmbio permanente de experiências, acima de tudo corporais.

7.2 PERFORMAR A EDUCAÇÃO

No movimento de pensar quais seriam as contribuições desta pesquisa para o campo da educação, a primeira coisa que me vem à mente é a ideia de que não há separação entre corpo e pensamento quando a perspectiva da performance se impõe. Dessa forma, seja realizando uma Performance ou pensando a Educação como Performance, nos remete à ideia de compreender o sujeito, como um todo.

Assim, a Performance diz respeito a compreender o sujeito em todas as suas dimensões. Isso inclui pensar o corpo como o personagem principal do ato que ele protagoniza. Performance, portanto, consiste em compreender o corpo a partir da sua materialidade, que se concretiza na relação que esse corpo estabelece com o coletivo.

Essa dimensão do corpo — diretamente relacionada com o grupo — tem uma importância fundamental que merece estudos mais específicos. Os frutos desses estudos podem resultar em contribuições significativas à educação.

Dessa forma, a dimensão coletiva se refere à ideia de que o grupo prepondera sobre o indivíduo em prol de um objetivo maior que, neste caso, é a qualificação da prática teatral. Isso quer dizer que a perspectiva da relação é uma característica muito presente no teatro, quase incondicional. Ao refletir sobre os princípios inscritos na pedagogia teatral, algumas questões emergiram como mote para pensar a educação de maneira mais ampla: -Não seria um dos princípios da educação — promover a aprendizagem a partir da interação? Será que as relações de ensino e aprendizagem, presentes nos sistemas escolares, podem promover interações tão potentes assim? Como articular objetivamente os Estudos da Performance e os processos de construção de conhecimento, tão difundidos nas instâncias educacionais, nas diferentes áreas do conhecimento?

Reitero que a perspectiva do corpo na sala de aula deveria ser um requisito fundamental para a educação, pois considero — apoiada em vários autores que me ampararam neste percurso — que os professores devam prestar atenção não somente ao que o corpo faz em sala de aula, mas procurar entender quais significados estão inscritos nesse corpo.

O entendimento de tais significados provavelmente possibilitaria, entre outras coisas: “enxergar” o aluno individual que opera coletivamente; conscientizar o próprio professor a respeito de seu corpo como instrumento de ensino; e, por fim, integrar alunos de uma mesma sala de aula de forma que a procura pelo conhecimento fosse o foco do trabalho.

Parece-me, também, que a adoção de práticas performativas dentro da escola poderia contribuir para promover possibilidades de intervenções nos processos escolares que, muitas vezes, podem passar despercebidos numa sala de aula tradicional. Penso que essa perspectiva poderia, por exemplo, auxiliar na redução dos processos de exclusão, tão comuns dentro das escolas, pois na medida em que os professores se obrigarem a olhar para os alunos integralmente, terão mais instrumentos para perceberem esses corpos impregnados de significados. Por sua vez, esses alunos olharão para um professor igualmente repleto de significados.

É impossível negar que os programas de ensino vigentes são organizados de modo a que os professores e os alunos esqueçam os seus corpos quando entram na sala de aula, pois não há dúvida de que a grande

maioria dos sistemas educacionais desenvolve os seus currículos com predominância única e exclusiva do desenvolvimento da “mente”. A atenção é totalmente exigida; o silêncio deve ser regra; a “performance” do aluno deve ser passiva; o estado de presença deve ser atestado por uma lista de chamada; e a liberdade de expressão é assegurada, na maior parte do tempo, somente ao professor.

Assim, os dados da pesquisa apontaram para a ideia de que a aula performatizada é um importante aliado para repensar a escola, na qual o corpo se revela como o cerne do trabalho por onde os significados se expressam. É através de sua docência como performers que os professores imprimem modos mais produtivos e apaixonados de serem presentes em aula.

As possibilidades que a pedagogia teatral oferece para o desenvolvimento do processo criativo é outro fundamento que considero importante de ser pensado pela educação, em outras áreas do conhecimento. Acredito que o foco da pedagogia deveria ser a promoção de um ensino pautado em estratégias voltadas para o desenvolvimento da dimensão criativa, e não reprodutiva.

A emergência de uma condição criativa requer uma performance docente que pense o papel do professor não como a centralidade do processo educacional, mas a considere apenas como um dos elementos, no qual estão inseridos os alunos, os conteúdos, o currículos e o conhecimento. Essa perspectiva impõe que outras formas de promover a construção de conhecimento sejam legitimadas nos espaços destinados ao ensino, das quais a performance parece ser uma delas.

Não se trata de negar as fontes de conhecimentos vigentes — tais como as pesquisas, os artigos e as metodologias, por exemplo —, mas considero importante ressaltar que a performance, fruto da interação e de outros caminhos metodológicos, deve ser reconhecida cada vez mais como uma fonte de construção de conhecimento, em que a aprendizagem se dá na relação entre corpo e mente e se efetiva na interação entre todos os atores que participam do processo educacional.

A partir de todas as reflexões que se impuseram nesta pesquisa, avalio que os fundamentos da formação do trabalho do ator estão incorporados ao professor. Os atributos resultantes dessa formação parecem auxiliá-lo no

desenvolvimento de sua docência. As aptidões e as performances, portanto, são os instrumentos usados para que ele possa demonstrar seu entusiasmo pelas disciplinas ensinada se, por consequência, provocar e manter a atenção dos alunos.

Por fim, deixo aqui algumas problematizações que espero que possam servir de inspiração para outras reflexões, outros fazeres, outros questionamentos e, quem sabe, outras pesquisas futuras. Será que a educação não deveria se beneficiar de modelos que promovam um ensino mais atrativo, voltado à criação ao invés da reprodução e da transmissão? Como aproximar os estudos da performance e a pedagogia do teatro da educação, relacionada a outras áreas do conhecimento? Será que as performances dos professores estudados poderiam encontrar algum eco entre os educadores de outras áreas?

REFERÊNCIAS

- ADAMS, Marcelo Ângelo. **Entrevista concedida à autora**. 18 abr. 2012.
- ALCÂNTARA, Celina; ICLE, Gilberto. Formação docente em teatro: uma ética da tradição. **Revista da FUNDARTE** – ano 5, n. 10 (julho/dezembro 2005). Montenegro: Fundação Municipal de Artes de Montenegro, 2005. p. 40-43.
- ALCÂNTARA, Celina Nunes. **Entrevista concedida à autora**. 11 abr. 2012.
- ANDRADE, Milton de. Composição do movimento na partitura do Ator-Dançarino. **Anais Memória ABRACE**. Florianópolis, v. 8, out. 2003.
- ASLAN, Odette. **O ator no século XX: Evolução da técnica/Problema da ética**. São Paulo: Editora Perspectiva, 1994.
- AZEVEDO, Sônia Machado de. **O papel do corpo no corpo do ator**. São Paulo: Perspectiva, 2009.
- BAUMAN, Richard. **Verbal Art as Performance**. Long Grove, Illinois/USA. 1984.
- BIANCALANA, Gisela Reis. Reflexões sobre os processos de produção do conhecimento performativo nas culturas populares. In: PEREIRA, Marcelo de Andrade (organizador). **Performance e educação: (des) territorializações pedagógicas**. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2013. p. 147-174.
- BROOK, Peter. **A porta aberta: reflexões sobre a interpretação e o teatro**. 6. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010.
- CARDOSO, Tatiana. **Entrevista concedida à autora**. 28 set. 2011.
- CARLSON, Marvin. **Performance: uma introdução crítica**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.
- CONQUERGOOD, D. Poetics, play, process and power: the performative turn in anthropology. **Text and Performance Quarterly**. 9, 1, p.82-88, 1989.
- CONTE, Elaine. PEREIRA, Marcelo de Andrade. Pedagogia da Performance: da Arte da Linguagem à linguagem da Arte. In: PEREIRA, Marcelo de Andrade (org.). **Performance e educação: (des) territorializações pedagógicas**. Marcelo de Andrade Pereira (organizador). Santa Maria: Ed. da UFSM, 2013. p. 95-114.
- CRUCIANI, Fabrizio. **Registi pedagoghi e comunitá teatrali nel novecento**. Roma: E & A, 1995.

DE CARLI, Jezebel. **Entrevista concedida à autora.** 14 maio 2012.

DICIONÁRIOWEB. O seu dicionário online. Disponível em: <<http://www.dicionarioweb.com.br>>. Acesso em: 25 jun. 2013.

FERRACINI, Renato. **A arte de não Interpretar como Poesia Corpórea do Ator.** São Paulo: Editora UNICAMP. Imprensa Oficial do Estado. Campinas. 2001.

FISCHER-LICHTE, Erica. **The transformative Power of Performance.** London and New York: Routledge Taylor & Francis Group, 2008.

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

FRIQUES, Manoel Silvestre. Produção de presença e as novas mídias na Arte contemporânea. **O Percevejo on line**– Periódico do Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas – PPGAC/UNIRIO. Vol. 3, Número 1, Janeiro-Julho, 2011.

GOFFMAN, Erving. **The presentation of self in everyday life.** Garden City, N.Y.: Doubleday, 1959.

GRECO, Gabriela. **Entrevista concedida à autora.** 10 mar. 2012.

GROTOWSKI, Jerzi. **Hacia un teatro pobre.** Ciudad de Mexico: Siglo Veintiuno Editores S.A., 2002.

GUINSBURG, J. **Stanislavski e o teatro de Arte de Moscou:** do realismo externo ao Tchekhovismo. São Paulo: Perspectiva, 2006.

GUMBRECHT, Hans Ulrich. **Produção de Presença:** o que o sentido não consegue transmitir. Rio de Janeiro: Contraponto: Editora PUC- Rio, 2010.

HABEYCHE, Gisela Costa. Considerações sobre Banquete de Imagens: a Complexidade do Instrumento Vocal. **Anais do IV Congresso de Pesquisa e Pós-Graduação em Artes Cênicas.** Rio de Janeiro, 2006.

HABEYCHE. Gisele Costa. **Banquetes de Imagens:** a complexidade do instrumento vocal. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS–RS, 2003.

ICLE, Gilberto. **Pedagogia Teatral como cuidado de si.** 1. ed. São Paulo: Hucitec, 2010.

ICLE, Gilberto. **Teatro e Construção de Conhecimento.** Porto Alegre: Mercado Aberto, 2002.

ICLE, Gilberto. Estudos da Presença: prolegômenos para a pesquisa das práticas performativas. **Revista Brasileira de Estudos da Presença**, Porto Alegre, v. 1, n. 1, jan/jun, 2011, p.9-27.

ICLE, Gilberto. Para apresentar a Performance à Educação. **Revista Educação e Realidade**. V. 35, n. 2. (maio /ago 2010). Publicação semestral da FACED/UFRGS. 11-22.

ICLE, Gilberto. Da Performance na educação: perspectivas para a pesquisa e a prática. In: PEREIRA, Marcelo de Andrade (organizador). **Performance e educação: (des) territorializações pedagógicas**. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2013. p. 9-22.

ICLE, Gilberto e LULKIN, Sérgio Andrés. DIDÁTICA *BUFFA*: uma crítica à interpretação numa performance de profanação. **Currículo sem Fronteiras**, v. 13, n. 2, p. 116-128, Jan./Abr. 2013. ISSN 1645-1384.

ICLE, Gilberto; ALCÂNTARA, Celina. Teatro, Palavra, Performance: Pensar a voz para além da Expressão. **Repertório**, Salvador, nº 17, p.129-135, 2011.2. Disponível em: <<http://www.portalseer.ufba.br/index.php/revteatro/article/viewFile/5733/4275>>. Acesso em: 25 jun. 2013.

KUSLER, Juliana. **Entrevista concedida à autora**. 08 fev. 2012.

LAPLANTINE, François. **A descrição etnográfica**. São Paulo: Terceira Margem, 2004.

LULKIN, Sérgio. **Entrevista concedida à autora**. 08 mar. 2012.

McLAREN, Peter. **Rituais na Escola: em direção a uma economia política de símbolos e gestos na educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1991.

MELLO, Leonor Cabral de. **A voz como revelação do corpo: saúde e verdade na pedagogia vocal do ator**. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS-RS. 2011.

MICHAELIS. **Moderno dicionário da língua portuguesa**. São Paulo: Companhia Melhoramentos, 1998.

MÖDINGER, Carlos Roberto. **Entrevista concedida à autora**. 28 ago. 2011.

PEREIRA, Marcelo Andrade. Pedagogia da performance: do uso poético da palavra na prática educativa. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 35, n. 2. (maio/ago. 2010). Publicação semestral da FACED/UFRGS, p. 139-155.

PEREIRA, Marcelo de Andrade. Performance Docente: sentidos e significações pedagógicas. In: PEREIRA, Marcelo de Andrade (organizador). **Performance e Educação: (des) territorializações pedagógicas**. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2013. p. 23-36.

PEREIRA, Marcelo de Andrade. Performance e educação: relações, significados e contextos de investigação. **Educação em Revista**, vol. 28, nº 1. Belo Horizonte, 2012.

PINEAU, Elise Lamm. Nos cruzamentos entre performance e a pedagogia: uma revisão prospectiva. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 35, n. 2, maio/ago. 2010, p.89-113.

PINEAU, Elise Lamm. Pedagogia Crítico- Performativa: encarnando a política da educação libertadora. PEREIRA, Marcelo de Andrade (Org.). **Performance e Educação**: (des) territorializações pedagógicas. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2013, p. 37-58.

ROACH Joseph. Theatre Studies/ Cultural Studies/Performance Studies: The Three Unities. In: STUCKY, Nathan; WIMMER, Cynthia. **Teaching Performance Studies**. Southern Illinois University Press, USA, 2002.

RODRIGUES, Lucimaura. **Entrevista concedida à autora**. 15 mar. 2012.

RUFFINI Franco. Stanislavski e o “Teatro Laboratório”. **Revista da Fundarte**. Artes Cênicas: Historiografia e Performance. Ano IV – Volume IV – Número 08 – jul/dez/2004. Montenegro, 2004.

RUNTZ-CHRISTAN, Edmée. Justa distância ou justa presença? **Revista Brasileira de Estudos da Presença**, Porto Alegre, v. 1, n. 1, p. 43-60, jan/jun. 2011.

SARASON, Seymour B. **Teaching as a Performing Art**. Teachers College, Columbia University, New York and London.USA. 1999.

SCHECHNER, Richard. PEREIRA, Marcelo Andrade. ICLE, Gilberto. O que pode a performance na educação? **Revista Educação e Realidade**. V. 35, n. 2. (maio /ago 2010). Publicação semestral da FACED/UFRGS, p. 23-35.

SCHECHNER, Richard. **Performance Studies**: an introduction. London:Routledge. 2002.

SCHECHNER, Richard. **Performance**: teoria y prácticasinterculturales. Buenos Aires. Secretaria de Extension Universitaria y Bienestar Estudiantil. Universidad de Buenos Aires, 2002.

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

STANISLAVSKI, Konstantin. **El trabajo del actor sobre si mismo en el proceso creador de la vivencia**. Traducion y notas de Jorge Saura. 2.ed. Barcelona: Alba Editorial, 2007.

STANISLAVSKI, Konstantin. **El trabajo del actor sobre si mismo en el proceso creador de la encarnación**. Argentina: Editorial Quetzal, 1997.

STANISLAVSKI, Konstantin. **Ética y disciplina: Método de acciones físicas.** Selección y notas: Edgar Ceballos. México/USA: Editorial Gaceta. 2001.

STANISLAVSKI, Constantin. **A preparação do ator.** 25. ed. Tradução de Pontes de Paula Lima. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008.

STANISLAVSKI, Constantin. **A construção da personagem.** 10. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

STUCKY, Nathan; WIMMER, Cynthia. The power of transformation in performance Studies Pedagogy in: STUCKY, Nathan; WIMMER, Cynthia. **Teaching Performance Studies.** Southern Illinois University Press, USA, 2002.

TOCHETTO, Gina. **Entrevista concedida à autora.** 8 jan. 2012.

ZUMTHOR, Paul. **Performance, recepção e leitura.** São Paulo: Cosac & Naify, 2007.

ZUMTHOR, Paul. **Introdução à poesia oral.** São Paulo: Hucitec, 1997.

Anexo I

Roteiro de Entrevista semi-estruturada

- 1- Você se lembra da sua primeira aula como aluno de teatro?
- 2- E da primeira aula como professor?
- 3- Qual a característica que mais aprecia num aluno?
- 4- Quais as principais características de um professor de teatro?
- 5- E de um ator?
- 6- Você considera que os atributos de ator constituídos na tua formação, estão presentes na tua atividade docente? Em que medida?
- 7- E a atividade docente interfere na tua atuação artística?
- 8- Você acha que os procedimentos relativos a uma montagem teatral tem alguma semelhança com a docência?

Anexo II

TERMO DE CONSENTIMENTO-TCLE

Estamos convidando o(a) senhor(a) a participar de uma entrevista ligada ao Projeto de pesquisa: Performances Docentes: um estudo a partir das práticas de professores de Teatro, coordenado por Márcia Moura Cordeiro Pessoa Dal Bello-PPGEDU/FACED/PÓS-UFRGS.

As entrevistas têm como objetivo investigar a docência em Teatro. A sua participação é totalmente voluntária. Asseguramos que todas as informações contidas nas entrevistas serão tratadas com finalidade de pesquisa.

CONSENTIMENTO PARA ENTREVISTA

Eu _____, estou plenamente de acordo em participar da entrevista, estando ciente que todos os dados coletados serão utilizados com finalidade de pesquisa, respeitando todos os preceitos da ética.

Assinatura: _____

Data: _____

Pesquisadora Responsável: _____

Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRGS

Anexo III

Autorização

Eu _____ autorizo o uso de minha imagem, de fotos retiradas da aula do(a) professor(a) _____, para a pesquisa de Doutorado de Márcia Moura Cordeiro Pessoa Dal Bello, intitulada Performances Docentes: um estudo a partir da prática de professores de Teatro.
