



UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
INSTITUTO DE ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES
MESTRADO EM ARTES

**CONDUÇÕES CÊNICAS: A “AÇON” E O MOVIMENTO ATRAVÉS DOS
PRINCÍPIOS E PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DE GILLES GWIZDEK**

MARCIO DIAS PEREIRA

**Uberlândia – MG
Fevereiro 2016**



**CONDUÇÕES CÊNICAS: A “AÇON” E O MOVIMENTO ATRAVÉS DOS
PRINCÍPIOS E PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DE GILLES GWIZDEK**

MARCIO DIAS PEREIRA

Dissertação de Mestrado em Artes apresentada
à banca examinadora como requisito para
obtenção do Grau de Mestre em Artes,
realizada sob a orientação do Professor Doutor
Narciso Larangeira Telles da Silva.

Uberlândia – MG
Fevereiro 2016

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da UFU, MG, Brasil.

P436c
2016

Pereira, Marcio Dias, 1981-
Conduções cênicas: A “Açon” e o movimento através dos princípios
e procedimentos metodológicos de Gilles Gwizdek / Marcio Dias
Pereira. - 2016.
260 f. : il.

Orientador: Narciso Telles.
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Uberlândia,
Programa de Pós-Graduação em Artes.
Inclui bibliografia.

1. Artes - Teses. 2. Teatro - Teses. 3. Diretores e produtores
de teatro - Teses. 4. Gwizdek, Gilles, 1947-2012 - Teses. I. Telles,
Narciso, 1970. II. Universidade Federal de Uberlândia, Programa de Pós-
Graduação em Artes. III. Título.

CDU: 7



Ata da defesa de DISSERTAÇÃO DE MESTRADO junto ao Programa de Pós-graduação em Artes do Instituto de Artes da Universidade Federal de Uberlândia.

Defesa de dissertação de mestrado: PPGAR/120

Discente: Marcio Dias Pereira: 11412ART031

Título do Trabalho: CONDUÇÕES CÊNICAS: A “AÇON” E O MOVIMENTO ATRAVÉS DOS PRINCÍPIOS E PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DE GILLES GWIZDEK.

Área de concentração: Artes

Modalidade cursada: Artes Cênicas

Linha de pesquisa: Práticas e Processos em Artes

Projeto de Pesquisa: O artista cênico em desalinho

Às dez horas do dia sete de abril do ano de dois mil e dezesseis, na sala de Encenação do bloco 3M do Campus Santa Mônica, reuniu-se a Comissão Julgadora, designada pelo Colegiado do Programa de Pós-graduação em Artes, assim composta, pelos professores doutores: Elza de Andrade - UNIRIO, José Eduardo de Paula - UFU e Narciso Larangeira Telles, orientador do aluno. Iniciando os trabalhos o presidente da mesa Dr. Narciso Larangeira Telles concedeu, preliminarmente, a palavra ao discente para uma breve exposição do seu trabalho. A duração da apresentação do aluno e o tempo de arguição e resposta transcorreram conforme as normas do programa estabelecidas pelo colegiado. A seguir o senhor presidente concedeu a palavra, pela ordem sucessivamente, ao examinador, que passou a arguir o candidato, durante o prazo máximo de (30) minutos, assegurando-se ao mesmo igual prazo para resposta. Ultimada a arguição, que se desenvolveu dentro dos termos regimentais, a comissão, em sessão secreta, atribuiu o conceito e

**PARECER: A banca deixa a pertinência da pesquisa na área da performance
do teatro, especialmente no campo de formação do artista cênico**

final.
Em face do resultado obtido, a Comissão Julgadora considerou o candidato **aprovado**. As correções observadas pelos examinadores deverão ser realizadas no prazo máximo de trinta dias. Esta defesa de dissertação de mestrado é parte dos requisitos necessários à obtenção do título de mestre. O competente diploma será expedido após cumprimento dos demais requisitos, conforme os artigos de número 46 a 52 do Regulamento do Programa, legislação e a regulamentação interna da Universidade Federal de Uberlândia. Para constar, lavrou-se a presente ata que será assinada pelo presidente e demais membros da banca.

Prof. Dr. Narciso Larangeira Telles da Silva – Orientador/Presidente

Prof. Dr. Elza de Andrade – UNIRIO – Via Parecer

Prof. Dr. José Eduardo de Paula – UFU

**À memória dos princípios teatrais de Gilles Gaetan Gwizdek,
incansável estudioso do corpo em movimento.**

AGRADECIMENTOS

A meus pais;

A todos os professores da minha vida acadêmica, em especial a professora Elza de Andrade e Liliane Mundim;

A meu orientador, que com tanto empenho se dedicou a me mostrar, neste trabalho, os caminhos acadêmicos que revelam uma escrita clara e simples;

Aos amigos.

Se você mata o corpo, o espírito desaparece.

O espírito não tem onde se apegar.

Ele é dependente do corpo para existir.

Sem o corpo a alma não serve para nada.

Gilles Gwizdek

RESUMO

A pesquisa identifica e descreve os princípios e os procedimentos metodológicos do diretor Gilles Gaetan Gwizdek sobre a transposição do texto dramático para o espaço de representação através da ação e do movimento. Além disso, apresenta os resultados dos laboratórios experimentais em dois diferentes campos de trabalho e modos de condução: o aluno-não ator, inserido na educação básica, e o aluno-ator, inserido no ensino superior.

Através dos caminhos cênicos pelo diretor trilhados, os indivíduos puderam descobrir seus próprios caminhos. Verificar, por meio das conduções cênicas, de que forma tais procedimentos metodológicos podem alcançar um pensamento pedagógico sobre o trabalho do ator.

Como referenciais teóricos, estudaram-se os artistas-pedagogos: Jacques Copeau, no que tange ao uso do texto dramático, e Jacques Lecoq, no que se aproxima do uso físico do corpo do ator para o teatro. Os conceitos sobre teatro dos teatrólogos Constantin Stanislavski, Eugênio Barba, Meyerhold, Eugênio Kusnet, Bertold Brecht transpassam pelas revisões teóricas dos pensadores Odete Aslan, Patrice Pavis, Ney Piacentini, Lúcia Romano, Flávio Desgranges e Anne Bogart, no que afeta suas experiências práticas e conceituais sobre o texto, a ação e o movimento.

Analisaram-se também as experiências práticas, baseadas nos princípios e procedimentos metodológicos do diretor Gilles, nos ensaios e apresentações dos alunos do 9º ano do ensino fundamental da Escola de Educação Básica da Universidade Federal de Uberlândia – ESEBA, como também dos alunos dos 6º, 7º e 8º períodos da graduação em Teatro da mesma universidade.

A partir dessas análises, propôs-se uma inter-relação entre os trabalhos teórico e prático, realizados pela leitura dos artistas-pedagogos sobre movimento e Gilles Gwizdek em seu processo de trabalho. A pesquisa propõe que, a partir do movimento, o aluno possa chegar à construção autônoma de uma personagem através de partituras corporais. Assim, esse aluno aumentaria a sua relação palco e plateia, e, consequentemente, provocar-se-ia um possível estado de “sedução” do espectador para com o espetáculo.

Palavras-chave: Teatro; Texto dramático; Ações físicas; Movimento; Gilles Gwizdek.

ABSTRACT

The research identifies and describes the principles and methodological procedures of the director Gilles Gaetan Gwizdek on the transposition of the dramatic text to the space of representation through action and movement. Besides that, it presents the results of the experiment in two different labor camps and conducting modes: the no-actor student, inserted into the basic education, and the actor-student, inserted in higher education.

Through the scenic paths encountered by the director, the individuals were could find their own ways and verify, through the scenic conductions, how such methodological procedures can achieve a pedagogical thinking about the actor's work.

As theoretical referential, were studied the artists-educators: Jacques Copeau, in what sensitizes to the use of dramatic text, and Jacques Lecoq, it approaches of the physical use of the actor's body to the theater. The concepts about theater of the scholars in theater: Constantin Stanislavski, Eugênio Barba, Meyerhold, Eugênio Kusnet, Bertold Brecht go through the theoretical revisions of the thinkers: Odete Aslan, Patrice Pavis, Ney Piacentini, Lúcia Romano, Flávio Desgranges e Anne Bogart, in what affects their practical experiences and conceptual about the text, the action and the movement.

It was analyzed also the practical experience based on the principles and methodological procedures of Gilles director, in rehearsals and performances of students in the ninth grade of the primary school the Basic School of the Federal University of Uberlândia - ESEBA, as also, of the students of the sixth, seventh and eighth period, of the Theater Graduation in the same university.

From this analysis, it was proposed an interrelation between the theoretical and practical works, done by reading of the artists-educators about movement and Gilles Gwizdek in his work process. The research suggests that, from the movement, the student can build autonomously a character through the experience of small movements of the body. Thus, this student would increase his relationship between stage and audience, and consequently, he would cause a possible state of "seduction" of the spectator to the spectacle.

Keywords: Theater; Dramatic text; Physical actions; Movement; Gilles Gwizdek.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	11
O Pesquisador	14
O Diretor	16
A RELAÇÃO ATOR – TEXTO: um campo de historicidade.....	27
PRINCÍPIOS METODOLÓGICOS	37
O texto dramático.....	38
A não adaptação do texto	41
A ação e/ou movimento	45
O não uso das “ideias”	54
O uso dos verbos da ação dramática	57
O objeto de cena	58
O estado de espera	59
A dúvida	61
O caráter da personagem.....	63
A ingenuidade do ator e a humanização das personagens	64
O interno, o externo e o outro.....	65
Mecanismo orgânico	68
O condutor (encenador e/ou diretor).....	69
O ato violento	72
PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	77
Primeiros exercícios com o espaço vazio.....	77
As primeiras frases de textos	82
Introdução ao texto dramático	84
LABORATÓRIOS EXPERIMENTAIS	91
Conduções Cênicas	91
Pratica #1: educação básica	92
Prática #2: ensino superior	95
OS LABORATÓRIOS EXPERIMENTAIS DOS EXERCÍCIOS INICIAIS A PARTIR DOS PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	97
Prática #1: aulas de Teatro na ESEBA.....	97
Prática #2: disciplina na Graduação em Teatro	104
O professor-condutor em jogo.....	115

A ausência dos alunos em sala de aula e suas consequências para o trabalho	123
A ENTRADA DAS PRIMEIRAS FRASES TEXTUAIS	125
Prática #1: ESEBA.....	125
Mudança na condução do processo	126
O direcionamento do olhar	128
Prática #2: Graduação em Teatro	133
O uso das ideias e do espaço na construção dos gestos sobre o texto	143
INTRODUÇÃO DO TEXTO DRAMÁTICO.....	157
Prática #1: ESEBA.....	157
Os caminhos que levam à construção das partituras físicas do texto	167
Prática #2: Graduação em Teatro	174
Escolha do texto dramático	174
Introdução do texto dramático	177
As mudanças nas regras do exercício com a introdução do texto dramático	188
As motivações para a construção das partituras físicas do texto	190
CONSIDERAÇÕES FINAIS	197
FONTES.....	207
REFERÊNCIAS	207
ANEXO I.....	211
PLANO DE AULA	
ANEXO II.....	215
AUTORIZAÇÕES DE USO DA IMAGEM	

APRESENTAÇÃO

A construção desta dissertação está ligada a dois pontos. O primeiro, meu envolvimento profissional ao longo de gratificantes anos de trabalho, que despertaram em mim o interesse de pesquisar, experienciar e analisar algumas metodologias de estudo da pedagogia teatral para o aluno-ator inserido dentro dos cursos profissionalizantes ou para o aluno-não ator, inserido dentro da educação básica.

O segundo ponto que me move está ligado às questões da formação do ator, que provocam neste uma sensibilidade na construção cênica de fábulas teatrais, ou seja, as histórias que o ator deseja contar no palco de representação. Histórias estas que afetam o público a partir do resultado final de um processo de trabalho. Sempre me questionei sobre como era possível que alguns alunos-atores ou alunos-não atores, ao menos por pouco tempo, despertassem a atenção do público para si, enquanto outros tinham uma enorme dificuldade de se comunicarem com a plateia, e sobre por que a plateia não se identificava com determinados alunos-atores ou alunos-não atores, enquanto que outros, ao contrário, faziam com que o espectador se interessasse atentamente pelo espetáculo.

Observo que a prática teatral, realizada tanto com alunos-atores, que têm a intenção de se profissionalizarem no mercado de trabalho, quanto para alunos-não atores, da educação básica, em que o intuito principal está voltado para sua promoção e para seu desenvolvimento cultural, coloca-se intimamente ligada ao seu processo final, ou seja, ao resultado de todo um trabalho que levará à apresentação desses sujeitos. A partir da apresentação teatral ao espectador, os sujeitos participantes do processo de trabalho colocam-se à vista, ou seja, se mostram ao outro. Assim, Patrice Pavis aponta:

Tudo o que ocorre no palco está intimamente ligado ao local de sua ostentação, só adquirindo sentido porque é mostrado e oferecido à vista. É a situação exterior ao texto linguístico que esclarece este à luz do enfoque desejado pelo encenador. Cada locutor (personagem, ou qualquer outra instância de discurso verbal ou icônico) organiza a partir dele seu espaço e seu tempo, entra mais ou menos em comunicação com os outros, reconduz todo o seu discurso (suas ideias sobre o mundo, sua ideologia) para si próprio e para seus interlocutores diretos: ele é egocêntrico por natureza e por necessidade. Esta atividade de (de)monstração é considerada, desde ARISTÓTELES, como fundamental para o ato teatral: mostram-no (ou imitam-no) personagens no ato de se comunicar. Exibe-se a ‘palavra em cena’. (PAVIS, 2007, p. 88).

Portanto, entendo que um dos traços para o ato teatral é o fato de o aluno-ator ou o aluno-não ator se comunicar com a plateia. Essa comunicação se constrói a partir de um processo de trabalho que está conectado a possíveis resultados durante o percurso da criação cênica. Assim, ao refletir sobre esse viés, percebi que o aluno-ator ou o aluno-não ator, para se mostrar (comunicar) ao outro, precisa aproximar-se das características da natureza humana. Dessa forma, os indivíduos se colocam à vista do outro em um ato de “(de)monstração”, ou seja, como diz Pavis, “mostram-no”, “imitam-no”, ou ainda, revelam-se ao outro.

Para que essa construção teatral tenha uma organicidade, ela precisa de um caminho, ou diferentes caminhos, que possam ser trilhados tanto por um grupo de pessoas quanto por um único sujeito que indique esse caminho aos demais, como o encenador. Um terceiro componente que aparece nessa estrutura é o professor de teatro, pois, capaz de navegar em todas as instâncias teatrais, desde as inseridas na escola da educação básica até as alocadas nas escolas profissionalizantes, ele, dentro dessa diversidade do fazer teatral na escola, torna-se um “coringa”¹. Dessa forma, ao trabalhar com grupos de alunos-atores e alunos-não atores, o professor de teatro busca flexibilizar os caminhos que levam aos processos teatrais, sendo que essa condição torna os alunos mais sensíveis à recepção dos procedimentos metodológicos que ele desenvolve dentro dos processos teatrais na sala de aula.

Para tanto, o professor necessita também de um caminho para alcançar os seus objetivos no processo de trabalho em que estiver inserido. Dentro dessa perspectiva, o professor utilizará as conduções cênicas, ou seja, o modo como opera os procedimentos teatrais e como a sua condução do processo chega aos alunos. Assim, o seu olhar sobre os caminhos que conduzem a cena, dentro de um processo de trabalho, será decisivo no aprendizado dos indivíduos. O professor, ao trabalhar com um número diversificado de alunos, busca a todo momento afetar a sua condução da cena para um melhor entendimento dos alunos sobre o procedimento metodológico que está sendo acionado. Dessa forma, o professor cria condições e brechas para guiar as capacidades de jogo dos alunos.

O intuito da pesquisa é aliar as conduções cênicas experimentadas – com os alunos da educação básica e com os alunos da graduação em teatro – com a metodologia de ensino do diretor Gilles Gaetan Gwizdek a partir dos ensinamentos adquiridos por mim durante anos de trabalho com o diretor. A ideia é construir dois caminhos diferentes de ensino: o primeiro

¹ A palavra “coringa” está aqui relacionada positivamente. No jogo de cartas de baralho o coringa substitui qualquer outra carta, ou seja, o jogador que o detém consegue transformá-lo em qualquer outro número do jogo de cartas. Assim, o coringa torna-se flexível, potente e necessário dentro do jogo.

voltado para os alunos inseridos no ensino fundamental da Escola de Educação Básica da Universidade Federal de Uberlândia – ESEBA; e o segundo para alunos em processo de formação teatral, inseridos no Curso de Teatro da Universidade Federal de Uberlândia – UFU.

O primeiro grupo, com alunos da educação básica, passou pelos laboratórios experimentais no segundo semestre de 2014, e o segundo grupo, com alunos em formação profissional, no primeiro semestre de 2015.

Os embasamentos teóricos apoiam-se a partir dos pensadores que utilizaram, em suas épocas, de processos de ensino teatrais com atores. Assim, os artistas-pedagogos Jacques Copeau e Jacques Lecoq realizaram seus estudos por meio de um processo pedagógico em teatro que tange às questões da utilização do texto dramático e do uso do corpo do ator no espaço de representação. Teoricamente, também, levantar-se-ão os apontamentos realizados nos estudos feitos por Constantin Stanislavski, Eugênio Barba, Meyerhold, Eugênio Kusnet, Bertold Brecht sobre os gestos, as ações físicas, a fisicalidade do corpo e sua plasticidade. Esses apontamentos serão revisados e analisados pelos pesquisadores: Odete Aslan, Patrice Pavis, Ney Piacentini, Lúcia Romano, Flávio Desgranges e Anne Bogart. Todos esses artistas-pedagogos estarão em diálogo com as práticas do diretor Gilles Gwizdek. A ideia é expandir as linguagens teatrais dentro de uma discussão que provoque aproximações e contraversões entre os pensamentos dos artistas-pedagogos. Essa condição se dá pelo fato de que o trabalho do diretor Gilles passa, ao longo de sua vida, por diferentes leituras sobre o teatro, que o provoca e transforma todo o seu procedimento de trabalho com os atores. Sendo o diretor Gilles um artista em movimento, seu trabalho pedagógico com os atores é afetado por diferentes artistas-pedagogos com os quais entrou em contato.

Todas as citações que se referem diretamente ao diretor Gilles, dispostas nesta dissertação, foram retiradas de gravações em vídeo de suas aulas práticas feitas entre 2009 e 2011, como também de seu diário, que foi escrito quase no final de sua vida. Esses materiais, que contêm todo seu pensamento sobre o teatro, não estão publicados e, por isso, são apresentados com a seguinte fonte: material resgatado do portfólio do diretor Gilles Gwizdek, sendo, ainda, que nas citações optou-se por colocar “informação verbal” entre parênteses, mas sem nota de rodapé como orienta a Associação Brasileira de Normas Técnicas – ABNT –, com o objetivo de evitar a repetição ao longo do texto. A partir desses estudos, que visam capturar os princípios e os procedimentos metodológicos do diretor Gilles e colocá-los em prática nos diferentes grupos – de alunos-atores e de alunos-não atores –, pretende-se

confrontar os resultados das experiências desses grupos com as teorias levantadas dos teatrólogos.

O leitor também irá perceber, ao longo do texto, a existência de dois tempos verbais – o passado e o presente, pois é necessária essa alternância dentro do trabalho pelo fato de que as afirmações utilizadas pelo diretor Gilles, apesar de estarem no tempo passado – um fato que já aconteceu – presentificam-se no tempo atual através de meu olhar como artista pesquisador que, ainda, utiliza tal método como ensino do teatro para os alunos que passam pelo processo. Assim, ao trazer em meu corpo, juntamente com os alunos que estão em processo de trabalho teatral, tais experiências vividas no passado, tanto por mim quanto pelo diretor Gilles, elas tornam-se corporalmente vivas no presente. Essa experiência, ao ser tocada pelo leitor, apesar de ser algo que está no passado, ao adentrar no corpo em pensamento, torna-se presente novamente.

Essa dissertação não está dividida por capítulos, mas sim por tópicos, ou seja, modelos de abordagens dos assuntos. Em um primeiro momento, apresenta-se o pesquisador dessa dissertação e o diretor Gilles Gwizdek; na continuidade, encontra-se o resgate histórico da relação entre o ator e o texto dramático – importante ponto de discussão que traz à luz os pontos de apoios teóricos da metodologia de Gilles; em um segundo momento, apresenta-se ao leitor os princípios e os procedimentos metodológicos de Gilles que nortearam o trabalho prático com os alunos da educação básica e do ensino superior, e, ainda nesse momento, encontram-se os artistas-pedagogos que dialogam com os pensamentos do diretor; na sequência, encontram-se os laboratórios experimentais realizados pelo pesquisador e o modo que estes alcançaram os princípios e os procedimentos metodológicos, sendo que, aqui, analisam-se os pontos de convergências e de divergências entre as práticas dos alunos com a experiência dos procedimentos metodológicos baseados em tais princípios. Nas considerações finais, abordam-se os possíveis levantamentos conclusivos do trabalho e as tentativas de afetações existentes entre o campo relacional da teoria e a prática teatral.

O Pesquisador

Durante muitos anos – aproximadamente dez anos de trabalho – pesquisei o processo de formação do aluno-ator e do aluno-não ator ao lado do diretor Gilles Gaetan Gwizdek. Minha trajetória acadêmica de pesquisa começou no ano de 2002, quando eu tive os primeiros

contatos com o trabalho de Gilles na escola técnica para atores Casa das Artes de Laranjeiras – CAL – na cidade do Rio de Janeiro. Em suas primeiras aulas ministradas ao grupo no qual eu estava inserido, Gilles cativou e conquistou com suas indicações como professor de Teatro. Como em um evento teatral, em que o público é tomado pelo espetáculo, a aula do diretor Gilles aconteceu nos alunos, e estes foram tomados pelo encanto de escrever com o corpo uma peça de teatro em um espaço de representação.

Os alunos de Gilles ouviam, durante suas aulas, constantemente, a palavra “*açon*” sendo pronunciada de uma forma engraçada pelo diretor. Essas situações causavam brincadeiras e risos que descontraíam o trabalho do diretor Gilles com os alunos. Assim, a partir daquele momento afetuoso, a palavra pronunciada, “*açon*” tornou-se um símbolo do processo de trabalho. Toda vez que os alunos não estavam dentro da ação dramática, os colegas imitavam o diretor Gilles dizendo: “*no no no*”. “*Utilize a açon*”. Por esse motivo carinhoso, que nasceu e perdurou durante anos no trabalho do diretor, sinto-me à vontade em incluir, nesta dissertação, a mesma brincadeira realizada pelos alunos naquela época e, que agora, fica escrita no papel como uma homenagem ao diretor. Como se pode observar, a palavra “*açon*” está presente no título desta dissertação.

No ano de 2005, o mesmo grupo que havia iniciado com Gilles, na CAL, saiu da escola para se aventurar em suas pesquisas sobre teatro no mercado de trabalho, na cidade do Rio de Janeiro. Nesse momento, o grupo de treze alunos agrupa-se em uma sala alugada para estudar, juntamente com o diretor Gilles, a peça *Homens de papel*, de Plínio Marcos. O grupo, ao lado do diretor, faz um aprofundamento nos estudos do texto dramático e da passagem deste para o palco através do corpo físico. Esse é o ponto de partida nos procedimentos metodológicos do diretor. A peça de Plínio Marcos torna-se um marco de estudo importantíssimo, tanto para os alunos que estavam em processo de aprendizagem quanto para o próprio diretor Gilles Gwizdek.

Em 2007, cursei uma pós-graduação (lato-sensu) na Universidade Estácio de Sá, tendo como resultado o trabalho monográfico denominado *As ações físicas como experiência para o ator contemporâneo*, sob orientação da Professora Doutora Elza de Andrade. Nessa monografia, não apenas abordei alguns pontos de vista relacionados às ações físicas a partir das experiências de Constantin Stanislavski e Vsevolod Emilevitch Meyerhold, como também esbocei sobre a vinda de Gilles da França para o Brasil e as experiências práticas que tive com ele, principalmente na montagem do espetáculo *Homens de papel*.

A pesquisa realizada dentro da universidade finalizou-se com a montagem da peça *A Rainha do Rádio*, de José Saffioti Filho (Imagen 1). Essa peça foi meu primeiro trabalho como diretor, e a atriz foi a professora Anja Bittencourt. Na montagem da peça, experimentei o mesmo processo de trabalho de Gilles.

Imagen 1 – Ensaio da peça *A Rainha do Rádio*, de José Saffioti Filho (2009)



Fonte: material resgatado do portfólio do pesquisador Marcio Dias.

Todo esse caminho percorrido em meus estudos só amadureceu as minhas experiências como pesquisador, o que me dá segurança para continuar adiante com o processo de trabalho e estudo do diretor Gilles Gwizdek. Através de seus ensinamentos e apontamentos sobre a arte da atuação, venho, como professor de teatro, experienciar juntamente com dois diferentes grupos de trabalho – os alunos-atores e os alunos-não atores – o fazer teatral. As observações feitas sobre os processos dos participantes nas aulas ministradas por mim possibilitaram uma avaliação de como esses processos afetam os grupos. A partir das conduções cênicas dos diferentes grupos, tive a oportunidade de perceber como os procedimentos metodológicos de Gilles afetam os alunos em processo de trabalho.

O Diretor

Gilles Gaetan Gwizdek, um francês radicado no Brasil por mais de trinta anos, estudou no Conservatório de Teatro de Lyon e na escola Charles Dullin – famosa pelo seu ensino e pela criação de um teatro popular – em Paris.

Ele assistiu como espectador, no conservatório, grandes atores de relevância em sua época e seu maior interesse, quando jovem ator, concentrava-se em correr para ver a última montagem de um diretor famoso. Sempre interessado por obras do repertório do Teatro

Nacional Popular Francês, pelo diretor Jean Villar, e, particularmente, por um estudo com entrevistas do grande diretor polonês Otamar Krejca, da companhia internacional do teatro “Za Branou”, de Praga.

Gilles Gwizdek desconfiava que tivesse certa limitação na transmissão tradicional² das ideias da obra, como, por exemplo, da emoção das palavras, frente a frente com os atores e o palco vazio. As afirmações quanto ao “aqui e agora”, nas encenações que assistia em Paris, de Otamar Krejca, de Tchekhov ou de Musset, também o deixavam intrigado. Assim, essas afirmações contidas nos espetáculos levantavam dúvidas no diretor de que poderia existir um caminho, essencialmente físico, para se chegar ao texto. Sendo ainda, na época, um mistério para o encenador quais os caminhos que levam a passagem do texto dramático para o espaço de representação, mas ele já percebia que havia algo orgânico que estabelecia a intimidade imediata entre a ação dos atores e o texto.

No Rio de Janeiro, entre os anos de 1976 e 1981, Gilles participou da montagem da peça *A morte de Danton*, de Georg Büchner, com direção de Aderbal Freire Filho, realizada na estação em obras do metrô do Catete; dirigiu a peça *Hedda Gabler*, de Henrik Ibsen, no Teatro Gláucio Gil; montou *Madame de Sade*, de Yukio Mishima, no Teatro Cândido Mendes; e, logo depois, montou também o espetáculo *As criadas*, de Jean Genet, com as atrizes Dina Sfat e Jacqueline Laurence, que ficou em turnê, em Brasília, Salvador e no Teatro Municipal de São Paulo.

Seu primeiro contato com uma formação de atores ocorreu na década de 1980, na cidade do Rio de Janeiro, na escola de formação técnica para atores, a CAL, onde montou o espetáculo *Bafafá*, de Carlos Goldoni (Imagem 2). A escolha da peça deu-se pela aproximação da realidade dos alunos com a história do texto dramático.

Imagen 2 – Jornal e cartaz do espetáculo *Bafafá*, de Carlos Goldoni (Década de 1980)

² Gilles criticava o caminho que o ator escolhia, dentro do texto, para encontrar as emoções; ele acreditava que o ator não deveria procurar as emoções do texto, mas sim suas ações. Assim, informava que o ator que realizava tal atitude estava preso a um modo de fazer teatro tradicional, ou seja, um modelo antigo de trabalho.

Bafafa

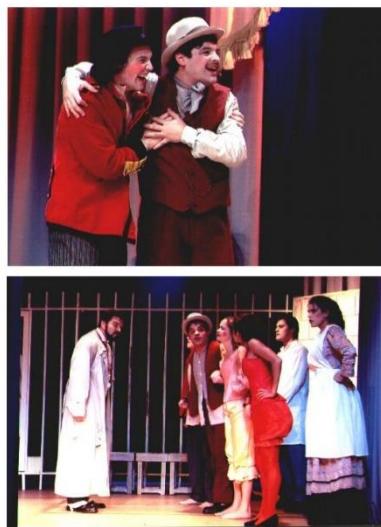


Fonte: material resgatado do portfólio do diretor Gilles Gwizdek.

Em 2004, na mesma escola, Gilles adaptou e montou as peças *Os noivos* e *Do noivado ao divórcio* (Imagen 3), de Georges Feydeau.

Imagen 3 – Cenas da peça *Do noivado ao divórcio*, de Georges Feydeau

Do Noivado ao Divórcio



Fonte: material resgatado do portfólio do diretor Gilles Gwizdek (2004).

Em 2005, ele realizou pesquisas teatrais com treze atores da escola CAL, com a peça *Homens de papel* (Imagen 4), de Plínio Marcos.

Imagen 4 – Gilles Gwizdek demonstrando fisicamente aos atores a violência física instaurada na arma em *Homens de Papel*, de Plínio Marcos



Fonte: Breno Duncan (2005).

Nos anos de 2009 e 2010, o diretor ministrou aulas de teatro no curso de atores da Companhia de Teatro Contemporâneo, onde adaptou e montou o espetáculo *Pela porta ou pela janela* (Imagem 5), de Georges Feydeau.

Imagen 5 – Cena da peça *Pela porta ou pela janela*, de Georges Feydeau



Fonte: material resgatado do portfólio do diretor Gilles Gwizdek (2009).

Gilles traçou uma trajetória, em seu processo de trabalho, obtida, inicialmente, na afirmação do “por que”: por que a personagem está dizendo isso? E não mais do “como”: como ela vai dizer isso? Palavras-chave e repetitivas pontuavam a cena dentro do texto dramático. Esses caminhos denunciavam o objetivo imediato da personagem, que se transformava com a afirmação do ator na trama física. Nessas condições se encontrava a rede de sustentação da obra.

O diretor percebeu, enfim: o que permitia a passagem da literatura teatral para o corpo, na realidade, era o movimento, por meio do qual as ações envolvem o texto. O ator deveria observar seu texto da mesma forma como Eugênio Kusnet aponta Stanislavski: “[que o ator]

apreciasse a peça ‘de bem alto’ (*du vol d’oiseau*³), sem detalhes, procurando ver apenas o mais importante” (KUSNET, 1992, p. 104). Gilles descobre também que nenhum discurso poderia mudar essa trajetória, a não ser outra ação.

Em 2011 e 2012, Gilles adaptou e montou dois espetáculos com alunos da Escola Técnica de Teatro – Companhia de Teatro Contemporâneo – na cidade do Rio de Janeiro, sendo eles: *O crime da rua da carioca* (Imagen 6) e *Os moços bonitos* (Imagen 7), ambos de autoria de Artur Azevedo.

Imagen 6 – Fotos capturadas da gravação da peça *O crime da rua da carioca*, de Artur Azevedo



Fonte: material resgatado do portfólio do diretor Gilles Gwizdek (2011).

Imagen 7 – Fotos capturadas da gravação da peça *Os moços bonitos*, de Artur Azevedo



Fonte: material resgatado do portfólio do diretor Gilles (2012).

Gilles faleceu em meados de 2012, no momento em que eu estava em processo de finalização do meu Trabalho de Conclusão de Curso – TCC – denominado *Gilles Gwizdek*:

3 Como um voo de pássaro.

um olhar pedagógico sobre o ator, com orientação do Professor Mestre Renato Icarahy, da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – UNIRIO.

A partir das experiências obtidas por mim no processo de trabalho de Gilles, percebo que, existiu e, corre o risco de existir, dificuldades no aprendizado dos procedimentos metodológicos aplicados aos alunos. Essa afirmação se dá pelo fato de que os caminhos percorridos pelo diretor para ensinar seus alunos é duro, ou seja, há uma exigência no nível de trabalho, de modo que talvez os alunos não estejam dispostos a se permitir passar por tal experiência. A demora na realização do processo, também, é um fator que traz certa preocupação no encaminhamento dos procedimentos metodológicos. Como se leva muito tempo para que o aluno possa se descobrir dentro do trabalho, há uma grande chance deste abandonar no meio do caminho a experiência. Assim, comprehendo que em todas essas possibilidades a experiência através do trabalho de Gilles pode falhar com qualquer grupo de pessoas, estejam elas dentro da escola de ensino fundamental ou em um curso de formação de atores. E talvez seja esse o intuito da pesquisa: buscar essas dificuldades dos indivíduos no aprendizado para se perceber um novo caminho nos métodos de ensino do diretor. Dessa forma, as problematizações que o processo de trabalho tenta buscar nas escolas podem desvelar nichos e brechas existentes no aprendizado dos indivíduos. Tais lugares, considerados na maioria das vezes cerceadores do saber, como os existentes nas escolas da educação básica, em que o ensino das Artes ocupa, frequentemente, um lugar desprivilegiado, tornam-se uma questão a ser pensada dentro do processo de trabalho de Gilles. A partir dessa investigação, a pedagogia de movimento de Gilles pode ser um caminho que até então nunca foi trilhado dentro dos muros das escolas formais da educação básica.

A pesquisa não quer ser a solução dos problemas das escolas ou dos cursos de formação, mas sim quer ser “o problema”, uma questão dentro dessas escolas. Como Gilles dizia:

O teatro é um ato político⁴. Temos que levar esse teatro para dentro das escolas públicas. Só assim essa garotada poderá ver através do corpo quem realmente são e como são fortes para resolver seus problemas. Só esse teatro pode torná-los políticos e fazer com que eles façam seus atos políticos. (informação verbal).

⁴ Nesta dissertação, o “ato político” significa: a capacidade tanto do ator quanto do espectador, a partir das fábulas contadas, de tornarem-se capazes de observar criticamente o mundo ao seu redor. Esse pensamento era observado por Gilles nos textos do autor Plínio Marcos. Gilles entendia que o autor provocava, através dos seus textos, o ator e o espectador para construírem seus “atos políticos”.

Segundo Copeau:

Descabotinizar o ator, criar em torno dele uma atmosfera mais própria ao seu desenvolvimento como homem e como artista, cultivá-lo, inspirar-lhe a consciência e iniciá-lo na moralidade da sua arte: é a isso que tenderão obstinadamente os nossos esforços. Teremos sempre em vista a flexibilização dos dons individuais e sua subordinação ao conjunto. Lutaremos contra a invasão de procedimentos do ofício, contra todas as deformações profissionais, contra a ancilose da especialização. (2013, p. 9).

Como pensar o processo de trabalho de Gilles, que exige tantas condições específicas para a sua realização dentro da escola de educação básica? E, ao mesmo tempo, como desenvolver um processo de trabalho físico diferenciado com alunos em processo de formação como atores, em que há inúmeras formas do fazer teatral?

Para Gilles, era uma luta tornar um teatro realista e/ou naturalista⁵ em teatro político, que alcançasse caminhos para a transformação das pessoas. Ele entendia que o teatro atual estava muito preso à subjetividade e que este não tinha condições de passar uma informação clara ao espectador dos acontecimentos que perpassam as condições humanas. Na verdade, o ato de se comunicar com a plateia só seria possível, para Gilles, quando o ator alcançasse a clareza nos seus movimentos, que só seriam lidas pelo espectador a partir de uma realidade objetiva. Pensando dessa forma, entendo que Gilles tinha um forte apelo às realidades de um tipo de teatro experimentado no século XIX. Essa crença, quase religiosa, faz com que seus procedimentos metodológicos estejam calcados em uma época histórica. Por meio do conflito entre o teatro político e o teatro que busca a ilusão dos acontecimentos, o diretor via, no teatro que busca o ilusionismo somado com a prática do fazer, o movimento e a ação, uma saída para que os indivíduos, nos dias atuais, tivessem condições de realizar seus atos políticos.

Conforme Gilles:

Movimento significa a ação externa banal e obvia feita pelo ator dentro de um espaço. Ação essa que está ligada diretamente ao texto. Através dele, o ator descobre pistas de ações que o levaram ao movimento. As somatórias de todas as ações individuais de cada personagem, dentro de um texto dramático, criam um movimento único que, [para Gilles], jamais pode ser interrompido por uma ideia ou sugestão. Somente outra ação pode mudar o movimento. (informação verbal).

⁵ Para Gilles, o teatro realista ou o teatro naturalista era aquele que tinha a intenção do real, ou seja, as ações e movimentos de uma peça tinham que estar apoiados nas realidades humanas, ou seja, nas situações do cotidiano da vida humana. Assim, o trabalho do ator passava por tudo que era visível aos olhos, ou ainda, palpável com as mãos.

Gilles dizia: “Eu tenho que fazer coisas no palco que a plateia entenda. Do que adianta fazer mil movimentos se nenhum deles quer dizer nada?” (informação verbal). Assim, a transformação dos indivíduos em cidadãos que compreendam, de uma forma crítica, a sua situação político-social durante a cena deve ser feita por meio de procedimentos que busquem as condições das realidades humanas. Para tanto, é necessário que o ator esteja mergulhado em tais condições de aprendizado: a busca das ações do texto dramático que revelam os movimentos existentes dentro do próprio texto. Por esse caminho, o ator criará as condições para enxergar as possibilidades de se ver social e politicamente. Segundo Copeau:

os princípios de interpretação foram redescobertos, uma vez que os métodos foram reinventados por criadores de verdade, um novo perigo aparece: esses princípios e esses métodos passam a servir a executantes bem instruídos, mas sem alma. Com efeito, é muito fácil desenvolver uma encenação. Muito fácil multiplicar os signos do espetáculo, até com certa disciplina de meios que dá ilusão de harmonia. Muito fácil inventar mil coisas engraçadas ou sensacionais a respeito de uma obra-prima literária ou externas a ela. O que é difícil, que é a marca da arte e a prova do talento, é inventar interiormente, é preencher de realidade, saturar de poesia tudo o que se faz e diz em cena, sem nunca exagerar a significação, sem nunca ultrapassar o que chamo ‘a pura configuração das obras-primas’. (2013, p. 156-157).

Tanto para Copeau quanto para Gilles o entendimento dos princípios da interpretação se dá pelo preenchimento da realidade da cena. Assim, observou-se, no trabalho de Gilles, que a clareza dos movimentos no processo de criação da cena era o único caminho para se alcançar o espectador, ou seja, o ator cria as condições para seduzir o público. E ao conquistar o público, através da fábula contada pelos movimentos do ator, este conseguiria a atenção daquele para mostrar as questões políticas e sociais que estão inseridas na obra. Flávio Desgranges lança afirmações sobre o mergulho que o espectador deve fazer na linguagem, que, por sua vez, ascenderá nele um olhar interpretativo sobre a obra. Ele afirma que:

quem sabe ouvir uma história sabe contar histórias. Quem ouve histórias, sendo estimulado a compreendê-las, exercita também a capacidade de criar e contar histórias, sentindo-se, quem sabe, motivado a fazer histórias. [...] Esse mergulho no jogo da linguagem teatral, provoca o espectador a perceber, decodificar e interpretar de maneira pessoal os variados signos que compõem o discurso cênico. O mergulho na corrente viva da linguagem acende também a vontade de lançar um olhar interpretativo para a vida, exercitando a capacidade de compreendê-la de maneira própria. Podemos conceber, assim, que a tomada de consciência se efetiva como leitura de

mundo. Apropriar-se da linguagem é ganhar condições para essa leitura. (2006, p. 23).

Apesar de Desgranges falar da linguagem teatral que envolve todos os elementos da criação cênica, como: a palavra, os gestos, as sonoridades, os figurinos, os objetos cênicos etc, observa-se uma aproximação com as preocupações que Gilles trazia sobre o seu trabalho com os atores, ou seja, as histórias que eram contadas por eles no palco e que afetariam aqueles que os viam e ouviam. Dessa forma, através da capacidade do ator em criar os gestos teatrais no palco, onde a codificação dos signos seja capaz de impulsionar o espectador a decodificá-los e interpretá-los de maneira pessoal, abre-se a possibilidade para que esse espectador adquira uma tomada de consciência sobre o mundo que o rodeia.

Para tal “tomada de consciência”, era imprescindível, para Gilles, a existência do poeta⁶ para o trabalho do ator. Assim, tanto Copeau, que fez a sua pesquisa através da busca da “pura configuração das obras-primas”, quanto Gilles, que, também, o fez por meio do texto dramático, buscam os movimentos corporais que aproximem o texto do ator. Esse diálogo entre texto e a atuação, segundo Gilles, devolve a capacidade crítica ao espectador, ou seja, ao observar na cena os acontecimentos de sua própria vida, ele terá condições de refletir politicamente sobre o mundo em que está inserido. Diego Moschkovich⁷ (2014, p. 79-80), ao discutir a responsabilidade social e política nos ensinamentos de Stanislavski, diz:

Ele não apenas afirma que o ator é, antes de mais nada, um ser humano, como define este último através da sua capacidade de agir e transformar aquilo que existe ao seu redor. Notem a importância disso, e notem a força de arma que essa linha adquire no teatro dos dias de hoje. Trata-se de um pensamento que coloca o teatro no campo da resistência das relações humanas. Relações humanas em todos os seus aspectos, de produção e de reprodução. O teatro que se produz nos dias de hoje, o teatro de elite, produzido nos grandes centros produtores de cultura, e que impõem, a cultura da metrópole nega a qualidade fundamentalmente humana não apenas do teatro, mas das relações produzidas e reproduzidas dentro dele. Nega a existência da capacidade do ser humano de se relacionar efetivamente, autenticamente, nega a capacidade de agir, entender a própria ação e através do entendimento da própria ação replicar essa ação na prática e mudar a própria realidade. Isso, para mim, é o que Stanislavski tem de mais revolucionário.

⁶ O poeta, para Gilles, é o autor da história, é o responsável em estruturar e organizar, através da escrita, a fábula.

⁷ Cursou Artes Cênicas na Academia Estadual de Artes Cênicas de São Petersburgo (LGITMik), na Rússia e é pesquisador das heranças históricas de Stanislavski e Meierhold.

Assim, como observado por Moschkovich sobre os caminhos percorridos por Stanislavski, percebe-se uma aproximação às questões que o diretor Gilles trazia para seu processo de trabalho no que se refere à capacidade do ser humano de se relacionar afetivamente uns com os outros. Portanto, os acontecimentos e os fatos que percorrem o mundo passam pela vida humana que, para Gilles, só podem ser criados pelo poeta (dramaturgo). A função do artista é buscar os procedimentos de criação que o poeta percorreu através da escrita e transpõe-los para o espaço de representação.

No percalço dessa discussão, Flávio Desgranges vem conceituar sobre as diferenças entre o teatro épico e o teatro dramático, afirmando que: “o épico trata da vida pública, levando para o palco questões da esfera e do interesse da coletividade (a política, os negócios, a guerra). O dramático, por sua vez, aborda questões relativas à esfera da vida privada (a família, as relações amorosas)” (2006, p. 46). Ao voltar o olhar para o trabalho de Gilles, percebeu-se uma conjugação desses dois elementos no que tange às realidades inseridas nos textos épicos e nos textos dramáticos. Para o diretor, o dramaturgo Plínio Marcos trabalhava dentro dessas duas esferas, pois ele escrevia textos dramáticos nos quais as personagens descrevem os acontecimentos da história, e, ao mesmo tempo, seus textos, tratavam da vida política e social dos seres humanos. Gilles entendia que, mesmo se um texto abordasse o drama que estivesse inserido dentro da família burguesa, como alguns textos de Nelson Rodrigues, esses poetas-dramaturgos ainda denunciariam, em suas escritas, problemas políticos e sociais de determinados grupos de pessoas. Portanto, para ele, esses seriam os “bons” autores – autores que utilizam das personagens para pontuar problemas que acontecem em diferentes grupos sociais. O objetivo final do texto desses autores tinha que ser sempre político.

Ao buscar uma reflexão que envolva diferentes caminhos para a construção de um pensamento teatral com princípios e procedimentos metodológicos, é necessário o entendimento das linhas históricas que transpassam o trabalho do diretor Gilles, e uma dessas convergências está na conjugação de diferentes conceitos sobre o teatro, como, por exemplo, tornar um teatro aparentemente com caráter ilusionista em um teatro político. No caso do diretor, o que importa são partes desses teatros que buscam humanizar as experiências, tanto do ator quanto do espectador. Portanto, diferente do que afirma Bertold Brecht: “o espectador não deve viver o que vivem os personagens, e sim questioná-los”. (1989, p. 131 apud DESGRANGES, 1996, p. 48), na compreensão de Gilles, o espectador pode experienciar a vivência das personagens, pois, através dessa experiência – que deve ser desenvolvida dentro

do teatro – e a partir dela, tanto o ator quanto o espectador conseguem se “ver” nos fatos desenvolvidos dentro da fábula. Assim, no momento da empatia entre a fábula, o ator e o espectador revela-se a cena; e o ser humano, dentro dessas condições, torna-se capaz de levantar questões sobre o mundo em que vive. Gilles entendia que o ser humano para reagir precisava primeiramente ser tocado por algo. Na verdade, afetado pelas fábulas⁸, o homem seria capaz de buscar a compreensão crítica de sua própria realidade.

Todas essas condições apontadas até o momento, na dissertação, sobre o processo de trabalho de Gilles, fazem parte da construção de seus princípios metodológicos. Tal introdução de como o diretor comprehende o seu trabalho pedagogicamente traz à tona algumas questões que desdobro e problematizo. Por esse viés, busca-se compreender: como os procedimentos metodológicos de Gilles alcançam os alunos da educação básica e os alunos em processo de formação profissional? A utilização de tais caminhos de criação cênica afeta as suas realidades dentro da escola ou fora dela? A pedagogia de movimento no processo de trabalho de Gilles alcança seus objetivos?

⁸ “A fábula textualiza as ações que puderam ocorrer antes do início da peça ou que terão sequência após a conclusão da peça. Ela pratica uma seleção e uma ordenação dos episódios conforme um esquema mais o menos rígido: o da dramaturgia clássica recomendará, por exemplo, respeitar a ordem cronológica e lógica dos acontecimentos: exposição, aumento da tensão, crise, nó, catástrofe e desenlace. ‘O poeta deverá tomar cuidado para que, quando dispuser uma fábula, todos os elementos fiquem tão dependentes que uns sigam os outros como que por necessidade: que nada haja na ação que não pareça ter acontecido tanto quanto deveria acontecer depois do que se havia passado; e, assim, que todas as coisas sejam aí tão bem encadeadas que saiam uma da outra por uma justa consequência’. (LA MESNARDIÈRE, *Poétique*, 1640 apud PAVIS, 2007, p. 157).

A RELAÇÃO ATOR – TEXTO: um campo de historicidade

A capacidade criativa de um ator se dá não somente por sua intuição sobre o labor teatral, mas também pelos dias em que ele se dedica aos estudos teatrais. A pesquisa que o ator deve fazer está nos possíveis conhecimentos sobre as técnicas teatrais que ele pode apreender ao longo de sua vida artística. Sendo assim, o ator contemporâneo está na esteira do aprendizado teatral, inserido em uma linha do tempo, ou seja, todo o seu conhecimento sobre teatro está baseado em algo que já foi experimentado ou experienciado por algum teatrólogo, diretor, encenador ou grupos de teatros. O que se percebe, nos dias atuais, é a capacidade de homens do teatro de fazer uma colagem sobre as diversas pedagogias em teatro existentes ao longo da história do teatro mundial. Como afirma Odete Aslan: “porque o teatro é mais do que nunca um cadiño onde todas as influências se misturam” (2010; prefácio XX).

Esse olhar sobre os diferentes processos de trabalho do ator, em que seu aprendizado teatral sofre diversas influências do meio histórico no qual convive ao longo de seus estudos, está imbricado fortemente nos caminhos que levaram o diretor Gilles Gwizdek a compor a sua metodologia de ensino.

Portanto, a partir de uma perspectiva histórica que não tem o objetivo de aprofundar-se nos diferentes processos pedagógicos teatrais que influenciaram o diretor Gilles, mas sim situar o lugar em que este se encontra dentro do contexto histórico, este trabalho tenta dar conta de localizar os processos em teatro que apontaram os caminhos de entendimento do labor teatral para Gilles E, dessa forma, compreender as condições que o afetaram na criação de seus princípios e procedimentos teatrais. Na verdade, o objetivo é a busca dos “cadinhos” de estudos sobre teatro, trilhados pelo diretor Gilles, que o fizeram descobrir quais as colagens necessárias para tornar o seu trabalho uma potência para o ator contemporâneo.

Por volta de 1850, homens de teatro como Pierre Regnier (1896)⁹ e, um pouco mais tarde, Louis Jouvet (1887-1951) já traziam em seus trabalhos as condições para se criar um teatro voltado para uma “formação tradicional”, no qual o objetivo era fazer com que o ator falasse bem o seu texto dramático. A partir de exercícios que evocavam a “declamação”¹⁰ no

⁹ Data do livro *Le Tartuffe des comédiens*.

¹⁰ “Abrangida desde a Antiguidade pelos tratados de retórica, destinados aos oradores (*De Oratore*, de Cícero, *Instituto Oratoria*, de Quintiliano), a arte do comediante (do ator) frequentemente foi associada à do declamador” (ASLAN, 2010, p. 5).

teatro, esses homens da arte teatral tentavam dar conta, naquela época, da transposição do texto dramático para o espaço de representação. Para tal condição, apoiavam-se nos textos clássicos, como os textos de Willian Shakespeare ou Jean Racine. Sobre essa “formação tradicional”, Aslan afirma:

Chamaremos assim a formação dada na França ao aluno admitido ou que se prepara para entrar no Conservatório. O primeiro objetivo desses cursos é formar intérpretes do repertório clássico, tendo em vista o ingresso na *Comédie-Française*. Ensina-se a ‘falar bem’ e a ‘colocar-se bem’ em cena. (ASLAN, 2010, p. 4).

O que importa nesse apontamento não são, ainda, os caminhos que levavam, a partir da “formação tradicional”, aos processos criativos do ator. O “cadinho”, nesse momento histórico, capturado por Gilles, era a ênfase que dava em suas aulas na utilização dos textos clássicos pelos atores. O diretor acreditava que o ator deveria se utilizar, para suas criações cênicas, os clássicos, ou seja, a fonte de inspiração para o ator são os “bons textos clássicos”. Percebe-se, dessa forma, que o processo de trabalho de Gilles estava apoiado, em partes, há uma “formação tradicional”.

Observa-se tamanha aproximação entre Gilles e os homens de teatro do final do século XVIII, que é possível ouvir, a partir das citações, o diretor ministrando suas aulas. Segundo Jouvet (1945, p. 26-27 apud ASLAN, 2010, p. 25-26):

O essencial de uma frase ou de um verso não depende de gramática, ou da sintaxe ou da retórica [...] mas de sensações e sentimentos que o poeta cristalizou em suas palavras ao escrevê-las e que essas palavras despertam em seguida no coração daquele que a escutar. Uma frase de teatro ou um verso é, antes de tudo, um estado a ser atingido, um ponto culminante, ao qual é preciso que o comediante chegue através de uma sensibilidade tal que o faça dizer esse verso na plenitude em que foi escrito, e que ele o diga tão perfeitamente como se o tivesse encontrado, inventado, criado; que isto seja como se o autor o escrevesse e o dissesse de novo, nesse instante, para o público. Quando o ator sonoriza, profere esse verso ou essa frase, atinge o público através de uma emoção incompreensível, na qual a inteligibilidade não é sequer posta em questão. Então, o espectador ouve [entende] esse verso, não mais em seu sentido imediato [primário], mas em sua força criadora.

Seguindo a esteira de Jouvet, Gilles também entendia que o ator deveria dizer os versos escritos pelo autor em sua plenitude. Assim, quando o ator proferisse as palavras escritas pelo poeta, seria como se o espectador estivesse ouvindo a própria potência criadora

desse poeta. Indo um pouco mais além, Jouvet (1965, p. 23 apud ASLAN, 2010, p. 32) afirma:

O texto dramático deve ser lido respeitando-se a personalidade daquele a quem ele pertence; ora, é o que nunca fazemos. Nós nos anexamos imediatamente a ele. É pena, porque não saímos de nós mesmos. É preciso ler o texto como se não nos pertencesse, até que, de tanto ler as frases, de repente tenhamos um sentimento de tal modo vivo, de tal modo profundo dessa pessoa, que dizemos para nós mesmos: vou tentar dizê-las como ela as diria. Infelizmente não fazemos isso. Tomamos os textos e dizemos a nós mesmos: vou representá-lo.

Da mesma forma que Jouvet pede para seus comediantes (atores) respeitarem a personalidade das personagens do texto dramático, para Gilles o mesmo caminho deveria ser seguido pelos seus atores, como também as repetições existentes nas falas dos textos, como condição para a descoberta dos possíveis sentimentos vivos da personagem.

Percebe-se, dessa maneira, que a busca até aqui compreende as motivações que levavam o diretor Gilles a acreditar que somente os textos clássicos tinham condições de oferecer ao ator um trabalho sólido de criação teatral. Observa-se, também, que Gilles não compactuava com a ideia do ator “declamador” nem com qualquer outro exercício que impedissem o desenvolvimento corporal do ator sobre o espaço de representação. Na verdade, como se verá mais a frente, nesta dissertação, Gilles, em seu processo criativo, utilizava o potencial do corpo do ator como um todo e jamais, em seu trabalho, fragmentou o corpo do ator entre: a fala e o corpo, pois entendia que, para se alcançar as falas contidas na escrita do autor do texto, o ator dispunha do seu potencial corporal por completo. É preciso frisar que o “cadinho” utilizado pelo diretor foi somente a importância do uso de textos clássicos para o trabalho do ator.

Dando continuidade aos trilhos históricos seguidos por Gilles, observa-se, na pontuação de Aslan, que tanto Copeau quanto Jouvet tiveram uma influência da *Commedia Dell'arte*:

Copeau e Jouvet, que nessa época conversou muito com ele a esse propósito, inspiraram-se na *Commedia dell'Arte*. O ator moderno estava atulhado de textos prontos para uso, ricos demais, muito bem escritos, e contentava-se preguiçosamente em dizê-los, em vez de representá-los verdadeiramente. Era preciso reconduzir o ator à pobreza de um ‘canevas’ (‘cenário’ da *commedia dell'arte*) sucinto para despertar sua imaginação, sua capacidade e jogo e invenção. (ASLAN, 2010, p. 48).

A citação acima só vem confirmar as diversas influências que afetam os homens de teatro. Os caminhos que os teatrólogos tomam para formar suas criações cênicas são pautados a partir de diferentes conjunções que fazem ao longo de suas carreiras artísticas. Assim, Copeau e Jouvet se apoiam nos ensinamentos da *Commedia Dell'arte* para conduzir as capacidades criativas dos atores E, dessa forma, fazem com que os atores reconduzam seus trabalhos de criações cênicas através do despertar da imaginação, da capacidade de jogo e da invenção. Não diferente é o processo de trabalho do diretor Gilles, que, Em seu entendimento, busca pesquisar os caminhos processuais que resgatam a capacidade de jogo dos atores para despertar suas imaginações.

Mediante esse ponto de vista histórico, percebe-se que Gilles se filia a Jacques Copeau e a Charles Dullin¹¹, que além de utilizarem um treinamento corporal para o ator, ainda não abandonavam o texto dramático, como afirma Aslan: “a importância dada ao treinamento corporal e à improvisação não impediram nem Copeau nem Dullin de voltarem em seguida ao texto e de serem, tanto um quanto o outro, maravilhosos declamadores” (2010, p. 51). Dentro de uma corrente histórica, tanto Copeau quanto Dullin resistiram ao teatro que os antecediam, ou seja, um teatro que abortava por completo o uso do corpo do ator em cena. Os dois teatrólogos não aceitavam a ideia de que o ator só precisasse “falar bem” o seu texto, mas que ele deveria, também, executar fisicamente com o corpo esse texto. Segundo Aslan, ao comentar sobre Copeau:

Indignado com as práticas do teatro comercial barato, desejoso de regenerar o homem-ator, Copeau sonhava, já em 1913, em formar uma ‘escola técnica para a renovação da arte dramática francesa’. Seria um ‘local de comunidade onde o aluno seguiria um treinamento’. [...] Deverá aprender a calar-se, escutar, permanecer imóvel, começar um gesto, desenvolvê-lo, retornar à imobilidade e ao silêncio, ‘com todas as nuanças e meias nuanças que essas ações comportam’. [...] Copeau quer tentar reconduzir o ator ao estado de criança que ainda não fala. (2010, p. 48).

Compreende-se que, para Copeau, não há um abandono do texto dramático, mas sim um afastamento temporário desse texto declamado para que o ator, daquela época, através dos exercícios propostos pelo teatrólogo, alcançasse alguma destreza corporal para depois voltar ao texto clássico. Como Aslan informa, o ator precisava “voltar ao seu estado de criança que ainda não fala”. Essa condição de voltar a ser criança era necessária para que o ator entendesse as condições físicas humanas por meio do corpo e não mais da fala bem

¹¹ Gilles Gwizdek formou-se na Escola de Charles Dullin na França.

declamada. O diretor Gilles irá apoiar-se fortemente nas teorias de Copeau. Em seus exercícios através do texto dramático, em que se aprofundarão mais a frente nesta dissertação, Gilles compreendia que o ator precisava se afastar temporariamente da escrita do texto para se apegar às situações vividas pelas personagens. Quando as situações e os objetivos das personagens estivessem fluídos no corpo do ator, este se voltava ao texto e retomava as falas originais de seu personagem. Segundo Aslan, ao citar Copeau¹²:

O que se faz em relação aos textos? Eles são suprimidos momentaneamente. [...] Entretanto, textos seriam trabalhados em término de estudos, sobretudo os clássicos franceses, que ‘não oferecem pontos de fixação às afetações, aos fogos fátuos da habilidade’. (2010, p. 48-49).

Como se percebe no apontamento feito acima, apesar de um forte apelo às necessidades físicas corporais do ator, que tinham sido suprimidas em épocas anteriores, tanto para Copeau quanto para Gilles havia uma preocupação sobre o corpo dentro do espaço de representação. Assim, por meio da utilização da fisicalidade pontuada pelo texto clássico, o ator teria condições de atuar sem afetações, ou seja, de buscar uma condição natural do movimento. Dessa forma, a pesquisa corporal do intérprete buscava uma possível aproximação com as situações das realidades humanas. Sabendo que essas realidades humanas eram traduzidas pelo poeta (autor), o intérprete utilizava-se do texto dramático para alcançar seus objetivos. Portanto, observava-se, em seus trabalhos, um corpo envolto pelas condições impostas pelo texto dramático, ou seja, impulsionado pelas ideias do autor.

Os teatrólogos Jacques Copeau e Charles Dullin acreditavam tanto nessa relação entre texto e corpo que, para Dullin, não importava se o ator era ruim em sua interpretação, o que realmente estava em jogo era a potência do texto como princípio para o trabalho do ator, como afirma Aslan, fazendo referência a Dullin (1946): “a força do teatro ocidental é [...] sua dramaturgia escrita, é esta notação dos valores humanos tão certa que, graças a ela, uma obra-prima resiste a tudo, mesmo à má interpretação” (ASLAN, 2010, p. 52).

Entende-se que no processo criativo do trabalho de Gilles há uma aproximação quase religiosa com duas linhas diferentes de pensamentos sobre o ofício do ator. A primeira delas é o uso dos textos clássicos como base para o trabalho do ator. E a segunda, o corpo como princípio norteador para a criação, no espaço, que advém do texto. A pergunta que talvez fique é: por que tais condições de trabalho, existentes nos processos criativos dos atores, ainda

¹² Aslan não referencia a obra de Copeau.

sobrevivem nos tempos atuais? Uma época em que o texto não está mais no primeiro plano. Observa-se, cada vez mais no panorama contemporâneo, o uso de outras textualidades que não o texto dramático em sua acepção mais tradicional. As histórias que são contadas no teatro contemporâneo são tão fragmentadas que dispensam as linhas lógicas de um texto clássico, em que se utiliza uma fábula com começo, meio e fim. A explosão, nos tempos atuais, da forma de se fazer teatro, supriu de fato as condições necessárias para se utilizar um texto clássico como era feito antigamente. Hoje, de uma forma livre, usam-se pedaços desses textos, ou ainda, fazem-se colagens de vários textos de diferentes autores. Desse modo, os homens de teatro de hoje tentam dar conta de aproximar o que pensam sobre as condições atuais com as necessidades reais do público – um público cada vez mais fragmentado, individualista e complexo. Segundo Denis Guénoun:

O teatro impõe, num espaço e num tempo compartilhados, a articulação do ato de produzir e do ato de olhar. E ele só se mantém de pé se estas duas ações se orquestrarem. Ora, o momento que vivemos está marcado pelo divórcio entre ambas: aprofunda-se a separação entre o teatro que se faz (ou que se quer fazer) e o teatro que se vê (ou que não se quer mais ver). Atores e espectadores caminham sobre trilhos cujo trajeto é divergente: o teatro está abalado, o edifício não se sustenta mais. (2004, p. 14).

Assim, o que se vê na cena teatral são tentativas de aproximações com o homem atual. Este, como se percebe em boa parte das salas vazias de teatro, está cada vez mais longe da cena teatral. Sobre isso, Flávio Desgranges comenta:

No início dos anos 1970, Anatol Rosenfeld, filósofo alemão refugiado no Brasil [...] debitava a propalada crise do teatro nacional à falta de público nas salas de espetáculo. [...] em nosso país, se os teatros fossem fechados, não apenas uma porcentagem do público não tomaria conhecimento disso durante algumas semanas, como disse Grotowski, referindo-se ao público europeu, mas que também grande parcela da população brasileira, provavelmente, nunca se daria conta do ocorrido. (2003, p. 19-20).

As observações apontadas por Guénoun e por Desgranges vêm clarear os diferentes pontos de vista possíveis e existentes na escrita do texto dramático e como esses, nos dias atuais, afetam o público. Percebe-se que os autores de textos teatrais estão envoltos a partir das realidades que os rodeiam. E que essas realidades se modificam com o tempo. As formas de se construir algum texto para o teatro não seguem, necessariamente, um modelo predeterminado. E essas novas formas de se escrever as fábulas é que assustavam o diretor

Gilles, pois, para ele, essas diferentes construções textuais não serviam para seu procedimento metodológico.

Tendo todos esses fatores atuando sobre o teatro, comprehende-se em parte a necessidade de alguns diretores em ainda manterem vivas as condições anteriores do modo de fazer teatral. Condições estas calcadas no resgate da fábula. Assim, o que se percebe no trabalho de Gilles é um resgate dessa fábula, o poeta-dramaturgo como o ser que impulsiona a criatividade do ator. Partindo dessa premissa, o trabalho de Gilles perpassa diferentes “cadinhos” dos processos em teatro que se localizam entre o final do século XVIII, passando pelo século XIX e chegando até o século XX, mas, apesar do tempo, não abandona a poética primária, ou seja, o texto dramático como condutor principal da criação cênica.

Ao aproximar do século XIX, percebe-se uma forte influência de Constantin Stanislavski e de Jacques Lecoq sobre os processos criativos em teatro que afetaram o diretor Gilles. O olhar do diretor estará voltado, nesse momento histórico, para as discussões que Stanislavski levanta sobre quais os caminhos físicos que o ator deve trilhar em seu trabalho para alcançar as emoções das personagens e, consequentemente, atingir emocionalmente o espectador. Segundo Aslan, a busca das condições físicas para o trabalho do ator de acordo com Stanislavski era:

determinar as ações precisas para executar no decorrer do papel. O ator deve saber por que está lá, ou por que ele entra, o que vem fazer, o que quer de seu parceiro, como consegui-lo. Tudo isso está incluso no texto, que é preciso decodificar em função das intenções, das vontades da personagem. Falar é para Stanislavski uma ação verbal; há outras ações no interior de uma cena. Essas pequenas ações múltiplas se integram na ‘linha contínua das ações’ da personagem. Para conceber seu papel, o ator usa verbos. *Age sobre, age contra, dirige-se a.* É convencendo o parceiro que convence o público. Quanto mais obstáculos encontra, mais seu jogo reforça e se torna probante. Seu itinerário no papel é uma sequência de conflitos a resolver, de obstáculos a transpor. Nada é fácil em cena, nada é gratuito. Tudo deve ter um objetivo, ser justificado. (2010, p. 76).

Observa-se que tanto para Stanislavski quanto para Copeau o caminho físico para a criação da personagem tinha que passar pelo texto. Na esteira desses teatrólogos citados ao longo do texto, Gilles foi buscar uma possível solução física para a transposição do texto dramático para o espaço de representação, não admitindo, como Copeau, a forma declamatória de se falar um texto, ou ainda, a possibilidade do ator não poder ficar de costas para a plateia. Essas condições poderiam suscitar o uso do corpo de uma forma diferente da

usual. Portanto, Gilles se agarra a teatrólogos que firmam seus compromissos com a fisicalidade do corpo do ator guiado pelo texto dramático.

Por mais que Stanislavski tenha pesquisado, em sua primeira fase, os caminhos emocionais interiores que levam à criação cênica do ator, Gilles afilia-se somente a sua segunda fase de trabalho, em que os olhares estão voltados para as ações físicas ou as “linhas contínuas das ações”. Desse modo, Aslan afirma que:

se a sensibilidade permanece rebelde a todos esses condicionamentos, Stanislavski oferece uma boia de salvação: é preciso partir da ‘comunicação exterior’. Não só maquiar-se e vestir-se como a personagem, mas andar, comportar-se como ela, executar ações físicas para desencadear a emoção segundo a fórmula: eu choro e acabo ficando triste. Ou ainda: eu corro e acabo ficando com medo.¹³ (2010, p. 77).

Os trilhos experimentais e improvisacionais que levaram Stanislavski, em sua segunda fase de trabalho, a experienciar um novo trajeto impulsionaram fortemente Gilles, que, possivelmente, utilizou dentro de seu processo criativo os caminhos físicos do teatrólogo para a construção das personagens. Segundo Piacentini:

Não é o estado emocional - se o personagem está tenso, alegre, etc., - que irá definir as ações do personagem, mas o comportamento, as ações físicas que executa, que irão despertar possíveis estados psicológicos. Assim, ao apoiar sua criação sobre as ações físicas, o ator, na tentativa de compreender uma situação teatral, tem que se preocupar com o ‘agir’ e não [com] o que ‘sentir’ em cena; de acordo com a lógica exigida pelo momento, não se preocupando em atingir um sentimento abstrato exterior a coerência do contexto: ‘Deixemos em paz os sentimentos e nos transportemos para uma esfera mais acessível: a lógica das ações’, diz o paradigma stanislavskiano. (2011, p.70).

Assim, o “cadinho” capturado por Gilles do sistema stanislavskiano está calcado nas preocupações que tangem ao “agir” e não a “o que sentir” em cena. Para ele, era necessário deixar que as emoções brotassem a partir das lógicas das ações, da mesma forma como apontava Stanislavski em seus estudos.

Portanto, podemos traçar uma linha histórica dos caminhos que levaram à composição física de personagens nos trabalhos teatrais trilhados por Gilles. As influências de Stanislavski, quando atingiram a França, alcançaram Jacques Lecoq, em que podemos

¹³ Pierre Valde completa essa explicação dizendo: “quero fugir, encontro um obstáculo, não posso fugir, então realmente começo a ter medo” (1946, p. 13).

observar em seus treinamentos para atores a aproximação entre os trabalhos dos teatrólogos. Segundo Lecoq:

O objetivo da escola é a realização de um jovem teatro de criação, que trabalhe linguagens em que a interpretação física do ator esteja presente. O ato de criação é suscitado de modo permanente, sobretudo por meio da improvisação, primeiro ponto de partida para qualquer criação. [...] Uma das originalidades da escola é fornecer uma base, tão ampla e permanente quanto possível, sabendo que, em seguida, cada um fará desses elementos o seu próprio caminho. (2010, p. 43-44).

Observa-se que, da mesma forma que Stanislavski buscava em seus atores um caminho físico para a criação, Lecoq, em sua escola, também ia no mesmo percalço. O diretor Gilles não toma um caminho diferente. Na esteira dos caminhos físicos da criação teatral pode-se apontar uma linha histórica que transpassa todo o conhecimento que afetou o diretor Gilles ao longo de sua trajetória. Portanto, percebe-se que, a partir de Stanislavski (1863-1938), Copeau (1879-1949) e Lecoq (1921-1999), o diretor Gilles (1947-2011) capturou de cada artista-pedagogo o seu “cadinho” para a transformação de seus princípios metodológicos que deram embasamentos para a construção de seus procedimentos de trabalho.

PRINCÍPIOS METODOLÓGICOS

No Brasil, mais precisamente na cidade do Rio de Janeiro, Gilles identificou a existência de diferentes processos de ensino do teatro nas escolas a partir dos exemplos das escolas técnicas para atores denominadas: Casa das Artes de Laranjeiras – CAL – e Companhia de Teatro Contemporâneo¹⁴. Tanto uma quanto a outra são escolas técnicas da cidade do Rio de Janeiro que têm como objetivo a formação de atores para o mercado de trabalho. Gilles percebeu que os alunos dessas instituições absorviam com muita propriedade alguns desses processos de ensino – uma apropriação que acabava por dificultar o andamento de novos processos. Assim, quando apresentava seus procedimentos de ensino aos alunos, esbarrava-se na resistência deles no aprendizado. Na verdade, Gilles acreditava que a resistência dos alunos para com seus procedimentos de ensino adivinha de suas formações anteriores e compreendia que a forma como conduzia os alunos em sala de aula era muito diferente da forma com que os alunos estavam habituados a serem conduzidos. Essa condição provocava neles um estranhamento para com seu método de ensino, de forma que eles criavam possíveis interferências no aprendizado.

Gilles observou que, para os alunos terem um maior aproveitamento da sua aula, eles precisariam colocar de lado, ainda que momentaneamente, os processos de ensino vivenciados anteriormente. Para o diretor, o princípio, o mais importante era que o ator estivesse disponível para a sua proposta, ou seja, aberto para receber um novo conhecimento. Era possível notar em suas aulas que o aluno percebia, durante os exercícios realizados, que seus processos de aprendizagem anteriores tornavam-se uma barreira para o entendimento do novo processo teatral. Nesta dissertação, foi possível observar as transformações que ocorreram nos alunos, que carregavam no corpo um grau de aprendizado teatral, quando passavam pelos procedimentos teatrais que foram propostos a partir dos princípios do diretor Gilles. Nos laboratórios experimentais com os alunos da ESEBA e do curso de Graduação em Teatro da UFU, percebeu-se não um abandono de suas técnicas apreendidas anteriormente, mas sim uma reconstrução dos princípios teatrais que haviam criado durante suas diversas experiências.

¹⁴ A Companhia de Teatro Contemporâneo é uma escola de teatro situada no bairro de Botafogo, na cidade do Rio de Janeiro. Suas atividades iniciaram-se no ano de 1998 e por muitos anos teve como professor o Diretor Gilles Gwizdek, que desenvolveu parte de sua pesquisa sobre o trabalho do ator nessa escola técnica.

O processo de trabalho de Gilles não propõe a desistência das técnicas corporais vivenciadas anteriormente. Entretanto, para ele, a própria experiência do fazer, do processo de trabalho, irá provocar no aluno um abandono momentâneo das outras técnicas. Assim, ele poderá experimentar um novo conhecimento prático.

Inicialmente, Gilles prefere que o aluno esteja “vazio” em cena, no sentido de estar vago ou desocupado, disponível para ser preenchido. Para ele, fazendo uma analogia com a tecla *reset*¹⁵ do computador, os alunos devem estar “resetados” ou “zerados”, para receberem novas informações, ou seja, livres de quaisquer outras formas teatrais. Segundo Lecoq:

É preciso, então, começar eliminando as formas parasitárias, que não lhes pertencem, retirar tudo aquilo que possa impedi-los de encontrar a vida em sua forma mais próxima daquilo que ela é. Temos de retirar um pouco daquilo que sabem, não para simplesmente eliminar o que sabem, mas para criar uma página em branco, disponível para receber os acontecimentos externos. Despertar neles a grande curiosidade, indispensável à qualidade da interpretação. (2010, p. 57).

Da mesma forma que Lecoq exercitava o ator diariamente para que ele abandonasse suas formas parasitárias, Gilles também buscava, através de seus exercícios, um caminho para que seus alunos ficassem num estado “zerado”, ou ainda, como diz Lecoq: “uma página em branco” e, assim, tivessem condições de receber um novo conhecimento, ou seja, a absorção, através da experiência, dos ensinamentos que Gilles estava proposto a ministrar.

O texto dramático

Gilles tinha como regra principal o uso de textos dramáticos de autores conhecidos, como Plínio Marcos e Georges Feydeau. O diretor acreditava que esses autores eram a base de todo o processo inicial criativo de um ator. Entendia que a partir de seus textos o ator teria um caminho físico para a construção de suas personagens. Dessa forma, através da busca física do texto, o ator conseguiria alcançar a existência orgânica do corpo no espaço de representação. Para Lúcia Romano: “o corpo do ator dá voz aos textos que recordam a dor vivida pelo autor, aprisionado numa luta por um acordo entre a expressão do verbo e sua existência orgânica” (2013, p. 205). Como, também, pontuado por Marcos Antônio

¹⁵ *Reset*: função no computador que reinicia a máquina, liberando, dessa forma, todo o conteúdo que fica guardado na memória virtual. Essa função não apaga o que existe dentro do *Hard Disk – HD* – preservando, assim, todo o conteúdo que já foi gravado no computador.

Rodrigues¹⁶ (2014, p. 60): “a palavra é pista de como a ação a motiva. É preciso descobrir o seu significado e o seu querer. O texto é pista, indício, sintoma. O princípio básico aí referido é a investigação e prática sobre o trabalho do ator a partir do texto, de sua compreensão”. Portanto, através das pistas físicas deixadas pelo texto, Gilles nunca começava seu processo de trabalho sentado a uma mesa, mas sempre em cima do palco ou do espaço de representação, pois compreendia que, trabalhando seu ator dentro dessas condições – texto e corpo -, potencializaria sua capacidade de descobrir, na palavra física do texto, seu significado e seu querer.

Aprofundando esse pensamento, observa-se também essa condição nos comentários feitos pela encenadora e professora Maria Thais Lima Santos¹⁷ (2014, p. 52) sobre o artista-pedagogo e seu método de estudo do texto dramático:

Em Stanislavski o método dos *Études*¹⁸ – ou da Análise Ativa¹⁹, ou, ainda, das Ações Físicas – é um procedimento de análise do texto dramatúrgico. Uma análise ‘com as pernas’, em ação! Através do método do *étude* como afirma [Anatoli] Vassiliev, ‘o ator educa a personagem’.

E também, de acordo com Piacentini, lembrando-se dos processos metodológicos de Kusnet: “o ator conhece a cena parcial ou integralmente (no mínimo os seus acontecimentos mais importantes) e [...] [seria o suficiente se ele] definisse qual seria a sua ação física (como ele agiria, e não o que sentiria) na cena. Isso seria suficiente para dar início à ‘Analise Ativa’” (PIACENTINI, 2011, p. 76). Portanto, os ensaios das peças de teatro dirigidas por Gilles eram feitos no próprio espaço da apresentação, agindo sobre as pernas. No primeiro dia de ensaio, se os alunos já tivessem passado pelas suas primeiras aulas sobre o espaço vazio, Gilles já

¹⁶ Ator e diretor teatral, foi fundador e diretor artístico do Grupo Folias D’Arte, coletivo teatral de São Paulo. Tem especialização no Sistema Stanislavski pela Academia Russa de Arte Teatral.

¹⁷ Pesquisadora e diretora teatral; Professora Doutora do Departamento de Artes Cênicas da Escola de Comunicações e Artes (ECA) da Universidade de São Paulo (USP), com doutorado e mestrado em Artes Cênicas pela mesma instituição.

¹⁸ Na prática dos mestres russos, a análise em ação se realiza através de um procedimento fundamental da metodologia: o “*étude*”. N. Gorchakov define o “*étude*” como uma improvisação sugerida pelo diretor para que os atores tenham contato com o tema da obra experimentando situações próximas àquelas contidas no texto teatral. Para Gorchakov, Stanislavski propunha que o diretor incumbisse os atores de encontrarem os acontecimentos e as circunstâncias da cena e as improvisassem, se utilizando de suas próprias palavras (PIACENTINI, 2011, p. 74).

¹⁹ “Análise Ativa para Kusnet é um meio de estudar o texto dramático **em ação** – com os atores improvisando as cenas a partir dos primeiros conhecimentos sobre a peça a eles transmitidos pelo pedagogo, até chegarem, gradativamente, à compreensão completa da estrutura da obra” (PIACENTINI, 2011, p. 76).

dividia o espaço de acordo com a necessidade que, para ele, o texto exigia. Essa condição determinava de imediato que os atores, a partir das indicações do texto, começassem a agir sobre o palco, dando corpo à voz do autor. Segundo Copeau:

Caso se trate de um texto literário, singularmente de um texto dramático, o que nos guiará? A partir de que sinal reconheceremos o caminho oculto que é o caminho da verdade? Pois para toda e qualquer realização existe um caminho da verdade, um caminho pelo qual o autor passou, e nossa missão é encontrá-lo para, quando chegar nossa vez, passar por ele. Bem mais: reconheceremos o valor de um texto dramático pelo apelo que nos faz no sentido de fidelidade, pela pouca liberdade que deixa para nós, pelos mandamentos que nos dá, pela submissão que nos impõe. E é ao trabalhar com esses limites, ao nos debatermos com esses vínculos, que encontraremos a confidência do mistério e o segredo da vida. (2013, p. 157).

Assim como Copeau, Gilles percebia que o caminho que deveria ser seguido no processo de trabalho do ator era aquele indicado pelo autor. Entendia que somente o autor tinha condições de mostrar os caminhos que levam o ator, por meio do texto teatral, para os mistérios e os segredos da vida. Segundo Lúcia Romano, ao entrevistar Beth Lopes: “o que aproxima suas criações desse modo de fazer teatral [teatro físico] é a busca por uma ‘tradução corporal do drama’, pesquisa da ação física entrelaçada à narrativa que em seus espetáculos fundamenta o trabalho do ator”²⁰. (2013, p. 127).

Como se observa na citação de Romano, o trabalho do ator precisa estar fundamentado em uma narrativa teatral que traduza o drama através do corpo. Mesmo sendo divergentes os pensamentos entre Gilles e Romano sobre o uso dos textos teatrais, em que o primeiro utiliza as regras do autor e a segunda não se apega mais a essa realidade, encontra-se um ponto de convergência que está situado na necessidade do drama ser traduzido corporalmente por intermédio de uma narrativa. Esta podendo ser textual, de imagens, de sons ou de qualquer outro elemento cênico capaz de compor uma construção física da cena. Assim, nota-se, entre os artistas-pedagogos, uma necessidade em traduzir as condições humanas para a cena por meio do uso físico do corpo apoiado por algum tipo de narrativa que conduza essas ações dentro de um movimento. Conforme Romano:

Para a criação de um teatro que considere a importância da materialidade do corpo na comunicação teatral, sem incidir na geração de imagens fora das dimensões humanas, é necessária a construção de um sistema constituído no

²⁰ LOPES, Beth. Entrevista Pessoal, em: 20 dez. 2001.

vínculo entre mídias primárias (o corpo humano)²¹, no contexto da cultura. (2013, p. 230).

Percebe-se, na citação acima, uma possível aproximação nos pensamentos de Lúcia Romano e Gilles Gwizdek no que tange à necessidade de afetação da narrativa com as dimensões humanas, que, consequentemente, estão inseridas dentro de um contexto histórico e cultural. A materialidade do corpo na comunicação teatral, para Gilles, está calcada sobre a narrativa do texto que condiciona e aponta os caminhos para a construção de histórias mais humanas. Seguindo esses percalços, Romano aponta que: “o corpo no Teatro Físico não é abstrato, mas um corpo histórico que investiga a fisicalidade do real, um dos caminhos de autenticidade que tem inspirado o teatro contemporâneo ocidental” (2013, p. 236). Para Gilles, também, não há outro meio de o ator encontrar o seu “corpo histórico”, a não ser, pela investigação da fisicalidade do que seja real.

A não adaptação do texto

Para Gilles, o recorte de trabalho era sempre de peças que utilizavam o teatro realista ou o teatro naturalista, como também peças completas de autores estrangeiros, como Georges Feydeau e Albert Camus, e de autores brasileiros: Artur Azevedo, Plínio Marcos e João do Rio. Gilles respeitava, “de forma sagrada”, os grandes dramaturgos e afirmava:

Georges Feydeau é um extraordinário autor que faz peças curtas e grandes, amarrando o sucesso das suas obras à inteligência cênica do diretor. Antecipando o texto as situações físicas dos personagens, onde estes aparentemente ingênuos precisam existir para que em seguida atribua-se todo o cômico ao texto. (Informação Verbal).

Gilles aproximava, dessa maneira, seus princípios dos ensinamentos de Copeau quando este dizia:

Dante das obras de outrora, com muita frequência desfiguradas pelos hábitos mecânicos de certos atores e pela rotina de uma pretensa ‘tradição’, nós nos esforçaremos para nos termos novamente em estado de sensibilidade. Mas nos absteremos de querer ‘renová-las’, quer dizer, deformar-lhes o espírito. Nunca nos atreveremos – a acomodar Molière ou

²¹ Harry Pross citado por Norval Baitello Jr. Pross desenvolve a definição do corpo enquanto “mídia primária” da comunicação: o corpo é o fundamento da comunicação, o elemento que forma o humano enquanto ser cultural.

Racine à moda do dia. Na verdade, seria um divertimento ridículo ir remoçar externamente o que no fundo é eterno, e ir temperar com um pouco de verossimilhança à moda moderna o que está transbordando de tanta verdade! Nós nos proibiremos de ter essas fantasias. Toda a originalidade da nossa interpretação, se nela encontrarem alguma, só virá de um conhecimento aprofundado dos textos. (COPEAU, 2013, p. 7).

Da mesma forma que Copeau afirma que não se deve “renovar” os textos de Molière e Racine adaptando-os à moda do dia, para Gilles também era impossível adaptar ou modificar os textos de Georges Feydeau ou de qualquer outro autor com o qual se fosse trabalhar. No máximo, o que Gilles fazia com os textos dos autores – que poderia ser chamado de adaptação teatral – era trabalhar com conjuntos de textos, ou seja, utilizava vários textos curtos e completos do autor, realizando uma espécie de colagem de peças curtas do mesmo autor.

Para o diretor, a criação que o poeta faz em sua escrita, apesar de ser literatura, é na verdade real e física. É por meios poéticos que o autor transmite um conflito. Como Gilles afirmava: “uma obra é eterna porque é escrita, preservando nas palavras ordenadas do autor, as leis invisíveis da vida, que atravessadas pelo corpo do ator, uma obra, retorna a própria vida” (informação verbal). Em suas aulas, ele lembra-se sempre das palavras de Henrik Ibsen: “o poeta escreveu no papel o caminho que leva ao que procurava tanto, a ação e a vida” (informação verbal).

Durante minha experiência com o diretor, jamais o vi trabalhando com textos adaptados ou recortados por necessidade temporais, pois ele acreditava que “um grande autor falará para toda a eternidade” e que “se alguém quer cortar os textos que escreva o seu próprio”. Sobre essa questão, Copeau afirma:

Os diretores e a sua numerosa domesticidade não têm, diante de um manuscrito novo, outra preocupação a não ser esta: a minha peça vai dar dinheiro ou não? Porque eles têm de suportar encargos pesados. Dentre eles, o mais esmagador é a avidez dos atores. Vaidosos e arrogantes, são esses os verdadeiros mestres da hora presente. Seus caprichos e sua ignorância despótica dominam a cena. Nas mãos deles, uma obra se torna irreconhecível. Eles modificam o texto, acrescentam ou suprimem falas a seu bel-prazer, refazem cenas inteiras, transformam um desfecho. São considerados os colaboradores dos escritores, dos quais são os carrascos. (COPEAU, 2013, p. 67).

Observa-se, então, a proximidade entre os pensamentos de Copeau e Gilles ao se referirem aos atores e diretores que modificam a bel-prazer a estrutura de um texto dramático. Em suas afirmações, Gilles comunicava que a responsabilidade de criação de um espetáculo

não estava somente nas mãos do ator, mas que antes dele vinha o diretor e o poeta, e que, na criação cênica, tinha que se estabelecer uma ordem, na qual o poeta escreve uma peça para ser interpretada por um diretor que irá direcionar seus atores para a criação, não sendo permitido, no entendimento de Gilles, que o diretor crie novas ideias ou, ainda, que o ator reinvente o que está escrito no texto. Diretor e ator precisam comunicar a mesma história, ou seja, aquela fábula contada pelo poeta. Somente dessa forma, em que cada componente do processo faz a sua parte dentro da criação, é possível a transposição do texto dramático para a cena. Copeau , dirigindo-se a seus leitores, diz:

Pode acontecer que vocês expressem a própria satisfação de ouvintes e de espectadores dizendo que uma companhia representa no tom. Você querem dizer que todos os atores da companhia, sejam quais forem as suas diferenças individuais e a sua originalidade própria, se afirmam com certo tom que parece comandado pela natureza da obra que interpretam. E que é esse certo tom da obra senão a própria voz do poeta que, dividido entre inúmeros intérpretes, não renunciou, porém, à sua unidade? O que você admira, numa representação perfeita, é a fidelidade dos atores ao poeta, é até mais do que isso: a presença do poeta no meio deles... Pois bem: digo que para reconhecer assim a delicada soberania do poeta, antes de tudo, o ator precisa ser reconhecido por ele. Para que o ator represente para o poeta, o poeta precisa saber escrever para o ator. Se exigirmos do ator que tenha que compreender a particularidade de um caráter, o sentido de uma situação, o mecanismo de uma cena, o fraseado de uma réplica, em suma: se exigirmos que ele entre até certo ponto nos procedimentos da arte do poeta, será justo – e mais ainda: necessário – pedirmos ao poeta para assimilar bem profundamente os procedimentos da arte do ator, para não contrariá-los, mas, ao contrário, para impulsioná-los, convidá-los a chegar à perfeição, tocando o teclado no ponto mais sensível e mais justo. (2013, p. 137).

Percebem-se pontos de ligação entre os pensamentos de Copeau e Gilles quando aquele afirma que, para uma representação perfeita, que é admirada pelo espectador, é preciso a fidelidade dos atores para com o autor. Assim, tanto para Copeau quanto para Gilles, o espectador admira a presença do poeta no meio dos atores. Como afirma Romano: “o intérprete atua na consciência física do espectador, que reconhece a lógica das convenções – sociais, políticas, culturais e ideológicas – na lógica da linguagem do corpo” (2013, p. 220). Assim, as convenções reconstituídas pelos corpos dos intérpretes estão apoiadas, para Gilles e Copeau, nos termos do texto dramático. Portanto, o que o espectador reconhece no espetáculo são as convenções das lógicas físicas, corporais e construídas através dos elementos cênicos acionados entre autor, diretor e atores no espaço de representação.

Gilles, ao fazer seus estudos sobre os textos de Plínio Marcos, acreditava que em suas obras o poeta convidava o ator para alcançar o entendimento da perfeita interpretação. Ele observava, na escrita de Plínio Marcos, apesar de, aparentemente, ela ter somente “palavrões”, a existência de uma estrutura dramatúrgica que alinhavava todo um sistema social opressor, vigente na época, e que, para o diretor, ainda ocorria nos tempos atuais. Assim, segundo Gilles: “a obra não pode descer mais a categoria social, se tratando dos mais pobres, já que estão todos vivendo no chão” (informação verbal). As obras dramáticas, por suas simplicidades, encontram situações concretas que permitem ao ator, pelos movimentos em conjuntos suscitados, perceber os melhores encaixamentos que correspondem ao texto, como se fossem um *puzzle*²². E o modo como o ator constrói a forma ou a ordem desse *Puzzle* alcançaria um conjunto de signos na ação encontrada da cena e traria, possivelmente, à tona a emoção. Dessa maneira, afirmando permanentemente essas dependências e sujeitando o texto às situações, os atores acabam construindo uma trama seria de ações interdependentes uma com as outras até o final da peça.

Quando Gilles observava um espetáculo teatral em que via na plateia um estado de êxtase durante a apresentação e que, ao final da mesma, as pessoas diziam umas às outras que tudo estava perfeito: os atores, a direção, os movimentos, o cenário, a música, o figurino, ele afirmava que: “é este o objetivo dos artistas de teatro, deixar no mesmo diapasão as sensações emocionais da plateia” (informação verbal). Para tanto, o caminho que se deve seguir para chegar a tal possibilidade era o que havia sido trilhado pelo poeta no texto dramático. A função laboral dos outros componentes do grupo era somente seguir as pistas deixadas pelo autor no texto e não adaptar ou forçar a peça aos moldes dos tempos atuais. Copeau afirma:

Uma obra dramática bem feita não precisa ser adaptada à cena. Não se deve forçá-la em nada para que a cena a adote. E em cena o seu proceder parece natural como o do dançarino perfeito, cujo pé se move com tanta justeza que parece dotado de inteligência. Os antigos poetas-atores sabiam bem disso, pois trabalhavam em cima do palco, e nos transmitiram todas as fórmulas da nossa arte, de tal modo que nossas invenções são, no máximo, apenas as combinações novas, as variações de um ofício eterno. (2013, p. 139).

Para se alcançar esse caminho dentro do processo de trabalho, no qual Copeau afirma que a obra dramática bem feita não precisa ser adaptada à cena, Gilles utiliza o encontro entre o ator e o texto dramático. Ele acreditava que existiam duas linhas, uma paralela à outra: uma

²² Jogo de quebra-cabeça.

era o corpo e a outra era o texto. Para Gilles, o trabalho do ator era aproximar essas duas linhas o máximo possível, produzindo, dessa forma, o encontro entre o texto e o corpo do ator. E esse encontro só era possível com a disposição do corpo do ator no espaço conduzido pelo texto dramático.

A ação e/ou movimento²³

Mais que esclarecer e aprofundar os conceitos, o intuito é situar o leitor sobre os pensamentos conceituais de Gilles sobre os termos utilizados. Dessa forma, por meio das definições sobre alguns termos de teatro abordados por Patrice Pavis, busca-se desvelar as crenças conceituais criadas na prática teatral de Gilles. Portanto, o objetivo é levantar pontos de vista diferentes de como ambos veem os usos dos termos. Segundo Pavis,

- Movimento: Maneira neutra e comum de designar a atividade do ator e mesmo seu treinamento (aula de ‘movimento’). O movimento fornece uma primeira abordagem geral à análise do ator e regrupa a maioria das questões sobre o corpo, o gestual, o jogo do ator [...] O estudo do movimento só pode ser efetuado de maneira convincente se for acompanhado de uma reflexão sobre a interioridade do sujeito em movimento, chama-se ela emoção, imagem mental ou vida interior. Ela obriga a incessante vaivém entre moção e emoção. As diversas teorias e treinamentos do ator consistem em elucidar este vaivém que pode tornar-se busca da diferença (da dualidade) ou, ao contrário, da fusão, da organicidade entre corpo e espírito. (PAVIS, 2007, p. 252-253).

- Ação: Sequência de acontecimentos cênicos essencialmente produzidos em função do comportamento das personagens, a ação é, ao mesmo tempo, concretamente, o conjunto dos processos de transformações visíveis em cena e, no nível das personagens, o que caracteriza suas modificações psicológicas ou morais. A definição tradicional da ação (‘sequência de fatos e atos que constituem o assunto de uma obra dramática ou narrativa’, dicionário Robert) é puramente tautológica, visto que se contenta em substituir ‘ação’ por atos e fatos e como eles são organizados no texto dramático ou no palco. Dizer, como Aristóteles, que a fábula é ‘a junção das ações realizadas’ (1450a) ainda não explica a natureza e a estrutura da ação; trata-se, em seguida, de mostrar como, no teatro, esta ‘junção das ações’ é estruturada, como se articula a fábula e a partir de que índices pode-se reconstituir-la. (PAVIS, 2007, p. 2).

²³ O leitor irá perceber, nesta parte do trabalho, a repetição de algumas citações feitas anteriormente. Essa situação se materializa pela necessidade em dar importância a algumas citações bastante relevantes no trabalho de Gilles, como também, para a discussão neste momento do trabalho. Para um maior esclarecimento e aprofundamento dos termos e conceitos utilizados na dissertação, como: movimento, ação e gesto, apresenta-se, neste momento do trabalho, a definição que Patrice Pavis realiza em seu Dicionário de Teatro desses conceitos.

Gesto: Movimento corporal, na maior parte dos casos voluntário e controlado pelo ator, produzido com vista a uma significação mais ou menos dependente do texto dito, ou completamente autônomo. Cada época tem uma concepção original do gesto; o que, em contrapartida, influí na interpretação do ator e no estilo da representação. A concepção clássica – que ainda prevalece bastante, atualmente – faz do gesto um meio de expressão e de exteriorização de um conteúdo psíquico interior e anterior (emoção, reação, significação) que o corpo tem por missão comunicar ao outro. A definição de CAHUSAC, autor do artigo ‘Gesto’ da Encyclopédia, é reveladora dessa corrente de pensamento: o gesto é ‘um movimento exterior do corpo e do rosto, uma das primeiras expressões do sentimento dadas ao homem pela natureza. [...] A natureza expressiva do gesto torna-o particularmente apropriado a servir à interpretação do ator, o qual não tem outros meios senão os do seu corpo para expressar seus estados anímicos. ‘Há cenas inteiras nas quais, para as personagens, é infinitamente mais natural mover-se do que falar’ (DIDEROT, *sobre a poesia dramática*, 1758). [...] O gesto é então o elemento entre a interioridade (consciência) e exterioridade (ser físico). Ainda aí, trata-se da visão clássica do gesto na vida como no teatro: ‘Se os gestos são signos exteriores e visíveis de nosso corpo, pelos quais se conhece as manifestações interiores de nossa alma, infere-se que podemos considerá-los sob duplo ponto de vista: em primeiro lugar como mudanças visíveis por si mesmas; em segundo lugar, como meios que indicam as operações interiores da alma’ (ENGEL, 1788, p. 62-63 apud PAVIS, 2007, p. 184-185).

Gestus: é o termo latino para gesto. Essa forma é encontrada em alemão até o século XVIII: LESSING fala, por exemplo, de ‘*gestus* individualizantes’ (quer dizer, característicos) ou do ‘*gestus* de advertência paterna’. *Gestus* tem aqui o sentido de maneira característica de usar o corpo, tomando, já, a conotação social de atitude para com o outro, conceito que BRECHT retomará em sua teoria dos *gestus*, MEIERHOLD distingue, quanto a ele, ‘posições-poses’ (*rakurz*) que indicam a atitude cristalizada e fundamental de uma personagem. (PAVIS, 2007, p. 187).

Gestus Brechtiano: O *gestus* deve ser diferenciado do gesto puramente individual (coçar-se, espirrar etc.): ‘As atitudes que as personagens tomam umas com as outras constituem o que denominamos domínio gestual. Atitudes corporais, entonações, jogos fisionômicos são determinados por um *gestus* social: as personagens se xingam, se cumprimentam, trocam conselhos etc.’ (*Pequeno Organon*, 1963: paragrafo 61:80). O *gestus* se compõe de um simples movimento de uma pessoa diante de outra, de uma forma social ou corporativamente particular de se comportar. Toda ação cênica pressupõe uma certa atitude dos protagonistas entre si e dentro do universo social: é o *gestus social*. O *gestus fundamental* da peça é o tipo de relação fundamental que rege os comportamentos sociais (servilismo, igualdade, violência, astúcia etc.). O *gestus* se situa entre a ação e o caráter (oposição aristotélica de todo teatro) enquanto ação, ele mostra a personagem engajada numa práxis social; enquanto caráter, representa o conjunto de traços próprios a um indivíduo. O *gestus* é sensível, ao mesmo tempo, no comportamento corporal do ator e em seu discurso: um texto, uma música podem, na verdade, ser gestuais se apresentam um ritmo apropriado ao sentido do que ele está falando (ex.: *gestus* chocante e sincopado do *song*

brechtiano para representar um mundo chocante e pouco harmonioso). Melhor será, para o ator, usar gestos que palavras. (PAVIS, 2007, p. 187).

Corroborando esses conceitos, Gilles, em seus princípios, observava que o ator precisava buscar um caminho físico para a sua criação. Para tanto, conceituava o movimento como sendo,

a ação externa banal e óbvia feita pelo ator dentro de um espaço. Ação essa que está ligada diretamente ao texto. Através dele, o ator descobre pistas de ações que o levaram ao movimento. As somatórias de todas as ações individuais de cada personagem, dentro de um texto dramático, criam um movimento único que jamais pode ser interrompido por uma ideia ou sugestão. Somente outra ação pode mudar o movimento. (informação verbal).

Enquanto para Patrice Pavis o movimento se caracteriza como sendo “uma reflexão sobre a interioridade do sujeito em movimento”, que “obriga a incessante vaivém entre moção e emoção”; para Gilles, nada mais é que “a somatória das ações individuais de cada personagem”. Em seu discurso, Gilles não negava os processos interiores do ator, mas não depositava neles a confiança do trabalho cênico. Entendia que o ator precisava realizar suas ações fisicamente no palco, ou seja, a pesquisa do ator no espaço teria que nascer através dos processos exteriores. A organicidade citada por Pavis existente entre corpo e espírito, para Gilles era um processo único, ou seja, o espírito era o próprio corpo. Não existia uma via que ligava uma coisa na outra, mas as coisas – o espírito e o corpo – eram somente uma. Em suas aulas, quando notava que seus atores insistiam na “busca da alma” da personagem dizia: “Se você mata o corpo, o espírito desaparece. O espírito não tem onde se apegar. Ele é dependente do corpo para existir. Sem o corpo a alma não serve para nada.” (informação verbal).

Para Gilles, há uma aproximação na definição da função da ação no palco de representação que comprehende: “a sequência de fatos e atos que constituem o assunto de uma obra dramática ou narrativa, (dicionário Robert)”. Como também, um acercamento às ideias de Aristóteles, que afirma: “a fábula é a junção das ações realizadas” (1450a). Gilles, ao afirmar que: “a ação externa, banal e óbvia feita pelo ator dentro de um espaço. Ação essa que está ligada diretamente ao texto”, filia-se ao modo mais tradicional de se pensar a construção de uma obra, em que o objetivo principal está ligado aos acontecimentos externos da vida, aos fatos e seus atos cotidianos.

No que tange às questões do Gesto e do *Gestus* há que se compreenderem algumas diferenças entre os discursos. Para Pavis, o gesto, apesar de “voluntário e controlado pelo ator, produzido com vista a uma significação mais ou menos dependente do texto dito”, ele ainda pode ser “completamente autônomo”; essa condição de autonomia do gesto não ocorre no trabalho de Gilles, pois para ele o gesto é sempre dependente do outro, da condição e da situação do outro em cena. Na definição de CAHUSAC, autor do artigo “Gesto”, da Enciclopédia: “o gesto é ‘um movimento exterior do corpo e do rosto, uma das primeiras expressões do sentimento dadas ao homem pela natureza’; para Gilles, o gesto também é um movimento exterior do corpo e do rosto, mas não necessariamente ele expressa um sentimento interior do ator. Para Lúcia Romano, o Gesto é: “a descoberta de uma linguagem teatral mais complexa, a partir da integração entre texto e movimento, que motiva o Teatro Físico, ocorre para buscar uma informação na própria natureza do gesto; sua textualidade é pronunciamento corporificado”²⁴ (2013, p. 221). Na verdade, quando o gesto torna-se um movimento, ele se transforma em um signo que será lido por um espectador que contém as referências necessárias para traduzir aquele gesto e se emocionar com ele. Assim, os sentimentos interiores devem aparecer no trabalho de Gilles, na maioria das vezes, no espectador e não necessariamente no ator. Não que seja proibido ao ator se emocionar na cena, mas não é este o objetivo do trabalho. O ator pode construir todas as suas sequências de ações e movimentos gestuais sem derrubar uma lágrima do rosto, sem se emocionar interiormente em nenhum momento e, ao mesmo tempo, fazer com que toda uma plateia esteja em estado máximo de emoção interior. Portanto, no trabalho de Gilles, não é o ator que deve se emocionar ou buscar caminhos interiores para tal, mas sim criar redes de estímulos externos visíveis que sejam capazes de alcançar a quem o assiste.

Assim, enquanto para Pavis: “o gesto é então o elemento entre a interioridade (consciência) e exterioridade (ser físico)”; para Gilles, o gesto é essencialmente exterior (consciente e físico), aproximando-se de Lúcia Romano, que entende que o gesto é “corporificado”. A consciência para Gilles não é um estado interno, mas sim um estado externo controlado e guiado pelo corpo físico. Ainda, para Pavis: “os gestos são signos exteriores e visíveis de nosso corpo, pelos quais se conhece as manifestações interiores de nossa alma”; para Gilles, os gestos também são signos exteriores e visíveis de nosso corpo,

²⁴ O “cadinho” importante, capturado pelo trabalho de Gilles, no que se refere às experiências do Teatro Físico, sob o olhar da artista-pedagoga Lúcia Romana, está calcado somente sobre a relação entre: texto, ator, movimento e espaço. Na verdade, os princípios de Gilles causam uma avizinhação perante as concepções que Romano faz sobre o teatro físico.

pelos quais se conhece as manifestações interiores da **alma do outro**, ou seja, o gesto do ator conduzido através das sequências de ações, dentro de um movimento físico externo, se manifestará interiormente em quem assiste e não necessariamente em quem faz. É óbvio que o ator não é uma máquina e que esses processos exteriores o afetaram interiormente de alguma forma, pois de acordo com Gilles, essa condição interior o vicia e o torna inútil no palco. Como Gilles dizia: “a emoção irá vir, não se preocupe com ela. Ela deve ser a sua menor preocupação no trabalho” (informação verbal).

Corroborando esse discurso de Gilles, observa-se a importância do *Gestus Brechtiano* para seu trabalho. Pavis vai dizer que: “o *gestus (Brechtiano)* se situa entre a ação e o caráter (oposição aristotélica de todo teatro) enquanto ação, ele mostra a personagem engajada numa práxis social; enquanto caráter representa o conjunto de traços próprios a um indivíduo”. Essa condição apresentada aproxima-se intimamente do trabalho de Gilles, pois, para ele, as personagens sempre estão envolvidas com problemas sociais que precisam ser resolvidos, como também o caráter individual dessas personagens que potencializam suas condições como indivíduos coletivamente em conflitos. Para Marco Antônio Rodrigues (2014, p. 61):

A primeira questão envolvida na Análise Ativa diz respeito a questionar o texto, a duvidar dele, a colocá-lo em questão. Isto é Brecht e também Stanislavski: descobrir porque um personagem age de uma maneira ou de outra, entender as circunstâncias que o motiva, buscar uma lógica histórica e não necessariamente submetida às regras morais [...]. Brecht amplifica o poder do indivíduo em tela no palco stanislavskiano, fazendo-o dar sentido e direção para a coletividade.

Gilles sempre acreditou que seu trabalho tinha aproximações tanto no processo de pesquisa de Stanislavski quanto no processo de Brecht. Ele entendia que os procedimentos de um apoiavam-se nos procedimentos do outro, e, consequentemente, ele capturava os processos criativos dos dois. Da mesma forma que Rodrigues aponta Brecht como “um amplificador do poder do indivíduo em tela no palco de Stanislavski”, Gilles também fazia a mesma observação. Em seus processos, Gilles entendia que o ator deveria traçar o perfil da sua personagem através dos procedimentos de Stanislavski, mas que jamais poderia abandonar o seu senso crítico sobre ela. Seu olhar deveria a todo o tempo levantar questões sobre as reais condições que aquela história passa – tempo, época, temperatura, etc., e, assim, trazer essas perguntas para a construção de suas personagens. Esse distanciamento do ator sobre a fábula e a personagem, sugerido por Gilles, aproxima-se intimamente dos princípios brechtianos. Gilles não abandona nenhum dos dois teatrólogos. Na verdade, dentro de cada

princípio defendido pelos teatrólogos, ele escolhe o que melhor lhe servirá para a construção de seus próprios princípios, ou seja, aponta os caminhos que irão transformar seus “cadinhos” ao longo de sua trajetória artística.

A partir dessas condições que têm seus acontecimentos externos ao ator, percebe-se, no trabalho de Gilles, uma busca por atingir emocionalmente o público e não o ator, ou seja, o caminho cênico percorrido pelo ator é totalmente o oposto do emocional, é um caminho mais próximo dos ensinamentos de Brecht, uma direção que busca a mesma forma de definição encontrada em Brecht: “toda ação cênica pressupõe uma certa atitude dos protagonistas entre si e dentro do universo social: é o *gestus social*”. O comportamento dos protagonistas ou sua atitude física para o contexto está dependente do texto dramático, isto é, da história contada pelo autor, e a ação é a única forma de retirar essa condição da personagem. Dessa forma, o trabalho do ator é buscar esse entendimento físico da peça que o conduzirá ao *gestus social* da fábula.

Gilles percebia que, na realidade, era o movimento que permitia a passagem da literatura teatral para o corpo, onde as ações físicas envolviam o texto. Compreendia que o ator deveria observar seu texto da mesma forma como Eugênio Kusnet aponta Stanislavski: “[que o ator] apreciasse a peça ‘de bem alto’ (*du vol d’oiseau*²⁵), sem detalhes, procurando ver apenas o mais importante” (KUSNET, 1992, p. 104).

Fazendo uma analogia com o significado da palavra “tarado”, Gilles tinha o mesmo comportamento quando se tratava do uso dos movimentos em cena. Existia uma espécie de paixão sobre o movimento, ou seja, a busca pelo “movimento ideal” poderia ser comparada com a fissura sexual de um tarado. Da mesma forma que o tarado lança-se enlouquecidamente sobre seus parceiros, em busca de um fascínio sexual, Gilles vai à busca de diferentes movimentos na cena para encontrar o que mais se aproxima do que ele acredita como “ideal”. Assim, Gilles pode ser considerado um “tarado do movimento”, ou seja, um artista-pedagogo obcecado pelo movimento. Do ponto de vista de uma “interpretação ideal”, Romano aponta ao citar o trabalho de Gaulier²⁶:

à importância atribuída ao prazer do jogo e à comunicação direta com a plateia, não mediada por uma falsa representação, e baseada na teatralidade do ator. Esse é um princípio que, aos olhos do professor, independe do

²⁵ Como um voo de pássaro.

²⁶ Philippe Gaulier, My theatre, em *Total Theatre Mime, Physical theatre and visual performance*, vol. 11, 1. ed., primavera 1999.

virtuosismo corporal, mas exige entendimento e prática aprofundados da unidade expressiva do corpo e de seu funcionamento no teatro, tendo em vista a criação de uma presença cênica na tonicidade da interpretação ‘ideal’. (2013, p. 53).

Compreende-se que a busca do “movimento ideal” que leve a uma “interpretação ideal” não está somente nos pensamentos de Gilles, mas também nos de outros teatrólogos, como Gaulier, que percebia uma necessidade de tornar o espetáculo de teatro comunicável à plateia. Para tanto, era indispensável o uso físico do corpo do ator em cena, isto é, construir fisicamente a sua teatralidade dentro do espaço de representação. Essa “interpretação ideal” deve ser compreendida, dentro desta dissertação, como sendo ideal para esse tipo de procedimento de trabalho, ou seja, a busca de um corpo físico através do texto dramático. Possivelmente, em outras condições ou outras realidades processuais, o “ideal interpretativo” será diferente.

Gilles percebeu que, a partir do movimento, sendo levado às últimas consequências, o ator teria condições de justificar suas ações/gestos. Como afirma Jacques Lecoq: “no teatro, realizar um movimento nunca é um ato mecânico, mas um gesto justificado”. (2010, p. 110).

Antes de qualquer começo de movimentação, Gilles comunicava a cada participante de sua aula o que significava fisicamente cada parte do espaço ficcional, no qual se encontravam as portas, as janelas, a cozinha, a sala, os quartos e os corredores daquela casa, por exemplo. Os sujeitos rapidamente tinham que decorar mentalmente onde era cada localização, como se fosse um grande GPS (*Global Positioning System*) hoje em dia, e quando fosse acionado pelo encenador a estar em tal lugar, ali deveria estar prontamente. Segundo Copeau:

Sem pensar em diminuir de modo algum a importância da palavra na ação dramática, estabelecemos que para ela ser justa, sincera, eloquente e dramática, seria necessário que o verbo articulado, que a palavra enunciada fosse o resultado de um pensamento sentido pelo ator em todo o seu ser [...] Daí a importância primordial dada à mímica em nossos exercícios. Fizemos dela a base da instrução do ator, que deve ser, em cena, acima de tudo um ser que age, uma personalidade em movimento [...] capaz de ‘figurar’ toda e qualquer emoção, todo e qualquer sentimento e até todo e qualquer pensamento pela atitude, pelo gesto e pelo movimento, sem o auxílio da palavra. (2013, p. XVIII).

Assim como Copeau, Gilles também afirmava que o ator precisava agir em cena antes de pronunciar qualquer texto. Ele entendia que o ator em cena é uma personalidade em

movimento capaz, através dos movimentos do corpo, de reproduzir qualquer tipo de emoção. Stanislavski, dirigindo-se ao ator em treinamento, diz:

você acaba mesmo é ficando com a simples ação física, e é com isso que nós começamos. Você mesmo diz que a ação exterior, o ser físico, é o mais acessível. Então não seria melhor começar o seu trabalho criativo num papel com o que é acessível, isto é, as ações físicas? Você diz que o sentimento acompanha a ação, num papel acabado, bem preparado. Entretanto, no começo, mesmo antes de o papel ser criado, o sentimento segue os fios das ações lógicas. Então, por que não levá-lo a manifestar-se desde o primeiro ínicio, quando você toma as suas primeiras providências? Por que ficar meses a fio sentados diante de uma mesa tentando extrair à força de seus sentimentos adormecidos? Por que tentar forçá-los a cobrar a vida separados das ações? Seria melhor que você subisse ao palco e começasse logo a agir, isto é, a fazer o que for acessível à ocasião. Acompanhando a ação, tudo aquilo que na hora for acessível a seus sentimentos surgirá naturalmente em harmonia com o seu corpo. (2008, p. 288-289).

Tal como Stanislavski, Gilles trabalhava as ações físicas dos atores diretamente no palco de representação, pois compreendia que, ao invés de tentar extrair as forças das emoções, era mais prático buscar os fios das ações lógicas. Dessa forma, utilizava os movimentos corporais dos atores para criar as partituras necessárias, que dialogavam com a estrutura dramática do texto.

Quando o corpo é colocado dentro do espaço com uma estrutura dramatúrgica, ele é conduzido a caminhos que o levam a partituras corporais que dão conta desse espaço e que dialogam com essa estrutura dramatúrgica, e, para tanto ele não deve ser separado da própria vida, não deve ser separado da ação ou, como Gilles dizia, o conjunto texto-espacocorpo deve ser colocado: “dentro do movimento e não fora dele” (informação verbal). Assim, também, como aborda Piacentini: “o processo de Stanislavski é fundamentalmente orgânico e não visa outra coisa senão permitir ao ator, sob a luz dos refletores e diante de uma multidão de observadores, sentir-se à vontade, descontraído, justo, verdadeiro como o é na vida” (2014, p. 23). Seguindo a esteira dos artistas-pedagogos, em que os procedimentos metodológicos devem propor um caminho de atuação que beire a simplicidade da vida, ou seja, a organicidade dos processos teatrais que perpassa o movimento do corpo e que deve ser justa às leis imutáveis da vida, Lecoq traz sua contribuição informando que

As leis do movimento organizam todas as situações teatrais. A escrita teatral é uma estrutura em movimento. Os temas podem mudar, pois pertencem ao mundo das ideias, mas as estruturas de interpretação permanecem ligadas ao movimento e as suas leis imutáveis. (2010, p. 50).

Percebe-se que, da mesma forma que Lecoq entende as leis do movimento dentro das situações teatrais, Gilles também tinha o mesmo entendimento, uma vez que buscava, em seu trabalho, os movimentos necessários para a restruturação da escrita teatral dentro do espaço de representação. Para ele, quando seus atores chegassem a esse grau de entendimento do processo de trabalho, estariam preparados para contar a fábula do autor, e, consequentemente, após todos os atores estarem nivelados no processo, seria como se todo o trabalho ganhasse uma velocidade infinita.

Enquanto num primeiro momento parecia que o processo iria se arrastar por anos, nesse segundo momento, com o entendimento do processo por todo o grupo, parecia que o trabalho seria feito em semanas. Como no efeito dominó, as cenas e as situações iam se encaixando umas nas outras, bastava que Gilles indicasse um caminho, que o ator por si só o desenvolvia ou buscava rapidamente outra forma. E, nesse instante, começava o trabalho da plasticidade da cena, em que, a partir dos movimentos dos atores, começavam a aparecer, aos olhos de quem via, os movimentos plásticos e precisos dos corpos no espaço. Barba, fazendo referência a Meyerhold, afirma:

Para Meyerhold a plasticidade – uma palavra-chave – é a dinâmica que caracteriza tanto a imobilidade quanto o movimento. Para fazer com que o espectador se torne perspicaz, é necessário um desenho dos movimentos cênicos. A essência dos relacionamentos humanos é determinada pelos gestos, posturas, comportamentos, olhares e silêncios. As palavras sozinhas não dizem tudo. Consequentemente deve haver um desenho de movimentos no palco para transformar o espectador num observador perspicaz. (BARBA, 1995, p. 154).

A mesma busca que Meyerhold fazia pela plasticidade da cena, Gilles também buscava em seus atores os gestos necessários para se criar uma plasticidade cênica que fosse capaz de alcançar o espectador, tornando-o, desse modo, um observador perspicaz da cena. Apesar de o trabalho de Meyerhold ser divergente do trabalho de Gilles no que tange ao uso do texto dramático, o que interessa para Gilles dentro da pesquisa de Meyerhold são as condições plásticas que ele cria no trabalho cênico. Esse “cadinho” – a plasticidade – que Gilles captura de Meyerhold é essencial para seu processo de trabalho.

Quando Gilles alcança o nivelamento dos atores, por meio de sua pedagogia de movimento, dentro do processo de trabalho, ele alcança a capacidade de cada um deles de conseguir recriar as situações da fábula que está sendo contada, utilizando através da técnica,

seus corpos dentro do espaço. Mesmo de uma forma caótica, dentro de um início de processo, a plasticidade estará ali, presente o tempo todo. O artista-pesquisador Lloyd Newson, juntamente com o grupo DV8, descobre na técnica do teatro físico: “tudo o que eu quero dizer como princípio fundamental é tornar-me claro e lutar para ser específico e detalhista – no entanto, através disso tudo, meu interesse é contar estórias com o movimento” (NEWSON²⁷ apud ROMANO, 2013, p. 88). Na sequência, Romano diz: “para contar suas estórias, o DV8 busca no teatro a clareza da comunicação” (ROMANO, 2013, p. 88). Segundo Romano, para Newson: “só o movimento gera uma comunicação mais acessível e direta com o espectador [...] Conectar sentido ao movimento é o resumo de tudo” (ROMANO, 2013, p. 83-84).

O não uso das “ideias”

Ao longo de seu percurso, o diretor Gilles descobriu também que nenhum discurso poderia mudar essa trajetória física, a não ser outra ação, ou seja, para alcançar tais condições de trabalho, o ator não podia emitir sua opinião ou sua ideia sobre o texto dramático. Lecoq afirma,

Essas ações gravam circuitos físicos no corpo sensível, e neles se inserem as emoções. Sentimentos, humores e paixões se expressam por meio de gestos, de atitudes e de movimentos análogos aos das ações físicas. [...] Analisar uma ação física não é emitir uma opinião, é apreender um conhecimento, base indispensável para a interpretação. (2010, p. 117).

Percebe-se que as afirmações de Lecoq sobre os circuitos físicos no corpo sensível, como também a análise das ações físicas, sendo um conhecimento apreendido pelo ator, e não uma “ideia”, são os mesmos pensamentos que Gilles usou durante toda a sua prática teatral.

Dentro do processo de trabalho de Gilles, só uma ação é capaz de modificar outra ação. Ele acreditava que o processo de transmissão do texto dramático para o espaço de representação tinha que ser feito por etapas para se conseguir o máximo de aproximação entre o que o poeta/autor diz no texto e o que o ator apreende do texto e transmite para seu corpo, através do movimento, dentro do espaço. Gilles dizia: “não adianta eu passar para frente se lá atrás vocês ainda não entenderam corporalmente o que deve ser feito com o texto em relação ao espaço de representação” (informação verbal).

²⁷ Romano cita Newson, mas por meio da obra de Jo Butterworth.

Dentro de um longo trabalho de pesquisa, Gilles buscava, por meio de tentativas experimentais de movimento, um possível sentido ou justificativa para o texto dramático, isto é, dentro da concretude do que estava escrito no texto, ele pontuava os caminhos físicos necessários para a criação do ator no espaço.

Para Gilles, existem dois tipos de alunos: os que não têm prática nenhuma de teatro e os que já têm, em sua bagagem, algum processo de formação teatral. Ele percebeu que, dentre os primeiros, há um entendimento maior do seu processo de trabalho, enquanto os alunos com formação teatral carregam uma grande quantidade de informações e técnicas que acabam tornando-os resistentes ao processo de trabalho, assim os alunos-não atores têm maior disponibilidade para receber novas informações.

Tanto o aluno-ator quanto o aluno-não ator, para o diretor, são capazes de aprender o seu processo de trabalho. Na verdade, segundo ele, ambos os grupos têm sensibilidades semelhantes acerca da observação como espectadores de teatro, cinema e televisão. Ele acreditava que os alunos têm “ideias” ou noções pré-concebidas acerca da representação teatral através desses meios de comunicação.

Gilles utiliza-se do seu processo de trabalho para mostrar ao aluno a “não-ideia” do que seria a representação cênica. Por intermédio de seus exercícios, ele sugere ao aluno a desconstrução do pensamento sobre a arte de representar e, a partir de seus estudos sobre as ações físicas, acreditava que é possível tornar a vivência do ator no palco real.

A mente, para Stanislavski, significa intelecto, vontade e sentimento em inter-relação recíproca. Na vida cotidiana isso não é necessário: as exigências que a mente propõe ao corpo são reais; no palco, entretanto, as existências que não são reais devem assim se tornar. (BARBA, 1995, p. 151).

Gilles, ao propor que o ator precisa tornar suas vivências no palco reais, se aproxima do pensamento de Barba, no qual, no palco, as existências que não são reais devem assim se tornar. Dessa forma, o caminho necessário que o ator deve trilhar no palco é essencialmente físico, e, para tanto, essa fisicalidade não deve estar contaminada pelas “ideias” dos atores.

Nota-se que, para Gilles, a “ideia” na representação cênica traz a “não-vida” para o palco. E se o encenador ou o ator querem representar a própria “vida humana” no palco – condição ou estado que diz respeito a tudo que seja humano, desde ao mais simples ato até o mais complexo – tanto o encenador quanto o ator precisarão tornar suas ações reais, para tal, terão que abandonar suas “ideias”.

Sejam quais forem o talento, a imaginação e a ciência técnica de um encenador, ele só é digno da sua função se praticar a maior, a mais simples e a mais difícil das virtudes. Quero dizer a sinceridade. [...] Nada mais fácil do que se entusiasmar por um texto dramático. Nada mais comum do que ter ideias, todos os tipos de ideias a respeito de uma peça – por exemplo, vestir Hamlet como lugar-tenente dos hussardos, ou representar o Tartufo com trajes de banho. Nada mais pavoroso do que um encenador que tem ideias. O seu papel não é ter ideias, mas compreender e restituir as do autor, não forçá-las nem atenuá-las em nada, traduzi-las com fidelidade na linguagem do teatro. E que é preciso para isso? É preciso saber ler um texto. E quais são os métodos que conduzem a ler bem um texto? Eu ficaria muito atrapalhado para dizer quais são. Creio que se pode aprender pouco sobre isso. É um dom, é uma graça que nos é dada; é uma inspiração análoga à do poeta, de uma ordem menos elevada, mas da mesma natureza. (COPEAU, 2013, p. 210-211).

Observa-se que Gilles pensa da mesma forma que Copeau ao afirmarem categoricamente que é inconcebível que um ator ou encenador façam adaptações nos textos dramáticos. Tanto um quanto o outro entendem que o papel do ator e do encenador é não ter “ideias” sobre o texto, mas sim compreender e restituir as do autor. Gilles afirmava: “essa certa limitação na comunicação da transmissão tradicional das ideias da obra, como da emoção das palavras, frente a frente com os atores e o palco vazio, me frustra” (informação verbal). Lúcia Romano irá identificar no ator seus excessos no uso da imaginação, afirmando que:

Um ator é bom quando ele semeia na nossa imaginação os pequenos detalhes que fazem a personagem parecer às vezes tão real quanto a vida, às vezes um pouco sem contornos, às vezes inalcançável. [...] Nós dizemos que um ator é um pé no saco, quando eles dizem mais do que a imaginação precisa para criar uma imagem. Um mau ator é um tipo de pé no saco que fala demais, que atua demais, que quer demais. (GAULIER, 2000 apud ROMANO, 2013, p. 53).

Verifica-se que o ator “pé no saco” lembrado por Romano é o mesmo ator “banhado de ideias”, apontado por Gilles e por Copeau. De outra forma, Romano observa que os excessos na interpretação dos atores afetam a sua própria *performance* em cena. Assim, para o ator ser capaz de se tornar um bom *performance*, na visão de Romano, ele precisa se prender, durante a criação da personagem, à realidade dos detalhes. Entretanto, essa “realidade dos detalhes” apontada por Romano é vista, tanto por Gilles quanto por Copeau, somente dentro da “realidade” imposta pelo texto. Dessa forma, a capacidade do ator em se tornar um bom

performance para esses artistas-pedagogos (Gilles e Copeau), a partir da observação de seus processos teatrais, está embasada na potência do *performance* de encontrar sua capacidade de compreender a criação da personagem a partir das ideias propostas pelo autor do texto dramático. Portanto, o ator (*performance*) ganha a capacidade, por meio de suas sementes lançadas no campo da criação, de materializar seu trabalho cênico para as realidades humanas. “Realidades” estas que estão apoiadas nos detalhes inseridos no texto dramático. Esse caminho, ao ser trilhado pelo ator (*performance*), exigirá o abandono do “mundo das ideias”. De fato, o ator deixa de ser um “pé no saco”, ou ainda, deixa de estar “banhado de ideias”, para começar a criar os caminhos necessários para a humanização de suas personagens.

O intuito do processo de trabalho de Gilles não é fazer o encenador ou o ator não ter ideias sobre o que está realizando no palco dentro da história que está sendo contada. Isso seria inevitável e inconcebível, mas o que se pede é que os encenadores e atores aproximem suas ideias do real, ou seja, do que o poeta escreve em seus textos dramáticos. Como afirma Jacques Lecoq: “os pontos de vista são, no entanto, bem vindos: é preciso que, em seu trabalho dramático, os alunos tenham ideias e opiniões, mas, se não estiverem ancoradas no real, essas ideias serão inúteis” (LECOQ, 2010, p. 49).

O uso dos verbos da ação dramática

Tendo como princípio de trabalho o texto e o uso das ações físicas através do movimento do corpo no espaço, Gilles fazia uma busca inicial por verbos de ação. Ele observava que, dentro do texto, cada um desses verbos fornecia pistas que levavam a um conjunto de verbos que se ligavam entre si. Esses verbos interligados criavam uma rede de estímulos físicos iniciais para que o ator começasse a trabalhar no espaço. Lecoq afirma,

Para conduzir bem esse trabalho, ainda é preciso que os textos ofereçam um corpo, fazendo com que os atores possam senti-los, deixando um pouco de lado a cabeça. Essa presença se manifesta principalmente nos verbos que permitem, ou não, o comprometimento físico. Mas não são todos os textos que se prestam a esse exercício. (2010, p. 210).

Assim como Lecoq, Gilles acreditava que, por intermédio do conhecimento sobre os verbos de ação do texto dramático, ele poderia provocar seus atores. Acreditava também na necessidade de o ator deixar um pouco de lado a “cabeça”, ou seja, o pensamento intelectual sobre o que achava que poderia ser a construção da peça. Assim, a partir desses verbos de

ação, que permitiam um comprometimento físico, era possível que os atores alcançassem um trabalho com plasticidade totalmente física. Desse modo, esse procedimento impedia que o ator fugisse para o mundo das ideias e criasse ações que não estavam descritas no texto dramático. Fechar o ator em uma rede de ações fazia com que este ampliasse a sua capacidade criativa sobre a obra teatral. Assim, de acordo com Copeau: “a técnica não só não exclui a sensibilidade: ela a autoriza e a liberta. É seu suporte e sua salvaguarda. É graças ao ofício que podemos abandonar-nos, pois é graças a ele que saberemos reencontrar-nos” (2013, p. 166).

O objeto de cena

Outro elemento importantíssimo para o desenvolvimento da personagem no trabalho de Gilles é a correta utilização dos objetos em cena. Observa-se, nos exercícios do espaço vazio, o uso de objetos reais e concretos. Copeau, dirigindo-se ao seu leitor, afirma:

Vocês não poderiam continuar sérios diante da pobreza dos métodos e da incongruência do material. Pois, durante os ensaios, é hábito que nada corresponda às condições que devem ser as da representação. Não falo somente do cenário ausente, das entradas e saídas indefinidas, do figurino com que se representará sem ter tido o tempo de ajustar-se a ele, da luz que só brilhará na noite da estreia. Mas o menor acessório, no decorrer dessas jornadas ditas de trabalho, parece se encarregar de dar ao ator uma ideia falsa da sua destinação e convidá-lo a não levar a sério o que ele faz. É assim que uma poltrona será quase sempre representada por um tamborete. Substituiu-se uma mesa retangular que deve realmente medir um metro e setenta e cinco de largura por uma mesinha redonda de sessenta centímetros de diâmetro, de modo que os atores que sentam em torno dela e representam hoje uns sobre os outros encontram-se bruscamente, na representação, separados por um espaço que já não será preenchido pela atuação... Precisamos de um objeto pesado? É um leve que nos é fornecido, provisoriamente. E se for necessário um leque, trazem um espanador para representar o leque, enquanto o leque real está em outro lugar, usado para fazer de conta que é um espanador. Ao serem parodiadas, essas coisas provocam riso. Até fazem parte, quando percebidas de fora, daquela espécie de poesia empoeirada que se atribui aos bastidores do teatro. Não é triste, porém, o trabalho mal feito? Para quem respeita o ofício, não é revoltantevê-lo, um dos mais belos, por exaltar o real, exercido sem razão, desperdiçado? Para quem consagra a arte do teatro um amor verdadeiro, não é uma humilhação ver a obra do poeta caricaturizada dessa maneira, assim que se aproxima da cena? (2013, p. 132-133).

Percebe-se que, para Copeau, há uma necessidade de utilizarem-se os objetos de cena indispensáveis para se contar algum tipo de história, da mesma forma como Gilles também pensava. Tanto para Copeau quanto para Gilles, a falta dos objetos de cena ou a substituição desses por outros de menor valor acaba por convidar os atores a não levar a sério o que eles fazem.

Para Gilles, se o ator irá utilizar uma cadeira em cena, ou um espanador, ou ainda uma vassoura, que esses objetos sejam reais e concretos para o ator. Não aceitava que os atores utilizassem objetos em substituição de outros, como transformar uma vassoura em um cavalo. Afirmava que “o ator precisa respeitar a história que está escrita no texto. Só o autor tem condições de lhe dizer o que a peça necessita. Se for um cavalo, o ator terá que inserir um cavalo dentro de cena, caso contrário, não monte essa peça, e sim outra”. (informação verbal).

A utilização de objetos reais e concretos na cena tinha a função de retirar movimentos clichês do ator, de modo que este criava um ambiente propício, que lhe dava as condições de se apoiar em algo real e concreto. Assim, com o dia a dia do treinamento proposto por Gilles, nota-se que o aluno faz um esvaziamento dos “clichês”²⁸, utilizando o espaço sem gasto de energia, com gestos essenciais para a cena e autonomia dos movimentos.

O estado de espera

A utilização do corpo no espaço tinha que estar baseada em um estado de espera. Nenhum dos dois elementos – o corpo e o texto – teria condições de se concretizar se o ator não esperasse que algo acontecesse no espaço de representação. Através da improvisação de movimentos, Gilles tentava mostrar ao ator a importância de estar em um estado de espera e disponível corporalmente em cena. Ele propunha o estado de espera de alguma coisa acontecer ou o estado de espera do outro. Observa-se, em seu trabalho, que o ator não deve induzir nenhum tipo de movimentação.

O grande tema-piloto, que domina as primeiras improvisações silenciosas, é ‘A espera’. O principal motor da interpretação está nos olhares: olhar e ser olhado. Na vida, esperamos o tempo todo, em toda parte, com pessoas que não conhecemos: no banco, no dentista. Essa espera nunca é abstrata; ela se nutre de diferentes contatos: age-se e reage-se. [...] Esse trabalho faz com

²⁸ Clichês, no sentido de movimentos pré-estabelecidos. Mesmo que Gilles trabalhasse em cima do movimento óbvio, ele não seria necessariamente fixado corporalmente, ao contrário do clichê que já está determinado e fechado.

que apareçam muitas derivações. Por um lado, aspectos ‘pantomínicos’, quando os alunos substituem, por gestos, palavras que não podem dizer; ou quando fazem caretas para expressar-se. Por outro lado, muitas vezes, eles veem... antes de ver! Antes de ter visto, eles indicam que veem: é só um simulacro. Fazem o gesto antes mesmo de ter sido encontrada a sensação motora. Quando a primeira pessoa entra, ela não sabe que é a primeira. Há portanto, esse tempo, extremamente importante, da surpresa, que é o próprio tempo da interpretação do ator. Ele, ator, conhece o fim da peça, não o personagem! (LECOQ, 2010, p. 62-64).

Da mesma forma que Lecoq utiliza “A espera” como principal motor da interpretação, Gilles também colocava para seus atores essa possibilidade, pois, para ele, não tinha como o ator reagir cenicamente sem antes receber uma ação anterior. Gilles perguntava aos seus atores: “por que fazem esses movimentos se ainda nada aconteceu? Não antecipem a ação. Esperem que algo aconteça concretamente no espaço para poderem reagir. Se nada acontecer, então não é para se fazer nada” (informação verbal). O diretor levava sempre seus atores às últimas energias possíveis para a realização do trabalho.

Ao observar as aulas de Gilles, eu compreendia que havia uma grande dificuldade para que o ator, em processo de aprendizagem, entendesse que a sua dramaticidade estava, também, ligada ao tempo em que ele esperava algo acontecer em cena.

Como a ação se modifica segundo a importância dos sons? Será que o gesto muda em função da importância que lhe é dada, a partir daquilo que se ouve? Quais relações existem entre ação e reação? Em resposta a essas perguntas, constatamos que a ação deve sempre preceder a reação. Quanto maior for o tempo entre a ação e a reação, maior será a intensidade dramática; se o ator sustentar esse nível, maior será a interpretação teatral. A força dramática será proporcional ao tempo de reação. (LECOQ, 2010, p. 67).

Lecoq, ao afirmar que a ação sempre procede da reação, demonstra uma aproximação com o trabalho do diretor Gilles, no qual a ação só pode ser modificada por outra ação. Nenhum movimento deve ser feito aleatoriamente. Como Gilles dizia: “do que adianta fazer mil movimentos se nenhum deles quer dizer nada” (informação verbal). O tempo que o ator espera entre a ação que foi lançada e a reação que será devolvida é essencial para o desenvolvimento do movimento em cena. Com efeito, o ator sempre deve esperar que algo lhe provoque em cena, ou melhor, que alguma ação concreta que lhe faça mover-se pelo espaço. Ao esperar uma ação para reagir, o ator permite que a sua ação de retorno ou, ainda, que a sua reação tenha muito mais vida e esteja justificável dentro do movimento. Esse caminho, para Gilles, faz com que o ator encontre a dramaticidade do seu personagem.

A dúvida

Gilles também utilizava como princípio deixar seus atores na dúvida, não informando com precisão o que o ator deveria fazer em cena ou quais caminhos deveria seguir. Assim, ele dava poucas indicações de movimentos e deixava que o ator buscasse o restante ou pelo menos tentasse. Nas primeiras improvisações, não dizia onde estava, para ele, o equívoco do sujeito; queria que o ator descobrisse por si só, através do corpo, em qual lugar deveria haver uma mudança corporal que causaria uma mudança plástica em todo o espaço.

O trabalho pedagógico consiste em chamar a atenção para os excessos de movimento, sem jamais indicar o que tem de ser feito. Devo deixar uma dúvida no ar: cabe aos alunos descobrir aquilo que o professor já sabe! O pedagogo, enfim, tem de questionar-se o tempo todo, encontrar o frescor e a inocência do olhar, a fim de evitar que qualquer clichê se imponha, por mínimo que seja. (LECOQ, 2010, p. 85).

Da mesma forma que Lecoq condicionava seus alunos a respeito da utilização do corpo em cena, Gilles também indicava os caminhos para o ator chegar a sua percepção corpórea espacial do movimento. A dúvida deixada pelo diretor Gilles sobre as questões levantadas pelos seus atores eram essenciais para que aguçassem neles a curiosidade em redescobrir novos movimentos corporais. Ele não deixava o ator em dúvida para retirar dele a sua capacidade de questionar, o que Gilles exigia era justamente o contrário, o ator deveria sempre colocar em dúvida os movimentos sugestionados tanto pelo diretor quanto pelo texto. Dessa forma, o ator alcançaria uma gama muito maior de possibilidades de movimentos dentro do espaço. Conforme Anne Bogart:

para criação não temos de nos colocar separados uns dos outros. Isso não quer dizer: ‘Não, não gosto de sua abordagem, ou de suas ideias’. Não quer dizer: ‘Não, não vou fazer o que você está me pedindo’. Quer dizer: ‘Sim, vou aceitar a sua sugestão, mas chegarei a ela por outro ângulo e vou acrescentar estas outras ideias’. Quer dizer que atacamos um ao outro, que podemos entrar em conflito; quer dizer que podemos discutir, duvidar um do outro, oferecer alternativa. Quer dizer que existirá uma atmosfera viva e cheia de dúvida entre nós. Que eu provavelmente vou me sentir tola e despreparada como resultado disso. Que, em vez de cumprir cegamente instruções, nós examinamos escolhas no calor do ensaio, através da repetição, da tentativa e do erro. (2011, p. 92-93).

Da mesma forma que Bogart levanta as questões da dúvida sobre o trabalho, Gilles também segue os mesmo caminhos. Não é porque estamos em grupos que devemos concordar cegamente com o outro, mas buscamos no coletivo os caminhos que nos levaram, através da repetição dos movimentos, as tentativas dos erros e dos acertos para a construção cênica.

Assim, Gilles, quando observava que seus atores levantavam alguma dúvida em relação ao movimento que deveriam realizar com o corpo, devolvia as mesmas perguntas para eles, provocando-os a perguntar para o texto dramático quais movimentos deveriam realizar com o corpo, não mais direcionando a dúvida para o diretor. Dessa maneira, ele traçava uma trajetória, junto com os atores, obtida inicialmente na afirmação do “por que”. Perguntava aos seus atores: “por que o personagem está dizendo isso?”. E não mais do “como”: “como ele vai dizer isso?”. Piacentini, ao analisar a prática de Eugênio Kusnet, informa:

a associação com as ações físicas segundo Stanislavski é inevitável, pois se trata do mesmo raciocínio: primeiro a lógica dos atos e a simplicidade de seus porquês, depois as consequências psicológicas e, em seguida, quando as consequências psicológicas estivessem estabelecidas, o caminho já estaria aberto para o surgimento das emoções. (PIACENTINI, 2011, p. 77).

Gilles compreendia que o ator, ao utilizar os “porquês” no texto, estaria em busca das ações lógicas das personagens e, ao contrário, se o ator utilizasse o “como fazer” acabava por construir, equivocadamente, as emoções das personagens.

Ele informava, também, aos atores, que as palavras-chave e repetitivas do texto pontuavam a cena. Essas palavras-chave do texto indicavam os caminhos que denunciavam o objetivo imediato da personagem, que se transformavam com a afirmação do ator na trama física, onde se encontrava a rede de sustentação da obra. O mesmo é observado por Piacentini:

Se tais problemas são enfrentados na improvisação, os atores já não estariam perdidos, andando sem saber direito o que fazer, porém confrontando com dúvidas concretas que os levariam a agir física e psiquicamente, reagindo e pensando em cena e, de um modo ou outro, exteriorizando em gestos suas inquietações. Para este e outros episódios, não é necessário que os atores conheçam previamente o texto da peça em seus meandros. Basta que ajam segundo a lógica e a coerência, derivadas do encandeamento dos fatos e, por conseguinte, reajam às incertezas intrínsecas à suposta situação. (2014, p. 15-16).

Colocar os atores em dúvida sobre o que fazer em cena por meio das questões levantadas pelo diretor e pelo texto não é deixá-lo perdido em cena, mas confrontar

concretamente as dúvidas que os levariam a agir imediatamente sobre o espaço de representação. É nessas condições, apontadas por Piacentini, que são abordados os procedimentos metodológicos de Gilles. Através da incerteza do que fazer com o texto no espaço de representação, o diretor cria no aluno uma capacidade de investigação profunda sobre as questões levantadas durante o processo criativo.

Para tanto, Gilles afirmava que era necessário o ator descobrir essa relação espaço/corporal em que estava envolvido, caso contrário não teria condições de continuar a caminhar com a peça. Ele entendia que o ator precisava eliminar ou diminuir a quantidade de dúvidas existente no texto para dar continuidade na história. Assim, passava horas e, às vezes, dias com o mesmo ator até conseguir extraír dele sua sensibilidade com o espaço/corpo no qual estava envolvido. Portanto, acreditava que estava preparando fisicamente o indivíduo para o entendimento de qualquer peça teatral que fosse colocada em suas mãos, quer dizer, estava lhe dando autonomia sobre o seu próprio trabalho.

O caráter da personagem

Para a construção das personagens inseridas dentro do texto, Gilles necessitava de outros elementos para desenvolvê-las, como a utilização do caráter da personagem. De acordo com Gilles, ao trabalhar simultaneamente o conflito da personagem com suas ações, o ator descobre um caminho físico para o caráter da personagem. Através desse caráter, que está relacionado com ao caráter dos outros, o ator descobre um caminho para um dos possíveis entendimentos da própria peça. Copeau, ao relembrar o significado da palavra “caráter” utiliza do Dicionário de Patrice Pavis (ano 2007), que diz: “Aristóteles (Poética, 1450a) afirma que o pensador opõe esse termo [caráter] à fábula: os caracteres são subordinados à ação e são definidos como ‘aquilo que nos faz dizer, das personagens que vemos em ação, que elas têm estas ou aquelas qualidades’” (COPEAU, 2013, p. 81, nota de rodapé). Assim, a qualidade dos movimentos dos atores estava condicionada ao caráter de sua personagem. Gilles afirmava: “não é porque o outro personagem tem uma atitude que você irá fazer a mesma coisa que ele. Continue dentro do caráter de seu personagem e o afirme o tempo todo” (informação verbal). O tempo que o ator deve reagir está ligado proporcionalmente ao tempo do caráter da sua personagem – em conexão com o outro – dentro daquela situação imposta pelo texto dramático. Segundo Lecoq: “nós os colocamos em situação, para que seu caráter se

revele. Pois, por certo, não existe personagem sem situação. Apenas a situação lhe permite revelar-se" (2010, p. 103).

A ingenuidade do ator e a humanização das personagens

Para Gilles, todo o processo de trabalho estaria comprometido caso o ator não encontrasse a sua ingenuidade conjugada com a sua capacidade em humanizar a personagem, ou seja, o ator deveria encontrar a ingenuidade da personagem. Gilles buscava, no trabalho com o ator, o princípio da inocência das personagens. Na verdade, o estado dramático mais puro em que a personagem se encontrava dentro daquela situação do texto dramático. Copeau afirma que é preciso:

Livraria a cena de toda e qualquer afetação, de quaisquer aparências enganadoras, de qualquer mentira. O autor mente para ser aplaudido, o ator mente, o cenário mente, a maquinaria mente e o encenador e o decorador mentem também quando, a pretexto de defender o drama ou de embelezar, eles o sobrecregam e o deformam com suas intenções excessivamente visíveis. É preciso que a cena reencontre a sua austera nudez. É preciso que – lavados, purificados de qualquer requinte e de qualquer contorção – os artistas do teatro reencontrem mais do que a simplicidade: a ingenuidade. E o nosso papel – o daqueles cujo futuro preparamos – é limpar a casa, é afastar da cena tudo o que nela suja, sufoca, desonra o pensamento do poeta, a fim de que naquele mesmo teatro em que hoje tantas pequenas vaidades e apetites baixos se entrechocam, um dia possa reinar, sem restrição, o homem de gênio que o futuro talvez nos reserve. (2013, p. 103).

Compreende-se que, para Copeau, a ingenuidade e a simplicidade no artista são importantes para afastar da cena tudo que a deturpa, assim também é no trabalho de Gilles. Para este, quando o ator abandona suas afetações e as suas mentiras, que nascem de suas ideias, ele encontra a parte mais pura e mais ingênua de sua personagem. Gilles afirma que o ator precisa ir atrás de sua simplicidade. Os gestos mais simples em cena são os únicos que podem revelar o que está por trás do texto dramático. O ator precisava abandonar sua necessidade de fazer grandes movimentos ou grandes gestos, visto que eram inúteis para a construção da personagem. Gilles diz: "encontre a simplicidade dos movimentos que você irá encontrar a ingenuidade das personagens. E assim, encontrar a fábula da peça" (informação verbal).

Antes de começar a transposição de pequenos fragmentos de textos ou do próprio texto dramático para o espaço, Gilles propunha gradativamente, no decorrer de um longo

treinamento, exercícios que provocassem o corpo do ator dentro do espaço vazio. A partir dessa premissa, se os textos dramáticos falam sobre as questões humanas é porque dentro deles existem os conflitos humanos, que, para Gilles, são essenciais para o seu processo de trabalho no teatro. Como o próprio Copeau afirma: “que o ator volte a ser um ser humano, e todas as grandes transformações no teatro decorrerão daí” (2013, p. 94).

A humanização das personagens existentes dentro do texto não poderia ser feita de outra forma a não ser pelas condições físicas e humanas dos atores. Isso não quer dizer que o ator usará de imediato as suas emoções, mas que, a partir das condições externas, exigidas tanto pelo texto dramático quanto pelas situações impostas pela fábula e pelas personagens, ele descobrirá o fio condutor dos conflitos da história que está sendo contada, ou seja, os seguimentos da construção cênica que permitirão que ele chegue a um estado emocional.

O interno, o externo e o outro

Em suas aulas e treinamentos, Gilles dizia: “o ator é um trabalhador como outro qualquer e seu serviço é trilhar um caminho físico para a sua personagem”. Dizia ainda que: “este caminho físico deve ser feito pedaço a pedaço” (informação verbal). Fazendo uma analogia à matemática, para Gilles, um mais um são dois, com um pedaço mais outro pedaço, o aluno terá dois pedaços e assim sucessivamente, até formar o todo da peça. Os exercícios com o espaço e o texto que Gilles propõe nos seus procedimentos para os atores são para dar autonomia no trabalho, tornar o aluno ágil e independente no fazer teatral.

Essas condições, levantadas em seus princípios, fizeram com que Gilles tivesse irremediavelmente compreendido seu processo, que naquele momento da vida era: “de fora para dentro”. Em seu entendimento, o espaço permite a passagem das dimensões do texto e, consequentemente, da trama básica dos movimentos para o ator. A sensação do processo de abandono do texto em proveito do encontro com o outro no espaço, corpo a corpo, cria uma busca dinâmica da ação.

Em minha pedagogia, sempre privilegiei o mundo de fora, não o de dentro. A busca de si mesmo, das próprias sensações íntimas, pouco interessa a nosso trabalho. O ‘eu’ é sempre demais. É preciso ver como os seres e as coisas se movimentam e como eles se refletem em nós. É preciso privilegiar o horizontal, o vertical, o que existe de maneira intangível, fora de si. A pessoa se revelará a ela mesma em relação a esses apoios no mundo exterior. E, se o aluno for diferente, isso será visto nesse reflexo. Não busco nas lembranças psicológicas profundas uma fonte de criação, em que ‘o grito da

vida se confundiria com o grito da ilusão'. Prefiro a distância do jogo entre mim e o personagem, que permite melhor interpretar. Os atores interpretam mal os textos que lhes dizem respeito em demasia. Emitem um tipo de voz branca, pois assumem para si uma parte do texto, sem conseguir dá-la ao público. Acreditar ou identificar-se não é suficiente, é preciso interpretar. (LECOQ, 2010, p. 45).

A forma pedagógica do pensamento de Lecoq aproxima-se da forma pedagógica sob a qual Gilles encaminhava seus atores. A busca pelo mundo de fora, mais que o mundo íntimo de dentro, o entendimento do trabalho com o outro e não sozinho e o jogo teatral com o outro são algumas das características que os aproximam.

Barba afirma que: “para encontrar as técnicas corporais extracotidianas o ator-bailarino não estuda fisiologia. Cria uma rede de estímulos externos a qual reage com ações físicas” (1995, p. 19). Do mesmo modo, Gilles, também, confiava nas redes de estímulos externos criadas pelo o ator no palco.

Entende-se que é nessa rede de estímulos externos, apontada por Eugênio Barba, que está baseada parte da decodificação do processo de trabalho do Gilles. É através do trabalho, a partir desses estímulos externos, que o ator deve reagir fisicamente. Dentro do processo de trabalho de Gilles, a busca da rede de estímulos externos não está calcada em uma ideia ou opinião que o ator ou o diretor possam ter sobre o texto dramático, mas sim a partir das ações físicas.

A busca de Gilles era para o ator abandonar seus clichês internos em favor da descoberta do trabalho com o outro. Ele dizia a todo momento, durante os ensaios: “apoie-se no outro. A sua segurança em interpretar está no outro. Não trabalhe sozinho” (informação verbal). Entendia que a obra era irrecusavelmente, em termos de profundidade, obtida pelo encontro com o outro. Lecoq afirma

Faço alguma coisa. No começo, os alunos querem de todas as maneiras agir, provocar situações gratuitamente. Fazendo isso, ignoram completamente os outros atores e não jogam/ não interpretam com. Mas o jogo / a interpretação só pode estabelecer-se na relação com o outro. É preciso fazê-los entender esse fenômeno essencial: reagir é realçar a proposta que vem do mundo de fora. O mundo interior revela-se por reação às provocações que vêm do mundo exterior. Para jogar, interpretar, de nada adianta ir buscar em si a própria sensibilidade, suas lembranças, o mundo da infância. (2010, p. 61).

As observações feitas por Lecoq sobre seus alunos em treinamento são as mesmas que Gilles fazia com os seus atores nos ensaios. Gilles percebia que o ator, em um primeiro

momento, ao entrar em cena, lançava-se no espaço teatral e realizava todos os tipos de movimentos, não se preocupando em “por que” está agindo, mas sim somente no “como” iria agir. Dessa forma, os atores de Gilles buscavam, inicialmente, muito mais suas lembranças e memórias internas do que os acontecimentos e situações externas. Gilles afirmava categoricamente nos ensaios que “para um ator jogar e representar ele precisa do outro. Precisa apoiar-se no outro”. Para Marco Antônio Rodrigues (2014, p. 59-60):

Na verdade, temos o conjunto de ações descritas no papel, mas sua materialização depende dos códigos, das escolhas e da leitura dos intérpretes no momento em que é vivida. Passam a importar as ações relacionadas ao outro e às circunstâncias que as cercam, fugindo aos caracteres sentimentais ou emocionais do velho teatro representacional. Resgata-se, desse modo, um conceito grego: só se conhece o homem após a sua morte, já que ele é o conjunto de suas ações, estando em relação com o meio e, portanto, com o outro. O homem é produto do meio, das circunstâncias históricas e da sua relação com o outro.

Esse ponto de vista abordado por Rodrigues só vem clarear a importância das ações que estão relacionadas entre os atores. Assim, esse pensamento faz com que Rodrigues busque resgatar essa condição, entre a relação do ator com o outro e o espaço externo, no processo de trabalho que Stanislavski desenvolvia na sua época. Dessa forma, essa condição que envolve o trabalho do ator sobre o acercamento de suas circunstâncias históricas aproxima-se dos pensamentos de Gilles. Esse cuidado, que deve ser desprendido entre os atores ao trabalharem uns com os outros, só potencializa seus processos criativos e os levam a uma sinceridade cênica. Assim, essa condição relacional entre os atores fornecia a eles, com o tempo de trabalho, a descoberta gradativa de que eram muito mais importantes as ações e reações exteriores do que as ideias que vinham dos impulsos interiores. Portanto, o ator, amarrado às ações descritas no papel no qual importam as circunstâncias dadas e as relações existentes entre as personagens, abandona de fato as características sentimentais ou emocionais.

Os exercícios propostos por Gilles eram unicamente para revelar nos atores a sensibilidade em relação ao trabalho com o outro ator. Juntos tinham a capacidade de provocar um ao outro, através dos movimentos físicos e externos, as suas potencialidades individuais. O encontro da peça estava inteiramente ligado ao encontro com o outro no espaço. Essa preocupação também estava imbricada nos procedimentos de Sérgio de

Carvalho²⁹ (2014, p. 31) que afirma: “com os anos de trabalho da Companhia do Latão, pude perceber que o conceito de Ação Física – ao menos em Stanislavski – é relacional. Não importa o ato individual. Mas a relação concreta estabelecida entre esse ato e seu outro”.

Mecanismo orgânico

Gilles, em seus ensaios, sempre se lembrava das palavras de Albert Camus: “a criação é uma ordem” (informação verbal). E somente dentro dessa ordem da criação é possível achar a organicidade da obra de arte. Para Lúcia Romano, a organicidade é encontrada quando: “a percepção do real e sua formulação cênica são articuladas a partir do corpo do ator, formulando uma arquitetura teatral pela ‘fisicalidade real’ do corpo e seu poder de construção de signos” (2013, p. 220).

Gilles observava que seus alunos tinham: “dificuldades concretas de encontrar o mecanismo orgânico que revela a criação da obra para o palco” (informação verbal). Para ele, a condição humana passava pelo que era orgânico e o que era concreto. Se o aluno não acreditava que seriam concretas as situações vividas na peça, não teria condições de torná-las orgânicas e, por consequência, não conseguiria torná-las reais. E para que conseguisse tornar as situações concretas e orgânicas, o aluno precisaria passar fisicamente pelas ações.

É preciso que se encontre um ritmo, e não um andamento. O andamento é geométrico, o ritmo é orgânico. O andamento pode ser definido, enquanto o ritmo é muito difícil de ser apreendido. O ritmo é a resposta a um elemento vivo. Pode ser uma espera, ou uma ação. Entrar no ritmo significa entrar exatamente no grande motor da vida. O ritmo está no fundo das coisas, como um mistério. Evidentemente, não digo isso aos alunos, senão não conseguiram fazer mais nada. Eles têm de descobri-lo. (LECOQ, 2010, p. 64).

Da mesma forma que Lecoq coloca o ritmo como uma resposta a um elemento vivo, Gilles também utiliza o mesmo processo com seus alunos. Mas, tal processo não deve ser explicado para o aluno, este tem que descobrir, através do corpo, quais os movimentos devem ser executados dentro de determinado espaço de representação.

²⁹ Dramaturgo e encenador, foi fundador e dirige a Companhia do Latão; é pesquisador de teoria do teatro e professor de Dramaturgia e Crítica da Escola de Comunicação e Artes (ECA) na Universidade de São Paulo (USP); tem mestrado em Artes Cênicas e doutorado em Literatura Brasileira.

Para Gilles, os atores teriam que redescobrir os movimentos de uma forma orgânica, em que a fala do texto acontecesse ao mesmo tempo com os movimentos corporais. Como ele dizia: “Faço ou falo?”, ou seja, o ator normalmente ou fala o texto ou faz o movimento no espaço. Gilles entendia que a aproximação do movimento com o texto, dentro do espaço, era uma das grandes dificuldades de seus atores, sendo que, quando o ator conseguia essa aproximação, era o momento em que ele se aproximava da verdade cênica³⁰, e, consequentemente, o texto fugia da mente. Os atores, ao constatarem, dentro do movimento, que o texto não estava “decorado”, assustavam-se com eles mesmos. Para Gilles, além de ser divertido observar seus atores apavorados com o esfacelamento do “texto decorado” em relação à realidade dos movimentos determinados pelo espaço, também, sentia um alívio em ter a certeza de que seus atores, naquele momento, estavam no caminho da criação cênica. O diretor dizia: “tranquilizem-se. É assim mesmo. Isso é um sinal que vocês estão no caminho certo. Continuem seus trabalhos” (informação verbal).

O condutor (encenador e/ou diretor)

Todos esses princípios utilizados no trabalho de Gilles: o texto dramático; a não adaptação do texto; a ação/movimento; o não uso de ideias; o uso dos verbos de ação do texto; o objeto de cena; o estado de espera; a dúvida; o caráter da personagem; a ingenuidade do ator e a humanização da personagem; o interno, o externo e o outro; o mecanismo orgânico foram e são buscas necessárias que devem ser feitas pelo ator e, ao mesmo tempo, ter a colaboração de alguém que conduza o trabalho, ou seja, de um indivíduo que tenha um olhar de fora e que possa organizar esses conjuntos de elementos que detonam uma criação cênica. Copeau lembra que, para Adolphe Appia:

a arte da encenação, em sua pura acepção, nada mais é do que a configuração de um gesto ou de uma música, tornada sensível pela ação viva do corpo humano e por sua reação as resistências que lhe opõem os planos e os volumes construídos. Daí o banimento, em cena, de toda e qualquer decoração inanimada, de todo e qualquer telão pintado; daí a predominância do praticável e o papel ativo da luz. (COPEAU, 2013, p. 46-47).

³⁰ Verdade cênica entendida aqui como sendo algo natural, como se o ator estivesse fazendo de verdade a cena. Suas ações e movimentos são tão reais que o ator é capaz de criar um efeito ilusório para o espectador, fazendo-o acreditar que a cena à sua frente é real.

Gilles também observa essa sensibilidade do condutor (diretor e/ou encenador) em encontrar a justeza existente entre o texto dramático, o espaço de representação e os atores. É necessária a busca pela configuração do gesto que torna sensível a ação viva do corpo humano. Para tanto, o condutor terá que respeitar todas as etapas do conhecimento cênico, desde as que vão dos primeiros passos do ator dentro do espaço dramático até os elementos que transportam o texto para o espaço da cena através do corpo do ator. Copeau afirma:

A tara mais comum do ofício cênico e, aliás, a mais frequentemente denunciada, é a má organização do trabalho, sua falta de coordenação. Para obter a harmonia que invadirá o espírito do espectador e, ao mesmo tempo, todos os seus sentidos, é preciso que o mesmo homem, tendo percebido o sentido do drama e, por assim dizer, incorporado o ritmo deste, tendo assimilado o caráter de cada personagem e as relações que os vários atores mantiverem entre si, é preciso que esse mesmo homem seja capaz de circunscrever a área dramática, de delimitar-lhe o espaço e de suscitar-lhe os volumes, de conceber a decoração da cena, de nela distribuir a iluminação, de dispor do imobiliário, de imaginar a aparência física e o figurino dos atores, de marcar as evoluções das massas, de atribuir a cada coisa o seu lugar, a cada indivíduo o caráter de sua ação, enfim, de encontrar, num mundo de ficção, os movimentos naturais e a infinita variedade da vida. (2013, p. 209).

Tanto no trabalho de Copeau quanto no trabalho de Gilles, nota-se a preocupação com uma pesquisa que encontre os movimentos naturais no corpo do ator e, desse modo, encontre a infinita variedade de vida nas personagens. Para tal, é necessário que exista uma busca na organização da cena, que está vinculada à capacidade do condutor junto com os atores de improvisar, através dos movimentos do corpo, as palavras e frases do texto dramático. A investigação do texto dará as condições necessárias para que os sujeitos construam os componentes da cena. O grupo, por meio das tentativas de “erros e acertos”, na busca do melhor movimento para a cena, irá coordenar a harmonia necessária para se contar a história. Fábula esta que deverá alcançar os sentimentos do espectador. Gilles optava por mostrar aos atores como essa disponibilidade de jogar pode ser “mágica” e “divertida”. Ele revelava ao ator que, por trás do texto, ele poderia se permitir descobrir a fábula. Para tanto, Gilles exemplificava com o seu próprio corpo, através da improvisação, como chegar a essa possibilidade.

No centro do processo pedagógico, a improvisação é, às vezes, confundida com a expressão. Mas quem se expressa não está, necessariamente, em situação de criação. Claro, o ideal seria que criasse e se expressasse ao

mesmo tempo; esse seria o grande equilíbrio. Infelizmente, muitos se expressam, ‘deliciam-se’ com enorme prazer, e se esquecem de que não podem fruir sozinhos esse gozo: o público também precisa! Muitos professores costumam confundir essas duas noções. (LECOQ, 2010, p. 44).

Como levanta Lecoq questões sobre as diferenças entre criação e expressão, Gilles também observava em seus atores certas dificuldades no entendimento desse processo. Uma das dificuldades de Gilles, durante as suas aulas, era fazer com que o ator compreendesse a diferença na improvisação entre a criação e a expressão. Por esse motivo, o diretor não gostava de denominar os seus exercícios de improviso, uma vez que, para ele, a palavra “improvisar” deixa o ator solto no espaço, dando a ideia de que pode fazer tudo e qualquer coisa. Na verdade, para Gilles, o ato de improvisar está ligado à capacidade criativa do ator de se expressar dentro das condições e regras do jogo que estão estabelecidas pelo texto dramático: “a criação tem suas exigências, sem as quais, jamais atingirá o objetivo” (informação verbal).

A diferença entre um ato de expressão e um ato de criação consiste no seguinte: no ato de expressão, interpreta-se para si mesmo, mais que para o público. Sempre observo se o ator emana algo, se desenvolve em torno de si um espaço em que os espectadores estão presentes. Muitos absorvem esse espaço, voltam-no para si mesmo, deixando o público de fora, tornando ‘privativa’ a ação. Se alguns se sentem melhor depois da aula, trata-se de uma aquisição suplementar, mas meu objetivo não é ‘curar’ as pessoas por meio do teatro. Num processo de criação, o objetivo não mais pertence a seu criador. O objetivo é realizar o ato de criação: dar um fruto que se desprende da árvore. (LECOQ, 2010, p. 44-45).

Assim, para ambos, Gilles e Lecoq, somente o ato de se expressar em cena não é suficiente para alcançar o público, pois o ator que se expressa limita-se a sua particularidade e, nessas condições, ele se expressa corporalmente de dentro para fora. Entretanto, dentro do processo de improvisação por meio da criação, o ator fica preso às realidades impostas pelas situações emitidas do texto dramático, ou seja, a sua vontade de expressar-se está agora guiada pela sua capacidade de improvisação criativa dentro do texto. Assim, ao utilizar o seu ato criativo na improvisação, o ator obriga-se a expressar-se não mais de dentro para fora, mas sim de fora para dentro. Portanto, o processo de trabalho com a improvisação faz com que os alunos estejam, a todo instante, pensando em movimentos novos; a cada nova tentativa de um novo movimento no corpo sobre o espaço, o aluno descobre e revela o caráter de suas personagens, que estão inseridas em determinadas situações dispostas no texto dramático.

O ato violento

O leitor deve estar se perguntando se tais princípios não são violentos demais para a criação cênica. Os princípios que nortearão os procedimentos metodológicos, ao invés de ajudarem os alunos em processo de aprendizagem, não irão travar suas criatividades? Ao usar um sistema tão rígido de ensino do teatro, o professor que conduz os alunos a cena não estará fazendo um retrocesso de aprendizagem com sua turma?

Para acalmar essas questões, é necessário trazer à luz da discussão os pensamentos de Anne Bogart sobre o ato violento no processo de criação em teatro. Em seu livro *A preparação do diretor*, Anne Bogart fala da experiência que teve ao observar um diretor indicando ao ator o caminho que deveria seguir: “ao observar o diretor Robert Wilson ensaiando, me dei conta, pela primeira vez, da necessidade de violência no ato criativo” (2011, p. 49). Esse ato de violência na criação era criado pelo diretor do espetáculo que, chegou à sala de ensaio, deslocou dois centímetros uma cadeira sob o palco, fez alguns movimentos e pediu para que uma atriz demonstrasse o que ele havia feito (BOGART, 2011, p. 50). A autora, a partir dessa pequena demonstração de condução cênica, percebeu que havia identificado “nessa noite a necessária crueldade da decisão” (2011, p. 50). Ela percebeu também que:

O ato decisivo de colocar um objeto em um ângulo preciso do palco, ou o gesto de mão de um ator, me pareceram quase um ato de violação. Achei isso perturbador. No entanto, no fundo, eu sabia que esse ato violento é uma condição necessária para todos os artistas. (BOGART, 2011, p. 50).

Observa-se, nas declarações de Bogart, que com a ajuda do diretor do espetáculo, o ator consegue buscar caminhos para a sua construção cênica, mas esta é norteada por uma decisão, por uma escolha. Essas escolhas, dentro da construção da cena, obrigam o ator a se limitar dentro de um espaço de representação, como também o pressionam a eliminar todas as outras possibilidades de movimentos que poderiam existir. O diretor, ao articular junto com o ator os movimentos para a cena, causa um ato violento e necessário para a construção do trabalho cênico. Como diz Bogart: “trememos diante da violência da articulação. No entanto, sem a necessária violência, não existe expressão fluente” (2011, p. 54). O ato de articular parece ser limitador para a criação do ator, mas ao contrário do que se pensa ele é libertador.

Assim informa a autora: “articular-se diante das limitações: é aí que a violência se instala. Esse ato de violência necessária, que de início parece limitar a liberdade e diminuir as opções, por sua vez traz muitas outras alternativas e exige do ator uma noção de liberdade mais profunda” (BOGART, 2011, p. 53). Portanto, a liberdade do ator na representação cênica está ligada a sua capacidade de articulação dentro da limitação de espaços e gestos. Juntamente com o diretor, é possível ao ator, dentro dessas condições cerceadoras, apontar caminhos que o liberte.

Esse processo violento aproxima-se intimamente do processo de trabalho do diretor Gilles Gwizdek. No momento que o diretor usa o texto dramático, com uma determinada autoria e informa que esse é o único caminho que o ator deve seguir para a construção de suas partituras cênicas, ele limita, drasticamente, o campo de criação do ator bem como elimina qualquer outra possibilidade criativa que possa existir, como a desconstrução do texto dramático, que, dentro dos princípios já analisados, não é permitida. Entende-se, nesta dissertação, que essa condição imposta pelos princípios, aparentemente violenta, ao invés de limitar o ator, o liberta. O ator dentro desses princípios terá que buscar diferentes alternativas para dar conta da construção de suas partituras corporais. Ao contrário do que se verifica em alguns trabalhos teatrais, que utilizam textos em seus espetáculos, o ator, quando está livre para realizar a sua criação sobre algum texto, na verdade, corre o risco de se perder dentro de sua construção, por culpa do infinito campo de possibilidades. A limitação de espaço e de gestos colocadas pelo autor do texto dramático ajuda o ator a encontrar uma gama de caminhos diferentes para a transposição desse texto para o espaço de representação.

Para tanto, dentro dos princípios de Gilles, o ator precisa tomar suas decisões sobre o texto. E essas decisões estão norteadas pelo que foi escrito pelo autor. Assim, elas tornam-se os limitadores necessários que irão potencializar a capacidade criativa do ator sobre o texto trabalhado.

Decidir é um ato de violência, porém a decisão e a crueldade fazem parte do processo colaborativo que o teatro propõe. Decisões dão origem a limitações, que, por sua vez, pedem o uso criativo da imaginação. [...] Ser cruel é, em última análise, um ato de generosidade no processo colaborativo. ‘Ter ideias é fácil’, nós sempre dizemos no calor de um ensaio. As ideias vêm e vão, mas o que é importante é o compromisso com uma escolha e com sua clareza e comunicabilidade. Não se trata de ideia certa, nem mesmo de decisão certa, mas da qualidade da decisão. (BOGART, 2011, p. 64-65).

Gilles também aponta seus princípios para a mesma direção: a limitação potencializa o uso criativo da imaginação do ator; a crueldade, também, é um ato generoso que o ator precisa fazer para com o diretor e o autor do texto. Dentro de um processo criativo, o ator irá seguir os passos que o diretor indicar e que estará norteado pela textualidade. Dessa forma, para Gilles, tanto o ator e diretor quanto o autor estarão comunicando a mesma ideia do texto. Não que essa ideia seja a correta, como indica Bogart, pois não se trata da ideia “errada ou certa”, mas sim da qualidade da decisão entre o acordo existente dos participantes do ato criativo teatral. Acordo este que envolve o autor do texto, o diretor, o ator, o espaço e os gestos que impulsionarão os movimentos que irão alcançar o espectador. Essa condição violenta faz com que os participantes do processo tomem suas decisões, isto é, firmem um compromisso.

A violência começa com a decisão, com um compromisso. A palavra compromisso [em inglês *commitment*], vem do latim *committere*, quer dizer “pôr em ação, reunir, juntar, confiar e fazer”. Comprometer-se com uma escolha dá a sensação de violência, a sensação de saltar de um trampolim alto. Isso porque a decisão é uma agressão contra a natureza e a inércia. (BOGART, 2011, p. 63).

Esse comprometimento apontado por Bogart é o mesmo que o diretor Gilles busca em seu trabalho, visto que, para ele, o ator precisa sair da inércia, de seu estado de natureza morta e começar a tomar as suas decisões para se comprometer com algo. Esse comprometimento passa pela fidelidade que o ator deve ter com o texto dramático. Além disso, essas decisões devem ser levadas até a morte, ou seja, até as últimas consequências, como informa Bogart:

Tomo decisões antes de estar pronta. [...] Para alcançar a violência da determinação, é preciso ‘escolher a morte’ no momento da atuação de maneira plena e intuitiva sem parar para refletir se aquela é a decisão correta ou se vai fornecer a solução vencedora. (2011, p. 54-56).

Nunca, dentro do trabalho de Gilles, o ator estará completamente pronto e preparado. A todo o momento, ele terá que se entregar à morte do que acabou de ser criado, quer dizer, a cada movimento que o ator criar no espaço, a partir do texto, ele terá um novo movimento a ser descoberto. Mas, para que esse movimento novo apareça, o ator precisa abandonar o anterior, assim, através desses abandonos, o ator causa a morte dos outros movimentos a favor da busca violenta de novos movimentos que são determinados pelo texto. Da mesma forma que aponta Bogart, para a qual o ator não reflete a decisão correta ou vai atrás da solução vencedora, também acontece no trabalho de Gilles em que, juntamente com a não reflexão da

decisão correta ou da não solução vencedora, o ator simplesmente executa os movimentos exigidos a partir de uma “fidelidade” ao texto dramático, mesmo que esses movimentos provoquem a morte de partituras criadas anteriormente pelo seu corpo. Portanto, o importante é apontar para o aluno que caminhe para a direita ou caminhe para esquerda, o que sempre será um ato violento e de abandono de ideias pré-concebidas. Isso não quer dizer que o ator não irá refletir sua criação, ele irá fazê-lo em um momento posterior à criação, como afirma Anne Bogart: “no calor da criação, não há tempo para reflexão; só existe ligação com o que está acontecendo. A análise, a reflexão e a crítica devem ser feitas antes ou depois do ato criativo, nunca durante” (2011, p. 56).

A liberdade criativa deve ser encontrada dentro da limitação existente no processo criativo. Essa condição emana para o público uma sensação de que o ator está em perigo ou estado máximo de atenção.

Grandes interpretações emanam tanto exatidão quanto uma poderosa sensação de liberdade. Essa liberdade só pode ser encontrada dentro de certas limitações escolhidas. As limitações servem como uma lente para focalizar e ampliar o evento para a plateia, assim como para dar aos atores algo com que se comparar. Uma limitação pode ser tão simples quanto manter-se na luz adequada e falar o texto exatamente como está escrito, ou tão difícil quanto cumprir uma complexa coreografia enquanto canta uma ária. Essas limitações convidam o ator a enfrentá-las, abalá-las, transcendê-las. O público sente que o ator está testando seus limites; representando além do normal, apesar das limitações. (2011, p. 52).

A limitação imposta pelos princípios do diretor Gilles está ligada à transposição do texto dramático para o espaço de representação, utilizando os movimentos do corpo para dar conta da fábula. Esses gestos criados pelo corpo do ator precisam estar altamente conectados com o que o ator fala e faz em cena. Na verdade, o processo de trabalho do diretor busca o encaixe mais eficiente entre texto e corpo.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Revelados os princípios de trabalho do diretor Gilles Gwizdek, sendo eles: “O texto dramático”; “A não adaptação do texto dramático”; “A ação e/ou movimento”; “O não uso das ideias”; “O uso dos verbos da ação dramática”; “O objeto de cena”; “O estado de espera”; “A dúvida”; “O caráter da personagem”; “A ingenuidade do ator e a humanização das personagens”; “O interno, o externo, e o outro”; “Mecanismo orgânico”; “O condutor (encenador e/ou diretor)”; “O ato violento”, o trabalho tenta dar conta dos procedimentos que se baseiam sobre tais princípios.

Primeiros exercícios com o espaço vazio

No primeiro dia de aula, Gilles, na sala de ensaio, delimitava o espaço do ator e o espaço do espectador. Com uma fita branca, o diretor dividia os dois espaços, sendo que de um lado estava o espaço de representação e do outro o espaço de quem assistia a apresentação. Então, ele comunicava aos atores quatro regras essenciais de trabalho, que iriam fazer parte de todo o processo que se estava experienciando. São elas:

- O espaço está vazio;
- Não está se pedindo nada;
- Entra um ator por vez;
- Quando o ator decidir pode sair do espaço.

Gilles, quando indicava para o ator: “o espaço está vazio”, tinha o intuito de que este fizesse uma percepção espaço/corporal entre o espaço vazio e seu corpo inserido no ambiente. Assim, ele induzia o ator a fazer um esvaziamento corporal, a deixar-se tornar uma folha em branco que pudesse ser preenchida novamente. Na verdade, a ideia do “espaço vazio” era permitir que o aluno abrisse a sua escuta sensório-corporal para os acontecimentos externos, pois, no momento em que o aluno se permitisse ouvir o espaço, que tinha o mínimo de interferência – visual e sonora – possível, ele conseguiria acionar todos os seus canais sensoriais. Desse modo, o ator permitiria que seu corpo se tornasse uma potência dentro do espaço. O resultado esperado desse estado corporal e potencializado era que nada passasse

despercebido pelo aluno. Do barulho do vento passando pela janela até uma formiga caminhando no chão, o aluno teria a capacidade de ouvir e enxergar. Essa condição sensorial, adquirida no exercício, deveria ser corporificada pelo aluno até o final de sua apresentação para o público.

Ao apontar a regra: “não está se pedindo nada”, Gilles tinha a pretensão de que o ator literalmente obedecesse à regra, ou seja, se não estava se pedindo nada, não era para se fazer nada. Assim, o ator deveria se colocar no espaço e esperar que algo fosse provocado nele, ou pelo corpo do outro, ou pelo som, ou pela imagem, ou pelo texto. Como o espaço, inicialmente, estava vazio, a ideia era que o ator ficasse dentro do espaço sem fazer nada. Com o tempo de exposição desse exercício sobre o aluno, este começaria a abrir a sua escuta físico-corporal para os acontecimentos que o envolviam em relação ao espaço. Gilles observava que alguns alunos, ao se permitirem não fazer nada no espaço, tornavam-se mais ágeis quando alguma coisa de fato acontecia dentro do espaço. Há exemplos de alunos que ficaram tanto tempo esperando algo acontecer, que quando ouviram um barulho externo reagiram imediatamente àquela condição.

Gilles, ao propor no exercício: “entra um ator por vez”, desejava que seu ator não antecipasse os impulsos que poderiam vir de outro ator, caso fossem dois atores em cena. Dessa forma, com o exercício feito sozinho, Gilles obrigava o ator a se colocar em estado de prontidão individual. Assim, ele acreditava que o ator abriria a sua escuta para o espaço de representação. O objetivo era retirar qualquer distração possível do ator, deixando-o ao máximo em um estado neutro.

A decisão de sair ou não do espaço ficava a critério do ator, como exposto na última regra: “quando o ator decidir pode sair do espaço”. Essa condição era para desencadear no ator um estado de percepção sobre sua capacidade de se manter no espaço de representação o maior tempo possível e, ainda, conseguir a atenção do espectador para o que estava desenvolvendo em cena. Portanto, o ator tinha que perceber corporalmente, antes de abandonar o espaço, se ele havia esgotado todas as possibilidades criativas dentro de um espaço vazio em que não estava se pedindo nada. Gilles percebia, em alguns atores, a dificuldade em se manter dentro de um espaço sob tais condições apresentadas. Havia uma necessidade enorme nos atores de fazer qualquer tipo de movimento no espaço de representação. E era justamente isso que o diretor queria diminuir ou minimizar no ator, a ansiedade de sair fazendo qualquer ação ou movimento dentro do espaço. Para Gilles, esses movimentos só poderiam ocorrer caso existisse uma força externa que provocasse o ator.

Observa-se que essa explicação sobre cada etapa das regras para o ator começar a jogar não era dada a ele, pois o desafio é que o ator descubra, por si só, através do corpo, essas condições e objetivos traçados pelo diretor. Gilles deixava os atores experimentarem aproximadamente seis vezes, livremente, o exercício em cena. Quando todos os atores tivessem esgotado todas as possibilidades de movimentos dentro do espaço, Gilles entrava com suas interferências.

Por meio de perguntas que não podiam ter respostas faladas, Gilles fazia uma série de provocações aos atores. A primeira delas era: “se não está se pedindo nada, por que você está fazendo um monte de coisas?”. Imediatamente, o ator desejava responder verbalmente, mas o diretor o impedia e indicava que as respostas deviam ser dadas com o corpo no espaço de representação.

Todos os atores sempre voltavam ao espaço de representação e continuavam a repetir as mesmas regras do exercício. Com o tempo de jogo, Gilles lançava a segunda provocação: “o espaço é real e concreto para você?”. Os atores, então, deviam sempre voltar ao espaço de representação, acumulando em suas memórias as regras do jogo com as provocações em formas de perguntas do diretor. Após mais algumas tentativas dos atores, Gilles inseria outras questões: “o que eu enxergo quando eu entro em cena?”. O intuito das perguntas que Gilles fazia para os atores, apesar de ser óbvio, era de provocá-los sensorialmente. Naquele momento, em que o ator pensava sobre esses questionamentos que eram feitos, sobre sua condição física, corpórea e espacial, ele percebia que aquela situação colocava-o imediatamente em dúvida. As perguntas que, geralmente, apresentavam-se no pensamento dos atores eram: “mas eu estou fazendo alguma coisa de errado?”, “o que ele está pedindo realmente?”, “eu estou acertando ou errando o exercício?”. Gilles notava que os atores, inicialmente, iam direto para o caminho mais fácil, de acordo com a lógica do pensamento sobre o que eles estavam fazendo ali, naquele espaço, e que se questionavam se o que eles estavam fazendo era certo ou errado. Deixar os atores nessas condições de dúvida e sem respostas era primordial para a desconstrução que Gilles pretendia realizar sobre as crenças que eles carregavam sobre o modo de fazer teatro.

Normalmente, no primeiro dia de aula, era para ser feito somente as tentativas de entradas e saídas dos atores dentro do espaço vazio. A partir da experiência, os atores buscavam seguir as regras e as provocações feitas por Gilles por meio de perguntas que não deveriam ser respondidas verbalmente, mas sim corporalmente dentro do espaço de representação.

No dia seguinte, Gilles introduzia no exercício um objeto de cena: a cadeira. Informava aos atores que as regras do jogo continuavam as mesmas, bem como as perguntas feitas anteriormente. Então, os atores começavam os trabalhos e Gilles permitia um tempo de experimentação do ator com o espaço. Em seguida, o diretor recomeçava as provocações por meio de perguntas, repetindo aquelas da aula anterior e criando novas: “o objeto é real e concreto para você?”, “a cadeira é real e concreta?”, “quando você entra em cena, qual a primeira coisa que você vê?”, “se existe uma cadeira no espaço, ele continua vazio?”. As experimentações, nesse dia, ficavam somente no campo relacional entre o ator, o espaço e o objeto. Ao inserir a cadeira como elemento novo dentro do jogo que estava propondo, Gilles compreendia que estava aumentando o nível de provação corpóreo-sensorial sobre os atores. Naquelas condições, que eram contrárias às condições iniciais – em que se pedia um esvaziamento do ator – o objetivo era que o ator passasse a enxergar concretamente o que estava a sua frente, a cadeira, e que ela poderia ser, no exercício, o novo impulso físico e provocativo que até então o ator não tinha dentro do espaço de representação. Assim, as perguntas ou afirmativas³¹ que o ator deveria se fazer eram: “estou enxergando uma cadeira”, “de quem é essa cadeira?”, “do que a cadeira é feita?”, “posso me sentar na cadeira?”, “dá para se sentar nela?”.

Nesse exercício, Gilles observava que, a partir das perguntas que o ator lançava sobre o objeto, ele criava imediatamente uma rede de estímulos externos que o ligavam ao objeto de cena. Anteriormente, o ator não tinha para o que olhar concretamente no espaço. O que havia era uma curiosidade e um tempo de espera para se descobrir o que poderia acontecer. A partir do momento em que foi inserido um objeto de cena no espaço, o ator deveria construir questões e afirmativas que o fizessem de fato enxergar o objeto, no caso, a cadeira dentro do espaço. Para tanto, o olhar do ator tinha que estar voltado para a cadeira. Com o tempo de exercício, o ator começava a fazer relações entre a cadeira, ele e o espaço, alcançando, dessa forma, uma pequena partitura corporal.

No terceiro dia, Gilles colocava o segundo ator em cena, ou seja, a entrada do segundo ator junto com o primeiro ator. Com isso, Gilles fazia uma pequena adaptação das regras, sendo elas:

³¹ As perguntas e as afirmações feitas pelos atores, que foram geradas a partir dos impulsos existentes no exercício, não deveriam ser verbalizadas, mas sim pensadas no momento que cada ator realizasse o exercício, ou seja, no ato da execução do jogo o ator deveria lançar mentalmente suas dúvidas. As respostas pretendidas deveriam partir do corpo em ação

- O espaço não está mais vazio;
- Não está se pedindo nada;
- Entra um ator de cada vez;
- Quando um ator decidir sair o outro deve sair logo em seguida.

Da mesma maneira como ocorria com as regras anteriores, o diretor preenchia os atores com as mesmas perguntas, indicando com o tempo do exercício novas questões, como: “qual a primeira coisa que o primeiro ator vê quando entra em cena?”, “qual a primeira coisa que o segundo ator vê quando entra em cena?”, “qual a primeira coisa que o primeiro ator vê quando o segundo ator entra em cena?”. Naquele ponto do trabalho, o objetivo principal do diretor era fazer com que seus atores passassem a enxergar uns aos outros. As perguntas que deveriam ser feitas pelos atores, mas não podiam ser indicadas pelo diretor eram: “quem é essa pessoa?”, “eu a conheço?”, “o que ela está planejando em um lugar que tem somente uma cadeira?”, “por que ela está vestindo essa roupa?”, “quais as suas intenções sobre mim?”. Percebe-se que, através das perguntas feitas, existe uma explosão de curiosidades sobre os impulsos e os acontecimentos dentro do espaço de representação, e esse era o principal intuito do trabalho. Gilles, a partir daquele ponto do exercício, fazia com que os atores entrassem e saíssem diversas vezes do espaço. A intenção era que os atores passassem por diversas experiências do fazer com diferentes colegas de trabalho, ou seja, cada pessoa que passasse por cada ator causaria nele uma energia diferente, provocando-o de formas diversas. Essas pequenas ações que os atores provocavam entre si eram essenciais para o enriquecimento do trabalho. Gilles compreendia que, mesmo existindo uma estrutura física e corporal criada entre dois atores, era possível haver algumas nuances quando se mudava um ator por outro. O que ocorria em suas aulas era a necessidade de um ator substituir o outro, ou por falta, ou por desistência do trabalho. Quando isso acontecia, Gilles substituía o ator por outro e, nessa ocasião, observava que a energia despendida entre os atores era diferente. Para que o ator pudesse alcançar mais rapidamente o diálogo corporal com o outro, era necessário que ele passasse pelos treinamentos iniciais, que tinham o intuito de abordar propostas de mudanças constantes entre atores, como também diferentes propostas de situações dentro dos exercícios. Por esta razão, quando Gilles provocava os atores entre si, fazendo constantes mudanças de movimentos no espaço ou a troca de um ator pelo outro, estava somente treinando os atores para adquirirem uma maior capacidade de jogo entre eles. No momento da montagem do espetáculo, se fosse necessário algumas mudanças, o ator estaria treinado para condições

adversas de trabalho. Assim, a cada grupo com o qual o diretor Gilles trabalhava existiam diferentes formas de se construir as ações e os movimentos dentro do espaço de representação.

Ao final desse momento de trabalho, pretendia-se que o ator estivesse condicionado a se manter em um estado de espera, esperando que algo acontecesse sobre ele ou que algo o provocasse. Como se nota, os exercícios têm o objetivo de provocar nos atores a curiosidade sobre os acontecimentos externos, bem como de desenvolver a capacidade de aguardar que alguns impulsos externos os provoquem para que eles possam reagir. Ao final de alguns dias de trabalho, Gilles percebia que os atores estavam com o olhar e a escuta tão afinados que era possível para eles perceberem barulhos que vinham da rua, enxergarem uma formiga sobre o assoalho do chão ou, ainda, que o vento que passasse pela janela provocasse a mudança na direção de seus olhares. Através desse caminho, o ator alcançava, naturalmente, uma precisão em suas ações e, a partir delas, a construção de movimentos firmes e decididos sobre o espaço. Via-se, de fato, o começo de partituras físicas e corporais tão bem feitas que, com o tempo de trabalho, conseguia-se contar uma história.

As primeiras frases de textos

Após os atores passarem por todo o processo inicial de trabalho sobre o espaço e compreenderem as diferenças entre um espaço vazio e um espaço ocupado, o diretor propunha a inserção dos primeiros textos. Essa condição geralmente acontecia no quarto dia de aula, mas, dependendo do desempenho do grupo ou do tempo de trabalho, os exercícios – sem o texto dramático –, poderiam se alongar por semanas. Quanto mais tempo o ator passasse dentro dos exercícios, sem o texto, mais ele se tornava ágil em cena. Ao sugerir a inserção do texto, primeiramente, Gilles utilizava frases independentes criadas pelos próprios atores. Ele entendia que, antes da entrada do texto dramático, os atores precisavam fazer a passagem do texto para o corpo por meio de pequenas construções textuais, de frases criadas pelos atores. Assim, Gilles pedia para cada ator uma frase. O ator não deveria pensar em uma, mas sim falar a primeira coisa que viesse a sua mente. Com as frases escolhidas, o diretor solicitava que os atores fizessem o mesmo jogo que estavam fazendo, mas que inserissem, quando achassem necessário, as frases que foram criadas por eles mesmos. As inclusões nas regras foram as seguintes:

- Nenhum ator pode sair de cena até que todas as frases sejam ditas;
- Não existe ordem para dizer as frases;
- As frases devem ser ditas somente uma vez.

Tal como foram feitos os exercícios anteriores, os atores deveriam continuar a realizar o exercício com o texto. Ainda era para ser feita a entrada de um ator por vez, como também a saída de um ator de cena provocaria a saída do outro. Os impulsos externos, os olhares, as ações e os movimentos deveriam continuar como base do exercício do mesmo modo como feito anteriormente. A dificuldade que se apresentou aos atores no momento em que o diretor inseriu o texto foi a junção entre a ação e a fala. Geralmente, os atores queriam primeiro falar para depois fazer ou, ao contrário, fazer para depois falar. Dificilmente, um ator conseguia de imediato fazer e falar ao mesmo tempo. E o intuito do exercício que introduzia o texto era a busca que o ator deveria fazer em suas ações e seus movimentos para encaixar o seu texto. Assim, a pesquisa corporal estava embasada na construção física mútua entre o que o ator falava e o que fazia em cena.

Ao término de várias tentativas de experimentações das ações com os movimentos, juntamente com os textos, Gilles, através da busca dos verbos de ação do texto, sugeria aos atores que fizessem uma improvisação. Os atores deveriam buscar as ações do texto e, a partir delas, criar as ações para o corpo que indicassem os movimentos da cena.

O objetivo do exercício era que o ator buscassem as ações dos textos e, a partir delas, improvisassem, em duplas, os movimentos possíveis. Por exemplo: se o texto dizia: “eu vou embora”, o ator deveria falar o texto realizando o movimento de ir embora.

Quando eram esgotadas todas as possibilidades improvisacionais propostas pelos atores naquele dia, o diretor dava sugestões de movimentos, baseadas sempre no primeiro movimento que o ator havia criado. Por exemplo, se o ator falasse seu texto bebendo um copo de água, o diretor Gilles pedia para que ele, antes de beber o copo de água, pegasse a água da jarra, e se esse movimento ainda não convencesse o diretor, ele aprofundava o estudo do movimento, aumentando as ações. Ao invés de o ator simplesmente colocar água no copo a partir de uma jarra, ele deveria entrar na cozinha, ir até a geladeira, abrir a geladeira, pegar a jarra, colocar sobre a mesa, ir até o armário, pegar o copo, colocar o copo sobre a mesa, pegar a jarra, colocar água no copo e, somente nesse momento, beber a água do copo. Dentro de toda essa movimentação, o ator deveria descobrir o exato momento de dizer o seu texto e,

assim, ele experimentaria diferentes maneiras e momentos de dizer o texto, até encontrar o encaixe entre fala e ação.

Percebe-se que, para Gilles, o processo improvisacional passa pela construção física da fala. Não é somente falar e beber água, mas o porquê de a personagem estar falando e bebendo água. Entretanto, para o ator descobrir o “porquê”, ele precisa encontrar os gestos que justifiquem aquela fala. Assim, ele guiava os atores para adquirirem um código de linguagem específico, ou seja, todos os atores estariam compreendendo o que se deveria buscar no texto a partir das provocações feitas. Fossem essas provocações realizadas por intermédio de perguntas aos atores ou de dúvidas que iam sendo respondidas ao longo da criação, através do encontro entre corpo, espaço e texto. Esse caminho escolhido por Gilles, geralmente, levava muito tempo para ser encontrado pelo ator, mas era de suma importância para seu processo de trabalho.

Introdução ao texto dramático

Depois que os atores passavam pelos dois níveis anteriores, Gilles introduzia o texto dramático. Nesse momento, os atores realizavam a escolha do autor com o qual queriam trabalhar e da peça que gostariam de fazer e, a partir dessas escolhas, reiniciavam os procedimentos sobre o texto.

Os procedimentos utilizados dentro do texto partiam, inicialmente, dos mesmos exercícios feitos anteriormente. O que diferenciava o texto dramático dos exercícios com textos aleatórios era que aquele oferecia as condições de trabalho para o ator, indicando os caminhos a serem pesquisados/experienciados durante o processo, enquanto os exercícios iniciais eram uma forma de preparar o ator para a chegada ao texto, por exemplo: a busca pelos verbos de ação e suas situações, como também as perguntas que deveriam ser feitas ao texto: “por que a personagem diz essas palavras?”.

Logo, nesse ambiente de pesquisa, o ator iria em busca de suas partituras físicas, encontradas a partir do texto dramático, que o guiariam na criação de estruturas de movimentos necessárias para se contar a fábula. Para tanto, de acordo com o percurso dos princípios que eram guiados por Gilles, o ator não poderia jamais abandonar os trilhos indicados pelo autor do texto, assim como nunca poderia adaptar o texto às condições modernas dos acontecimentos, devendo estar apoiado nas situações e nas ações encontradas no texto dramático, por mais que ele entendesse que poderia haver uma aproximação na

adaptação temporal das histórias, como: adaptar *Romeu e Julieta*, de Willian Shakespeare – texto feito na Inglaterra, no século XVI –, às histórias românticas criadas por Ariano Suassuna no nordeste brasileiro do século XX. Para Gilles, era inconcebível tal modificação ou conjunção de valores, visto que existia um lapso temporal e cultural muito grande que não permitia tal afrontamento do autor. O diretor acreditava que, se o ator quisesse montar *Romeu e Julieta*, de Shakespeare, que ele o montasse aos moldes do século XVI, que trabalhasse suas fábulas de acordo com o seu tempo. As construções físicas das personagens estavam atreladas as suas situações temporais e culturais e delas o ator não deveria e não poderia escapar, pois, desse modo, estaria corroborando a construção sem “ruídos” da fisicalidade do texto dramático. Deve-se observar que o teatro feito nos dias atuais vai de encontro a esse pensamento que pretende criar um teatro sem “ruídos”. Efetivamente, o que se busca nesta dissertação é alcançar a fisicalidade do texto dramático por meio dos princípios e procedimentos do diretor Gilles. Para esse fim, foi necessário que a pesquisa tivesse um encaminhamento mais verticalizado no que tange às condições mínimas dos princípios metodológicos aqui apreendidos. Dessa forma, comprehende-se que, para Gilles, a mudança ou a adaptação dos textos dramáticos provocam “ruídos” na construção física que o ator irá realizar no espaço de representação. O leitor poderá observar mais a frente, nesta dissertação, que, na prática, com os alunos, esses princípios e procedimentos sofreram adaptações. Assim, será possível analisar como esses “ruídos” transformam e modificam a cena na prática do trabalho.

Durante a captura das ações do texto para a construção dos movimentos das personagens que, consequentemente, indicariam para o ator quais as suas partituras corporais para a criação da fábula, este deveria perceber, principalmente, a sua ingenuidade como pessoa e a humanização da sua personagem, bem como nunca abandonar o caráter dessa personagem.

Em relação à ingenuidade do ator e à humanização da sua personagem, o trabalho de Gilles era voltado para as questões mais óbvias e diretas da construção da personagem, por exemplo: como assumir a inocência de uma personagem que veio de uma cultura do interior, ou seja, um sujeito da roça. Dentro dessas características, o ator deveria buscar o máximo de sinceridade ao executar seus movimentos, não podendo retirar a atitude comportamental da personagem, que vive em uma condição imposta pelo texto, para outra totalmente diferente de sua realidade. Não havia possibilidade de o ator criar uma personagem que tivesse as características de uma pessoa que mora na roça, misturando características de uma pessoa da

cidade grande. Quando Gilles apontava para a ingenuidade do ator era justamente para que ele percebesse que, mesmo sendo um ser humano que vivia em condições diferentes de sua personagem, não deveria deixar se afetar por tais características, que eram adversas à realidade da fábula. Com isso, o ator colaborava com a humanização da sua personagem, seguindo a trilha do seu caráter. A pesquisa realizada dentro do texto dramático pelo ator ingênuo³² alcançava a parte mais humana da personagem.

Ao lado da ingenuidade do ator e da humanização da personagem caminhava o caráter da personagem, que estava ligado às reais situações afirmativas, contidas dentro do texto dramático, como: quando a personagem afirmava que iria sair de sua casa, pois estava irritada, o ator não deveria mudar essas características apontadas pelo autor. Normalmente, o ator tinha o vício de adaptar-se às condições e características do outro ator com o qual se confrontava em cena. Assim, se uma personagem desejava uma coisa e a outra desejava algo diferente, os atores não poderiam se deixar afetar um pelo outro. Não é porque um personagem quer “X” que seja permitido ao outro personagem também querer o mesmo “X”. Essa condição até poderia se dar dentro do texto, mas ela deveria ser provocada e indicada pelo autor, caso contrário os atores precisariam continuar dentro de seus caracteres, cada um com seus desejos e suas vontades. Essa oposição de forças fornecia as reais condições de aprofundamento interpretativo das personagens. Como Gilles dizia: “há uma relação de força entre uma personagem e a outra. Existe uma luta invisível das personagens que deve ser encontrada e respeitada pelos atores. Através do conflito das personagens, encontra-se o conflito de toda a peça” (informação verbal).

A utilização dos objetos de cena nos procedimentos de Gilles tinha o mesmo valor do exercício inicial da cadeira. Não somente os objetos de cena, como também o cenário e o figurino andavam pelo mesmo caminho. O ator, ao entrar no espaço de representação que estava montado a partir da construção física advinda do texto dramático, tinha a possibilidade de fazer inúmeras perguntas para esse espaço, como foi feito durante os exercícios preparatórios. Primeiramente, o ator precisava descobrir se a sua personagem conhecia ou não aquele espaço que ela adentrou; caso conhecesse, o ator deveria guiá-la, toda vez que entrasse no espaço, como se fosse algo de seu cotidiano; ao contrário, se o ator não reconhecesse o espaço, deveria entrar sempre como se fosse à primeira vez. A cada repetição de movimento dentro do espaço, essas condições tinham que estar claras para o ator. Essa premissa era importante, pois ela decidia o nível de curiosidade do ator no trabalho. Por exemplo: para um

³² A palavra “ingênuo” significa para Gilles: sincero, verdadeiro, justo, humano.

ator que precisasse entrar em um espaço o qual sua personagem devia já conhecer, sua curiosidade estaria voltada para o que ele iria encontrar dentro do espaço de novo ou a surpresa que ele precisaria levar consigo para ser afetado por um outro personagem em cena que ele não conhecia; para um ator que fizesse uma personagem que não conhecia o espaço no qual estava entrando, a sua curiosidade estaria voltada para cada detalhe que ele encontrasse dentro desse espaço, cada móvel ou objeto, cada personagem que entrasse para colaborar com a história, tudo seria novo e extremamente curioso para o ator.

Gilles percebia que essas condições eram as mesmas utilizadas nos exercícios anteriores e que o ator, se não trabalhara bem o seu corpo no estágio inicial, começava a encontrar problemas físicos nessa fase, pois o nível de atenção que ele tinha que desprender aqui era muito maior. Naquele momento, havia muito mais questões com as quais o ator devia se preocupar, como a quantidade de cenário, a quantidade de objetos, a quantidade de atores em cena, os seus movimentos e os impulsos dos outros; enquanto que, no momento inicial de exercício, a preocupação era somente com a cadeira, o espaço e um único ator em cena. Para que o ator não se perdesse dentro do espaço, ele tinha como “guia” o texto dramático.

No texto clássico, o autor apontava os possíveis espaços existentes e os primeiros cenários ou objetos que deviam ser usados em cena. A partir dessas indicações, o ator podia começar a trilhar o seu caminho. Por exemplo, se o autor dissesse, em seu texto, “um personagem sai do seu quarto com um jornal na mão para atender o amigo na sala”, nessa indicação, havia inúmeras ações a serem feitas pelo ator, conforme observava Gilles. Como nos exercícios anteriores, os quais Gilles propôs ao ator, esse era o momento em que o ator deveria colocá-los em prática. Dessa forma, o ator deveria começar a deduzir e a se perguntar: “se a personagem tem um jornal nas mãos, portanto ela estava lendo”, “se ela estava lendo, onde ela estava lendo? Em uma cadeira, na cama?”, “em que época isso acontece?”, “dependendo da época, se lia jornal no quarto?”, “como o personagem descobre que tem alguém esperando por ele na sala?”, “há uma campainha ou uma empregada o chama?”, “como ele se levanta para ir até a porta do seu quarto?”, “qual caminho ele toma do quarto para a sala?”, “é uma casa de dois andares ou de um andar só?”. Gilles percebia que eram quase infinitas as possibilidades de perguntas que o ator poderia fazer para si no momento que estava executando suas ações. Caso o ator não fizesse as perguntas necessárias, o diretor deveria apontá-las e provocá-las no ator, e, com isso, ator e diretor conseguiam juntos um processo de criação cênica.

A partir de minha experiência como aluno de Gilles e, mais tarde, como professor, utilizando seus procedimentos de ensino, percebi que, normalmente, o ator que passava por esse modo de criação não percebia as perguntas que deveria fazer a si próprio e ao espaço que enxergava e, naquele momento, que o ator precisava da ajuda do diretor para lembrá-lo das questões existentes entre o texto dramático e o espaço de representação.

Aparentemente, esse processo de perguntas ao texto vai de encontro ao princípio das “ideias”, em que o ator não podia ter “ideias” sobre o texto, pois, se ele fazia perguntas ao texto, estava tendo ideias sobre este. Em um primeiro momento sim, mas observa-se que o início do processo de trabalho era dependente do texto dramático. O que advinha depois do primeiro movimento do ator no espaço – baseado no texto – tornava-se criação imaginativa, geralmente, partindo da ação do outro ou da própria criação do ator, que era dependente dos impulsos externos. Impulsos estes que justificariam tais ações do ator. Assim, o mais importante era o ator realizar e obedecer ao primeiro movimento que era indicado pelo texto. Sendo este justo e sincero, os outros apareceriam naturalmente, mesmo o autor do texto não indicando os próximos movimentos explicitamente, como no exemplo da frase anterior, em que a personagem precisava ir de um ponto ao outro com o jornal na mão. A frase ou movimento indicativo do autor só dizia que ela sai de um ponto para o outro com o jornal na mão, o restante das ações deveria ser imaginado pelo ator ou, ainda, como dizia Gilles: “se o texto não lhe dá as condições necessárias para o trabalho, você inventa essas condições. Essa é a diferença de um ‘bom texto’ para um ‘texto ruim’” (informação verbal). Apesar de violenta a posição do diretor em relação aos autores não havia outra forma de trabalhar dentro do seu processo.

Portanto, se o ator tinha nas mãos um texto que não lhe indicasse um caminho possível para a realização de suas ações, ele precisava lançar perguntas e mais perguntas sobre o texto até encontrar as repostas que mais se encaixavam entre a situação, a ação e a fala. Dentro de um “bom texto”, de acordo com Gilles, também se lançavam perguntas; era necessário o mesmo processo de trabalho que ocorria com um “texto ruim”. A diferença era que um “bom autor” conseguia inserir dentro do seu texto todos os caminhos possíveis que o ator deveria seguir para encontrar as ações necessárias para se contar aquela história, e, em um “texto ruim”, o autor não revelava essas condições ao ator, portanto este deveria encontrá-las. Na verdade, não existiam textos “bons” ou “ruins”, existiam diferentes formas de se escrever um texto, assim como autores que sabiam dar as indicações para o ator trabalhar e autores que, simplesmente, não ofereciam essas condições para o ator. A condição de um texto ser “bom”

ou “ruim” estava atrelada aos processos criativos na escrita, que iriam facilitar ou não o trabalho do ator.

Durante a pesquisa com o texto dramático, o ator deveria o tempo todo manter-se atento aos princípios utilizados por Gilles para a construção do seu processo de trabalho. Tanto o “estado de espera” quanto “a dúvida” deveriam ser fatores importantes, que guiassem o ator até o momento da apresentação para o público ou, ainda, guiassem o ator durante a temporada. Houve, ao longo do trabalho de Gilles, atores que, no meio de uma temporada, mudaram as suas ações ou movimentos em cena por se deixarem levar pelo estado de espera ou pela dúvida. O ator devia-se policiar o tempo todo para que não caísse em movimentos repetitivos e sem vida. As construções dos movimentos cênicos estavam dependentes, diariamente, da energia exterior que era emanada tanto dos atores quanto do espaço de representação e do público. Essa força que era visível e externa afetava o cotidiano de trabalho do ator, e, para que este não sofresse equívocos de movimentos durante a realização de suas ações, deveria deixar-se afetar pelo estado de espera e a dúvida. Quando o ator se abria e se permitia receber os impulsos externos do outro e do espaço, ele autorizava o corpo a criar novos caminhos de trabalho. E, quando esse acontecimento se concretizava com todo o grupo que estava trabalhando a peça, esta ganhava, para o público, saltos diários de criação cênica. O grupo que estava trabalhando dentro dos princípios que regiam os procedimentos de Gilles se amarrava a um código único de trabalho, dessa forma potencializava a construção plástica de toda a cena.

De fato, fica bastante claro que, a partir daquele momento, no processo de trabalho de Gilles, existia uma interação profunda de todas as etapas dos princípios metodológicos que guiavam os procedimentos teatrais. Assim, por meio dessa conjugação entre princípios e procedimentos, o ator alcançava o “mecanismo orgânico” da peça. Mas essa condição orgânica só era alcançada quando o processo de trabalho com os movimentos do ator, que se infiltravam no espaço, no texto e no corpo, estava fluido, pois a junção desses elementos formava o todo da peça.

Compreende-se que, somente durante o processo de montagem, é possível provocar os atores no que tange ao uso total dos princípios e procedimentos criados por Gilles. Desse modo, a partir de um entendimento do diretor sobre o conjunto da obra textual, buscavam-se, juntamente com os atores, os melhores caminhos para a realização dos procedimentos, baseados nos princípios metodológicos, que iriam construir a vida existente na peça. Portanto,

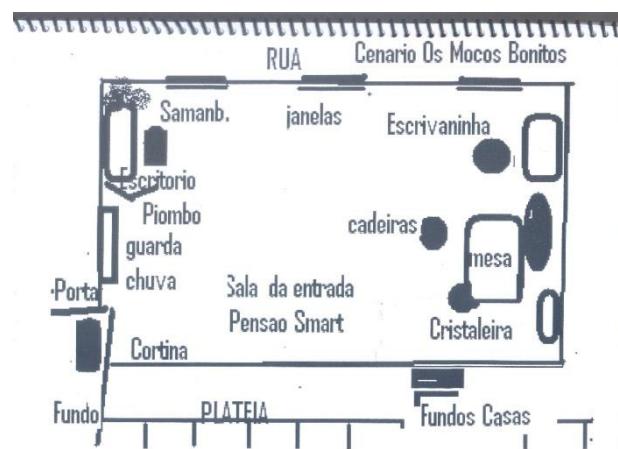
foi através da capacidade do diretor em conduzir a cena que se construiu a estrada necessária para que o ator chegasse a sua personagem e, consequentemente, alcançasse a fábula.

Imagen 8 – Maquete com a disposição espacial da peça *Homens de papel*, de Plínio Marcos



Fonte: material resgatado do portfólio do diretor Gilles Gwizdek.

Imagen 9 – Distribuição espacial do cenário da peça *Moços bonitos*, de Artur Azevedo



Fonte: material resgatado do portfólio do diretor Gilles Gwizdek.

LABORATÓRIOS EXPERIMENTAIS

Conduções Cênicas

Pensar e discutir uma definição para a expressão “condução cênica” é tentar reduzi-lo a uma única característica. Portanto, busca-se problematizar as questões, ao invés de buscar as respostas que levem a alguma definição do termo. Primeiramente, quem conduz a cena? Existe um condutor ou o processo de aprendizagem no teatro é uma via de mão dupla? Quando o aluno está em ação na cena, ele também não é o condutor do seu trabalho? Ou, ainda – como ocorreu diversas vezes nos laboratórios experimentais com os alunos, em que eles assistiam aos colegas em ação e depois comentavam criticamente os trabalhos apresentados –, não seria esse observador também um condutor da cena no momento em que lança seu olhar sobre o outro e emite uma opinião? O espaço, também, ao propor sons e imagens que atravessam o ator, modificando-o e sugerindo novos movimentos, não seriam condutores da cena? E, finalmente, o diretor/professor/encenador, que está com o olhar de fora do trabalho, analisando as melhores condições para poder demandar suas opiniões sobre a movimentação cênica dos atores, não seria ele um condutor? Será, ainda, que as conduções cênicas não se confundem com as direções da cena? O indivíduo que conduz é o mesmo que dirige?

Segundo o dicionário Michaelis, a palavra “condução” significa: “ação, efeito ou meio de conduzir; transporte”³³. Assim, a palavra “condução cênica” poderia ser o meio de conduzir a cena? Conduzir os processos, os experimentos? Ou, ainda, existe algum “transporte” em que a cena é conduzida? O significado da palavra “transporte” poderia ser os procedimentos metodológicos utilizados pelos professores ou diretores de teatro? A condução cênica pode causar um determinado efeito para quem é conduzido?

No trabalho que se apresenta – os laboratórios experimentais com os alunos da educação básica da ESEBA e com os alunos em processo de formação teatral do curso de Graduação em Teatro da mesma universidade –, tentei dar conta desse lugar do condutor das ações, ou seja, do condutor do caminho que leva os alunos, em grupo, para um laboratório experimental no campo teatral que lhes cause, como proposição, algum afeto.

³³Disponível em: <<http://michaelis.uol.com.br/moderno/portugues/index.php?lingua=portugues-portugues&palavra=condu%E7%E3o>>. Acesso em: 24 abr. 2015.

A condução realizada com os alunos esteve ligada, diretamente, aos princípios e procedimentos teatrais que guiaram o processo de trabalho do diretor Gilles Gwizdek. A ideia no trabalho era provocar ao máximo os alunos para que estes pudessem experienciar os princípios e procedimentos criados pelo diretor Gilles em sua época. Para tal, eu, como pesquisador-condutor, estive na posição de professor dos alunos. Dessa forma, nomeio o pesquisador-condutor de professor-condutor, entendendo que o professor-condutor, ao utilizar de uma experiência passada, atualiza esta ao presente, formatando, assim, para si, uma releitura dos processos metodológicos criados pelo diretor Gilles. Esses procedimentos de trabalho passam por uma personificação quando são afetados pelo condutor. Compreendo que o processo de trabalho realizado pelo diretor Gilles não foi o mesmo que eu criei nas práticas realizadas, mas houve a pretensão de aproximá-lo ao máximo de seus ensinamentos sobre o teatro. Dessa forma, busquei os vestígios das experiências no aprendizado que obtive com o diretor Gilles, para que eu pudesse conduzir as novas experiências obtidas juntamente com os alunos-não atores e os alunos-atores. Portanto, os ensinamentos que absorvi com os laboratórios do diretor Gilles, agora serão compartilhados em outros espaços com diferentes indivíduos.

Pratica #1: educação básica

A investigação metodológica do trabalho se inicia no segundo semestre de 2014, com dois grupos de alunos do nono ano, na ESEBA. De acordo com as informações na página da internet da ESEBA,

A Escola é uma instituição de ensino que atende aos discentes da Educação Infantil e do Ensino Fundamental. Apresenta aspectos relacionados com as condições de trabalho que a diferenciam, quando comparada com a realidade das demais escolas públicas de Uberlândia e região. Mesmo vivendo os problemas que as escolas públicas vivem, o espaço físico, a proposta curricular, o quadro de pessoal, o regime de trabalho, o plano de qualificação docente, a organização do tempo de trabalho escolar e o número de alunos por sala de aula contrastam com a realidade das escolas dos sistemas municipais e estaduais de ensino. O foco da escola está voltado para a pesquisa acadêmica dos docentes, dessa forma, o professor em sala de aula terá um olhar diferenciado para com os alunos. (UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA – UFU).

Um dos diferenciais da ESEBA para as outras escolas públicas é o local onde acontecem as aulas de teatro. A escola dispõe de um salão em que há um pequeno palco para apresentação dos alunos. As turmas, pelas quais fui responsável durante um semestre, eram divididas em nono “B” e nono “C”, com aulas ministradas no período matutino. A turma “B” utilizava o primeiro horário e a turma “C” utilizava o segundo horário. No total foram realizadas dezessete aulas ao longo do segundo semestre de 2014, com duração de cinquenta minutos semanais para cada turma. A concessão das aulas foi dada tanto pelo estabelecimento de ensino, como também pelo Professor Getúlio Gois³⁴. Os alunos e seus responsáveis assinaram um termo de compromisso com a pesquisa e com a utilização da imagem.

O trabalho foi realizado com duas turmas diferentes, e o leitor irá perceber que, mesmo dentro de uma mesma escola, mas com turmas diferentes, os caminhos que transportam os alunos através da condução da cena modificam-se. Percebe-se que existe uma diferença na condução dos dois processos. Cada grupo estudado foi influenciado tanto pelo tempo da aula ou pelo espaço de trabalho quanto pelos outros indivíduos que os rodeavam. Assim, meu olhar, de professor-condutor, para as conduções cênicas, naquele momento, ficou aberto e expandido para que eu conseguisse observar as pequenas mudanças existentes entre os diferentes grupos.

Eu estava inserido em dois grupos, com o intuito de ensinar um procedimento teatral e com o ano letivo em andamento. Assim, percebi, de imediato, que precisaria cativar, com minhas aulas, os alunos que, até então, me observavam como alguém estranho. Dessa forma, propus, no primeiro dia de aula, um estudo do corpo voltado para os jogos teatrais e, a partir deles, tentei descobrir os nomes dos alunos, bem como observar suas dificuldades corporais em relação ao espaço. Naquele primeiro dia de aula, não tive a preocupação com a utilização da técnica teatral como objeto de estudo para a pesquisa.

A condução que propus no primeiro dia de aula com os alunos da educação básica foi cautelosa em relação à capacidade de entendimento deles sobre a aula de Teatro. Por receio de os alunos resistirem aos procedimentos metodológicos de Gilles, criei uma aula fora dos princípios e procedimentos de trabalho. Dessa forma, não me apropriando das aulas iniciais de Gilles com os alunos, fui do objetivo da pesquisa que é justamente a experiência prática dos princípios e procedimentos metodológicos do diretor. Entendo que essa dúvida em utilizar ou

³⁴ Formado pelo Curso de Licenciatura em Teatro da UFU, com mestrado em Artes/UFU e doutorado em andamento pelo PPGAC/UNIRIO, iniciou seu trabalho na ESEBA em agosto de 2010, sendo professor efetivo da escola. O professor ministra aulas de Teatro para os alunos do sexto ao nono ano da educação básica.

não, no primeiro dia de aula, os procedimentos de Gilles em uma escola de educação básica, partiu da compreensão de que os alunos, antes de passarem por um laboratório experimental direto e incisivo do método, tivessem uma passagem mais fluida e suave através de outros procedimentos por eles mais conhecidos, como o uso do exercício em que eles falassem seus nomes, fazendo um movimento corporal. Esse exercício pouco tem haver com a pesquisa, mas foi essencial para estabelecer uma relação entre professor-condutor e alunos. Esses procedimentos “mais conhecidos pelos alunos” baseiam-se na experiência que eles obtiveram sobre teatro durante o semestre anterior com o professor Getúlio. A dúvida que se estabelece: realmente era necessária a utilização de outros exercícios para introduzir o professor-condutor na sala de aula ou os procedimentos de Gilles seriam suficientes para criar um afeto entre o professor-condutor e os alunos?

A condução feita naquele primeiro dia de aula que se aproximou do trabalho de Gilles foi a divisão entre o espaço de representação e o espaço do espectador. Os resultados obtidos foram: na primeira turma, no “B”, como os alunos estavam com a atenção voltada para o espaço do espectador, não tiveram muita preocupação com o que estava acontecendo no espaço de representação; por outro lado, na segunda turma, no “C”, na qual os alunos deram uma atenção maior para o espaço de representação, eles tiveram um maior aproveitamento do trabalho, pois estavam mais concentrados no que de fato acontecia em cena.

Como a segunda turma ficou mais concentrada no trabalho, os exercícios evoluíram para uma pequena apresentação no final da aula. Eles combinaram, em grupo, suas sequências de movimentos e a executaram, tentando contar uma história com o corpo. Os alunos tinham uma dificuldade em querer dar sentido à sequência de movimentos. Assim, informei a eles que, naquele primeiro momento, essa preocupação não era necessária e que eles poderiam, simplesmente, só executar os movimentos e dar o sentido que achassem que existia.

Logo após a apresentação das cenas, quando os alunos da segunda turma sentaram para fazer a avaliação, as questões que surgiram foram: “não foi contado bem uma história”, “eu quero uma história divertida”, “fugimos do roteiro”, “rotina da sociedade que é bem confusa”. Então, percebi que os alunos, na hora da execução dos movimentos – após terem dado sentidos aos movimentos –, mudaram o próprio sentido dos movimentos que já haviam criado. Eles também concluíram que algumas cenas pareciam mais uma repetição de movimentos do que uma história sendo contada.

Prática #2: ensino superior

O segundo laboratório experimental foi realizado no primeiro semestre de 2015 com os alunos do curso de Bacharelado e Licenciatura em Teatro, da UFU. De acordo com o Plano Político Pedagógico, o Curso de Teatro visa:

- Estimular as atividades teatrais fortalecendo a relação entre bacharelado e licenciatura, formando professores/artistas/pesquisadores que valorizem a arte e a educação por meio da ‘criação cultural e do desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo’;
- Formar profissionais de teatro que exerçam atividades próprias da criação artística, da educação e da cultura em geral em órgãos públicos, em instituições da sociedade civil organizada, ou ainda, em instituições privadas, participando do desenvolvimento da sociedade brasileira;
- Dinamizar as atividades cênicas em toda a região, seja por meio da instrumentalização conceitual e prática dos grupos e cursos já existentes, seja pelo estímulo à criação de novos grupos e cursos;
- Manter um centro ativo de produção e difusão teatral fortalecendo o ensino, a pesquisa e a extensão, visando a criação artística, o desenvolvimento e a publicação de saberes culturais e a manutenção de estreita relação com a sociedade;
- Preparar pesquisadores para carreira docente com capacidade de relacionar a prática com a teoria, a arte com a educação;
- Desenvolver o enriquecimento pessoal no estudante fundado na sensibilidade, no conhecimento e capacidade de reflexão sobre a dramaturgia, a estética e o papel social do teatro.

Os alunos que participaram efetivamente das aulas cursavam o sexto, o sétimo e o oitavo período dos cursos. Foi aberta uma disciplina optativa denominada: Tópicos especiais em interpretação teatral. O professor-supervisor responsável pela disciplina foi Narciso Telles, meu orientador no mestrado. As aulas foram ministradas na Sala de Encenação do curso, às quintas-feiras, no horário noturno, das 19h as 22h. No total, foram oito alunos inscritos na disciplina, mas somente quatro efetivamente a realizaram. Foram ministradas doze aulas mais o dia da apresentação, em que teve ensaio geral de luz e som.

Observa-se uma diferença concreta entre os espaços de experimentação da pesquisa. No primeiro, o espaço da ESEBA, os alunos têm um salão que serve de auditório para a escola, no qual os alunos de teatro o utilizam para suas aulas. No segundo, o espaço do Curso de Teatro, os alunos têm uma sala de teatro que conta com aparelhagem de som e luz para a realização do trabalho. Essas diferenças espaciais, como serão vistas mais a frente, influenciaram diretamente na pesquisa.

Naquele primeiro dia de aula, expus aos alunos o que seria a aula e seus objetivos, explicando a eles quem eram os artistas-pedagogos Jacques Lecoq e Jacques Copeau e a importância dos dois para a pesquisa. Falei um pouco sobre o diretor Gilles Gwizdek, sobre as experiências que obtive com ele e sobre seu método de ensino, na cidade do Rio de Janeiro. Apresentei, ainda, o plano de disciplina, por meio do qual fizemos, juntos, a leitura dos conteúdos que foram aplicados durante as aulas.

Perguntei aos alunos sobre suas experiências técnicas em teatro e o que já aprenderam até aquele presente momento. Dentro da turma, apresentaram-se: um dançarino com experiência em balé, uma atriz sem experiências definidas sobre aulas de corpo, um ator com poucas experiências em aulas de corpo, duas atrizes com experiências em aulas de lutas, como a capoeira.

Como na educação básica, não introduzi, no primeiro dia de aula, os procedimentos metodológicos do diretor Gilles, mas, diferentemente da educação básica, fiz, no ensino superior, uma exposição do que seria a aula de teatro no semestre. A introdução que ocorreu na educação básica foi uma aula baseada em jogos teatrais, como já foi exposto anteriormente.

Logo, as seguintes perguntas se colocam: por que o professor-condutor não fez a mesma exposição inicial – realizada com os alunos do ensino superior – para os alunos da educação básica?; os alunos da educação básica não teriam condições de compreender as teorias levantadas pelo professor-condutor?; ou, ainda, pelos alunos ocuparem diferentes espaços, deve-se, necessariamente, ministrar e conduzir as aulas diferentemente?

OS LABORATÓRIOS EXPERIMENTAIS DOS EXERCÍCIOS INICIAIS A PARTIR DOS PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Prática #1: aulas de Teatro na ESEBA

A partir do segundo dia, mesmo com pouco conhecimento sobre os corpos dos alunos, introduzi os procedimentos metodológicos de Gilles Gwizdek. Delimitei, então, o espaço, comuniquei aos alunos onde se encontrava o local de representação e o local do espectador e informei as regras do jogo, sendo elas:

- O espaço está vazio;
- Não está se pedindo nada;
- Deve-se entrar no espaço de representação, ficar por um tempo e sair;
- Entra um por vez.

Na primeira turma, nono “B”, o aluno entrou no espaço e começou a caminhar de um lado para o outro. Um tempo depois, entrou um segundo aluno que se sentou no espaço. Nesse momento, parei o jogo e perguntei aos alunos qual era a regra. Eles informaram que era a entrada de uma pessoa por vez. Propus, imediatamente, que recomeçassem o exercício com as regras em mente. O mesmo aluno entrou no espaço e recomeçou a sua caminhada. Depois de um tempo saiu. Outro aluno entrou em cena e parou com o olhar para a plateia. Sustentou-o por alguns segundos e saiu. Um terceiro aluno entrou no espaço e sentou-se. Sustentou-se assim por alguns segundos e saiu. Sucessivamente, um aluno após o outro foi entrando em cena, parava no espaço em uma posição, sustentava-a no máximo por três segundos e saia em seguida. Alguns alunos ficaram em pé olhando para o público, outros sentaram, alguns ficaram de costas e outros deitaram-se no chão. Percebi que os alunos, apesar de se colocarem no espaço, tinham a necessidade de indicar uma direção no movimento, um sentido. Dessa forma, observei que esses alunos entravam no espaço com a ideia do movimento em cena. Eles não entravam dispostos a esperar algo acontecer, mas para impor a ideia do movimento. Essa condição já era esperada dos alunos, pois eles não foram informados sobre o que deveriam de fato fazer dentro do espaço. Essa condução do trabalho foi necessária para que os alunos começassem a perceber o espaço através do corpo e não do pensamento consciente.

A partir daquele momento, o jogo era interrompido toda vez que os alunos tentavam impor uma ideia ao movimento. Assim, relembrei com os alunos quais eram as regras, pedi para que eles repetissem novamente o jogo e para que ficasse um tempo maior dentro do espaço. O primeiro aluno, ao entrar em cena, começou a correr e a pular, fazendo vários movimentos. O segundo aluno entrou no espaço, ficou um tempo maior, porém de costas para o público. Outros, ainda, não conseguiram se manter mais do que três segundos em cena. Quando foram desafiados a ficar mais tempo em cena, observei que eles buscavam o tempo todo um ponto de fuga para conseguirem sustentar um tempo maior em cena. Os alunos demonstravam, dessa forma, dúvida no que fazer em cena, como também continuavam com a ideia fixa de que algum movimento precisava ser feito em cena. Ainda como previsto no andamento da pesquisa, os alunos não tinham a compreensão do que era o estado de espera pelo fato de minha condução, até então, não revelar o que realmente deveria ser feito em cena. Os alunos precisavam experienciar e experimentar essas condições de trabalho, nas quais a dúvida e a escolha de diferentes caminhos estivessem em foco.

Na sequência, fiz uma mudança no jogo: aproximei o espaço de representação do espaço do espectador. De imediato, a concentração dos alunos mudou. Tudo ficou muito mais intimista. As conversas paralelas que, antes estavam em excesso durante os exercícios, cessaram. O tempo todo, durante o processo de jogo, foi informado aos alunos quais eram as regras. Naquele momento, após mais algumas tentativas dos alunos, foi inserida uma cadeira no espaço e retomado o jogo.

O objeto de cena, a cadeira, transformou-se em tudo nas mãos dos alunos. Eles esqueceram-se completamente das regras do jogo. Utilizaram a cadeira de diferentes formas, mas em nenhum momento os alunos pararam e olharam para o objeto. Alguns chegaram a ignorar a presença do objeto em cena. Os alunos mais eufóricos foram os que mais realizavam excessos de movimentos. Interrompi o jogo e perguntei: “se não está se pedindo nada, por que eu faço um monte de movimentos?”; “se a regra é: não está se pedindo nada, por que eu estou fazendo milhares de coisas dentro do espaço?”; “por que tenho necessidade de ficar de costas quando entro no espaço?”; “qual a primeira coisa que vejo quando entro no espaço de representação?”. Depois das perguntas feitas, os alunos voltaram ao espaço mais cautelosos. Eles agiam como se não soubessem o que fazer exatamente, mas ainda com a ideia fixa de que: tinha que se fazer algo no espaço de representação. Os que estavam com vários movimentos aleatórios, diminuíram o excesso e, os que estavam com poucos movimentos, aumentaram a sua intensidade. Então, percebi que se instaurou nesse momento nos alunos o

princípio da dúvida. A provocação com as perguntas foi feita justamente para deixá-los nesse estado de dúvida.

Com a segunda turma, no no “C”, eliminei de imediato a ideia de distanciar o espaço de representação do espaço do espectador e iniciei os mesmos exercícios. As mesmas questões corporais apareceram para a segunda turma. Propus a todo momento que os alunos relembrassem as regras do jogo, o que os obrigava a pensar e a responder com o corpo. Nessa turma, diferentemente da primeira, as questões tornavam o exercício mais complexo, pois os alunos perguntavam-se o tempo todo qual seria a resposta de cada pergunta, ou seja, ficavam em busca do acerto. Questões como: “o que é o espaço vazio?”; “o que é movimento?”; “se o espaço está vazio é para preenchê-lo?”; “qual a diferença entre ação e movimento?”. A dúvida sobre qual seria a resposta certa travava seus corpos em cena, e eles realizavam diversos movimentos aleatórios ou neutralizavam qualquer possibilidade de movimento, ficando em um estado catatônico, isto é, em um estado de paralização em cena. Os alunos, quando saiam desse estado neutro e voltavam a se movimentar em cena, sempre entravam com a ideia do movimento e não ficavam no estado de espera. Portanto, quando entravam em cena, ou faziam movimentos aleatórios e sem sentido, ou quando percebiam que estavam se movimentando demais paralisavam a ação, ficando em um estado catatônico. Assim, perguntei para a segunda turma: “o espaço e a cadeira são concretos para vocês?”; “se não está se pedindo nada, por que tenho necessidade de fazer alguma coisa lá dentro?”; “o que é movimento e o que é ação?”. Observei que essa condução da aula foi necessária, visto que ela estava de acordo com os procedimentos de Gilles, por meio dos quais foi preciso deixar os alunos na dúvida do que fazer em cena. Essa condição, de não saber o que fazer, a princípio, deveria potencializar a curiosidade dos alunos para a busca de diferentes movimentos.

Recomendei que retomassem o exercício, entretanto todos travavam e ninguém se interessava em entrar em cena. Percebi que, cada vez que eu levantava mais questões para essa turma, eles se sentiam na obrigação de “acertar”. Como se as indicações do professor-condutor os informassem que estavam a fazer algo de “errado”. Eles não percebiam que estavam passando por uma experiência corporal, que não necessariamente tinha a ver com erros e acertos, mas sim, com o estado de fazer com que o corpo passasse por uma experiência física.

Uma aluna dessa turma executou o exercício no que lhe foi proposto e o sustentou por vinte segundos, mantendo o estado de espera. Não foi comunicado aos outros alunos que o caminho foi encontrado, para não se tornar uma referência cerebral para os outros

(Demonstração em vídeo³⁵). Essa condução foi importante, pois cada aluno deveria responder corporalmente, naquele momento da aula, sozinho ao espaço. Para adquirir o conhecimento técnico proposto pelos procedimentos de Gilles, o aluno deveria passar pela experiência, e essa passagem não deveria ser uma experiência que atravessasse o consciente cerebral, mas sim que cruzasse pelo corpo.

Em seguida, indiquei aos alunos que retomassem o jogo, mas agora com a entrada de mais um componente em cena. Assim, seriam dois corpos em cena com o objeto. Fatalmente, os alunos não se olhavam e não observavam o objeto em cena bem como suas preocupações estavam voltadas para o que iriam fazer em cena. Eles estavam sempre com a ideia do movimento e não do que existia concretamente dentro do espaço. Durante a aula, apareceram as seguintes dúvidas: “que horas entro depois do outro?”; “se não foi pedido nada, eu tenho que entrar em cena?”.

No terceiro dia, comecei a aula, propondo um questionamento aos alunos sobre a seguinte frase: “o que é não estar se pedindo nada?”. Os alunos responderam que: “se sua orientação não está pedindo nada, então podemos fazer qualquer coisa”; “ocupar o espaço é fazer alguma coisa”. Ao ouvir tais respostas dos alunos, busquei não solucionar todos os seus problemas, uma vez que o objetivo do trabalho era fazer com que eles descobrissem as diferenças de estar no espaço, ocupado ou não, através do corpo.

Desse modo, perguntei aos alunos quais eram as regras do jogo e um deles respondeu: “ocupar o espaço com um movimento”. Perguntei a eles se realmente era essa a regra e informei a eles que existia uma diferença entre: “ocupar o espaço vazio, fazer o movimento e ocupar o espaço onde não está se pedindo nada”. Uma aluna afirmou: “tudo está errado”. Então, perguntei a ela o que estava errado, e ela disse: “tudo que eles fazem parece estar errado”.

Indiquei que retomassem o exercício com essas questões em mente e informei que as regras eram as mesmas, colocando a observação de que era para eles começarem a observar o que estava acontecendo dentro do espaço de representação, principalmente, na entrada do segundo indivíduo em cena. Observei que os alunos abandonavam o excesso de movimentação. Houve, concretamente, uma diferença de um dia para o outro, pois, enquanto no primeiro dia os alunos queriam fazer tudo ao mesmo tempo, no outro momento eles organizavam de uma melhor forma o que queriam fazer dentro de cena, aproveitando, de modo mais efetivo, o estado de espera. Os alunos, naquele momento, esperavam algo

³⁵ Disponível em: <<https://youtu.be/7eLOugoBgI8>>.

acontecer. Dessa maneira, naquele nível de entendimento, levantei mais questões, como: “o que o primeiro ator vê ao entrar em cena?”, “qual a primeira coisa que se vê?”, “e o segundo ator, qual a primeira coisa que ele vê?”, “e qual a primeira coisa que o primeiro ator vê na entrada do segundo ator?”. Depois, recomendei que eles retomassem o exercício com essas questões em mente. Apesar dos avanços nos exercícios, alguns alunos ainda continuavam a entrar sem enxergarem-se um ao outro. Não viam a cadeira, como também não enxergavam o outro. Eles entravam no espaço com uma ideia do movimento e impunham a todo momento algo para ser feito no espaço.

Um aluno executou o movimento dentro do que foi proposto, mas, ao invés de sustentar o estado de espera, ficou em um estado catatônico, ou seja, parado no espaço, porém sem um relaxamento corporal necessário (Demonstração em vídeo 1³⁶). Essa condição indicou que o aluno poderia estar buscando, através da mente, o que iria fazer em seguida ou, aguardando que algo acontecesse, poderia estar pensando na resposta que poderia dar. Portanto, em nenhum dos dois momentos citados, ele estava pronto para receber os acontecimentos externos. Na verdade, ele estava armado e pronto para atacar, sendo que o objetivo era desarmar o corpo e simplesmente esperar que algo acontecesse e o surpreendesse. Essas indicações, até então, não podiam tornar-se referências faladas aos alunos, em atenção à necessidade de que eles passassem pelo processo de trabalho corporalmente. Assim, eu, como professor-condutor, ainda não podia verbalizar a explicação do que significavam os exercícios e seus objetivos.

Na sequência, um segundo aluno entrou e fez o mesmo movimento que o aluno anterior. Depois de um tempo, interrompi o exercício, utilizando a postura dos últimos alunos como exemplo. Perguntei: “qual foi a primeira coisa que o aluno viu?”, “por que ele fez essa escolha de movimento?”. Comuniquei aos alunos que cada um, individualmente, teria um “porquê de estar olhando” e um “porquê de ter feito aquelas escolhas de movimento”, além disso informei que existia uma diferença entre o “como vou olhar” e o “por que eu estou olhando”. Perguntei também: “por que os dois alunos só olham para o objeto e não olham um para o outro?”, “por que eu entro em cena?”, “para onde vai o meu olhar?”, “você tem um porquê para estar ali dentro do espaço de representação?”. As perguntas feitas foram para provocar a curiosidade dos alunos sobre a importância do olhar em cena. Observa-se que o

³⁶ Disponível em: <<https://youtu.be/GlmL49iDPKo>>.

A numeração das demonstrações em vídeos não segue uma sequência no corpo do texto desta dissertação, mas faz parte do título do vídeo no próprio YouTube, relacionando-se, então, à ordem de edição/publicação dos vídeos aqui indicados.

professor-condutor começa a dar apontamentos sobre os caminhos que os alunos deveriam percorrer durante a execução do exercício, mas, ainda, por meio das perguntas, deixa um rastro de dúvida sobre os alunos. Essa situação é extremamente necessária, porquanto eu não deveria, naquele momento, ainda, entregar as regras do jogo aos alunos.

A partir dessas informações, retomei o exercício com os alunos. A maioria deles continuava a não olhar um para o outro em cena. No momento em que um dos alunos olhou para uma das alunas ao entrar em cena, eu interrompi o exercício e utilizei o aluno como exemplo para levantar questões. Comuniquei, dessa maneira, que não existia “um porquê”, pois cada um iria ter o “seu porquê”. Assim, perguntei: “por que quando o aluno entra em cena e olha para o outro, este sai de cena?”; “posso começar uma história a partir desse movimento?”; “desperta-se uma curiosidade no que irá acontecer?”. No entanto, os alunos, ao voltarem para o espaço de representação, travaram corporalmente mais uma vez. Notei que, ao pensarem no que poderia ser feito daquele ponto em diante, ficavam com medo de “errar”. O receio do “erro” estava ligado ao pensamento racional. As perguntas que eram levantadas para provocar os alunos eram justamente para retirá-los da parte mais cerebral e conduzi-los para a parte mais corporal. Por meio do corpo, os alunos tinham a possibilidade de experimentar diferentes movimentos e caminhos espaciais que, aos poucos, iriam destravando essa condição imposta pelos seus cérebros.

Com várias passagens da execução do exercício, os alunos começavam a perceber, corporalmente, que não precisavam realizar vários movimentos para comunicar algo. Tranquilizavam-se em cena e começavam a olhar um para o outro. Os alunos aceitavam a ideia de esperar algo acontecer.

Apontei, na turma “C”, que a entrada do segundo ator fosse feita somente se houvesse o desejo ou a vontade. Caso contrário, não era para entrar no jogo. O segundo ator só entraria em cena se tivesse alguma coisa para dizer.

Os alunos da turma “C”, ao entrarem no espaço, naquele terceiro dia de aula, estavam muito mais calmos e seletivos em sua movimentação. Abandonavam por completo o excesso de movimentos em cena. Questionei-os sobre suas entradas em cena: “por que o primeiro ator entra em cena?”; “por que o segundo ator entra em cena?”; “o que tem dentro do espaço?”. As perguntas feitas colocavam em dúvida os corpos dos alunos. Essa condição fazia com que eles pensassem sobre os problemas levantados e buscassem possíveis soluções corporais. Comuniquei também que o foco não estava no “como fazer”, mas no “por que eu estou fazendo”.

Um dos alunos, ao tentar entrar em cena, desistiu no meio do caminho, logo interrompi o jogo e perguntei à turma: “o que levou o aluno a desistir da sua entrada em cena?”, “será que ele estava com uma ideia e a abandonou no meio do caminho?”; “qual a diferença de entrar no espaço com uma ideia e de entrar no espaço sem ideia nenhuma?”; “eu preciso ter uma ideia para entrar no espaço?”.

Os alunos da segunda turma tinham uma necessidade de racionalizar o exercício e, na hora de pôr em prática, com o corpo, tornavam a ação complexa, diferentemente da primeira turma, que não racionalizava os exercícios na hora da prática, mas simplesmente jogava o jogo proposto.

Destarte, conclui que, mesmo dentro da mesma escola e com o mesmo espaço, os grupos apontavam diferentes caminhos de trabalho. Essa diferentes direções pontuavam novas possibilidade metodológicas para o professor-condutor. Assim, era possível fazer as mudanças necessárias na condução do processo.

A partir daquele momento, comecei a fazer pontes com o dia a dia dos alunos, sempre através de questões. Perguntei: “você como pessoa dentro de casa, qual a primeira coisa que você vê quando entra na sua casa?”. Um dos alunos tentou responder a questão, e eu relembrei-lhe que não precisava ter resposta, porque se ele respondesse, era sinal de que ele estava em busca do acerto, e não existia o certo e o errado em teatro, que a resposta era individual para cada um. Uma aluna disse: “você faz a gente pensar demais. Nunca pensei que tinha que pensar tanto em teatro”. Comuniquei a eles que era para pensar nas questões e respondê-las com o corpo dentro do espaço de representação. Mais uma vez, retomamos o exercício.

Durante as aulas, procurei, em minha condução, exemplificar, concretamente, com imagens, a execução do exercício, como, por exemplo, dizendo aos alunos que: “se tem alguém na sua casa, qual a primeira coisa que você vê?”. Ou então: “você entra em casa e tem alguém na sala vendo televisão. Qual a primeira coisa que você vê?”. Informei que essa situação – a da casa – foi a mesma que estava se pedindo no exercício e perguntei novamente: “se é a mesma situação, por que em casa eu faço de um jeito e aqui no teatro eu faço de outro?”; “precisa-se fazer diferente no teatro?”; “precisa-se fazer tal como é em casa?”; “e por que eu estou fazendo?”. Com essas informações, o exercício foi retomado.

Observa-se que, pelo modo como foi conduzida, a aula escapava de alguma maneira dos procedimentos de Gilles, pois, naquele momento, o professor-condutor precisava usar de referências da vida dos alunos para conseguir fazer alguma analogia com o trabalho, a fim de

que este ganhasse algum sentido para eles. Portanto, na condução do processo, empreguei diferentes artifícios para que a aula alcançasse a compreensão dos alunos. Dessa maneira, foi como se eu contasse aos alunos qual era o segredo de se alcançar o “acerto” do exercício, mas de uma forma que não o revelasse de verdade. Nesse caso, eu oferecia dicas aos alunos para que encontrassem o caminho da criação. Essa forma de condução foi necessária, pois os alunos, em sua maioria, não têm o intuito de se tornar atores. Sua pouca idade também foi um fator de conflito, visto que, para alcançar o entendimento do exercício, eles precisavam de um grau de maturidade maior. Maturidade essa que estava voltada para o entendimento artístico do trabalho em se arriscar ou experienciar nos exercícios propostos.

Ao analisar os alunos, percebi que alguns repetiam a sequência de movimento dos colegas para não caírem no “erro”. Outros, nitidamente, abandonavam o excesso de movimento nessa última aula em relação às outras anteriores. E, finalmente, alguns, ainda, necessitavam realizar diferentes movimentos. Mas, de certa forma, mesmo primariamente, todos compreendiam a importância de estar no espaço à espera de algo acontecer.

Prática #2: disciplina na Graduação em Teatro

No segundo dia de trabalho, cheguei à sala de aula e a preparei para receber os alunos. Com uma fita crepe, dividi o espaço de representação do espaço do público. Naquele dia, compareceram somente quatro alunos. Assim, comecei a aula, mostrando aos alunos a divisão do espaço e explicando as regras do jogo, sendo elas:

- O espaço está vazio;
- Entra um aluno de cada vez no espaço;
- Não está se pedindo nada;
- Sai do espaço quando achar necessário.

Os alunos começavam o exercício com muita disposição. Entravam no espaço e realizavam vários movimentos de diferentes formas. Todos entravam no espaço com uma ideia sobre o movimento. O aluno que tinha experiência em dança adentrou no espaço, demonstrando todo o seu potencial corporal, alongando-se de todas as maneiras e revelando grande capacidade corporal para o balé. Os outros alunos apresentavam-se mais com características de atores e atrizes, criando diferentes formas de movimentos dentro do espaço.

Deixei os alunos bem à vontade nesse primeiro dia, permitindo que eles provassem e experimentassem todos os tipos de movimentos possíveis dentro do espaço. Assim, esgotavam todas as possibilidades de clichês e manias que existiam dentro de seus próprios corpos. Os alunos entravam e saíam do espaço quando queriam. Alguns chegavam a demorar em torno de dez a quinze minutos expondo-se no espaço de representação. Nenhum dos alunos conseguiu ficar no espaço vazio sem fazer nada. Todos entravam em cena e realizavam algum tipo de movimento; movimentos aleatórios e desconexos tomavam conta de todo o espaço. Parecia que quanto mais e maior o movimento, melhor para se mostrar em cena. Havia também o uso da fala, a qual não foi pedida em nenhum momento para ser inserida.

A cada entrada por vez dos alunos em cena, eu repetia as regras do jogo. Dessa forma, obrigava os alunos a repensarem os movimentos que estavam utilizando em cena. Ainda não percebiam que a regra: “não está se pedindo nada”, tinha o objetivo de eliminar qualquer possibilidade de movimento. Entretanto, a cada vez que eu repetia as regras do jogo, os alunos mudavam a forma de se movimentar. Ficavam mais preocupados no como estavam a realizar os movimentos do que por que estavam a executar tais movimentos no espaço. Situações engraçadas apareciam nesse contexto, como uma aluna que repetia o mesmo movimento de diferentes formas, ou ainda, o aluno que entrava comendo uma maçã e conversava com o público (Demonstração em vídeo 14³⁷). Essas ações engraçadas que os alunos criavam a partir dos movimentos eram inconscientes e aconteciam por puro acidente. Na verdade, eles não percebiam, até então, que existia uma potência muito maior quando se deixavam afetar pelos impulsos que o espaço poderia lhes proporcionar. Assim, não se movimentar em cena foi mais complexo do que tentar fazer vários movimentos sem objetivo nenhum. A falta de fazer foi tanta dentro do espaço vazio, que os alunos se propunham em tentar fazer parada de mão (Demonstração em vídeo 15³⁸).

Observa-se que, apesar de os alunos da Graduação em Teatro terem tido uma introdução de aula mais bem preparada (em relação aos procedimentos metodológicos de Gilles) do que os alunos da educação básica, eles ainda executavam os exercícios da mesma maneira que os alunos da ESEBA. Havia necessidade de fazer alguma coisa dentro de um espaço em que não estava se pedindo nada, pois essa condição foi mais forte do que qualquer outra. Entretanto, esse comportamento foi esperado no trabalho. A condução do procedimento

³⁷ Disponível em: <<https://youtu.be/JUtenKub9pA>>.

³⁸ Disponível em: <<https://youtu.be/qSO58LsUo6s>>.

foi para deixar que os alunos criassem livremente com o corpo até que descobrissem, pelo próprio corpo, que não precisavam se movimentar tanto para comunicar alguma coisa.

Na continuidade do trabalho, levantei as seguintes questões para os alunos:

- O espaço é real é concreto?
- Quando eu entro em cena, no espaço de representação, sou eu mesmo ou é uma personagem?
- Se não está se pedindo nada, por que eu faço vários movimentos dentro do espaço?

Essas questões tinham o intuito de provocá-los dentro do espaço, assim propus que não respondessem a nenhuma das perguntas que se fazia em sala de aula. As perguntas deviam ser respondidas com o corpo dentro do espaço de representação. Dessa forma, havia alunos que entravam no espaço através da psicologia, ou seja, do consciente cerebral. Utilizavam a fala das personagens que criavam para dar as respostas às perguntas do professor-condutor (Demonstração em vídeo 16³⁹). Eles chegavam à seguinte conclusão: se a regra era “não está se pedindo nada”, eles podiam fazer o que quisessem em cena (Demonstração em vídeo 17⁴⁰). Não percebiam que a palavra “nada” em cena significava a disponibilidade corporal para deixar que algo acontecesse no espaço antes de se realizar qualquer movimento. Os corpos dos alunos ainda estavam viciados em fazer, a qualquer custo, diversos movimentos que justificassem as suas entradas no espaço de representação. Portanto, eles não permitiam que o estado de espera acontecesse em seus corpos, negando a si mesmos a possibilidade do desequilíbrio e o desconforto de estar disposto – sem fazer nada dentro do espaço – para que algo acontecesse (Demonstração em vídeo 18⁴¹).

Uma das alunas disse em cena: “não estão me pedindo nada, mas também não estão me obrigando a fazer nada” (Demonstração em vídeo 19⁴²). Ao dar essa resposta às questões levantadas na regra do jogo, a aluna colocou-se no lugar da obrigação, ou seja, em seu texto ela informou que: só faço algo se for obrigada a fazer, mas se me dão o direito de escolha não faço o que foi pedido, pois não sou obrigada a fazer. O estado de “não fazer nada”, para os

³⁹ Disponível em: <https://youtu.be/uY1V7fDhe_s>.

⁴⁰ Disponível em: <<https://youtu.be/YDawN2X15Ik>>.

⁴¹ Disponível em: <<https://youtu.be/jp5mAGl9iig>>.

⁴² Disponível em: <<https://youtu.be/wGpq-rLnrG4>>.

alunos, encontrava respaldo dentro da possibilidade de fazer o que quiser. Na verdade, colocar-se no espaço sem fazer nada foi um estado muito difícil de manter em cena. Para defender-se corporalmente, como se fosse uma obrigação, os alunos colocavam-se em movimento, mesmo que esses movimentos não quisessem dizer absolutamente nada. Os movimentos serviam somente para preencher, aleatoriamente, o espaço vazio. Naquele momento da aula, a fala tomou conta do corpo. Os alunos mais utilizavam a fala do que o corpo em cena. Portanto, a fala também se tornava uma justificativa para que eles não precisassem ficar em cena sem fazer nada (Demonstração em vídeo 20⁴³).

Para uma das alunas, a teoria de deixar o corpo sem fazer nada no espaço foi tão difícil que ela passou a justificar as suas entradas em cenas a partir da teorização, ou seja, ia à busca de uma reposta assertiva, que tentasse dar conta de seu corpo no espaço de representação (Demonstração em vídeo 21⁴⁴). Ela dizia: “fazer nada é fazer alguma coisa. Pelo simples fato de eu entrar em cena, eu estou fazendo alguma coisa. Então, fazer nada é muito difícil”. E ainda deu exemplos: “se você está em pé sem fazer nada, você já está fazendo alguma coisa porque você está em pé. Eu estou deitada fazendo nada, mas isso já é alguma coisa”.

Como no grupo da ESEBA, percebe-se que o estado da dúvida sobre o que fazer em cena também se instaurou no grupo. E essa condução, deixando-os sem saber o que fazer, foi proposital. Através das perguntas que os alunos levantavam, apoiados na reflexão que o professor-condutor produziu sobre eles, o grupo caminhou na descoberta do corpo, com movimentos precisos, como potência principal para o trabalho.

Com o tempo e as repetições das regras do jogo, os alunos mudavam o comportamento em relação ao movimento. Agora, não respondiam mais com as falas o que pretendiam dizer, mas com o corpo. Acreditavam que estar sem fazer nada, a partir daquele momento, era mudar a posição do corpo. O aluno ficava sem fazer nada em uma posição, esperava um tempo, mudava de posição e continuava a não fazer nada. Os alunos ainda não entendiam que o estado de não se fazer nada estava ligado à espera de que algo acontecesse no espaço de representação para que ele pudesse começar a fazer alguma coisa.

Na avaliação, no final da aula, os alunos informavam e assumiam que criavam personagens. Percebi, em suas falas, que eles ainda tinham uma necessidade de criar condições corporais que os levassem a alcançar uma personagem. Eles não comprehendiam,

⁴³ Disponível em: <<https://youtu.be/6h-KUNov8BA>>.

⁴⁴ Disponível em: <<https://youtu.be/f3O6WM2zgVk>>.

naquelas primeiras aulas, que nada disso era preciso. O que estava sendo pedido nos exercícios era mais simples do que eles estavam tentando fazer. Eles tinham a ideia de que construção física no espaço era, necessariamente, preencher as lacunas vazias, o que também não foi pedido. Em nenhum momento o exercício pedia para se construir algo, pelo contrário nada estava sendo pedido. Por que os alunos tinham a necessidade de preencher ou criar algo imediatamente que entravam em cena?

Uma aluna levantou a questão: “se não é para se fazer nada, então não vou nem entrar, pois se eu entrar estarei fazendo alguma coisa”. De certa forma, existia uma lógica nesse pensamento, do mesmo modo como foi levantada no grupo da educação básica. Mas essa lógica estava apoiada dentro de uma justificativa de que se tem que fazer algo quando se está no espaço de representação. E o desafio do exercício era justamente o contrário. Na verdade, o aluno devia se permitir estar em jogo para que algo acontecesse, e não impor movimentos, obrigando o estado de jogo acontecer. Outra aluna ainda dizia: “pelo simples fato de você existir, você já está fazendo alguma coisa”.

Naquele terceiro dia de aula, continuou-se com os trabalhos dentro do espaço vazio. Os alunos, ainda, não faziam a ligação de uma aula com a outra. Quando voltavam para o espaço de representação, ainda estavam imbuídos de ideias e, consequentemente, entravam no espaço com vários movimentos. Pude perceber que, ao utilizar os procedimentos metodológicos até aqui apresentados, os problemas levantados pelos alunos do ensino superior foram os mesmos dos alunos da educação básica no que tange às dificuldades de entendimento do exercício através do corpo.

Observei que não foi uma questão de maturidade, alunos mais velhos que os outros, mas foram questões voltadas à forma como os alunos eram educados para trabalhar – dentro de suas realidades – a cena teatral. Assim, quando lhes mostrei um novo procedimento, que se aproximava principalmente dos princípios do estado de espera e da dúvida, percebi que, a partir dos exercícios iniciais do espaço vazio, os alunos encontravam resistências corporais de entendimento do trabalho.

Durante a aula, eu relembrava com eles, através de minha condução como professor-condutor, as regras do jogo a todo momento que iam entrar em cena. Dessa forma, envolvia os alunos dentro das condições exigidas pelas regras.

Em determinado momento, dentro do exercício, uma das alunas colocou-se curiosamente dentro do espaço vazio e começou a investigá-lo. Essa ação fez com que ela descobrisse novos movimentos a partir do seu olhar direcionado para o espaço de

representação. Assim, dentro dessa investigação espacial, ela utilizava os objetos do espaço para redescobri-los em cena, ou seja, dar-lhes um sentido.

Outra aluna colocou-se em estado de espera e, com o tempo, deixou-se ser afetada pelos sons que vinham de fora da sala de aula, como a música que estava a tocar no momento que entrava em cena (Demonstração em vídeo 22⁴⁵).

Ao perceber que os alunos começavam a se permitir que algo acontecesse, deixando que o estado de espera os afetasse de fora para dentro, comecei o trabalho em duplas, adicionando o segundo ator em cena. As regras do jogo ficaram assim:

- O espaço está vazio;
- Entra um ator de cada vez no espaço de representação;
- Depois de um tempo, entra o outro ator no espaço;
- Quando um ator sair do espaço o outro também deve sair;
- Não está se pedindo nada.

Observei que a entrada do segundo ator em cena provocava nos alunos uma necessidade de voltar a fazer movimentos sem sentido pelo espaço de representação, como estavam fazendo no primeiro dia de aula. Os alunos não direcionavam o olhar um para o outro e ficavam envoltos dentro de si mesmos. Eles não tinham a curiosidade de trabalhar com o outro que acabara de entrar em cena. Cada um ficava dentro de sua particularidade, criando diferentes movimentos, que não agregavam sentido algum para o exercício. Aliás, a busca que os alunos tentavam fazer era a busca de algum sentido, mas o exercício pedia o esvaziamento de qualquer sentido dentro do espaço vazio, pois não havia nada para ser feito, uma vez que nada fora pedido nesse aspecto, até aquele momento.

Aqui, também, pude notar a aproximação dos alunos do ensino superior com os alunos da educação básica. Tanto para aqueles quanto para estes, a inclusão do segundo aluno no espaço de representação causou um retrocesso no trabalho, como se a entrada de outro aluno mudasse as regras do jogo. Os dois grupos perceberam, da mesma forma, que, mesmo com a entrada do outro em cena, eles ainda precisavam fazer suas buscas corporais individuais. Em nenhum momento, eu falei para os alunos o que deveria ser feito exatamente com a entrada do outro aluno, mas essa dúvida deixada por mim ajudava os alunos no entendimento corporal dos procedimentos. Com a inserção paulatina das perguntas, os alunos conseguiam voltar,

⁴⁵ Disponível em: <<https://youtu.be/05sZZ-rS4mI>>.

corporalmente, às perguntas para si e, de uma forma positiva, encontrar as respostas que deviam ser dadas pelo corpo no espaço.

Observei, também, que, a partir de seus conhecimentos, obtidos ao longo de várias aulas, dentro do curso de Teatro, os alunos começavam a demonstrar faíscas de exercícios já realizados durante suas vidas acadêmicas, como, por exemplo, o uso dos *Viewpoints*⁴⁶. Às vezes, esses apontamentos das técnicas, que apareciam no meio do exercício, aconteciam inconscientemente. Assim, por acidente cênico, descobriam movimentos que eram engraçados ou emocionantes para quem assistia.

Entretanto, os alunos ainda não conseguiam manter o movimento presente em cena e, a cada vez que descobriam um novo movimento, abandonavam-no. Ao invés de insistirem na descoberta desse movimento, eles largavam um em proveito do outro. Desse modo, passavam de uma ação para a outra sem o mínimo de investigação de onde aquela ação anterior poderia levá-los. Na sequência, levantei as questões:

- Para onde vai o olhar do primeiro ator quando entra em cena?
- Para onde vai o olhar do primeiro ator quando o segundo ator entre em cena?
- Para onde vai o olhar do segundo ator quando vê o primeiro ator em cena?

As perguntas eram provocativas para que os alunos ganhassem um direcionamento no olhar. Por isso, propus aos alunos que decidissem para onde deveriam olhar. Na verdade, eu estava indicando que eles se olhassem entre si, mas isso não poderia ser dito, pois os alunos precisavam descobrir corporalmente. Mesmo com as indicações através de perguntas, os alunos ainda continuavam com uma investigação particularizada de seus movimentos, não se importando com o outro em cena – como pude observar, também, com os alunos da educação básica, que trabalhavam sozinho o tempo todo, sem se importar com o outro em cena.

Comecei a perceber, dentro do trabalho, que as meninas tinham uma capacidade maior de entendimento do exercício proposto, diferentemente dos meninos, que ainda estavam muito presos à transmissão de algum sentimento em cena através da emoção. Isso se deu, curiosamente e, de acordo com Gilles, pelo fato de que as mulheres, no Brasil, mais especificamente pelas suas experiências teatrais na cidade do Rio de Janeiro, eram mais

⁴⁶ Os *Viewpoints*, como procedimento de criação, foram desenvolvidos pela diretora norte-americana Anne Bogart. Eles são compostos por Pontos de Vista (*Viewpoints*) e divididos em duas categorias (tempos e espaço), que o *performance* aciona para desenvolver o seu trabalho (TELLES, 2012, 46-47).

sinceras na vida que os homens. Possivelmente, Gilles criou esse conceito durante suas aulas porque teve contato direto, na maioria das vezes, com mulheres sendo mais sinceras que os homens. Essa ideia não invalida a sinceridade que o homem pode carregar em si. Entretanto, essa condição sincera em cena, mais vista, frequentemente, nas mulheres, potencializava o trabalho das atrizes. Assim, a experiência dessas mulheres, na execução dos procedimentos, passava por suas próprias realidades corporais, distintivamente dos homens, que a todo momento tentavam dar conta de um corpo que não era deles, provocando, desse modo, um falso estado corporal em cena. Ao observar tanto os meninos quanto as meninas em cena, notei que as meninas tinham uma facilidade maior em estarem passivas em cena, ou seja, elas se permitiam esperar que algo acontecesse. Ao contrário, os meninos não tinham muita paciência de ficar nessa passividade e começavam, imediatamente, logo que adentravam no espaço, a criar diversos movimentos que justificassem sua entrada em cena.

Essa condição apresentada, possivelmente, aproxima-se de uma questão cultural: a forma como homens e mulheres são educados no Brasil, sob um modelo de pensamento machista, que, consequentemente, afeta o trabalho baseado nos procedimentos de Gilles. Essa questão, a princípio, não é tema de análise desta dissertação, mas é impossível não abordá-la nesse momento, pois, nesses laboratórios experimentais, ficou claro, nos alunos, essa diferença.

A condição imposta pela sociedade brasileira de que o homem mande e a mulher obedeça foi, durante anos, cerceadora das capacidades dos homens de se tornarem seres passivos às situações humanas. Diferentemente das mulheres, sobre as quais se ouve dizer que são mais humanas e passivas, que existe nelas a capacidade de ouvir o outro. A partir dessa característica humanitária, que, até então, parece negativa dentro de uma sociedade machista, observa-se, nesse fato, que as mulheres tornaram-se menores socialmente. Essa condição feminina, possivelmente desvalorizada dentro da sociedade brasileira, torna-se uma potência em cena no que tange ao princípio de Gilles que aborda a ingenuidade do ator e a humanização das personagens. Para o diretor quanto mais o ator, seja ele homem ou mulher, for passivo em cena, no sentido daquele que abre sua escuta para os acontecimentos externos do espaço, mais ele é um ator ingênuo e sincero. Portanto, quanto mais o ator se tornar aberto a essas condições, mais a sua personagem será humanizada. E, para Gilles, as mulheres tinham uma aproximação muito maior desse princípio do que os homens.

Com o caminhar das aulas, tanto com os alunos da educação básica quanto com os alunos do ensino superior, essa condição também se revelou no momento em que realizavam

os procedimentos metodológicos. Durante as aulas, percebi que, além das meninas terem uma capacidade maior para a entrega corporal no jogo do que os meninos, também tinham uma clareza no uso das palavras e seus conceitos.

No exercício, quando eu apontava a palavra “psicologia”, tinha o intuito de mostrar ao aluno a capacidade que um ator poderia ter de transformar tudo o que ele pensa em ação. Quanto mais rápida fosse essa passagem psicofísica, maior seria a sua capacidade de jogo corporal em cena. Assim, observei que os meninos queriam passar pela “psicologia” antes de chegar ao corpo, ou seja, racionalizavam o exercício o tempo todo. Dessa forma, dificultavam a passagem mais rápida entre corpo-mente.

Concluí que, da mesma forma como ocorreu no grupo do ensino superior, também aconteceu com o grupo da educação básica, em que as meninas tinham uma maior sensibilidade em relação aos meninos no entendimento do exercício. Dentro dos dois grupos estudados, somente um menino da educação básica conseguiu alcançar rapidamente o nível de entendimento do procedimento, na mesma velocidade das meninas.

Na avaliação com os alunos do ensino superior, estes levantavam questões sobre a dificuldade de se desprender das ideias, questionavam o fato de tudo ser memória corporal e a dificuldade de abandonar isso e informavam que para alcançar os objetivos dos exercícios só seria possível se fosse colocada uma criança no palco que ainda não tivesse as memórias que estabeleciam a própria vida. Nesse momento, mesmo sendo avaliativo para os alunos, eu ainda não poderia contar totalmente quais eram os caminhos que os alunos deveriam percorrer para alcançar o objetivo do trabalho. Mesmo dentro de um processo avaliativo final da aula, eu deixava os alunos inseridos no princípio da dúvida. Essa condição era importante pelo fato de que eles precisavam, ainda, passar pela experiência do corpo e, aos poucos, ir transformando essa experiência corporal em pensamento. Então, perguntei a eles: “mas o que a criança faria com o outro em cena?”. Uma das alunas respondeu que: “a criança iria pra cima da outra, para colocar a mão”. Questionei também: “será que não é esse o propósito do jogo, voltarmos a ter um olhar e uma atitude de criança no espaço de representação?”. Um dos alunos disse que: “começava a perceber que existia uma linha muito tênue entre o que é a ação, o que é o pensar e o que a reação disso tudo”. Ele informou que: “para se chegar nisso era preciso esquecer. Não o esquecer da memória, mas deixar um vazio que foi estabelecido. Como se o ator permitisse deixar-se preencher pelo vazio. A partir dessas condições, o ator se permitiria abrir um espaço para entrar o desconhecido. Quando o ator decide que ele ‘não tem

memória' e que tudo ao redor é um vazio, tudo que entrar vai ser desconhecido. Vai ser diferente".

Comuniquei aos alunos que esse conceito criado por eles se aproximava de Jacques Lecoq que, em suas aulas, percebeu que o ator precisava ser uma página em branco, permitindo que o novo entrasse e que pudesse ser escrita uma nova história. O aluno ainda dizia que: "quando ele estava em cena junto com o outro, a partir desse vazio, desse desconhecido, ele se permitia apoiar-se no outro". Observa-se que, os próprios alunos, sem conhecer os princípios de Gilles, ao passarem pelos procedimentos que eram baseados nesses mesmos princípios, traziam no corpo suas definições e conceitos com bastante clareza.

Coloquei, na roda, a situação que ocorreu durante o exercício, sendo ela: em um dado momento, alguém bateu na porta da sala de aula e todos, ao mesmo tempo e imediatamente, olharam em direção à porta. Perguntei aos alunos: "porque quando bateram na porta da sala todos olharam? E porque quando alguém entra em cena no espaço de representação ninguém olha? O que muda?". Uma das alunas justificou-se, dizendo que: "na vida ela não está em estado de jogo. Que ela olha porque é uma reação natural. Que ela foi surpreendida. E que no jogo teatral ela sabe que alguém irá entrar. Que entrará muito devagar e que o ator dificilmente a surpreenderá". Outra aluna levantou a seguinte questão: "Se a intenção é entrar sem memórias, porque a gente espera o outro?". Informei aos alunos que, da mesma forma que a aluna insiste em dizer que não dá para fazer – ser surpreendida pelo outro –, a gente faz isso na vida o tempo todo. Somos surpreendidos o tempo todo, como ocorreu com o barulho na porta que ninguém estava esperando. Perguntei a eles: "por que não fazemos os acontecimentos do palco igual aos acontecimentos da vida?", e esclareci que, se fôssemos contar as histórias das pessoas que vivem no mundo, nós precisaríamos só reproduzir as fábulas como elas são, e isso seria mais fácil do que se tentássemos fazer outro mundo no palco, que não existe lá fora.

Observei que, naquele momento da aula, havia uma aproximação com as aulas ministradas com os alunos da educação básica. Tanto para um grupo quanto para o outro, as dúvidas que apareciam eram muito próximas. Propositalmente, eu também fazia as mesmas perguntas, aos dois grupos, para estudar as possíveis respostas que encontrariam.

Falei também que, "quando entravamos no espaço de representação, que mudávamos até a tensão do corpo. Como se fosse uma gosma muito grudenta que não nos permitisse movimentar adequadamente". Coloquei, assim, o seguinte questionamento: "por que fazemos isso? Por que entramos devagar no espaço? Por que simplesmente não entramos no espaço?".

Um dos alunos comunicou que: “era preciso saber dialogar com o outro corpo em cena, e não pensar como uma máquina o trabalho de ação e reação”. Indiquei que, durante o exercício, a primeira regra era: “não está se pedindo nada. Se não está se pedindo nada, por que tenho uma proposta para a cena? O que está induzindo eu fazer os movimentos em cena? É o espaço? O espaço é provocativo?”. Um dos alunos disse que: “as próprias regras os boicotavam, pois o espaço não estava vazio completamente. Tinha um chão, tinham os fios, tinha o piso, tudo isso preenchia o espaço. Era só saber onde procurar. As regras determinavam o jogo ao mesmo tempo em que elas quebravam a linha do jogo. Assim como o pensamento. Da mesma forma que alguém pedia para você não pensar na cor rosa, imediatamente você pensava na cor rosa”.

Levantei a importância dos alunos que estavam vendo de fora o trabalho do outro e percebi que, com o tempo, o trabalho desses alunos acabava tornando-se tão importante quanto o trabalho dos alunos que estavam se exercitando no espaço de representação. Informei aos alunos que, quando eles faziam o exercício e depois voltavam para assistir o colega, eles, como espectadores, começavam a fazer pontes de comparação, e que isso foi extremamente rico para o próprio trabalho. Quem estava de fora começava a selecionar, dentro de uma possibilidade de “erros” e “acertos”, o mais próximo possível do que estava se pedindo dentro das regras do jogo. Assim que o aluno/espectador entrava em cena, ele entrava mais ativo para o trabalho, pois tivera a possibilidade de observar o outro antes. O olhar de quem assistia era diferente de quem estava fazendo e, por esse motivo, era um olhar mais atento para o que estava acontecendo em cena. A sinceridade em dar importância ao espaço de representação igual ao espaço do espectador tornava o trabalho muito mais rico. Essa condição modificou por completo o trabalho do aluno em cena, visto que aproximava fisicamente quem fazia de quem assistia.

Nessa observação levantada, percebe-se uma das primeiras diferenças entre os grupos – educação básica e ensino superior: no primeiro, havia claramente uma diferença na importância que os alunos davam entre o espaço de representação e o espaço do espectador, enquanto, no segundo grupo, essa importância era minimizada. Entende-se que esse fator de dar uma importância maior para um espaço do que para o outro e a capacidade de entendimento de que os dois espaços são iguais em importância se dá pela maturidade dos alunos. Como os alunos do ensino superior têm um grau de experiência em Teatro maior do que os alunos da educação básica, eles conseguiam um grau de concentração sobre os dois espaços maior do que os alunos da ESEBA. Em relação aos alunos da educação básica, tive

que realizar um trabalho de aproximação dos espaços, para conseguir igualar o grau de importância que os alunos davam. Para os alunos do ensino superior esse processo foi mais natural e sem muitos questionamentos, pois, para eles, o espaço tanto de quem assiste quanto de quem faz eram importantes.

Portanto, minha condução foi positiva no momento em que guiei, de maneiras diferentes, os corpos dos alunos para um entendimento de que os dois espaços são importantes.

O professor-condutor em jogo

No quarto dia de aula, no curso de Graduação em Teatro, eu coloquei-me em jogo, sendo o primeiro a entrar no espaço de representação. O objetivo era provocar nos alunos um possível salto no entendimento do trabalho e, principalmente, na compreensão do estado de espera – a espera de alguém ou que algo acontecesse no espaço. Destarte, tentei, ao máximo, colocar-me de modo neutro dentro de cena, buscando somente observar o espaço como algo novo que se apresentava aos meus olhos. Assim, consegui despertar sobre mim uma curiosidade naquilo que via.

Logo após a minha entrada, um aluno colocou-se em jogo no espaço. Busquei, portanto, a todo momento, um olhar do companheiro de cena. Um olhar sempre aguçadamente curioso sobre o outro. Tal como Gilles ensinava em suas aulas, meu objetivo era sempre apoiar toda a minha partitura física sobre o olhar do outro, então, à vista disso, tentei construir um trabalho físico sobre o outro.

Após longo tempo de observação de um sobre o outro, o espaço começou a sugerir partituras de movimento. Na verdade, naquele momento, a abertura corporal sensível dos indivíduos para os impulsos externos começou a ficar altamente afetada, e os jogadores conseguiam perceber o fio de ligação possível que existia entre os dois. Por conseguinte, alguns simples movimentos causavam curiosidades e risos sobre a plateia (Demonstração em vídeo 23⁴⁷).

Depois da entrada do professor-condutor em cena, os alunos colocavam-se no espaço com a escuta muito mais sensível. Portanto, eles deixavam-se e esperavam ser afetados pelo espaço. Naquele instante, percebi, claramente, que os alunos, em relação aos primeiros dias de

⁴⁷ Disponível em: <<https://youtu.be/dgd3aBvu4A8>>.

aula, permitiam-se ficar no estado de espera. Assim, o exercício tornou-se prazeroso e divertido tanto para quem fazia quanto para quem assistia. Por meio desse viés, os alunos podiam ficar dentro do espaço o tempo que fosse necessário, pois não se cansavam e não cansavam quem assistia. Como se fosse uma grande brincadeira de crianças – que estavam se conhecendo naquele momento –, os alunos divertiam-se em cena (Demonstração em vídeo 24⁴⁸).

Observa-se que tanto os alunos da graduação quanto os alunos da educação básica precisaram de um exemplo concreto, sugerido pelo professor-condutor, para dar saltos no aprendizado da técnica. Assim, a condução do exercício tomou caminhos diversos em cada grupo.

No grupo da educação básica, não entrei em jogo junto com os alunos, para realizar o exercício, como o fiz no grupo do ensino superior. Talvez, se eu tivesse me posto em jogo juntamente com os alunos da educação básica, teria minimizado os problemas de entendimento com a proposta do procedimento.

Percebi, com muita clareza, como os alunos do ensino superior, a partir de minha condução, por meio da qual me coloquei em jogo, adquiriram um melhor entendimento do procedimento. Essa condição proposta afastou-se dos princípios de Gilles, pois, com suporte em seus ensinamentos, o ator precisa de um tempo maior para conseguir realizar esse entendimento corporal dentro do espaço, e eu não cedi esse tempo, uma vez que eu não dispunha dele. Os alunos tiveram que pular algumas etapas justamente pelo pouco tempo que foi ofertado para a realização das aulas de teatro, tanto no grupo da educação básica quanto no grupo do ensino superior.

Enquanto no grupo da educação básica teve dezessete aulas para que alcançássemos os resultados finais, no grupo do ensino superior teve treze aulas. Entretanto, o grupo da educação básica tinha somente cinquenta minutos para desenvolver cada aula, diferentemente do ensino superior, que tinha até três horas por aula para desenvolver os procedimentos. Talvez essas reais condições do meio de trabalho forçaram-me a modificar a condução dos procedimentos dentro das duas turmas. Em todo caso, entende-se que, de fato, as duas maneiras diferentes de conduzir os exercícios com os alunos foram, em certos momentos, insatisfatórias para a clareza dos procedimentos do trabalho de Gilles.

Em dados momentos do exercício, os alunos do ensino superior começavam a sugerir e a provocar movimentos desnecessários, mesmo com o avanço no uso dos procedimentos

⁴⁸ Disponível em: <<https://youtu.be/IgnuALOZU0s>>.

alcançado anteriormente. Observei que essa necessidade advinha do momento em que eles não davam conta mais de manter o estado de espera e, a partir daí, colocavam-se em movimento. Deixei-os livres, sem tirá-los de cena, para que pudessem esgotar-se corporalmente e abandonar por completo qualquer possibilidade de excesso de movimentos. Assim, o exercício obrigava os alunos a se libertarem das ações que não tinham sentido e dos gastos de energia desnecessários.

Com o tempo de trabalho, aumentei o grau de atenção no exercício, inserindo uma cadeira no espaço. Comuniquei aos alunos que as regras do jogo continuavam as mesmas e que a única mudança era que o espaço não se encontrava mais vazio. Existia um objeto de cena, a cadeira. Os alunos, um por vez, colocavam-se em cena junto com a cadeira, mas não a consideravam como algo concreto e real dentro do espaço. Passavam a observar o todo, mas não tinham curiosidade sobre a cadeira. Alguns sequer olhavam para o objeto.

Com o tempo de jogo, os alunos começaram a perceber os objetos existentes dentro do espaço, como, por exemplo, um fio de energia que estava solto. Este se tornou imediatamente um impulso para os alunos jogarem. A brincadeira se estabeleceu entre o objeto de cena e os alunos. O interessante nessas descobertas espaciais foi que os alunos, o tempo todo, abandonavam suas ações junto dos objetos. Eles tinham dificuldades em dar continuidade à ação, mesmo que esta ação fosse banal e repetitiva. Ao abandonar uma ação, os alunos acabavam por abandonar um possível caminho para algum tipo de movimento. Dessa forma, eles necessitavam, a todo momento, buscar um impulso novo para justificar sua nova ação. Se, ao contrário, mantivessem, a partir do primeiro impulso, a mesma ação, teriam condições de desenvolver partituras mais sólidas durante o exercício. Dois alunos alcançaram, por um tempo, essa condição de manter a ação e não abandoná-la. A duração desse estado não passou de cinco minutos (Demonstração em vídeo 25⁴⁹).

Percebi a dificuldade com o objeto e coloquei-me em cena novamente. A primeira ação que propus foi a direção do olhar e de sua curiosidade, que estavam voltados completamente para o objeto que se encontrava no espaço (Demonstração em vídeo 26⁵⁰). Uma aluna entrou no espaço junto comigo e repetiu quase todas as ações que eu havia feito sobre a cadeira, como, por exemplo: observou e procurou ter a curiosidade de saber o que era aquele objeto. Assim, como discutido anteriormente, tornei-me, novamente, o exemplo para

⁴⁹ Disponível em: <<https://youtu.be/wdUlhvmQszI>>.

⁵⁰ Disponível em: <<https://youtu.be/FWiVOgKiJpY>>.

os alunos de como fazer o exercício corretamente, o que, de acordo com os princípios de Gilles, não era um caminho sólido para o aprendizado corporal. Para o diretor Gilles, o aluno precisava passar corporalmente pela experiência, e ela não deve ser indicada nem exemplificada, para que não se corra o risco de transformá-la numa cópia.

Os fios de energia tornavam-se, ao longo da aula, um forte componente de cena para os alunos, até mais que a própria cadeira. O que chamou a atenção, durante as primeiras aulas, foi que o espaço estava vazio e foi ocupado apenas pela cadeira e não por fios. A descoberta dos fios se deu após três dias de aula, em que os alunos começaram a enxergar de fato o espaço de representação. Até então, naquele momento, pude considerar que os alunos estavam “cegos” em relação ao espaço, ou seja, a partir do momento em que os alunos passaram pelos laboratórios experimentais dos procedimentos, percebi que os exercícios aplicados sobre eles causaram uma abertura de suas escutas sensíveis para o que existia realmente de concreto no espaço externo. Em vista disso, os alunos adquiriram a capacidade de enxergar mais em cena e, consequentemente, passaram a ver os fios de energia, que, naquele momento, ganhavam uma importância ímpar (Demonstração em vídeo 27⁵¹). O uso dos fios de energia em cena conseguiu provocar nos alunos a criação de partituras físicas que os levaram a uma fábula criada por eles próprios (Demonstração em vídeo 28⁵²).

Na avaliação, os alunos ainda falaram que era muito difícil estar zerado em cena, isto é, deixar que aquele papel em branco reescrevesse uma nova história. Os alunos começavam a perceber, em seus discursos, o entendimento sobre o estado de espera no espaço vazio que se encaminhava em direção à cena. E também compreendiam que o exercício se aproximava das brincadeiras de crianças, no momento em que deixavam ser afetados pela curiosidade do desconhecido. Um dos alunos apontou que, com o uso dos exercícios, descobriu que: “a gente faz o que realmente é necessário fazer em cena”. Assim, eles abandonavam a racionalização do representar e, quando entravam em cena, só precisavam fazer o que de fato era para ser feito. O aluno passava a entender que os movimentos podiam ser pensados pelo ator ou simplesmente aconteciam, sem a indução do ator. A cena exigia aquilo que precisava e não mais que aquilo.

A aluna que brincou com os fios de energia em cena afirmou que não pensou em nenhum momento em brincar com os fios, mas, simplesmente, aconteceu o impulso e ela não

⁵¹ Disponível em: <<https://youtu.be/UM4PLwsRsAs>>.

⁵² Disponível em: <<https://youtu.be/d9MOAG7C9Ss>>.

o abandonou mais, transformando por completo o espaço com os objetos e, dessa forma, criando uma fábula. Outra aluna afirmou que a dificuldade era abandonar todo o conhecimento que carregava em si para deixar que outra técnica, tão diferente, afetasse-a. As experiências, as vivências e os pensamentos atrapalhavam e muito o exercício, e isso tornou o estado de espera difícil de ser executado.

Após as falas dos alunos, fiz uma contextualização, baseando meu discurso nos teatrólogos Jacques Lecoq e Jacques Copeau e explicando aos alunos sobre a utilização do corpo em cena, a importância de estar no estado de espera, a direção do olhar, o não abandono da ação, o ruído na comunicação, o esgotamento da ação, o movimento brotando a partir do espaço e não da indução do ator, organicidade do todo, o não uso das ideias, a ação que leva a outra ação, ação e reação e sobre deixar o espaço trazer a ação. Todo esse discurso foi apoiado nos princípios de Gilles, que, por sua vez, foram embasados nos teatrólogos que defendem os mesmos conhecimentos.

As alunas comentaram que assistiram, em vídeo, ao grupo Dos a Deux e ficaram apaixonadas pelo que viram. Elas acreditavam que o trabalho que estavam realizando poderia chegar à potência do grupo observado. Discutimos, então, os possíveis elementos que poderiam formar o trabalho do grupo Dos a Deux, como: o espaço, o texto, a música, os sons, velocidade, tempo, entre outros. A partir da inserção de diversos elementos na cena, o ator conseguiria construir um espetáculo. Contei, para os alunos, sobre as analogias que Gilles fazia em suas aulas, como o trilho do trem como base inicial no trabalho do ator.

Durante a avaliação, o aluno bailarino confessou que tivera maior dificuldade do que as meninas em relação à humildade em cena e informou que tentara permitir que a aula o afetasse sem interferência de seu conhecimento, de sua técnica adquirida durante anos.

Uma das observações curiosas dos alunos foi que, com os exercícios, eles não precisavam mais pensar na fragmentação do corpo, como, por exemplo, acontecia em suas aulas de voz e de corpo no curso de Teatro. Dentro do trabalho proposto, eles conseguiam alcançar uma liberdade corporal muito grande. No momento em que o corpo era colocado em determinadas situações dentro do espaço, ele acionava sozinho as musculaturas que eram necessárias para que a ação acontecesse. Dessa forma, os procedimentos aplicados nos alunos provocavam uma independência corporal em relação a outras técnicas que segregavam o corpo todo.

Conclui-se que, no final dessa primeira parte do trabalho, enquanto a avaliação realizada por mim, na qualidade de professor-condutor, com os alunos do ensino superior, foi

de extrema importância para aumentar a clareza deles sobre os procedimentos metodológicos, na educação básica, não houve essa possibilidade da avaliação ou, quando houve, foi extremamente superficial. Observa-se que essa condução dos exercícios mais a avaliação final dos trabalhos afetaram diretamente os resultados finais com os alunos. Efetivamente, percebe-se que as condições geográficas (espaço da escola básica e espaço da escola de teatro) e temporais (cinquenta minutos em uma e três horas em outra) tidas dentro dos dois grupos afetaram diretamente a evolução dos trabalhos, foi preciso encaminhar as aulas de diferentes formas, de acordo com as realidades de trabalho que foram oferecidas.

Assim, a condução do processo também teve que ser baseada nessas realidades que eram, de fato, extremamente adversas uma a outra. Portanto, foi preciso uma adequação nos exercícios que se baseavam nos procedimentos metodológicos de Gilles. Essas mudanças ficaram mais intensas na educação básica do que no ensino superior, e a avaliação dos alunos, no final de cada aula, foi um fator determinante, que as orientou.

Ao direcionar as aulas de maneira diferente em cada grupo, fiz escolhas em minha condução do processo, sendo que, nos laboratórios experimentais da escola da educação básica, escolhi diminuir as autoavaliações dos alunos no final das aulas. Dessa forma, os alunos do ensino superior tiveram um aproveitamento mais aprofundado das aulas teóricas do que os alunos da educação básica, pois, quando um aluno, em um primeiro momento, passa pela experiência corporal e depois coloca, em um segundo momento, seu pensamento sobre o que realizou anteriormente, ele faz um deslocamento de sua memória corporal para o seu pensamento no instante em que unifica corpo e mente. Com efeito, o aluno, quando faz a autoavaliação, dá-se a oportunidade de repensar o que foi feito anteriormente.

Outro ponto importante que diferenciou as conduções cênicas na educação básica e no ensino superior foi eu ter me colocado em jogo. Na educação básica, minha condução estava mais voltada para compreender de fora os procedimentos que passavam pelos corpos dos alunos, diferentemente da condução cênica realizada com os alunos do ensino superior em que conduzi a aula com o objetivo de também ser um jogador na cena.

Possivelmente, como meu primeiro laboratório experimental foi na educação básica, ao ministrar os procedimentos metodológicos de Gilles, o objetivo era não modificar ou deturpar os exercícios cênicos iniciais que deveriam ser construídos com os alunos em sala de aula. Ao contrário do que houve com o ensino superior, em que me permiti fazer algumas mudanças nos procedimentos para alcançar a potencialidade cênica dos alunos mais facilmente.

Portanto, ao observar, em um primeiro momento, minha condução – na educação básica –, comprehendi que seria necessário, a partir de um novo olhar sobre os alunos do ensino superior, mudar minha estratégia metodológica. Assim, concluí que deveria estar em jogo com os alunos, para ajudá-los na compreensão dos procedimentos metodológicos. A partir daquele entendimento, percebi que deveria mudar a forma de conduzir os exercícios iniciais para conseguir afetar sensivelmente os alunos do ensino superior.

Dando continuidade às aulas do ensino superior, notei, no quinto dia de aula, que apareceram somente duas alunas para o trabalho. Apesar da ausência dos outros alunos, as duas alunas permitiram-se estar disponíveis para a aula. Assim, coloquei, dentro do espaço, uma cadeira e propus que o jogo se iniciasse com as mesmas regras já estabelecidas em aulas anteriores. Percebi que as alunas, ao entrarem no espaço, estavam disponíveis para o que podia acontecer. As duas conseguiam manter por um tempo o estado de espera e, aos poucos, começavam a sugerir movimentos que, às vezes, vinham do olhar sobre o espaço, outras vezes, eram impostos corporalmente por elas mesmas.

Enquanto cada uma estava sozinha no espaço, o estado de espera foi mais cômodo de ser executado, entretanto a entrada da segunda aluna em cena dificultou a manutenção do estado de espera. Observei que com a entrada do outro ocasionou uma necessidade nas alunas de se movimentarem ou criarem ações que justificassem duas pessoas em cena.

Com o tempo de exercício, percebi que as alunas, por não poderem falar durante o jogo, começavam a fazer mímicas para tentar se comunicar uma com a outra (Demonstração em vídeo 29⁵³), porém essa tentativa de comunicação, em nenhum momento, foi pedida. O fato de se comunicarem através da mímica se deu por não conseguirem mais manter o estado de espera. Havia uma necessidade das alunas de querer comunicar o que quer que fosse. Tinham como prioridade fazer algum movimento que jamais foi pedido no exercício. E, para tornarem a comunicação ainda mais ativa, as alunas usavam a parede suja e a saliva para escrever o que elas estavam pensando naquele momento (Demonstração em vídeo 30⁵⁴). Depois de as duas alunas se cansarem de fazer tantos movimentos aleatórios, uma delas desistiu e saiu de cena. Ao deixar a companheira de cena sozinha, esta se colocou novamente, por alguns minutos, no estado de espera.

⁵³ Disponível em: <<https://youtu.be/PrRg4gb9210>>.

⁵⁴ Disponível em: <<https://youtu.be/WMq8ouOU99Y>>.

Compreendi que, mesmo as alunas tendo um entendimento anterior, nas aulas passadas, de que foi importante se manter no estado de espera, elas ainda tinham uma necessidade de estar em movimento dentro do espaço de representação, como se fosse um vício em fazer ações fossem elas quais fossem. Assim sendo, as seguintes questões podem ser levantadas sobre essa condição: o que leva os alunos em estado de jogo a quererem realizar movimentos que não foram pedidos?; a necessidade de criar ações vem do estado de jogo entre os alunos ou é uma necessidade humana criativa de estar em movimento?

Na continuidade da aula, uma aluna, ao entrar em cena, imediatamente, colocou-se na posição inicial, como já havia feito em aulas anteriores. Assim, percebi que, por ter ficado com o registro na memória da disposição do espaço, a aluna estava, automaticamente, colocando-se em uma ação criada anteriormente. Portanto, para impulsionar o jogo, informei às alunas que cada entrada no espaço de representação tinha que ser nova, ou seja, a aluna faria de conta que não conhecia aquele espaço. Dessa forma, a cada nova entrada no espaço, as alunas deveriam considerá-lo novo, ou seja, deveriam agir como se nunca tivessem entrado antes. Compreendi que o aluno, ao colocar-se como uma folha em branco no espaço, permitia-se estar nele, abandonando a ideia de que já o conhecia.

Gradualmente, as alunas, depois de minhas indicações, entravam novamente no espaço com o olhar mais curioso, permitindo-se desvendar o espaço de representação como se nunca tivessem estado lá dentro antes. Notei que as duas alunas, com o desenvolvimento do exercício, acabavam se permitindo descobrir algo novo em relação ao espaço, como também a relação de jogo existente entre uma e outra. Como se fosse uma brincadeira de crianças, elas jogavam e brincavam dentro do espaço (Demonstração em vídeo 31⁵⁵).

Para provocar as alunas em aula, também me coloquei no espaço de representação, tentando sempre deixar um olhar curioso sobre o espaço, como se nunca o tivesse visto antes. Por conseguinte, busquei descobrir elementos que, até então, não tinha percebido antes. Dessa forma, utilizei a mim mesmo, corporalmente, como exemplo para os demais alunos.

A entrada da aluna em cena provocou uma reação imediata em meu corpo: eu estava sentado na cadeira e, assim que a aluna adentrou no espaço, levantei-me imediatamente. A aluna, ao perceber tal situação, utiliza-a para dar continuidade ao jogo, sentando-se em meu lugar no momento em que me levantei. Fiquei observando, por um tempo, a aluna e tentei descobrir quem era aquela pessoa, dentro daquele espaço, que se sentou onde eu estava

⁵⁵ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=n_Gp92gJ700>.

sentado. Assim que a aluna levantou-se da cadeira, voltei a sentar-me (Demonstração em vídeo 32⁵⁶). Portanto, pode-se concluir que o objeto de cena, a cadeira, transformou-se em um motivador do jogo entre os indivíduos.

Dentro daquela pequena célula de movimento, compreendi que foi possível demonstrar o caminho que os alunos devem buscar para perceber de onde vêm as ações que os permite reagir dentro do espaço. As dúvidas que surgiam para os jogadores, durante a execução do exercício, sobre o que fazer com a situação criada por cada personagem, revelavam-se dentro das ações. Por esse viés, as ações se transformavam em novos impulsos para os jogadores buscarem novos movimentos sobre a cadeira. Dessa forma, criei uma brincadeira interessante entre os jogadores. Os impulsos corporais entre eles iam crescendo cada vez mais, e, consequentemente, as ações advindas desses impulsos criavam partituras que os levavam a movimentos completos. Essa condição contribuiu para o estabelecimento da estrutura necessária para a construção de uma dramaturgia entre os jogadores.

A ausência dos alunos em sala de aula e suas consequências para o trabalho

No sexto dia de aula, todos os quatro alunos compareceram. Um deles, que já havia faltado nas três aulas anteriores voltou aos trabalhos. Este, ao se colocar no espaço de representação, demonstrou todos os problemas corporais em relação ao espaço que eu vinha discutindo ao longo das aulas com os outros alunos.

Observei diferenças na qualidade da execução dos movimentos pesquisados nos exercícios que foram realizados entre os alunos faltosos e os alunos assíduos. Estes últimos conseguiam perceber as dificuldades corporais que os alunos faltosos traziam para o trabalho. E essa condição, de assistir ao desempenho de um aluno que não acompanhara o desenvolvimento dos demais, dava aos alunos assíduos a possibilidade de observar onde se encontrava o equívoco que o aluno faltoso trazia para o exercício. Com isso, os alunos assíduos conseguiam tornar seus olhares sobre o exercício do espaço muito mais críticos. Por intermédio dessa observação do trabalho do outro, esses alunos adquiriram uma capacidade positiva em relação ao olhar de quem vê a cena, pois, a partir desse olhar de fora, eles tinham as condições de se colocarem em comparação com os outros. Na verdade, eles construíam a possibilidade de ver nos outros alunos os seus próprios equívocos.

⁵⁶ Disponível em: <<https://youtu.be/wWBob7su4XY>>.

Enquanto um dos alunos faltosos entrava em cena e realizava vários movimentos aleatórios e sem objetivos, os alunos assíduos permitiam-se deixar que algo acontecesse no espaço. Estes estavam mais tranquilos e calmos dentro do espaço de representação. A diferença entre os alunos foi mais visível quando se comparava um dos alunos faltosos com as duas alunas que vieram sozinhas na aula anterior. Compreendi que, por essas alunas terem tido a oportunidade de trabalhar sozinhas por um longo período – aproximadamente três horas seguidas –, foi possível desenvolver uma sensibilidade corporal nelas que os outros dois alunos, por terem faltado em algumas aulas, não puderam experienciar. Dessa forma, os corpos das alunas estavam muito mais disponíveis para o trabalho proposto do que os corpos dos alunos. Percebi ainda que, para os alunos faltosos, existiam resistências corporais em dominar e dar uma ordem para o corpo sobre o que deveria ser feito no espaço de representação, enquanto, para as alunas presentes, ocorria o contrário. Elas deixavam-se levar pelos acontecimentos externos do espaço através de uma atitude passiva, sem impor qualquer tipo de movimentação.

Para essas alunas, a entrada no espaço tornou-se um momento de curiosidade sobre o que olhavam. Ao adentrarem no espaço, observavam-no e deixavam-se levar pelos pequenos acidentes espaciais. Fazendo uma analogia com os bebês, as alunas ganhavam no olhar – durante a execução do exercício – a mesma sinceridade que existe no olhar dos bebês. Olhavam e permitiam-se ser vistas. Compreendi, portanto, que o olhar estava aberto para os acontecimentos exteriores. Percebi que, para elas, não importava os sentimentos e as sensações interiores naquele primeiro momento, mas, acima de tudo, o que acontecia e o que se passava por elas exteriormente. A ingenuidade mostrava-se, naquele momento, como uma forte aliada do aluno, transformando um simples movimento em um grande acontecimento teatral e provocando, na plateia, um apego e uma atração indiscutível. Esse acontecimento, ao afetar o espectador, o estimulava. Dessa forma, o estado provocativo que o ator causava no espectador fazia com que este levantasse, possivelmente, de uma forma mental, as perguntas: “o que essa personagem está fazendo?”; “o que ela irá fazer?”; “quem é ela?”.

Entendi, desse modo, que, como consequência do momento em que o espectador fazia para si essas perguntas, ele colocava-se em estado de atenção, ou seja, estava preso pela sua curiosidade a partir do que via e ouvia da cena. Entretanto, sua curiosidade estava atrelada à curiosidade do ator. Enquanto o ator estivesse curioso sobre o que via e sobre o que fazia em cena, consequentemente, deixaria o espectador também curioso.

A ENTRADA DAS PRIMEIRAS FRASES TEXTUAIS

Prática #1: ESEBA

Pelo fato de o planejamento de aula ter sido organizado para se encaixar somente em dezessete aulas até o final do ano letivo, comecei a acelerar o processo de ensino, aparando as arestas para dar conta dos procedimentos que foram aplicados naquelas duas turmas.

Assim, introduzi o texto, solicitando aos alunos três frases, sendo elas: “o rato roeu a roupa do Rei de Roma”; “o gato comeu a minha língua”, “a rosa cheirosa”. Informei que as regras do jogo eram as mesmas e que a única diferença seria a necessidade de falar as três frases em cena quando os dois atores, também, estivessem em cena. Surgiram diversas dúvidas entre os alunos, as quais fui sanando aos poucos. Enfatizei, desde o princípio, que as regras não mudaram e que o exercício era uma somatória de todas as aulas até o momento praticadas e sugeriu que os alunos não subtraíssem nada dos exercícios que foram realizados.

Observei que, na inserção dos primeiros alunos em cena, estes esqueciam completamente o que tinham feito anteriormente nos exercícios iniciais, como, por exemplo, o estado de espera. Com o texto em mente, os alunos queriam pronunciá-lo o mais rápido possível. Por esse motivo, eu interrompia o exercício e os questionava: “por que falo o texto de imediato quando entro em cena?”; “por que eu estou falando a frase se não está se pedindo nada?”; “eu faço isso na vida?”; “por que eu vou falar a frase se eu não preciso dizê-la?”. Informei, então, que os textos teriam que ser falados uma única vez, e não diversas vezes e que eles não poderiam introduzir outros textos além dos que estavam combinados. Comuniquei que o outro ator não precisaria servir de exemplo, que cada um tem a sua particularidade e poderia fazer o seu trabalho. Isto posto, voltamos ao exercício.

Os alunos executavam o exercício, abandonando os movimentos e falando as frases aleatoriamente. Não conseguiam unir o movimento com a fala e não aguardavam o tempo do estado de espera acontecer. Como eu havia proposto várias questões, essa condição dificultava a entrada dos alunos no espaço. Eles ficavam receosos em errar e acabavam não entrando. Aqueles que se arriscavam, ao entrar em cena, ainda continuavam entrando com a ideia do movimento ou pensando em como iriam executar o exercício ou falar aquele texto. Tornavam, desse modo, tudo muito mais subjetivo e perdiam os “porquês” do exercício.

Entende-se que, dentro da proposta de trabalho, foi necessário expor o princípio da dúvida nos alunos. Por meio das perguntas, o professor-condutor sugeria uma dúvida no fazer dos alunos, e essa condição descontinuada do trabalho tinha o intuito de provocá-lo sobre o que estavam fazendo em cena com seus corpos e o texto, como também de induzi-los a pensar novos caminhos de trabalho.

Na sequência, pedi aos alunos da segunda turma “C”, como foi feito na primeira turma “B”, três frases, sendo elas: “nem maior e nem melhor”, “essa é boa”, “pessoas nunca chegaram aos pés de qualquer um”. E nessa turma, também, houve a necessidade de falar o texto de imediato, sem ao menos permitir que alguma coisa acontecesse antes em cena, como se o texto ganhasse uma urgência imediata para ser falado. Dessa maneira, questionei os alunos: “por que entro em cena e já quero falar as frases?”; “por que eu não espero algo acontecer para depois falar o texto?”.

No final da aula, percebi que os alunos da segunda turma entravam menos em cena. A condução do procedimento através de perguntas que geravam dúvidas para os alunos tinha a intenção de provocá-los para aguçar suas curiosidades em relação às ações e ao texto. Assim, ao perceber que essa condução não estava surtindo efeito positivo no caminhar do entendimento dos procedimentos teatrais, mudei a tática do jogo e criei novas condições paraclarear tais procedimentos para os alunos.

Mudança na condução do processo

A partir desse momento, propus aos alunos que criassem um texto da forma como desejassem ou, então, escrevessem frases das quais eles gostavam. Os textos poderiam ser um diálogo de teatro, um texto narrativo, um verso ou até uma letra de música.

Assim, ao iniciar o quarto dia de aula, todos me entregaram os textos escritos. Como aquecimento, recomendei que os alunos repetissem os exercícios das aulas passadas. Assim, obrigava-os a relembrarem as regras do jogo. Além disso, essa condução buscou uma forma de mantê-los atentos no que tange à passagem dos exercícios que vai do espaço vazio a utilização aleatória do texto.

Após essa primeira condução, pedi aos alunos que se dividissem em grupos. Misturei os textos criados por eles, de forma que nenhum aluno pudesse reconhecer o seu próprio texto. Repassei esses textos para os alunos e indiquei que eles criassem uma improvisação, utilizando as mesmas regras do jogo que estavam trabalhando há três dias. A diferença do

exercício anterior para o que estava sendo passado naquele momento foi a introdução dos textos que os próprios alunos haviam escrito. As regras para o exercício com o texto continuavam sendo as mesmas: “o texto pode ser dito apenas uma vez pelo grupo”; “todas as frases têm que ser ditas”; “a ordem das frases pronunciadas será feita pelo grupo no momento da organização da improvisação”. Disponibilizei quinze minutos para se organizarem e apontei que observassem e priorizassem as situações e as ações do texto.

Logo após combinarem a improvisação, cada grupo se apresentou, e, no intervalo de cada apresentação, eu perguntava aos alunos qual situação e qual ação haviam sido apresentadas pelo grupo. Percebi que, por terem os textos fragmentados, existiu, durante o exercício, uma dificuldade em definir a situação e a ação do texto. Dessa forma, as interpretações da plateia, sobre a cena, se tornavam diversificadas.

Durante a avaliação, perguntei aos alunos o que achavam do entendimento de cada cena apresentada. Um aluno informou que: “cada colega de sala tem uma interpretação diferente da cena”. Provoquei-os, perguntando se todos concordavam e por que. As respostas foram: “ponto de vista” e “a gente é diferente”. Perguntei se era possível mostrar com clareza a movimentação que estava sendo feita no palco e se, dessa maneira, todos entenderiam a mesma coisa. As respostas foram: “depende da pessoa”; “com a fala é mais fácil”; “quando é só movimentação pode ter várias interpretações”; “tem movimentação que é mais específica”; “sempre tem uma brecha para a interpretação”.

Percebe-se que, quando o trabalho de improvisação com os alunos envolvia somente o corpo, eles sentiam uma dificuldade maior de se expressar e de interpretar o que estava acontecendo em cena. A partir do momento em que se introduziu o texto, existiu uma “pseudocrença” de que seria mais fácil executar a cena e fazer a sua interpretação. Observa-se que isso se dava pelo fato de os alunos estarem habituados com o texto dramático introduzido no cotidiano de suas vidas, como, por exemplo: as novelas, os filmes e os seriados que eles deviam assistir na televisão e no cinema. Na verdade, os alunos tinham em si os códigos que regiam a criação – televisionada – de uma história através do texto. À vista disso, quando os alunos utilizavam o texto para representar, eles acreditavam que o entendimento da história ficava mais claro; ao contrário, quando eu pedia para que retirassem o texto dramático e ficassem somente com o corpo, para contarem aquela história, os alunos acreditavam que era mais difícil comunicar a fábula.

Durante o trabalho com os textos na segunda turma, nono “C”, houve a seguinte afirmativa: “a palavra ‘amor’ não é uma ação, é um sentimento”. Nessa ocasião, afirmei:

“dependendo das escolhas que vocês fazem dentro do texto dramático, entre as ações e as emoções, irão perceber diferentes dificuldades em interpretar esse texto no palco” e questionei: “é mais fácil interpretar com as ações ou com as emoções?”. Uma aluna respondeu: “sentimento é uma coisa indefinida, já a ação é mais definida” (Demonstração em vídeo 2⁵⁷).

Após a apresentação de um dos grupos, durante a avaliação sobre quais eram a situação e as ações escolhidas, um aluno informou que: “eles [os alunos que estavam em cena] ficaram atropelando as falas, um em cima do outro, para a gente não entender ou entender do nosso jeito”.

Percebi que havia entre os alunos uma dificuldade de passagem do texto dramático para o espaço de representação. Diante daquela primeira improvisação confusa entre texto, corpo e espaço apresentada por eles, propus que o grupo voltasse novamente para o palco e reapresentasse a cena, mas, daquela vez, sem os papéis nas mãos. Pedi também que abandonassem o texto decorado e perguntei a eles se sabiam qual era a situação. Os alunos responderam que sabiam, então recomendei que: “se não lembressem o texto escrito que inventassem um”; “qualquer texto pode ser dito dentro daquela situação”.

Assim que terminavam de apresentar, eu perguntava à turma o que havia mudado, e os alunos respondiam que: “estavam mais confiantes”; “tinham mais postura”; “aproveitaram o espaço”. Perguntei seguidamente: “vocês concordam que o texto não é o mais importante na hora da improvisação da cena?”, ao que os alunos respondiam afirmativamente. Expliquei que foi esse o pedido do exercício: que eles buscassem e encontrassem as situações e as ações do texto para ficarem livres no espaço, sem preocupação com o texto decorado ou com o que estava escrito no papel. O texto foi importante apenas em certo momento do trabalho; depois que o aluno entrou em cena, o texto teve que se transformar em corpo, deixando, assim, naquele momento, de ser relevante.

O direcionamento do olhar

Durante os encaminhamentos das aulas sobre a introdução dos primeiros textos, observei problemas no direcionamento do olhar dos alunos: eles tinham dificuldades de olhar um para o outro. Dessa forma, comecei a realizar pequenas provocações através de perguntas:

⁵⁷ Disponível em: <https://youtu.be/C_Z72Zk5xWE>.

“vocês se sentem incomodados em estar em cena na frente dos colegas?”. As respostas foram: “o olhar das pessoas é forte”; “o olhar não incomoda”; “não gosto que as pessoas olhem”.

A partir das respostas dos alunos, propus que eles entrassem em cena e que pensassem nas mesmas regras anteriormente abordadas em outras aulas. A única diferença seria que, naquele momento, eles deviam focar suas atenções sobre o “olhar”. Perguntas apareceram, como: “eu tenho que fixar o olhar ou eu olho para todo o mundo?”. Percebi, pela pergunta do aluno, que ele ainda tinha o receio de direcionar o olhar; não sabia o que fazer quando olhava alguma coisa ou o outro.

Durante o exercício, notei que um dos alunos tinha uma incrível capacidade de criar e recriar personagens assim que entrava em cena (Demonstração em vídeo 3⁵⁸), como também outro aluno tinha uma admirável capacidade de entrar em cena e simplesmente ficar disponível para o que podia acontecer (Demonstração em vídeo 4⁵⁹).

Assim, coloquei em confronto cênico os dois alunos que levavam ao extremo as condições do trabalho: o primeiro, que fazia vários personagens assim que entrava em cena, e o segundo, que não fazia personagem nenhum e simplesmente obedecia as regras do jogo. Ao colocar os dois em confronto na cena, tive a seguinte percepção: o primeiro abandonou os personagens que fazia e fixou o olhar no outro, enquanto o segundo continuou a fazer o que estava executando anteriormente, ou seja, só observava o que acontecia ao seu redor. Para provocá-los, eu fazia as seguintes perguntas: “qual a diferença do olhar de um e do outro?”. As respostas foram: “os alunos ficam presos à direção do olhar, se está para cima ou para baixo”; “tem o olhar mais aberto e o outro mais fechado”. Perguntei então: “por que ficamos com essa sensação?”. Nenhum dos alunos soube responder. Recomendei que os alunos voltassem ao exercício e priorizassem o olhar. O aluno que tinha o hábito de realizar vários personagens ao entrar em cena ainda continuava a fazer nada e fixava o seu olhar no outro; depois de um tempo na execução do exercício, esse aluno, em uma nova entrada de cena, começou a se arrumar, ajeitando os cabelos e a sua camisa. Questionei-os sobre o “porquê” dessa reação: “por que o aluno se ajeita para entrar em cena e não se ajeita quando está em casa?”. Um aluno respondeu: “porque ele quer aparecer para os outros”. Outro aluno também respondeu que: “pode ser a vergonha interior dele que o obriga a se arrumar antes de se mostrar em cena”.

⁵⁸ Disponível em: <https://youtu.be/K9QKu_1TGbw>.

⁵⁹ Disponível em: <<https://youtu.be/fyYcu9UXtIw>>.

Entendi que o aluno, ao se arrumar ou se ajeitar em cena, o faz para ficar mais bonito, mais apresentável aos colegas, evitando, desse modo, as piadas e os possíveis conflitos dos colegas para com o que ele fazia em cena. Assim, suas personagens criadas até então, a todo momento que entrou em cena, não passavam de uma mentira, de algo que nem ele acreditava. Para o aluno, as personagens não foram reais. Os diversos movimentos criados por ele, durante todo o processo criativo, passavam a ter um efeito negativo da máscara, ou seja, o aluno se escondia atrás dela, evitando se expor em cena para o outro.

Descobri, por intermédio das perguntas, juntamente com os alunos que: eles só se ajeitavam em cena para se protegerem do incômodo que era estar em cena na frente de uma plateia. Aconselhei-os a abandonar o pensamento que tinham sobre a timidez em relação ao outro, ou seja, a deixar de lado o estado emocional equivocado que, para eles, definia a timidez humana. Portanto, pedi para que estivessem em cena como se fosse a vida real. Esclareci aos alunos, que eles deveriam se concentrar mais no que estavam fazendo em cena do que na criação de alguma personagem; o foco deveria estar voltado para suas qualidades e características pessoais.

Após a nova indicação, os alunos relaxavam corporalmente e tornavam-se mais disponíveis para a cena. O primeiro aluno em estudo, deitou-se no chão, abandonando o corpo em um estado de total relaxamento. E o segundo aluno, que já estava disponível para a cena, ficou em um estado ainda mais relaxado. Os dois estavam em um estado de prontidão para o que podia vir a acontecer no espaço de representação, com os corpos não tencionados (Demonstração em vídeo 5⁶⁰).

Com o tempo de exercício, indiquei aos alunos que entrassem em cena como se estivessem em casa e questionei-os sobre a diferença entre estar em casa e estar em cena: “por que em casa eu me comporto de uma maneira e aqui no espaço de representação eu me comporto de outra?”; “por que o que vocês realizam aqui em cena, vocês não realizam em casa?”; “e ao se movimentarem em casa, por que não fazer da mesma forma em cena?”. Um aluno respondeu que fazia as mesmas ações em casa e em cena. Então, pedi que eles mostrassem as ações que faziam em casa e as ações que faziam na cena. Após as demonstrações dos alunos, perguntei para os outros alunos que estavam assistindo se “o que eles executaram em cena, seria possível realizar em casa?”. A maioria disse que não, e uma das alunas informou que: “ela não ia estar se arrumando da mesma forma”.

⁶⁰ Disponível em: <<https://youtu.be/3wzNsvOtGzU>>.

Na segunda turma, também percebi um problema no olhar. Aprofundei, então, um pouco mais a questão com os alunos, pois eles tinham uma dificuldade maior de olhar uns os outros no grupo. Aconselhei esse grupo que olhassem diretamente para o público, como também para os companheiros de cena.

A atitude de olhar diretamente para o público mudou o comportamento na cena. De certa forma, isso trouxe uma tranquilidade para quem olhava. Durante o exercício, as reações dos alunos eram bem diversificadas. Às vezes, surgiam risos, em outras, eles se mostravam mais tensionados, mas, no todo, notei um estado de atenção sobre o que poderia vir a acontecer dentro do espaço de representação.

Na entrada de uma aluna no espaço, observei como ela estava atenta a tudo que acontecia ao seu redor (Demonstração em vídeo 8⁶¹): ela entrou em cena, ficou no estado de espera e olhou o público com tranquilidade. Durante a execução de seu exercício, a qualquer movimento que acontecia no palco, ela observava o outro para ver o que acontecia, buscando, a todo instante, com seus companheiros de cena, alguma comunicação com o olhar. Enquanto os outros colegas faziam diversos movimentos no palco, ela simplesmente os observava. Assim, sugeri que entrasse uma aluna juntamente com a outra que se encontrava em cena (Demonstração em vídeo 9⁶²). Após um tempo de exercício, perguntei: “como estão os olhares das duas?”, e alguns disseram: “uma está com o olhar direto para a plateia e a outra está com o olhar para todos”.

Deixei as duas nessa posição por um longo tempo, mais do que normalmente deixaria os alunos do ensino fundamental. Naquele momento, de longa espera da plateia, comecei a perceber um burburinho que vinha de quem assistia a apresentação: os alunos não estavam mais prestando atenção. Interrompi o jogo porque uma das alunas na plateia perguntara: “está acontecendo alguma coisa?”, então indaguei a ela: “você acha que não está acontecendo nada?”, ao que ela respondeu: “a cena”; “uma troca de olhares”. Perguntei novamente: “se a cena está parada quer dizer que não está acontecendo nada?”. Os alunos responderam que não. Então questionei: “por que para a plateia existe uma dificuldade em prestar atenção em uma cena que aparentemente não está acontecendo nada?”. As respostas dadas foram: “porque hoje em dia o que chama mais atenção é a movimentação da cena”; “uma cena parada não

⁶¹ Disponível em: <<https://youtu.be/MtbBFuOdoYk>>.

⁶² Disponível em: <https://youtu.be/Y2eNZB_1mGo>.

chamaria tanta atenção como uma cena em movimento”; “é sem graça”; “dá sono”; “é desanimado”.

Compreende-se que os alunos desejavam que as cenas tivessem movimentos, mas não percebiam que o trabalho inicial que estava sendo proposto para eles objetivava chegar ao movimento. A questão que se levanta: “se para eles o movimento foi tão importante, por que quando entram em cena eles abandonam o movimento em prol do texto falado?”.

Na sequência, perguntei aos alunos: “o que as duas podem fazer para deixar a cena mais interessante?”. Eles responderam: “podem mudar o olhar”; “podem ficar em movimento”. Então, indaguei: “por que elas mudariam o olhar ou o movimento?”; “para ficar mais interessante”, respondeu um aluno. Provoquei-os com mais perguntas: “isso seria suficiente para chamar a atenção de vocês?”; “só o movimento poderia chamar a atenção ou a fala poderia chamar atenção?”.

Percebe-se que os alunos ainda não conseguiam fazer a ponte entre o que se conta da história – da fábula – e as ações. Os alunos separavam o tempo todo a situação da ação. Acreditavam que o movimento aleatório podia chamar a atenção da plateia ou, também, a utilização do texto falado, como normalmente se faz na televisão.

Sugeri que as alunas que estavam em cena utilizassem as orientações dos colegas para poderem tornar a cena mais interessante. Por um tempo, as duas continuavam paradas como estavam no espaço, mas, logo depois, começaram a se movimentar sem objetivo. Umas delas com a atenção presa ao espectador e a outra divagando pelo espaço.

Indiquei, em seguida, que outros alunos tentassem chamar a atenção da plateia. Se tivessem alguma proposta, poderiam ir até o espaço de representação mostrá-la. O resultado foi um show de movimentação sem sentido e desconexa do contexto (Demonstração em vídeo 10⁶³).

Essa condução do direcionamento do olhar dos alunos para alguma coisa, pessoa ou plateia foi necessária pelo fato de os alunos apontarem, durante as aulas, uma dificuldade em saber onde posicionar o olhar quando estavam em cena. Para o trabalho baseado nos procedimentos de Gilles o olhar tornou-se uma ferramenta muito importante, pois, sem ele, o ator não se dava as condições para representar. Gilles entendia que, quando o ator olhava para o outro, ele indicava para o espectador o lugar para onde ele deveria olhar; a mesma situação ocorria quando o ator olhava para o objeto ou para o espaço. No momento em que o ator olhava, o espectador ia atrás de seu olhar. Assim, foi de suma importância o tópico aberto (o

⁶³ Disponível em: <<https://youtu.be/HPkkpki1jfo>>.

direcionamento do olhar) entre os procedimentos de Gilles, dentro da condução feita com os alunos da ESEBA.

Prática #2: Graduação em Teatro

Naquele quinto dia de aula com o grupo da Graduação em Teatro, compareceram à aula somente duas alunas. Apesar do número reduzido de alunos, segui adiante com os exercícios e com a proposta de trabalho.

Houve uma primeira tentativa de inserir as primeiras frases de texto. Pedi às alunas uma frase de cada uma, sendo elas: “cadê neném!” e “novas brincadeiras”. Informei que o exercício ainda continuava o mesmo e que a diferença existente, do exercício anterior para aquele momento, era somente a inserção do texto. As novas regras com o texto foram as seguintes:

- O texto deve ser dito uma única vez dentro do espaço;
- Só pode ser falado quando as duas alunas estiverem em cena;
- Somente uma pessoa diz o texto ou cada uma fala um dos textos.

As alunas, em um grau de intimidade muito grande uma com a outra, alcançavam uma brincadeira no jogo, gostosa de ser feita e de ser assistida, sem a preocupação com o que iria vir ou com o que devia ser feito (Demonstração em vídeo 33⁶⁴). Elas simplesmente jogavam e brincavam dentro do espaço. Faziam, a partir dos impulsos, o que devia ser feito, sem a necessidade de mímicas ou de qualquer outra movimentação irrelevante, simplesmente com as ações e as reações. Percebi que o toque corporal existente entre as alunas foi necessário para que alcançassem algum grau de intimidade uma com a outra. Essa intimidade vinda do corpo também estava relacionada ao espaço em que trabalhavam o toque (Demonstração em vídeo 34⁶⁵). Durante a realização do exercício, foi possível perceber que, no momento em que uma aluna tocava a outra, possivelmente, elas realizavam esse toque de uma forma provocativa, isto é, propositalmente, as alunas conduziam os movimentos para que eles acontecessem, mas sua indução, naquele instante e naquele estado, foi imperceptível. Em um

⁶⁴ Disponível em: <<https://youtu.be/Mv3e9VFuQGM>>.

⁶⁵ Disponível em: <<https://youtu.be/fLICbkvPoNw>>.

dado momento do trabalho, não se sabia mais quem estava conduzindo ou quem era conduzido na cena. Dessa forma, observei que as duas alunas tinham que estar dentro daquelas condições reais, ou seja, simplesmente tocando-se. Após um tempo de contado uma com a outra, elas se soltavam e recomeçavam outros movimentos. Notei que havia entre as duas certas dificuldades de manter a repetição dos movimentos. Assim, as alunas voltavam para a mímica e para as ações desnecessárias. Elas, ainda, não compreendiam em que momento deveriam dizer o texto e realizavam, primeiro, as ações para depois falar o texto, não conseguindo, então, misturar ação e fala.

A condução do processo tinha o intuito de deixar as alunas na dúvida sobre em que momento dizer o texto. O objetivo da condução foi deixar as alunas descobrirem, através do corpo, qual o melhor instante para dizer o texto. Diferentemente dos alunos da ESEBA, os alunos da Graduação em Teatro não tinham pressa de falar o texto. Igualmente, ambos os grupos, até então, não compreendiam que o texto e a ação deveriam ser experienciados em conjunto. De acordo com os procedimentos de Gilles, essa informação não pode ser dada para os alunos, pois tem que ser descoberta por eles por meio do corpo. Dentro da improvisação dos movimentos, os alunos tinham que perceber em qual instante a fala e o corpo encaixar-se-iam melhor.

Em uma nova tentativa de entrada no espaço, pedi para que as alunas dissessem mais duas frases, sendo elas: “eu não sei” e “minha escápula está doendo”. Expliquei que as regras do exercício continuavam as mesmas. Umas das alunas, no começo do jogo, buscou, a qualquer custo, chamar a atenção de sua companheira (Demonstração em vídeo 35⁶⁶). O fato ocorrido fez com que as relações pudessem ser estabelecidas entre os jogadores em cena. Para isso, foi necessário que os dois jogadores estivessem disponíveis para os acontecimentos dentro do espaço de representação, que estivessem sensíveis e abertos para o que podia aparecer e acontecer em cena. Com o tempo, por permitirem que o espaço sugerisse as ações, o texto, no momento em que foi pronunciado, encaixou-se de uma forma orgânica dentro do movimento. As relações anteriores, criadas pelas alunas – de toque e de reconhecimento do espaço – foram importantes para dar as condições necessárias para o início de uma história, o que, consequentemente, provocou risos em quem assistia (Demonstração em vídeo 36⁶⁷).

⁶⁶ Disponível em: <<https://youtu.be/6ajiEEYumo4>>.

⁶⁷ Disponível em: <<https://youtu.be/KmcAfyAkYiY>>.

Indiquei para as alunas duas frases, sendo elas: “eu vou embora” e “não adianta insistir” e propus que as regras continuassem as mesmas, só que naquele momento elas poderiam combinar o que iriam fazer em cena. Cedi o tempo necessário para a combinação, e, logo após, elas começaram a apresentação. As alunas entravam no espaço e permitiam-se ser afetadas por ele. Com o tempo, elas começaram uma disputa pela cadeira; quem iria ficar sentada sobre ela. Uma disputa que acabava se transformando em um contato corporal entre uma e outra. Após mais um tempo de exercício, quando uma das alunas tentava sair do espaço, a outra a segurava, de modo que ficaram dentro desse jogo por um tempo. Quase no final de suas apresentações, os textos foram ditos. Em seguida, as duas saíram de cena. Coloquei para elas algumas questões, como, por exemplo: “por que você acha que ela quer ir embora?”. A resposta de uma delas foi: “porque ela não me deu espaço na cadeira”. Perguntei, então, para a outra aluna: “por que você acha que ela não quis ficar?”. Como resposta, ela disse: “porque ela não quis mais. Porque ela ficou chateada.”. Ao conduzir o processo através da provocação dos “porquês?”, eu fazia com que as alunas se concentrassem sobre os objetivos de cada personagem, sobre o que cada uma queria de fato naquele momento.

Pedi que as alunas retomassem o exercício com as perguntas em mente. Assim que elas recomeçaram, observei que desistiam dos movimentos e de suas ações (Demonstração em vídeo 37⁶⁸). Repetiam as ações e mais uma vez desistiam dos movimentos. (Demonstração em vídeo 38⁶⁹). Informei que não era para desistirem dos movimentos. Elas repetiam novamente e ficavam em um jogo corporal no qual uma queria ir embora e a outra impedia sua ida. Percebi que as alunas, o tempo todo, abandonavam ou desistiam dos movimentos. Não conseguiam manter uma linha de ação física dentro de seus objetivos. No final, muito cansadas, paravam o exercício. Uma delas disse: “é muito difícil de fazer”.

Comuniquei às alunas que, quando se tem objetivos diferentes, tem-se um conflito em cena e que, dentro do que elas estavam apresentando, eu havia entendido que uma queria ir embora e a outra queria ficar, de modo que uma tinha que impedir a outra de ir embora. Avisei a elas que, quando se fala o texto em cena, não é preciso desistir das ações. O objetivo na condução foi induzir as alunas a falarem o texto junto com a ação. Questionei: “qual o verbo de ação?”. Elas responderam: “ir”. Logo, eu disse: “então você, como atriz, vai

⁶⁸ Disponível em: <<https://youtu.be/jFeVS6RIQ-Y>>.

⁶⁹ Disponível em: <<https://youtu.be/ApsBHJMZnjM>>.

embora". Perguntei sobre o outro verbo de ação: "ficar". Na sequência, foi dito: "então você, como atriz, a segura. Impede a sua saída".

A aluna informou que quando ela estava indo embora, percebeu que não ia dar tempo de a colega alcançá-la e, por isso, parou o movimento para que a outra a alcançasse e pudesse segurá-la. Percebendo isso, ela chegou à conclusão de que estava esperando a outra pegá-la e não estava indo embora como mandava o verbo de ação do texto. Dessa maneira, eu disse a ela que: "como atores fazemos isso o tempo todo no palco" – abandonamos a ação ou esperamos o outro para continuarmos dentro de nosso objetivo. Usei como exemplo a situação de brincadeiras que se fazem com as crianças pequenas em que, se você diz que ela tem que ir embora, ela vai embora e informou que: "as crianças têm uma ingenuidade muito grande sobre as ações e as executam na sua obviedade".

Portanto, a explicação dada indicava que, dentro do verbo de ação, se a palavra informava que era para ir embora, o aluno deveria ir embora fisicamente. Compreendi que o problema dos alunos, no exercício, era que eles sabiam o que estava acontecendo com as personagens antes de realizarem a ação e, com isso, eles antecipavam seus movimentos, atropelando a sequência lógica das ações. Pontuei, por esse motivo, em sala, as falas de Copeau, visto que ele abominava o ator que antecipava suas ações. Frisei ainda que: "só o espaço, o objeto, o texto e os verbos do texto poderiam mudar uma ação. Só esses elementos poderiam dar uma ideia do que poderia acontecer entre o texto, o espaço e o corpo do ator. Caso contrário, o ator sempre iria trazer uma ideia na sua mente dos acontecimentos. Ideia esta que estava ligada as suas opiniões pessoais sobre o que ele acreditava que fossem as situações das personagens".

Falei sobre o mapeamento que o aluno criou do espaço, em que toda vez que o ator voltava para o mesmo espaço ele sempre voltava com uma ideia do que era o espaço. Na verdade, o ator precisava abandonar o mapeamento que fazia do palco e deixar sempre uma sensação de como se fosse à primeira vez que pisava naquele espaço, ou seja, como se fosse uma folha em branco para que ele pudesse rescrever novamente a sua entrada no espaço. Que essa entrada sempre fosse nova para ele. Como se estivesse pisando no abismo. Sempre em desequilíbrio. O aluno precisava construir junto com a personagem os discursos que a envolviam no momento presente. O aluno-pessoa sabia o que iria falar e o que iria acontecer, mas a personagem não sabia disso. Os alunos, com as personagens, criam, juntos, no momento presente, os seus raciocínios sobre a cena.

A palavra que continha a ação de “ir embora” na cena das alunas tinha um motivo físico – ela vai embora porque não quer mais estar sentada. O conflito físico entre as duas personagens estava na oposição entre os desejos de cada uma. Enquanto uma queria ir embora, a outra não a deixava ir embora. Dessa forma, o motivo de querer ir embora se tornou real. O personagem na cena não resolveu ir embora, tinha um motivo para isso. Exemplifiquei com as falas de Stanislavski, que dizia a seus atores que eles não precisavam usar as emoções para dizer um texto, bastava subir ao palco e fazer: “se você sabe o que deve ser feito por que você já não sobe ao palco e começa a fazer? Porque passar horas e horas em uma mesa discutindo as emoções das personagens? Suba no espaço e faça”. Informei às alunas que “na teoria, aparentemente, era muito fácil fazer o que se pedia, mas na prática o ator precisava superar vários obstáculos”. Usei como exemplo a aula daquele dia e disse que “a aluna não poderia permitir que a mente, pelo fato de ela saber o que aconteceu em cena, tomasse conta de seu corpo; o aluno deveria inverter essa condição e permitir que o corpo levasse a mente nos acontecimentos da cena”.

Entendi que as partituras de um texto indicavam as condições para que os alunos pudessem trilhar seus caminhos físicos confianteamente sobre os objetivos e características de suas personagens. Através da utilização do corpo como meio de comunicação, os alunos obrigavam a mente a ser acionada somente após o corpo convocá-la. Assim, o consciente do aluno, no momento do trabalho físico, não impunha mais alguma ideia sobre a construção da cena. Foi necessário que o aluno jogasse primeiro, corporalmente, com o espaço, para depois racionalizar as ações. A compreensão da racialização do exercício só deveria acontecer após o aluno ter passado pela experiência física.

Durante a avaliação, as alunas trouxeram a seguinte problemática: “podiam existir várias maneiras de se fazer uma ação”. Concordei com aquela ideia, mas informei que, se o aluno não passasse com o seu corpo pelas ações partituradas, não teria como descobrir quais das maneiras de fazer seriam melhores para a cena. Na verdade, as alunas poderiam ter várias ideias conscientes de como fazer, mas a complexidade do trabalho sempre esteve em como e por que seu corpo executa aquelas ações. Dentro de uma situação real, levada às últimas consequências, como o seu corpo reagiria? Como devia ser lido o texto? Até Copeau vai falar que não sabe como se deve ler um texto. Portanto, foi através das tentativas improvisadas entre espaço, corpo e texto que as alunas buscaram as indicações de ação do texto para construir suas partituras físicas. Informei que:

o trabalho do ator era diminuir o espaço da via que vai do pensamento para o movimento final construído no corpo. Para tal, no instante que a ação era executada no espaço, o ator não deveria torná-la consciente. Dessa forma, buscava-se impedir que o consciente do ator criasse ideias sobre a ação. A busca por esse caminho – pensamento até o movimento final – tinha que ser altamente rápida, pois liberava o fluxo entre as ações que alcançavam os movimentos finais do corpo.

Naquele sexto dia de aula, foi dada a continuidade do uso do texto no espaço de representação. Pedi para cada aluno uma frase, sendo elas:

- Quero água;
- Cirurgia urológica;
- Queria frango ao molho;
- Meu estômago está doendo.

Propus que os alunos combinassesem rapidamente entre eles uma situação cênica para poderem pronunciar as frases. Informei, então, as regras, sendo elas:

- Entra um ator por vez;
- As frases só podem ser ditas quando os dois atores estiverem em cena;
- As frases só podem ser ditas uma única vez em cena;
- Um ator fala todas as frases ou cada um fala uma;
- Os atores só podem sair de cena quando as duas frases forem ditas.

As situações criadas pelos alunos não envolviam de imediato as ações sugeridas no texto. Eles ainda precisavam passar por um tempo dentro da descoberta do espaço vazio para depois começarem a compreender as ações indicadas no texto. Eles não percebiam que o texto estava dando uma ordem e que essa ordem iria desencadear as ações iniciais necessárias para a movimentação dentro do espaço. Estavam condicionados a descobrir “como” deviam dizer aquele texto e não “por que” o estavam dizendo. Esse estado de dúvida sobre o que fazer em cena foi proposital, pois, como foi dito anteriormente, faz parte do processo de aprendizado proposto no método de ensino de Gilles Gwizdek.

As diferenças encontradas entre os alunos da educação básica e os alunos do ensino superior, foram que aqueles não passavam muito tempo experienciando movimentações antes de dizer o texto, enquanto que os alunos do ensino superior levavam um tempo maior se

movimentando em cena para depois falar o texto. Essa diferença encontrada entre os dois grupos apontou diferentes dificuldades no entendimento da junção entre o texto e o corpo do aluno. Enquanto o aluno da educação básica falava mais rápido o texto, o aluno do ensino superior demorava a dizer o texto. Tanto um grupo quanto o outro tinham dificuldades de encontrar o momento certo que uniria o texto com o corpo. Na verdade, a busca corporal no espaço feita pelos dois grupos de alunos estava ligada à velocidade, e não à compreensão do “por que” estavam dizendo aquelas frases. Somente depois de várias tentativas de movimentações dentro do espaço foi possível que os alunos encontrassem um possível caminho entre o texto e o corpo. Essa dificuldade também era encontrada nos alunos os quais Gilles dirigia. De uma forma natural e com o tempo, seus alunos também iam encontrando os caminhos possíveis que faziam a ligação entre o texto e o corpo.

Os alunos da graduação, naquele dia, após esgotarem as possibilidades de encontrar os movimentos corporais para suas frases, abriram espaço para o professor-condutor indicar suas próprias frases, sendo elas:

- A porta está aberta (indicação da ação: ir embora);
- Lá fora o tempo está chuvoso (indicação da ação: quer ficar).

Após indicar as frases, pedi aos alunos, novamente, para procurarem uma situação para falar aquelas frases. As regras do exercício continuavam as mesmas. Os alunos foram para o espaço, tentando buscar o “como” dizer o texto, e não o “por que” dizê-lo. Apareciam sequências de movimentos aleatórios que não condiziam com o que o texto pedia. Havia gastos de energias desnecessários em relação ao que foi pedido, ou seja, a execução do exercício era mais simples do que os alunos estavam propondo no espaço.

Após passarem pela experiência, arrumei o espaço de representação para que os alunos pudessem ter condições de representarem. Chamei dois alunos para realizar a cena com as frases que já havia proposto, indicando que o objetivo de um era sair do espaço e o objetivo do segundo era impedir a saída daquele de dentro do espaço. Propus também que o personagem que desejava sair do espaço estava se arrumando para sair. Para tanto, estava disponível no espaço os seguintes objetos: uma cadeira, um sapato e um casaco. Assim, com os objetivos de cada personagem definidos, os alunos deveriam dizer o texto quando achassem necessário, ou seja, durante a execução da ação, eles deveriam pronunciar o texto. As regras continuavam as mesmas até aquele momento. Informei que eles deveriam fazer o

que tinha para ser feito. Quando os alunos entraram em cena, um por vez, imediatamente o personagem que queria sair do espaço foi direto para cadeira se arrumar. E quem impedia o outro personagem de sair de cena corria logo atrás para não deixar que o outro se vestisse e conseguisse sair. A tática usada para impedir a saída do outro foi tomar seus objetos de cena, como, por exemplo, o sapato e o casaco, de modo a não permitir que o outro se arrumasse. Quem estava se arrumando tentava, a qualquer custo, se preparar para sair. Quem impedia a saída chegava ao ponto de vestir o casaco para realmente não permitir a saída do colega. Um estado de jogo completamente corporal e físico foi estabelecido entre os dois alunos. Sem que eu indicasse qualquer movimento, os alunos foram capazes, apenas com os objetivos das personagens, de encontrar diversas ações que justificassem seus movimentos. Imediatamente, depois de instaurada o conflito entre as personagens, o interesse da plateia foi despertado (Demonstração em vídeo 39⁷⁰). Várias movimentações foram inventadas naquele momento em que os alunos estavam executando as ações. E estas sempre foram justificadas, pois estavam baseadas na situação real do texto. Tudo o que os alunos executavam em relação aos movimentos em cena, por mais caótico que fosse, era uma forma de buscar o “por que” estavam dizendo aquele texto. Dentro das improvisações corporais, os alunos buscavam um caminho totalmente físico sobre o que iriam dizer. Quando o texto foi pronunciado pelos alunos, um deles saiu de uma forma totalmente natural e no tom mais indicado para a situação (Demonstração em vídeo 40⁷¹).

Na avaliação, a aluna que havia entrado em cena levantou a questão do conflito existente na cena, dizendo que, se não fosse o conflito, ela não precisaria usar a força: “como fazer a cena ou o conflito corporal sem usar a força?”. Essa aluna também fez o seguinte apontamento: como foi importante observar o outro aluno, principalmente aqueles que faltaram, pois ela conseguia ter a percepção do que estava fazendo anteriormente e do que deixou de fazer”. Ela também afirmou: “abandonei um estado de representação que era desnecessário para o trabalho; a representação foi tão forte que, mesmo quando você era pego no imprevisto, você respondia na representação com a ação”. Ela entendia que não conseguia ainda manter por muito tempo a ação, pois se transformava, imediatamente, em representação”. Compreendeu que precisaria mudar o foco da ação o tempo todo. A aluna falou sobre o último exercício que ela havia feito, quando eu usara os estímulos dos objetivos

⁷⁰ Disponível em: <<https://youtu.be/DGZWKIzVuag>>.

⁷¹ Disponível em: <<https://youtu.be/60VDEU8N57E>>.

da cena, provocando corporalmente o aluno para estar em estado de jogo com o outro. Portanto, o aluno, preso dentro de uma estrutura textual que lhe indicava as ações e seus objetivos, obrigava-se a ficar ligado ao outro, pois as ações dependiam das reações do outro em cena. A aluna disse que nessas condições, em que eu sugiro o trabalho, não dá tempo de representar em cena, pois ela tem que agir em cena. Ela também observou a falta da fita que delimitava o espaço e disse que: “se não tem mais fita o espaço está explodindo, portanto posso usar o espaço como um todo sem preocupação com a sua delimitação”. Um aluno falou que: “somos um risco no papel em branco sendo preenchido”. Relembrei-os sobre a analogia feita com a folha de papel em branco na aula anterior e informei que o ator tinha que entrar em cena como se fosse uma folha em branco. Concluí, desse modo, que “nós atores sabemos a história, mas a personagem não, então precisamos estar disponíveis para os acontecimentos externos espaciais ou textuais”. Um aluno acreditava que a improvisação era criada a partir do nada, pois quando o ator entrava em cena determinado, sabendo o que iria fazer, ele não estava improvisando. Este aluno pensava diferente do diretor Gilles, que opinava sobre a ideia de improvisação, como sendo aquela na qual o ator, preso dentro de uma situação, estaria livre para improvisar – como também diz Lecoq em seu texto.

Ao perguntar aos alunos de onde haviam tirado as ações e as situações ou a ideia e o objetivo para começar a fazer a cena, estes não souberam responder. Os alunos não tinham nem a ideia. Quando revelei que tudo fora tirado a partir do texto, eles ficaram surpresos. Perguntei-lhes então: “qual a ação de quem diz a frase: a porta está aberta?”. Eles responderam que era a ação de quem quer ir embora. Ainda indaguei: “qual a ação de quem diz a frase: lá fora o tempo está chuvoso?”. Eles responderam que era a ação de quem quer ficar no local. Quando perceberam isso, os alunos ficaram extasiados e impressionados, como se nunca tivessem ouvido falar nessa possibilidade de investigação teatral. Informei, em seguida, que as ações estavam implícitas dentro do texto dramático, que talvez não estivessem claras em uma primeira leitura, mas que era preciso olhar o texto por trás. Citei Stanislavski, dizendo que era preciso ver o texto como um voo de pássaro, por cima, e que, ao achar as ações, o ator deveria utilizá-las da forma mais banal e simples possível. Depois, citei Copeau, dizendo que o grande poeta era capaz de informar ao ator o que deveria fazer a todo momento em cena, como também era capaz de informar ao encenador por quais caminhos ele deveria induzir o seu ator para que este achasse as ações do texto. Falei para eles que era muito mais simples do que eles estavam tentando fazer quando utilizavam os outros textos, bem como discorri sobre os papéis em branco que tentamos preencher, o que geralmente os atores fazem

muito mais psicologicamente do que fisicamente, e aproximei-me de Copeau quando disse que o ator precisava abandonar as ideias, uma vez que elas não servem para nada.

Concluiu que através da improvisação dentro de uma estrutura fechada tentamos alargá-la para alcançar as possibilidades em dizer um texto através do corpo. Compreendi que o aluno tem o hábito em usar a psicologia o tempo todo em cena, abandonando o corpo a favor do psicológico. Colocou o exemplo do aluno que havia faltado várias aulas, lembrando-os que ele entrou em cena representando, usando as ideias e as psicologias para dar conta do espaço. Perguntei aos alunos: “para que fazer um monte de coisas se ainda não está se pedindo nada?”; “se não está se pedindo nada e nenhum texto ainda está indicando nada, por que faço um monte de coisas?”.

Perguntei também a eles: “vocês pensaram nas emoções em algum momento?”. Eles disseram que não. E continuei: “pois as emoções vêm sozinhas, não é?” Eles concordaram. Afirmei, assim, que as ações serviam de ganchos para se puxar as emoções. Informei-lhes que, a partir daquele momento, quem estivesse fora da cena, teria que ter o olhar de um encenador. E perguntei a quem estava fora da cena: “vocês não acharam, em vários momentos, que eles poderiam dizer o texto?”. Todos concordaram; até a aluna que estava em cena disse que ela, durante a ação, tinha esquecido completamente que tinha um texto para ser dito. Eu disse a ela que essa conduta foi completamente normal. Quando o ator está em ação, normalmente, o texto foge da mente. Expliquei que isso era um sinal de que eles estavam no caminho certo e que, durante o amadurecimento do trabalho, eles começaram a ganhar uma autonomia corporal, em que saberiam exatamente onde encaixar o movimento dentro de determinado texto. Eu disse que a presença do diretor ou do encenador cada vez mais seria menor no trabalho até que o aluno atingisse por completo a sua capacidade de passar sozinho o texto para o espaço de representação através das ações. Falei sobre a analogia do trilho do trem que uma estrutura precisa para ganhar um caminho possível em cena e sobre o problema do abandono das ações durante a sua execução. As alunas comentavam com os colegas de sala o quanto havia sido rico o trabalho da aula passada no qual elas utilizaram o corpo fisicamente por meio das ações e como elas abandonaram as ações porque estavam cansadas.

Aquela aula foi de extrema importância para os alunos da graduação darem saltos no entendimento do processo de trabalho. A integração que houve entre os alunos faltosos, os alunos presentes e a condução do professor, que fazia a ponte entre os referenciais práticos e teóricos, foi extremamente esclarecedora para o desenvolvimento do trabalho.

Observa-se que aquela aula não ocorreu com os alunos da educação básica. Os referenciais teóricos não foram utilizados pelo professor-condutor com os alunos da educação básica, não sendo dada a eles a possibilidade de racionalizar o método de ensino a partir da teoria. Essa condução, que passa pela avaliação da aula entre o aluno e o professor foi de extrema importância para os alunos da graduação, o que não ocorreu com os alunos da ESEBA. A divergência entre as duas conduções afetaram de diferentes formas os encaminhamentos finais dos processos metodológicos com os dois grupos de alunos, de modo que essas diferenças, na condução dos alunos, apareceram mais fortemente nas próximas aulas.

O uso das ideias e do espaço na construção dos gestos sobre o texto

A sétima aula dos alunos do curso de Graduação em Teatro foi de suma importância para o entendimento do grupo sobre os procedimentos metodológicos do diretor Gilles Gwizdek. Diferentemente do que ocorreu na educação básica, os alunos do ensino superior tiveram a oportunidade de experimentar fisicamente e discutir mentalmente as questões que tangiam à transposição do texto para o espaço sem a utilização das ideias. Naquela sétima aula, o grupo da Graduação em Teatro teve a possibilidade de voltar o olhar mais profundamente para as condições que envolvem: o espaço, o texto, o corpo e a fala. A condução cênica do processo de trabalho no ensino superior aproximou-se intimamente dos princípios e procedimentos do diretor Gilles, ao contrário da educação básica que, a partir do texto, começou a pontuar distanciamentos relevantes para o processo criativo. Tais acontecimentos entre os dois diferentes grupos que envolveram a condução do professor ganharam vetores opostos a partir daquela sétima aula realizada no curso de Teatro.

Comecei a aula, informando aos alunos que, para realizar o exercício, eles precisariam abandonar qualquer faísca ou possibilidade de se criar alguma ideia dentro do espaço de representação. Coloquei que, a partir desse dia, dinamizariam o exercício, tornando-o muito mais rápido e prático, e que, para tal, precisariam abandonar o mundo das ideias e das invenções dentro do espaço. As regras do exercício continuavam as mesmas e eu utilizava os exercícios iniciais dos procedimentos do diretor Gilles como aquecimento corporal antes de começar de fato os trabalhos sobre o texto. Essa condição treinou, corporalmente, a atenção física dos alunos, que, após o aquecimento, entravam no espaço de representação de uma forma muito mais alerta. Essa condução do processo não se sustentou por muito tempo no

grupo da educação básica, visto que, pela necessidade de ganhar tempo, eu fizera alguns cortes necessários no grupo da ESEBA.

Antes do início do aquecimento, os alunos tentaram fazer algumas perguntas, mas não permiti, comunicando que qualquer dúvida ou questão era para ser feita através do corpo dentro do espaço.

Durante o aquecimento, as meninas, como foram observadas anteriormente, demonstravam uma facilidade maior na execução do exercício no que tange a sua sinceridade em deixar que algo acontecesse dentro do espaço para que começassem a agir. Inicialmente, como os alunos se encontravam em um nível de aprendizagem parecido, puderam realizar o exercício continuamente, ou seja, entravam no espaço de representação um após o outro. Propus, a todo momento, que os alunos retornassem e relembrassem as regras do exercício. A cada retomada do jogo, eu questionava os alunos: “se não está se pedindo nada, por que estou fazendo um monte de ações?”; “faço isso porque estou cheio de ideias?”; “se é para estar esvaziado de ideias, por que realizo as ações?”.

Pedi que retornassem à ideia inicial do exercício e entrassem somente de dois a dois no espaço, pois uma quantidade maior de pessoas em cena prejudicava o entendimento do exercício. Assim que os alunos retomaram o exercício, percebi, imediatamente, uma mudança em seus corpos. Os alunos paravam de tentar fazer qualquer ação, colocavam-se no estado de espera e abriam o olhar curioso para o espaço e para o outro. Questionou: “por que todo início de trabalho preciso relembrar as regras do jogo aos alunos?”; “o que acontece com os alunos que ainda insistem em realizar movimentos aleatórios dentro do espaço?”.

Durante os trabalhos, havia, a todo momento, interrupções e retomadas dos exercícios. Essa atitude obrigava os alunos a ficarem atentos no espaço, não permitindo, dessa forma, que houvesse tempo para que eles criassem qualquer ação desnecessária. Com isso, eles alcançaram um nível de concentração muito maior dentro do trabalho. Sobre o olhar, eu fazia as seguintes afirmativas: “quando eu digo para vocês não terem ideias, não quer dizer que vocês não estejam curiosos com o espaço e com o outro”; “são duas coisas completamente diferentes”; “pode-se ser curioso e não ter ideia do que está se fazendo no espaço”; “ao entrar no espaço sem ideias, não quer dizer que você não tenha ideia ou que você não seja curioso”; “quer dizer que você está com a escuta aberta para receber as informações do mundo externo”.

Com o tempo, a partir da curiosidade dos alunos, lançada através do olhar para o espaço, começavam a aparecer pequenas ações que, ao longo do exercício, iam se

transformando em outras ações. Assim que as ações começavam a se prolongar numa possível fábula, eu interrompia o exercício e informava aos alunos para retomarem novamente. Meu objetivo era impedir os alunos de criarem qualquer possibilidade de pensamento dentro do espaço. Então, no ato em que a ideia surgia a partir do espaço, eu a interrompia para recomeçar uma nova tentativa de indução de movimento através do espaço.

Durante a realização do exercício, os alunos iam abandonando os excessos de movimentos e, quando percebiam que se esgotavam as suas curiosidades, também abandonavam o espaço de representação. Essa condição era importante, pois eles começavam a perceber sozinhos o quanto conseguiam segurar ceticamente o estado de espera – sem fazer nada – dentro de um espaço vazio.

Observei, no aluno que mais faltara à aula, como o seu corpo estava destoando em relação aos outros alunos no que se refere à percepção do bom andamento dos trabalhos corporais feitos dentro do espaço vazio. Esse aluno tinha a necessidade de usar ideias para preencher o espaço. Enquanto esse aluno necessitava criar diversos movimentos no espaço, os outros alunos abandonavam tal procedimento. Como o aluno não havia treinado ao longo das aulas suficientemente como os outros, não havia adquirido a percepção necessária dos trabalhos feitos anteriormente e, com isso, praticava os mesmos equívocos e vícios. Isso se dava pelo fato de ele estar mais preocupado com o “como” iria realizar o exercício do que com o “por que” estava realizando.

Ao longo da aula foram inseridos pequenos textos no exercício. Pedi aos alunos uma frase de cada, sendo elas:

- Ai, meu Ipod.
- Quero emagrecer.
- Quero comer.
- Está doendo.

Propus a eles que entrassem no espaço com as mesmas regras anteriormente trabalhadas, sendo elas:

- Entra um aluno por vez no espaço;
- Somente dois alunos dentro do espaço;
- O texto só pode ser dito quando os dois estão dentro do espaço;

- O texto só pode ser dito uma única vez;
- O texto pode ser dito tanto por um ou pelo outro, ou ainda, somente por um dos componentes.
- Buscam-se as ações escondidas dentro dos textos;
- Só sai de cena quando todas as frases forem ditas.

Os alunos, apegados mais no “como” iriam dizer do que no “por que” estavam dizendo, iniciavam uma sucessão de tentativas de movimentos vazios e sem significados reais para com o que estava escrito nas frases; não procuravam pela ação, e sim pela ideia; criavam diversos movimentos sem necessidade alguma; esqueciam a própria existência de um texto dentro do espaço. A transposição do texto para o espaço de representação ainda era uma questão a se resolver com os alunos. Eles não usavam o objeto de cena que estava no espaço a seu favor e, também, não buscavam se apoiar uns nos outros nem a outros objetos possíveis para ajudar a construir as frases dentro do espaço. Essas tentativas equivocadas dos alunos de construírem, dentro do espaço, os movimentos das frases eram extremamente necessárias para que eles pudessem perceber, mais tarde, onde se encontravam os movimentos mais adequados de cada frase.

Após um tempo de experimentação, Questionei aos alunos: “quais são as ações inseridas dentro dos textos?”; “quais são as ordens do texto?”; “o que o texto manda fazer?”; “quais são os espaços necessários para a representação?”. Informei que os objetivos das personagens eram diferentes: uma frase desejava uma coisa e a outra frase desejava outra; uma quer comer e a outra quer emagrecer, e isso já era um conflito para realizar a cena.

Propus para as alunas que estavam em cena o seguinte: “existem dois espaços, uma cozinha e uma sala; na cozinha está a comida e na sala está um celular”. Assim, decidi junto com as alunas os espaços necessários para a representação e, logo após, decidi os objetivos de cada personagem, sendo eles: “uma quer comer e a outra não quer comer”. Com essas informações, as duas entraram no espaço. Entretanto, não sabiam como executar suas ações junto aos objetos que existiam dentro do espaço, como, por exemplo: não sabiam de quem era o celular. De fato, as alunas não tinham decidido anteriormente as personagens de cada uma e, com isso, dificultavam o próprio fazer. Ao perceber essa dificuldade, indiquei a elas que a primeira personagem, depois de entrar em cena, seria a que estava com fome e queria comer, mas, para isso, ela precisava descobrir antes se tinha alguém dentro do espaço para que ela pudesse pegar a comida escondida. Orientei a segunda aluna para que entrasse logo em

seguida da primeira, provocando, dessa forma, um flagra entre as duas personagens e, consequentemente, construindo o conflito entre as duas. Para que a primeira personagem conseguisse chegar à cozinha para comer, precisaria passar pela segunda personagem e, para tanto, ela necessitaria usar algum poder de barganha para ultrapassar quem não queria comer. Assim, a personagem que estava com fome teria que ir até a sala pegar o Ipod para conseguir passar a segunda personagem e chegar até a comida que estava na cozinha. As alunas, ao executarem tais ações, começavam a compreender corporalmente quais os direcionamentos necessários para transpor o texto para o palco (Demonstração em vídeo 41⁷²). Dentro do conflito das personagens, as frases iam se encaixando na cena como um puzzle.

Os exercícios das primeiras frases de texto que partiam de perguntas que provocassem as dúvidas nos alunos foram de extrema importância para o entendimento dos procedimentos metodológicos do diretor Gilles. Apoiado no princípio da dúvida dos procedimentos do diretor, eu provocava nos alunos a curiosidade necessária para que eles continuassem a improvisação dos movimentos. Cada nova pergunta lançada para os alunos obrigava-os a criarem um novo caminho corporal na busca de novos movimentos, diferentes daqueles já criados anteriormente. Essa condição, a princípio cansativa e duvidosa para os alunos, mais a frente se tornaria a base de apoio sólida para a criação cênica do texto dramático.

Naquela mesma aula, introduzi nos alunos textos do autor Artur Azevedo, trabalhando o livro denominado: *Teatro a vapor*, que continha pequenas cenas completas de teatro. Escolhi, aleatoriamente, para trabalhar com os alunos, um texto e utilizei os seus primeiros diálogos para realizar o exercício, sendo eles:

- Benção papai.
- Ora viva! Venha cá. Sente aos meus pés;
- Saiba que estou muito zangado contigo;
- Comigo?
- O diretor do colégio deu uma bonita informação ao seu respeito.

Uma aluna perguntou: “pode ter objeto?”, ao que respondi: “pode ter tudo para se contar uma história”. Outro aluno ainda perguntou: “tem alguma ordem o texto?”, e eu disse: “o texto dá uma ordem para o que deve ser feito e esta deve ser seguida”.

⁷² Disponível em: <<https://youtu.be/tHAPLt0uGO4>>.

Informei que deveriam, primeiramente, definir os espaços. Para representar, era preciso definir os espaços de representação. Pedi para combinarem, de dois a dois, o que iriam fazer. As regras foram: separem os espaços, definam as ações e façam. Os alunos tiveram um tempo para discutir e preparar a cena.

Quando os alunos executaram as apresentações, realizavam de uma maneira totalmente televisionada, ou seja, falavam o texto usando somente a fala e não o corpo como um todo. Não respeitavam nem as ações óbvias existentes dentro do texto, criando, dessa forma mais caricaturas nos rostos do que ações no corpo. Faziam caras de bravos e tristes, mas não executavam a cena com a totalidade do corpo.

Perguntei: “quantos espaços o texto me diz que existem?”. Juntamente com os alunos, fui descobrindo os espaços que o texto exigia para a apresentação. O primeiro espaço que apareceu foi o colégio. Para todos os integrantes, havia um aluno que viera de algum colégio. Perguntei: “qual o segundo espaço existente no texto?”. Os alunos falaram da casa. Forcei ainda mais, perguntando: “mas dentro dessa casa, qual é o espaço representável, que possa ser visto pelo público?”. Os alunos ficavam em dúvida, mas arriscaram, dizendo que era uma sala e os quartos. Informei que, se existia um aluno que vinha de um colégio, existia um quarto para ele dentro dessa casa. E que se esse personagem entra na casa em que existia um quarto para ele e alguém o cumprimenta na sua chegada, era sinal de que essa personagem que cumprimenta também estava em outro espaço. Compreendi com os alunos que era preciso haver uma decisão em conjunto. Então questionei: “será uma sala ou o quarto do pai”??. Os alunos concordam em ser a sala da casa.

Para facilitar o entendimento do exercício, fiz uma analogia com os alunos sobre sua realidade, perguntando-lhes sobre quando chegavam da escola, em suas casas, para onde eles iam primeiramente e onde deixam suas mochilas e cadernos. Um aluno colocou a subjetividade de cada pessoa sobre o que iria realmente fazer quando chegasse a casa. Pontuou que poderiam ser duas salas, ou ainda, um conjugado ao invés de um quarto. Propus a ele que começasse a pensar não em subjetividade, mas em movimentos e ações óbvias que estavam presentes no texto; levar o espaço ao extremo da obviedade. Portanto, continuei: “um aluno com mochila chegou a sua casa e foi para o seu quarto deixar a mochila. Na sala, que era o caminho para o quarto do filho, encontrava-se o pai lendo um jornal”.

Dessa forma, os alunos foram para a cena com o espaço e os objetivos de suas personagens definidos e começaram a atuar sob essas condições. Observei que os alunos

abandonavam as suas ações pelo caminho (Demonstração em vídeo 42⁷³). Por esse motivo, não se permitiam que as condições reais do texto acontecessem sobre seus corpos. Informei-lhes que os espaços tinham que estar bem definidos e, portanto, não poderiam mudar de lugar.

Pedi para que os alunos repetissem a cena varias vezes e, em todas as repetições, percebi que eles abandonavam suas próprias ações. Perguntei a uma aluna: “qual o objetivo da sua personagem?”. E ela disse: “falar com o meu filho”. Continuei: “e antes disso, o que acontece?”. E ela informou: “ir falar com ele”. Insisti, perguntando: “antes de o filho chegar o que você estava fazendo?”. Ela disse: “lendo o jornal”. Informei que era exatamente essa a sua ação: ler o jornal.

Notei na cena que a aluna abandonava a leitura do jornal para ir falar com o filho. Na verdade, ela precisava continuar a ler o jornal e permitir que as outras ações brotassem de outros impulsos que ainda estavam por vir. No momento em que a aluna levanta da cadeira para ir falar com o filho, ela induz uma ação desnecessária, ou seja, abandona a sua ação anterior que era de “ler o jornal” para uma outra ação que ainda não tinha sido provocada. Para que a aluna pudesse fazer esse movimento de levantar da cadeira, ela precisaria de um impulso físico para se movimentar. Portanto, indiquei que existiam duas ações simultâneas no seu trabalho: a primeira era ler o jornal e a segunda era conversar com o filho. Frisei que a sua ação principal era ler o jornal. Ainda lembrei aos alunos as condições temporais do texto. Informei-lhes que: “se levássemos às últimas consequências físicas e temporais, na época em que o texto foi escrito, o filho que tem que vir conversar com o pai, e não o contrário como os alunos estavam fazendo”. Com todas essas informações em mente, pedi para que os alunos repetissem a cena.

Os alunos executaram a ação de uma forma bem limpa e ficaram presos somente ao primeiro objetivo e às primeiras ações. A sequência de movimentos ficou estagnada no aluno que ia guardar a mochila e o pai que ficava lendo jornal. Não haviam criado o conflito. Comuniquei à aluna que, se ela tinha duas linhas de ações, ela precisava se comunicar com as duas. Lembrei a ela o olhar, que o olhar dela precisava estar no jornal e no filho. Perguntei: “qual a ordem que o personagem dá ao outro?”, ao que ela respondeu: “sentar ao seu lado”. Continuei: “ele veio?”. E ela disse que: “não”. Para facilitar o entendimento do exercício para os alunos, eu sempre voltava ao texto dramático para lembrar-lhes o que realmente estava escrito e a partir do que estava escrito executar a cena.

⁷³ Disponível em: <https://youtu.be/_1KvzTNnjaE>.

Os alunos ao repetirem a cena, e eu percebi que o olhar estava presente, mas o corpo como um todo ainda não. Perguntei à aluna: “é isso?”; “o pai fala com o filho e o filho não responde e vai para o quarto?”; “e o pai não faz nada?”; “fica sentado?”; “o que aconteceria se o pai levasse às últimas consequências o desacato do filho naquela época?”. O outro aluno sabia que iria ser chamado pela aluna, ou seja, estava preparando a sua ação no caminho, então indiquei a ele: “não se prepare e, também, não pare o movimento em hipótese alguma, continue sua ação que era guardar a sua mochila no quarto aconteça o que acontecer”.

Os alunos, ao executarem as ações, ainda não se jogavam por completo corporalmente. Indiquei à aluna que o seu texto informava qual o espaço em que deveria acontecer a conversa entre o pai e o filho. O texto dizia: “sente-se aqui aos meus pés”. Portanto, se o filho fora até o seu quarto, o pai deveria ir até o quarto buscá-lo e colocá-lo aos seus pés para terem a conversa na sua cadeira da sala e não no quarto do personagem Aluno.

O aluno tentou ajudar a aluna, companheira de cena, e disse que era para ela ficar mais brava. Anunciei que não era esse o caminho. Era preciso fazer o caminho físico para se chegar à raiva e não o caminho psicológico. Os alunos repetiram a cena com essas indicações. Percebi que a aluna foi ganhando um estado de irritação através da repetição dos movimentos que até então não havia. Observei que a aluna ainda não colocava o aluno aos seus pés. Então, informei que ela precisava colocá-lo aos seus pés para continuar o texto. Para ajudá-la fisicamente em sua ação, pedi, separadamente, ao aluno que fazia o personagem filho que agora lançasse a mochila sobre a aluna que fazia o personagem pai. A ideia era que a ação de jogar a mochila sobre a aluna provocasse um estado físico de raiva (demonstração em vídeo 43⁷⁴).

Ao repetirem o exercício, quando o aluno lançou a mochila sobre a aluna, esta descobriu imediatamente quais ações deveriam ser realizadas para colocar o personagem Aluno aos seus pés, porém essas ações provocavam o abandono das ações do aluno, que era guardar a mochila no quarto e não permitir que a aluna o tirasse de lá. Insisti que não abandonassem suas ações e objetivos, como também seus objetivos deveriam ser levados às últimas consequências. Pedi que retomassem o exercício com essas indicações e observei, com muita clareza, a diferença na interpretação dos alunos. O aluno ficava altamente audacioso e aluna ficava altamente brava. O interessante era que, até então, antes de minha condução, os alunos gritavam para dizer os seus textos e, após as instruções, usavam uma força física natural do corpo. Portanto, eles não precisavam mais utilizar os gritos ou fazer

⁷⁴ Disponível em: <<https://youtu.be/-736letOQVM>>.

ações desnecessárias. Nessas condições, durante a apresentação da cena, os alunos causavam risos na plateia e entravam no estado dramático exigido pelo texto.

Dando continuidade à aula, busquei mais quatro falas, dentro de outro texto, do mesmo autor, no mesmo livro, sendo elas:

- Oh! Carolina. Puseste ao sol a cartola e o casaco?
- Sim! Sim, senhor.
- Vá buscá-lo.
- O senhor irá fazer uma visita de importância?

Propus que os alunos pensassem na cena a partir dos espaços e das ações. Assim, eles prepararam e apresentaram suas partituras corporais. Ao apresentarem, percebi que criavam movimentos que não estavam de acordo com o que dizia o texto. Quando os alunos dividiram o espaço, fizeram somente em dois e não perceberam a existência do terceiro espaço que era o da cozinha onde ficava a empregada. Depois da apresentação, perguntei quantos espaços eles enxergavam na cena, e eles disseram que eram dois. Sugerí, então, a existência de mais um espaço. Portanto, criei com eles três espaços, sendo: o quarto, a cozinha e o quintal (lado externo). Assim, obtivemos a forma de um triângulo entre os espaços. Decidimos que: no quarto estava o patrão com mochila, cinto e sapatos; na cozinha a criada com a bandeja com copos e garrafas; e no quintal o casaco pendurado. Informei os objetivos dos dois: a criada estava servindo o patrão, e o patrão estava no quarto se arrumando. Os resultados das apresentações foram: os alunos ficaram em uma forma muito limpa da cena; não se permitiram entrar no caos, paralisando, assim, seus objetivos; a criada parou de servir, e o patrão parou de se arrumar. Informei onde se encontravam os problemas e pedi para eles repetirem a construção da cena. Na apresentação, continuavam com os mesmos problemas, então lhes comuniquei quais as movimentações necessárias das duas personagens. Para a criada: servir o patrão era um ato de ir e vir da cozinha para o quarto, como também buscar o casaco do patrão que estava no quintal da casa e levá-lo até o quarto. Para o patrão: não parar de se arrumar, mesmo que a empregada o estivesse servindo. Indiquei que havia uma urgência no fazer das duas personagens. Repetiram a cena. Durante a construção da cena, fui indicando aos alunos o que eles precisavam fazer de urgências, ou ainda, quais tempos e ritmos que eles

deveriam dar às suas personagens. Como, por exemplo: o servir da empregada devia ser feito correndo (Demonstração em vídeo 44⁷⁵).

Os alunos, durante os movimentos, abandonavam as suas ações. Ao invés de a aluna continuar servindo o aluno, ela parava o movimento para colocar o casaco no patrão. Propus que, mesmo com o casaco na mão, ela não entregasse o casaco ao patrão. Repeti novamente os objetivos das personagens que eram: da empregada servir e a do patrão se vestir. Os alunos retomaram o exercício inúmeras vezes (Demonstração em vídeo 45⁷⁶). Percebi que a ação da criada, de não entregar o casaco para o patrão causou nos alunos da plateia um estado de graça e divertimento.

Perguntei aos alunos que estavam assistindo se eles sabiam qual era a relação dos dois personagens e qual era o objetivo dos dois. Uma aluna disse que: “um queria sair e o outro não queria deixar”. O outro aluno ainda disse que: “os dois pareciam marido e mulher”. Portanto, concluí juntamente com os alunos que, através da ação de um ir e o outro não deixar ir, encontrava-se o conflito do casal na história.

Informei aos alunos que, em determinado momento de suas ações dentro do espaço, dava perfeitamente para ter falado o texto. Perguntei: “por que não falaram?”. Durante a ação dos dois alunos, a aluna que fazia a criada informou que não lembrava o texto que tinha que dizer. Comuniquei a ela que o objetivo do trabalho era esse mesmo. Quando o trabalho acontecia no corpo do ator, era normal que este esquecesse qual texto tinha para dizer. O objetivo do exercício era que os alunos descobrissem, através do corpo, as ações e os movimentos necessários para a cena. Coloquei para eles que poderíamos fazer esse trabalho sentados a uma mesa, mas a escolha física era muito mais interessante para o ator.

Na avaliação, um dos alunos questionou sobre a necessidade de se falar as frases do texto como elas eram e se poderiam falar outras frases, que não estivessem no texto, desde que as frases originais fossem ditas. Informei que a regra do jogo era somente falar as frases do texto; não era para incluir outras frases. Uma aluna reafirmou a regra do jogo, dizendo ainda que poderia substituir as frases do texto por sinônimos das originais, ou seja, não precisaria ser dito ao pé da letra. Comuniquei a eles que, em um primeiro momento, não deveriam falar as frases do texto ao pé da letra, mas que, quando os movimentos fossem encontrados, as frases deveriam ser retomadas no texto original. O intuito de falar as frases

⁷⁵ Disponível em: <<https://youtu.be/RIhMMZYnDBA>>.

⁷⁶ Disponível em: <<https://youtu.be/7MCzUKJwURM>>.

parecidas com as do texto original era somente para não quebrar a linha de ação que estava se construindo com os corpos dos alunos; não precisavam parar a ação para lembrar o que iriam dizer. Eles poderiam falar o que viesse na mente e depois que encontrassem os movimentos retornavam ao texto. Quando o ator encontrasse os movimentos do texto no espaço, através da ação, ele, obrigatoriamente, teria que dizer o texto como ele era, pois não teria outra forma de unir a ação com a fala. Fazendo uma analogia com o calçar as luvas, seria como o encaixe das luvas nas mãos: o texto seria as mãos e a luva seria a ação; um tem que se encaixar no outro.

A aluna questionou que as ações não estavam tão claras no texto e, por isso, ela não entendia o sentido que se dava entre o espaço (movimento) e o texto (fala). Afirmei que, se as ações não estavam tão claras dentro do texto, nosso trabalho como ator era descobrir as condições necessárias para darmos conta das ações desse texto. Essas condições necessárias passam pela investigação do uso das situações do texto, levadas às últimas consequências, como foi utilizado no exercício feito anteriormente. A ida da criada para pegar o casaco não era somente um movimento para pegar o casaco e voltar. Era necessário descobrir por que a criada estava indo pegar o casaco. A aluna questionou, então, se deveria complicar uma ação para conseguir chegar aos objetivos. Informei a ela que não era exatamente isso, que, na verdade, era colocar a ação dentro de uma situação. Comuniquei que alguns textos não definem exatamente quais são as suas situações dramáticas E que esses textos, geralmente, indicam a ação, mas não informam a situação. Mas, a partir da ação, o ator teria condições de investigar quais as possíveis situações que se encaixariam dentro daquela ação. Citei o exemplo do exercício anterior no qual o grupo não sabia que naquelas frases existia um casal. Informei que essa descoberta só foi possível no momento em que os alunos estavam fazendo os movimentos no espaço.

Falei que, quando os atores começam a realizar os movimentos no espaço, permitem que esses movimentos entrem em diálogo uns com os outros, ou seja, o movimento de um personagem provoca o movimento do outro. Concluí que, como diretor, não era possível saber o que era a coisa (movimento). Só descobre-se o que é a coisa (movimento) no momento em que ela está sendo feita. Quem estava de fora, vendo o movimento do outro, tinha a possibilidade de fazer os encaixes necessários entre o que o ator fazia e o que o texto pedia. Assim, o olhar de fora tinha uma maior sensibilidade para com o desenrolar da cena. Quem estava dentro de cena iria fazer os encaixes entre o corpo e o texto de uma forma diferente de quem estava de fora. O fato era: quando o ator se colocava em movimento a partir das ações, ele começava a ter uma clareza corporal do que estava acontecendo na cena. Essa nitidez

dava-se tanto para quem fazia quanto para quem assistia. O espaço e o objetivo de cada personagem eram norteadores do que iria acontecer em cena. Com esses elementos, o ator chegava ao jogo de “erros” e “acertos” dos possíveis caminhos para a criação cênica. Portanto, a exploração dos movimentos tinha que ser ao máximo, pois só através dessa profundidade no trabalho de pesquisa é que o ator alcançava uma problematização de sua cena. Em momento algum, o ator iria criar ideias sobre os movimentos, mas iria fazer a transposição dos movimentos sugeridos pelo texto para o espaço. Na verdade, o trabalho do ator era preencher as partes ocas existentes no espaço entre o texto e o gesto.

Concluí com os alunos que, ao pegar um texto, o ator deveria descobrir, de imediato, em qual espaço ele acontecia, perguntar-se por que estava acontecendo naquele espaço e o que a personagem estava fazendo naquele espaço – o seu objetivo – e deveria, ainda, compreender que o objetivo da personagem não mudava, mas se mantinha do começo ao fim. Tal como no exemplo do casaco, no exercício anterior, em que o ator deveria entender que a personagem criada servia o patrão o tempo todo, para impedir que ele saísse para resolver o seu compromisso. Percebemos, com isso, que, no texto, o tempo todo, o patrão perguntava do casaco e a criada não o entregava. Quando o texto começava a repetir algumas falas, o ator tem que desconfiar que alguma coisa de concreto existe naquela repetição.

A aluna questionou que as ações não estavam dadas claramente no texto, como, por exemplo, quando colocávamos na primeira cena o personagem lendo o jornal e, na segunda cena, o personagem servindo o outro. Isso não existia diretamente no texto. Informei a ela que precisávamos criar as condições necessárias para interpretar. No caso do personagem lendo jornal, partia-se do princípio de que um pai que estava esperando para conversar com o filho poderia estar lendo um jornal. A ação poderia ser outra, como por exemplo, lendo um livro ou vendo televisão. A ação de servir que se passava na segunda cena estava um pouco mais clara pelo fato de a personagem ser uma criada e a função dela na casa seria servir. A problematização da cena se concretizava no momento em que o servir passasse a ser uma condição de impedir que a outra personagem saísse de casa. Assim, com essas percepções, criavam-se condições para se interpretar um texto.

Informei aos alunos sobre a necessidade de se usar os objetos reais em cena: se fosse para amarrar o cadarço, seria preciso amarrá-lo verdadeiramente; se fosse para colocar o cinto na calça, seria preciso passá-lo por todas as pregas da calça antes de fechá-lo; não se podia fazer de conta que estava fazendo, tinha que ser feito de fato. Com isso, o ator se permitiria ter as condições mínimas para um bom encaminhamento da cena e poderia, dentro da sua

imaginação concreta, criar situações que se aproximassem dessa realidade. O ator deveria utilizar a imaginação dentro das realidades de suas personagens. O limite do ator estaria em imaginar o que ele poderia fazer dentro da imaginação do seu personagem, ou seja, o ator estaria preso às condições e às situações que rodeassem a sua personagem. Assim, minha condução obrigava que a situação acontecesse. Geralmente, um texto bem escrito dava essas condições para o ator interpretar, porém, quando essas condições não eram oferecidas, tinham que ser inventadas pelo ator.

Afirmou que todo teatro tinha que ter conflito. Toda ação tinha que ter conflito. Mesmo que esse conflito fosse bobo. A informação sobre as ações para se criar os conflitos foram retiradas do que estava subentendido do texto ou escrito no próprio texto.

Durante o debate, a aluna questionou sobre a passagem de uma ação para a outra. No caso dela, disse que quando estava lendo o jornal precisou abandonar essa ação para ir de encontro ao seu filho, que estava chegando do colégio. E essa ação de ir atrás do outro personagem a obrigava a abandonar a ação anterior que era ler o jornal. Coloquei para essa aluna que, a partir do momento em que temos uma ação, não há possibilidade de abandoná-la, mas somente ligamos as outras ações à ação que já está sendo executada. Fiz uma analogia com o elástico: o ator precisava estar ligado a vários elásticos em cena, sendo que cada elástico corresponderia a uma ação; o ator iria somente afrouxar um elástico para esticar um pouco mais o outro, mas isso não quereria dizer que ele iria abandonar o elástico que ficara mais frouxo. Assim, ele se obrigava a estar ligado fisicamente por todos os elásticos que existissem dentro da peça, ou seja, estava ligado em todas as ações dentro do espetáculo, que se direcionavam dentro de uma situação para se contar uma história. O elástico mantinha a peça em movimento ou em pulsação. Os objetivos das personagens estavam ligados uns nos outros através dos elásticos.

Um aluno concluiu que: “a ação física e as palavras vão se embrincando de uma forma que dificilmente separam-se uma da outra. Como o aluno começa o trabalho pela ação física, ele não tem outra forma de dizer o texto a não ser somente pela ação. Ele utiliza tanto os movimentos do corpo que quando ele for dizer o texto, este se encaixa perfeitamente na ação que for criada pelo aluno”. Falei da existência de duas linhas: a do texto (fala) e a do movimento (ação); o trabalho do ator era fundir essas duas linhas. Entretanto o ator só iria descobrir isso nas tentativas, nas improvisações dentro do palco, experimentando várias ações para chegar ao limite delas e achar todo movimento da peça.

A aluna colocou em questão: “todas as ações tinham uma urgência”. Falei, então, que todas elas tinham uma urgência, só que em níveis diferentes. Estamos tão adaptados a parar para falar um texto que esquecemos que na vida nunca paramos as ações para falar. Sempre estamos falando e fazendo. O objetivo do trabalho era desmistificar a ideia de que o que se faz na vida é diferente do que se faz palco. Na verdade, são muito próximos um do outro. Na vida nos movimentamos e falamos ao mesmo tempo, então por que, no palco, precisamos parar para fazer um ou o outro? Quando passamos a fazer e a falar ao mesmo tempo no palco, começamos a buscar a própria vida do texto.

Assim, o trabalho do ator é ir em busca da dinâmica necessária para aquele movimento criado, descobrindo se o movimento deve ser mais rápido ou mais lento. O trabalho do ator é encontrar o lugar onde se encaixa a ação com o texto. Essa busca jamais deve ser feita através do diálogo, mas sim através da experimentação corporal. É preciso ter o olhar de fora, com alguém observando externamente e indicando velocidade, tempo, ritmo, movimentos ou, ainda, trocando de lugar e direção. Na tentativa de criação dos movimentos, o ator irá perder o texto pelo caminho, e isso é muito natural, pois ele precisa perder o texto para depois reencontrá-lo.

Conclui-se que improvisar é buscar ações que vão se encaixar de alguma forma no texto. E, para tanto, é preciso experimentar, incansavelmente, todos os movimentos necessários e possíveis para determinadas situações.

Uma aluna levantou a seguinte questão: se eu, como diretor, não passasse para ela os objetivos da personagem, suas ações e a situação em que ela se encontrava, ela não teria condições de realizar o trabalho, pois acreditava que não seria capaz de retirar todas essas informações necessárias para a cena de dentro do texto”. Coloquei para a aluna que, quando tivéssemos um texto dramático nas mãos, conseguiríamos fazer isso juntos e que o objetivo da aula era, justamente, instrumentalizá-los para que chegassem a essa capacidade.

INTRODUÇÃO DO TEXTO DRAMÁTICO

Prática #1: ESEBA

Entreguei aos alunos da educação básica três textos dramáticos do autor João do Rio, denominados: *Tradições*, *Profissões* e *O homem que não tem o que fazer*. Propus que, em grupos, eles procurassem e identificassem as ações do texto. Exemplifiquei para eles o que seria uma ação dentro de um texto. A partir dessas ações, recomendei aos alunos que retirassem do texto a história que estava sendo contada, sendo que não precisava ser as palavras exatas do texto escrito. A história extraída podia ser falada com as próprias palavras dos alunos. Aconselhei a eles que priorizassem os movimentos e as ações, que combinassem entre si o que seria feito e improvisassem a cena na cena. Os alunos apontaram algumas dúvidas, sendo elas: “só tem dois personagens, o que faço?”; “a história é narrativa misturada com diálogos?”; “tem que contar no palco?”.

Informei que no teatro não existem o certo e o errado, mas sim pontos de vista diferentes, e que, a partir destes a história dos textos poderia ser contada de diversas maneiras. Essa condução escapou dos princípios e procedimentos de Gilles, visto que, para o diretor, os alunos não deveriam ter pontos de vista sobre o texto estudado, pois estes poderiam levar os alunos a terem “ideias” sobre o texto, e não era esse o objetivo do trabalho.

O que me levou a escolher os textos do autor João do Rio foi a proximidade que eles tinham com o diretor Gilles, que também trabalhava com seus alunos o mesmo autor, e, também, por serem textos curtos que continham histórias completas – com começo, meio e fim. A dificuldade que encontrei pelo caminho foram as difíceis palavras utilizadas pelo autor, ou seja, o português utilizado na época do autor. Outro agravante que decorreu de minha escolha pelos textos do autor João do Rio foram os contos dramáticos. Os textos do autor não eram necessariamente um texto de teatro, mas sim contos que continham diálogos entre as personagens. Os alunos da educação básica tiveram que, antes de construir as ações, construir o texto dramático para conseguir extrair dele suas ações. Apesar de todas as dificuldades encontradas em utilizar textos mais complexos com alunos da educação básica, ainda assim não abandonei o autor escolhido. Destarte, embarcamos em uma busca pela história contada bem como pelas ações dessa história, de modo que conduzi as aulas por dois diferentes caminhos, sendo o primeiro, a reconstrução dramatúrgica dos textos escolhidos – exigindo

dos seus alunos que fossem coautores do texto – e a segundo, a transposição da história recriada pelos alunos para o espaço de representação – acumulando, naquelas condições, duas funções nos alunos: de autores e de diretores. Esse acúmulo de funções sobre os alunos talvez tenha sido o principal motivo que levou os alunos da educação básica para um caminho diferente do que o método de ensino de Gilles poderia oferecer, como também do outro grupo que estava inserido no ensino superior. Mesmo sob tais condições, foi possível perceber, durante todo o processo, pequenas aproximações com os procedimentos do diretor Gilles.

Esclarecidas algumas das dificuldades sobre a escolha do texto dramático para os alunos da educação básica, passei a buscar, durante as aulas, juntamente com os alunos, os caminhos que aproximavam dos procedimentos de Gilles. Percebi que, durante os exercícios de transposição do texto para o espaço, os alunos, no momento da apresentação de suas cenas, abandonavam por completo tudo o que haviam apreendido anteriormente. Eles acabavam por falar uns para os outros o texto e não se preocupavam com a situação e com as ações contidas nele. As falas presentes no material eram dadas com seus corpos totalmente paralisados, como se estivessem com uma filmadora de televisão à frente. Da mesma forma que acontece, na maioria das vezes, nas filmagens de novelas da televisão brasileira. Lembrei aos alunos que repetissem a cena com a atenção voltada para ação que o texto sugeria. Após mais algumas tentativas, eles ainda continuavam no mesmo registro corporal, falando o texto sem se preocuparem com suas ações. Percebi essa dificuldade mediante o questionamento de um aluno, que perguntou, no meio da cena que estava sendo executada, qual texto deveria falar ou se ele tinha ainda alguma fala. Durante o processo, parei a cena e coloquei a questão para os demais alunos, perguntando: “qual foi a preocupação do aluno?”. Uma das alunas respondeu: “a fala”. Ainda perguntei: “o que foi pedido?”. A aluna respondeu: “a ação” (Demonstração em vídeo 6⁷⁷).

Em uma das cenas apresentadas, um dos alunos até propôs um pouco de movimentação no início de sua construção, mas a abandonou logo depois (Demonstração em vídeo 7⁷⁸). Percebi que existia uma necessidade de os alunos falarem o que estava escrito. Abandonavam por completo qualquer tipo de desenvolvimento da situação através do corpo como um todo e ficavam dependentes do que se falava e do que estava escrito exatamente no texto. Separavam, drasticamente, o que se falava do que se fazia com o corpo. Essa situação

⁷⁷ Disponível em: <https://youtu.be/a_En3Ix23cE>.

⁷⁸ Disponível em: <<https://youtu.be/4kDqa6GDbQE>>.

também era observada nos ensaios de Gilles, em que seus atores demonstravam uma dificuldade na transposição do texto dramático para o espaço de representação. Para o diretor, essa condição se dava pelo fato de os atores estarem habituados a observar o modo que se produz televisão e cinema no Brasil. Ele acreditava que essas construções das histórias cênicas no país fugiam por completo dos moldes que se apresentavam no cinema comercial internacional, assim, mesmo que seus atores já estivessem absorvidos algum grau de entendimento de sua aula, ele observava que seus procedimentos sofriam uma queda de entendimento no momento em que inseria o texto. O modo que Gilles utilizava para recuperar a capacidade de entendimento do ator pela ação, pela situação e pelos movimentos era a repetição desses elementos em cena. Somente com a experimentação do corpo dentro do espaço, guiado pelos princípios do diretor, seriam capazes, para ele, de provocar nos atores um abandono do que haviam compreendido na arte de atuar. E, ao mesmo tempo, um resgate do modelo de ensino de atuação que o diretor estava proposto a ensinar.

Os alunos, para resolverem os problemas de quantidade de personagens em relação com a quantidade de atores que precisavam atuar, colocavam os outros para realizarem pequenas ações que compunham o todo da cena. Como, por exemplo, no texto: *O homem que não tem o que fazer*, no qual existiam apenas dois personagens, e um deles queria pegar um taxi. Eles, nessas condições impostas pelo texto, criaram o motorista do taxi para ajudar a compor a cena e inserir um dos atores, como também criaram a secretária do texto *Profissões*, que, até então, não existia explicitamente no texto.

Na turma “C”, os alunos tiveram uma percepção diferente sobre o texto em relação à turma “B”. A condução da aula foi a mesma nas duas turmas. Um dos resultados observados nas apresentações dessa turma foi: um grupo utilizou a narração para contar a história. Com algumas simples indicações da narração e pequenos movimentos, desenvolveram o texto como um todo. A questão que ficou foi: utilizaram a narração por ser mais prática e rápida ou estavam cientes da diferença entre contar uma história através da narração e contá-la através da situação e ações do texto? O próprio texto narrativo, como o conto, não provocava esse formato de transposição para o teatro? Como, naquela altura dos trabalhos, tive dificuldades na administração do pouco tempo que tinha com os alunos, acabei por não fazer a autoavaliação e, com isso, não tive como saber o que os alunos estavam pensando sobre o processo de trabalho. As rápidas reflexões que eu fazia com os alunos não foram suficientes para responder a todas as questões. Portanto, dentro do trabalho com a educação básica,

começaram a aparecer lacunas com dúvidas sobre a afetação que os alunos tinham sobre os procedimentos.

Dando continuidade à investigação, naquele sexto dia de aula, perguntei aos alunos se eles conseguiram pensar, em casa, em alguma estrutura para melhorar a cena que estava em processo de trabalho. Um deles respondeu que: “não sabia o que fazer”. Eu disse a eles que, quando essa pergunta aparecesse, o melhor a se fazer era voltar ao texto dramático, pois lá, possivelmente, haveria algumas informações iniciais que os ajudariam a pensar e a desenvolver a cena ou a personagem. Uma aluna levantou a questão: “se não estava se pedindo nada, porque temos que fazer alguma coisa?”. Respondi a ela que, quando não estava se pedindo nada, não era para se fazer nada, mas, quando se insere o texto dramático, mudam-se as regras do jogo. Assim, o texto começou a exigir que situações e ações fossem realizadas. Um dos alunos lembrou que era para circular as ações como tarefa de casa. Também, foi levantada a questão de que, quando se pega o texto dramático, há possibilidade de se contar a história do texto a partir do que cada um acha.

Percebi que o trabalho com os alunos da educação básica estava tomando rumos diferentes do que havia planejado em relação aos procedimentos do diretor Gilles. Desse modo, mudou a condução cênica com os alunos, com o intuito de resgatar os procedimentos do diretor Gilles. Informei que, naquele momento eles fariam o processo inverso e iriam tentar seguir as regras e as ações que o texto dramático apontava. O objetivo de minha condução era voltar para a estrutura do procedimento original. Enquanto antes eu passara algumas aulas com os alunos, tentando extrair do texto qual era a história que estava sendo contada, naquele novo momento precisava voltar para o que era de fato a história contada, ou seja, as frases que o autor usava exatamente para contar aquelas fábulas.

Para tanto, escolhi um trecho do texto *O homem que não tem o que fazer*, mais precisamente o primeiro parágrafo, para trabalhar com os alunos. Comecei a apontar, no texto, as ações, o tempo, o espaço e a velocidade possível. Informei aos alunos que eles deveriam trabalhar a partir do óbvio do texto, seguindo o que estava escrito, uma vez que o texto dava muitas informações para que começassem a interpretá-lo. Comuniquei-lhes: “se eu tenho o espaço, o tempo e uma ação, eu posso começar uma peça assim”. E questionei-lhes, o tempo todo, sobre o que o texto estava pedindo, falando sobre a antecipação das ações que, geralmente, eram feitas por olhares mais descuidados. Propus que não era necessário antecipar uma ação, pois, se o texto não informasse o que havia acontecido, não tinha como

seguir adiante. Pedi a eles que evitassem deixar que a imaginação antecipasse as ações escritas; primeiro a ação, depois a imaginação.

Um dos alunos pediu para ser o narrador, e eu não só recomendei que não houvesse um como sugeri que esse narrador fosse transformado em ações físicas.

Aconselhei, também, que eles se agrupassem de dois em dois e trabalhassem o parágrafo, tentando ser, ao máximo, fiéis ao texto. Um aluno perguntou se podia falar, ao que respondi que o texto não pedia para falar. Eles deveriam fazer as ações que foram narradas dentro do texto. Provoquei os alunos, questionando: “se o texto não tiver fala, então por que eu devo falar?”. Durante as apresentações, começaram a aparecer problemas como: decorar as ações para a cena juntamente com as falas inseridas no texto. Essa dificuldade fazia com que os alunos sempre voltassem ao papel. Também, aparecia o problema de “caminhar em cena”. Quando o texto indicava para a personagem caminhar, os alunos não faziam a ação. Eles andavam de todas as formas e não conseguiam caminhar normalmente, da mesma forma que uma pessoa caminharia se estivesse andando na rua.

Quando entravam em cena, os alunos não definiam o espaço e só faziam isso quando eu os lembrava da existência de um espaço. Então, quando eu propunha que repetissem a cena, o espaço começava a aparecer.

Depois de passarem pelo exercício da experiência de fisicalizar o parágrafo do texto escolhido, propus que fizessem isso nos textos que vinham estudando anteriormente. Pedi que continuassem a utilizar a mesma estrutura física que construíram anteriormente. Essa condução cênica foi necessária, pois eu não queria que os alunos se frustrassem com o trabalho que vinham formatando durante as aulas anteriores. Como os alunos haviam criado algumas partituras a partir da ideia que tinham da história do texto, mesmo que esse procedimento fosse de encontro com os procedimentos de Gilles, arrisquei-me e resolvi inserir aquelas partituras corporais, que partiram de ideias, para dentro das falas originais do texto dramático. O objetivo, em princípio, era adaptar a estrutura criada com os corpos dos alunos nas aulas anteriores às novas regras que se aproximavam dos procedimentos de Gilles. Informei-lhes que a narração se transformaria em ação e pedi que eles descobrissem onde as ações físicas se encaixavam no texto. Perguntei-lhes: “qual o espaço necessário para apresentação daquela história?”.

Durante as apresentações dos alunos, provoquei-os a pensar fisicamente a cena. Utilizando o princípio da dúvida, que gerava perguntas sobre a criação dos alunos, ao conduzir a cena, eu pontuava possíveis questões que causavam dúvidas nos alunos e,

consequentemente, potencializava a criação cênica. Por exemplo: no texto, estava escrito “o que você está fazendo?”, e a aluna executava a cena de uma determinada forma, então eu perguntava aos demais alunos quais os movimentos que poderiam ser realizados dentro daquela estrutura. Eu questionava o olhar da aluna, com a intenção de que ela refletisse se estava realmente olhando o que perguntava ou fazendo de conta que estava olhando, afinal, olhar era tocar.

Em outra cena, alguns dos grupos não colocavam a rua no lugar adequado do espaço e, a todo momento, invadiam e mudavam o espaço da rua de lugar. Questionei os alunos sobre as possibilidades das personagens serem atropeladas daquela forma. Eles, ao perceberem as condições reais da história e relacioná-las com as condições que criaram para a cena, riam de si mesmos. Pedi que pensassem o espaço e o definissem. Também, aconselhei-lhes que descobrissem uma urgência física quando realizassem suas ações. Os componentes do grupo questionavam onde a personagem se encontrava na avenida. Respondi que o texto informava que havia somente uma avenida, e, como ele não indicava exatamente onde era a avenida, ela poderia ser completada por nossa imaginação. A personagem poderia estar na avenida, em frente à avenida ou ao lado da avenida.

Em outra situação, perguntei aos alunos sobre a relação entre as personagens. “qual a relação afetiva entre elas?”, “são avós, tios, pais?”. Isso foi importante para criar um vínculo entre as personagens. Ademais, lembrei-lhes sobre a urgência física na cena.

As mesmas dúvidas que surgiam na primeira turma, “B”, também surgiam na segunda turma, “C”. Uma aluna perguntou: “o personagem abraça ou não abraça?”, ao que respondi que era uma questão que o grupo precisava resolver, se ele iria abraçar ou não e por que.

Na aula seguinte, propus aos alunos que preparassem para apresentar aos colegas até a metade do texto dramático, dando ênfase ao espaço em que a cena estava sendo representada, à situação e às ações do texto. No momento da apresentação das cenas, um dos alunos informou: “nós não vamos ser os primeiros a apresentar, por que temos que ainda raciocinar?”. Comuniquei que, quando se pede para os alunos pensarem juntos, ao verem a cena do outro, era justamente esse o objetivo, raciocinar em grupo. Informei que “o teatro é coletivo”. O aluno, mesmo sentado, não participando efetivamente da cena, deveria acompanhar o que acontecia no palco e dar sua opinião sobre. Assim, o aluno estava autorizado a oferecer sua sugestão de movimento para o que estava acontecendo. Informei, ainda, que era preciso trabalhar em conjunto, pois, mais à frente, no trabalho, eles iriam unir as três peças e, para isso, precisariam estar integrados uns com os outros. A ideia era provocar

os alunos para que pensassem e fizessem juntos toda a construção cênica do processo de trabalho. Portanto, a partir daquele momento, eles tinham que prestar atenção na cena do outro.

Quando um grupo terminou a apresentação, perguntei à plateia se havia alguma sugestão de movimento. Geralmente, os alunos davam sugestões como: “falar mais alto”; “não falar ao mesmo tempo que o colega”; “não ficar de costas para a plateia”. Comecei a propor, nas cenas, sugestões de movimento que modificassem de fato a estrutura da cena, como, por exemplo, tirar os alunos do estado de falar o texto sem movimento. Em uma das cenas do texto *O homem que não tem o que fazer*, existia um taxi, mas este não estava em movimento, recomendei, então, que esse carro não parasse de se movimentar.

Para dar movimento ao outro grupo, tive que intervir com uma situação diferente do que os alunos estavam sugerindo. Para eles, o texto *Tradições* discutia somente que as pessoas mais velhas queriam passar as festas de final de ano com a família e as pessoas mais novas queriam passar as festas com os amigos, longe da família. Para desenvolver a cena, os alunos sentavam-se em cadeiras, faziam somente a chegada dos personagens mais novos e ficavam a falar o texto todos sentados. Sugeri, então, que um dos personagens velhos estivesse doente e que o outro, a todo momento, tentasse dar remédio a ele. Quando os alunos voltavam para fazer a cena naquela atual situação, colocavam-se em movimento dentro da situação imposta.

Um dos alunos tinha a dificuldade no entendimento do próprio texto – *Profissões* – e dizia: “por que ele fala que a imprensa é patética?”. Provoquei o aluno, perguntando-lhe o que achava sobre isso e indiquei que ele começasse a fazer a personagem a partir dos porquês. Se a personagem dizia que a imprensa era patética, ele, como ator, precisava saber por que ele dizia isso. O mesmo aluno, quando refazia a cena, dizia que a colega de cena não olhava para ele, e que isso dificultava a sua fala. Provoquei-lhe novamente, questionando o que ele poderia fazer para chamar a atenção da outra aluna. Os outros alunos da plateia, imediatamente, responderam que ele poderia: “empurrá-la”, “chutá-la”, “bater nela”, ou seja, tocar fisicamente na outra pessoa. Percebi que os alunos entendiam o que era para se fazer fisicamente com determinada ação, mas, quando esta ação era colocada dentro de um contexto, ou texto dramático, era como se, para eles, a ação ganhasse um código que deveria ser decodificado, e isso dificultava o entendimento da situação e das ações.

O motor, não é o que interpreta, mas como é preciso interpretar. Quais são as forças que estão em jogo? Quem puxa? Quem empurra? Quem se puxa, que

se empurra? Quem é puxado, que é empurrado? Responder a essas perguntas simples é dar uma dinâmica ao percurso. (LECOQ, 2010, p. 171).

Essas relações de força entre os sujeitos citadas por Lecoq, também, eram uma busca nas pesquisas de Gilles. O diretor acreditava que entre os atores existia um elástico que os segurava uns nos outros. Enquanto um ator estava puxando o elástico, o outro ator estava permitindo ser puxado. Assim, sucessivamente, em um equilíbrio das relações de força, os atores se apoiavam uns nos outros pela tensão existente entre o elástico que os conectavam. Assim, conforme Bogart: “no palco, o espaço entre os atores também deveria estar continuamente dotado de qualidade, atenção, potencial e até mesmo de perigo [...]. As linhas entre atores no palco nunca devem ficar frouxas” (2011, p. 107-108).

Compreendi que minha condução, para os alunos da educação básica, tinha que estar voltada para os movimentos mais próximos da realidade deles. Dessa maneira, quando eu perguntava para o grupo o que o aluno deveria fazer para chamar a atenção do outro, automaticamente, os alunos diziam que ele deveria usar a força física do toque para alcançar o objetivo. A dificuldade encontrada nos alunos era a junção das ações – puxar, tocar, socar, empurrar – com as situações do texto dramático. Com efeito, observei que os alunos da educação básica esbarravam-se nos mesmos problemas encontrados pelos atores de Gilles no que tangia ao processo de falar ou fazer no palco. Portanto, naquele momento, cabia a seguinte pergunta: quais eram as conduções cênicas necessárias, capazes de manter as linhas ou os elásticos entre os alunos e que provocassem neles a organicidade entre o texto e o corpo?

Na turma “C”, propus pequenas mudanças nos objetivos das personagens. Em um dos grupos, Aconselhei que as ações das personagens fossem sair do espaço e a outra não deixar sair. Essa pequena ação de cada personagem, baseada em seus objetivos individuais, mudou por completo a movimentação da cena. Essa condução provocou nos alunos o abandono momentâneo do texto, deixando neles o desejo de somente executar as ações.

No outro grupo, coloquei, novamente, o foco na ação. Um personagem quer ficar com o papel, o outro quer tomar o papel e um terceiro pode opinar sobre pegar ou não o papel. Com os objetivos de cada personagem definidos, a ação ficou muito mais clara para os próprios alunos, possibilitando que estes desenvolvessem a cena fisicamente, e não mais mentalmente. Percebi que os alunos, quando ficavam sem objetivos e sem movimentos, tendiam a racionalizar a cena, sendo que essa condição fazia com que eles abandonassem as ações e a situação do texto.

Com essa atitude de dirigir as cenas ou de criar juntamente com os alunos a construção das peças, notei que acabava por afetar o estudo individual do texto que cada aluno poderia fazer. A leitura do texto que os alunos faziam era muito mais geral do que minimalista. Quando lhes propus inicialmente, que retirassem do texto as situações e as ações, obedecendo de forma rígida o que o autor indicava, os alunos tiveram uma dificuldade em desenvolver a tarefa, mas, quando minha condução apontava para que começassem a usar somente o que entendiam do texto, eles iniciavam um processo de maior liberdade criativa.

Assim, comprehendi que, quando os alunos acompanhavam o que estava exatamente escrito no texto, surgia um problema, pois eles tinham que decorar o texto como ele estava escrito. Ao contrário, quando os alunos retiravam somente a ideia do texto, eles acabavam tendo maior liberdade de criação. Essa condição de sala de aula obrigou-me, de certa forma, a mudar os rumos da condução das cenas. Para um melhor entendimento dos alunos sobre os significados das frases inseridas no texto dramático, precisei indicar outro caminho para que eles pudessem alcançar o entendimento da história e, depois, com o tempo, transferi-lo para o corpo.

Durante o decorrer das aulas, a turma “C”, aos poucos, começava a perceber a necessidade das ações dentro de uma situação. Durante os ensaios, eu indicava aos alunos que eles ficassem alertas para os acontecimentos das cenas dos colegas, como se fossem diretores daquelas cenas apresentadas. Assim, as questões dos alunos que assistiam aos ensaios eram: “não parece que ele está com pressa, pois ele fica parado o tempo todo e não tenta ir embora”. Ou, ainda: “se você toma o papel das mãos dela e este se rasga, por que você não pega o restante para ler? Para mim, eu pegaria todos os pedaços de papel, mesmo rasgados, para tentar ler o que estava escrito”.

Nas afirmações dos alunos, onde foram feitas as pontuações de cada cena, no papel de diretores de cena, percebi que começava a aparecer uma necessidade de estar em ação dentro da situação. Os casos apresentados deram-se quando: para ir embora e demonstrar urgência, o aluno tinha que se movimentar com o corpo e, ainda, para ler o que estava escrito, ele precisava pegar todos os pedaços de papeis rasgados.

As aulas que se seguiram nas duas turmas, “B” e “C”, fizeram com que eu informasse, a todo momento, aos alunos, numa tentativa de recuperar o texto dramático, que, se o trabalho era baseado no texto e o ator tinha que transpô-lo para a cena, ele era um trabalho plástico. E, se era um trabalho que envolvia a plasticidade da cena, ele necessitava do espaço de

representação e dos objetos de cenas que iriam apoiar o ator. Eu lembava-lhes ainda que o texto tinha que ser decorado dentro da ação.

Informei para todos os alunos que, se não fizessem corporalmente o texto repetidas vezes, eles não saberiam como o texto se encaixaria na ação. A repetição dos movimentos, juntamente com a fala desse texto, é que causaria o encaixe entre um e o outro. Naquele momento da aula, a condução estava voltada para a urgência em deixar os alunos fazerem e não mais discutirem as cenas.

Dessa forma, frisei, para os alunos da turma “C”, que arrumassem o espaço de representação, pois, sem ele, não poderiam interpretar. Além do espaço, cobrei deles a utilização do texto dramático para indicar os caminhos da improvisação. Assim, nesta sequência: espaço, texto e corpo, conseguiriam desenvolver um processo criativo interpretativo.

Uma aluna percebeu, durante o trabalho, a dificuldade do seu colega de cena e, para ajudá-lo, pegou o texto e apontou, dizendo: “você falará isso, entendeu?” (Demonstração em vídeo 11⁷⁹). Ela ainda insistiu: “foi o que a gente combinou”. Esse comportamento de coletividade, em que um aluno percebeu a dificuldade do outro e tentou dar conta desse problema, mostrando ou evidenciando ao outro a solução, aproximava-se dos resultados pretendidos pelos procedimentos metodológicos do diretor Gilles. Esses resultados abarcavam a busca que os alunos devem fazer dos movimentos através do texto dramático. Assim, ao perceber tal atitude independente dos alunos, informei-lhes que esse era o caminho e que teriam que repetir aproximadamente trinta vezes a mesma cena para conseguirem passá-la para o corpo. Após essa condução, a aluna, não satisfeita com os resultados do ensaio, foi mostrar, com o próprio corpo, como seu colega deveria agir em cena (Demonstração em vídeo 12⁸⁰). O comportamento dessa aluna, dentro do trabalho em grupo, aproximava-se da forma com que o diretor Gilles trabalhava com seus atores. Quando percebia que o ator não enxergava mais qual caminho tomar na construção cênica, Gilles, com seu próprio corpo, tomava a frente, subia ao palco e indicava ao ator o caminho.

Essa condução cênica na qual eu indicava o caminho que o ator ou o aluno deveria fazer era usada em momentos em que a aula não conseguia mais produzir efeitos sobre o aluno, ou seja, as pontuações que o condutor fazia não alcançavam mais o indivíduo. Para

⁷⁹ Disponível em: <<https://youtu.be/j6sRJO91mSI>>.

⁸⁰ Disponível em: <<https://youtu.be/uLfyxqhGYFg>>.

abrir novos caminhos durante o trabalho, eu apontava aos indivíduos as possibilidades de movimentos, e, a partir disso, os atores continuavam seus processos criativos.

Fazendo uma analogia com a parada cardíaca do ser humano, o diretor aproxima-se do médico que está com seu paciente na mesa de cirurgia – o ator, paralisado em cena, no espaço de representação. Uma das medidas do médico é dar um choque no coração do paciente para que ele volte a bater; no teatro, o diretor dá um choque de movimento no ator para que ele volte a enxergar e entrar em ação.

No decorrer das aulas, apontei a preocupação que os alunos deveriam ter em relação ao espaço, perguntando-lhes: “se não criarem o espaço para representar, como saberão para onde ir com os seus corpos?”.

A partir de suas atenções voltadas para o espaço, os alunos começavam um trabalho de ritmo e tempo. Observei que os alunos do texto *Profissões*, da turma “C”, começaram a brincar com essa dinâmica de ritmo e tempo. Dois personagens falavam o mesmo texto ou faziam o mesmo movimento, criando, assim, uma plasticidade maior para a cena. O que dificultava, para eles, o andamento da cena, era ter que decorar o texto como estava escrito no papel. Isso os atrasava, mas, apesar de não terem realizado o texto todo, percebi que aquele era o grupo que, mais concretamente, estava com a cena construída. Compreendi que, através dos ensaios e das repetições dos mesmos elementos de composição dramática da cena – texto e corpo –, eles conseguiam criar uma qualidade de movimento. Levantei, então, as seguintes questões: por que alguns alunos, ao receberem o mesmo processo de trabalho, conseguem alcançar um entendimento maior da construção da cena do que os outros?; a condução do processo feita por mim pode ter causado essa discrepância de entendimento entre os alunos?

Os caminhos que levam à construção das partituras físicas do texto⁸¹

Desse ponto em diante, busquei, com os alunos da educação básica, um caminho que os ajudasse a construir suas partituras corporais. O objetivo era que os alunos conseguissem dar um olhar mais plástico à história que estava sendo contada. Para tanto, o utilizei alguns recursos que poderiam facilitar, para os alunos, o processo criativo.

⁸¹ Serão apontados, nesta dissertação, deste ponto em diante, somente os principais diálogos que existiram nos ensaios entre o professor-condutor e os alunos da educação básica e que apontaram os caminhos da criação cênica baseada nos princípios e nos procedimentos do diretor Gilles Gwizdek. A ideia é direcionar ao máximo o olhar do leitor para as conduções cênicas que o professor escolheu para guiar os alunos nessa transposição do texto para a cena.

Ao longo do processo de trabalho, nas aulas, eu pedia para que os alunos arrumassem o espaço de representação, com todos os cenários e objetos de cenas necessários. Até aquele momento, os alunos haviam construído algumas partes do cenário que continham, individualmente, os objetos de cenas.

Pedi para que cada grupo trabalhasse individualmente, interferindo pouco sobre o ensaio dos alunos. Assim, a partir da organização espacial das cenas, realizada pelos alunos, fui reorganizando o espaço para que fosse possível a junção das três cenas.

Faltando alguns dias para a apresentação do processo final, sugeri aos alunos que tentassem a junção das três cenas, explicando-lhes o seguinte: com o espaço delimitado e com as ações de cada grupo definidas sobre o espaço, é possível trabalhar com focos de movimentos, ou seja, cada grupo, em determinado momento, estará em foco para mostrar as suas partituras corporais; para tanto, os outros grupos, que também estarão em cena, terão que estar em movimento; enquanto um grupo estará em foco na apresentação, o outro estará fazendo movimentos em silêncio com o corpo; o grupo que não estiver em foco, estará realizando movimentos repetitivos, como se fosse um “trailer de filme”; assim, o grupo fora do foco estará executando as melhores partes de sua cena.

A primeira questão levantada por eles foi: “como vamos fazer isso?”. Informei que seriam resgatados da cena de cada um os gestos mais significativos. Perguntei a cada grupo: “quais eram as ações ou os gestos que mais chamavam a atenção na cena?”. Cada grupo ofereceu até três momentos significativos de suas cenas. Então, comuniquei que eles iriam repetir esses três momentos infinitamente até que chegasse o foco em suas cenas. Algumas dúvidas apareceram como: “mas eu repito e paro?”; “quando eu sei que o foco está em mim?”; “os três movimentos que eu escolher eu estarei sozinho ou com os outros?”. Todas as dúvidas foram sanadas, e eu lhes aconselhei que experimentassem corporalmente essas possibilidades.

Para deixar mais claro para os alunos, informei-lhes as regras do jogo:

- Só faço os três movimentos escolhidos pelo grupo;
- Não posso fazer barulho quando o foco não estiver em mim;
- Executo a cena por completo quando o foco estiver em meu grupo;
- O “trailer do filme” é para ser repetido infinitamente.

Diante das regras, passamos a construir, juntos, as diferentes partituras de movimentos com o intuito de criar alguma plasticidade na apresentação do espetáculo.

Percebi que, dessa aula em diante, houve um distanciamento significativo dos princípios e dos procedimentos do diretor Gilles. O ideal na metodologia do diretor era que os alunos continuassem com as construções do processo criativo a partir do texto dramático. E o que eu observava, no trabalho com os alunos da educação básica, era um distanciamento ou uma pausa no uso do texto, a favor da melhoria na qualidade dos movimentos que já haviam sido construídos por eles.

Duas possíveis razões levaram-me a estacionar o uso do texto dramático. A primeira delas foi a desmotivação dos alunos em relação ao trabalho. Era possível observar nos alunos da educação básica a diminuição no comprometimento com o trabalho que advinha do uso do texto dramático. Tal situação era esperada durante o processo, pois as mesmas situações aconteciam com o diretor Gilles quando ele trabalhava com os atores. A condução que tomei foi de minimizar os impactos negativos que os alunos poderiam ter se continuassem com o trabalho de texto em sala de aula. Compreendi que mudando a estrutura da aula e seus procedimentos, o aluno poderia novamente ganhar o frescor pelo trabalho e, consequentemente, melhorar seu interesse e desempenho na sala de aula.

O segundo motivo, possivelmente, foi a aproximação com o dia da apresentação final dos trabalhos para a escola. Era necessário que o trabalho com os alunos tivesse uma característica mais de espetáculo pronto do que de processo em andamento. Isso se revelava pela importância que os alunos davam em querer mostrar aos colegas, parentes e aos pais um trabalho acabado e finalizado. Para tanto, minha condução foi de aproximar o desejo dos alunos com uma encenação que fizesse com que eles alcançassem seus objetivos, ou seja, se mostrarem para um público. Assim, afetado pelas realidades dos alunos, mobilizei-me em dirigi-los, coreograficamente, no caminho da construção de um espetáculo teatral. Esse espetáculo deveria tornar-se algo apresentável para a comunidade do colégio. Portanto, deveria ter um caráter de apresentação de espetáculo finalizado. A questão que ficou para mim foi: “aprender uma técnica de teatro, com o intuito de ensaiar os participantes da aula e chegar a um resultado do processo não seria a função vital das aulas de teatro?”. Ou ainda: “a encenação de um espetáculo teatral não tem por finalidade a sua apresentação para um público?”.

Revelados os objetivos finais do processo de trabalho, os ensaios com os alunos tomaram caminhos mais definidos. Por conseguinte, durante as pesquisas, eu passava em cada

grupo e começava a sugerir movimentos aos alunos. Como, por exemplo: no primeiro grupo da turma “B”, recomendei que os três alunos se levantassem da mesa, deslocando-se em direção ao quarto aluno, de modo a fazer movimentos que lembressem uma forma de escrita. No segundo grupo da turma “B”, sugeri que os movimentos fossem mais precisos. Informei que a movimentação do grupo estava boa, mas precisava apurar na qualidade do movimento. E no terceiro grupo da turma “B”, indiquei aos alunos que fizessem a movimentação de dentro do carro e que, para tal, utilizassem o balançar do corpo de um lado para o outro e de cima para baixo.

Em um dos ensaios, os alunos fizeram pesquisas de objetos de cena e de figurinos que utilizariam na apresentação. Para isso, dirigiram-se para sala de adereços e figurinos do teatro na ESEBA.

Nesse espaço, os alunos puderam avaliar os materiais que poderiam utilizar em suas cenas e experimentar novas possibilidades. Um dos pontos interessantes dessa pesquisa dos adereços de cena e dos figurinos foi uma aluna que tomou para si a posição de diretora artística de sua cena, sendo que o restante do grupo ia até ela verificar se suas escolhas estavam de acordo com a cena e inclusive verificar se estava de acordo com a sua personagem. Os meninos chegavam nela e diziam: “está bom esse figurino?”, ao que ela respondia: “não. Poderia ser um pouco mais escuro para a sua personagem”.

Percebi que, para todos os alunos, a pesquisa e a busca por adereços de cena e figurinos também faziam parte da criação para suas personagens. Os alunos, assim que colocavam as roupas ou se apossavam dos objetos, davam uma forma aos seus corpos e as suas falas, como se aqueles utensílios, que seriam utilizados em cena, pudesse trazer uma nova capacidade imagética para o trabalho, ofertando, dessa forma, para eles, um novo respiro para a criação da personagem bem como da própria cena.

Uma das alunas, ao colocar o figurino, ajeitou sua postura, levantando-se ao máximo na posição vertical. Ficou tão ereta que dava de perceber uma mudança corporal significativa em sua personagem. Outra aluna se sentiu tão “ridícula” com o figurino que, mesmo mudando a forma da sua personagem, conseguia criar outras personalidades diferentes.

Com a inserção dos objetos de cena e do figurino, notei uma mudança positiva dentro desses grupos. Os alunos ficaram mais interessados pelo trabalho e mais concentrados na criação dos movimentos para suas personagens. As suas ações, naquele momento, estavam atreladas ao que usariam em cena e ao que vestiriam em cena.

Durante um dos ensaios, foram colocadas, ao redor do espaço de representação, as cadeiras para os espectadores. O objetivo era organizar o espaço da sala de aula tal como seria no dia da apresentação. Desse modo, os alunos tiveram que observar com maior atenção as suas movimentações dentro do espaço, a fim de não colidirem com o espectador, que estaria sentado muito próximo do espaço de representação.

Naquele dia, também, foi a primeira vez que experimentei os sons e a musicalidade durante a apresentação dos alunos. Enquanto eles executavam suas cenas, eram lançados, variavelmente, diversos estilos musicais, o que, por fim, ajudou a criar uma atmosfera antes, durante e depois do espetáculo.

Trabalhei com os alunos, particularmente, as passagens de cena. Passava de cena a cena até a construção do “trailer de filme”. Trabalhei, também, as pausas dos movimentos e seus diferentes ritmos, buscando, com isso, uma organização das entradas e saídas.

Sugeri um fechamento das estruturas teatrais para o espetáculo, sendo elas: o cenário estaria montado e a turma “B” se encontraria em cena com seus objetos e figurinos para a realização de sua apresentação. Os alunos começariam a execução das cenas com a repetição dos movimentos (trailer do filme). O público entraria e se acomodaria. Os primeiros alunos executariam suas cenas e, ao final da última apresentação, recomeçariam o “trailer do filme”. Essa movimentação cessaria aos poucos até que todos pausassem ou congelassem. Sairiam todos de cena com seus objetos cenográficos. Em seguida, entraria a turma “C” com seus objetos e figurinos de cena. Os alunos posicionariam-se e repetiriam cada um o seu “trailer do filme”. Eles apresentariam suas cenas. No final da última apresentação, repetiriam o “trailer do filme” e executariam a repetição até a parada completa de todos os componentes. A turma “B” voltaria para a cena e se colocaria em posição inicial dentro do cenário montado da turma “C”. Os alunos congelariam e recomeçariam a fazer cada um o seu “trailer do filme”. Essa nova estrutura comporia um espaço novo para a turma “B” e um espaço com integrantes novos para a turma “C”. Após as repetições dos movimentos, eles parariam gradualmente e, quando todos estivessem congelados ou pausados, partiriam para os agradecimentos finais.

Cada turma foi ensaiada separadamente, pois os alunos não faziam aulas no mesmo horário. Enquanto a turma “B” ocupava o primeiro horário, a turma “C” ocupava o segundo.

Assim, os alunos imaginavam o colega de cena ao seu lado durante o ensaio. De um modo coreográfico, os corpos dos alunos iam ganhando formas (Demonstração em vídeo 13⁸²)

Os alunos chegaram a um ponto do ensaio em que confiavam em todas as marcações realizadas no espaço para a apresentação da peça. Essa condição colocava-os em um estado de relaxamento corporal, no qual não precisavam mais fazer criação nenhuma. A partir de onde estavam, somente era necessário repetir o que existia de movimento. Ao mesmo tempo que essa condição era positiva no sentido de os alunos estarem seguros sobre o que deveriam fazer em cena, apontei algumas questões sobre a cristalização do movimento. Ora, se os alunos não se preocupavam mais em criar novos movimentos, seria um sinal de que eles estavam fechados para novos acontecimentos dentro do espaço de representação?

Durante o andamento dos ensaios, sugestionei aos alunos: movimentos, ações, sons, gestos e falas. Informei que eles podiam, durante a execução do “trailer do filme”, pronunciar quaisquer tipos de sons, como, por exemplo, o uso das onomatopeias. Os alunos criaram, dessa forma, barulhos de porta, carro, celular, entre outros.

A construção das partituras corporais foram passadas várias vezes até o final do espetáculo, com suas devidas paradas, entradas e saídas. A repetição de movimentos e ações trouxe um cansaço físico para os alunos. Eles ainda tinham dificuldades de entender que essa repetição dos movimentos traria uma qualidade para suas ações em cena. As questões que ficaram para mim foram: se os alunos estavam fazendo as repetições dos movimentos com pouco estímulo, será que realmente essa repetição iria afetar as ações e causar uma qualidade nos movimentos da cena? Ou ainda: essa falta de estímulo poderia acarretar em nenhuma mudança para a qualidade da cena? Qual a real relação entre o estímulo físico que foi dado pelo aluno sobre a qualidade do movimento?

Observei que a dificuldade com o texto dramático parecia ser igual para as duas turmas. Enquanto, para a turma “B”, a relação com o texto foi resolvida a partir da adaptação das falas, na turma “C”, os alunos buscaram realizar o texto como estava escrito. O problema apontado pela turma “C” foi em decorar o texto como estava exatamente escrito. Eles levantaram, também, a dificuldade de falar o texto com as ações que foram criadas no espaço.

A turma “C” preocupou-se com a plástica da cena, ao passo que a turma “B” preocupou-se em como estariam posicionados em cena. O mesmo trabalho que realizei na turma “B” – enquanto os alunos executavam as cenas, eu interferia no processo criativo, dando diferentes direções aos alunos – realizei, também, na turma “C”. Entretanto, a

⁸² Disponível em: <<https://youtu.be/laSRdQYVtd4>>.

percepção de entendimento da turma “C” era maior do que da turma “B”. Portanto, a turma “C” poderia ter adquirido uma instrumentalização mais rápida com os procedimentos do diretor Gilles do que a turma “B”.

Nos ensaios finais, percebi que os alunos, quando chegavam à sala de aula, naturalmente, posicionavam-se e disponibilizavam-se a organizar o espaço teatral. Identifiquei que os alunos, através do processo de aprendizagem, começavam a alcançar a autonomia no trabalho. Eles realizavam os movimentos cênicos a partir das estruturas criadas por eles próprios, e, assim, as ações físicas apareciam claramente com bastante propriedade.

Observei, também, a liberdade e a tranquilidade dos alunos em se movimentar em cena, em dizer o texto ou, ainda, em se portar no espaço cênico. Eles não se preocupavam mais em qual parte o corpo estava em relação ao espaço. Começavam a entender o significado de explosão do espaço, em que não havia mais a necessidade de se preocupar com a melhor posição na qual o corpo se encontrava nele, mas qual posição eles decidiam que o corpo deveria se encontrar.

Uma aluna da turma “C” questionou sobre a possibilidade de modificar a posição do objeto de cena – “mesa” – da peça *Tradições*. Respondi a ela: “se fosse necessário para o espetáculo, que a mudança poderia ser feita”. A aluna respondeu que: “a mudança da mesa de lugar possibilitaria uma visibilidade maior ao espetáculo”. Notei, nos alunos, o aumento e a independência de suas capacidades de observar as necessidades que advinham do espaço de representação.

Dentro daquelas condições, sugeri uma projeção dentro do cenário da peça. Essa projeção estaria presente na turma “B” e na turma “C”. Na primeira turma, com a peça *O homem que não tem o que fazer*, seriam projetadas imagens de estradas e rodovias com carros em movimento. A projeção para a segunda turma, na peça *Tradições*, seria de imagens de uma sala de estar.

Outro momento que revelou o entendimento pelos alunos da construção independente do espetáculo foi quando um componente da turma “B”, da peça *Tradições*, informou que o grupo precisava parar de falar no momento em que os outros estavam em destaque. Aconselhei ao aluno que não precisava eliminar de vez os sons, mas, quando os outros estivessem em destaque, que os companheiros deveriam somente abaixar o volume dos sons. Assim, eles poderiam acontecer simultaneamente aos sons com as falas das cenas. O mais interessante nos discursos dos alunos foram suas percepções espaciais, sonoras e corporais que fizeram antecipadamente, antes mesmo de eu apontá-las. Essa condução do processo

cênico, deixando que os alunos descobrissem por si só as necessidades para a cena, proporcionou a autonomia necessária para todo o trabalho.

No dia da apresentação para o público, foi preciso juntar as duas turmas em uma única apresentação. Ensaiei, primeiramente, as entradas e saídas dos alunos no espaço; quem entra primeiro e quem sai depois. Treinei junto com os alunos o que cada personagem carregava consigo, de objetos de cena, para ser inserido dentro do espaço cênico, o que cada personagem retirava do espaço de representação para que outro personagem pudesse entrar e, finalmente, todos os indivíduos dentro do mesmo espaço de representação, executando o “trailer do filme”.

Os alunos, quando se propuseram a realizar, pela primeira vez, a junção das cenas, realizaram-na com uma eficiência exemplar. Conseguiram construir com muita organização os movimentos em conjunto com os colegas.

Como um verdadeiro tear bem manuseado, os alunos teciam o espaço de representação sem dificuldades. Seus corpos passavam uns pelos outros de uma forma que se comunicavam. Eles criavam, adaptavam, transformavam e reutilizavam todos os movimentos que precisavam para dar um bom andamento para o coletivo da apresentação. Compreendi, a partir da junção das turmas, que a capacidade de cada aluno, sobre a compreensão da utilização do espaço da cena, deveria ser pensada e executada por quem estava em cena.

Durante a execução dos movimentos que estavam sendo criados e modificados mutualmente pelos alunos, pontuei pequenas mudanças estéticas no processo. Percebi que, naquele momento, os alunos estavam em plenas condições corporais e espaciais de decidir o que deveria ser feito. O espetáculo estava nas mãos dos alunos e com autonomia.

Prática #2: Graduação em Teatro

Escolha do texto dramático

Naquele dia, decidimos, em grupo, o texto dramático para trabalharmos. Propus que cada um, a partir do que havia lido em casa, contasse para o restante da turma as histórias que os tocaram. As histórias contadas e lidas foram:

- *A grande imprecação diante dos muros das cidades*, de Tankred Dorst;

- *Negócio fechado*, de Felipe Wagner;
- *O segundo tiro*, de Robert Thomas;
- *A lição*, de Eugène Ionesco;

Todas as histórias acima foram enviadas por e-mail para os alunos lerem antecipadamente. Só o texto *A lição*, de Ionesco, foi lido pela maioria e, mesmo assim, a leitura do texto foi feita em partes. Na ocasião, eu havia feito uma pequena pesquisa de textos, além dos já descritos, e enviado para os alunos por e-mail. A intenção era que eles fizessem a leitura dos textos em casa para que pudessem escolher alguns que os envolvessem. Algo que não aconteceu. Dentro dessa realidade e, a partir das leituras que eu havia feito dos textos acima, contei aos alunos às histórias.

Todos os textos que tiveram suas histórias contadas por mim foram lidos em seguida pelo grupo. A leitura realizada foi somente de algumas páginas, para que desse tempo de, minimamente, alcançar um maior número de textos. Assim que os alunos eram afetados pela leitura do texto – alcançasse o entendimento da história – eu iniciava a leitura do outro.

Antes da leitura dos textos, indiquei que os alunos não dessem ênfases nas rubricas, pois elas poderiam ser tendenciosas e taxativas, decidindo pelo aluno o que deveria ser feito. E, de acordo com os princípios de Gilles, essas rubricas poderiam atrapalhar o desenvolvimento do ator no palco. Gilles acreditava que as rubricas geralmente não eram do autor, mas sim de um diretor que, numa primeira direção, fizera a inserção delas no texto. E, por esse motivo, elas se tornavam tendenciosas para o ator que estava em processo de criação. Na verdade, para Gilles, o ator tem que descobrir suas ações no palco a partir do que a sua personagem diz e não das indicações emocionais existentes nas rubricas.

Durante as leituras, provoquei os alunos para que direcionassem a atenção ao cenário que ocupava o espaço de representação do texto dramático. Conduzi-os nessa direção para desenvolver sua capacidade de entendimento da decupagem do texto para o espaço de representação, ou seja, para que os alunos soubessem a quais elementos cênicos deveriam dar atenção na hora de uma leitura de texto. Dessa forma, quando o aluno faz a leitura do texto pensando no espaço que ele possivelmente estará com o seu corpo, cria uma relação direta entre o que está lendo e o espaço que irá representar. Indiquei que tanto o espaço quanto o cenário deveriam ser percebidos por todos para que pudessem fazer uma escolha adequada do tempo que tinham para montar o espetáculo em relação com a realidade do cenário proposto pelo texto.

Verifiquei as seguintes diferenças entre os dois textos: em *Negócio fechado*, de Felipe Wagner, há dois grandes cenários, a sala – com mesa, cadeiras, comidas, talheres, copos – e o quarto – com cama, lençóis, abajur –; em *A grande imprecação diante dos muros das cidades*, de Tankred Dorst, há um único cenário com um muro. Essas diferenças de cenário existentes entre um texto e outro foram importantes para que eu e os alunos, decidíssemos, em relação ao tempo que tínhamos, qual texto utilizaríamos para a montagem. Percebi, no final da leitura, que o texto de Wagner tinha as ações mais claras (mais objetivas) do que o texto de Dorst, mas o cenário deste autor era mais fácil de executar em relação ao cenário do que o outro. Entretanto, eu deveria considerar, na decisão entre os textos, a praticidade que o cenário poderia dar ao grupo bem como a facilidade na busca das ações dentro do texto dramático. Levantei, para os alunos, as seguintes questões: faríamos o cenário como ele estava no texto e, assim, pediríamos ajuda para alguém de fora? Ou utilizaríamos os materiais que tínhamos na sala de aula para dar conta da cenografia? Construiríamos um espetáculo com um cenário elaborado ou com um cenário improvisado com os materiais disponíveis em sala de aula? Os alunos entendiam que as ações do texto de Wagner eram mais objetivas em relação ao texto de Dorst, mas entendiam que teriam certas dificuldades na execução do cenário do primeiro, que exigia tantas condições para ser feito.

Ao fazer a leitura do texto de Ionesco, os alunos ficaram bastante tocados com o que leram, pela facilidade dos espaços necessários para a construção da representação. Dessa maneira, depois de todas as leituras feitas, os alunos ficaram em dúvida entre o texto de Wagner e o texto de Ionesco. Sugerí, então, que fizessem a leitura por completo dos dois textos em casa, pois, a partir dessas leituras, seria possível tomar alguma decisão e descobrir qual dos dois textos seria utilizado para a montagem final.

Esse caminho processual de escolha do texto dramático a partir das afetações dos alunos, pela leitura da história, era um método utilizado pelo diretor Gilles com os seus atores. Aliás, era o único momento em que Gilles colocava os alunos sentados para fazer leitura de texto. A leitura jamais deveria ser feita na busca de entendimento de personagens, mas sim somente pelo prazer da leitura em que o indivíduo deixa-se afetar pela história que atravessava seus sentidos. Essa condição era essencial para que os atores pudessem fazer suas escolhas entre um texto e outro.

A escolha do texto dramático foi decidida por e-mail. Após a leitura realizada em casa pelos alunos, estes enviaram suas respostas, como também fizeram suas escolhas de personagens. O texto escolhido foi *A lição*, de Ionesco.

Comuniquei aos alunos que, após a escolha do texto, eles deveriam lê-lo por completo, entendendo a história que estava sendo contada. A ideia era que decorassem mecanicamente o texto, isto é, sem intenções das personagens, e, também, que circulassem os verbos de ações encontrados no texto. Eles deveriam tentar descobrir os “porquês” das personagens e “por que” estão falando aquele texto. Não deveriam, portanto, utilizar, durante a leitura, o “como” vai dizer o texto.

Introdução do texto dramático

No primeiro dia de ensaio com o texto dramático em mãos, conversei com os alunos sobre a importância do entendimento do texto teatral, da compreensão da história e seus acontecimentos. O aluno deveria perceber, durante a leitura, que algumas palavras se repetiam várias vezes dentro do texto e que aquela repetição significava um sinal de que algo aquele personagem desejava. Era necessário entender que as palavras, dentro do texto, estavam ligadas entre si. Complementei que uma fala da personagem no começo do texto talvez fosse entendida somente no final dele e que nada era escrito por acaso, tudo tinha um por que.

Uma aluna perguntou: “existe a palavra? A palavra é usada no trabalho? Vai usar o texto falado ou não? Como a ação física complementa o texto?”. Respondi que eles usariam o texto escolhido para trabalhar e que somente através dele seria possível entender as ações no palco. Fiz uma analogia com os trilhos do trem, dizendo que: “o texto é o trilho do trem”; “suas ações (o trem e seus vagões) estão apoiadas sobre esse trilho onde se encontra o texto”; “para você caminhar no trilho, você precisa dos dois: o trilho (texto) e os vagões do trem (ação)”; “a palavra será pronunciada juntamente com as ações”; “ela faz parte do todo”. Informei que o espectador ri ou chora de uma apresentação porque ele se identifica com o texto, identifica-se com o que está sendo contado pelos atores.

No trabalho daquele dia, apareceram somente duas alunas. Juntamente com as alunas, comecei a separar os espaços para a representação do texto de Ionesco. Perguntei-lhes, no começo da aula, quantos espaços elas achavam que existiam na primeira página do texto e quantos espaços o autor sugeria. As alunas apontaram de dois a três espaços. Perguntei então quais eram eles, e, em conjunto, fomos descobrindo a existência de quatro espaços sugeridos pelo autor, sendo eles:

- A sala: onde acontece a aula do professor com a aluna;

- A cozinha: de onde sai a governanta;
- O quarto do professor: de onde ele sai para encontrar a aluna;
- O espaço externo: de onde chega a aluna da rua.

Comuniquei que esses espaços eram essenciais para começarmos a representar, pois eram concretos e reais. Dentro dos espaços visíveis, a sala e a cozinha, foram inseridas uma mesa com cadeiras em cada um deles. No espaço da cozinha, foram inseridos copos, jarras, bandejas, panos de pratos e alguns outros utensílios que poderiam servir de apoio para a aluna. No espaço invisível, o quarto do professor, e no espaço externo, as portas que davam acesso a esses espaços eram visíveis. O que se via por dentro do espaço invisível eram partes deles, ou ainda, sugestões de sons com o intuito de aguçar a imaginação do espectador.

Iniciei com os alunos, como aquecimento, o exercício do espaço vazio, que foi realizado dentro do espaço que criamos para a peça de Ionesco. Informei que as regras continuavam as mesmas, sendo elas:

- O espaço está ocupado com mesas, cadeiras e objetos;
- Entra um por vez;
- Não está se pedindo nada;
- Quando um ator sai o outro também sai.

As alunas, ao começarem o exercício, sem perceberem, realizavam infinitos movimentos dentro do espaço e induziam diversos movimentos aleatórios dentro de um espaço em que não estava se pedindo nada. Desse modo, perguntei-lhes: “se não está se pedindo nada porque faço um monte de coisas?”; “as personagens não se conhecem em cena. Por que eu empurro uma cadeira em cima da outra?”; “o que eu faria dentro de um espaço cheio de objetos, com uma pessoa desconhecida, em que não está se pedindo nada?”.

Sugeri que as alunas estivessem mais passivas, ou seja, que recebessem os impulsos que vinham de fora. A ideia era que elas se permitissem ser afetadas pelos acontecimentos externos. Propus que as alunas estivessem mais curiosas com o espaço. Comuniquei que, se naquele momento não estava se pedindo nada e as alunas faziam um monte de coisas, quando o texto dramático fosse introduzido, elas quereriam dar ordens a ele. Efetivamente, o que se buscava era o contrário, pois o texto que deveria indicar um possível caminho de representação.

Depois de minhas recomendações, quando as alunas voltavam à cena, elas estavam muito mais tranquilas e calmas. Começavam a se permitir receberem os acontecimentos externos. A partir dos movimentos realizados com as alunas no espaço, eu fazia os seguintes apontamentos: “se eu não conheço a pessoa que está ao meu lado, eu iria sentar ao lado dela?”; “eu preciso perder totalmente a curiosidade sobre o espaço só porque não está se pedindo nada?”; “o ator precisa se perguntar, mentalmente, enquanto está em ação: de quem é aquela garrafa da água?; de quem é aquele casaco?; de quem é aquele copo?; por que aquela cadeira está posicionada daquele jeito?”; “e essas perguntas aos poucos começam a despertar a curiosidade”; “eu vou pegar ou não vou pegar?”; “é água que tem dentro dessa garrafa?”.

Observei que as perguntas tinham que estar o tempo todo na mente dos alunos, pois elas que ativariam os movimentos dentro do espaço e corroborariam os impulsos para a criação dos movimentos dentro do espaço. Propus que as alunas recomeçassem o exercício e percebi que elas, ao retornarem ao espaço, após as indicações, estavam mais atentas e mais curiosas em relação aos acontecimentos e aos objetos dentro do espaço, além do olhar muito mais firme e ativo dentro da cena.

Antes de adentrar no texto dramático, frisei mais uma vez com as alunas cada parte do espaço, sendo eles: a sala, a cozinha, o quarto do professor e a parte externa. Coloquei as alunas na posição inicial, na qual a Aluna (personagem) estava na parte externa e a Governanta (personagem) estava na cozinha. Uma das alunas queria levar o texto com ela, então eu esclareci que não era necessário, uma vez que o texto deveria ser lido e compreendido em casa; na hora de transpô-lo para o espaço, ela deveria utilizar somente o corpo. Portanto, não era preciso usar o papel escrito para ajudar na construção de cena. Avisei à primeira aluna, responsável pela personagem Governanta, que sua ação era: arrumar a mesa da sala para receber a visita que chegaria. Para isso, ela teria que pegar os materiais da cozinha e levá-los até a sala, utilizando, dessa forma, dois espaços diferentes ao mesmo tempo – a cozinha e a sala.

Quando essa primeira aluna colocou-se dentro do espaço com esse objetivo, ela começou a desenvolver suas ações, pegando um pano e indo limpar a mesa da sala. Inseri, através da voz, o som da campainha, visto que, no texto dramático, havia sucessivos toques de campainha. Observei que a primeira aluna estava presa unicamente na ação de limpar a mesa com o pano. Quando o som da campainha soava no espaço, ela não direcionava o seu olhar para a porta, continuava a fazer o seu serviço e, em seguida pronunciava o texto: “já vai”. Após falar o primeiro texto, ela parou de fazer a ação. Perguntei-lhe então: “qual é o seu

objetivo em cena?”, ao que ela respondeu: “é limpar a sala”. Questionei: “então, por que parou de fazer?”. Propus um retorno ao espaço com as perguntas em mente e informei às alunas que as respostas às perguntas deveriam ser dadas com o corpo dentro do espaço.

Durante a pesquisa corporal da primeira aluna sobre o espaço, lancei o estímulo da campainha várias vezes, mas ela não se deixava afetar pelo barulho. Perguntei-lhe: “para quem você está limpando?”, ao que ela respondeu: “provavelmente para o dono da casa”. Informei que, naquele caso, ela não estava sozinha em casa e propus que ela deixasse clara essa situação para o público. Lembrei-lhe que toda ação deveria ser suscetível a barulhos externos e que o olhar do ator também contava para o espectador de onde vinha o barulho bem como o que estava acontecendo dentro daquela casa e fora dela. Todavia, a primeira aluna retomou o exercício e, novamente, perdeu a direção do olhar. Ela não conseguia se ligar a várias ações ao mesmo tempo. Por conseguinte, os impulsos e os acontecimentos atravessavam a cena, mas ela não os ouvia nem os enxergava. Perguntei-lhe novamente: “onde está o professor?”. Ela apontava para a porta do quarto. Sugerí, então, que ela se ligasse a todos os “elásticos” existentes naquele momento da cena – ao elástico do professor e ao elástico da campainha na porta –, da mesma forma como eu expusera em aulas anteriores. Além disso, havia ações a serem feitas dentro da casa, como, por exemplo, a mesa que precisava ser limpa. Pedi, por fim, que ela retomasse, novamente, a cena com essas indicações.

Após minha condução, a ação da primeira aluna, de limpar e arrumar a mesa, mudou completamente. Ela começou a limpar e arrumar os objetos com o olhar voltado para as duas portas da cena – a da entrada e a do quarto do professor. Durante sua ação, perguntei: “onde está a cozinha?”. Ela, imediatamente, voltou o olhar para o espaço da cozinha, que havia esquecido. Perguntei: “onde está o quarto do professor?”. A primeira aluna voltava o olhar para o quarto. Perguntei: “e o som da campainha onde se encontra?”. Seu olhar corria o espaço em busca do som. Exausta com o excesso de informações, ela tentou se defender, mas informei-lhe que não era o momento apropriado para pensar a discutir a cena. Indiquei que ela se ligasse em todos os elásticos existentes naquele momento da cena. E a ligação necessária tinha que ser física e corporal. Essas ligações físicas eram: na sala, na cozinha, nos barulhos externo, no professor, no toque da campainha. A primeira aluna voltou ao exercício com as indicações que eu dera e, aos poucos, ela conseguia fazer as ligações físicas no espaço; consequentemente, percebi uma mudança em seu corpo. Ela ficou mais ansiosa, e suas ações mais claras e urgentes. Perguntei-lhe durante sua ação: “por que você está limpando a sala?”,

Ao que ela respondeu: “é porque ela trabalha ali”. Questionei que não era somente por esse motivo. E a primeira aluna respondeu: “é porque o professor vai receber uma visita”. Propus, então, que ela arrumasse a mesa para receber uma visita e não ficasse somente na limpeza. Então, ela retomou o exercício, e eu fui inserindo os barulhos da campainha que, de certa forma, foram impulsionando-a a fazer as ações mais rapidamente. O som da campainha foi sendo modulado, de modo a haver mudança na velocidade da emissão do som e essa condição modificar as ações da primeira aluna. Em um determinado momento, ela teve que limpar tudo muito rapidamente e preparar a sala, ao mesmo tempo que tinha que abrir a porta da sala. Quando a aluna chegou até a porta e encontrou com a outra personagem a sua frente, as duas começaram a rir incontrolavelmente. Perguntei-lhes: “entenderam, meninas, um pouco o que deve ser feito no trabalho físico com o texto?”.

As risadas dadas pelas alunas, no momento em que elas se encontravam em cena, foram um termômetro que garantiu a fidelidade dos movimentos encontrados para com o texto. Para o diretor Gilles, quando dois atores se encontram em cena fisicamente e não conseguem controlar seus impulsos físicos, normalmente, a reação provocada é de: riso, choro, esquecimento do texto, clareza nas ações e nos movimentos. Esses acidentes cênicos devem ser olhados como algo positivo e, mais, devem ser como um termômetro para quem conduz a cena. São eles que indicarão o grau de dramaticidade dos atores em relação ao texto dramático. Se nada disso acontecer durante os ensaios, o condutor da cena deve desconfiar que algo não está indo bem nas escolhas de sua condução.

O desgaste físico-corporal causado nos alunos como consequência do uso dos princípios de Gilles no que tange ao texto dramático – o não uso de ideias e a dúvida –, para transpor o texto para o espaço de representação, é extremamente necessário para se alcançar a plasticidade cênica desejada. Para o diretor, não há outro meio de construir fisicamente um texto; somente pelo caminho que transpassa o corpo do ator, dentro de um espaço, sendo seus movimentos guiados por um texto.

Durante a execução dos movimentos feitos pela primeira aluna que construía a personagem Governanta, percebi que o texto não estava sendo dito como estava escrito. Sugeriu-se, então, para a primeira aluna, que ela começasse a dizer o texto como ele estava escrito. Para tanto, falei em voz alta qual era o texto. Informei, também, que ela não precisava abandonar a ação da limpeza para realizar a ação na qual arruma os objetos na mesa. A construção das partituras corporais com os objetos de cena deve-se somar uma com os outros.

Busquei conduzir a aluna, para que ela alcançasse as ações de fazer a limpeza e colocar os objetos no lugar sucessivamente ou simultaneamente.

Após a condução do professor, a atenção da primeira aluna aumentou em relação aos acontecimentos do espaço. Durante a sua execução, havia um barulho do lado de fora da sala. A aluna escutava e apontava para o público através do olhar a existência do barulho, mas não ia atrás para saber o que era. Por isso, perguntei-lhe: “se você escuta o barulho, por que você não vai lá ver?”. Quando ela voltou a cena, percebi seu olhar mais atento para os barulhos que estavam de fora do espaço de representação. Observei um corpo mais ativo e ágil em cena. Durante as ações da primeira aluna, informei que ela estava esquecendo-se de algumas ações que havia construído indiquei que não era para abandonar as ações, e sim somar as novas com as que já existiam. A ideia era que a aluna fizesse um esforço para se lembrar do que tinha sido feito até aquele momento e, com o tempo, ir inserindo novas ações. Quando notei que suas construções físicas estavam seguras, inseri a segunda aluna em cena, que, até aquele instante, estava do lado de fora do espaço de representação.

De uma forma progressiva, a campainha foi tocada até o momento em que a Governanta foi abrir a porta. A segunda aluna, que está diante da porta, disse “bom dia” e perguntou sobre o professor. No momento em que a porta foi aberta pela primeira aluna, percebi que as duas alunas tentavam falar o texto o mais rápido possível, como se tivessem uma urgência em jogar fora as palavras. Perguntei-lhes: “você vê uma pessoa abrindo a porta na posição de quatro e você continua em um estado tranquilo?”, “como se nada tivesse acontecido?”, “o que você faria?”. Propus também que a Governanta abrisse a porta por completo, e não somente uma parte, pois, dessa forma, seria possível causar um susto físico maior na personagem da segunda aluna, ademais o público, também, conseguiria ver melhor a cena que acontecia do lado de fora.

Quando a cena foi repetida novamente, sem avisar as alunas, sugestionei sons de alguém se masturbando, ou seja, alguém emitindo barulhos sexuais. Esses sons foram mesclados com os sons da campainha. Ora eu fazia barulhos de sexo, ora fazia barulhos de campainha. A aluna que se encontrava sensível aos sons existentes, agora ficava mais atenta e acuada com a nova inserção sonora. Seu olhar saltava das pupilas e suas ações se tornavam mais vivas e ativas. Ela buscava o som, através do olhar, em minha direção. Quando tive a oportunidade de falar com as alunas, após a paralização da cena, informei-lhes que o som saia de traz da porta do quarto do professor.

Indiquei para a segunda aluna que, ao chegar ao espaço, ela tinha que ser mais curiosa, posto que o ator e a personagem devem, necessariamente, ser curiosos em relação à descoberta do espaço. Elas deveriam fazer as perguntas necessárias sobre o espaço, os objetos e as pessoas inseridas naquelas situações: “quem são essas pessoas?”, “o que fazem essas pessoas?”, e “porque estão fazendo aquilo?”. As alunas retomaram o exercício com as indicações em mente.

Enquanto executavam o exercício, perguntei: “Governanta, você está suja?”, “você se arrastou pelo chão para limpar a casa?”, “você recebe as visitas assim?”, “suja?”. De acordo com o acúmulo de funções dentro da construção do trabalho cênico, as alunas começavam a subtrair algumas ações por outras. Informei que não era para subtrair, e sim para somar e que, quando se para a cena, não quer dizer que algo estava errado, mas que estava se pedindo mais ações, ou ainda, diferentes movimentos. A ideia era sempre de somar as ações e as partituras criadas pelas alunas.

Durante a construção, a aluna que fazia a Governanta, ainda, não conseguia perceber que estava suja. Para provocar um novo impulso sobre essa aluna, pedi que a segunda aluna percebesse, por meio dos contatos físico e visual, que a primeira aluna estava muito suja. Desse modo, eu buscava um novo impulso para o trabalho das alunas. Quando as duas conseguiam se ligar fisicamente uma a outra durante a cena, eu notava que as ações externas começavam a afetar seus comportamentos, que causavam, constantemente, risos em quem via a cena de fora e graça em quem fazia a cena. O trabalho foi interrompido com muitas risadas e, assim que as alunas se recompunham, eu pedia para retomarem o trabalho com todas essas condições, situações e sensações envoltas pelo corpo. O trabalho afetava, divertidamente, os indivíduos que participavam da experiência metodológica.

Após diversas repetições de movimentos, a primeira aluna estava altamente atenta ao que deveria ser feito em cena. Todo barulho a induzia a novos movimentos e ações. Como se fosse uma dança, os movimentos da primeira aluna se conjugavam com os barulhos da masturbação e da campainha (Demonstração em vídeo 46⁸³).

Quando as alunas se encontravam para contracenar no momento em que se abria a porta, observei que elas ainda não aproveitavam os tempos dramáticos existentes entre o texto e a ação. Logo, informei para a primeira aluna que ela poderia aproveitar mais o tempo para dizer o texto, que ela poderia observar mais os acontecimentos ao seu redor para depois pronunciar o texto, pois não havia necessidade de pressa para se falar o texto. Indiquei para a

⁸³ Disponível em: <https://youtu.be/jWz_2bBbe8E>.

primeira aluna que, quando ela abrisse a porta para receber a segunda aluna, não precisava abandonar os outros elementos, que eram: o quarto do professor, a sala arrumada e a cozinha. Tudo ainda continuava existindo, e o que dava vida a esses lugares e elementos eram as ações da personagem Governanta. Comuniquei que, se a primeira aluna “matasse” o personagem professor e “matasse” o cenário da sala, essa pessoa e esse lugar desapareceriam para quem estava assistindo. Pedi, então, que a primeira aluna fizesse com que eles continuassem a existir.

Coloquei, também, a possibilidade de a primeira aluna aproveitar o texto um pouco antes do momento que ela havia escolhido para falar, talvez ficasse melhor. A primeira aluna respondeu que tinha pensando exatamente nisso para a próxima passada de cena. Entendi na fala da aluna que ela começava a ganhar autonomia nas ações e nas decisões sobre o que deveria ser feito em cena. Quais as necessidades reais e as adaptações necessárias entre ação e fala? Quais eram os caminhos que um ator deveria tomar para que texto e corpo se encaixem de uma forma orgânica?

Também observei que era necessário para as alunas o apoio de uma sobre a outra. Para que os textos pudessem ser falados, percebi que precisaria haver uma indução física anterior. E, para tanto, quem faria o personagem Professor existir dentro da casa e induziria a fala do texto da personagem Aluna seria a personagem Governanta que, a todo momento, estava com o olhar voltado para o quarto do professor, de onde saiam os estranhos barulhos. Justifiquei a insistência da ligação que a primeira aluna devia ter em todos os elementos da cena. Assim, eu mostrava para as alunas a dependência física que uma personagem tinha em relação à outra.

Comuniquei às alunas que era preciso, então, ligar o que o texto dizia ao que se fazia em cena. O que os objetos nos revelam? O que o invisível nos mostra? Tudo isso tinha que ser revelado no momento do encontro das duas personagens. Coloquei que existia uma urgência na cena, mas uma urgência organizada. Isso posto, perguntei: “o que diz o texto?”. A aluna informou que o texto dizia: “sente-se”. Propus, então, que a Governanta colocasse a Aluna sentada na mesa, mas, para isso, ela tinha que conduzir a Aluna pelo espaço, pois esta não conhecia o local nem o espaço e, por esse motivo, deveria ser conduzida até a sala e a mesa.

Quando as alunas começavam a repetir a cena, no momento em que elas se tocavam, naturalmente, esqueciam o texto. Informei que era normal esse acontecimento. Quando os atores começavam a fazer de verdade e acreditar no que faziam, o texto desaparecia da mente.

Também indiquei que a primeira aluna precisava usar os impulsos que estavam ao seu redor. Não era porque ela abria a porta para receber a segunda aluna que ela iria esquecer-se do resto. Informei que existia um homem gemendo atrás da porta e que isso precisava ser indicado pelo seu olhar; existia, ainda, uma sala que ainda não estava arrumada e que precisava de atenção; existia uma cozinha. Todos esses elementos ainda estavam presentes e vivos, mesmo depois da entrada da outra personagem.

Apesar de aparentemente caótica a organização da construção cênica, as alunas estavam cada vez mais à vontade dentro da cena inicial. Houve um momento em que a Governanta colocou a Aluna para sentar e a cadeira quebrou. Imediatamente, a Governanta se dispôs a pegar outra cadeira para a Aluna. Eu dissera às alunas que elas deveriam aproveitar os acidentes de cena, visto que eles permitiam que o ator se colocasse no presente dos acontecimentos, ou seja, deixavam-no na condição de abismo, na qual elas tinham que se adaptar às reais condições e situações exigidas pelo espaço – como no exemplo da cadeira quebrada em cena no momento em que a aluna foi se sentar.

Dentro das repetições dos movimentos na cena, pedi que a segunda aluna começasse a acompanhar os movimentos da primeira aluna e, dessa forma, começasse a ver o que a primeira aluna estava vendo, como, por exemplo, o momento em que a primeira aluna abriria a porta do quarto do professor para chamá-lo e, ao vê-lo, assustar-se-ia. O que a primeira aluna veria no quarto a segunda aluna também enxergaria. Esse era o impulso necessário para a fuga da segunda aluna.

Na avaliação, peguei o texto em mãos e comecei a apontar para as alunas onde se encontravam, dentro do texto, as ações para começarem a se movimentar. Por exemplo, no texto estava escrito: “sente-se um pouco, enquanto vou chamá-lo”. A ação da primeira aluna era colocar a segunda aluna sentada na cadeira falando essa frase e indo imediatamente chamar o personagem Professor. “Sente-se um pouco” – ação de colocar sentada a segunda aluna. “Enquanto vou chamá-lo” – ação de ir até o quarto do personagem Professor chamá-lo para descer. O trabalho das alunas era encaixar a ação com a fala.

A primeira aluna disse: “como é possível em apenas uma página ter tantas ações para serem feitas? Tenho a impressão que conheço tudo sobre a minha personagem somente com as ações da primeira página. Para mim eu já encontrei o ritmo da minha personagem”. Informei que o mais importante do texto dramático era o aluno entender as suas primeiras páginas. A partir do entendimento físico das primeiras páginas do texto, o aluno conseguiria desenvolver todo o seu restante sem muitas dificuldades.

Na sequência, fiz uma analogia com o novelo de lã, dizendo que a busca pelos movimentos deveria ser feita como num desenrolar de novelo de lã, em que cada componente do grupo pegaria um fio e ia desenrolando a sua parte até que todos tivessem as suas partes livres da base. Lembrei às alunas que, nesse momento do trabalho, eram importantíssimos os objetos de cena e que, daquele momento em diante, eles seriam necessários para ajudar na construção das partituras corporais. A falta dos objetos de cena foi observada no momento em que a primeira aluna, na execução do movimento, tinha que limpar o cenário e não tinha em mãos um paninho para executar a ação, assim ela teve que improvisar com outros materiais. Na verdade, era necessário que todos os materiais de cena, que ajudassem a construir as partituras corporais, estivessem no espaço ou próximos ao corpo do aluno. Os objetos seriam sempre um ponto de apoio concreto para as partituras físicas criadas pelos alunos.

Perguntei, também: “vocês imaginavam que a construção física do texto seria dessa forma?”. A primeira aluna respondeu que: “não tinha pensado como seriam as ações”. A segunda aluna disse que não conseguia enxergar, no texto, as possíveis ações físicas, que só havia entendido depois que o professor-condutor apontara o caminho que ela deveria seguir. Continuei com os questionamentos: “vocês precisaram, em algum momento, recorrer às emoções para realizar as ações?”; “ou, ainda, buscar a ação através do sentimento?”. A primeira aluna respondeu que não precisara, em nenhum momento, pensar em emoções, pois havia tantas ações a serem feitas que nem cogitara a hipótese de se emocionar. A segunda aluna disse que só recorreu ao uso das emoções no momento em que estava sentada sozinha na cadeira e não sabia o que fazer, logo, naquele momento, sentiu a necessidade de buscar as emoções interiores, mas, quando descobriu exatamente o que deveria fazer fisicamente, abandonou o caminho das emoções e recorreu ao caminho físico. Instruí a segunda aluna, dizendo que, no momento em que ela estava na cadeira, ela precisava pensar mais no “por que” estava se assustando do que no “como” ela estava se assustando. Se a segunda aluna fosse atrás dos “porquês”, ela obrigar-se-ia a buscar um motivo físico para se assustar e não psicológico. Informei a essa aluna que tudo podia se transformar em impulso físico, como, por exemplo, o barulho que era feito dentro do quarto do professor, ou ainda, o que ela conseguia enxergar quando a porta do quarto do professor se abria na direção da sua visão. A sonoridade e a visão deveriam ser elementos capazes de causar os impulsos necessários para os alunos reagirem dentro de cena.

Frisei que o susto pelo qual a segunda aluna precisava passar deveria acontecer mesmo que fosse mecânico. Era preferível uma ação mecânica a uma ação sentimental. Tornar um

susto mecanicamente possível era treinar o corpo, fisicamente, para aquela situação, comunicando aos músculos quais graus de tensão deveriam alcançar para se chegar à dramaticidade cênica.

Notei que a segunda aluna ficou preocupada mais com o que acontecia antes da cena e com o que aconteceria depois da cena, mas nunca se preocupava com o que acontecia no momento da cena, e essa condição dificultava sua reação imediata às ações que recebia. Dessa maneira, indiquei que ela reagisse imediatamente a qualquer impulso que recebesse do espaço externo, fosse ele dos sons, dos objetos ou da própria colega de trabalho.

A primeira aluna revelou como foram importantes para ela os primeiros sons vindos do quarto do Professor, dizendo que não esperava, em momento algum, aquele tipo de som e que aquela condição a despertara e a trouxera de volta para o presente da cena. Toda vez que ela, durante a ação, tentava sair ou imaginar outras coisas, os sons a traziam de volta para a cena. Percebi que sons sexuais, com o tempo, cruzavam-se, organicamente, com os movimentos dessa aluna, como também os sons da campainha. Dessa forma, todo o conjunto tornava-se um único som em movimento, criando, assim, uma plasticidade orgânica no todo.

A primeira aluna também lembrou que a cadeira quebrada foi essencial para que elas voltassem para o estado presente da cena. Ela entendeu que, antes de a cadeira se quebrar, as duas estavam com os movimentos mecanizados. Assim que a cadeira se quebrou, as alunas, imediatamente, abriram suas escutas para resolver o problema que apareceu. Essa condição dava a elas o estado presente da cena, que era pensar em como resolver o problema no ato do acontecimento.

Expliquei que o apoiar-se uma na outra era exatamente o que elas estavam fazendo no momento em que a porta da entrada era aberta e a primeira aluna enxergava a segunda aluna. As duas se olhavam e se analisavam, perguntando-se, mentalmente, uma à outra, quem eram e o que estavam fazendo. Ao fazerem as perguntas pontuais uma à outra, elas reverberavam no corpo as dúvidas encontradas mentalmente. Essa situação deixava as alunas em estado de atenção.

A primeira aluna disse que “era muito fácil abandonar as ações pelo caminho”. Ela acreditava que ficara muito tempo abandonando as ações durante seus trabalhos anteriores como atriz e que era muito difícil, naquele momento, executar todas as ações as quais ela precisava segurar fisicamente, como, por exemplo: quando ela ia abrir a porta, ela esquecia que tinha um fio que a ligava no quarto do Professor e outro fio que a ligava na cozinha, e

estar ligada a três situações diferentes, ao mesmo tempo, era muito complicado. Não estava habituada a fazer daquela maneira.

Verifiquei, nessa primeira parte do trabalho, como os procedimentos metodológicos do diretor Gilles, em relação à introdução física das primeiras páginas do texto dramático, afetaram as alunas de um modo positivo.

Foi necessário revelar para as alunas, por meio do texto, a potencialidade cênica que existia na retirada das ações desse mesmo texto para o espaço de representação. O próprio fazer em cena foi mostrando aos participantes como era possível transpor as partes iniciais do texto dramático para o espaço cênico delimitado pela condição imposta pelo autor. Essa submissão, em que os indivíduos se propuseram a estar, em relação às ordens dadas pelo autor do texto, foi, aparentemente, cerceadora da criatividade dos alunos em laboratório experimental. Entretanto, essa limitação tornou-se, com o treinamento, a busca por um novo caminho físico pelo qual foi possível reencontrar o frescor da potência criativa existente dentro dos limites cerceadores do texto dramático.

As mudanças nas regras do exercício com a introdução do texto dramático

Naquele momento do laboratório, no qual foi possível todos os integrantes da peça estarem presentes, informei as novas regras básicas que iriam nortear o trabalho daquele ponto em diante, sendo elas:

- O espaço está ocupado com o cenário da peça;
- Vocês não sabem o que irá acontecer;
- A partir do momento que acontece o impulso vocês reagem;
- Não antecipem as ações;
- Não pensem no que vai acontecer;
- Estejam no presente concreto – no aqui e no agora;
- O texto irá dizer o que deve ser feito – faça de acordo com o texto;
- Deixem-se ser afetados pelos impulsos sonoros, visuais e sensoriais que os estiverem atravessando no ambiente.

Essa condução no processo foi necessária para clarear os procedimentos metodológicos tanto para as alunas que vinham participando desde o início dos trabalhos

quanto para os alunos com algumas dificuldades, para os quais faltavam partes do processo de trabalho.

O ensaio do exercício cênico começava dentro das condições apresentadas. Como não houve um aquecimento anterior usando os exercícios iniciais, os alunos começavam com os corpos desaquecidos. Durante a repetição dos movimentos, eles iam ganhando energia e melhorando a agilidade física no trabalho.

Diante das construções das partituras físicas dos alunos, eu ia pontuando para eles os ritmos da cena, os objetivos das personagens, os possíveis desejos entre as personagens bem como a construção da organicidade entre texto e corpo e fazer e falar ao mesmo tempo. Levantei problemas como a falta que fazia os alunos não estarem com o texto decorado ou, ainda, a construção antecipada de ideias do que poderia ser as personagens.

Percebi que os problemas encontrados pelo grupo do ensino superior aproximavam-se das questões do grupo da educação básica, apesar de que, em certo ponto do trabalho, eram divergentes as construções cênicas feitas pelos dois grupos. O nó encontrava-se no momento em que os alunos tentavam unir o texto com o corpo e a fala ou, como dizia Gilles: “faço ou falo?”. Com minha condução, os alunos, aos poucos, foram encontrando os caminhos possíveis para unir os três principais elementos dos procedimentos metodológicos do diretor Gilles. Para tanto, utilizei, incansavelmente, para os alunos, as perguntas direcionadas dos “porquês” (Por que a personagem diz isso? Por que a personagem faz isso?), deixando a todo momento os alunos na dúvida do que realmente deveria ser feito em cena. Essa condição causava nos indivíduos o desejo de buscar novos movimentos no espaço de representação que alcançassem a estrutura do texto escrito.

Na avaliação, os alunos chegaram à conclusão de que precisavam decorar o texto. Como não podiam utilizar o texto em mãos como apoio para lembrar o que deveria ser falado, os alunos perceberam que, sem ele decorado, ficava muito difícil dar continuidade às ações, pois estas eram dependentes do que estava escrito no texto. A primeira aluna disse que: “foi muito mais fácil decorar o texto fazendo as ações”. Ela informou que, quando fazia a ação de abrir a porta do cenário, por exemplo, ela dizia: “bom dia, senhorita” e, com isso, buscava o encaixe entre o texto, o corpo e a fala.

A segunda aluna contou que vinha de casa com o texto decorado, mas, quando chegava ao espaço e começava a entrar em movimento, o texto desaparecia da mente. Disse, ainda, que decorava o texto, sentada a uma mesa, e que, de repente, no ensaio, tinha que ficar

correndo de um lado para o outro, executando as ações. Dessa forma, ela não conseguia lembrar o que precisava dizer.

Um aluno contou que veio com o seu texto todo construído de casa, com a ideia do personagem pronta. Ele achava que seu personagem era um velho e que tinha a voz rouca, mas, quando chegou ao espaço de representação e começou a fazer os movimentos de cena, percebeu que o velho que tinha imaginado não poderia existir dentro daquela realidade física que foi revelada pelos movimentos físicos dentro do espaço.

Observei que os procedimentos metodológicos começavam a exigir uma responsabilidade maior dos alunos em treinamento. Estes, como informaram na avaliação, descobriram que, para dar continuidade ao trabalho da construção do texto dramático dentro do espaço de representação, utilizando o método de ensino do diretor Gilles, precisavam ter o texto decorado, abandonar as ideias, recorrer às ações e confiar no que indicava o texto dramático. Esses elementos iniciais eram importantes para o desenvolvimento do trabalho e, consequentemente, exigiam um esforço maior dos alunos em relação à construção das partituras corporais.

O trabalho, de fato, reconstruiu nos alunos um pensamento diferente sobre o uso do texto dramático. Dentro dos procedimentos do diretor Gilles, não há lugar para construção de ideias e de “achismos” do que pode significar a história do texto, mas sim uma passagem física desse texto através do corpo do ator dentro de um determinado espaço.

Concluí, desse modo, que, quando os alunos abandonavam suas ideias construídas sobre o texto, eles obrigavam-se a construir novas “ideias” através do corpo. Essas novas “ideias” em nada têm a ver com o pensamento cerebral, consciente ou cognitivo do aluno, mas com um pensamento voltado para a sensibilidade corporal ou, ainda, para a inteligência do corpo.

As motivações para a construção das partituras físicas do texto⁸⁴

Desse ponto em diante, os ensaios dos alunos da graduação em Teatro para o exercício cênico *A Licão* ganharam um nível de trabalho aprofundado, uma vez que suas pesquisas

⁸⁴ Serão apontados, nesta dissertação, deste ponto em diante, somente os principais diálogos que existiram nos ensaios entre o professor-condutor e os alunos do ensino superior e que apontaram os caminhos da criação cênica baseada nos princípios e nos procedimentos do diretor Gilles Gwizdek. A ideia é direcionar ao máximo o olhar do leitor para as conduções cênicas que o professor escolheu para guiar os alunos nessa transposição do texto para a cena.

tornaram-se vitais para a transposição do texto dramático, através do movimento físico, para o espaço de representação.

Nas aulas-ensaio que se seguiram, comecei a discutir com os alunos as possíveis sequências lógicas da ação. Um exemplo claro dessa condução que precisei adotar foi a seguinte: a primeira aluna, em sua ação de arrumar e limpar a sala para receber visitas, construía suas ações aleatoriamente. Em determinados momentos, ela ia para uma direção e, em outros, tomava direções diferentes. Não existia, ainda, uma lógica física e justificada para ir de um lugar para outro, como se lhe fosse dada a função de limpar, mas, em todos os ensaios, ela criava, durante a limpeza, movimentos e ações diferentes. Indiquei à aluna que seguisse o caminho da sujeira e disse que ela deveria criar uma sequência de objetos sujos e segui-los. Entretanto, essa sequência deveria levá-la até a abertura da porta de entrada do cenário. Para tanto, ela poderia fazer o seguinte: começar a limpar os objetos de cena da mesa, depois passar para a mesa, depois passar para a perna da mesa, depois para a cadeira, descer em direção aos pés da cadeira, chegar ao chão e finalmente ir em direção à porta do cenário. Essa sequência, possivelmente, causaria na aluna um estado de concentração maior e, consequentemente, uma organização dentro de suas ações que, até aquele momento, eram aleatórias. Ao realizar esse caminho sugerido pela minha condução, a aluna ganhou mais confiança nas ações que estava fazendo bem como aumentou a qualidade dos movimentos.

A partir do momento que o aluno tem uma partitura fixa e definida, ele pode ficar livre dentro daqueles limites para explodir em diversas criações diferentes. A primeira aluna, sob minha condução, trabalhou essas sequências de ações durante muito tempo, e essa condução foi necessária tanto para a primeira aluna, que fazia as ações, quanto para os alunos que assistiam. A partir da observação dos outros alunos sobre o que a primeira aluna deveria fazer, eles tiravam como base o que eles não precisariam mais fazer em cena, ou seja, através da observação do outro, os alunos identificavam o que poderiam abandonar de excesso de movimentos de suas próprias ações. Portanto, os alunos, na pesquisa, tornavam-se tanto atores quanto diretores do espetáculo. Essa direção que eles assumiam ligava seus olhares na cena do colega.

Durante os trabalhos em sala de aula, falei sobre as relações de força necessárias que os alunos deveriam ter entre si, como, por exemplo, a luta física que existia entre a personagem Professor e a personagem Aluna, em que um queria fugir do espaço e o outro tentava impedir. Assim, essa luta física nada mais era que o conflito existente entre as personagens.

Comentei sobre a existência dos elásticos entre os alunos, em que um estava dependente fisicamente do outro; sobre a importância de não abandonar as relações existentes entre as personagens, os objetos e o cenário; sobre todo o espaço confabular para a construção dos movimentos corporais; sobre a importância que os alunos deveriam dar aos objetivos de cada personagem; sobre o que cada personagem quer; e sobre o que cada personagem deseja.

Informei aos alunos que, quando eles afirmavam o texto, o corpo obrigava a fala assentar o texto ao chão, ou seja, as palavras se encaixavam no corpo e ganhavam vida física. Ao contrário, quando os alunos falavam o texto sem condição física nenhuma, as palavras ficavam soltas pelo ar e perdiam a compreensão do texto. O direcionamento do olhar e o toque com o corpo ajudavam o aluno a controlar a direção da palavra. Assim, quando o aluno tocava ou olhava para o seu objetivo, sua palavra assentava naquela direção apontada. Apontei que o aluno não deveria se preocupar com a fala, mas sim com o que ele faz em cena. A partir do momento que o aluno executava as ações do texto, no espaço, com o corpo, a fala, automaticamente, ficava sincera.

Também, pontuei para os alunos que, se o colega de trabalho não os convencesse, fisicamente, da ação que estava sendo proposta, eles poderiam abandonar seu colega e continuar a sua ação livremente. Por exemplo, em determinado momento do espetáculo um personagem tinha que pedir desculpas para o outro. Se essas desculpas, no momento em que o aluno as proferisse, não fossem sinceras ou convincentes, a aluna poderia ir embora e abandoná-lo em cena. Com efeito, para que o aluno pudesse segurar a aluna dentro do espaço, ele precisaria, fisicamente, convencê-la de que estava pedindo desculpas. Reafirmei que era preciso que eles afirmassem o texto. Assim, só a partir das afirmações das palavras, eles poderiam chegar a uma possível sinceridade na fala. Coloquei que, se o aluno não soubesse como dizer aquele texto, ele executaria as ações mecanicamente e afirmaria as palavras. Essa condução iria fazer com que ele não sentimentalizasse a sua fala até ele descobrir qual o movimento necessário para induzir o encaixe entre texto e corpo. Quando alcançasse a modulação entre o texto e o corpo, através do movimento, encontraria o como falar as palavras do texto.

Durante a construção do texto no espaço, indiquei à segunda aluna que realizasse a ação de retirar os livros e os papéis de dentro da mochila para conversar com o aluno, que fazia o personagem Professor, sobre assuntos de escola. Para tanto, a segunda aluna precisava criar um ritmo em sua ação, ou seja, dinamizar, com diferentes velocidades, o ato de retirar folhas de uma mochila. Essa ação de retirar os livros e os papéis de dentro da mochila para

conversar com o outro provocou, tanto na segunda aluna quanto no aluno, um estado emocional. Portanto, através dos movimentos dos personagens, os alunos alcançavam um estado emocional dentro do espetáculo. A cada movimento de retirar de dentro da mochila um papel, a segunda aluna causava um estado diferente em sua personagem, da mesma forma, acontecia com o aluno que recebia os papéis e os livros, como se fosse um turbilhão de acontecimentos sobre ele. Minha condução colocou ritmos diferentes de se retirar os papéis e os livros da mochila e isso enriqueceu o trabalho dos alunos que experimentavam diferentes formas e velocidades de retirar os objetos de cena de um lugar e recolocá-lo em outro.

O mesmo movimento aconteceu diversas vezes e em situações diferentes do texto, como, por exemplo, o momento em que o personagem Professor reorganiza todo o material de trabalho sobre a sua mesa. Quando eu colocava os alunos para executar ações que se aproximavam da realidade da história que estava sendo contada, eu provocava uma dinâmica na cena, induzindo-os a se concentrarem no que estavam fazendo antes de dizer o texto. Dessa maneira, assim que o texto era pronunciado dentro do espaço, eu percebia que, em alguns momentos, eles se ligavam nas ações e em outros momentos não. Dessa forma, o aluno, ao executar as diferentes ações, tinha a oportunidade de improvisar diversos ritmos para o seu trabalho, tentando encontrar o encaixe físico ideal entre texto e corpo. Com o tempo, o movimento se encaixava e, consequentemente, provocava uma emoção. Portanto, nessa condição, o aluno gravava em sua memória corporal esse estado.

Na avaliação, levantei que o processo de trabalho tornara-se demorado porque era preciso repassar várias vezes a mesma cena ou as mesmas frases do texto. Esse procedimento foi necessário porque os alunos não conseguiam encontrar o melhor encaixe entre o texto e o movimento. Um aluno ainda disse: “temos que fazer dez vezes errado para que um esteja certo”. Aparentemente, durante o uso dos procedimentos, pareceu que os exercícios propostos levavam a uma sucessão de erros e acertos. Na verdade, eram tentativas de improvisação para encontrar o melhor movimento para a palavra que estava sendo dita pelo aluno em cena. Sugestionei movimentos que os alunos experimentavam fisicamente no corpo. O que deveria ser experimentado para que o grupo pudesse chegar a ações que se ligassem ao texto? Eu disse: “até vocês – alunos – fazerem em cena, eu não sei o que deve ser feito. Antes disso eu imagino o que deve ser feito. Quando vocês executam as ações, eu vejo que não era bem aquilo que tinha imaginado e preciso mudar os movimentos”. Durante essa fala, assumi que não sabia como retirar a impressão dos alunos sobre a questão de “erros” e “acertos” dentro do procedimento. Reafirmei que não existia o certo ou o errado, mas sim movimentos que iam

sendo improvisados juntos para que fosse possível encontrar o melhor encaixe entre a ação e o texto.

Os alunos informaram que, às vezes, tinham vontade de fazer ações em cena, mas não sabiam se podiam. Informei, então, que, quando o impulso viesse, eles deveriam executá-lo imediatamente no corpo. Não precisavam ficar esperando minhas sugestões do que fazer, mas poderiam executar as ações que viessem a partir dos impulsos. Essa condição era sinal de que os alunos estavam ganhando autonomia no trabalho. Começavam a entender, corporalmente, as necessidades físicas das personagens. Portanto, a partir de uma ação gerada por algum objeto, indivíduo, som, visão ou espaço o aluno que recebia essa ação poderia reagir imediatamente a esses estímulos, pois esses impulsos externos poderiam ajudar na construção das partituras corporais.

Expliquei aos alunos as diferenças entre ficarem com os movimentos mecânicos em cena ou deixá-los mais humanizados. Entendi que a repetição dos movimentos poderia levar os alunos à mecanização dessas ações. De tanto repetirem os mesmos movimentos, perderiam o que ele tinha de mais humano e orgânico. Quando o aluno permitisse ficar no caos e no abismo, sem saber se seus movimentos estavam limpos ou precisos, ele abriria sua escuta corporal, deixando-a mais pulsante para os acontecimentos da própria vida no palco. Realmente, quando o aluno tinha dúvidas sobre o que deveria exatamente fazer em cena, ele se permitia experimentar outras possibilidades de movimentos corporais. E, enquanto ele experimentava livremente, ele impedia que essas ações se cristalissem em seu corpo e pudessem perder a suavidade da vida ou o frescor da pulsação corporal.

Eu disse que não devíamos deixar o movimento pelo movimento, mas sim significá-lo, humanizá-lo, torná-lo orgânico. Para tanto, era preciso deixá-lo no caos, era necessário permitir-se jogar no abismo e não saber para onde iria, pois essa condição se aproxima do humano. Sendo isso humano, sem dúvidas, é próximo ao outro, é dramático, e, portanto, torna-se possível tocar o outro.

A partir daquele décimo segundo ensaio, os alunos ganhavam uma autonomia no trabalho. Nessa autonomia estava incluída a independência que os alunos tinham em parar a cena sem precisar pedir autorização para o professor-condutor. Eles já entendiam onde, no espaço, deveriam realizar determinados movimentos, ou seja, compreendiam, fisicamente, se estavam “certos” ou “errados” quando executavam os movimentos. Percebiam que, quando a ação não se encaixava no texto, eles poderiam parar o movimento e repeti-lo. Essa condução, independentemente do que os alunos criavam, foi determinante para o bom andamento dos

trabalhos. Observei que o ensaio andou mais rápido pelo fato de os alunos terem tomado suas próprias decisões. Algumas vezes, olhavam para mim em um pedido de socorro sobre o que fazer. Naqueles momentos, eu os conduzia para novos caminhos, encontrando, em conjunto, novas ações que se encaixavam no texto e levavam o exercício cênico através do movimento do corpo.

Pela primeira vez, os alunos passaram todos os movimentos do texto sem as minhas interrupções. Percebi que eles ficaram com dificuldade de ligar uma ação após a outra. Essa dificuldade estava conectada à recente construção das partituras físicas que os alunos tinham feito. Entretanto, era importante compreender que eles tinham construído as ações do texto somente em dois dias. Assim, para ajudar no entendimento dos movimentos encontrados durante os ensaios, indiquei-lhes que, em casa, fizessem um estudo de texto, no qual eles buscassem, dentro da dramaturgia, a sua localização física, ou seja, onde eles se encontravam, fisicamente, nas palavras do texto. Ao buscar no texto escrito suas ações e seus movimentos, os alunos obrigavam-se a lembrar o que fizeram no espaço de representação – relembravam os caminhos que fizeram durante o ensaio.

Em alguns ensaios, foram necessárias mudanças espaciais. Essas mudanças causaram algumas dificuldades para os alunos. A principal delas foi a reconstrução das ações e dos movimentos no novo espaço. De certa forma, foi desafiador para os alunos passarem por essa experiência, mas, ao mesmo tempo, foi desestimulante, porque os alunos desejavam que o trabalho crescesse em qualidade corporal e precisão de movimento. A mudança de espaço dos ensaios causou um déficit na qualidade dos movimentos já criados, pois como foi dito, era preciso reconstruir novos movimentos de acordo com a realidade do novo espaço. As mudanças dos novos espaços eram de tamanho e sonoridade. Aumentando-se o tamanho do espaço, o aluno precisava aumentar a quantidade de ações no novo espaço. Diminuindo-se o tamanho do espaço, o aluno precisava sintetizar a quantidade de suas ações para caber dentro do novo espaço. Como também, em uma sala com mais ruídos, o aluno teria dificuldades em escutar o outro.

Resolvi as questões do espaço, insistindo com os alunos na criação ou adaptação de novas ações que impulsionassem novos movimentos. Isso, de certa forma, enriqueceu o vocabulário corporal dos alunos sobre aquele texto que estava sendo trabalhado. Houve novas descobertas que acabaram sendo incluídas no espetáculo, como, por exemplo, a movimentação que os alunos faziam em grupo com as cadeiras. Essa dinâmica não acontecia de fato em um espaço mais amplo. Quando eles foram para um espaço menor, a

movimentação das cadeiras tornou-se possível. A adaptação que os alunos fizeram, quando voltaram para o espaço maior, foi adequar o tamanho da ação dentro do espaço. Esse entendimento de alongar ou diminuir o tamanho das ações, afetando diretamente em sua dinâmica e em seu ritmo, só foi possível na mudança do espaço através da experiência corporal. Segundo Lecoq:

Sem nunca passar pela psicologia, buscamos a ação física que mais se aproxima da máxima economia, para que ela sirva de referência. Como antes, esses movimentos são, primeiro, analisados de um ponto de vista técnico, antes de serem expandidos ao máximo e, depois, reduzidos, para daí descobrir o conteúdo dramático, a fim de escapar das formas esclerosadas da ‘mímica’. (2010, p. 127-128).

Assim, por meio da economia de movimentos que o espaço obrigou os alunos a encontrarem, revelou-se uma expansão dramática desse mesmo movimento, como pontua Lecoq. Acidentalmente, os alunos encontraram movimentos com conteúdo dramático através de uma simples mudança de espaço. Portanto, percebi uma aproximação com as mesmas realidades de trabalho encontradas pelo diretor Gilles. Em sua época, ele observava, também, através da influência de diferentes espaços, uma modificação nos corpos dos alunos e, consequentemente, uma mudança nos movimentos criados por eles.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante todo o processo de trabalho ocorrido entre os alunos da educação básica, houve inúmeras interferências tanto do professor efetivo quanto da instituição. Há todo momento havia regras que cerceavam o processo e mudavam os rumos da condução cênica, como, por exemplo, o tempo de cinquenta minutos, a necessidade de ter um resultado final para ser apresentado aos pais dos alunos, a dicotomia entre o professor efetivo e o professor-condutor, entre outros fatores burocráticos existentes dentro de uma escola da educação básica. Toda essa conjuntura, de fato, influenciou por definitivo os caminhos que conduziram as cenas dos alunos e, consequentemente, no resultado final com os mesmos. A atual pergunta que move o professor-condutor: o “sistema escolar” do local de trabalho do professor sempre afeta diretamente a qualidade da aula de teatro?

Segundo Desgranges,

Nas partidas de futebol, podemos perceber com clareza essa atitude do iniciado em face do espetáculo esportivo, que reúne tanto um profundo envolvimento emocional quanto à postura crítica acerca do evento. A conclusão do espectador da partida de futebol – o espetáculo para qual os brasileiros em geral são, desde a infância, especialmente formados – de que não teria errado o chute para o gol, se dá pelo conhecimento técnico adquirido. (2003, p. 35).

Assim como Desgranges faz uma analogia com as partidas de futebol ao falar sobre teatro, existe, também, no trabalho do diretor Gilles, a preocupação em oferecer as ferramentas necessárias aos alunos para que estes se tornem perspicazes dentro das artes cênicas. A aplicabilidade do processo de trabalho baseado nos ensinamentos de Gilles, apesar de, inicialmente, aparentar-se caótico, foi de extrema instrumentalização técnica desses alunos, para que pudessem adquirir conhecimento suficiente sobre os signos e símbolos de uma criação cênica. Lecoq afirma: “Teatros puros são perigosos. O que seria um puro melodrama, ou uma tragédia pura? A pureza é a morte! O caos é indispensável à criação, mas um caos... organizado, que permita a cada um encontrar suas próprias raízes e seus próprios impulsos” (2010, p. 235). Não obstante toda a interferência do meio externo escolar sobre a condução e a criação cênica, observou-se, através das entrevistas e do desenvolvimento corporal dos alunos, que, ao final do processo, eles adquiriram, minimamente, uma inteligência sobre como olhar a cena. Em uma das respostas, sobre as entrevistas feitas com os

alunos, um deles informou: “teatro não é apenas chegar a um palco e começar a falar um texto. Aprendi também que tudo no espaço tem um significado”. Como também, o outro comunicou: “sim, meu corpo tem um significado, eu consigo transmitir uma mensagem apenas com os movimentos corporais”. Comentários vindos da plateia também foram significativos, considerando-se a pontuação da diretora da escola, feita ao final da apresentação dos alunos: “nunca tinha visto nada igual. Tudo aconteceu ao mesmo tempo. Que teatro gostoso de ver”.

Há, ainda, questões que trazem certa preocupação sobre a utilização concreta dos procedimentos teatrais do diretor Gilles, como as rupturas que foram feitas pelo professor-condutor nos procedimentos metodológicos. Dessa forma, o caminho metodológico sugerido pelos princípios e pelos procedimentos do diretor sofreram sucessivamente vários “estupros”. Sobre essa analogia com a palavra “estupro”, comprehende-se o referencial mais puro de significação da palavra: o ato de invadir alguém ou alguma coisa sem a sua permissão é um ato de extrema violência. Queimaram-se levianamente as fases dos procedimentos metodológicos. Passou-se de uma fase para outra sem ao menos dar tempo para que os alunos entendessem as diferentes fases através do corpo. Ao passar, ainda sem condições corporais, da primeira fase, que era o estado de espera no espaço vazio, para a segunda fase, que era a entrada do segundo elemento em cena, bloqueou-se o aprendizado dos alunos, que poderia ser feito com o corpo. Para compensar tal falha, inseriu-se nos alunos a explicação do que deveria ser feito em cena através do discurso, ou seja, através da fala. Assim, obrigaram-se os alunos a pensar com o cérebro conscientemente, e não com o corpo subjetivamente.

Essa situação deturpa e contraria a proposta que Gilles tentava, em sua época, desenvolver com seus alunos. O diretor pesquisava dia após dia com seus alunos dentro do espaço vazio. Sabe-se que ele nunca ministrou aulas de teatro para alunos do ensino fundamental, e, por esse motivo, é importante salientar que os procedimentos do diretor foram aplicados e registrados pela primeira vez para esse grupo de alunos. Esse novo laboratório experimental aplicado aos alunos pelo professor-condutor revelou-se desafiador tanto para as regras existentes dentro dos princípios e procedimentos metodológicos quanto para os alunos da escola da educação básica que receberam tais processos teatrais.

Conclui-se que, durante o processo de trabalho, tanto as interferências realizadas pelo espaço, que foi a Escola de Educação Básica, quanto as pontuações feitas pelo professor regente foram formas que conduziam e modificavam a cena. Ao pensar sobre o conceito de condução teatral, como aquela que busca um caminho para guiar os sujeitos em experiência

para a criação do ato teatral, percebe-se que, quando o professor regente fazia as suas interferências sobre os procedimentos, por mais que não fosse a sua intenção, ele causava uma mudança na própria condução cênica. Dessa forma, através de seus pontos de vista sobre como achava que deveria conduzir os alunos, provocava no professor-condutor uma aproximação ou uma contraversão em relação à formatação dos procedimentos metodológicos que estavam sendo utilizados em aula. Ao perceber tal condição, imposta pelos diferentes olhares sobre a condução teatral, o professor-condutor, como proposito do método de ensino aplicado aos alunos, buscava um ponto de equilíbrio entre o que era sugerido pelo professor regente e que ele estava aplicando em sala de aula com os alunos.

Observa-se que, ao mesmo tempo, que o professor regente, por conhecer melhor os alunos, tinha razão, em alguns momentos, nas suas sugestões sobre como se deveria conduzir os trabalhos da cena, também se entendeu que não se deveriam seguir tais caminhos sugestionados, pois causaria uma ruptura ou modificação dos procedimentos metodológicos baseados nas aulas do diretor Gilles, sendo esses os objetivos desta pesquisa. Esse ponto de equilíbrio entre dar atenção aos conhecimentos da experiência em sala de aula do professor regente, juntamente com as experiências do professor-condutor sobre o palco com atores dentro dos processos de ensino do diretor Gilles foram essenciais para causar um cruzamento possível entre diferentes formas de se pensar a cena dentro da escola de educação básica.

Entretanto, não podia o professor como condutor de um processo teatral abortar por completo o objetivo da pesquisa em proveito de um ensino teatral mais próximo da realidade dos alunos, como também não podia, naquele momento, ignorar por completo as necessidades e as realidades existentes dentro de uma escola pública de educação básica.

Portanto, chega-se à premissa de que as conduções teatrais modificam-se de sujeito para sujeito que as aplicam, ou seja, cada professor terá a sua experiência e, a partir dela, irá transmitir aos sujeitos – os alunos – seus conceitos sobre o fazer teatral. Assim, esses conceitos sobre o teatro que cada sujeito-professor carrega em si irão criar toda a estrutura necessária para o desenvolvimento de um trabalho em sala de aula, ou melhor, os exercícios teatrais aplicados por cada professor sofrerão influência direta de como este conduz a cena teatral com seus alunos. Tanto o diretor Gilles, em sua época, quanto o professor-condutor ou o professor regente, no momento da pesquisa, encontram diferentes olhares sobre a aplicabilidade do mesmo exercício de teatro. Essa divergência nas formas de se conduzir a cena traz luz à necessidade de se relacionar as práticas com as teorias existentes sobre os diversos métodos de ensino.

Finaliza-se esse processo com os alunos da educação básica, compreendendo-se que ele, a partir dos pensamentos adquiridos pelo professor-condutor, dentro do processo de trabalho de Gilles, sobre a propositura dos exercícios teatrais que levaram às criações cênicas a partir de um texto dramático, através de sua fábula, trouxe um possível caminho de discussão sobre as conduções cênicas para grupos de não atores, criando assim, mesmo com os inevitáveis abortos processuais, brechas nos nichos existentes dentro das escolas de educação básica do ensino fundamental, aumentando, consideravelmente, os diferentes caminhos possíveis para a instrumentalização de um espectador perspicaz ou um criador das artes cênicas e alargando, dessa forma, o olhar sobre as diferentes conduções cênicas que buscam, em seus processos de trabalho, a utilização do movimento para a construção de partituras corporais com o intuito de se revelar as fábulas (Demonstração em vídeo 47⁸⁵).

Ao voltar o olhar para o ensino superior, observou-se que, depois da escolha do texto dramático, houve sete ensaios até o dia da apresentação do espetáculo. Construiu-se em torno de uma página por dia do texto. Essa condição temporal obrigou o professor-condutor a acelerar o próprio entendimento do trabalho, ou seja, não era possível ficar muito tempo experienciando os movimentos e suas ações no espaço para que os alunos pudessem chegar a uma construção mais profunda do texto. Dessa maneira, assim que os alunos encontravam um movimento justificável para a cena, partiam imediatamente para a próxima partitura. O professor que conduzia todo o processo dava pistas possíveis de movimentos, provocando, desse modo, os alunos a irem pelo caminho que desejava. Todo esse aparato levou tanto o professor-condutor quanto os alunos à realização da criação das partituras do texto dramático até sua metade, pois não houve tempo hábil, dentro da carga horária oferecida pelo curso de teatro, para terminar toda a peça.

Os resultados finais obtidos de todo o processo, de acordo com a fala dos alunos⁸⁶ e da plateia, foram:

– O interessante do processo que ele é diferente de tudo que a gente vem fazendo na universidade. Ao invés de pegarmos o texto e começarmos a estudar suas falas, seus personagens, o que estes devem vestir e como devem falar ou caminhar, nós íamos direto para as ações dentro do espaço. A gente pegava o texto o mais cru que ele podia nos oferecer. De modo que não podíamos ter um método de como falar e caminhar. Dentro da repetição dos movimentos percebemos que as ações não foram criadas, mas elas surgiram

⁸⁵ Disponível em: <https://youtu.be/aygrh_zE5XM>.

⁸⁶ As falas dos alunos foram transcritas do vídeo gravado na apresentação do espetáculo.

para nós a partir da necessidade da cena. Diferentemente de como estamos acostumados na experiência do teatro, no momento em que pegamos o texto e imaginamos a ação, imaginamos o cenário, como construímos a cenografia, percebemos que nesse processo é completamente o oposto. Primeiro a gente vai para o espaço vazio onde não está se pedindo nada, e a gente entra nesse espaço que não está se pedindo nada. E ele é real e concreto. E assim, a gente faz milhões de coisas que a gente nem imaginava que poderiam existir dentro de um espaço vazio. (informação verbal - Aluno 2).

– Nós ficamos muito tempo das aulas fazendo os exercícios em que as regras nos pediam para não se fazer nada dentro de um espaço vazio, como também, para onde devemos olhar. E isso é um exercício de limpeza, porque a primeira vez que a gente entra nós damos cambalhota, fazemos saudação ao sol. E com isso vêm as perguntas: se não está se pedindo nada porque você está fazendo um monte de coisas? Portanto o primeiro trabalho é esse de se esvaziar. De esperar. Do estado de espera. E depois de tudo isso, é que fomos trabalhar com o texto em si. Nós alunos chegamos com muitos vícios dos trabalhos anteriores e nada disso é necessário para realizar o processo em que passamos. (informação verbal – Aluno 1).

– Eu fiquei impressionado ao assistir, pois eu conheço o texto e já fiz esse texto e não tive um terço da visão que vocês tiveram com essa pequena demonstração. O interessante é como as ações e os movimentos se encaixam um no outro, como só pudessem ser feitos dessa forma. Aqui vocês colocam de outra maneira o que dá muito certo. (informação verbal – Integrante da plateia).

– Nós não precisamos hora nenhuma pensar ou criar algo. Não precisa. O texto nós dá o que precisamos fazer. As ações estão no texto e às vezes o ator passa despercebido, pois não tem a sua atenção voltada para esse tipo de processo de trabalho. E quando aprendemos a ver dessa forma tudo muda, até a maneira de olhar o próprio texto. Quando o professor falava que as ações eram óbvias não conseguíamos ver a objetividade disso antes de fazer, de colocar a ação em movimento no corpo. (informação verbal – Aluno 1).

– O professor em nenhum momento pode falar aos alunos o que deve ser feito, mas sim indicar ou induzir os caminhos que o aluno deve seguir para se chegar ao movimento. Se o professor dá o caminho para o aluno, através do pensamento intelectual, o aluno corre o risco de perder a potência que poderia ter o movimento. Através das perguntas, o professor induz os alunos a se chegar a uma partitura do movimento sobre o corpo. Potencializando, dessa forma, o movimento dentro da estrutura do texto dramático. (informação verbal)⁸⁷.

– A gente não precisa pensar o que fazer, pois as coisas simplesmente acontecem na necessidade da ação. O processo é cansativo, leva tempo para ser feito, muitas vezes queremos desistir, pois não entendemos o que deve ser feito, pois temos ansiedade em chegar a algum resultado final, mas quando aguardamos os resultados pacientemente eles são muito gratificantes. (informação verbal – Aluno 2).

⁸⁷ Fala do Mestrando, pontuando as discussões no final da apresentação (transcrição retirada do vídeo da apresentação do espetáculo).

Percebe-se, tanto na fala dos alunos quanto na fala da plateia, que havia uma empatia com o processo de trabalho. Apesar de que, durante o processo, às vezes, os alunos duvidassem da obtenção de seus resultados, chegou-se à conclusão de que os procedimentos utilizados são necessários para a construção desse tipo de processo de trabalho.

No decorrer das aulas, percebeu-se que os alunos criavam uma resistência com os procedimentos de ensino. Tais resistências baseavam-se, principalmente, no momento de dúvida que eles tinham perante as escolhas dos movimentos para o texto dramático e na necessidade da repetição desses movimentos que mudavam a todo instante em que eram executados.

Observou-se também, no início do processo de trabalho, no qual ainda era utilizado o espaço vazio, com suas regras básicas, uma dificuldade de entendimento das próprias regras do jogo. Essa condição da falta de entendimento em partes do que deveria ser feito no espaço com o corpo era totalmente proposital. Para que o aluno alcançasse um entendimento corporal necessário para seu desenvolvimento dentro das condições exigidas do trabalho, teria que passar por esse estado de violência, ou seja, pela limitação sobre as informações disponíveis para a realização do jogo. Assim, esse processo era indispensável para que o aluno encontrasse a explicação através do corpo, e não, como eles desejavam, por meio da mente ou do intelecto. Segundo Anne Bogart, “articular-se diante das limitações: é aí que a violência se instala” (2011, p. 53).

Destarte, a dificuldade encontrada pelos alunos durante o processo de trabalho, tanto na parte inicial – da utilização do espaço vazio – quanto na parte final – da utilização do texto dramático –, foi uma provocação violenta, necessária para que o aluno alcançasse, através da limitação de informações ou da dúvida sobre o uso do procedimento, uma liberdade mais profunda de sua potencialidade corporal.

Outra questão bastante conflituosa apareceu durante os ensaios, quando o professor-condutor indicava aos alunos possíveis soluções da cena. Por meio do corpo, o professor mostrava movimentos que encontravam uma justificativa dentro do texto estudado. Essa condição só ocorria quando o professor percebia que os alunos estavam com dificuldades de encontrar o movimento que justificasse o uso de determinada parte do texto. Assim, essa condução, feita pelo professor, provocava nos alunos um estado de dúvida e de raiva, pois, para eles, a condução indicava que eles estavam executando os exercícios erroneamente. Então, os alunos levantavam as seguintes questões: “é muito subjetivo quando o professor

indica que tal movimento deve ser feito dessa forma, pois eu posso fazer de diversas formas”. Ou ainda, “se o professor não está pedindo nada, então eu posso fazer um monte de coisas dentro do espaço vazio, que na verdade nunca está vazio, pois eu estou dentro dele, como também, o som, a luz e tudo que o atravessa”. Essa condução dos procedimentos se mostrou necessária para provocar nos alunos um olhar diferente para o tipo de trabalho que estávamos tentando construir. O objetivo de deixar o aluno no “limbo”, ou seja, na dúvida, por completo, do que fazer bem como na incerteza de se estar fazendo corretamente ou não os exercícios aplicados faz jus ao próprio entendimento do trabalho.

Compreende-se que, quando o professor-condutor lançou um movimento que se justificou na própria cena, ele anulou todas as outras possibilidades de movimentos que foram criadas pelos alunos e fechou as possibilidades de movimentos que ainda poderiam ser criadas. Ao mesmo tempo em que o professor-condutor delimitou drasticamente as condições de trabalho do aluno, ele as ampliou, pois o aluno precisaria, daquele momento em diante, dentro dessas reais condições, libertar-se e tornar-se altamente criativo na nova realidade proposta pelo professor-condutor. Entretanto, após o aluno se encontrar, corporalmente, dentro desse primeiro movimento delimitador, ele se libertou para os próximos movimentos, que ainda estavam por vir, isto é, descoberto o primeiro movimento justificável para a cena, os outros viriam para o corpo do aluno naturalmente. E, assim, com o tempo de treinamento, o próprio aluno teria condições de descobrir quais caminhos deveria seguir para encontrar o movimento que se justificasse dentro do texto dramático. Portanto, a pesquisa como um todo foi realizada para iluminar o movimento que sugestionasse a verdade escondida dentro do texto.

Observa-se que, quando o professor-condutor definiu, delimitou, propôs ou experimentou as condições de trabalho diferentes daquelas propostas pelos alunos, ele teve o intuito de fazer com que estes passassem por diversas experiências corporais possíveis. Ao invés de o professor-condutor contentar-se somente com os movimentos propostos pelos alunos, ele provocou e aprofundou ainda mais as propostas dos alunos. Desse modo, o professor buscou problematizar as próprias ações criadas pelos indivíduos. Anne Bogart afirma,

A arte é violeta. Ser decidido é uma atitude violenta [...] Colocar uma cadeira em determinado ângulo do palco destrói todas as outras escolhas possíveis, todas as outras opções possíveis. Quando um ator adquire um momento espontâneo, intuitivo ou apaixonado durante o ensaio, o diretor

pronuncia as palavras fatídicas “guarde isso”, eliminando todas as outras soluções possíveis. Essas duas palavras cruéis cravam uma faca no coração do ator, ele sabe que a próxima tentativa de recriar aquele resultado será falsa, afetada e sem vida. Mas lá no fundo o ator também sabe que a improvisação ainda não é arte. Só quando houver uma decisão é que o trabalho pode realmente começar. A determinação, a crueldade que extinguiu a espontaneidade do momento, exige que o ator comece um trabalho extraordinário: ressuscitar os mortos. (2011, p. 51).

Sendo assim, o ato cruel provocado pelo professor durante os exercícios teatrais e na criação do exercício cênico foi justificável por causar uma provação no corpo do aluno. Dessa forma, os impulsos corporais alcançados pelo aluno ajudou-o a construir sua potencialidade em cena. Por esse viés, foi possível que o aluno compreendesse, com maior facilidade, os procedimentos teatrais que foram experienciados juntamente com ele. Todo esse caminho percorrido colaborou para que o aluno, através do corpo, alcançasse melhores condições de investigação sobre a qualidade final do exercício cênico.

Da mesma forma que Gilles gostaria que seus resultados finais atingissem o ator e a plateia, houve aqui, tanto para os alunos quanto para o espectador, um afeto com o processo final do exercício cênico apresentado, mesmo não tendo sido apresentado por completo. Portanto, conclui-se que os objetivos foram alcançados satisfatoriamente dentro das condições apresentadas.

De fato, podem-se observar diferenças nítidas na condução feita pelo professor tanto no grupo da educação básica quanto no grupo do ensino superior. A primeira delas está calcada no espaço. Sendo este passível de modificações, pressionou os procedimentos metodológicos do diretor Gilles para outras direções. Na educação básica, essas condições envolveram o espaço escolar e o espaço de representação dos alunos; no ensino superior, envolveram o espaço da universidade e as diferentes salas de ensaio da escola de teatro. Essas questões de mudanças espaciais sempre provocaram o processo de ensino de Gilles. Para ele, também, em sua época, existiram os delimitadores espaciais que o obrigavam ou a mudar o espaço ou a mudar os movimentos dentro do novo espaço. Por conseguinte, o espaço tornou-se, nas experiências de Gilles e nas experiências do professor-condutor, uma provação que, às vezes, foram positivas e outras negativas.

Outra grande diferença foi o uso do texto dramático. A escolha do texto imposta pelo professor-condutor para o grupo da educação básica causou estranhamentos por parte dos alunos sobre o entendimento dos procedimentos metodológicos do diretor Gilles. A compreensão dos princípios atrelada a um conhecimento prático dos procedimentos é um

método de ensino que carrega um grau de complexidade. Dessa maneira, quando o professor-condutor sugestiona um texto dramático que não tem características totalmente teatrais, e sim narrativas de textos mesclados com diálogos de personagens, a condução do professor torna-se um caminho muito mais tortuoso e longo para os alunos. Diferentemente do que ocorreu com os alunos do ensino superior, que tiveram a oportunidade, mesmo que em pouco tempo, de encontrar um texto de teatro que os afetasse. Após o encontro com esse texto, os alunos ainda tiveram a oportunidade de ler e compreender suas estruturas dramáticas juntamente com o professor-condutor, que foi, ao longo das aulas, pontuando para os alunos do ensino superior para onde eles deveriam direcionar seus olhares, o que não ocorreu com tanto cuidado com os alunos da educação básica. Enquanto o professor-condutor deixava os alunos da educação básica livres na busca de suas criações, os alunos do ensino superior, apesar de também estarem livres para criarem, tinham um respaldo teórico mais enfático.

Apesar dos espetáculos, na educação básica e no ensino superior, terem alcançados suas plasticidades cênicas, as conduções tomadas pelo professor foram diferentes para cada grupo, e essa diferença causou, em alguns alunos, uma aproximação e, em outros, um afastamento dos princípios e procedimentos metodológicos. A forma com que a cena foi conduzida causou, ou não, o afeto no processo de trabalho sobre os alunos.

Dentro dos procedimentos teatrais, as áreas conduzidas que mais se aproximaram dos dois grupos foram as instalações dos primeiros exercícios. Tanto um grupo quanto o outro tiveram as mesmas percepções e dificuldades com os exercícios do espaço vazio, do espaço ocupado por um objeto e do espaço ocupado por uma pessoa. Essa situação estabeleceu-se entre os dois grupos pelo fato de que o procedimento de ensino pode ser realizado em qualquer espaço delimitado pelo professor-condutor, como também não há necessidade de os alunos terem passado ou não por alguma experiência anterior em teatro. Na verdade, as respostas dos exercícios iniciais revelaram o quanto de “vícios” processuais os alunos carregam em si. Como o objetivo do trabalho inicial foi o abandono dos movimentos pré-concebidos ou das ações clichês realizadas pelos alunos em cena, percebe-se que a condução tinha que ser a mesma para os dois grupos trabalhados.

Conclui-se que os atos violentos provocados nos alunos, por intermédio dos princípios e dos procedimentos metodológicos do diretor Gilles, foram de extrema importância para o desenvolvimento do processo de trabalho que tinha o objetivo de transpor o texto dramático para o espaço de representação e, com isso, recriar plasticamente a fábula do texto. Essa violência aparente apresentada no trabalho de Gilles, que induz os alunos a construírem suas

partituras corporais através das limitações impostas pelo autor do texto, causou impulsos criativos nos alunos. Esses impulsos, que nasciam das provocações externas do espaço em que o aluno estava inserido, ocasionaram a estruturação dos elementos necessários para se contar uma história. Por meio dessas condições, o aluno fica envolto por uma explosão criativa de acontecimentos que o afetam externamente e o obrigam a se colocar em movimento, ou seja, o aluno é provocado a tomar uma atitude sobre a ação. Ao chegar nesse nível de compreensão das afetações físicas no corpo, naturalmente, os alunos, sem perceberem, emanam suas emoções pelo espaço de representação. Como foi pontuado pela primeira aluna: “eu começo a aula tranquilamente, fazendo as minhas ações e construindo fisicamente meus movimentos cênicos sem afetação emocional nenhuma. No final da aula eu quero matar o outro personagem de raiva”. Em sua descrição, a primeira aluna pontua, em um dos exercícios feitos durante a aula, o momento que sua personagem quer bater no outro personagem por causa da situação criada pelo texto dramático (Demonstração em vídeo⁴⁸⁸⁸).

⁸⁸ Disponível em: <https://youtu.be/zLhybzIK_fE>.

FONTES

GWIZDEK, Gilles Gaetan. **Informação verbal**: retirada do diário de ensaio do diretor, como também a captura de aproximadamente quarenta horas de gravações em vídeo de seus ensaios com alunos em processo de formação entre os anos de 2009 e 2011.

REFERÊNCIAS

ASLAN, Odete. **O ator no século XX**: evolução da técnica, problema da ética. São Paulo: Perspectiva, 2010.

AZEVEDO, Arthur. **Teatro a vapor**. São Paulo: Cultrix; Brasilia: INL, 1977.

BARBA, Eugenio; SAVARESE, Nicola. **A arte secreta do ator**: dicionário de antropologia teatral. Campinas-SP: Hucitec, 1995.

BARRETO, Paulo. O homem que não tem o que fazer. In: BARRETO, Paulo (João do Rio). Org. PEIXOTO, Níobe Abreu. **Crônicas efêmeras**: João do Rio na Revista da Semana. São Paulo: GIORDANA, 2001. p. 28.

BOGART, Anne. **A preparação do diretor**. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, n. 19, p. 20-28, jan./fev./mar./abr. 2002. Disponível em: <<http://educa.fcc.org.br/pdf/rbedu/n19/n19a03.pdf>>. Acesso em: 23 fev. 2015.

BONFITTO, Matteo. **O ator compositor**: as ações físicas como eixo de Stanislavski a Barba. São Paulo: Perspectiva, 2006.

CARVALHO, Sérgio de. Um trabalho com Stanislavski. In: PIACENTINI, Ney Luiz; FÁVARI, Paulo (Org.). **Stanislavski revivido**. 1. ed. São Paulo: Gostri, 2014.

COPEAU, Jacques; DASTÉ, Marie-Hélène; SAINT-DENIS, Suzane Maistre. **Apelos**. São Paulo: Perspectiva, 2013.

DESGRANGES, Flávio. **A pedagogia do espectador**. São Paulo: Hucitec, 2003.

GUÉNON, Denis. **O teatro é necessário?** São Paulo: Perspectiva, 2004.

KUSNET, Eugênio. **Ator e método**. Rio de Janeiro: INACEN, 1992.

LECOQ, Jacques; CARASSO, Jean-Gabriel; LALLIAS, Jean-Claude. **O corpo poético**: uma pedagogia da criação teatral. São Paulo: SENAC, 2010.

LIMA SANTOS, Maria Thais. Stanislavski e Meierhold: simetrias assimétricas – da pedagogia à cena, da cena à pedagogia. In: PIACENTINI, Ney Luiz; FÁVARI, Paulo (Org.). **Stanislavski revivido**. 1. ed. São Paulo: Gostri, 2014.

MOSCHKOVICH, Diego. Reforma ou revolução: algumas reflexões sobre a atualidade do Sistema de Stanislavski. In: PIACENTINI, Ney Luiz; FÁVARI, Paulo (Org.). **Stanislavski revivido**. 1. ed. São Paulo: Gostri, 2014.

PAVIS, Patrice. **Dicionário de teatro**. 3. ed. São Paulo: Perspectiva, 2007.

PEREIRA, Marcio Dias. **As ações físicas como experiência para o ator contemporâneo**. Rio de Janeiro: UNESA, 2009.

_____. **Gilles Gwizdek**: um olhar pedagógico sobre o ator. Rio de Janeiro: UNIRIO, 2012.

PIACENTINI, Ney Luiz. **Eugênio Kusnet**: do ator ao professor. São Paulo: Dissertação ECA USP, 2011.

PIACENTINI, Ney Luiz; FÁVARI, Paulo. **Stanislavski revivido**. 1. ed. São Paulo: Gostri, 2014.

RIO, João do [Paulo Barreto]. O homem que não tem o que fazer. In: PEIXOTO, Níobe Abreu (Org.). **Crônicas efêmeras**: João do Rio na Revista da Semana. São Paulo: GIORDANA, 2001.

_____. Profissões. In: PEIXOTO, Níobe Abreu (Org.). **Crônicas efêmeras**: João do Rio na Revista da Semana. São Paulo: GIORDANA, 2001.

_____. Tradições. In: PEIXOTO, Níobe Abreu (Org.). **Crônicas efêmeras**: João do Rio na Revista da Semana. São Paulo: GIORDANA, 2001.

RODRIGUES, Marcos Antônio. Não fosse a incongruências nas idades e uma ou outra questão referente às diferenças nas línguas, qualquer um poderia jurar que Stanislavski era brechtiano. In: PIACENTINI, Ney Luiz; FÁVARI, Paulo (Org.). **Stanislavski revivido**. 1. ed. São Paulo: Gostri, 2014.

ROMANO, Lúcia. **O teatro do corpo manifesto**: teatro físico. São Paulo: Perspectiva, 2013.

STANISLAVSKI, Constantin. **A criação de um papel**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008.

_____. **A preparação do ator**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.

TELLES, Narciso. **Pesquisa em artes cênicas**: textos e temas. Rio de Janeiro: E-papers, 2012. Disponível em:

<<https://books.google.com.br/books?id=JRq6LWgdERgC&pg=PA47&lpg=PA47&dq=narciso+telles+view+points&source=bl&ots=Aek0GtZxJM&sig=DT3Mv1zZqVOLIi2H0n9VjSpSROA&hl=pt-BR&sa=X&ved=0ahUKEwiwi->

KP2OzJAhVKFpAKHV0sBDUQ6AEISzAI#v=onepage&q=narciso%20telles%20view%20points&f=false>. Acesso em: 21 dez. 2012.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA. **ESEBA** – Escola de Educação Básica da Universidade Federal de Uberlândia. Disponível em: <<http://www.eseba.ufu.br/eseba>>.. Acesso em: 11 abr. 2015.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA. **Teatro**. Disponível em: <http://www0.ufu.br/catalogo_graduacao/cur_teatro.html>. Acesso em: 24 abr. 2015.

VALDE, Pierre. **Prefácio**. In: _____. **Le Malade Imaginare, mise en scène et commentaires**, Paris: Seuil, 1946.

ANEXO I
PLANO DE AULA

Disciplina: Tópicos Especiais em Interpretação Teatral**Carga Horária Total****Prática e teórica: 30h****Plano de Disciplina****Carga Horária Semanal****3h****Vigência: 26/03/2015 à 22/07/2015****Ementa:**

Ações Físicas, Teatro Físico, Movimento, Constantin Stanislavski (segunda fase), Gilles Gwizdek, estudo do texto dramático, Jacques Copeau e Jacques Lecoq.

Objetivo Geral:

Desenvolver o estudo do movimento a partir do corpo do ator, familiarizando o aluno com os principais impulsos necessários para a construção de uma plasticidade cênica, usando este estudo para discutir o fazer teatral e suas questões estéticas fundamentais que envolvem o corpo do ator relacionado com o espaço nos tempos atuais, estimulando o aluno a construir um pensamento crítico sobre o fazer teatral e, consequentemente, adquirindo uma autonomia no próprio trabalho.

Objetivo específico:

1. Analisar os conceitos de movimento, ações físicas e teatro físico dentro das linguagens estéticas oferecendo subsídios para que o aluno inicie a construção de referências teatrais;
2. Estudar o texto dramático como referência inicial a dinâmica do movimento;
3. Conhecer as características principais dos pensadores europeus da época;
4. Ler textos dramáticos que pertençam aos estilos estudados para que o aluno possa fazer a escolha do espetáculo que será montado;
5. Propiciar o contato com os principais gêneros e signos do teatro brasileiro e estrangeiro através da leitura de textos dramáticos;
6. Exercitar a capacidade de fruição dos alunos a partir dos elementos cênicos: da prática e da teoria sobre a obra teatral; de exposição, escuta e reflexão no diálogo de sala de aula.

Conteúdo Programático:

UNIDADE 1 – O ESPAÇO VAZIO

1. O abandono dos clichês na cena.
2. Prática.

UNIDADE 2 – AÇÕES FÍSICAS E TEATRO FÍSICO

- 2.1 A importância da fisicalidade do corpo para encenação.
- 2.2 Estudos práticos e teóricos concomitantes.

UNIDADE 3 – GILLES GAETAN GWIZDEK

- 3.1 História e procedimentos técnicos.
- 3.2 Gêneros textuais: Comédia ou drama?
- 3.3 Principais características que envolvem a prática e a teoria.

UNIDADE 4 – CONSTATIN STANISLAVSKI, JACQUES COPEAU E JACQUES LECOQ

- 4.1 Principais características.
- 4.2 Principais encenadores.
- 4.3 Estudos práticos e teóricos concomitantes.

UNIDADE 5 – MONTAGEM FINAL

- 5.1 Produção teatral.
- 5.2 Desenvolvimento artístico de todo o processo.
- 5.3 Apresentação final dentro do espaço de trabalho.

Procedimento de Ensino:

Aulas Teóricas – Aulas expositivas dialogadas. Debates a partir de atividades sugeridas pelo professor. Leituras e escolhas de textos dramáticos.

Aulas Práticas – Treinamento físico diário. Experimentações cênicas e interpretativas dos textos dramáticos escolhidos ao longo da disciplina pelos alunos. Estudo da plasticidade da cena a partir do corpo do aluno.

Avaliação:

A avaliação será continuada e cumulativa, sendo a nota do resultado de todo o processo de participação do aluno, na postura, disciplina, frequência e pontualidade, empenho e resultado. Na nota serão considerados também os comentários orais feito em sala de aula, os debates e os relatórios por escrito.

Referências

- BARBA, Eugenio. SAVARESE, Nicola. **A arte secreta do ator:** dicionário de antropologia teatral. Campinas-SP: Hucitec, 1995.
- BONFITTO, Matteo. **O ator compositor:** as ações físicas como eixo de Stanislavski a Barba. São Paulo: Perspectiva, 2006.
- COPEAU, Jacques; DASTÉ, Marie-Hélène; SAINT-DENIS, Suzane Maistre. **Apelos.** São Paulo: Perspectiva, 2013.
- GUÉNON, Denis. **O teatro é necessário?** São Paulo: Perspectiva, 2004.
- KUSNET, Eugênio. **Ator e método.** Rio de Janeiro: INACEN, 1992.
- LECOQ, Jacques; CARASSO, Jean-Gabriel; LALLIAS, Jean-Claude. **O corpo poético:** uma pedagogia da criação teatral. São Paulo: SENAC, 2010.
- PAVIS, Patrice. **Dicionário de teatro.** São Paulo: Perspectiva, 1974.
- PEREIRA, Marcio Dias. **As ações físicas como experiência para o ator contemporâneo.** Rio de Janeiro: UNESA, 2009.
- _____. **Gilles Gwizdek:** um olhar pedagógico sobre o ator. Rio de Janeiro: UNIRIO, 2012.
- STANISLAVSKI, Constantin. **A criação de um papel.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008.

ANEXO II
AUTORIZAÇÕES DE USO DA IMAGEM

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado (a) para participar da pesquisa intitulada **“OS DIFERENTES CAMINHOS DA CRIAÇÃO CÊNICA: Apontamentos sobre o papel do movimento para o trabalho do aluno/ator”**, sob a responsabilidade do pesquisador **Marcio Dias Pereira**, coordenado pelo Professor Doutor **Narciso Telles** e supervisionado pelo Professor Mestre **Getúlio Góis**.

Nesta pesquisa nós estamos buscando entender o processo de trabalho do encenador **Gilles Gaetan Gwizdek** sobre a utilização do movimento na cena de teatro dentro das experiências realizadas com os alunos.

Na sua participação você realizará as aulas de teatro juntamente com o pesquisador **Marcio Dias Pereira**. As aulas serão baseadas na metodologia do ensino do encenador **Gilles Gwizdek**, onde propõe através da utilização do corpo no espaço a transposição do texto dramático para a cena. Dessa forma, busca uma plasticidade da cena utilizando o corpo do aluno como ferramenta para a busca de uma estética teatral. As análises de todo o material serão feitas a partir das observações do pesquisador em aula, como também as filmagens das mesmas. Essas gravações, após transcritas para a pesquisa em forma de texto, imagem ou edição de vídeo, serão desgravadas. No final do trabalho você irá responder a uma entrevista indicando as suas percepções sobre todo o processo. Em nenhum momento você será identificado. Os resultados da pesquisa serão publicados e ainda assim a sua identidade será preservada.

Você não terá nenhum gasto e ganho financeiro por participar na pesquisa.

Não há riscos na sua participação na pesquisa. Os benefícios serão: um maior entendimento corporal do aluno de teatro sobre o espaço cênico, como também uma autonomia nas tomadas de decisões tanto, nas escolhas dos trabalhos realizados com o teatro, quanto, as determinadas pela própria vida.

Você é livre para deixar de participar da pesquisa a qualquer momento sem nenhum prejuízo ou coação.

Uma via original deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido ficará com você. Qualquer dúvida a respeito da pesquisa, você poderá entrar em contato com: **Informar o nome dos pesquisadores com telefones profissionais e endereço da Instituição a qual estão vinculados**. Poderá também entrar em contato com o Comitê de Ética na Pesquisa com Seres-Humanos – Universidade Federal de Uberlândia: Av. João Naves de Ávila, nº 2121, bloco A, sala 224, Campus Santa Mônica – Uberlândia –MG, CEP: 38408-100; fone: 34-32394131.

Uberlândia, 02 de março de 2015.

Assinatura dos pesquisadores

Eu aceito participar do projeto citado acima, voluntariamente, após ter sido devidamente esclarecido.

Juliana Marques dos Santos
Participante da pesquisa

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado (a) para participar da pesquisa intitulada **“OS DIFERENTES CAMINHOS DA CRIAÇÃO CÊNICA: Apontamentos sobre o papel do movimento para o trabalho do aluno/ator”**, sob a responsabilidade do pesquisador **Marcio Dias Pereira**, coordenado pelo Professor Doutor **Narciso Telles** e supervisionado pelo Professor Mestre **Getúlio Góis**.

Nesta pesquisa nós estamos buscando entender o processo de trabalho do encenador **Gilles Gaetan Gwizdek** sobre a utilização do movimento na cena de teatro dentro das experiências realizadas com os alunos.

Na sua participação você realizará as aulas de teatro juntamente com o pesquisador **Marcio Dias Pereira**. As aulas serão baseadas na metodologia do ensino do encenador **Gilles Gwizdek**, onde propõe através da utilização do corpo no espaço a transposição do texto dramático para a cena. Dessa forma, busca uma plasticidade da cena utilizando o corpo do aluno como ferramenta para a busca de uma estética teatral. As análises de todo o material serão feitas a partir das observações do pesquisador em aula, como também as filmagens das mesmas. Essas gravações, após transcritas para a pesquisa em forma de texto, imagem ou edição de vídeo, serão desgravadas. No final do trabalho você irá responder a uma entrevista indicando as suas percepções sobre todo o processo. Em nenhum momento você será identificado. Os resultados da pesquisa serão publicados e ainda assim a sua identidade será preservada.

Você não terá nenhum gasto e ganho financeiro por participar na pesquisa.

Não há riscos na sua participação na pesquisa. Os benefícios serão: um maior entendimento corporal do aluno de teatro sobre o espaço cênico, como também uma autonomia nas tomadas de decisões tanto, nas escolhas dos trabalhos realizados com o teatro, quanto, as determinadas pela própria vida.

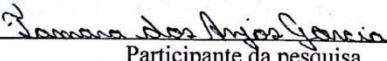
Você é livre para deixar de participar da pesquisa a qualquer momento sem nenhum prejuízo ou coação.

Uma via original deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido ficará com você. Qualquer dúvida a respeito da pesquisa, você poderá entrar em contato com: **Informar o nome dos pesquisadores com telefones profissionais e endereço da Instituição a qual estão vinculados**. Poderá também entrar em contato com o Comitê de Ética na Pesquisa com Seres-Humanos – Universidade Federal de Uberlândia: Av. João Naves de Ávila, nº 2121, bloco A, sala 224, Campus Santa Mônica – Uberlândia – MG, CEP: 38408-100; fone: 34-32394131.

Uberlândia, 02 de março de 2015.

Assinatura dos pesquisadores

Eu aceito participar do projeto citado acima, voluntariamente, após ter sido devidamente esclarecido.


Participante da pesquisa

TERMO DE ASSENTIMENTO PARA O MENOR

Você está sendo convidado (a) para participar da pesquisa intitulada “OS DIFERENTES CAMINHOS DA CRIAÇÃO CÉNICA: Apontamentos sobre o papel do movimento para o trabalho do aluno/ator”, sob a responsabilidade do pesquisador **Marcio Dias Pereira**, coordenado pelo Professor Doutor Narciso Telles e supervisionado pelo Professor Mestre **Getúlio Góis**.

Nesta pesquisa nós estamos buscando entender o processo de trabalho do encenador **Gilles Gaetan Gwizdek** sobre a utilização do movimento na cena de teatro dentro das experiências realizadas com os alunos.

Na sua participação você realizará as aulas de teatro juntamente com o pesquisador **Marcio Dias Pereira**. As aulas serão baseadas na metodologia do ensino do encenador **Gilles Gwizdek**, onde propõe através da utilização do corpo no espaço a transposição do texto dramático para a cena. Dessa forma, busca uma plasticidade da cena utilizando o corpo do aluno como ferramenta para a busca de uma estética teatral. As análises de todo o material serão feitas a partir das observações do pesquisador em aula, como também as filmagens das mesmas. Essas gravações, após transcritas para a pesquisa em forma de texto, imagem ou edição de vídeo, serão desgravadas. No final do trabalho você irá responder a uma entrevista indicando as suas percepções sobre todo o processo. Em nenhum momento você será identificado. Os resultados da pesquisa serão publicados e ainda assim a sua identidade será preservada.

Você não terá nenhum gasto e ganho financeiro por participar na pesquisa.

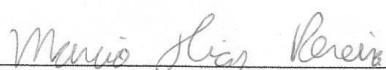
Não há riscos na sua participação na pesquisa. Os benefícios serão: um maior entendimento corporal do aluno de teatro sobre o espaço cênico, como também uma autonomia nas tomadas de decisões tanto, nas escolhas dos trabalhos realizados com o teatro, quanto, as determinadas pela própria vida.

Mesmo seu responsável legal tendo consentido na sua participação na pesquisa, você não é obrigado a participar da mesma se não desejar. Você é livre para deixar de participar da pesquisa a qualquer momento sem nenhum prejuízo ou coação.

Uma via original deste Termo de Esclarecimento ficará com você.

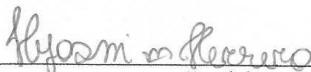
Qualquer dúvida a respeito da pesquisa, você poderá entrar em contato com: **Informar o nome dos pesquisadores com telefones profissionais e endereço da Instituição a qual estão vinculados**. Poderá também entrar em contato com o Comitê de Ética na Pesquisa com Seres-Humanos – Universidade Federal de Uberlândia: Av. João Naves de Ávila, nº 2121, bloco A, sala 224, Campus Santa Mônica – Uberlândia –MG, CEP: 38408-100; fone: 34-32394131.

Uberlândia, 04 de dezembro de 2014.



Assinatura do pesquisador

Eu aceito participar do projeto citado acima, voluntariamente, após ter sido devidamente esclarecido.



Participante da pesquisa

TERMO DE ASSENTIMENTO PARA O MENOR

Você está sendo convidado (a) para participar da pesquisa intitulada “OS DIFERENTES CAMINHOS DA CRIAÇÃO CÊNICA: Apontamentos sobre o papel do movimento para o trabalho do aluno/ator”, sob a responsabilidade do pesquisador **Marcio Dias Pereira**, coordenado pelo Professor Doutor **Narciso Telles** e supervisionado pelo Professor Mestre **Getúlio Góis**.

Nesta pesquisa nós estamos buscando entender o processo de trabalho do encenador **Gilles Gaetan Gwizdek** sobre a utilização do movimento na cena de teatro dentro das experiências realizadas com os alunos.

Na sua participação você realizará as aulas de teatro juntamente com o pesquisador **Marcio Dias Pereira**. As aulas serão baseadas na metodologia do ensino do encenador **Gilles Gwizdek**, onde propõe através da utilização do corpo no espaço a transposição do texto dramático para a cena. Dessa forma, busca uma plasticidade da cena utilizando o corpo do aluno como ferramenta para a busca de uma estética teatral. As análises de todo o material serão feitas a partir das observações do pesquisador em aula, como também as filmagens das mesmas. Essas gravações, após transcritas para a pesquisa em forma de texto, imagem ou edição de vídeo, serão desgravadas. No final do trabalho você irá responder a uma entrevista indicando as suas percepções sobre todo o processo. Em nenhum momento você será identificado. Os resultados da pesquisa serão publicados e ainda assim a sua identidade será preservada.

Você não terá nenhum gasto e ganho financeiro por participar na pesquisa.

Não há riscos na sua participação na pesquisa. Os benefícios serão: um maior entendimento corporal do aluno de teatro sobre o espaço cênico, como também uma autonomia nas tomadas de decisões tanto, nas escolhas dos trabalhos realizados com o teatro, quanto, as determinadas pela própria vida.

Mesmo seu responsável legal tendo consentido na sua participação na pesquisa, você não é obrigado a participar da mesma se não desejar. Você é livre para deixar de participar da pesquisa a qualquer momento sem nenhum prejuízo ou coação.

Uma via original deste Termo de Esclarecimento ficará com você.

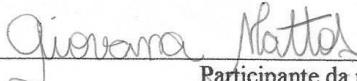
Qualquer dúvida a respeito da pesquisa, você poderá entrar em contato com: **Informar o nome dos pesquisadores com telefones profissionais e endereço da Instituição a qual estão vinculados**. Poderá também entrar em contato com o Comitê de Ética na Pesquisa com Seres-Humanos – Universidade Federal de Uberlândia: Av. João Naves de Ávila, nº 2121, bloco A, sala 224, Campus Santa Mônica – Uberlândia –MG, CEP: 38408-100; fone: 34-32394131.

Uberlândia, 04 de dezembro de 2014.



Assinatura do pesquisador

Eu aceito participar do projeto citado acima, voluntariamente, após ter sido devidamente esclarecido.



Participante da pesquisa

TERMO DE ASSENTIMENTO PARA O MENOR

Você está sendo convidado (a) para participar da pesquisa intitulada **“OS DIFERENTES CAMINHOS DA CRIAÇÃO CÊNICA: Apontamentos sobre o papel do movimento para o trabalho do aluno/ator”**, sob a responsabilidade do pesquisador **Marcio Dias Pereira**, coordenado pelo Professor Doutor **Narciso Telles** e supervisionado pelo Professor **Mestre Getúlio Góis**.

Nesta pesquisa nós estamos buscando entender o processo de trabalho do encenador **Gilles Gaetan Gwizdek** sobre a utilização do movimento na cena de teatro dentro das experiências realizadas com os alunos.

Na sua participação você realizará as aulas de teatro juntamente com o pesquisador **Marcio Dias Pereira**. As aulas serão baseadas na metodologia do ensino do encenador **Gilles Gwizdek**, onde propõe através da utilização do corpo no espaço a transposição do texto dramático para a cena. Dessa forma, busca uma plasticidade da cena utilizando o corpo do aluno como ferramenta para a busca de uma estética teatral. As análises de todo o material serão feitas a partir das observações do pesquisador em aula, como também as filmagens das mesmas. Essas gravações, após transcritas para a pesquisa em forma de texto, imagem ou edição de vídeo, serão desgravadas. No final do trabalho você irá responder a uma entrevista indicando as suas percepções sobre todo o processo. Em nenhum momento você será identificado. Os resultados da pesquisa serão publicados e ainda assim a sua identidade será preservada.

Você não terá nenhum gasto e ganho financeiro por participar na pesquisa.

Não há riscos na sua participação na pesquisa. Os benefícios serão: um maior entendimento corporal do aluno de teatro sobre o espaço cênico, como também uma autonomia nas tomadas de decisões tanto, nas escolhas dos trabalhos realizados com o teatro, quanto, as determinadas pela própria vida.

Mesmo seu responsável legal tendo consentido na sua participação na pesquisa, você não é obrigado a participar da mesma se não desejar. Você é livre para deixar de participar da pesquisa a qualquer momento sem nenhum prejuízo ou coação.

Uma via original deste Termo de Esclarecimento ficará com você.

Qualquer dúvida a respeito da pesquisa, você poderá entrar em contato com: **Informar o nome dos pesquisadores com telefones profissionais e endereço da Instituição a qual estão vinculados**. Poderá também entrar em contato com o Comitê de Ética na Pesquisa com Seres-Humanos – Universidade Federal de Uberlândia: Av. João Naves de Ávila, nº 2121, bloco A, sala 224, Campus Santa Mônica – Uberlândia –MG, CEP: 38408-100; fone: 34-32394131.

Uberlândia, 04 de dezembro de 2014.

Marcio Dias Pereira

Assinatura do pesquisador

Eu aceito participar do projeto citado acima, voluntariamente, após ter sido devidamente esclarecido.

Taís de Oliveira Souza

Participante da pesquisa

TERMO DE ASSENTIMENTO PARA O MENOR

Você está sendo convidado (a) para participar da pesquisa intitulada **“OS DIFERENTES CAMINHOS DA CRIAÇÃO CÊNICA: Apontamentos sobre o papel do movimento para o trabalho do aluno/ator”**, sob a responsabilidade do pesquisador **Marcio Dias Pereira**, coordenado pelo Professor Doutor **Narciso Telles** e supervisionado pelo Professor Mestre **Getúlio Góis**.

Nesta pesquisa nós estamos buscando entender o processo de trabalho do encenador **Gilles Gaetan Gwizdek** sobre a utilização do movimento na cena de teatro dentro das experiências realizadas com os alunos.

Na sua participação você realizará as aulas de teatro juntamente com o pesquisador **Marcio Dias Pereira**. As aulas serão baseadas na metodologia do ensino do encenador **Gilles Gwizdek**, onde propõe através da utilização do corpo no espaço a transposição do texto dramático para a cena. Dessa forma, busca uma plasticidade da cena utilizando o corpo do aluno como ferramenta para a busca de uma estética teatral. As análises de todo o material serão feitas a partir das observações do pesquisador em aula, como também as filmagens das mesmas. Essas gravações, após transcritas para a pesquisa em forma de texto, imagem ou edição de vídeo, serão desgravadas. No final do trabalho você irá responder a uma entrevista indicando as suas percepções sobre todo o processo. Em nenhum momento você será identificado. Os resultados da pesquisa serão publicados e ainda assim a sua identidade será preservada.

Você não terá nenhum gasto e ganho financeiro por participar na pesquisa.

Não há riscos na sua participação na pesquisa. Os benefícios serão: um maior entendimento corporal do aluno de teatro sobre o espaço cênico, como também uma autonomia nas tomadas de decisões tanto, nas escolhas dos trabalhos realizados com o teatro, quanto, as determinadas pela própria vida.

Mesmo seu responsável legal tendo consentido na sua participação na pesquisa, você não é obrigado a participar da mesma se não desejar. Você é livre para deixar de participar da pesquisa a qualquer momento sem nenhum prejuízo ou coação.

Uma via original deste Termo de Esclarecimento ficará com você.

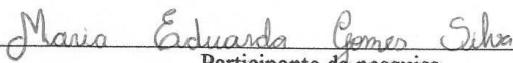
Qualquer dúvida a respeito da pesquisa, você poderá entrar em contato com: **Informar o nome dos pesquisadores com telefones profissionais e endereço da Instituição a qual estão vinculados**. Poderá também entrar em contato com o Comitê de Ética na Pesquisa com Seres-Humanos – Universidade Federal de Uberlândia: Av. João Naves de Ávila, nº 2121, bloco A, sala 224, Campus Santa Mônica – Uberlândia –MG, CEP: 38408-100; fone: 34-32394131.

Uberlândia, 04 de dezembro de 2014.



Assinatura do pesquisador

Eu aceito participar do projeto citado acima, voluntariamente, após ter sido devidamente esclarecido.



Participante da pesquisa

TERMO DE ASSENTIMENTO PARA O MENOR

Você está sendo convidado (a) para participar da pesquisa intitulada “OS DIFERENTES CAMINHOS DA CRIAÇÃO CÊNICA: Apontamentos sobre o papel do movimento para o trabalho do aluno/ator”, sob a responsabilidade do pesquisador **Marcio Dias Pereira**, coordenado pelo Professor Doutor **Narciso Telles** e supervisionado pelo Professor Mestre **Getúlio Góis**.

Nesta pesquisa nós estamos buscando entender o processo de trabalho do encenador **Gilles Gaetan Gwizdek** sobre a utilização do movimento na cena de teatro dentro das experiências realizadas com os alunos.

Na sua participação você realizará as aulas de teatro juntamente com o pesquisador **Marcio Dias Pereira**. As aulas serão baseadas na metodologia do ensino do encenador **Gilles Gwizdek**, onde propõe através da utilização do corpo no espaço a transposição do texto dramático para a cena. Dessa forma, busca uma plasticidade da cena utilizando o corpo do aluno como ferramenta para a busca de uma estética teatral. As análises de todo o material serão feitas a partir das observações do pesquisador em aula, como também as filmagens das mesmas. Essas gravações, após transcritas para a pesquisa em forma de texto, imagem ou edição de vídeo, serão desgravadas. No final do trabalho você irá responder a uma entrevista indicando as suas percepções sobre todo o processo. Em nenhum momento você será identificado. Os resultados da pesquisa serão publicados e ainda assim a sua identidade será preservada.

Você não terá nenhum gasto e ganho financeiro por participar na pesquisa.

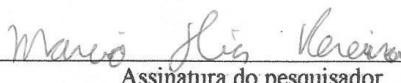
Não há riscos na sua participação na pesquisa. Os benefícios serão: um maior entendimento corporal do aluno de teatro sobre o espaço cênico, como também uma autonomia nas tomadas de decisões tanto, nas escolhas dos trabalhos realizados com o teatro, quanto, as determinadas pela própria vida.

Mesmo seu responsável legal tendo consentido na sua participação na pesquisa, você não é obrigado a participar da mesma se não desejar. Você é livre para deixar de participar da pesquisa a qualquer momento sem nenhum prejuízo ou coação.

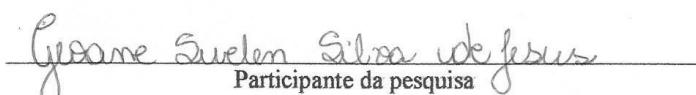
Uma via original deste Termo de Esclarecimento ficará com você.

Qualquer dúvida a respeito da pesquisa, você poderá entrar em contato com: **Informar o nome dos pesquisadores com telefones profissionais e endereço da Instituição a qual estão vinculados**. Poderá também entrar em contato com o Comitê de Ética na Pesquisa com Seres-Humanos – Universidade Federal de Uberlândia: Av. João Naves de Ávila, nº 2121, bloco A, sala 224, Campus Santa Mônica – Uberlândia –MG, CEP: 38408-100; fone: 34-32394131.

Uberlândia, 04 de dezembro de 2014.


Assinatura do pesquisador

Eu aceito participar do projeto citado acima, voluntariamente, após ter sido devidamente esclarecido.


Participante da pesquisa

TERMO DE ASSENTIMENTO PARA O MENOR

Você está sendo convidado (a) para participar da pesquisa intitulada **“OS DIFERENTES CAMINHOS DA CRIAÇÃO CÊNICA: Apontamentos sobre o papel do movimento para o trabalho do aluno/ator”**, sob a responsabilidade do pesquisador **Marcio Dias Pereira**, coordenado pelo Professor Doutor **Narciso Telles** e supervisionado pelo Professor Mestre **Getúlio Góis**.

Nesta pesquisa nós estamos buscando entender o processo de trabalho do encenador **Gilles Gaetan Gwizdek** sobre a utilização do movimento na cena de teatro dentro das experiências realizadas com os alunos.

Na sua participação você realizará as aulas de teatro juntamente com o pesquisador **Marcio Dias Pereira**. As aulas serão baseadas na metodologia do ensino do encenador **Gilles Gwizdek**, onde propõe através da utilização do corpo no espaço a transposição do texto dramático para a cena. Dessa forma, busca uma plasticidade da cena utilizando o corpo do aluno como ferramenta para a busca de uma estética teatral. As análises de todo o material serão feitas a partir das observações do pesquisador em aula, como também as filmagens das mesmas. Essas gravações, após transcritas para a pesquisa em forma de texto, imagem ou edição de vídeo, serão desgravadas. No final do trabalho você irá responder a uma entrevista indicando as suas percepções sobre todo o processo. Em nenhum momento você será identificado. Os resultados da pesquisa serão publicados e ainda assim a sua identidade será preservada.

Você não terá nenhum gasto e ganho financeiro por participar na pesquisa.

Não há riscos na sua participação na pesquisa. Os benefícios serão: um maior entendimento corporal do aluno de teatro sobre o espaço cênico, como também uma autonomia nas tomadas de decisões tanto, nas escolhas dos trabalhos realizados com o teatro, quanto, as determinadas pela própria vida.

Mesmo seu responsável legal tendo consentido na sua participação na pesquisa, você não é obrigado a participar da mesma se não desejar. Você é livre para deixar de participar da pesquisa a qualquer momento sem nenhum prejuízo ou coação.

Uma via original deste Termo de Esclarecimento ficará com você.

Qualquer dúvida a respeito da pesquisa, você poderá entrar em contato com: **Informar o nome dos pesquisadores com telefones profissionais e endereço da Instituição a qual estão vinculados**. Poderá também entrar em contato com o Comitê de Ética na Pesquisa com Seres-Humanos – Universidade Federal de Uberlândia: Av. João Naves de Ávila, nº 2121, bloco A, sala 224, Campus Santa Mônica – Uberlândia –MG, CEP: 38408-100; fone: 34-32394131.

Uberlândia, 04 de dezembro de 2014.

Mario Hia Pereira

Assinatura do pesquisador

Eu aceito participar do projeto citado acima, voluntariamente, após ter sido devidamente esclarecido.

Danton Oliveira Normandia

Participante da pesquisa

TERMO DE ASSENTIMENTO PARA O MENOR

Você está sendo convidado (a) para participar da pesquisa intitulada **“OS DIFERENTES CAMINHOS DA CRIAÇÃO CÊNICA: Apontamentos sobre o papel do movimento para o trabalho do aluno/ator”**, sob a responsabilidade do pesquisador **Marcio Dias Pereira**, coordenado pelo Professor Doutor **Narciso Telles** e supervisionado pelo Professor Mestre **Getúlio Góis**.

Nesta pesquisa nós estamos buscando entender o processo de trabalho do encenador **Gilles Gaetan Gwizdek** sobre a utilização do movimento na cena de teatro dentro das experiências realizadas com os alunos.

Na sua participação você realizará as aulas de teatro juntamente com o pesquisador **Marcio Dias Pereira**. As aulas serão baseadas na metodologia do ensino do encenador **Gilles Gwizdek**, onde propõe através da utilização do corpo no espaço a transposição do texto dramático para a cena. Dessa forma, busca uma plasticidade da cena utilizando o corpo do aluno como ferramenta para a busca de uma estética teatral. As análises de todo o material serão feitas a partir das observações do pesquisador em aula, como também as filmagens das mesmas. Essas gravações, após transcritas para a pesquisa em forma de texto, imagem ou edição de vídeo, serão desgravadas. No final do trabalho você irá responder a uma entrevista indicando as suas percepções sobre todo o processo. Em nenhum momento você será identificado. Os resultados da pesquisa serão publicados e ainda assim a sua identidade será preservada.

Você não terá nenhum gasto e ganho financeiro por participar na pesquisa.

Não há riscos na sua participação na pesquisa. Os benefícios serão: um maior entendimento corporal do aluno de teatro sobre o espaço cênico, como também uma autonomia nas tomadas de decisões tanto, nas escolhas dos trabalhos realizados com o teatro, quanto, as determinadas pela própria vida.

Mesmo seu responsável legal tendo consentido na sua participação na pesquisa, você não é obrigado a participar da mesma se não desejar. Você é livre para deixar de participar da pesquisa a qualquer momento sem nenhum prejuízo ou coação.

Uma via original deste Termo de Esclarecimento ficará com você.

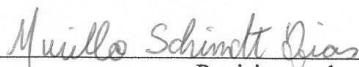
Qualquer dúvida a respeito da pesquisa, você poderá entrar em contato com: **Informar o nome dos pesquisadores com telefones profissionais e endereço da Instituição a qual estão vinculados**. Poderá também entrar em contato com o Comitê de Ética na Pesquisa com Seres-Humanos – Universidade Federal de Uberlândia: Av. João Naves de Ávila, nº 2121, bloco A, sala 224, Campus Santa Mônica – Uberlândia – MG, CEP: 38408-100; fone: 34-32394131.

Uberlândia, 04 de dezembro de 2014.



Assinatura do pesquisador

Eu aceito participar do projeto citado acima, voluntariamente, após ter sido devidamente esclarecido.



Participante da pesquisa

TERMO DE ASSENTIMENTO PARA O MENOR

Você está sendo convidado (a) para participar da pesquisa intitulada “OS DIFERENTES CAMINHOS DA CRIAÇÃO CÉNICA: Apontamentos sobre o papel do movimento para o trabalho do aluno/ator”, sob a responsabilidade do pesquisador **Marcio Dias Pereira**, coordenado pelo Professor Doutor **Narciso Telles** e supervisionado pelo Professor Mestre **Getúlio Góis**.

Nesta pesquisa nós estamos buscando entender o processo de trabalho do encenador **Gilles Gaetan Gwizdek** sobre a utilização do movimento na cena de teatro dentro das experiências realizadas com os alunos.

Na sua participação você realizará as aulas de teatro juntamente com o pesquisador **Marcio Dias Pereira**. As aulas serão baseadas na metodologia do ensino do encenador **Gilles Gwizdek**, onde propõe através da utilização do corpo no espaço a transposição do texto dramático para a cena. Dessa forma, busca uma plasticidade da cena utilizando o corpo do aluno como ferramenta para a busca de uma estética teatral. As análises de todo o material serão feitas a partir das observações do pesquisador em aula, como também as filmagens das mesmas. Essas gravações, após transcritas para a pesquisa em forma de texto, imagem ou edição de vídeo, serão desgravadas. No final do trabalho você irá responder a uma entrevista indicando as suas percepções sobre todo o processo. Em nenhum momento você será identificado. Os resultados da pesquisa serão publicados e ainda assim a sua identidade será preservada.

Você não terá nenhum gasto e ganho financeiro por participar na pesquisa.

Não há riscos na sua participação na pesquisa. Os benefícios serão: um maior entendimento corporal do aluno de teatro sobre o espaço cênico, como também uma autonomia nas tomadas de decisões tanto, nas escolhas dos trabalhos realizados com o teatro, quanto, as determinadas pela própria vida.

Mesmo seu responsável legal tendo consentido na sua participação na pesquisa, você não é obrigado a participar da mesma se não desejar. Você é livre para deixar de participar da pesquisa a qualquer momento sem nenhum prejuízo ou coação.

Uma via original deste Termo de Esclarecimento ficará com você.

Qualquer dúvida a respeito da pesquisa, você poderá entrar em contato com: **Informar o nome dos pesquisadores com telefones profissionais e endereço da Instituição a qual estão vinculados**. Poderá também entrar em contato com o Comitê de Ética na Pesquisa com Seres-Humanos – Universidade Federal de Uberlândia: Av. João Naves de Avila, nº 2121, bloco A, sala 224, Campus Santa Mônica – Uberlândia –MG, CEP: 38408-100; fone: 34-32394131.

Uberlândia, 04 de dezembro de 2014.

Marcio Dias Pereira

Assinatura do pesquisador

Eu aceito participar do projeto citado acima, voluntariamente, após ter sido devidamente esclarecido.

Pedro Sérgio S. Mora

Participante da pesquisa

TERMO DE ASSENTIMENTO PARA O MENOR

Você está sendo convidado (a) para participar da pesquisa intitulada “OS DIFERENTES CAMINHOS DA CRIAÇÃO CÊNICA: Apontamentos sobre o papel do movimento para o trabalho do aluno/ator”, sob a responsabilidade do pesquisador **Marcio Dias Pereira**, coordenado pelo Professor Doutor **Narciso Telles** e supervisionado pelo Professor Mestre **Getúlio Góis**.

Nesta pesquisa nós estamos buscando entender o processo de trabalho do encenador **Gilles Gaetan Gwizdek** sobre a utilização do movimento na cena de teatro dentro das experiências realizadas com os alunos.

Na sua participação você realizará as aulas de teatro juntamente com o pesquisador **Marcio Dias Pereira**. As aulas serão baseadas na metodologia do ensino do encenador **Gilles Gwizdek**, onde propõe através da utilização do corpo no espaço a transposição do texto dramático para a cena. Dessa forma, busca uma plasticidade da cena utilizando o corpo do aluno como ferramenta para a busca de uma estética teatral. As análises de todo o material serão feitas a partir das observações do pesquisador em aula, como também as filmagens das mesmas. Essas gravações, após transcritas para a pesquisa em forma de texto, imagem ou edição de vídeo, serão desgravadas. No final do trabalho você irá responder a uma entrevista indicando as suas percepções sobre todo o processo. Em nenhum momento você será identificado. Os resultados da pesquisa serão publicados e ainda assim a sua identidade será preservada.

Você não terá nenhum gasto e ganho financeiro por participar na pesquisa.

Não há riscos na sua participação na pesquisa. Os benefícios serão: um maior entendimento corporal do aluno de teatro sobre o espaço cênico, como também uma autonomia nas tomadas de decisões tanto, nas escolhas dos trabalhos realizados com o teatro, quanto, as determinadas pela própria vida.

Mesmo seu responsável legal tendo consentido na sua participação na pesquisa, você não é obrigado a participar da mesma se não desejar. Você é livre para deixar de participar da pesquisa a qualquer momento sem nenhum prejuízo ou coação.

Uma via original deste Termo de Esclarecimento ficará com você.

Qualquer dúvida a respeito da pesquisa, você poderá entrar em contato com: **Informar o nome dos pesquisadores com telefones profissionais e endereço da Instituição a qual estão vinculados**. Poderá também entrar em contato com o Comitê de Ética na Pesquisa com Seres-Humanos – Universidade Federal de Uberlândia: Av. João Naves de Ávila, nº 2121, bloco A, sala 224, Campus Santa Mônica – Uberlândia –MG, CEP: 38408-100; fone: 34-32394131.

Uberlândia, 04 de dezembro de 2014.

Marcio Dias Pereira

Assinatura do pesquisador

Eu aceito participar do projeto citado acima, voluntariamente, após ter sido devidamente esclarecido.

José Dinatto Pereira

Participante da pesquisa

TERMO DE ASSENTIMENTO PARA O MENOR

Você está sendo convidado (a) para participar da pesquisa intitulada “OS DIFERENTES CAMINHOS DA CRIAÇÃO CÊNICA: Apontamentos sobre o papel do movimento para o trabalho do aluno/ator”, sob a responsabilidade do pesquisador **Marcio Dias Pereira**, coordenado pelo Professor Doutor **Narciso Telles** e supervisionado pelo Professor Mestre **Getúlio Góis**.

Nesta pesquisa nós estamos buscando entender o processo de trabalho do encenador **Gilles Gaetan Gwizdek** sobre a utilização do movimento na cena de teatro dentro das experiências realizadas com os alunos.

Na sua participação você realizará as aulas de teatro juntamente com o pesquisador **Marcio Dias Pereira**. As aulas serão baseadas na metodologia do ensino do encenador **Gilles Gwizdek**, onde propõe através da utilização do corpo no espaço a transposição do texto dramático para a cena. Dessa forma, busca uma plasticidade da cena utilizando o corpo do aluno como ferramenta para a busca de uma estética teatral. As análises de todo o material serão feitas a partir das observações do pesquisador em aula, como também as filmagens das mesmas. Essas gravações, após transcritas para a pesquisa em forma de texto, imagem ou edição de vídeo, serão desgravadas. No final do trabalho você irá responder a uma entrevista indicando as suas percepções sobre todo o processo. Em nenhum momento você será identificado. Os resultados da pesquisa serão publicados e ainda assim a sua identidade será preservada.

Você não terá nenhum gasto e ganho financeiro por participar na pesquisa.

Não há riscos na sua participação na pesquisa. Os benefícios serão: um maior entendimento corporal do aluno de teatro sobre o espaço cênico, como também uma autonomia nas tomadas de decisões tanto, nas escolhas dos trabalhos realizados com o teatro, quanto, as determinadas pela própria vida.

Mesmo seu responsável legal tendo consentido na sua participação na pesquisa, você não é obrigado a participar da mesma se não desejar. Você é livre para deixar de participar da pesquisa a qualquer momento sem nenhum prejuízo ou coação.

Uma via original deste Termo de Esclarecimento ficará com você.

Qualquer dúvida a respeito da pesquisa, você poderá entrar em contato com: **Informar o nome dos pesquisadores com telefones profissionais e endereço da Instituição a qual estão vinculados**. Poderá também entrar em contato com o Comitê de Ética na Pesquisa com Seres-Humanos – Universidade Federal de Uberlândia: Av. João Naves de Ávila, nº 2121, bloco A, sala 224, Campus Santa Mônica – Uberlândia –MG, CEP: 38408-100; fone: 34-32394131.

Uberlândia, 04 de dezembro de 2014.

Marcio Dias Pereira

Assinatura do pesquisador

Eu aceito participar do projeto citado acima, voluntariamente, após ter sido devidamente esclarecido.

Rondon Pereira de Souza Filho

Participante da pesquisa

TERMO DE ASSENTIMENTO PARA O MENOR

Você está sendo convidado (a) para participar da pesquisa intitulada “**OS DIFERENTES CAMINHOS DA CRIAÇÃO CÊNICA: Apontamentos sobre o papel do movimento para o trabalho do aluno/ator**”, sob a responsabilidade do pesquisador **Marcio Dias Pereira**, coordenado pelo Professor Doutor **Narciso Telles** e supervisionado pelo Professor Mestre **Getúlio Góis**.

Nesta pesquisa nós estamos buscando entender o processo de trabalho do encenador **Gilles Gaetan Gwizdek** sobre a utilização do movimento na cena de teatro dentro das experiências realizadas com os alunos.

Na sua participação você realizará as aulas de teatro juntamente com o pesquisador **Marcio Dias Pereira**. As aulas serão baseadas na metodologia do ensino do encenador **Gilles Gwizdek**, onde propõe através da utilização do corpo no espaço a transposição do texto dramático para a cena. Dessa forma, busca uma plasticidade da cena utilizando o corpo do aluno como ferramenta para a busca de uma estética teatral. As análises de todo o material serão feitas a partir das observações do pesquisador em aula, como também as filmagens das mesmas. Essas gravações, após transcritas para a pesquisa em forma de texto, imagem ou edição de vídeo, serão desgravadas. No final do trabalho você irá responder a uma entrevista indicando as suas percepções sobre todo o processo. Em nenhum momento você será identificado. Os resultados da pesquisa serão publicados e ainda assim a sua identidade será preservada.

Você não terá nenhum gasto e ganho financeiro por participar na pesquisa.

Não há riscos na sua participação na pesquisa. Os benefícios serão: um maior entendimento corporal do aluno de teatro sobre o espaço cênico, como também uma autonomia nas tomadas de decisões tanto, nas escolhas dos trabalhos realizados com o teatro, quanto, as determinadas pela própria vida.

Mesmo seu responsável legal tendo consentido na sua participação na pesquisa, você não é obrigado a participar da mesma se não desejar. Você é livre para deixar de participar da pesquisa a qualquer momento sem nenhum prejuízo ou coação.

Uma via original deste Termo de Esclarecimento ficará com você.

Qualquer dúvida a respeito da pesquisa, você poderá entrar em contato com: **Informar o nome dos pesquisadores com telefones profissionais e endereço da Instituição a qual estão vinculados**. Poderá também entrar em contato com o Comitê de Ética na Pesquisa com Seres-Humanos – Universidade Federal de Uberlândia: Av. João Naves de Ávila, nº 2121, bloco A, sala 224, Campus Santa Mônica – Uberlândia –MG, CEP: 38408-100; fone: 34-32394131.

Uberlândia, 04 de dezembro de 2014.

Marcio Dias Pereira

Assinatura do pesquisador

Eu aceito participar do projeto citado acima, voluntariamente, após ter sido devidamente esclarecido.

Biancici Oliveira

Participante da pesquisa

TERMO DE ASSENTIMENTO PARA O MENOR

Você está sendo convidado (a) para participar da pesquisa intitulada “OS DIFERENTES CAMINHOS DA CRIAÇÃO CÊNICA: Apontamentos sobre o papel do movimento para o trabalho do aluno/ator”, sob a responsabilidade do pesquisador **Marcio Dias Pereira**, coordenado pelo Professor Doutor **Narciso Telles** e supervisionado pelo Professor Mestre **Getúlio Góis**.

Nesta pesquisa nós estamos buscando entender o processo de trabalho do encenador **Gilles Gaetan Gwizdek** sobre a utilização do movimento na cena de teatro dentro das experiências realizadas com os alunos.

Na sua participação você realizará as aulas de teatro juntamente com o pesquisador **Marcio Dias Pereira**. As aulas serão baseadas na metodologia do ensino do encenador **Gilles Gwizdek**, onde propõe através da utilização do corpo no espaço a transposição do texto dramático para a cena. Dessa forma, busca uma plasticidade da cena utilizando o corpo do aluno como ferramenta para a busca de uma estética teatral. As análises de todo o material serão feitas a partir das observações do pesquisador em aula, como também as filmagens das mesmas. Essas gravações, após transcritas para a pesquisa em forma de texto, imagem ou edição de vídeo, serão desgravadas. No final do trabalho você irá responder a uma entrevista indicando as suas percepções sobre todo o processo. Em nenhum momento você será identificado. Os resultados da pesquisa serão publicados e ainda assim a sua identidade será preservada.

Você não terá nenhum gasto e ganho financeiro por participar na pesquisa.

Não há riscos na sua participação na pesquisa. Os benefícios serão: um maior entendimento corporal do aluno de teatro sobre o espaço cênico, como também uma autonomia nas tomadas de decisões tanto, nas escolhas dos trabalhos realizados com o teatro, quanto, as determinadas pela própria vida.

Mesmo seu responsável legal tendo consentido na sua participação na pesquisa, você não é obrigado a participar da mesma se não desejar. Você é livre para deixar de participar da pesquisa a qualquer momento sem nenhum prejuízo ou coação.

Uma via original deste Termo de Esclarecimento ficará com você.

Qualquer dúvida a respeito da pesquisa, você poderá entrar em contato com: **Informar o nome dos pesquisadores com telefones profissionais e endereço da Instituição a qual estão vinculados**. Poderá também entrar em contato com o Comitê de Ética na Pesquisa com Seres-Humanos – Universidade Federal de Uberlândia: Av. João Naves de Ávila, nº 2121, bloco A, sala 224, Campus Santa Mônica – Uberlândia –MG, CEP: 38408-100; fone: 34-32394131.

Uberlândia, 04 de dezembro de 2014.

Marcio Dias Pereira

Assinatura do pesquisador

Eu aceito participar do projeto citado acima, voluntariamente, após ter sido devidamente esclarecido.

Sarah L. Pereira

Participante da pesquisa

TERMO DE ASSENTIMENTO PARA O MENOR

Você está sendo convidado (a) para participar da pesquisa intitulada “OS DIFERENTES CAMINHOS DA CRIAÇÃO CÊNICA: Apontamentos sobre o papel do movimento para o trabalho do aluno/ator”, sob a responsabilidade do pesquisador **Marcio Dias Pereira**, coordenado pelo Professor Doutor **Narciso Telles** e supervisionado pelo Professor Mestre **Getúlio Góis**.

Nesta pesquisa nós estamos buscando entender o processo de trabalho do encenador **Gilles Gaetan Gwizdek** sobre a utilização do movimento na cena de teatro dentro das experiências realizadas com os alunos.

Na sua participação você realizará as aulas de teatro juntamente com o pesquisador **Marcio Dias Pereira**. As aulas serão baseadas na metodologia do ensino do encenador **Gilles Gwizdek**, onde propõe através da utilização do corpo no espaço a transposição do texto dramático para a cena. Dessa forma, busca uma plasticidade da cena utilizando o corpo do aluno como ferramenta para a busca de uma estética teatral. As análises de todo o material serão feitas a partir das observações do pesquisador em aula, como também as filmagens das mesmas. Essas gravações, após transcritas para a pesquisa em forma de texto, imagem ou edição de vídeo, serão desgravadas. No final do trabalho você irá responder a uma entrevista indicando as suas percepções sobre todo o processo. Em nenhum momento você será identificado. Os resultados da pesquisa serão publicados e ainda assim a sua identidade será preservada.

Você não terá nenhum gasto e ganho financeiro por participar na pesquisa.

Não há riscos na sua participação na pesquisa. Os benefícios serão: um maior entendimento corporal do aluno de teatro sobre o espaço cênico, como também uma autonomia nas tomadas de decisões tanto, nas escolhas dos trabalhos realizados com o teatro, quanto, as determinadas pela própria vida.

Mesmo seu responsável legal tendo consentido na sua participação na pesquisa, você não é obrigado a participar da mesma se não desejar. Você é livre para deixar de participar da pesquisa a qualquer momento sem nenhum prejuízo ou coação.

Uma via original deste Termo de Esclarecimento ficará com você.

Qualquer dúvida a respeito da pesquisa, você poderá entrar em contato com: **Informar o nome dos pesquisadores com telefones profissionais e endereço da Instituição a qual estão vinculados**. Poderá também entrar em contato com o Comitê de Ética na Pesquisa com Seres-Humanos – Universidade Federal de Uberlândia: Av. João Naves de Ávila, nº 2121, bloco A, sala 224, Campus Santa Mônica – Uberlândia –MG, CEP: 38408-100; fone: 34-32394131.

Uberlândia, 04 de dezembro de 2014.

Marcio Dias Pereira

Assinatura do pesquisador

Eu aceito participar do projeto citado acima, voluntariamente, após ter sido devidamente esclarecido.

Giovanna Mayer

Participante da pesquisa

TERMO DE ASSENTIMENTO PARA O MENOR

Você está sendo convidado (a) para participar da pesquisa intitulada “OS DIFERENTES CAMINHOS DA CRIAÇÃO CÉNICA: Apontamentos sobre o papel do movimento para o trabalho do aluno/ator”, sob a responsabilidade do pesquisador **Marcio Dias Pereira**, coordenado pelo Professor Doutor **Narciso Telles** e supervisionado pelo Professor Mestre **Getúlio Góis**.

Nesta pesquisa nós estamos buscando entender o processo de trabalho do encenador **Gilles Gaetan Gwizdek** sobre a utilização do movimento na cena de teatro dentro das experiências realizadas com os alunos.

Na sua participação você realizará as aulas de teatro juntamente com o pesquisador **Marcio Dias Pereira**. As aulas serão baseadas na metodologia do ensino do encenador **Gilles Gwizdek**, onde propõe através da utilização do corpo no espaço a transposição do texto dramático para a cena. Dessa forma, busca uma plasticidade da cena utilizando o corpo do aluno como ferramenta para a busca de uma estética teatral. As análises de todo o material serão feitas a partir das observações do pesquisador em aula, como também as filmagens das mesmas. Essas gravações, após transcritas para a pesquisa em forma de texto, imagem ou edição de vídeo, serão desgravadas. No final do trabalho você irá responder a uma entrevista indicando as suas percepções sobre todo o processo. Em nenhum momento você será identificado. Os resultados da pesquisa serão publicados e ainda assim a sua identidade será preservada.

Você não terá nenhum gasto e ganho financeiro por participar na pesquisa.

Não há riscos na sua participação na pesquisa. Os benefícios serão: um maior entendimento corporal do aluno de teatro sobre o espaço cênico, como também uma autonomia nas tomadas de decisões tanto, nas escolhas dos trabalhos realizados com o teatro, quanto, as determinadas pela própria vida.

Mesmo seu responsável legal tendo consentido na sua participação na pesquisa, você não é obrigado a participar da mesma se não desejar. Você é livre para deixar de participar da pesquisa a qualquer momento sem nenhum prejuízo ou coação.

Uma via original deste Termo de Esclarecimento ficará com você.

Qualquer dúvida a respeito da pesquisa, você poderá entrar em contato com: **Informar o nome dos pesquisadores com telefones profissionais e endereço da Instituição a qual estão vinculados**. Poderá também entrar em contato com o Comitê de Ética na Pesquisa com Seres-Humanos – Universidade Federal de Uberlândia: Av. João Naves de Ávila, nº 2121, bloco A, sala 224, Campus Santa Mônica – Uberlândia –MG, CEP: 38408-100; fone: 34-32394131.

Uberlândia, 04 de dezembro de 2014.

Marcio Dias Pereira

Assinatura do pesquisador

Eu aceito participar do projeto citado acima, voluntariamente, após ter sido devidamente esclarecido.

Guilherme Alves Santos

Participante da pesquisa

TERMO DE ASSENTIMENTO PARA O MENOR

Você está sendo convidado (a) para participar da pesquisa intitulada “OS DIFERENTES CAMINHOS DA CRIAÇÃO CÊNICA: Apontamentos sobre o papel do movimento para o trabalho do aluno/ator”, sob a responsabilidade do pesquisador **Marcio Dias Pereira**, coordenado pelo Professor Doutor Narciso Telles e supervisionado pelo Professor Mestre **Getúlio Góis**.

Nesta pesquisa nós estamos buscando entender o processo de trabalho do encenador **Gilles Gaetan Gwizdek** sobre a utilização do movimento na cena de teatro dentro das experiências realizadas com os alunos.

Na sua participação você realizará as aulas de teatro juntamente com o pesquisador **Marcio Dias Pereira**. As aulas serão baseadas na metodologia do ensino do encenador **Gilles Gwizdek**, onde propõe através da utilização do corpo no espaço a transposição do texto dramático para a cena. Dessa forma, busca uma plasticidade da cena utilizando o corpo do aluno como ferramenta para a busca de uma estética teatral. As análises de todo o material serão feitas a partir das observações do pesquisador em aula, como também as filmagens das mesmas. Essas gravações, após transcritas para a pesquisa em forma de texto, imagem ou edição de vídeo, serão desgravadas. No final do trabalho você irá responder a uma entrevista indicando as suas percepções sobre todo o processo. Em nenhum momento você será identificado. Os resultados da pesquisa serão publicados e ainda assim a sua identidade será preservada.

Você não terá nenhum gasto e ganho financeiro por participar na pesquisa.

Não há riscos na sua participação na pesquisa. Os benefícios serão: um maior entendimento corporal do aluno de teatro sobre o espaço cênico, como também uma autonomia nas tomadas de decisões tanto, nas escolhas dos trabalhos realizados com o teatro, quanto, as determinadas pela própria vida.

Mesmo seu responsável legal tendo consentido na sua participação na pesquisa, você não é obrigado a participar da mesma se não desejar. Você é livre para deixar de participar da pesquisa a qualquer momento sem nenhum prejuízo ou coação.

Uma via original deste Termo de Esclarecimento ficará com você.

Qualquer dúvida a respeito da pesquisa, você poderá entrar em contato com: **Informar o nome dos pesquisadores com telefones profissionais e endereço da Instituição a qual estão vinculados**. Poderá também entrar em contato com o Comitê de Ética na Pesquisa com Seres-Humanos – Universidade Federal de Uberlândia: Av. João Naves de Ávila, nº 2121, bloco A, sala 224, Campus Santa Mônica – Uberlândia –MG, CEP: 38408-100; fone: 34-32394131.

Uberlândia, 04 de dezembro de 2014.



Assinatura do pesquisador

Eu aceito participar do projeto citado acima, voluntariamente, após ter sido devidamente esclarecido.



Participante da pesquisa

TERMO DE ASSENTIMENTO PARA O MENOR

Você está sendo convidado (a) para participar da pesquisa intitulada “**OS DIFERENTES CAMINHOS DA CRIAÇÃO CÊNICA: Apontamentos sobre o papel do movimento para o trabalho do aluno/ator**”, sob a responsabilidade do pesquisador **Marcio Dias Pereira**, coordenado pelo Professor Doutor **Narciso Telles** e supervisionado pelo Professor Mestre **Getúlio Góis**.

Nesta pesquisa nós estamos buscando entender o processo de trabalho do encenador **Gilles Gaetan Gwizdek** sobre a utilização do movimento na cena de teatro dentro das experiências realizadas com os alunos.

Na sua participação você realizará as aulas de teatro juntamente com o pesquisador **Marcio Dias Pereira**. As aulas serão baseadas na metodologia do ensino do encenador **Gilles Gwizdek**, onde propõe através da utilização do corpo no espaço a transposição do texto dramático para a cena. Dessa forma, busca uma plasticidade da cena utilizando o corpo do aluno como ferramenta para a busca de uma estética teatral. As análises de todo o material serão feitas a partir das observações do pesquisador em aula, como também as filmagens das mesmas. Essas gravações, após transcritas para a pesquisa em forma de texto, imagem ou edição de vídeo, serão desgravadas. No final do trabalho você irá responder a uma entrevista indicando as suas percepções sobre todo o processo. Em nenhum momento você será identificado. Os resultados da pesquisa serão publicados e ainda assim a sua identidade será preservada.

Você não terá nenhum gasto e ganho financeiro por participar na pesquisa.

Não há riscos na sua participação na pesquisa. Os benefícios serão: um maior entendimento corporal do aluno de teatro sobre o espaço cênico, como também uma autonomia nas tomadas de decisões tanto, nas escolhas dos trabalhos realizados com o teatro, quanto, as determinadas pela própria vida.

Mesmo seu responsável legal tendo consentido na sua participação na pesquisa, você não é obrigado a participar da mesma se não desejar. Você é livre para deixar de participar da pesquisa a qualquer momento sem nenhum prejuízo ou coação.

Uma via original deste Termo de Esclarecimento ficará com você.

Qualquer dúvida a respeito da pesquisa, você poderá entrar em contato com: **Informar o nome dos pesquisadores com telefones professionais e endereço da Instituição a qual estão vinculados**. Poderá também entrar em contato com o Comitê de Ética na Pesquisa com Seres-Humanos – Universidade Federal de Uberlândia: Av. João Naves de Ávila, nº 2121, bloco A, sala 224, Campus Santa Mônica – Uberlândia –MG, CEP: 38408-100; fone: 34-32394131.

Uberlândia, 04 de dezembro de 2014.

Marcio Dias Pereira

Assinatura do pesquisador

Eu aceito participar do projeto citado acima, voluntariamente, após ter sido devidamente esclarecido.

Rafael Porta Júnior

Participante da pesquisa

TERMO DE ASSENTIMENTO PARA O MENOR

Você está sendo convidado (a) para participar da pesquisa intitulada “OS DIFERENTES CAMINHOS DA CRIAÇÃO CÊNICA: Apontamentos sobre o papel do movimento para o trabalho do aluno/ator”, sob a responsabilidade do pesquisador **Marcio Dias Pereira**, coordenado pelo Professor Doutor **Narciso Telles** e supervisionado pelo Professor Mestre **Getúlio Góis**.

Nesta pesquisa nós estamos buscando entender o processo de trabalho do encenador **Gilles Gaetan Gwizdek** sobre a utilização do movimento na cena de teatro dentro das experiências realizadas com os alunos.

Na sua participação você realizará as aulas de teatro juntamente com o pesquisador **Marcio Dias Pereira**. As aulas serão baseadas na metodologia do ensino do encenador **Gilles Gwizdek**, onde propõe através da utilização do corpo no espaço a transposição do texto dramático para a cena. Dessa forma, busca uma plasticidade da cena utilizando o corpo do aluno como ferramenta para a busca de uma estética teatral. As análises de todo o material serão feitas a partir das observações do pesquisador em aula, como também as filmagens das mesmas. Essas gravações, após transcritas para a pesquisa em forma de texto, imagem ou edição de vídeo, serão desgravadas. No final do trabalho você irá responder a uma entrevista indicando as suas percepções sobre todo o processo. Em nenhum momento você será identificado. Os resultados da pesquisa serão publicados e ainda assim a sua identidade será preservada.

Você não terá nenhum gasto e ganho financeiro por participar na pesquisa.

Não há riscos na sua participação na pesquisa. Os benefícios serão: um maior entendimento corporal do aluno de teatro sobre o espaço cênico, como também uma autonomia nas tomadas de decisões tanto, nas escolhas dos trabalhos realizados com o teatro, quanto, as determinadas pela própria vida.

Mesmo seu responsável legal tendo consentido na sua participação na pesquisa, você não é obrigado a participar da mesma se não desejar. Você é livre para deixar de participar da pesquisa a qualquer momento sem nenhum prejuízo ou coação.

Uma via original deste Termo de Esclarecimento ficará com você.

Qualquer dúvida a respeito da pesquisa, você poderá entrar em contato com: **Informar o nome dos pesquisadores com telefones profissionais e endereço da Instituição a qual estão vinculados**. Poderá também entrar em contato com o Comitê de Ética na Pesquisa com Seres-Humanos – Universidade Federal de Uberlândia: Av. João Naves de Ávila, nº 2121, bloco A, sala 224, Campus Santa Mônica – Uberlândia –MG, CEP: 38408-100; fone: 34-32394131.

Uberlândia, 04 de dezembro de 2014.

Marcio Dias Pereira

Assinatura do pesquisador

Eu aceito participar do projeto citado acima, voluntariamente, após ter sido devidamente esclarecido.

Alexandre Soárez Góis

Participante da pesquisa

TERMO DE ASSENTIMENTO PARA O MENOR

Você está sendo convidado (a) para participar da pesquisa intitulada **“OS DIFERENTES CAMINHOS DA CRIAÇÃO CÊNICA: Apontamentos sobre o papel do movimento para o trabalho do aluno/ator”**, sob a responsabilidade do pesquisador **Marcio Dias Pereira**, coordenado pelo Professor Doutor **Narciso Telles** e supervisionado pelo Professor Mestre **Getúlio Góis**.

Nesta pesquisa nós estamos buscando entender o processo de trabalho do encenador **Gilles Gaetan Gwizdek** sobre a utilização do movimento na cena de teatro dentro das experiências realizadas com os alunos.

Na sua participação você realizará as aulas de teatro juntamente com o pesquisador **Marcio Dias Pereira**. As aulas serão baseadas na metodologia do ensino do encenador **Gilles Gwizdek**, onde propõe através da utilização do corpo no espaço a transposição do texto dramático para a cena. Dessa forma, busca uma plasticidade da cena utilizando o corpo do aluno como ferramenta para a busca de uma estética teatral. As análises de todo o material serão feitas a partir das observações do pesquisador em aula, como também as filmagens das mesmas. Essas gravações, após transcritas para a pesquisa em forma de texto, imagem ou edição de vídeo, serão desgravadas. No final do trabalho você irá responder a uma entrevista indicando as suas percepções sobre todo o processo. Em nenhum momento você será identificado. Os resultados da pesquisa serão publicados e ainda assim a sua identidade será preservada.

Você não terá nenhum gasto e ganho financeiro por participar na pesquisa.

Não há riscos na sua participação na pesquisa. Os benefícios serão: um maior entendimento corporal do aluno de teatro sobre o espaço cênico, como também uma autonomia nas tomadas de decisões tanto, nas escolhas dos trabalhos realizados com o teatro, quanto, as determinadas pela própria vida.

Mesmo seu responsável legal tendo consentido na sua participação na pesquisa, você não é obrigado a participar da mesma se não desejar. Você é livre para deixar de participar da pesquisa a qualquer momento sem nenhum prejuízo ou coação.

Uma via original deste Termo de Esclarecimento ficará com você.

Qualquer dúvida a respeito da pesquisa, você poderá entrar em contato com: **Informar o nome dos pesquisadores com telefones profissionais e endereço da Instituição a qual estão vinculados**. Poderá também entrar em contato com o Comitê de Ética na Pesquisa com Seres-Humanos – Universidade Federal de Uberlândia: Av. João Naves de Ávila, nº 2121, bloco A, sala 224, Campus Santa Mônica – Uberlândia –MG, CEP: 38408-100; fone: 34-32394131.

Uberlândia, 04 de dezembro de 2014.

Marcio Dias Pereira

Assinatura do pesquisador

Eu aceito participar do projeto citado acima, voluntariamente, após ter sido devidamente esclarecido.

Getúlio Góis

Participante da pesquisa

TERMO DE ASSENTIMENTO PARA O MENOR

Você está sendo convidado (a) para participar da pesquisa intitulada “OS DIFERENTES CAMINHOS DA CRIAÇÃO CÊNICA: Apontamentos sobre o papel do movimento para o trabalho do aluno/ator”, sob a responsabilidade do pesquisador **Marcio Dias Pereira**, coordenado pelo Professor Doutor **Narciso Telles** e supervisionado pelo Professor **Mestre Getúlio Góis**.

Nesta pesquisa nós estamos buscando entender o processo de trabalho do encenador **Gilles Gaetan Gwizdek** sobre a utilização do movimento na cena de teatro dentro das experiências realizadas com os alunos.

Na sua participação você realizará as aulas de teatro juntamente com o pesquisador **Marcio Dias Pereira**. As aulas serão baseadas na metodologia do ensino do encenador **Gilles Gwizdek**, onde propõe através da utilização do corpo no espaço a transposição do texto dramático para a cena. Dessa forma, busca uma plasticidade da cena utilizando o corpo do aluno como ferramenta para a busca de uma estética teatral. As análises de todo o material serão feitas a partir das observações do pesquisador em aula, como também as filmagens das mesmas. Essas gravações, após transcritas para a pesquisa em forma de texto, imagem ou edição de vídeo, serão desgravadas. No final do trabalho você irá responder a uma entrevista indicando as suas percepções sobre todo o processo. Em nenhum momento você será identificado. Os resultados da pesquisa serão publicados e ainda assim a sua identidade será preservada.

Você não terá nenhum gasto e ganho financeiro por participar na pesquisa.

Não há riscos na sua participação na pesquisa. Os benefícios serão: um maior entendimento corporal do aluno de teatro sobre o espaço cênico, como também uma autonomia nas tomadas de decisões tanto, nas escolhas dos trabalhos realizados com o teatro, quanto, as determinadas pela própria vida.

Mesmo seu responsável legal tendo consentido na sua participação na pesquisa, você não é obrigado a participar da mesma se não desejar. Você é livre para deixar de participar da pesquisa a qualquer momento sem nenhum prejuízo ou coação.

Uma via original deste Termo de Esclarecimento ficará com você.

Qualquer dúvida a respeito da pesquisa, você poderá entrar em contato com: **Informar o nome dos pesquisadores com telefones profissionais e endereço da Instituição a qual estão vinculados**. Poderá também entrar em contato com o Comitê de Ética na Pesquisa com Seres-Humanos – Universidade Federal de Uberlândia: Av. João Naves de Ávila, nº 2121, bloco A, sala 224, Campus Santa Mônica – Uberlândia –MG, CEP: 38408-100; fone: 34-32394131.

Uberlândia, 04 de dezembro de 2014.

Mario Hig Pereira

Assinatura do pesquisador

Eu aceito participar do projeto citado acima, voluntariamente, após ter sido devidamente esclarecido.

Isabella Dornaque

Participante da pesquisa

TERMO DE ASSENTIMENTO PARA O MENOR

Você está sendo convidado (a) para participar da pesquisa intitulada **“OS DIFERENTES CAMINHOS DA CRIAÇÃO CÊNICA: Apontamentos sobre o papel do movimento para o trabalho do aluno/ator”**, sob a responsabilidade do pesquisador **Marcio Dias Pereira**, coordenado pelo Professor Doutor **Narciso Telles** e supervisionado pelo Professor **Mestre Getúlio Góis**.

Nesta pesquisa nós estamos buscando entender o processo de trabalho do encenador **Gilles Gaetan Gwizdek** sobre a utilização do movimento na cena de teatro dentro das experiências realizadas com os alunos.

Na sua participação você realizará as aulas de teatro juntamente com o pesquisador **Marcio Dias Pereira**. As aulas serão baseadas na metodologia do ensino do encenador **Gilles Gwizdek**, onde propõe através da utilização do corpo no espaço a transposição do texto dramático para a cena. Dessa forma, busca uma plasticidade da cena utilizando o corpo do aluno como ferramenta para a busca de uma estética teatral. As análises de todo o material serão feitas a partir das observações do pesquisador em aula, como também as filmagens das mesmas. Essas gravações, após transcritas para a pesquisa em forma de texto, imagem ou edição de vídeo, serão desgravadas. No final do trabalho você irá responder a uma entrevista indicando as suas percepções sobre todo o processo. Em nenhum momento você será identificado. Os resultados da pesquisa serão publicados e ainda assim a sua identidade será preservada.

Você não terá nenhum gasto e ganho financeiro por participar na pesquisa.

Não há riscos na sua participação na pesquisa. Os benefícios serão: um maior entendimento corporal do aluno de teatro sobre o espaço cênico, como também uma autonomia nas tomadas de decisões tanto, nas escolhas dos trabalhos realizados com o teatro, quanto, as determinadas pela própria vida.

Mesmo seu responsável legal tendo consentido na sua participação na pesquisa, você não é obrigado a participar da mesma se não desejar. Você é livre para deixar de participar da pesquisa a qualquer momento sem nenhum prejuízo ou coação.

Uma via original deste Termo de Esclarecimento ficará com você.

Qualquer dúvida a respeito da pesquisa, você poderá entrar em contato com: **Informar o nome dos pesquisadores com telefones professionais e endereço da Instituição a qual estão vinculados**. Poderá também entrar em contato com o Comitê de Ética na Pesquisa com Seres-Humanos – Universidade Federal de Uberlândia: Av. João Naves de Ávila, nº 2121, bloco A, sala 224, Campus Santa Mônica – Uberlândia –MG, CEP: 38408-100; fone: 34-32394131.

Uberlândia, 04 de dezembro de 2014.

Marcio Dias Pereira

Assinatura do pesquisador

Eu aceito participar do projeto citado acima, voluntariamente, após ter sido devidamente esclarecido.

Bruna Guimarães Garcia

Participante da pesquisa

TERMO DE ASSENTIMENTO PARA O MENOR

Você está sendo convidado (a) para participar da pesquisa intitulada “OS DIFERENTES CAMINHOS DA CRIAÇÃO CÊNICA: Apontamentos sobre o papel do movimento para o trabalho do aluno/ator”, sob a responsabilidade do pesquisador **Marcio Dias Pereira**, coordenado pelo Professor Doutor **Narciso Telles** e supervisionado pelo Professor **Mestre Getúlio Góis**.

Nesta pesquisa nós estamos buscando entender o processo de trabalho do encenador **Gilles Gaetan Gwizdek** sobre a utilização do movimento na cena de teatro dentro das experiências realizadas com os alunos.

Na sua participação você realizará as aulas de teatro juntamente com o pesquisador **Marcio Dias Pereira**. As aulas serão baseadas na metodologia do ensino do encenador **Gilles Gwizdek**, onde propõe através da utilização do corpo no espaço a transposição do texto dramático para a cena. Dessa forma, busca uma plasticidade da cena utilizando o corpo do aluno como ferramenta para a busca de uma estética teatral. As análises de todo o material serão feitas a partir das observações do pesquisador em aula, como também as filmagens das mesmas. Essas gravações, após transcritas para a pesquisa em forma de texto, imagem ou edição de vídeo, serão desgravadas. No final do trabalho você irá responder a uma entrevista indicando as suas percepções sobre todo o processo. Em nenhum momento você será identificado. Os resultados da pesquisa serão publicados e ainda assim a sua identidade será preservada.

Você não terá nenhum gasto e ganho financeiro por participar na pesquisa.

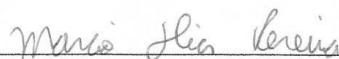
Não há riscos na sua participação na pesquisa. Os benefícios serão: um maior entendimento corporal do aluno de teatro sobre o espaço cênico, como também uma autonomia nas tomadas de decisões tanto, nas escolhas dos trabalhos realizados com o teatro, quanto, as determinadas pela própria vida.

Mesmo seu responsável legal tendo consentido na sua participação na pesquisa, você não é obrigado a participar da mesma se não desejar. Você é livre para deixar de participar da pesquisa a qualquer momento sem nenhum prejuízo ou coação.

Uma via original deste Termo de Esclarecimento ficará com você.

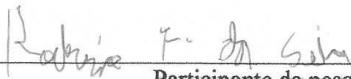
Qualquer dúvida a respeito da pesquisa, você poderá entrar em contato com: **Informar o nome dos pesquisadores com telefones profissionais e endereço da Instituição a qual estão vinculados**. Poderá também entrar em contato com o Comitê de Ética na Pesquisa com Seres-Humanos – Universidade Federal de Uberlândia: Av. João Naves de Ávila, nº 2121, bloco A, sala 224, Campus Santa Mônica – Uberlândia –MG, CEP: 38408-100; fone: 34-32394131.

Uberlândia, 04 de dezembro de 2014.



Assinatura do pesquisador

Eu aceito participar do projeto citado acima, voluntariamente, após ter sido devidamente esclarecido.



Participante da pesquisa

TERMO DE ASSENTIMENTO PARA O MENOR

Você está sendo convidado (a) para participar da pesquisa intitulada “OS DIFERENTES CAMINHOS DA CRIAÇÃO CÊNICA: Apontamentos sobre o papel do movimento para o trabalho do aluno/ator”, sob a responsabilidade do pesquisador **Marcio Dias Pereira**, coordenado pelo Professor Doutor **Narciso Telles** e supervisionado pelo Professor Mestre **Getúlio Góis**.

Nesta pesquisa nós estamos buscando entender o processo de trabalho do encenador **Gilles Gaetan Gwizdek** sobre a utilização do movimento na cena de teatro dentro das experiências realizadas com os alunos.

Na sua participação você realizará as aulas de teatro juntamente com o pesquisador **Marcio Dias Pereira**. As aulas serão baseadas na metodologia do ensino do encenador **Gilles Gwizdek**, onde propõe através da utilização do corpo no espaço a transposição do texto dramático para a cena. Dessa forma, busca uma plasticidade da cena utilizando o corpo do aluno como ferramenta para a busca de uma estética teatral. As análises de todo o material serão feitas a partir das observações do pesquisador em aula, como também as filmagens das mesmas. Essas gravações, após transcritas para a pesquisa em forma de texto, imagem ou edição de vídeo, serão desgravadas. No final do trabalho você irá responder a uma entrevista indicando as suas percepções sobre todo o processo. Em nenhum momento você será identificado. Os resultados da pesquisa serão publicados e ainda assim a sua identidade será preservada.

Você não terá nenhum gasto e ganho financeiro por participar na pesquisa.

Não há riscos na sua participação na pesquisa. Os benefícios serão: um maior entendimento corporal do aluno de teatro sobre o espaço cênico, como também uma autonomia nas tomadas de decisões tanto, nas escolhas dos trabalhos realizados com o teatro, quanto, as determinadas pela própria vida.

Mesmo seu responsável legal tendo consentido na sua participação na pesquisa, você não é obrigado a participar da mesma se não desejar. Você é livre para deixar de participar da pesquisa a qualquer momento sem nenhum prejuízo ou coação.

Uma via original deste Termo de Esclarecimento ficará com você.

Qualquer dúvida a respeito da pesquisa, você poderá entrar em contato com: **Informar o nome dos pesquisadores com telefones profissionais e endereço da Instituição a qual estão vinculados**. Poderá também entrar em contato com o Comitê de Ética na Pesquisa com Seres-Humanos – Universidade Federal de Uberlândia: Av. João Naves de Ávila, nº 2121, bloco A, sala 224, Campus Santa Mônica – Uberlândia –MG, CEP: 38408-100; fone: 34-32394131.

Uberlândia, 04 de dezembro de 2014.

Marcio Dias Pereira

Assinatura do pesquisador

Eu aceito participar do projeto citado acima, voluntariamente, após ter sido devidamente esclarecido.

Maria Eduarda Nunes Santos

Participante da pesquisa

TERMO DE ASSENTIMENTO PARA O MENOR

Você está sendo convidado (a) para participar da pesquisa intitulada “OS DIFERENTES CAMINHOS DA CRIAÇÃO CÊNICA: Apontamentos sobre o papel do movimento para o trabalho do aluno/ator”, sob a responsabilidade do pesquisador **Marcio Dias Pereira**, coordenado pelo Professor Doutor **Narciso Telles** e supervisionado pelo Professor **Mestre Getúlio Góis**.

Nesta pesquisa nós estamos buscando entender o processo de trabalho do encenador **Gilles Gaetan Gwizdek** sobre a utilização do movimento na cena de teatro dentro das experiências realizadas com os alunos.

Na sua participação você realizará as aulas de teatro juntamente com o pesquisador **Marcio Dias Pereira**. As aulas serão baseadas na metodologia do ensino do encenador **Gilles Gwizdek**, onde propõe através da utilização do corpo no espaço a transposição do texto dramático para a cena. Dessa forma, busca uma plasticidade da cena utilizando o corpo do aluno como ferramenta para a busca de uma estética teatral. As análises de todo o material serão feitas a partir das observações do pesquisador em aula, como também as filmagens das mesmas. Essas gravações, após transcritas para a pesquisa em forma de texto, imagem ou edição de vídeo, serão desgravadas. No final do trabalho você irá responder a uma entrevista indicando as suas percepções sobre todo o processo. Em nenhum momento você será identificado. Os resultados da pesquisa serão publicados e ainda assim a sua identidade será preservada.

Você não terá nenhum gasto e ganho financeiro por participar na pesquisa.

Não há riscos na sua participação na pesquisa. Os benefícios serão: um maior entendimento corporal do aluno de teatro sobre o espaço cênico, como também uma autonomia nas tomadas de decisões tanto, nas escolhas dos trabalhos realizados com o teatro; quanto, as determinadas pela própria vida.

Mesmo seu responsável legal tendo consentido na sua participação na pesquisa, você não é obrigado a participar da mesma se não desejar. Você é livre para deixar de participar da pesquisa a qualquer momento sem nenhum prejuízo ou coação.

Uma via original deste Termo de Esclarecimento ficará com você.

Qualquer dúvida a respeito da pesquisa, você poderá entrar em contato com: **Informar o nome dos pesquisadores com telefones profissionais e endereço da Instituição a qual estão vinculados**. Poderá também entrar em contato com o Comitê de Ética na Pesquisa com Seres-Humanos – Universidade Federal de Uberlândia: Av. João Naves de Ávila, nº 2121, bloco A, sala 224, Campus Santa Mônica – Uberlândia –MG, CEP: 38408-100; fone: 34-32394131.

Uberlândia, 04 de dezembro de 2014.

Marcio Dias Pereira
Assinatura do pesquisador

Eu aceito participar do projeto citado acima, voluntariamente, após ter sido devidamente esclarecido.

Getúlio Góis
Participante da pesquisa

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
<MODELO para a participação de um menor como sujeito de pesquisa >

Prezado(a) senhor(a), o(a) menor, pelo qual o(a) senhor(a) é responsável, está sendo convidado(a) para participar da pesquisa intitulada **“OS DIFERENTES CAMINHOS DA CRIAÇÃO CÊNICA: Apontamentos sobre o papel do movimento para o trabalho do aluno/ator”**, sob a responsabilidade do pesquisador **Marcio Dias Pereira**, coordenado pelo Professor Doutor **Narciso Telles** e supervisionado pelo Professor Mestre **Getúlio Góis**.

Nesta pesquisa nós estamos buscando entender o processo de trabalho do encenador **Gilles Gaetan Gwizdek** sobre a utilização do movimento na cena de teatro dentro das experiências realizadas com os alunos.

O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido será obtido pelo pesquisador **Marcio Dias Pereira**, na Escola de Educação Básica da Universidade Federal de Uberlândia – ESEBA, com os alunos do nono ano da turma “B”, entre os horários de 08:40h a 09:30h, como também os alunos do nono ano da turma “C”, entre os horários de 10:40h a 11:30h, no segundo semestre do ano de 2014.

Na participação do(a) menor, ele(a) realizará as aulas de teatro juntamente com o pesquisador **Marcio Dias Pereira**. As aulas serão baseadas na metodologia do ensino do encenador **Gilles Gwizdek**, onde propõe através da utilização do corpo no espaço a transposição do texto dramático para a cena. Dessa forma, busca uma plasticidade da cena utilizando o corpo do aluno como ferramenta para a busca de uma estética teatral. As análises de todo o material serão feitas a partir das observações do pesquisador em aula, como também as filmagens das mesmas. Essas gravações, após transcritas para a pesquisa em forma de texto, imagem ou edição de vídeo, serão desgravadas. No final do trabalho os alunos irão responder a uma entrevista indicando as suas percepções sobre todo o processo.

Em nenhum momento o(a) menor será identificado(a). Os resultados da pesquisa serão publicados e ainda assim a sua identidade será preservada.

O(A) menor não terá nenhum gasto e ganho financeiro por participar na pesquisa.

Não há riscos, da participação do(a) menor na pesquisa. Os benefícios serão: um maior entendimento corporal do aluno de teatro sobre o espaço cênico, como também uma autonomia nas tomadas de decisões tanto, nas escolhas dos trabalhos realizados com o teatro, quanto, as determinadas pela própria vida.

O(A) menor é livre para deixar de participar da pesquisa a qualquer momento sem nenhum prejuízo ou coação.

Uma via original deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido ficará com o(a) senhor(a), responsável legal pelo(a) menor.

Qualquer dúvida a respeito da pesquisa, o(a) senhor(a), responsável legal pelo(a) menor, poderá entrar em contato com: **Informar o nome dos pesquisadores com telefones profissionais e endereço da Instituição a qual estão vinculados**. Poderá também entrar em contato com o Comitê de Ética na Pesquisa com Seres-Humanos – Universidade Federal de Uberlândia: Av. João Naves de Ávila, nº 2121, bloco A, sala 224, Campus Santa Mônica – Uberlândia –MG, CEP: 38408-100; fone: 34-32394131

Uberlândia, 04 de dezembro de 2014.

Marcio Dias Pereira

Assinatura do pesquisador

Eu, responsável legal pelo(a) menor Bruna Guimarães Garcia
consinto na sua participação no projeto citado acima, caso ele(a) deseje, após ter sido
devidamente esclarecido.

Bruna Guimarães A. Garcia
Responsável pelo(a) menor participante da pesquisa

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E Eclarecido
<MODELO para a participação de um menor como sujeito de pesquisa >

Prezado(a) senhor(a), o(a) menor, pelo qual o(a) senhor(a) é responsável, está sendo convidado(a) para participar da pesquisa intitulada **“OS DIFERENTES CAMINHOS DA CRIAÇÃO CÉNICA: Apontamentos sobre o papel do movimento para o trabalho do aluno/ator”**, sob a responsabilidade do pesquisador **Marcio Dias Pereira**, coordenado pelo Professor Doutor **Narciso Telles** e supervisionado pelo Professor Mestre **Getúlio Góis**.

Nesta pesquisa nós estamos buscando entender o processo de trabalho do encenador **Gilles Gaetan Gwizdek** sobre a utilização do movimento na cena de teatro dentro das experiências realizadas com os alunos.

O Termo de Consentimento Livre e Eclarecido será obtido pelo pesquisador **Marcio Dias Pereira**, na Escola de Educação Básica da Universidade Federal de Uberlândia – ESEBA, com os alunos do nono ano da turma “B”, entre os horários de 08:40h a 09:30h, como também os alunos do nono ano da turma “C”, entre os horários de 10:40h a 11:30h, no segundo semestre do ano de 2014.

Na participação do(a) menor, ele(a) realizará as aulas de teatro juntamente com o pesquisador **Marcio Dias Pereira**. As aulas serão baseadas na metodologia do ensino do encenador **Gilles Gwizdek**, onde propõe através da utilização do corpo no espaço a transposição do texto dramático para a cena. Dessa forma, busca uma plasticidade da cena utilizando o corpo do aluno como ferramenta para a busca de uma estética teatral. As análises de todo o material serão feitas a partir das observações do pesquisador em aula, como também as filmagens das mesmas. Essas gravações, após transcritas para a pesquisa em forma de texto, imagem ou edição de vídeo, serão desgravadas. No final do trabalho os alunos irão responder a uma entrevista indicando as suas percepções sobre todo o processo.

Em nenhum momento o(a) menor será identificado(a). Os resultados da pesquisa serão publicados e ainda assim a sua identidade será preservada.

O(A) menor não terá nenhum gasto e ganho financeiro por participar na pesquisa.

Não há riscos, da participação do(a) menor na pesquisa. Os benefícios serão: um maior entendimento corporal do aluno de teatro sobre o espaço cênico, como também uma autonomia nas tomadas de decisões tanto, nas escolhas dos trabalhos realizados com o teatro, quanto, as determinadas pela própria vida.

O(A) menor é livre para deixar de participar da pesquisa a qualquer momento sem nenhum prejuízo ou coação.

Uma via original deste Termo de Consentimento Livre e Eclarecido ficará com o(a) senhor(a), responsável legal pelo(a) menor.

Qualquer dúvida a respeito da pesquisa, o(a) senhor(a), responsável legal pelo(a) menor, poderá entrar em contato com: **Informar o nome dos pesquisadores com telefones profissionais e endereço da Instituição a qual estão vinculados**. Poderá também entrar em contato com o Comitê de Ética na Pesquisa com Seres-Humanos – Universidade Federal de Uberlândia: Av. João Naves de Ávila, nº 2121, bloco A, sala 224, Campus Santa Mônica – Uberlândia –MG, CEP: 38408-100; fone: 34-32394131

Uberlândia, 04 de dezembro de 2014.

Marcio Dias Pereira

Assinatura do pesquisador

Eu, responsável legal pelo(a) menor Caís de Oliveira Souza
consinto na sua participação no projeto citado acima, caso ele(a) deseje, após ter sido
devidamente esclarecido.

Responsável pelo(a) menor participante da pesquisa

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
<MODELO para a participação de um menor como sujeito de pesquisa >

Prezado(a) senhor(a), o(a) menor, pelo qual o(a) senhor(a) é responsável, está sendo convidado(a) para participar da pesquisa intitulada **“OS DIFERENTES CAMINHOS DA CRIAÇÃO CÊNICA: Apontamentos sobre o papel do movimento para o trabalho do aluno/ator”**, sob a responsabilidade do pesquisador **Marcio Dias Pereira**, coordenado pelo Professor Doutor **Narciso Telles** e supervisionado pelo Professor Mestre **Getúlio Góis**.

Nesta pesquisa nós estamos buscando entender o processo de trabalho do encenador **Gilles Gaetan Gwizdek** sobre a utilização do movimento na cena de teatro dentro das experiências realizadas com os alunos.

O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido será obtido pelo pesquisador **Marcio Dias Pereira**, na Escola de Educação Básica da Universidade Federal de Uberlândia – ESEBA, com os alunos do nono ano da turma “B”, entre os horários de 08:40h a 09:30h, como também os alunos do nono ano da turma “C”, entre os horários de 10:40h a 11:30h, no segundo semestre do ano de 2014.

Na participação do(a) menor, ele(a) realizará as aulas de teatro juntamente com o pesquisador **Marcio Dias Pereira**. As aulas serão baseadas na metodologia do ensino do encenador **Gilles Gwizdek**, onde propõe através da utilização do corpo no espaço a transposição do texto dramático para a cena. Dessa forma, busca uma plasticidade da cena utilizando o corpo do aluno como ferramenta para a busca de uma estética teatral. As análises de todo o material serão feitas a partir das observações do pesquisador em aula, como também as filmagens das mesmas. Essas gravações, após transcritas para a pesquisa em forma de texto, imagem ou edição de vídeo, serão desgravadas. No final do trabalho os alunos irão responder a uma entrevista indicando as suas percepções sobre todo o processo.

Em nenhum momento o(a) menor será identificado(a). Os resultados da pesquisa serão publicados e ainda assim a sua identidade será preservada.

O(A) menor não terá nenhum gasto e ganho financeiro por participar na pesquisa.

Não há riscos, da participação do(a) menor na pesquisa. Os benefícios serão: um maior entendimento corporal do aluno de teatro sobre o espaço cênico, como também uma autonomia nas tomadas de decisões tanto, nas escolhas dos trabalhos realizados com o teatro, quanto, as determinadas pela própria vida.

O(A) menor é livre para deixar de participar da pesquisa a qualquer momento sem nenhum prejuízo ou coação.

Uma via original deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido ficará com o(a) senhor(a), responsável legal pelo(a) menor.

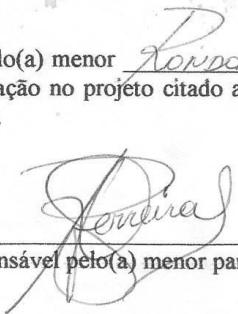
Qualquer dúvida a respeito da pesquisa, o(a) senhor(a), responsável legal pelo(a) menor, poderá entrar em contato com: **Informar o nome dos pesquisadores com telefones profissionais e endereço da Instituição a qual estão vinculados**. Poderá também entrar em contato com o Comitê de Ética na Pesquisa com Seres-Humanos – Universidade Federal de Uberlândia: Av. João Naves de Ávila, nº 2121, bloco A, sala 224, Campus Santa Mônica – Uberlândia –MG, CEP: 38408-100; fone: 34-32394131

Uberlândia, 04 de dezembro de 2014.

Marcio Dias Pereira

Assinatura do pesquisador

Eu, responsável legal pelo(a) menor Ronson Ferreira de Souza Filho
consinto na sua participação no projeto citado acima, caso ele(a) deseje, após ter sido
devidamente esclarecido.



Responsável pelo(a) menor participante da pesquisa

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
<MODELO para a participação de um menor como sujeito de pesquisa >

Prezado(a) senhor(a), o(a) menor, pelo qual o(a) senhor(a) é responsável, está sendo convidado(a) para participar da pesquisa intitulada **“OS DIFERENTES CAMINHOS DA CRIAÇÃO CÉNICA: Apontamentos sobre o papel do movimento para o trabalho do aluno/ator”**, sob a responsabilidade do pesquisador **Marcio Dias Pereira**, coordenado pelo Professor Doutor **Narciso Telles** e supervisionado pelo Professor Mestre **Getúlio Góis**.

Nesta pesquisa nós estamos buscando entender o processo de trabalho do encenador **Gilles Gaetan Gwizdek** sobre a utilização do movimento na cena de teatro dentro das experiências realizadas com os alunos.

O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido será obtido pelo pesquisador **Marcio Dias Pereira**, na Escola de Educação Básica da Universidade Federal de Uberlândia – ESEBA, com os alunos do nono ano da turma “B”, entre os horários de 08:40h a 09:30h, como também os alunos do nono ano da turma “C”, entre os horários de 10:40h a 11:30h, no segundo semestre do ano de 2014.

Na participação do(a) menor, ele(a) realizará as aulas de teatro juntamente com o pesquisador **Marcio Dias Pereira**. As aulas serão baseadas na metodologia do ensino do encenador **Gilles Gwizdek**, onde propõe através da utilização do corpo no espaço a transposição do texto dramático para a cena. Dessa forma, busca uma plasticidade da cena utilizando o corpo do aluno como ferramenta para a busca de uma estética teatral. As análises de todo o material serão feitas a partir das observações do pesquisador em aula, como também as filmagens das mesmas. Essas gravações, após transcritas para a pesquisa em forma de texto, imagem ou edição de vídeo, serão desgravadas. No final do trabalho os alunos irão responder a uma entrevista indicando as suas percepções sobre todo o processo.

Em nenhum momento o(a) menor será identificado(a). Os resultados da pesquisa serão publicados e ainda assim a sua identidade será preservada.

O(A) menor não terá nenhum gasto e ganho financeiro por participar na pesquisa.

Não há riscos, da participação do(a) menor na pesquisa. Os benefícios serão: um maior entendimento corporal do aluno de teatro sobre o espaço cênico, como também uma autonomia nas tomadas de decisões tanto, nas escolhas dos trabalhos realizados com o teatro, quanto, as determinadas pela própria vida.

O(A) menor é livre para deixar de participar da pesquisa a qualquer momento sem nenhum prejuízo ou coação.

Uma via original deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido ficará com o(a) senhor(a), responsável legal pelo(a) menor.

Qualquer dúvida a respeito da pesquisa, o(a) senhor(a), responsável legal pelo(a) menor, poderá entrar em contato com: **Informar o nome dos pesquisadores com telefones profissionais e endereço da Instituição a qual estão vinculados**. Poderá também entrar em contato com o Comitê de Ética na Pesquisa com Seres-Humanos – Universidade Federal de Uberlândia: Av. João Naves de Ávila, nº 2121, bloco A, sala 224, Campus Santa Mônica – Uberlândia –MG, CEP: 38408-100; fone: 34-32394131

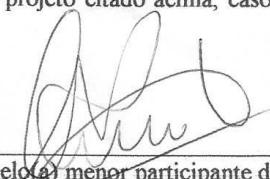
Uberlândia, 04 de dezembro de 2014.

Marcio Dias Pereira

Assinatura do pesquisador

Eu, responsável legal pelo(a) menor Carlos Henrique Corrêa Nascimento
consinto na sua participação no projeto citado acima, caso ele(a) deseje, após ter sido
devidamente esclarecido.

Responsável pelo(a) menor participante da pesquisa



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
<MODELO para a participação de um menor como sujeito de pesquisa >

Prezado(a) senhor(a), o(a) menor, pelo qual o(a) senhor(a) é responsável, está sendo convidado(a) para participar da pesquisa intitulada **“OS DIFERENTES CAMINHOS DA CRIAÇÃO CÉNICA: Apontamentos sobre o papel do movimento para o trabalho do aluno/ator”**, sob a responsabilidade do pesquisador **Marcio Dias Pereira**, coordenado pelo Professor Doutor **Narciso Telles** e supervisionado pelo Professor Mestre **Getúlio Góis**.

Nesta pesquisa nós estamos buscando entender o processo de trabalho do encenador **Gilles Gaetan Gwizdek** sobre a utilização do movimento na cena de teatro dentro das experiências realizadas com os alunos.

O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido será obtido pelo pesquisador **Marcio Dias Pereira**, na Escola de Educação Básica da Universidade Federal de Uberlândia – ESEBA, com os alunos do nono ano da turma “B”, entre os horários de 08:40h a 09:30h, como também os alunos do nono ano da turma “C”, entre os horários de 10:40h a 11:30h, no segundo semestre do ano de 2014.

Na participação do(a) menor, ele(a) realizará as aulas de teatro juntamente com o pesquisador **Marcio Dias Pereira**. As aulas serão baseadas na metodologia do ensino do encenador **Gilles Gwizdek**, onde propõe através da utilização do corpo no espaço a transposição do texto dramático para a cena. Dessa forma, busca uma plasticidade da cena utilizando o corpo do aluno como ferramenta para a busca de uma estética teatral. As análises de todo o material serão feitas a partir das observações do pesquisador em aula, como também as filmagens das mesmas. Essas gravações, após transcritas para a pesquisa em forma de texto, imagem ou edição de vídeo, serão desgravadas. No final do trabalho os alunos irão responder a uma entrevista indicando as suas percepções sobre todo o processo.

Em nenhum momento o(a) menor será identificado(a). Os resultados da pesquisa serão publicados e ainda assim a sua identidade será preservada.

O(A) menor não terá nenhum gasto e ganho financeiro por participar na pesquisa.

Não há riscos, da participação do(a) menor na pesquisa. Os benefícios serão: um maior entendimento corporal do aluno de teatro sobre o espaço cênico, como também uma autonomia nas tomadas de decisões tanto, nas escolhas dos trabalhos realizados com o teatro, quanto, as determinadas pela própria vida.

O(A) menor é livre para deixar de participar da pesquisa a qualquer momento sem nenhum prejuízo ou coação.

Uma via original deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido ficará com o(a) senhor(a), responsável legal pelo(a) menor.

Qualquer dúvida a respeito da pesquisa, o(a) senhor(a), responsável legal pelo(a) menor, poderá entrar em contato com: **Informar o nome dos pesquisadores com telefones profissionais e endereço da Instituição a qual estão vinculados**. Poderá também entrar em contato com o Comitê de Ética na Pesquisa com Seres-Humanos – Universidade Federal de Uberlândia: Av. João Naves de Ávila, nº 2121, bloco A, sala 224, Campus Santa Mônica – Uberlândia –MG, CEP: 38408-100; fone: 34-32394131

Uberlândia, 04 de dezembro de 2014.

Marcio Dias Pereira

Assinatura do pesquisador

Eu, responsável legal pelo(a) menor Maria Eduarda Gomes Silveira
consinto na sua participação no projeto citado acima, caso ele(a) deseje, após ter sido
devidamente esclarecido.

Angela Gomes Silveira
Responsável pelo(a) menor participante da pesquisa

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
<MODELO para a participação de um menor como sujeito de pesquisa >

Prezado(a) senhor(a), o(a) menor, pelo qual o(a) senhor(a) é responsável, está sendo convidado(a) para participar da pesquisa intitulada **“OS DIFERENTES CAMINHOS DA CRIAÇÃO CÉNICA: Apontamentos sobre o papel do movimento para o trabalho do aluno/ator”**, sob a responsabilidade do pesquisador **Marcio Dias Pereira**, coordenado pelo Professor Doutor **Narciso Telles** e supervisionado pelo Professor Mestre **Getúlio Góis**.

Nesta pesquisa nós estamos buscando entender o processo de trabalho do encenador **Gilles Gaetan Gwizdek** sobre a utilização do movimento na cena de teatro dentro das experiências realizadas com os alunos.

O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido será obtido pelo pesquisador **Marcio Dias Pereira**, na Escola de Educação Básica da Universidade Federal de Uberlândia – ESEBA, com os alunos do nono ano da turma “B”, entre os horários de 08:40h a 09:30h, como também os alunos do nono ano da turma “C”, entre os horários de 10:40h a 11:30h, no segundo semestre do ano de 2014.

Na participação do(a) menor, ele(a) realizará as aulas de teatro juntamente com o pesquisador **Marcio Dias Pereira**. As aulas serão baseadas na metodologia do ensino do encenador **Gilles Gwizdek**, onde propõe através da utilização do corpo no espaço a transposição do texto dramático para a cena. Dessa forma, busca uma plasticidade da cena utilizando o corpo do aluno como ferramenta para a busca de uma estética teatral. As análises de todo o material serão feitas a partir das observações do pesquisador em aula, como também as filmagens das mesmas. Essas gravações, após transcritas para a pesquisa em forma de texto, imagem ou edição de vídeo, serão desgravadas. No final do trabalho os alunos irão responder a uma entrevista indicando as suas percepções sobre todo o processo.

Em nenhum momento o(a) menor será identificado(a). Os resultados da pesquisa serão publicados e ainda assim a sua identidade será preservada.

O(A) menor não terá nenhum gasto e ganho financeiro por participar na pesquisa.

Não há riscos, da participação do(a) menor na pesquisa. Os benefícios serão: um maior entendimento corporal do aluno de teatro sobre o espaço cênico, como também uma autonomia nas tomadas de decisões tanto, nas escolhas dos trabalhos realizados com o teatro, quanto, as determinadas pela própria vida.

O(A) menor é livre para deixar de participar da pesquisa a qualquer momento sem nenhum prejuízo ou coação.

Uma via original deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido ficará com o(a) senhor(a), responsável legal pelo(a) menor.

Qualquer dúvida a respeito da pesquisa, o(a) senhor(a), responsável legal pelo(a) menor, poderá entrar em contato com: **Informar o nome dos pesquisadores com telefones profissionais e endereço da Instituição a qual estão vinculados**. Poderá também entrar em contato com o Comitê de Ética na Pesquisa com Seres-Humanos – Universidade Federal de Uberlândia: Av. João Naves de Ávila, nº 2121, bloco A, sala 224, Campus Santa Mônica – Uberlândia –MG, CEP: 38408-100; fone: 34-32394131

Uberlândia, 04 de dezembro de 2014.

Marcio Dias Pereira

Assinatura do pesquisador

Eu, responsável legal pelo(a) menor Danton Alencar Normandia consinto na sua participação no projeto citado acima, caso ele(a) deseje, após ter sido devidamente esclarecido.

Adelmeir de Oliveira

Responsável pelo(a) menor participante da pesquisa

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E Eclarecido
<MODELO para a participação de um menor como sujeito de pesquisa >

Prezado(a) senhor(a), o(a) menor, pelo qual o(a) senhor(a) é responsável, está sendo convidado(a) para participar da pesquisa intitulada **“OS DIFERENTES CAMINHOS DA CRIAÇÃO CÉNICA: Apontamentos sobre o papel do movimento para o trabalho do aluno/ator”**, sob a responsabilidade do pesquisador **Marcio Dias Pereira**, coordenado pelo Professor Doutor **Narciso Telles** e supervisionado pelo Professor Mestre **Getúlio Góis**.

Nesta pesquisa nós estamos buscando entender o processo de trabalho do encenador **Gilles Gaetan Gwizdek** sobre a utilização do movimento na cena de teatro dentro das experiências realizadas com os alunos.

O Termo de Consentimento Livre e Eclarecido será obtido pelo pesquisador **Marcio Dias Pereira**, na Escola de Educação Básica da Universidade Federal de Uberlândia – ESEBA, com os alunos do nono ano da turma “B”, entre os horários de 08:40h a 09:30h, como também os alunos do nono ano da turma “C”, entre os horários de 10:40h a 11:30h, no segundo semestre do ano de 2014.

Na participação do(a) menor, ele(a) realizará as aulas de teatro juntamente com o pesquisador **Marcio Dias Pereira**. As aulas serão baseadas na metodologia do ensino do encenador **Gilles Gwizdek**, onde propõe através da utilização do corpo no espaço a transposição do texto dramático para a cena. Dessa forma, busca uma plasticidade da cena utilizando o corpo do aluno como ferramenta para a busca de uma estética teatral. As análises de todo o material serão feitas a partir das observações do pesquisador em aula, como também as filmagens das mesmas. Essas gravações, após transcritas para a pesquisa em forma de texto, imagem ou edição de vídeo, serão desgravadas. No final do trabalho os alunos irão responder a uma entrevista indicando as suas percepções sobre todo o processo.

Em nenhum momento o(a) menor será identificado(a). Os resultados da pesquisa serão publicados e ainda assim a sua identidade será preservada.

O(A) menor não terá nenhum gasto e ganho financeiro por participar na pesquisa.

Não há riscos, da participação do(a) menor na pesquisa. Os benefícios serão: um maior entendimento corporal do aluno de teatro sobre o espaço cênico, como também uma autonomia nas tomadas de decisões tanto, nas escolhas dos trabalhos realizados com o teatro, quanto, as determinadas pela própria vida.

O(A) menor é livre para deixar de participar da pesquisa a qualquer momento sem nenhum prejuízo ou coação.

Uma via original deste Termo de Consentimento Livre e Eclarecido ficará com o(a) senhor(a), responsável legal pelo(a) menor.

Qualquer dúvida a respeito da pesquisa, o(a) senhor(a), responsável legal pelo(a) menor, poderá entrar em contato com: **Informar o nome dos pesquisadores com telefones profissionais e endereço da Instituição a qual estão vinculados**. Poderá também entrar em contato com o Comitê de Ética na Pesquisa com Seres-Humanos – Universidade Federal de Uberlândia: Av. João Naves de Ávila, nº 2121, bloco A, sala 224, Campus Santa Mônica – Uberlândia –MG, CEP: 38408-100; fone: 34-32394131

Uberlândia, 04 de dezembro de 2014.

Marcio Dias Pereira

Assinatura do pesquisador

Eu, responsável legal pelo(a) menor TAÍS DE OLIVEIRA SOUZA
consinto na sua participação no projeto citado acima, caso ele(a) deseje, após ter sido
devidamente esclarecido.

Valone Velez de Oliveira

Responsável pelo(a) menor participante da pesquisa

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
<MODELO para a participação de um menor como sujeito de pesquisa >

Prezado(a) senhor(a), o(a) menor, pelo qual o(a) senhor(a) é responsável, está sendo convidado(a) para participar da pesquisa intitulada **“OS DIFERENTES CAMINHOS DA CRIAÇÃO CÉNICA: Apontamentos sobre o papel do movimento para o trabalho do aluno/ator”**, sob a responsabilidade do pesquisador **Marcio Dias Pereira**, coordenado pelo Professor Doutor **Narciso Telles** e supervisionado pelo Professor Mestre **Getúlio Góis**.

Nesta pesquisa nós estamos buscando entender o processo de trabalho do encenador **Gilles Gaetan Gwizdek** sobre a utilização do movimento na cena de teatro dentro das experiências realizadas com os alunos.

O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido será obtido pelo pesquisador **Marcio Dias Pereira**, na Escola de Educação Básica da Universidade Federal de Uberlândia – ESEBA, com os alunos do nono ano da turma “B”, entre os horários de 08:40h a 09:30h, como também os alunos do nono ano da turma “C”, entre os horários de 10:40h a 11:30h, no segundo semestre do ano de 2014.

Na participação do(a) menor, ele(a) realizará as aulas de teatro juntamente com o pesquisador **Marcio Dias Pereira**. As aulas serão baseadas na metodologia do ensino do encenador **Gilles Gwizdek**, onde propõe através da utilização do corpo no espaço a transposição do texto dramático para a cena. Dessa forma, busca uma plasticidade da cena utilizando o corpo do aluno como ferramenta para a busca de uma estética teatral. As análises de todo o material serão feitas a partir das observações do pesquisador em aula, como também as filmagens das mesmas. Essas gravações, após transcritas para a pesquisa em forma de texto, imagem ou edição de vídeo, serão desgravadas. No final do trabalho os alunos irão responder a uma entrevista indicando as suas percepções sobre todo o processo.

Em nenhum momento o(a) menor será identificado(a). Os resultados da pesquisa serão publicados e ainda assim a sua identidade será preservada.

O(A) menor não terá nenhum gasto e ganho financeiro por participar na pesquisa.

Não há riscos, da participação do(a) menor na pesquisa. Os benefícios serão: um maior entendimento corporal do aluno de teatro sobre o espaço cênico, como também uma autonomia nas tomadas de decisões tanto, nas escolhas dos trabalhos realizados com o teatro, quanto, as determinadas pela própria vida.

O(A) menor é livre para deixar de participar da pesquisa a qualquer momento sem nenhum prejuízo ou coação.

Uma via original deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido ficará com o(a) senhor(a), responsável legal pelo(a) menor.

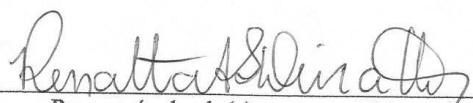
Qualquer dúvida a respeito da pesquisa, o(a) senhor(a), responsável legal pelo(a) menor, poderá entrar em contato com: **Informar o nome dos pesquisadores com telefones profissionais e endereço da Instituição a qual estão vinculados**. Poderá também entrar em contato com o Comitê de Ética na Pesquisa com Seres-Humanos – Universidade Federal de Uberlândia: Av. João Naves de Ávila, nº 2121, bloco A, sala 224, Campus Santa Mônica – Uberlândia –MG, CEP: 38408-100; fone: 34-32394131

Uberlândia, 04 de dezembro de 2014.

Marcio Dias Pereira

Assinatura do pesquisador

Eu, responsável legal pelo(a) menor _____
consinto na sua participação no projeto citado acima, caso ele(a) deseje, após ter sido
devidamente esclarecido.



Renata S. D. de Almeida
Responsável pelo(a) menor participante da pesquisa

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
<MODELO para a participação de um menor como sujeito de pesquisa >

Prezado(a) senhor(a), o(a) menor, pelo qual o(a) senhor(a) é responsável, está sendo convidado(a) para participar da pesquisa intitulada **“OS DIFERENTES CAMINHOS DA CRIAÇÃO CÉNICA: Apontamentos sobre o papel do movimento para o trabalho do aluno/ator”**, sob a responsabilidade do pesquisador **Marcio Dias Pereira**, coordenado pelo Professor Doutor **Narciso Telles** e supervisionado pelo Professor Mestre **Getúlio Góis**.

Nesta pesquisa nós estamos buscando entender o processo de trabalho do encenador **Gilles Gaetan Gwizdek** sobre a utilização do movimento na cena de teatro dentro das experiências realizadas com os alunos.

O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido será obtido pelo pesquisador **Marcio Dias Pereira**, na Escola de Educação Básica da Universidade Federal de Uberlândia – ESEBA, com os alunos do nono ano da turma “B”, entre os horários de 08:40h a 09:30h, como também os alunos do nono ano da turma “C”, entre os horários de 10:40h a 11:30h, no segundo semestre do ano de 2014.

Na participação do(a) menor, ele(a) realizará as aulas de teatro juntamente com o pesquisador **Marcio Dias Pereira**. As aulas serão baseadas na metodologia do ensino do encenador **Gilles Gwizdek**, onde propõe através da utilização do corpo no espaço a transposição do texto dramático para a cena. Dessa forma, busca uma plasticidade da cena utilizando o corpo do aluno como ferramenta para a busca de uma estética teatral. As análises de todo o material serão feitas a partir das observações do pesquisador em aula, como também as filmagens das mesmas. Essas gravações, após transcritas para a pesquisa em forma de texto, imagem ou edição de vídeo, serão desgravadas. No final do trabalho os alunos irão responder a uma entrevista indicando as suas percepções sobre todo o processo.

Em nenhum momento o(a) menor será identificado(a). Os resultados da pesquisa serão publicados e ainda assim a sua identidade será preservada.

O(A) menor não terá nenhum gasto e ganho financeiro por participar na pesquisa.

Não há riscos, da participação do(a) menor na pesquisa. Os benefícios serão: um maior entendimento corporal do aluno de teatro sobre o espaço cênico, como também uma autonomia nas tomadas de decisões tanto, nas escolhas dos trabalhos realizados com o teatro, quanto, as determinadas pela própria vida.

O(A) menor é livre para deixar de participar da pesquisa a qualquer momento sem nenhum prejuízo ou coação.

Uma via original deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido ficará com o(a) senhor(a), responsável legal pelo(a) menor.

Qualquer dúvida a respeito da pesquisa, o(a) senhor(a), responsável legal pelo(a) menor, poderá entrar em contato com: **Informar o nome dos pesquisadores com telefones profissionais e endereço da Instituição a qual estão vinculados**. Poderá também entrar em contato com o Comitê de Ética na Pesquisa com Seres-Humanos – Universidade Federal de Uberlândia: Av. João Naves de Ávila, nº 2121, bloco A, sala 224, Campus Santa Mônica – Uberlândia –MG, CEP: 38408-100; fone: 34-32394131

Uberlândia, 04 de dezembro de 2014.

Marcio Dias Pereira

Assinatura do pesquisador

Eu, responsável legal pelo(a) menor Guilherme Abreu Bento
consinto na sua participação no projeto citado acima, caso ele(a) deseje, após ter sido
devidamente esclarecido.

W. Abreu
Responsável pelo(a) menor participante da pesquisa

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E Eclarecido
<MODELO para a participação de um menor como sujeito de pesquisa >

Prezado(a) senhor(a), o(a) menor, pelo qual o(a) senhor(a) é responsável, está sendo convidado(a) para participar da pesquisa intitulada **“OS DIFERENTES CAMINHOS DA CRIAÇÃO CÉNICA: Apontamentos sobre o papel do movimento para o trabalho do aluno/ator”**, sob a responsabilidade do pesquisador **Marcio Dias Pereira**, coordenado pelo Professor Doutor **Narciso Telles** e supervisionado pelo Professor Mestre **Getúlio Góis**.

Nesta pesquisa nós estamos buscando entender o processo de trabalho do encenador **Gilles Gaetan Gwizdek** sobre a utilização do movimento na cena de teatro dentro das experiências realizadas com os alunos.

O Termo de Consentimento Livre e Eclarecido será obtido pelo pesquisador **Marcio Dias Pereira**, na Escola de Educação Básica da Universidade Federal de Uberlândia – ESEBA, com os alunos do nono ano da turma “B”, entre os horários de 08:40h a 09:30h, como também os alunos do nono ano da turma “C”, entre os horários de 10:40h a 11:30h, no segundo semestre do ano de 2014.

Na participação do(a) menor, ele(a) realizará as aulas de teatro juntamente com o pesquisador **Marcio Dias Pereira**. As aulas serão baseadas na metodologia do ensino do encenador **Gilles Gwizdek**, onde propõe através da utilização do corpo no espaço a transposição do texto dramático para a cena. Dessa forma, busca uma plasticidade da cena utilizando o corpo do aluno como ferramenta para a busca de uma estética teatral. As análises de todo o material serão feitas a partir das observações do pesquisador em aula, como também as filmagens das mesmas. Essas gravações, após transcritas para a pesquisa em forma de texto, imagem ou edição de vídeo, serão desgravadas. No final do trabalho os alunos irão responder a uma entrevista indicando as suas percepções sobre todo o processo.

Em nenhum momento o(a) menor será identificado(a). Os resultados da pesquisa serão publicados e ainda assim a sua identidade será preservada.

O(A) menor não terá nenhum gasto e ganho financeiro por participar na pesquisa.

Não há riscos, da participação do(a) menor na pesquisa. Os benefícios serão: um maior entendimento corporal do aluno de teatro sobre o espaço cênico, como também uma autonomia nas tomadas de decisões tanto, nas escolhas dos trabalhos realizados com o teatro, quanto, as determinadas pela própria vida.

O(A) menor é livre para deixar de participar da pesquisa a qualquer momento sem nenhum prejuízo ou coação.

Uma via original deste Termo de Consentimento Livre e Eclarecido ficará com o(a) senhor(a), responsável legal pelo(a) menor.

Qualquer dúvida a respeito da pesquisa, o(a) senhor(a), responsável legal pelo(a) menor, poderá entrar em contato com: **Informar o nome dos pesquisadores com telefones profissionais e endereço da Instituição a qual estão vinculados**. Poderá também entrar em contato com o Comitê de Ética na Pesquisa com Seres-Humanos – Universidade Federal de Uberlândia: Av. João Naves de Ávila, nº 2121, bloco A, sala 224, Campus Santa Mônica – Uberlândia –MG, CEP: 38408-100; fone: 34-32394131

Uberlândia, 04 de dezembro de 2014.

Marcio Dias Pereira

Assinatura do pesquisador

Eu, responsável legal pelo(a) menor Maria Eduarda Nunes Santos,
consinto na sua participação no projeto citado acima, caso ele(a) deseje, após ter sido
devidamente esclarecido.

Anaéria Ribeiro Santos

Responsável pelo(a) menor participante da pesquisa