

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS

Curso de Graduação em Teatro

Juliana de Lima Birchal

**A FORMAÇÃO DE JOVENS ATUANTES: APROPRIANDO-SE DOS PRINCÍPIOS
DO *THÉÂTRE DU SOLEIL***

Belo Horizonte

2013

Juliana de Lima Birchal

**A FORMAÇÃO DE JOVENS ATUANTES: APROPRIANDO-SE DOS PRINCÍPIOS
DO *THÉÂTRE DU SOLEIL***

Monografia apresentada ao Curso de Graduação em
Teatro da Universidade Federal de Minas Gerais,
como requisito parcial para obtenção do título de
Licenciado em Teatro.

Orientador: Fernando Antonio Mencarelli

Belo Horizonte

2013

Juliana de Lima Birchall

**A FORMAÇÃO DE JOVENS ATUANTES: APROPRIANDO-SE DOS PRINCÍPIOS
DO *THÉÂTRE DU SOLEIL***

Monografia apresentada ao Curso de Graduação em
Teatro da Universidade Federal de Minas Gerais,
como requisito parcial para obtenção do título de
Licenciado em Teatro.

Fernando Antonio Mencarelli – UFMG

Mariana Lima Muniz - UFMG

Ricardo Carvalho - UFMG

Belo Horizonte, 03 de dezembro de 2013.

AGRADECIMENTOS

Agradeço ao meu orientador Fernando Mencarelli por acreditar no meu trabalho; ao professor Fernando Linares que me ajudou nas rápidas conversas de corredor; à atriz Juliana Carneiro da Cunha por sua disponibilidade e carinho; ao Fabiano Rabelo que me deu forças para percorrer essa jornada; aos amigos, família, colegas e professores que me apoiaram; ao Colégio Marista Dom Silvério que permitiu que esse trabalho fosse concretizado e à equipe do SeAC. Agradeço especialmente aos queridos alunos que mergulharam nessa aventura comigo.

Elas são tão misteriosas, tão voláteis! Descobrimo-las uma noite e depois, no dia seguinte, é preciso buscá-las novamente, porque simplesmente desapareceram (MNOUCHKINE in FÉRAL, p. 29, 2010).

RESUMO

Essa pesquisa tem por objetivo investigar os princípios de trabalho do *Théâtre du Soleil* e experimentar como estes princípios podem ser apropriados num contexto de ensino do teatro para jovens estudantes de uma escola particular em Belo Horizonte. A partir da pesquisa sobre o *Théâtre du Soleil*, chegou-se a alguns princípios elementares que norteiam o trabalho artístico da trupe - como o jogo, a improvisação e a escuta – e que foram as bases do processo criativo e pedagógico com o Grupo de Teatro do Colégio Marista Dom Silvério. Além de estarem relacionados a um modo de criação, estes princípios também dialogam com valores humanistas essenciais para a formação de cidadãos críticos e transformadores. Para tanto, foi necessário investigar outras práticas pedagógicas que dialogam com esses princípios, referenciando-se em Jean-Pierre Ryngaert (2009), Maria Lúcia Pupo (2005) e Marcos Bulhões Martins (2006).

Palavras-chave: *Théâtre du Soleil*, encenação, princípios, jogo, improvisação.

RESUMÉ

Cette recherche vise enquêter les principes de travail du Théâtre du Soleil et expérimenter comment ces principes peuvent être appropriés dans un contexte d'enseignement de théâtre pour jeunes étudiants d'une école particulier à Belo Horizonte. À partir de la recherche sur le Théâtre du Soleil, on a arrivé à quelques principes élémentaires qui donnent la direction du travail artistique de la trupe – comme le jeu, l'improvisation et l'écoute – et qui étaient les bases du processus créative et pédagogique avec le Groupe de Théâtre du Collège Marista Dom Silvério. En plus d'être lié à un mode de création, ces principes dialogue aussi avec des valeurs humanistes essentielles pour la formation de citoyens critiques et transformateurs. Pour ce faire, il était nécessaire enquêter autres pratiques pédagogiques qui dialogue avec ces principes, donc la référence à Jean-Pierre Ryngaert (2009), Maria Lúcia Pupo (2005) et Marcos Bulhões Martins (2006).

Mots-clés: Théâtre du Soleil, mise en scène, principes, jeu, improvisation.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	09
2 PRINCÍPIOS DE TRABALHO DO <i>THÉÂTRE DU SOLEIL</i>.....	13
2.1. O jogo.....	15
2.2. Improvisação.....	16
2.3. “Estar no presente”.....	17
2.4. Escuta: ser convexo e ser côncavo.....	18
2.5. Imaginação.....	19
2.6. O coletivo.....	20
2.7. “O teatro é oriental”.....	22
3 <i>SOLEIL</i>: PRATICANDO OS SEUS PRINCÍPIOS.....	25
3.1. A máscara e o mascaramento.....	27
3.2. A música interior e a música.....	29
3.3. Os estados.....	30
3.4. <i>Concoctages</i>	32
4 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: O TEATRO NA ESCOLA.....	34
4.1. Improvisação para o ator e não ator.....	35
4.2. A encenação como prática pedagógica.....	37
4.3. Dramaturgia da cena.....	39
5 “UM CERTO INSPETOR GERAL” – O PROCESSO DE MONTAGEM.....	43
5.1. Apropriação do texto: improvisação e jogo.....	44
5.2. Preparação do ator: “estar no presente” e corporeidade.....	48
5.3. Etapa de improvisações: a escuta e a imitação.....	51
5.4. O espaço real <i>versus</i> o espaço ficcional: a imaginação.....	55
5.5. A polêmica dos personagens: o coletivo.....	57
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	61

REFERÊNCIAS..... 63

APÊNDICE..... 66

1 INTRODUÇÃO

Em novembro de 2011, tive a oportunidade de participar de uma oficina de quatro dias ministrada por Ariane Mnouchkine no Rio de Janeiro/RJ. A encenadora e fundadora do *Théâtre du Soleil* na ocasião estava em turnê com o espetáculo “Os Náufragos da Louca Esperança”¹. Na oficina, Ariane Mnouchkine e os atores do *Soleil* eram extremamente meticulosos com o espaço da cena, com a arrumação da cortina e com o horário. Durante quatro dias, qualquer um que pisasse dentro de cena sem estar atuando, portasse um figurino mal alinhado ou ainda chegasse atrasado corria o risco de ser severamente repreendido. Toda aquela obsessão me deixou extremamente intrigada.

Após alguns dias, Ariane Mnouchkine como se quisesse responder à pergunta que palpitava na minha cabeça e provavelmente das outras 200 pessoas ali presentes, revelou o motivo de tudo aquilo. *O teatro é sagrado e profano* dizia ela. *Para que os deuses nos concedam um pouco de teatro hoje, é preciso respeitar esse espaço de maneira ritualística. Se não somos capazes de cuidar dos mínimos detalhes, todo o resto estará perdido.*

A partir de então tive certeza que fazer teatro para o *Soleil* não era apenas um ofício, mas quase que uma filosofia de vida. Nas palavras de Juliana Carneiro da Cunha – uma das atrizes mais antigas do grupo com a qual tive a oportunidade de realizar uma entrevista – o fazer teatral da trupe está ligado a um *modus vivendes* para fora dos palcos em busca pela verdade, pelo respeito às diferenças, pela valorização do trabalho coletivo e do corpo como fonte de conhecimento, pela escuta, pelo cuidado com o outro e pela experimentação (CUNHA, 2013)².

O que é pedido aos atores: transparência, contenção, simplicidade, saber “tirar a própria casca”, operar com escalpelo, receber a visão do outro, procurar o concreto, ser meticuloso. (PICON-VALLIN, 2007, p. 114).

Esse modo de viver e de fazer arte do *Théâtre du Soleil* me deixou completamente encantada. Em seus espetáculos, o público é recebido com imenso zelo, pois o *Soleil* acredita que o teatro é verdadeiramente a arte *para* o outro. Essa relação de troca não se dá apenas com o público, mas com os próprios membros da trupe.

¹ Les Naufragés du Fol Espoir.

² CUNHA, Juliana Carneiro da. São Paulo, Brasil, 31 mai. 2013. Entrevista concedida a Juliana de Lima Birchal.

Nesse sentido, o *Théâtre du Soleil* possui uma relação muito explícita entre ensino e criação dentro de seus processos coletivos. De acordo com Jean-François Dusigne, “todos os novos [atores] da companhia se sentem munidos de sua memória coletiva, apoiado pelos mais experientes, não somente em cena, mas também no trabalho técnico ou administrativo” (DUSIGNE, 2003, p. 09, tradução nossa)³. De acordo com Eduardo Vancari (2010), o *Soleil* possui um duplo papel de laboratório de pesquisas teatrais e de “escola” à medida que a criação coletiva contém em si um processo de aprendizagem. Esses três eixos imbricados entre si, a criação, a formação e a transmissão, é que sustentariam o percurso artístico da companhia. Além disso, os estágios oferecidos de tempos em tempos na *Cartoucherie*⁴, que atraem centenas de artistas do mundo inteiro, evidenciam a importância dada à transmissão pela trupe.

Esse ambiente de “teatro-escola” dentro do *Soleil* – no qual o processo de ensino está imbricado à criação artística – e a forte relação entre ética e estética no trabalho da trupe fizeram-me acreditar que ensinar teatro também poderia colaborar para a formação de seres humanos mais abertos e críticos diante do mundo.

Desde fevereiro de 2013, eu sou Instrutora de Arte e Cultura do Colégio Marista Dom Silvério em Belo Horizonte (MG). O SeAC – Serviço de Arte e Cultura – oferece diversos cursos artísticos dentro da escola, dentre eles o curso de teatro. Como Instrutora, ministro aulas extracurriculares de teatro para três turmas separadas por faixa etária: Teatro Infantil (de 7 a 10 anos), Teatro Infante (de 11 a 14 anos) e Grupo de Teatro (acima de 15 anos). Diferente das outras duas turmas, o Grupo de Teatro é aberto para alunos, ex-alunos, pais e funcionários e tem como objetivo realizar apresentações teatrais durante o ano. Nesse sentido, o Grupo de Teatro foi convidado no primeiro semestre a fazer a abertura do SINUM - 1ª Simulação Interna das Nações Unidas Marista – com a cena “A Solução”.

Atualmente, o Grupo de Teatro é composto por onze alunos de 15 a 18 anos e uma ex-aluna de 20 anos com diferentes experiências teatrais. Alguns desses alunos já haviam feito o curso de teatro do colégio nos anos anteriores. Outros tiveram contato através de outras escolas ou de instituições especializadas como o NET⁵ e o Palácio das Artes. Uma terceira parcela nunca teve contato algum com o teatro, sendo a primeira vez que participam de algo do gênero. Logo, trata-se de um grupo bastante heterogêneo. Mas, em momento algum isso foi um obstáculo; pelo contrário, acredito que essas diferenças tenham colaborado

³ Tout nouveau dans la compagnie se sent porté par sa mémoire collective, épaulé par les plus anciens, non seulement sur scène mais dans le travail technique ou administratif.

⁴ Localizada na periferia de Paris, a *Cartoucherie de Vincennes* é sede do *Théâtre du Soleil* desde 1970.

⁵ O Núcleo de Estudos Teatrais é uma escola tradicional de Belo Horizonte com mais de 30 anos de atuação.

positivamente com a evolução do grupo, sendo que a aprendizagem não acontecia somente entre professor e aluno, mas também na relação com os colegas.

Apesar de um dos objetivos do Grupo de Teatro ser a aproximação da prática profissional, não estamos falando sobre um curso profissionalizante. O Grupo é voltado principalmente para jovens pertencentes a uma instituição de ensino básico que tem como intuito a formação de indivíduos capazes de exercer a sua cidadania. Além disso, existem instituições especializadas na cidade de nível superior e médio que oferecem esse serviço de profissionalização com qualidade e que podem ser frequentadas por esses jovens futuramente se assim desejarem.

O Grupo também não deve se restringir atendendo a demanda de apresentações teatrais da escola. Apesar de ser uma experiência válida e ansiada pelos alunos, a apresentação em eventos organizados pelo SeAC não pode ser o único fim de um conjunto formado por jovens desejosos de fazer teatro e deve ser manejado com cautela. O teatro na escola deve se configurar como um espaço privilegiado de experimentação e de proteção onde o produto cênico não está sujeito às mesmas exigências do mercado profissional.

Portanto, o meu objetivo ao ensinar teatro dentro do Grupo de Teatro do CMDS é oferecer uma formação estética e humanista. Penso ser essencial para a formação de qualquer indivíduo o contato com a experiência artística em si, portadora de prazeres e fonte de conhecimento. Também acredito que por meio do teatro é possível educar cidadãos capazes de refletir criticamente sobre si e sobre o mundo.

Então, aliando o meu ofício como instrutora de teatro do Colégio Marista Dom Silvério ao meu interesse em estudar a forma como o *Soleil* trabalha, cria e sobrevive por quase 50 anos de existência, procurei nesse trabalho de conclusão de curso investigar como que a experiência do *Théâtre du Soleil* poderia nutrir um processo criativo e pedagógico com o Grupo de Teatro.

Em entrevistas, Ariane Mnouchkine frequentemente fala sobre certas leis fundamentais que regem o trabalho do grupo. Essas leis estariam relacionadas à princípios básicos, norteadores das criações do *Soleil*. Os princípios, que estão em constante redescoberta e transformação, não estão relacionados à técnicas, mas aos pontos mais essenciais do fazer teatral da trupe e, mais profundamente, aos seus valores éticos.

Por esse motivo, defendo que é possível trabalhar esses princípios no contexto escolar buscando desenvolver nos alunos o olhar cuidadoso para o outro, o respeito à diferença, a humildade, a receptividade e flexibilidade para reagir perante as novas experiências, a ludicidade, a capacidade de comunicação e expressão, o senso de cooperação e de trabalho em

grupo, além do desenvolvimento da capacidade de leitura e reflexão sobre o teatro contemporâneo. No título deste trabalho optei pelo termo “atuante” em vez de “ator”, pois o trabalho realizado com o Grupo de Teatro teve como perspectiva desenvolver sujeitos capazes de trabalhar com a ação a partir do contexto artístico, mas também para além dele.

No primeiro capítulo, busco me aprofundar sobre o que chamo de princípios de trabalho do *Théâtre du Soleil*. Através de pesquisa bibliográfica, procuro esclarecer o que seriam essas leis fundamentais apontadas pela encenadora da trupe e o porquê da opção de nomeá-los como princípios. Além disso, busco elencar os princípios mais essenciais do trabalho artístico do *Soleil*, estando de certa forma presentes em todas as criações do grupo.

Continuando a pesquisa sobre a trupe, o capítulo seguinte descreve os procedimentos utilizados pelo *Théâtre du Soleil* que dialogam de maneira direta com os princípios elencados. Estes procedimentos práticos não foram necessariamente utilizados na criação cênica com o Grupo de Teatro, mas ajudam a esclarecer de maneira mais concreta como o *Soleil* trabalha esses princípios em sua prática cotidiana.

O terceiro capítulo trata da explanação de três práticas pedagógicas que são coerentes com os princípios do *Soleil*. Jean-Pierre Ryngaert (2009) trabalha sobre a noção de jogo e de improvisação; Marcos Aurélio Bulhões Martins (2006) investiga a relação entre ensino e encenação; e Maria Lúcia Pupo (2005) aborda a produção de dramaturgias cênicas por meio do jogo. Por se referirem principalmente ao contexto escolar, essas práticas me auxiliaram a realizar a ponte entre o trabalho da trupe e a minha prática pedagógica.

No quarto e último capítulo descrevo o processo de criação do espetáculo “Um *certo Inspetor Geral*” – adaptação do texto dramático “O Inspetor Geral” - realizado com o Grupo de Teatro a partir dos princípios do *Théâtre du Soleil*. De uma maneira antropofágica, aproprio-me desses princípios para coordenar o processo criativo e pedagógico que durou cerca de três meses e meio (de agosto à meados de novembro). Durante o capítulo, procuro traçar um paralelo entre os princípios do *Soleil* e a montagem do espetáculo demonstrando como que estes estiveram presentes no processo de criação.

2 PRINCÍPIOS DE TRABALHO DO *THÉÂTRE DU SOLEIL*

Em alguns textos escritos sobre o *Théâtre du Soleil* – como trabalhos de Josette Féral (1995), Béatrice Picon-Vallin (2011) - vemos a terminologia leis fundamentais ou essenciais para aquilo que denomino aqui como princípios de trabalho. Mesmo na entrevista que realizei com a atriz Juliana Carneiro da Cunha, vemos misturadas as duas terminologias.

De acordo com o dicionário online Michaelis, a palavra “princípio” é definida como ponto de partida ou lei fundamental, no sentido de ser algo de onde a criação de outras leis são baseadas; nesse caso, podemos inferir que lei fundamental seria um sinônimo de princípio. Já a palavra “lei” considerada isoladamente significa algo que é constante e definido ou até imposto, característica que acredito estar distante do que Ariane Mnouchkine afirma ser as leis fundamentais do teatro que “[...] por vezes se conhece, por vezes se perde e se esquece [...]” (MNOUCHKINE apud FÉRAL, 1995, p. 37, tradução nossa)⁶. Logo, utilizarei neste trabalho o termo “princípio” em detrimento de “lei fundamental” por acreditar que a palavra lei possa trazer equívocos.

Como citado acima, Ariane acredita que esses princípios são de natureza volátil, fugaz, frágil, mutável, permeável – assim como as manifestações teatrais contemporâneas, do qual não podemos excluir o próprio *Soleil* - e que portanto devem ser redescobertos diariamente. Por esse motivo, a diretora recusa-se a enumerar quais seriam esses princípios de trabalho. Mnouchkine chega a dizer que fazer isso seria o mesmo que criar um dogma que dita uma verdade única e absoluta (FÉRAL, 1995, p. 16-17).

Entretanto, podemos perceber uma busca da encenadora em encontrar princípios que fossem em certa medida universais. Portadores de uma memória coletiva, o *Théâtre du Soleil* toma como referência as práticas dos teatros asiáticos - como o Nô, o Bunraku e o Kathakali, dentre outros - e das lições deixadas por pioneiros da arte dramática como Jacques Copeau, Meyerhold ou Zeami que também se dedicaram a buscar as chaves de sua arte (DUSIGNE, 2003, p. 09). De acordo com Ariane Mnouchkine, o que mais a interessa em todos eles são os princípios que possuem em comum (FÉRAL, 1995, p. 37).

E depois percebe-se que as leis essenciais são as mesmas entre todos os teatros. Percebe-se que um ator que possua uma máscara de Comédia dell’arte pode encontrar um ator de Topeng balinês e que eles podem fazer juntos uma cena sem falar uma palavra de uma língua em comum. Eles podem passar uma

⁶ [...] parfois on connaît, et que parfois on perd et on oublie [...].

hora magnífica para eles e para o público porque eles podem improvisar, porque as leis que os regem são as mesmas. (FÉRAL, 1995, p. 63, tradução nossa)⁷

Isso tudo já nos indica uma das chaves de entendimento dos princípios de trabalho do *Soleil*: a não cristalização de regras, exigindo uma atitude de constante redescoberta. Isso não significa, porém, que esses princípios sejam imprecisos ou pouco rigorosos. Tanto na entrevista de Juliana Carneiro da Cunha quanto nas entrevistas de Ariane Mnouchkine, a palavra método surge referindo-se ao trabalho do grupo. Entretanto, é interessante observar como cada uma coloca a questão. A encenadora diz crer que todo diretor teatral possui um método próprio, mesmo que de forma inconsciente – acreditando ela mesma desconhecer o próprio. Já a atriz afirma que é apenas com o passar do tempo que se consegue perceber a existência de um método no *Théâtre du Soleil*, pois quando se entra na trupe toda a experiência ainda é muito maravilhosa, mas turbulenta. Talvez esse método só seja realmente visível para aqueles que trabalham dentro dele.

Outra característica intrínseca aos princípios pesquisados é a indissociabilidade entre ética e estética. A maneira como esses princípios atuam no grupo ultrapassa o trabalho artístico. Juliana Carneiro da Cunha chega a dizer que se trata de um *modus vivendi*, isto é, uma maneira de se viver. Portanto, para a trupe francesa, vida e arte estão diretamente relacionados. A maneira como o processo teatral é conduzido é tão importante quanto o espetáculo finalizado. Essa maneira de se fazer teatro diz muito sobre a visão de mundo do grupo, os valores por ele preconizados. Daí percebe-se a dupla atuação desses princípios de trabalho; ao mesmo tempo pontos de partida do trabalho criativo e indicadores de uma conduta. Jean-Pierre Ryngaert (2009), importante pedagogo e diretor teatral, já havia identificado essa correlação nas práticas teatrais de caráter improvisacional.

A ambiguidade dos critérios considerados reside no fato de que eles se referem tanto a uma atitude do indivíduo ‘no mundo’ quanto a uma atitude do indivíduo no jogo. A presença, a disponibilidade, a escuta, a facilidade para acolher as novidades são qualidades reivindicadas por uma moral de tendência humanista. Pode-se dizer que os objetivos do jogo iriam no sentido da educação de um indivíduo ideal, aberto, possível de ser caricaturado numa espécie de disponibilidade incondicional? (RYNGAERT, 2009, p.60).

Assim, podemos ver mais claramente a ponte entre os três eixos do *Soleil*: a formação, a criação e a transmissão (VANCCARI, 2010). Trataremos de maneira mais aprofundada

⁷ Et puis on s’aperçoit que les lois essentielles sont les mêmes entre tous ces théâtres. On s’aperçoit qu’un acteur qui possède un masque de Commedia dell’arte peut rencontrer un acteur de Topeng balinais et qu’ils peuvent passer ensemble sur scène sans parler un mot d’une langue commune. Ils peuvent passer une heure magnifique pour eux et pour le public parce qu’ils peuvent improviser, parce que les lois qui les régissent sont les mêmes.

sobre esse assunto no terceiro capítulo focado nas práticas de ensino. Entretanto, é importante ter em mente essa relação entre ética e estética para compreender os princípios de trabalho da trupe.

2.1. Jogo

O jogo é uma das preocupações centrais de Ariane Mnouchkine (PICON-VALLIN, 2011). De acordo com Donald Woods Winnicott, importante psicanalista e pediatra inglês que estudou a relação das crianças com o brincar, citado por Ryngaert “jogar é uma experiência: sempre uma experiência criativa, uma experiência situada no *continuum* espaço-tempo, uma forma fundamental da vida” (WINNICOTT apud RYNGAERT, 2009, p. 35). Quando Winnicott afirma isso, ele não se refere ao jogo que esteja diretamente ligado à criação artística, mas ao ato de *jogar*, essencial para o desenvolvimento do indivíduo com o mundo. O jogo se constitui como um espaço sensível – entre o *dentro* e o *fora* - de experimentação criativa, um espaço de risco controlado por lidar com uma dimensão fictícia que facilmente pode ser dissolvida, mas que exige engajamento e concentração (RYNGAERT, 2009).

Quando dizemos que o jogo seria uma das preocupações centrais para o *Soleil*, referimo-nos ao jogo teatral, que não escapa às colocações feitas acima, mas que está ligado à arte. Para Ariane Mnouchkine, todas as teorias de jogo já foram inventadas “basta reler Zeami, Jovet, Copeau, Dullin” (MNOUCHKINE apud FÉRAL, 1995, p. 16, tradução nossa)⁸, mas estas devem ser constantemente postas à prova. O papel do jogo na criação é tão forte para a trupe que mesmo quando se trata de um texto dramático previamente finalizado a compreensão deste se dá *em ação*, ou melhor, *em jogo* (PUPO apud RYNGAERT, 2009, p. 16). Por isso que Ariane vai afirmar quase como um lema do *Soleil* que “é necessário o teatro desde o primeiro dia” (MNOUCHKINE apud FÉRAL, 1995, p. 45, tradução nossa)⁹.

⁸ [...] il suffit de relire Zeami, Jovet, Copeau, Dullin [...].

⁹ Il faut du théâtre au premier jour.

2.2. Improvisação

Enquanto instrumento, ela [a improvisação] atribui ao ator um lugar essencial no processo criativo. Ele é ao mesmo tempo autor e executor da partitura e pode através dela expressar suas ambições, contra aquilo que, às vezes, foi chamado de ditadura do texto e do encenador. A imaginação do ator e suas qualidades pessoais podem se desenvolver mais amplamente na improvisação do que em qualquer outro lugar. [...] A improvisação [...] permite encarar o corpo como a própria fonte da invenção criativa. (RYNGAERT, 2009, p. 86)

Mesmo que o texto dramático previamente finalizado seja o ponto de partida da montagem de um espetáculo, o trabalho de criação dos atores, da direção, da concepção de luz, figurino, maquiagem, trilha sonora e cenário no *Soleil* começam pela improvisação. Se a cena é descoberta de maneira prática, ela se dá através de uma série de jogos improvisados pelos atores. Como estas improvisações de fato influenciam o produto final dependerá de cada espetáculo que é único. Entretanto, de alguma maneira elas sempre estão presentes durante o processo de construção.

Mas o que significa falar em improvisação? Em todos os tipos de teatro assistimos a busca dos atores em recuperar o frescor da primeira vez em que aquele momento aconteceu. No caso de espetáculos totalmente improvisados, essa busca se organizará no próprio instante em que ele é apresentado para os espectadores. Até mesmo em espetáculos bastante herméticos, temos sempre, em diferentes graus, a reinvenção e a invenção em cena.

Como afirmado por Ryngaert (2009), o teatro contemporâneo é marcado por uma expansão da autonomia do ator, tendo este maior liberdade de criação e, portanto, estando mais disponível a responder às pequenas mudanças no jogo. Essa capacidade de reagir às mínimas variações do jogo de maneira criativa, ao contrário do que se possa pensar, é o que realimenta o próprio jogo e mantém o frescor do primeiro momento em que aquela ação foi executada.

Em função dos indutores de jogo propostos, a improvisação se define como o instante de confronto entre uma subjetividade assumida como tal e elementos objetivos. Uma longa tradição do trabalho teatral, retomada especialmente pelo *Théâtre du Soleil* e pelo *Théâtre de l'Aquarium*, afirma que um improvisador *se alimenta* de informações que sustentam seu jogo e aprofundam o sentido dele. A propósito de 1789, do *Théâtre du Soleil*, Catherine Mounier escreve: “Improvisa-se, alimenta-se a imaginação de informações, examinando uma matéria analítica e iconográfica considerável”. (RYNGAERT, 2009, p. 89-90)

É nesse confronto entre os elementos externos (situação, espaço, texto, música) e a vida interior (subjetividades e imaginação) que o sujeito é provocado a reagir (RYNGAERT,

2009, p. 90). Esse caminho de criação não exige um produto totalmente original ou autêntico, pois o que é produzido é fruto da reelaboração de uma bagagem subjetiva e técnica que aqueles jogadores já possuem. Citando Ryngaert novamente: “os conteúdos das improvisações *passam* por subjetividades que os iluminam diferentemente” (RYNGAERT, 2009, p. 89).

Para que o jogo improvisado se mantenha sempre vivo, é necessário que exista espaço suficiente para que os jogadores reinventem o próprio momento sem antecipar o que virá ou se prender ao momento que se passou. Essa habilidade de reinventar cada instante está diretamente ligada à capacidade de *estar no presente*.

2.3. “Estar no presente”

Quando, no trabalho, eu digo que não se está suficientemente no presente, isto não tem nada a ver com o que vocês chamam de “presença”. Na França se diz: “Aquele ator tem presença” ou ainda “Aquele ator não a tem”. Se ele não tem presença, é porque ele não é um ator. [...] Um ator que age, isto é que joga e que está no presente, tem presença evidentemente. Aliás, não é ele que tem presença. É o personagem que tem presença naquele momento. (MNOUCHKINE apud FÉRAL, 1995, p. 55, tradução nossa).¹⁰

É importante perceber na citação acima como a encenadora diferencia “presença” de “estar no presente”. Ao transformar um substantivo em uma conjunção verbal, ela propõe uma nova abordagem sobre o conceito. “Estar no presente” implica em uma ação, um movimento por parte de quem atua em estar *aqui e agora*. Diferentemente da palavra “presença” que nos remete a uma característica inata que um ator teria ou não, “estar no presente” se qualifica como um estado a que se pode chegar através do trabalho.

“Estar no presente” significa não estar em outro tempo-espaço, premeditando o que está por vir ou preso em psicologismos relacionados ao passado de um personagem; significa estar disponível no momento imediato, aberto a tudo o que pode acontecer nesse exato instante (RYNGAERT, 2009, p. 56). Portanto, “estar no presente” não se configura como um

¹⁰ Quand, dans le travail, je dis qu'on n'est pas assez au présent, cela n'a rien à voir avec ce que vous appelez la “présence”. En France, on dit: “Tel comédien a de la présence”, ou alors: “Tel comédien n'en a pas”. S'il n'a pas de présence, c'est que ce n'est pas un comédien. [...] Un comédien qui agit, c'est-à-dire qui joue et qui est au présent, a de la présence évidemment. Ce n'est pas lui qui a de la présence d'ailleurs. C'est le personnage qui a de la présence à ce moment-là.

pré-requisito inato aos atores, mas uma postura de abertura necessária a todos que se disponibilizam a vivenciar o jogo teatral.

Afinal, não seria o teatro a arte do presente? Diferentemente do texto dramático que já está escrito e definido, o teatro é desvendado fazendo-se teatro; cada estado, cada gesto, cada palavra pertence ao momento presente.

2.4. Escuta: ser convexo e ser côncavo

A última palavra que você disse é muito importante : é a « escuta ». Eu acredito que eu sei fazer isso bem. Eu não direi mesmo que eu sei, mas eu amo, eu amo escutar e amo observar os atores. (MNOUCHKINE apud FÉRAL, 1995, p. 43, tradução nossa)¹¹

Quando o jogador *está no presente*, ele se coloca atento a tudo que acontece à sua volta – o parceiro de cena, o espaço, o objeto, o público, a música, etc. Para tanto, nas palavras de Ariane Mnouchkine, ele deve ser côncavo e convexo ao mesmo tempo, sabendo receber do outro e projetar para o outro. Em outros autores, podemos ver essa mesma capacidade de receptividade sendo denominada como escuta: “[...] escutar um parceiro consiste em se mostrar atento a seu discurso ou a seus atos, conseqüentemente, reagir a eles. [...] A verdadeira escuta exige estar totalmente receptivo ao outro, mesmo quando não se olha para ele” (RYNGAERT, 2009, p. 56).

Estar disponível para receber o estímulo que vem do outro e se deixar ser modificado por ele. O jogo sendo um espaço vivencial entre o *dentro* e o *fora* exige dos jogadores um engajamento sensível que passa pelo interno, sua subjetividade e afetividade, e pelo externo, a relação com a alteridade. Essa capacidade de se colocar disponível para receber do outro demanda uma atitude de esvaziamento. Esse esvaziamento para a atriz Juliana Carneiro da Cunha poderia ser traduzida como “se deixar fazer” (CUNHA, 2013)¹².

Representar a nossa nulidade, admiti-la enfim, aceitá-la. Receber o soco, antes de dar imediatamente um soco. Saber receber. Os ‘atores franceses’ têm dificuldades, eles querem aparecer. É isso o que eu quero dizer no filme sobre os ensaios de *Tartufo*. Não é para se dizer palavras, é para viver palavras! A palavra chega no final do processo! A palavra chega, porque não há mais nada a ser feito a não ser dizer

¹¹ Le dernier mot que vous avez dit est très important : c’est « l’écoute ». Je crois que je sais bien faire cela. Je ne dirai même pas sais, mais j’aime, j’aime écouter et j’aime regarder les acteurs.

¹² CUNHA, Juliana Carneiro da. São Paulo, Brasil, 31 mai. 2013. Entrevista concedida a Juliana de Lima Birchall.

alguma coisa. Mas muitas vezes a palavra é dita antes, é antecipada... Penso que há atores, que justamente não são ainda grandes atores, que têm tendência a antecipar, quando ainda não é necessário dizer, já que nada foi vivenciado, nada foi recebido... ‘Não ouviu o que ele te disse? Por que responde então?’ (MNOUCHKINE apud PICON-VALLIN, 2011, p. 30)

Muitos jogadores (RYNGAERT, 2009), atores ou não-atores, morrem de medo do vazio, de não ter o que fazer quando se está em cena. Criam para si mesmos a falsa obrigação de se ter “boas ideias” ou de ser original a todo custo, algo que era constantemente ressaltado por Ariane Mnouchkine durante a oficina ministrada no Rio de Janeiro. “Desconfiem da originalidade a todo custo” (MNOUCHKINE apud FÉRAL, 1995, p. 23, tradução nossa)¹³. Este medo do vazio e do risco muitas vezes é responsável por bloquear o atuante em cena, paralisando-o ou fazendo-o se fechar para o outro. Na sociedade em que vivemos, estamos acostumados às pressões de se obter o sucesso a todo momento. Logo, o vazio, o erro, o “não-saber” são tidos como defeitos que devem ser continuamente evitados. Mas, se o jogo é um espaço de experimentação do real sem ser a vida real de fato, ele traz consigo uma margem de risco que o jogador deve aceitar. Um acordo de confiança se faz entre os jogadores que tentam, juntos, alimentar-se criativamente.

2.5. Imaginação

Nessa “[...] zona intermediária entre o sonho e a realidade [...]” (RYNGAERT, 2009, p. 36) alimenta-se o jogo através da imaginação. De fato, sem ela é impossível se engajar sensivelmente no jogo, objetivo e subjetivo ao mesmo tempo.

A credulidade é muito importante, porque no começo muitas vezes a gente ainda está desenhando alguma coisa e o companheiro deve ajudar a gente acreditando mesmo que não seja ainda perfeito, não seja ainda tão crível quanto vai ser, mas que já esteja começando a ser um pouco crível. A gente tem que se acreditar um no outro, porque às vezes você tem aquele pá! Mas, às vezes você está tentando receber, você ainda não sabe muito bem. (CUNHA, 2013)¹⁴

Em entrevistas, Ariane Mnouchkine afirma que o músculo mais importante para o ator é a imaginação. Essa associação entre musculatura e imaginação nos leva novamente a uma ideia de trabalho. Afastamos, assim, daquela concepção em que o indivíduo possui

¹³ Défiez-vous de l’originalité à tout prix.

¹⁴ CUNHA, Juliana Carneiro da. São Paulo, Brasil, 31 mai. 2013. Entrevista concedida a Juliana de Lima Birchal.

habilidades inerentes a ele e retomamos ao plano do que pode ser exercitado. Como? Através do jogo.

Por meio da imaginação, o atuante em situação de jogo tem três tipos de contato com a imagem: 1) aquela visualizada por ele mesmo, 2) aquela imaginada pelo seu parceiro de cena e 3) aquela sugerida pelo condutor do jogo. Através dos estados, o jogador procura a sinceridade das ações estando no *aqui e agora*. Ryngaert (2009) dá outro nome para este mesmo fenômeno: ingenuidade. Ele a define como “capacidade do jogador de não antecipar o comportamento do outro mediante suas próprias reações” (RYNGAERT, 2009, p. 57).

A imaginação é responsável por continuar nutrindo o jogo mesmo depois de fixado em partituras, buscando a espontaneidade e o frescor das ações. O jogador que se realimenta constantemente consegue se surpreender com a redescoberta de cada momento. Durante as improvisações, a imaginação é uma das ferramentas indispensáveis ao jogador, já que não pode contar com um roteiro pré-definido.

2.6. O coletivo

Eu sou diretora, mas eu trabalho de maneira coletiva. Não é modéstia. Esse método de trabalho é artisticamente eficaz e politicamente justo. Ele demanda que cada um dê o seu melhor. Tudo aquilo que é bom foi no palco que o encontramos. (MNOUCHKINE apud PICON-VALLIN, 2012, p. 96, tradução nossa)¹⁵

Fundado sobre ideologias de esquerda, no *Théâtre du Soleil* tudo é construído coletivamente. De acordo com Béatrice Picon-Vallin, o método de Ariane Mnouchkine se aproxima muito daquilo que Craig sonhava no início do século XX e que pode ser chamado de arte total: atuação, música, iluminação, espaço, figurinos, texto, palavra, movimento, ritmo e cor estão todos presentes desde o primeiro momento de criação no palco (PICON-VALLIN, 2011, p. 10). Nesse tipo de processo, todos os elementos estão presentes no jogo e é imprescindível a escuta entre eles. Isso significa que o figurino, por exemplo, é construído em cena junto dos atores durante vários meses. Desde o primeiro dia, vemos um ator buscando um pedaço de pano que ele pensa ser condizente com determinado personagem. A figurinista também está presente nas improvisações, experimentando e repondo em diálogo com os atores. “Eu assistia a todos os ensaios. Meu trabalho era paralelo ao dos atores” diz Françoise

¹⁵ Je suis metteur en scène, mais je travaille de façon collective. Ce n'est pas de la modestie. Cette méthode de travail est artistiquement efficace et politiquement juste. Il est demandé à chacun de donner le meilleur de lui-même. Tout ce qui est bien, c'est sur le plateau qu'on le trouve.

Torunafond, figurinista do *Soleil* (TOURNAFOND apud PICON-VALLIN, 2012, p.89, tradução nossa)¹⁶. Esse mesmo processo é válido para todos os elementos presentes em um espetáculo teatral como a luz, a trilha sonora, o cenário, o texto dramático e até os personagens. À época da quadrilogia grega *Os Átridas* (1990-1992), a atriz do *Soleil* Catherine Schaub fez o seguinte depoimento:

Os atores estão no centro, eles estão na luz. Mas o que é muito rico dessa maneira de trabalhar, é que todas as artes – todos os artistas – estão juntos. Nós sabemos que nós temos todos uma parte da responsabilidade sobre o avanço das coisas sobre o palco. É a voz que nos faz “sermos empurrados” que determina o jogo. E o cenário é feito porque houve durante o jogo aquele ou aquele movimento. Não é um cenário imposto onde nós devemos atuar. É verdadeiramente dessa forma. Nós avançamos juntos. (PICON-VALLIN, 2012, p. 92, tradução nossa)¹⁷

O outro sempre é muito importante. Joga-se com o outro e para o outro. Aprende-se com ele e constrói-se com ele. Os personagens não são distribuídos no começo do processo: todos os atores têm a chance de experimentar qualquer personagem que deseja. Dessa maneira, mesmo que ao final cada personagem seja apresentado por um determinado ator, estes serão fruto de uma criação coletiva.

A criação do personagem é processo cumulativo, no qual um esboço inicialmente tênue vai adquirindo envergadura, definindo-se pouco a pouco a partir do encontro com o outro. A relação de alteridade constitui o âmago da proposta. Para além de qualquer construção psicológica, é o jogo com o outro – com tudo o que ele pode comportar de aleatório – que delinea os contornos do personagem. (PUPO apud RYNGAERT, 2009, p. 16)

Portanto, o poder do coletivo dentro da trupe é muito forte. Nada se faz sozinho e tudo se descobre através do jogo. Por isso não podemos falar em protagonismos quando nos referimos ao *Soleil*. Todos os atores são importantes para a construção do espetáculo assim como de todos os personagens. Para Mnouchkine, um personagem contém a alma de todos os outros e vice-versa. Cada personagem detém uma parcela do discurso formando, assim, uma grande malha em que o discurso do espetáculo é desvendado através da junção do discurso de cada personagem.

¹⁶ J’assistais à toutes les répétitions. Mon travail était parallèle à celui des comédiens.

¹⁷ Les acteurs sont au centre, ils sont dans la lumière. Mais ce qui est très riche dans cette manière de travailler, c’est que tous les arts – tous les artistes – sont ensemble. Nous savons que nous avons tous une part de responsabilité dans l’avancée des choses sur un plateau. C’est la voie dans laquelle on va nous « faire pousser » qui détermine le jeu. Et le décor sera réalisé parce qu’il y a eu dans le jeu tel ou tel mouvement. Ce n’est pas un décor posé dans lequel on doit jouer. C’est vraiment comme cela. Nous avançons ensemble.

2.7. O teatro é oriental: a observação, a imitação e o treinamento

Já dizia Artaud: “o teatro é oriental” (ARTAUD apud MNOUCHKINE apud FÉRAL, 1995, p. 47). Ariane Mnouchkine, assim como diversos encenadores do século XX, foi procurar no Oriente as bases do seu próprio teatro. De acordo com a própria encenadora, enquanto que o Ocidente teria sido responsável pela criação da dramaturgia, o Oriente teria criado a arte do ator que considera a atuação como o principal elemento da encenação. Nesses encenadores que buscaram se alimentar da arte oriental – como a própria Ariane Mnouchkine, Meyerhold, Brecht, Peter Brook, Eugenio Barba e Grotowski – vemos que o ator é o centro de toda a criação.

Em uma de suas viagens pelo Oriente, Mnouchkine percebeu que nas diferentes tradições teatrais - o teatro Nô, o Kabuki, o Kathakali, a Ópera de Pequim e o Topeng – possuíam semelhanças em comum na forma de trabalhar o ator. De acordo com Jean-Jacques Dusigne, “em todas as formações tradicionais a observação, a imitação e a impregnação pelo treinamento constituem as três etapas de base” (DUSIGNE, 2003, p. 45, tradução nossa)¹⁸.

Realmente, nas tradições orientais, o mimetismo é a via de transmissão de conhecimento entre mestre e aprendiz. Durante anos, o aprendiz imita seu mestre na tentativa de capturar a essência daquela forma apresentada. Em geral, as artes orientais acreditam que a forma contém em si conhecimento e que é necessário desvendá-la para se chegar a ele.

As trocas com o Oriente terão respondido as mais diversas preocupações, seja pela simples fascinação exótica, seja para alimentar o imaginário, desenvolver a expressão para além ou entre as palavras, afirmar uma nova teatralidade apoiada na música e na dança, inventar novas formas, inspirar técnicas de distanciamento ou ainda recuperar o senso do belo, do cerimonial ou do sagrado. Todas essas descobertas levarão depois disso às lições de ensinamento e de transmissão frequentemente bem distantes dos hábitos ocidentais. (DUSIGNE, 2003, p. 34, tradução nossa)¹⁹

Fugindo de um teatro psicologizante e em busca de uma teatralidade fundada sobre a linguagem do corpo, o *Théâtre du Soleil* acredita que é através do corpo – aqui entendido como corpo e voz – que acessamos a vida interna. Dessa maneira, copiar a forma não

¹⁸ Dans toutes les formations traditionnelles, l’observation, l’imitation et l’imprégnation par l’entraînement constituent les trois étapes de base.

¹⁹ Les échanges avec l’Orient auront ainsi répondu aux préoccupations les plus diverses, que ce soit par simple fascination exotique, pour nourrir l’imaginaire, développer l’expression au-delà ou entre les mots, affirmer une nouvelle théatralité davantage soutenue par la musique et la danse, inventer des formes nouvelles, inspirer une technique de distanciation ou encore retrouver le sens du beau, du cérémonial ou du sacré. Toutes ces découvertes amèneront par la suite à prendre leçon de modes d’enseignement et de transmission souvent bien éloignés des habitudes occidentales.

significa se ater a ela, mas buscar através dela acessar a emoção que está ligada ao gesto. Essa procura pela verdade interna que se dá através da justeza do gesto é uma busca constante dos atores da companhia. O ator seria responsável por desvendar as emoções internas através do corpo. Por isso que a observação tem um papel tão importante. Observando-se o outro aprende-se com ele. “*Tenham a humildade de colocar os seus passos nos passos daqueles que os precederam*, diz Ariane Mnouchkine de bom grado a seus atores. *Aceitem de serem talvez uma humilde cópia. Tomem cuidado com a originalidade a todo custo*” (FÉRAL, 1995, p. 23, tradução nossa)²⁰.

Sobre a observação, já falamos com mais detalhes no subcapítulo chamado **Escuta: ser côncavo e ser convexo**. Podemos entender que observar o outro é semelhante ao conceito de escuta, em que se deve estar atento para receber o que vem do outro. Então, só nos resta falar da última etapa de base das tradições orientais: o treinamento físico.

Ora, se entendemos que a arte do ator se passa pelo corpo, conseguimos compreender a importância que este têm para o seu ofício. No cotidiano do *Soleil*, Ariane Mnouchkine diferencia treinamento de aquecimento coletivo. Enquanto que o aquecimento está mais ligado ao processo de preparar o seu corpo para o teatro²¹, o treinamento estaria estritamente relacionado ao processo de criação. Um exemplo sobre esse assunto seria o processo de preparação para a quadrilogia *Os Átridas* (1990-1992); durante o espetáculo, os atores utilizavam técnicas específicas da dança indiana, portanto, a dança fazia parte do treinamento diário dos atores.

Como o treinamento está estritamente relacionado ao tipo de criação teatral – os atores de Nô possuem um treinamento diferente dos atores do Kathakali –, cada um será constituído de uma determinada maneira, não possuindo regras específicas para a estruturação de treinamentos em geral. Entretanto, entendemos que tal treinamento é importante em um processo de criação.

Para finalizar esse subcapítulo, gostaria de citar o que a própria Ariane Mnouchkine afirma sobre a relação do *Théâtre du Soleil* com o Oriente.

Eu não tenho a pretensão de dizer que no Théâtre du Soleil nós utilizamos as técnicas dos teatros orientais [...] Eu própria não tenho essa ciência. Eu gosto mais de utilizar a palavra que você me sugeriu, quer dizer « a rota, o caminho ». Efetivamente, é uma rota que eu tento seguir, que nós tentamos perseguir porque eu penso que a arte do ator é oriental. Você citou um texto de Michaux, mas

²⁰ *Ayez l'humilité de mettre vos pas dans les pas de ceux qui vous ont précédés*, dit volontiers Ariane Mnouchkine à ses acteurs. *Acceptez parfois d'être une humble copie. Défiez-vous de l'originalité à tout prix*.

²¹ O aquecimento no teatro é um processo por vezes particular de cada grupo ou de cada ator. Normalmente ele consiste em um conjunto de alongamentos e exercícios que permitam o ator a estar disponível para o jogo.

poderíamos citar aquela frase de Artaud que disse, sem exitação : « O teatro é oriental ». (MNOUCHKINE apud FÉRAL, 1995, p. 62, tradução nossa)²²

²² Je n'aurais pas la prétention de dire qu'au Théâtre du Soleil nous utilisons les techniques des théâtres orientaux [...] Moi, je n'ai pas cette science-là. J'aime mieux encore utiliser le mot que vous me soufflez, c'est-à-dire « la route, le chemin ». Effectivement, c'est une route que j'essaie de suivre, que nous essayons de suivre parce que je pense que l'art de l'acteur est oriental. Vous avez cité un texte de Michaux, mais on pourrait citer cette phrase d'Artaud qui a dit, lui, sans détour : « Le théâtre est oriental ».

3 SOLEIL: PRATICANDO OS SEUS PRINCÍPIOS

No capítulo anterior, dediquei-me ao que denomino aqui como os princípios de trabalho do *Théâtre du Soleil*. Tomei a liberdade de transformar o termo leis fundamentais – largamente utilizado por autores que estudam o grupo – pelo termo princípios, por achar que este seria mais adequado para se referir aos norteadores de trabalho do *Soleil*. Entretanto, o que é chamado de leis fundamentais por esses autores e pela encenadora do grupo abrange elementos para além daqueles descritos por mim.

Em minha leitura, dentre os elementos denominados como leis fundamentais havia algumas diferenças significativas, o suficiente para que eu as pudesse dividir em dois grupos distintos: aqueles que se configuram como princípios de trabalho e aqueles que se caracterizam como procedimentos práticos que dialogam com esses princípios. Aquelas que classifico aqui como pertencentes ao segundo grupo configuram-se mais como ferramentas de trabalho do que como princípios norteadores. Creio que o jogo, a improvisação, “estar no presente”, a escuta, a imaginação, o coletivo, o corpo e o teatro não psicológico, ou seja, os princípios estão mais ligados às bases do fazer teatral do que os outros elementos que serão discutidos neste capítulo.

Na prática, porém, os princípios e os procedimentos de trabalho são tão interligados que é quase impossível dissociar um do outro. Esses procedimentos já estão há tanto tempo presentes no *Théâtre du Soleil* que se tornaram tão elementares para o grupo quanto os próprios princípios. Portanto, tratando-se de uma monografia que pretende investigar esses norteadores, seria impossível não discutir *como* o grupo os trabalha. Esse capítulo será dedicado exclusivamente aos procedimentos do *Soleil* que, inclusive, inspiraram fortemente a minha prática pedagógica descrita nessa monografia.

Tomando como inspiração um dos títulos de Dusigne, poderíamos intitular esses procedimentos como disciplinas de base (DUSIGNE, 2003, p. 21), pois, apesar de não se tratar de princípios elementares, ainda estamos explorando o que seria de mais essencial no teatro praticado pelo grupo. Os procedimentos que serão apresentados mostram um caminho, dentre outros, para trabalhar os princípios destacados no capítulo anterior. Citando Ryngaert, “cabe a cada um definir suas práticas em função de situações diferentes.” (RYNGAERT, 2009, p. 30).

Antes de entrar nas práticas em si, não posso deixar de citar a ARTA²³. Fundada em 1989 para atender às demandas do *Théâtre du Soleil*, a ARTA é um centro de formação que recebe mestres de diversas partes do mundo – de acordo com as necessidades de cada espetáculo em preparação - para enriquecer a palheta de jogo dos atores (DUSIGNE, 2003, p. 42). Atualmente ela continua a atender o *Soleil*, mas também é aberta à comunidade em geral. Dessa forma, a ARTA exerce um papel importante no treinamento, na formação pessoal e na pesquisa coletiva da trupe.

Toda criação implica colocar em questão o conhecimento em comum do saber-fazer. Como se repartisse do zero, é importante a cada vez verificar concretamente no palco os princípios de jogo que parecem ter sido adquiridos. É preciso também concordar em torno de um vocabulário em comum e redefinir as regras do jogo, enquanto que os mais novos ou menos experientes se beneficiam do patrocínio dos mais antigos. (DUSIGNE, 2003, p. 42, tradução nossa).²⁴

Como citado no capítulo anterior, o *Théâtre du Soleil* foi fortemente contaminado por outros mestres do teatro do Oriente e do Ocidente que foram determinantes na consolidação do teatro que o grupo pratica. Ryngaert afirma que em um determinado momento a França foi altamente contaminada por outras práticas artísticas.

O choque foi violento, quando, sob influências como a do teatro americano (sobretudo o Living Theatre), dos teatros-laboratório da Europa do Leste (Jerzy Grotowski), do teatro oriental, de Artaud, e até mesmo de formas populares e de teatro ambulante redescobertas, o corpo e a improvisação conheceram uma voga que raramente haviam tido antes na França. Improvisou-se muito e de todas as formas: com ou sem roteiro, com ou sem máscara, com ou sem texto em mãos, pelo prazer da liberação das energias e para alcançar criações coletivas construídas, tanto a título de treinamento do ator quanto para alimentar os ensaios de um texto escrito previamente. (RYNGAERT, 2009, p. 86)

Apesar do autor não citar o *Théâtre du Soleil* especificamente, podemos visualizar claramente que o grupo estaria dentre aqueles que sofreram tal influência. Os procedimentos por ele citados são largamente praticados no *Soleil* como as criações criativas feitas a partir de improvisações com texto em mãos quando se trata da montagem de um texto previamente escrito ou a utilização de máscaras.

²³ Association de recherche des traditions de l'acteur.

²⁴ Toute création implique la remise en question commune du savoir-faire. Comme si l'on repartait à zéro, il importe chaque fois de vérifier concrètement sur le plateau les principes de jeu qui semblent pourtant acquis. Il faut aussi s'accorder autour d'un vocabulaire commun et redefinir les règles du jeu, pendant que les nouveaux venus ou les moins expérimentés bénéficient du parrainage des plus anciens.

3.1. A máscara e o mascaramento

Jacques Copeau foi um dos pioneiros a recuperar o uso das máscaras no teatro ocidental na primeira metade do século passado. Baseando-se principalmente na comédia dell'arte, Copeau resgatou o jogo improvisacional na França por meio do trabalho com máscaras. O seu objetivo, juntamente com Charles Dullin – grande ator e parceiro de Copeau da época –, era desenvolver a plasticidade e o valor expressivo do corpo (BORBA, 2009, p. 118). Anos mais tarde, Jacques Lecoq foi responsável pela sistematização de um método de treinamento do ator mediante o uso de máscaras. Para ele, estas teriam um duplo papel: um teatral e outro pedagógico (COSTA, 2006, p. 73). Em outras palavras, o trabalho com máscaras não serviria apenas para aqueles que pretendiam apresentar teatro mascarado, mas para trabalhar princípios básicos que dariam ao ator mais segurança para abordar “a máscara metafórica dos personagens que vai representar ao longo de sua carreira profissional” (LOPES apud COSTA, 2006, p. 74). Tendo sido uma de suas alunas, Ariane Mnouchkine transporta para a companhia muito do que aprendeu com Lecoq para a sua prática (MILLER, 2007, p. 09).

O *Théâtre du Soleil* também se utiliza das máscaras como uma ferramenta de trabalho do ator. Além dos teatrólogos franceses, o grupo também toma como referência as tradições asiáticas mascaradas - o Nô, o Kabuki e o Topeng. Em cartilha produzida sobre o *Soleil*, Dusigne, que foi ator da trupe francesa por muitos anos escreve, que o trabalho das máscaras realmente constitui uma disciplina de base (DUSIGNE, 2003, p. 21). Esta é constantemente utilizada tanto para os processos de criação quanto para os processos pedagógicos, como o estágio oferecido de tempos em tempos na *Cartoucherie*²⁵.

Aparecerá durante o estágio que a máscara constitui a formação essencial do comediante, pois ela não permite a mentira e revela todas as falhas do ator: falta de imaginação, saber-fazer mais que saber-estar, falta de presença, falta de escuta. [...] É verdade que o uso da máscara impõe uma certa forma de jogo que outras formas teatrais menos tipificadas não impõem, mas é evidente que as regras do teatro que se aplicam aqui são válidas para todo o resto e que é um dos caminhos de formação onde o ator deve entrar desnudado. (FÉRAL, 1995, p. 35, tradução nossa)²⁶

²⁵ Localizada na periferia de Paris, a *Cartoucherie de Vincennes* é sede do *Théâtre du Soleil* desde 1970.

²⁶ Il apparaîtra au cours de ce stage que le masque constitue la formation essentielle du comédien, parce qu'il ne permet pas le mensonge et dévoile toutes les faiblesses de l'acteur: manque d'imagination, savoir-faire plus que savoir-être, manque de présence, manque d'écoute. [...] Il est vrai que l'usage du masque impose une certaine forme de jeu que n'imposent pas d'autres formes théâtrales moins typées, mais il est évident que les règles du théâtre qui s'y appliquent sont valables partout et que c'est un des modes de formation où l'acteur ne peut entrer que nu.

Para ganhar vida, a máscara necessita do olhar do outro (COSTA, 2006, p. 77). Para isso, é necessário que a tríplice relação – o ator mesmo, o outro e o espectador – seja respeitada. É através do jogo e da improvisação, intrínsecos à natureza da máscara, que é possível denunciar a falta de justeza de um gesto ou a falta de escuta. Quem conduz não indica o que fazer, mas aponta o que não funciona em cena. Sagrada e profana ao mesmo tempo, a máscara é extremamente rigorosa. “Um bom mascarado reage à menor vibração. [...] A máscara não perdoa: todo parasita incontrolado se torna ridículo. Ela exige um engajamento completo de todo o corpo e o jogo não pode permanecer psicológico” (DUSIGNE, 2003, p. 21, tradução nossa)²⁷.

Da mesma forma que Lecoq, Dullin e Copeau acreditavam que as máscaras eram uma ferramenta essencial para o treinamento do ator, Ariane Mnouchkine acredita que o ator deve se portar sempre como se estivesse com uma máscara no rosto. Para tanto, a maquiagem é considerada como um tipo de mascaramento.

A maquiagem é igualmente utilizada como uma máscara: ela nunca deve ser decorativa. Portadora de signos, ela contribui a revelar o personagem em jogo. Um ator maquiado deve atender à mesma dimensão de jogo que um ator mascarado. Ela deve irradiar a sua presença e exercer a mesma atração, senão um desequilíbrio se criará entre os protagonistas. (DUSIGNE, 2003, p. 21, tradução nossa)²⁸

Em encontro realizado na Universidade do Québec no ano de 1992 entre escolas de teatro e o *Théâtre du Soleil*, Juliana Carneiro da Cunha fala sobre o processo de construção da maquiagem dos personagens.

JULIANA CARNEIRO DA CUNHA. – No processo de criação dos personagens, a maquiagem e o figurino são importantes. Eles participam da transformação, se bem que, mesmo antes de começar a trabalhar, já se está transformado.

ANNICK CHARLEBOIS. [Aluno de teatro do colégio Lionel-Groulx] – Será que seria justo dizer que vocês trabalham os personagens do exterior para o interior?

ARIANE MNOUCHKINE. – Não, não, não é isso.

JULIANA CARNEIRO DA CUNHA. – Não, porque o personagem que é criado com o figurino corresponde também a uma imagem, a uma imaginação. Maquia-se a partir de uma imagem, de uma visão que se tem. E isso é interno. (FÉRAL, 1995, p. 58, tradução nossa)²⁹

²⁷ Un bon masque réagit à la moindre vibration. [...] Le masque ne pardonne pas: tout parasite incontrôlé devient ridicule. Il exige un engagement complet de tout le corps et le jeu ne peut rester psychologique.

²⁸ Le maquillage est également utilisé comme un masque: il ne doit jamais être décoratif. Porteur de signes, il contribue à révéler la personne en jeu. Un acteur maquillé doit atteindre la même dimension de jeu qu'un acteur masqué. Il lui faut rayonner par sa présence et exercer la même attraction, sinon un déséquilibre se créera entre les protagonistes.

²⁹ JULIANA CARNEIRO DA CUNHA. – Dans ce processus de création des personnages, le maquillage et l'habillement sont importants. Ils participent à la transformation si bien que, avant même de commencer à travailler, on est déjà transformé.

ANNICK CHARLEBOIS. – Est-ce que ce serait juste de dire que vous travaillez les personnages de l'extérieur vers l'intérieur?

ARIANE MNOUCHKINE. – Non, non, ce n'est pas ça.

Nessa mesma ocasião, Ariane Mnouchkine reitera que tanto o figurino quanto a maquiagem são trabalhados aos poucos, em busca do personagem. Assim como uma máscara, a maquiagem tem um importante papel na construção do personagem. Para o *Soleil*, a maquiagem não faz parte do externo – no sentido de ser algo que é imposto ou alheio a um processo que é interno –, mas sim mais uma ferramenta de investigação do personagem.

3.2. A música interior e a música

“Para ele [Lecoq], o ritmo está na raiz de todo o jogo dramático” (BORBA, 2009, p. 119). No estágio em que participei, ocorrido no Rio de Janeiro (2011), Ariane Mnouchkine dizia constantemente para aqueles que estavam em cena para buscar a sua “pequena música interior”. Ora chamada ritmo interno e ora de pulsação interna, essa pequena música interior é o primeiro motor de impulso do personagem. Sem ela, o ator permanece global, com uma energia cotidiana. Dusigne afirma que esse ritmo “[...] alimenta o papel e lhe dá cor, sangue” (DUSIGNE, 2003, p. 26, tradução nossa)³⁰.

Cada situação de jogo demanda que o ator esteja em uma vibração específica. Para tanto, é preciso que antes de entrar em cena ele esteja sensível, em estado de escuta, para receber não somente do outro, mas também de si mesmo (DUSIGNE, 2003, p. 26). Perceber o ritmo interno, o ritmo do grupo ou até o ritmo proposto por uma música externa.

Um dos artifícios utilizados por Ariane Mnouchkine para motivar os atores nessa busca é lançar mão de trilhas sonoras mecânicas ou ao vivo. Semelhante aos teatros orientais, a música nunca é um pano de fundo para o *Théâtre du Soleil*. Ao contrário, é uma força ativa que ajuda os atores a encontrar um ritmo interno (PICON-VALLIN, 2012, p. 93). A música guia o ator através de suas mudanças de ritmo, intensidade, tonalidade e atmosferas sugeridas, impedindo-o de entrar em estados psicológicos.

Durante os ensaios, os atores têm a oportunidade de improvisar juntos com Jean-Jacques Lemêtre, músico e compositor do *Théâtre du Soleil* desde 1979. Desde os primeiros *concoctages*, Lemêtre acompanha as improvisações com música ao vivo em completa cumplicidade com a encenadora Ariane Mnouchkine.

JULIANA CARNEIRO DA CUNHA. – Non, parce que le personnage que l'on crée avec le costume correspond aussi à une image, à une imagination. On se maquille d'après une image, une vision qu'on a. Et ceci est intérieur.

³⁰ [...] nourrit le rôle et lui donne as couleur, du sang.

À escuta dos comediantes, disponível, atento, Lemêtre é informado, após o “concoctage” que precede cada uma de suas improvisações, de um certo número de coordenadas, ele capturará o resto em vôo, acompanhando-os ao vivo [...]; ele propõe, adapta, trabalha com o texto dito (e não o escrito), coloca-se de acordo com as vozes dos atores ou, posto que haja cenas mudas, com o seus ritmos físicos. (PICON-VALLIN, 2012, p. 93-95, tradução nossa)³¹

Nesse jogo de reações entre músico e ator, um nutre o outro constantemente. O trecho citado acima ilustra bem como que uma proposta lançada é retrabalhada pelo outro fazendo parte de uma criação conjunta. Sobre isso, Ariane diz que o que importa nessa relação é o ator ser capaz de reagir à música com determinado impulso, ritmo, emoção, violência (MNOUCHKINE apud PICON-VALLIN, 2012, p. 92). De acordo com Vanccari, “esse tipo de processo conduz o ator a um desenvolvimento de sua capacidade de observação e escuta, já que todos passam a acompanhar, como espectadores ativos, o desenrolar das improvisações” (VANCCARI, 2010, p. 02).

No último espetáculo da trupe francesa – *Os Náufragos da Louca Esperança* (2010) -, Mnouchkine retoma o cinema mudo, uma das grandes paixões particulares da encenadora, propondo uma verticalização do jogo entre o ator e o ritmo.

3.3. Os estados

A maior lei misteriosa é sem dúvida aquela que rege o mistério entre o interior e o exterior, entre o estado (ou o sentimento, como dizia Jouvét) e a forma. Como dar forma a uma paixão? Como exteriorizar sem cair na exterioridade? Como a autópsia do corpo...do coração pode ser feita? (Ariane Mnouchkine diz « corpo » antes de retomar e dizer « coração » - « Meu lapso é bastante revelador pois esta autópsia é pelo corpo que se faz. ») (FÉRAL, 1995, p. 40, tradução nossa)³²

Ao ser questionada sobre a sua abordagem não psicológica de textos dramáticos, Ariane Mnouchkine afirma que, ao contrário do que se pensa, não há nos grandes dramaturgos quase nenhum traço que indique uma construção psicológica do personagem,

³¹ À l’écoute des comédiens, disponible, attentif, Lemêtre est informé, à la suite du « concoctage » qui précède chacune de leurs improvisations, d’un certain nombre de données, il saisira le reste au vol, en les accompagnant en *live*. [...]; il propose, adapte, travaille avec le texte dit (et non pas écrit), s’accorde sur la voix des acteurs ou, puisqu’il y a des scènes muettes, sur leur rythme physique.

³² La plus grande loi mystérieuse est sans doute celle qui régit le mystère entre l’intérieur et l’extérieur, entre l’état (ou le sentiment, comme dit Jouvét) et la forme. Comment donner une forme à une passion? Comment extérioriser sans tomber dans l’extériorité? Comment l’autopsie du corps...du coeur, peut-elle se faire? (Ariane Mnouchkine dit « corps » avant de se reprendre et de dire « coeur » - « Mon lapsus est assez révélateur puisque cette autopsie, c’est par le corps qu’on la fait. »)

mas o que podemos encontrar são objetivos e paixões (MNOUCHKINE apud FÉRAL, 1995, p. 58). Os objetivos estariam ligados às ações desse personagem e as paixões aos estados, ou seja, as suas transformações internas.

Da mesma maneira que a maquiagem e o figurino, o estado também parte de uma investigação interna. Porém, como explicitado por Mnouchkine na primeira citação desse subcapítulo, os estados estão diretamente ligados ao corpo. Isso significa que é preciso que o ator possa externalizar os estados para que estes possam ser enxergados pelo olhar de fora, o olhar do público. Nesse sentido, é através do corpo desenhado de forma precisa e clara no espaço que podemos presenciar a paixão vivenciada (VANCCARI, 2010, p. 02, rodapé). Ariane Mnouchkine chama aquilo que é passível de ser exteriorizado de sintomas.

Ela compara o ator a uma espécie de médico que tenta descobrir os sintomas através da doença. O sintoma não é a doença em si, mas a sua manifestação física, visível. É nessa autópsia do coração através do corpo que o ator trava a sua busca pelo estado preciso. Tudo isso nos remete à cena oriental que nas palavras da própria encenadora « são mesmo teatros da sintomática » (MNOUCHKINE apud PICON-VALLIN, 2011, p. 28).

O medo não é o mesmo, o medo frente a uma aranha não tem os mesmos sintomas que o medo do tigre ou o medo de um assassino, ou o medo de um namorado diante da namorada. É sempre o medo, mas com cores diferentes, sintomas diferentes. O médico que é o ator procura, explora; na verdade, ele conhece a doença, mas não conhece os sintomas, tem que descobrir os sintomas. Ele conhece a doença porque o texto lhe dá a doença, se espera do texto que dê a doença a ele, as doenças, as mil e uma doenças em uma só página. Toda a versatilidade das emoções. (MNOUCHKINE apud PICON-VALLIN, 2011, p. 28)

Nos estágios, a diretora sempre pede aos atores que procurem trabalhar sobre os estados extremos – como a euforia, o pavor e o desespero -, pois estes são de mais fácil acesso. Aqueles estados que seriam intermediários são mais difíceis de serem expressados, no entanto, mesmo quando são trabalhados o devem ser de maneira extrema (VANCCARI, 2012, p. 02, rodapé). Muitos atores buscam a mistura de mais de um estado em vistas de produzir um personagem complexo. Para a encenadora, a complexidade reside na rápida sucessão de estados e não na concomitância deles. Assim, para ela, o ator deve trabalhar passo a passo as ações, passando por um estado de cada vez. (DUSIGNE, 2003, p. 25).

Uma das maneiras que o *Théâtre du Soleil* trabalha com os estados é justamente através da música. Por meio do ritmo interno, motivado ou não por uma música executada mecanicamente ou ao vivo, o ator encontra o motor interno das paixões. Essa investigação é impulsionada de maneira coletiva seja através do parceiro de cena ou da música. Podemos citar como exemplo o exercício de coro que é frequentemente retomado por Mnouchkine nas

oficinas que ministra. Ele consiste em um grupo (coro) liderado por um ator (corifeu) que reage aos diversos estímulos que lhe é oferecido através da música, da improvisação e da imaginação. O corifeu se concentra em buscar um estado concreto e externalizá-lo através do desenho de suas ações pelo espaço enquanto que o coro tenta absorver o estado trabalhado através da imitação. O ator deve estar disponível para escutar a música e reagir a ela através dos estados. Essa mesma estratégia é utilizada durante o processo de criação; por vezes, mais de um ator desempenha um mesmo papel em um esquema de revezamento, um contagiando o estado do outro.

O filme *Au Soleil même à la nuit* (1997) exemplifica bem esse trabalho. Durante a montagem, Juliana Carneiro da Cunha trabalhou lado a lado de Brontis Jodorowsky que representou o personagem Orgon. Através da imitação, Jodorowsky era conduzido pela atriz que, mais experiente que ele na companhia, o realimentava, ajudava-o a buscar os estados precisos de cada momento. Assim, aos poucos, o ator foi encontrando o seu personagem. É comum ver dentro do *Soleil* esse tipo de relação em que o aprendiz – ator recém-chegado na companhia – é conduzido por um ator mais experiente, indicando-lhe os caminhos do ofício em cena.

3.4. *Concoctages*

De acordo com o Dicionário Le Robert Micro, *concocter* significa preparar, elaborar. Antes de qualquer improvisação, os atores se reúnem para fazer os *concoctages*. Esse método é bastante utilizado pelo *Soleil* em suas montagens mesmo quando se trata de um texto pré-definido. Contrário às « boas ideias », a trupe prefere experimentar cada proposta em cena dando-se tempo para descobri-la (DUSIGNE, 2003, p. 12).

Os *concoctages* são os primeiros esboços, pontos de partida de algo que ainda não está pronto nem definido. Entretanto, os *concoctages* levam em consideração todos os elementos da cena – cenário, figurino, música, maquiagem e adereços. Durante essas tentativas, toda a equipe está envolvida, assistindo e recriando junto com os atores. Quando os atores se reúnem para combinar um *concoctage*, além de levarem em consideração todos os elementos citados acima, devem definir os geradores de jogo - o espaço, os estados e a situação. No teatro de

Ariane Mnouchkine, é o ator que dá o ponta pé inicial da criação estando no centro de todo o processo (VANCCARI, 2010, p . 02).

Logo, os *concoctages* são o ponto de partida de todas as criação do grupo e integram grande parte do processo. Elas são retomadas, retrabalhadas e reelaboradas por todos os atores da companhia buscando melhorias e aprofundamentos sobre aquilo que foi descoberto em cena. Através desses pequenos esboços, é possível visualizar como que determinada cena poderia ser representada e permite a compreensão do texto (quando este existe) através da fricção dos outros componentes ainda em gestação (RYNGAERT, 2009, p. 185).

Quando se trata de uma montagem a partir de um texto dramático, os atores jogam com o texto em mãos. Pelo fato do texto não ser previamente memorizado, não é possível jogar a cena de forma mecânica. « O ator não pode mais se contentar em dizer, ele deve obrigatoriamente jogar, ser receptivo ao que se passa entre as palavras » (DUSIGNE, 2003, p. 19, tradução nossa)³³. Essa forma de improvisação exige uma série de capacidades que tornam os *concoctages* tarefas bastante complexas. Os riscos de tais improvisações se tornarem elefantes brancos ou de permanecerem reféns das primeiras imagens aumentam quando se trata de jogadores iniciantes.

Tal improvisação tem seus inconvenientes. Ela deixa no corpo e na memória marcas por vezes difíceis de apagar. É preciso se preservar do impacto das primeiras experimentações, que pesariam perigosamente na versão definitiva, fazendo acreditar rapidamente demais que elas abundam em achados. Por todas essas razões, é indispensável dispor de tempo para que sejam realizadas inúmeras tentativas e que a experimentação seja real. (RYNGAERT, 2009, p. 185)

O tempo é fator essencial nesse tipo de processo criativo. É necessário ter tempo para experimentar verdadeiramente e de várias maneiras até se ter a evidência de que determinada cena deve ser feita assim. Esse tipo de processo não impõe estéticas pré-definidas, nem necessita que se parta de um texto dramático. Mas, realmente um elemento essencial para os *concoctages* é o tempo que, para a encenadora, é o único luxo que o grupo possui (CUNHA, 2013)³⁴.

³³ L'acteur ne peut plus se contenter de dire, il doit forcément jouer, être réceptif à ce qui se passe entre les mots.

³⁴ CUNHA, Juliana Carneiro da. São Paulo, Brasil, 31 mai. 2013. Entrevista concedida a Juliana de Lima Birchall.

4 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: O TEATRO NA ESCOLA

O *Théâtre du Soleil* é um dos grupos mais reconhecidos quando falamos em “teatros-escolas”. Ao aliar o trabalho artístico à prática pedagógica, o *Soleil* cria um espaço simultâneo de criação, investigação e de formulação de uma pedagogia própria (COSTA, 2006, p. 73). Essa estrutura não é exclusiva da trupe francesa. Em um determinado momento no contexto europeu, foi necessário que as próprias companhias de teatro formassem os seus atores. Isso ocorreu em um período em que não era comum a formação por meio de instituições de ensino e que estava para surgir novas formas de se fazer teatro. Como consequência, vemos hoje vários grupos provenientes daquela época – como o *Soleil* – que permanecem a aliar práticas pedagógicas ao trabalho criativo.

Atreladas ao aparecimento da figura do encenador, a partir do final do século XIX, surgem escolas no interior de processos artísticos. Algumas escolas de atuação foram pensadas, desenvolvidas e/ou formalizadas por encenadores como, por exemplo, Stanislavski, Meyerhold, Coupeau, Brecht e Grotowski. Para a encenadora Ariane Mnouchkine, “uma verdadeira trupe é uma escola” (Picon-Vallin, 2009, p. 115), pois o fato de um conjunto de artistas trabalhar em prol de uma pesquisa profunda sobre a arte teatral pressupõe a necessidade de superação de limites individuais e coletivos na tentativa de aquisição de novos caminhos, novos procedimentos, e de (re) descobertas de formas teatrais. O termo “escola”, utilizado aqui, relaciona-se à constituição dentro de companhias teatrais - de maneira assumida ou não – de processos de aprendizagem e de formação. (VANCCARI, 2010, p. 01)

Como podemos perceber na citação acima, essa relação de ensino e aprendizagem refere-se aos membros de um mesmo grupo. Com exceção das raras e disputadíssimas oficinas oferecidas na *Cartoucherie*, as práticas pedagógicas existentes no *Soleil* estão basicamente circunscritas a um funcionamento interno da trupe. Portanto, por mais que os princípios de trabalho do *Théâtre du Soleil* sejam aplicáveis em outros contextos, os processos ocorridos no seio de um grupo profissional são completamente diversos daqueles ocorridos em grupos escolares.

Então, para podermos aproximar as práticas do *Soleil* à realidade do campo de atuação pretendido, é necessário buscar outras práticas de ensino do teatro no meio escolar. Para tanto, tomei como base os trabalhos de três grandes autores: Jean-Pierre Ryngaert (2009), Marcos Aurélio Bulhões Martins (2006) e Maria Lúcia Pupo (2005). Cada um deles me ajudou a atravessar a ponte da prática profissional para a sala de aula e foram importantes norteadores da processo pedagógico descrito no capítulo seguinte. Todos eles têm em comum o fato de suas pesquisas, apesar de diversas, terem pontos de congruência. Jean-Pierre Ryngaert está próximo da realidade teatral e pedagógica francesa, mas é um importante teórico sobre ensino

do teatro em todo o mundo; Maria Lúcia Pupo escreve a introdução do livro **Jogar, representar** (RYNGAERT, 2009) assim como de **Encenação em jogo**, publicação da dissertação de Marcos Bulhões Martins; já Martins deixa claro que dentre os seus referenciais está o trabalho de ambos os pesquisadores.

A seguir, abordarei cada um dos trabalhos que me foram preciosos durante o meu trabalho de conclusão de curso. Apesar de já bastante citado nos capítulos anteriores, o primeiro subcapítulo é voltado para Ryngaert que defende o jogo improvisacional sem criar modelos ou receitas. O segundo subcapítulo é dedicado à Martins com sua proposta de ensino através da encenação. O terceiro e último subcapítulo é sobre Maria Lúcia Pupo e seu trabalho de criação dramatúrgica através do jogo.

4.1. Improvisação para o ator e não ator

Um dos autores mais citados nos subcapítulos sobre o jogo e a improvisação³⁵ foi Jean-Pierre Ryngaert. O autor é uma grande referência em todo o mundo por suas colaborações no campo do ensino do teatro e, principalmente, por desenvolver uma pesquisa mais aprofundada sobre a importância do jogo na cena contemporânea. No livro **Jogar, representar** utilizado como referência bibliográfica desse trabalho, Ryngaert defende a improvisação como metodologia de ensino de teatro que acolhe a todos, sem distinção.

Portanto, um primeiro ponto proposto por Ryngaert é a derrubada da fronteira entre atores e não atores, considerando que não existe pré-requisitos para jogar (PUPO apud RYNGAERT, 2009, p. 14-15). Sem desvalorizar a importância das técnicas para o teatro, o autor argumenta que seu interesse volta-se para a capacidade de jogar e, para isso, é necessário que o indivíduo se engaje sensivelmente para se aventurar nessa zona imaginária e lúdica. Assim, todos invariavelmente são jogadores.

Mais importante do que a aprendizagem de artifícios teatrais, importa para Ryngaert suscitar no jogador uma atitude reflexiva sobre a sua interioridade e expressão. Para ele, a experiência sensível é essencial para a formação de qualquer sujeito (RYNGAERT, 2009). Em um sentido mais amplo, saber jogar seria o mesmo que adquirir uma espécie de flexibilidade para lidar com situações novas sendo capaz de gerar múltiplas respostas. Isto

³⁵ Ver **2 PRINCÍPIOS DE TRABALHO DO THÉÂTRE DU SOLEIL**.

significa que a habilidade de jogar estaria ligada ao desenvolvimento de sujeitos mais abertos para o mundo e mais comunicativos (RYNGAERT, 2009, p. 60-61).

Joga-se para si, joga-se para os outros, joga-se diante dos outros. A ausência de um desses elementos, ou sua hipertrofia, desequilibra o jogo. O individualista arrebatado não partilha nada. O grupo fechado em seu prazer abandona-se ao narcisismo. Mas, de tanto querer projetar para o exterior uma emoção frágil, corre-se o risco de fazer dela uma caricatura, de dissolver uma experiência sensível em signos grosseiros; preocupados demais em transmitir, eles só fornecem banalidades. (RYNGAERT, 2009, p. 33)

Ryngaert também opina acerca da polêmica relação entre processo e produto. “O acabamento de um trabalho (sempre provisório) é uma eventualidade, não uma exigência que impõe a ditadura de resultados visíveis” (RYNGAERT, 2009, p. 32). Produto e processo são partes de uma mesma criação. Porém, por mais que uma prática pedagógica resulte em um produto teatral, este não deve ser o principal objetivo; o que importa é o caráter pedagógico presente em uma criação e não a sua espetacularização. A imposição de resultados visíveis pode acarretar no bloqueio dos processos criativos ou na estagnação de modelos estabelecidos.

Nesse sentido, o pedagogo alerta sobre os perigos advindos de modelos dados – normalmente oriundos das referências prévias que os alunos têm sobre teatro e representação – que impregnam as primeiras improvisações. Para que se consiga desconstruir esses estereótipos e ampliar o universo criativo dos alunos, é preciso se dar tempo para o amadurecimento e aprofundamento das primeiras ideias.

É preciso se preservar do impacto das primeiras experimentações, que pesariam perigosamente na versão definitiva, fazendo acreditar rapidamente demais que elas abundam em achados. Por todas essas razões, é indispensável dispor de tempo para que sejam realizadas inúmeras tentativas e que a experimentação seja real. (RYNGAERT, 2009, p. 185)

Um dos caminhos sugeridos pelo autor principalmente quando se trata de iniciantes é a introdução a formas de representação próximas da cena contemporânea. Dessa maneira, ao mesmo tempo que se trabalha na desconstrução dos clichês teatrais, instrumentaliza-se os alunos para ler manifestações teatrais não tradicionais. Entretanto, Ryngaert não recusa o uso de textos dramáticos, mas alerta para os riscos de aprisionamento na estrutura sugerida pelo texto ou ainda na redução simplória do texto a um assunto superficial que é tema de jogo (RYNGAERT, 2009).

Apesar desses obstáculos, a improvisação tem o privilégio de colocar os jogadores no centro da criação. Contra a ditadura do texto e do encenador, eles são ao mesmo tempo

autores e executores da obra teatral (RYNGAERT, 2009, p. 86). Está ideia está de acordo com a concepção de um sujeito ator social e protagonista³⁶ que centraliza o processo - ao mesmo tempo artístico e pedagógico – nos alunos mesmos e reserva ao professor o papel de orientador, condutor.

Em defesa da improvisação como metodologia de ensino, Ryngaert acredita que é através do corpo, fonte da invenção criativa, que os jogadores podem desenvolver de maneira mais ampla as suas qualidades pessoais (RYNGAERT, 2009, p. 86).

O corpo entra em jogo com todos os tabus a ele ligados, com o peso legítimo das inquietações e dos desejos. [...] Implicitamente, espera-se dos participantes que eles se engajem “de corpo inteiro”, pois é difícil jogar sem essa espécie de excitação, metade inocente, metade esportiva, que dinamiza as atividades. [...] Existe um prazer e um júbilo da invenção, como existe um prazer de ver outros participantes apresentarem um trabalho original ou pessoal. (RYNGAERT, 2009, p. 70)

4.2. A encenação como prática pedagógica

Marcos Aurélio Bulhões Martins também acredita que o aprendizado acontece no “fazer” por meio do corpo e do jogo de cena. Em sua dissertação de mestrado, Martins defende o ensino através da encenação entendida como espetáculo teatral, mas também como “a representação de curta duração, a performance, o ato artístico coletivo, escolhidos pelo professor ou pelos participantes, de acordo com as possibilidades e as necessidades de cada grupo” (MARTINS, 2006, p. ii). Este produto cênico – sempre parcial – é consequência de um processo pedagógico pautado no fazer teatral com a participação criativa e crítica dos alunos (MARTINS, 2006, p. ii).

Nessa abordagem, valoriza-se as formas coletivas de criação e aquelas em que os participantes colaboram na elaboração dos diferentes discursos cênicos como, por exemplo, a dramaturgia (MARTINS, 2006, p. iii). Em outras palavras, a encenação é vista como “um experimento coletivo de investigação artística sobre a natureza humana, no qual os atores e demais participantes colaboram criticamente na construção do texto espetacular” (MARTINS,

³⁶ O termo ator social e protagonista advém do campo da Sociologia da Infância e da Fenomenologia. Nessa visão, as crianças deixam de representar o não adulto e passam a compor um grupo social distinto com suas especificidades (MACHADO, 2010, p. 120-121). Recusando uma concepção adultocêntrica em que o aprendizado estaria centrado na figura do professor, acredito que a mesma prerrogativa possa ser utilizada para jovens com que trabalho.

2006, p. iii). Aliás, tendo em Ryngaert uma de suas referências, o autor destaca o jogo como elemento essencial desse processo artístico e pedagógico.

Neste sentido, consideramos de fundamental importância a formulação de propostas de encenação que evidenciem o jogo teatral como modalidade de aprendizagem do Teatro, desde o início do processo até a encenação propriamente dita. Neste trabalho investigamos até que ponto podemos viabilizar a elaboração de análises, adaptações, encenações e recriações do texto teatral através de uma prática centrada em uma atitude lúdica, colaborando assim para a discussão pedagógica que visa transcender dicotomias como aprendizagem/apresentação ou processo/produto. (MARTINS, 2006, p. ix)

Assim como Ryngaert propõe uma visão humanista do ensino do teatro, vemos aqui uma prática pedagógica fundada nos princípios do educador Paulo Freire, ou seja, em busca de uma didática não depositária em que os alunos são estimulados a construir o seu próprio conhecimento (MARTINS, 2006, p. iii). Dentro dessa concepção de ensino, aprender seria sinônimo de criar a partir de uma atitude investigativa (MARTINS, 2006, p. 33).

Essa relação entre encenação e pedagogia não é inovadora ou recente. Se olharmos atentamente a história da pedagogia teatral moderna, veremos que ela coincide com a história da encenação. O casamento da pedagogia e da encenação foi – e ainda é – responsável pelo avanço dos procedimentos cênicos e do teatro como ato cultural (MARTINS, 2006, p. 02). Para investigar novas maneiras de se fazer teatro, diretores como Jacques Copeau, Bertold Brecht, Jerzy Grotowski, Eugenio Barba, Peter Brook e – a nossa encenadora do *Théâtre du Soleil* - Ariane Mnouchkine precisaram desenvolver práticas pedagógicas (MARTINS, 2006, p. 04). Por esse motivo, podemos nos referir a alguns grupos – como é o caso do próprio *Soleil* – como “teatros-escolas”, pois para eles a pesquisa, a pedagogia e a encenação são três eixos essenciais do seu trabalho.

No entanto, a pedagogia teve um papel muito mais amplo no cenário teatral moderno. As grandes transformações do início do século XX modificaram vertiginosamente as manifestações artísticas da época. Antes desse período, o que se via no cenário teatral era basicamente a reprodução de fórmulas consagradas. Em meio a esse contexto de muitas transformações, os artistas passaram a buscar um teatro mais crítico diante da realidade e, ao mesmo tempo, mais ativo. Assim, por meio do fazer teatral, os encenadores pretendiam formar um novo ser humano que seria capaz de transformar a sociedade da época (CRUCIANI apud MARTINS, 2006, p. 03).

Acreditando nesse caráter formador da arte, Martins defende que o ensino de teatro através da encenação pode ser realizado com jovens iniciantes do ensino fundamental ou médio (MARTINS, 2006, p. i). Fugindo das “soluções acertadas”, ensaiar seria o mesmo que

experimental sem pretensões de se chegar a um produto cênico bem acabado. Caberia ao professor proporcionar situações de exploração que possam gerar uma multiplicidade de respostas. Portanto, o objetivo seria desenvolver no aluno a capacidade de ler e criar na cena contemporânea (MARTINS, 2006, p. iv).

Para tanto, Martins retoma a noção de antropofagia cultural praticada por José Celso Martinez, encenador do Teatro Oficina. A antropofagia é entendida por ele não como um movimento artístico, mas como uma atitude de criação (MARTINS, 2006, p. 11). Ela exige que o professor tenha uma “atitude canibal” diante das tradições teatrais e da cena contemporânea, apropriando-se criticamente das diversas proposições estéticas e procedimentos de encenação para serem adaptados em sala de aula (MARTINS, 2006, p. 11).

Deste ponto de vista, o termo canibal tenta abarcar o indivíduo que olha a obra cultural alheia com interesse, estranhamento o desejo de apropriação crítica, sem a intenção de imitar, nem sentimento de inferioridade. Um canibal sabe escolher o melhor referencial artístico de outro contexto, capturá-lo, desconstruí-lo e rearranjá-lo conforme a dinâmica da sua própria cultura. Ele se opõe ao colonizado e ao tradicionalista. O primeiro é aquele indivíduo que absorve o elemento cultural produzido noutros lugares como um modelo a ser seguido ou simplesmente admirado com respeito. A abordagem tradicionalista compreende aqueles que defendem a não-contaminação entre culturas, e a conservação das formas tradicionais do passado recente, ou do folclore. (MARTINS, 2006, p. 12)

A ideia da antropofagia está relacionada ao mesmo tempo a uma atitude criativa de apropriação das diversas práticas e a uma postura crítica diante dos modelos teatrais estabelecidos. Portanto, penso ser indispensável tal atitude em qualquer processo criativo que se pretende pedagógico.

Em minha investigação sobre os princípios de trabalho do *Théâtre du Soleil*, busquei preservar esse olhar crítico de quem quer se nutrir, mas sem copiar. Um processo antropofágico leva em conta o universo teatral proposto pelo professor em fusão com o universo subjetivo dos alunos no qual o produto cênico será algo diverso, fruto desse encontro.

4.3. Dramaturgia da cena

Em seu livro intitulado **Entre o mediterrâneo e o atlântico, uma aventura teatral**, Maria Lúcia Pupo (2005) descreve algumas experiências de ensino do teatro no Marrocos. Em sua pesquisa, a autora pretendeu investigar os diferentes procedimentos para a construção de

dramaturgias a partir de textos literários. Para tanto, precisamos entender o conceito de dramaturgia de forma expandida, à maneira que é utilizada na arte contemporânea.

Dramaturgia designa então o conjunto das escolhas estéticas e ideológicas que a equipe de realização, desde o encenador até o ator, foi levada a fazer. Este trabalho abrange a elaboração e a representação da fábula, a escolha do espaço cênico, a montagem, a interpretação do ator, a representação ilusionista ou distanciada do espectador. Em resumo, a dramaturgia se pergunta como são dispostos os materiais da fábula no espaço textual e cênico e de acordo com qual temporalidade. A dramaturgia, no seu sentido mais recente tende, portanto, a ultrapassar o âmbito de um estudo do texto dramático para englobar texto e realização cênica. (PAVIS apud MARTINS, 2006, p. 51)

Seguindo esta perspectiva, a dramaturgia compreende desde o texto escrito até o texto espetacular caracterizado pelo conjunto de diferentes sistemas de signos – a luz, o espaço, a trilha sonora, o figurino, etc. Inicialmente, o trabalho de Pupo compreendia o caminho do texto literário para a cena, mas ela também experimentou o caminho inverso. Portanto, das experiências da pesquisadora, interessa-me aqui a maneira como ela aborda o texto escrito que, por meio da improvisação, pretende “ampliar a visão de mundo de quem joga” (PUPO, 2005, p. 03). Assim como proposto por Martins (2006) que também tem como referência o experimento de Maria Lúcia Pupo, o ator aqui é autor e executor da obra.

Antes de adentrar mais na maneira que a autora trabalha com textos escritos, acredito ser importante relembrar ao leitor algumas questões importantes sobre a relação entre cena e texto. Em textos de qualquer natureza deparamo-nos com a incompletude da obra que invariavelmente tem a presença de lacunas que são completadas pela imaginação do leitor. Esse leitor nunca é neutro, uma vez que ele sempre interpreta o que lê de acordo com a sua experiência de vida ou de acordo com os textos que já tenha lido. Evidencia-se aí que a subjetividade do leitor e a intertextualidade são fatores sempre presentes no ato da leitura (PUPO, 2006, p. 65). Quando passamos para a oralidade e a materialidade corpórea, outros fatores interferem na compreensão do texto: a maneira como ele é proferido, o destinatário a que se dirige e a situação em geral (PUPO, 2005, p. 04).

Essas noções nos ajudam a compreender o motivo pelo qual é delicado falar em fidelidade ao texto dramático. Mesmo que a intenção de determinado grupo seja seguir todas as didascálias e as falas da maneira como foram postas pelo autor, o texto é repleto de lacunas e sofre transformações em atrito com os outros elementos da cena.

Voltando à pesquisa de Maria Lúcia Pupo, o primeiro passo para ela são os jogos de apropriação do texto. Ao avesso de uma abordagem intelectual, a autora opta por uma apropriação de maneira lúdica: *em jogo*. Esses jogos consistem na descoberta das diversas sonoridades em fricção com a ação. Neles, os alunos estão sempre com texto em mãos, sem

que o tenham memorizado. Aliás, a memorização é altamente desaconselhável, uma vez que já traz consigo uma série de marcas que são difíceis de apagar depois de consolidadas.

Nas palavras da autora, os jogos de apropriação “têm como finalidade fazer com que o jogador se impregne sensorialmente do texto, mediante a exploração da materialidade do significante, antes de passar à improvisação teatral propriamente dita” (PUPO, 2006, p. 68). Alguns deles serão descritos no capítulo seguinte, pois foram usados por mim num primeiro momento.

Nas improvisações subseqüentes, os alunos são provocados a transformar os textos literários em dramaturgias cênicas. Nesse caminho, os alunos são instigados a refletir sobre os diferentes elementos da cena e a produção de signos que modificam ou reafirmam o sentido original do texto. Por trabalhar com a apropriação de textos literários, os procedimentos utilizados estão diretamente relacionados às suas particularidades: a dimensão épica, o narrador, a transposição para o dramático, etc. Entretanto, Martins faz uma ponte interessante dessa abordagem para o trabalho com textos dramáticos.

Os atores jogam, primeiro sem texto na mão, apenas com as intenções – os desejos dos seus personagens. A improvisação tem duração limitada. Os atores relêem o texto buscando as ações e entonações que o autor dá a entender ou recomenda explicitamente. Novo debate sobre os objetivos de cada um no jogo é criado. Nova retomada de jogo é realizada. Os atores improvisam com suas palavras, incorporando frases do texto original. Um novo jogo é feito com o texto na mão, tentando manter as ações físicas que haviam encontrado sem o texto. Este processo de leitura e improvisação é repetido, seguido sempre da leitura do texto, até que gradualmente ele é incorporado pelos atores. O objetivo é que na última rodada de jogo somente o texto do dramaturgo seja pronunciado em cena. (MARTINS, 2006, p. 59-60)

Por uma questão de tempo, o processo que realizei com meus alunos não chegou a contemplar todo o percurso proposto por Martins, mas os procedimentos descritos pelo autor acima ilustram bem um caminho a ser percorrido.

Para a construção de dramaturgias através da cena, uma das proposições da autora é a alteração da relação entre o número de jogadores e o número de personagens. Essa flexibilização na relação entre jogadores e personagens é um processo rico de desenvolvimento da capacidade de jogo questionando a identificação entre quem representa e o que ele representa como a única modalidade possível.

Esse pressuposto recobre os próprios princípios do jogo teatral: uma abordagem mais lúdica do que mimética do enredo, a ênfase no aspecto grupal da experiência em oposição ao culto do estrelato, e, como decorrência, o trânsito possível de todos os jogadores através de todos os personagens. (PUPO, 2005, p. 83)

Outra questão levantada pela autora é a visão etnocêntrica do teatro. Assim como Martins (2006) cita o conceito de antropofagia cultural, Pupo aqui propõe um olhar próximo ao do antropólogo que respeita a alteridade sem impor modelos de representação europeus ou aristotélicos. Acima de tudo, o mais importante em uma experiência pedagógica de criação deve ser prazer de criar, de conhecer o mundo através do corpo.

Para finalizar esse capítulo, gostaria de citar um questionamento trazido pela autora quando se trata da abordagens de textos.

Um desafio de grandes proporções dentro da reflexão pedagógica atual sobre o teatro, tanto em sua vertente especificamente escolar, quanto no âmbito da ação cultural é o confronto com o pensamento do outro, presente na materialidade do texto. Entrar em relação com um texto de ficção é mergulhar em outra lógica, é experimentar outras identidades, outros pensamentos, outras existências, o que implica naturalmente um poderoso exercício de alteridade. [...] Dado que o texto literário certamente contribui para um alargamento dos sentidos e para a abertura de um espectro de percepções mais amplo, sua inclusão no fazer teatral arrasta para a cena essas potencialidades. Assim sendo, quando crianças, jovens ou adultos incorporam a abordagem de textos ficcionais a um fazer teatral com características lúdicas, ampliam-se as referências de quem joga. (PUPO, 2005, p. 04)

5 “UM CERTO INSPETOR GERAL” – O PROCESSO DE MONTAGEM

O processo de montagem de “Um certo Inspetor Geral” teve início no dia 11 de julho de 2013, último dia de aula do primeiro semestre, com estreia marcada para o dia 23 de novembro do mesmo ano e uma apresentação posterior no dia 05 de dezembro. Após ter apresentado o meu projeto de pesquisa para o Grupo de Teatro do Colégio Marista Dom Silvério, iniciamos o processo de criação tendo como base os princípios de trabalho do *Théâtre du Soleil* e o trabalho de Pupo (2005), Ryngaert (2009) e Martins (2006). O texto sugerido como ponto de partida foi o clássico russo “O Inspetor Geral” que foi avidamente recebido pelo grupo.

O capítulo que se segue busca esclarecer como os princípios do *Soleil* foram trabalhados no processo de criação. Busquei seguir uma descrição cronológica dos fatos enfatizando determinados princípios a cada momento. Porém, todos eles estiveram presentes no processo como um todo, sendo que cada princípio está invariavelmente interligado ao outro.

A escolha de um texto dramático surgiu a partir de interesses manifestados pelos alunos. A presença de um texto, no entanto, não estava ligada a um modelo de encenação específico. Da mesma forma que propõem Martins (2006) e Pupo (2005), a intenção de se utilizar um texto dramático era fornecer um ponto de partida que pudesse ser friccionado com o universo criativo dos alunos. Tal encontro poderia gerar diferentes produtos teatrais a partir de inúmeras possibilidades de diálogo com texto, desde uma simples inspiração à montagem da peça. Entretanto, os materiais levantados pelos alunos apontaram na maior parte das vezes para um formato mais tradicional.

É importante ressaltar que o Grupo de Teatro já havia tido uma experiência de criação coletiva no primeiro semestre do mesmo ano. A cena curta “A Solução” funcionou como um teste-piloto uma vez que foi concebida a partir de práticas improvisacionais. Durante o segundo semestre, tivemos de interromper por alguns encontros a criação coletiva em prol da cena que foi apresentada no dia 05 de setembro.

A criação de “Um *certo* Inspetor Geral” foi documentado por meio de diário de bordo redigido cotidianamente por mim durante os quatro meses de processo. Este foi um dos materiais usados para a redação deste capítulo.

5.1. Apropriação do texto: improvisação e jogo

Tendo como principal referência o trabalho do *Théâtre du Soleil* no qual o ator está no centro da criação, o nosso processo não poderia ter sido diferente. O processo de criação de “Um certo Inspetor Geral” foi permeado pela busca do jogo teatral por meio de práticas improvisacionais. Fugindo da ditadura do dramaturgo ou do diretor, os alunos eram ao mesmo tempo autores e executores da própria obra.

Nesse sentido, o primeiro contato com o texto se deu através do jogo. Para tanto, baseei-me principalmente nos jogos de apropriação propostos por Maria Lúcia Pupo (2005). Seguindo a prerrogativa do *Théâtre du Soleil* de que “é necessário o teatro desde o primeiro dia” (MNOUCHKINE apud FÉRAL, 1995, p. 45, tradução nossa)³⁷, os jogos de apropriação propõem uma abordagem sensorial do texto já em contato com sua materialidade. Como citado no capítulo anterior sobre o trabalho de Pupo (2005), é através da fricção do texto falado com a ação que os alunos puderam acessar os sentidos mais profundos do texto.

Um dos critérios de escolha para utilização de um texto dramático foi o fato de grande parte do Grupo de Teatro não possuir o hábito de ler obras da literatura dramática. Como os alunos já haviam vivenciado um processo criativo que não partia de um texto escrito, conclui que esta seria uma experimentação enriquecedora para eles.

Partimos do princípio de que o educando, aluno do ensino fundamental ou iniciante que participa de uma oficina, deve ter acesso aos mais importantes textos da dramaturgia mundial e aos modelos fundamentais para compreensão da cena contemporânea brasileira. Fundamentamo-nos em autores, como Jean-Pierre Ryngaert, que defendem a importância do texto teatral como parte da herança artística da humanidade, patrimônio este ao qual o aluno da disciplina Teatro deveria ter acesso. (MARTINS, 2006, p. 20)

Em um ano movido por fortes ondas de manifestações no Brasil, a escolha do clássico russo “O Inspetor Geral” nos pareceu um tanto quanto apropriada. Optei por utilizar a edição traduzida por Augusto Boal e Gianfrancesco Guarnieri³⁸.

O primeiro passo foi realizar alguns exercícios tais como os propostos por Pupo (2005). Com o texto em mãos, o grupo realizou algumas dinâmicas. Em vez da leitura de fragmentos do texto, os alunos liam um ato inteiro, começando pelo primeiro ato de “O Inspetor Geral”:

³⁷ Il faut du théâtre au premier jour.

³⁸ GÓGOL, Nicolai. **O Inspetor Geral**. 1. ed. Trad. Augusto Boal e Gianfrancesco Guarnieri. São Paulo: Abril Cultural, 1976.

1) Todos andam pela sala. Um lê em voz alta. Quando este cessa a leitura, outro continua.

2) Todos andam enquanto uma pessoa lê em voz alta. Quando esta pára de ler, todos param de andar. Quando a leitura é retomada por alguém, todos voltam a andar.

3) Todos andam pela sala. Lança-se o texto para uma pessoa próxima. Esta lança para outra, também próxima.

4) O mesmo que o anterior, só que dessa vez lançando o texto para uma pessoa que está longe.

5) Ler em voz alta correndo pela sala.

6) Ler em voz alta nas pontas dos pés.

7) Ler em voz alta parado no lugar.

Todas essas dinâmicas descritas foram realizadas uma após a outra em uma mesma aula. Mesmo já tendo praticado outros exercícios semelhantes³⁹, o uso da palavra parece ter intimidado os alunos. Portanto, recorri à utilização de várias dinâmicas diferentes em uma mesma aula com o objetivo de mobilizar os alunos a brincarem mais com a palavra. Apesar desse primeiro contato ter tido uma resposta tímida do grupo, foi possível perceber algumas pequenas variações nas leituras do texto.

Após este primeiro momento, partimos para as improvisações. Fortemente influenciada pelas práticas do *Théâtre du Soleil*, propus aos alunos que tentassem improvisar o primeiro ato com o texto em mãos. O primeiro ato composto por três cenas, gira em torno de uma carta recebida pelo governador anunciando a chegada de um inspetor para fiscalizar a cidade. Desesperados com a possibilidade de serem flagrados, assessores e governador se reúnem para encontrar uma solução. A improvisação se iniciaria com quatro atores em cena que representavam os quatro personagens que abrem o primeiro ato. Com o desenrolar da improvisação, qualquer jogador poderia sair de cena sendo imediatamente substituído por outro e qualquer um que estivesse fora de cena poderia entrar no lugar de algum dos jogadores.

Não houve jogo. Muito preocupados em acompanhar o texto, os alunos não conseguiam se desprender do papel em mãos e a cena ficou mecânica. Já no primeiro dia ficou evidente que esse tipo de improvisação “exige dos atores um certo *savoir-faire*: é preciso saber ler, deslocar-se, escutar e/ou olhar seus parceiros, com o texto em mãos”

³⁹ Um exercício de aquecimento bastante utilizado no primeiro semestre consistia em lançar um som acompanhado por um movimento para um dos colegas dispostos em roda. Este recebia o som e o transformava – vocalmente e corporalmente – para relançá-lo novamente.

(RYNGAERT, 2009, p. 185) o que os alunos ainda não possuíam. Entretanto, ainda insistimos nessa proposta.

No encontro seguinte, a turma foi dividida em três quartetos. Foi dado o tempo de dez minutos para que cada grupo combinasse a sua improvisação. O primeiro quarteto ficou responsável pela primeira cena do Ato I; o segundo quarteto pela segunda cena e o terceiro pela terceira. A instrução dada a eles foi que deveriam atentar-se mais à situação da cena do que às falas do texto. Mas, ainda assim não houve jogo nas improvisações que se sucederam. O texto prendia quase que totalmente a atenção dos jogadores que nada faziam além de ler. Os corpos permaneciam paralisados, estado agravado pelo conjunto de cadeiras postas por um dos grupos. Então, os grupos repetiram as mesmas improvisações com algumas intervenções da minha parte.

O fato de ter tirado as cadeiras (que imobilizavam os corpos) colocando-os de pé e apagar a luz, substituindo por lanternas [imaginárias], colocou os atores em um estado muito mais presente. Pequenas tarefas, ações feitas durante a cena os mantinham atentos ao jogo e mais propensos a interagir com ele. (Juliana de Lima Birchal)

Mais especificamente sobre uma das cenas realizadas.

Na entrada de Bob [Bobtchinski] e Dob [Dobtchinski], fiz os atores correrem bastante antes de entrarem em cena. O estado de cansaço e de urgência dos atores que entravam estimularam os outros atores que já estavam em cena e que se envolveram completamente com o novo jogo proposto. Nesse momento, o contato entre os atores era muito maior do que anteriormente e, por vezes, esqueciam-se ou propositalmente deixavam o texto de lado. Os estímulos físicos e espaciais potencializaram todas as atuações. (Juliana de Lima Birchal)

A partir de então, dei-me conta de que o texto dramático da forma como estava sendo abordado não era um gerador de jogo, mas sim um dificultador. A minha ideia pré-concebida de que o texto agiria como uma estrutura sobre a qual os alunos pudessem criar caiu por terra. Em prol do jogo, percebi que deveria libertá-los do texto para depois retornar a ele, se fosse o caso. Mas ainda não sabia como fazê-lo.

No encontro seguinte, o grupo foi novamente dividido de forma aleatória em três quartetos. Cada grupo deveria combinar uma improvisação sobre a primeira cena do primeiro ato. Novamente, qualquer jogador poderia sair de cena sendo imediatamente substituído por outro e vice-versa. Diferente do encontro anterior em que nenhum dos alunos se atreveu a fazer a troca, dessa vez uma das alunas se arriscou saindo da posição de público para a posição de jogadora. A sua entrada renovou a dinâmica da cena e recolocou os jogadores em

estado de atenção. Entretanto, essa nova tentativa também foi marcada por muitas dificuldades.

Mesmo sem o texto em mãos, muitos dos alunos tentavam mecanicamente relembrar as falas. Um dos grupos chegou mesmo a reproduzir a mesma paralisia dos corpos assentando-se dessa vez no chão. Mais tarde, ao ler o artigo de Patrícia de Borba (2009), fui confirmar que as dificuldades pelas quais passávamos eram as mesmas testemunhadas por Copeau em sua época. De acordo com a autora, Copeau “acreditava que quando se improvisa a partir de textos dados, a tendência é a reprodução. O ator, provavelmente, tentaria lembrar-se ao invés de tentar inventar” (BORBA, 2009, p. 116). E realmente, em todos os grupos havia uma tendência de reproduzir modelos de representação – principalmente aquelas presentes nas novelas – e uma tentativa de relembrar as falas.

Entretanto, escapando de tudo o que havia acontecido anteriormente, algo de inesperado se passou nesse dia. O encontro que descrevo foi dividido em dois momentos, sendo que o segundo contou com a participação de familiares dos alunos em comemoração do dia dos pais. Com a chegada dos parentes, as improvisações sobre “O Inspetor Geral” foram interrompidas para dar lugar a outros exercícios que pudessem incluir a todos. Um deles foi a exploração de movimentos simétricos/assimétricos e de movimentos guiados por diferentes partes do corpo (quadril, pés, nariz, cotovelos, ombros e joelhos). Nesse exercício, foi possível presenciar o surgimento de pequenos jogos espontâneos, o que faltava às improvisações sobre o texto dramático. Em seguida, foi proposto aos participantes que realizassem uma roda. No centro desta, deveriam permanecer três pessoas que davam início a uma improvisação. A cada palma, um dos três jogadores deveria retornar à roda dando lugar a outro. O objetivo era estabelecer jogos simples e precisos⁴⁰.

O fato desse exercício não impor elementos ligados ao teatro dramático – como personagens e drama – permitiu que os alunos pudessem jogar mais livremente, capacidade bastante trabalhada no primeiro semestre⁴¹. O jogo facilmente se instaurava nesse tipo de improvisação.

Em um determinado momento, propus que todos entrassem gradativamente no jogo que se desenrolava no centro da roda no qual os jogadores andavam como pinguins. Aos poucos, fui inserindo elementos do texto dramático e, como um passe de mágica, todos se

⁴⁰ Este exercício foi baseado nas aulas de “Atuação Cênica C” ministrada pelo professor Fernando Mencarelli no curso de Teatro da UFMG.

⁴¹ Durante o primeiro semestre, o grupo trabalhou as noções de improvisação do Viewpoints, método de composição americano adaptado por Anne Bogart e Tina Landau para o teatro. Os elementos estudados pelo grupo foram as relações espaciais (topografia, arquitetura, distância) e temporais (resposta sinestésica, duração, velocidade, repetição).

transformaram em assessores e governadores enlouquecidos com a notícia da vinda do inspetor.

A resposta da turma foi surpreendente com reações que, acredito eu, não teriam sido planejados por eles. Todos ficaram desesperados, gritando e correndo por todos os lados. Um começou a gritar apontando para alguém “É ele! É o inspetor!” e todos começaram a apontar [e] gritar sufocando o inspetor. (Juliana de Lima Birchal)

Além de terem tomado a liberdade de brincar com a situação de jogo (no texto não existe cena semelhante à descrita acima), todos improvisaram de forma coletiva apresentando uma enorme capacidade de escuta, mesmo em um jogo tão dinâmico e caótico. Os jogadores formavam um só conjunto de assessores que perseguiram determinado sujeito aleatoriamente escolhido como sendo o tal inspetor. A teatralidade estava presente tanto na situação de jogo quanto nos corpos dos jogadores que agiam como assessores-pinguins. Corriam com as pernas juntas e falavam com vozes agudas e anasaladas.

Tal improvisação impressionou a todos por ter sido diferente de tudo que havia sido feito anteriormente. O frescor do jogo e a capacidade de brincar com a situação dramática obrigou-me a repensar as estratégias que estavam sendo utilizadas. Era necessário buscar uma nova abordagem.

5.2. Preparação do ator: “estar no presente” e corporeidade

Por três encontros, o processo de montagem foi suspenso em prol da cena “A Solução” cuja estreia se aproximava. Apesar da aparente interrupção, o trabalho sobre os princípios do *Soleil* continuou, uma vez que as mesmas questões surgiram em ambos os processos. “Por ter muito tempo que não faziam a cena, muito do jogo [antes vivo] se perdeu. Restou no lugar marcações vazias. Como recuperar o jogo?” (Juliana de Lima Birchal).

Então, com o intuito de recuperar no grupo essa capacidade de jogar, os exercícios preparatórios passaram a focar em dois princípios: “estar no presente” e corporeidade. Como já explicamos no primeiro capítulo desse trabalho⁴², “estar no presente” significa estar disponível no aqui e agora aberto para o que vem do outro. Essa atitude é imprescindível para tornar possível o jogo teatral. Por outro lado, só conseguimos estabelecer um diálogo com o

⁴² Ver 2 PRINCÍPIOS DE TRABALHO DO THÉÂTRE DU SOLEIL.

outro se somos capazes de expressar a nossa vida interna. E essa expressão se dá através do corpo.

É claro que um mesmo exercício de preparação pode servir para trabalhar mais de um princípio. Adiciona-se ao trabalho de “estar no presente” o princípio da escuta, pois não é possível estar verdadeiramente no momento presente se não se está atento ao que vem do outro. Da mesma forma, quando falamos sobre corporeidade na ótica do *Théâtre du Soleil*, também nos referimos aos estados. Entretanto, buscamos durante o processo focar o trabalho sobre princípios específicos de acordo com as necessidades mais latentes do grupo. Os exercícios descritos nos parágrafos a seguir trabalham principalmente os princípios da corporeidade e do “estar no presente”. Aliás, não necessariamente ambos eram trabalhados no mesmo encontro.

A preparação se tornou parte essencial de todo o processo, sempre marcando o início das aulas. Além de funcionar como uma espécie de exercício introdutório, a preparação era responsável por disponibilizar os corpos dos alunos para a criação. Mas, é importante ressaltar que “o que é bom para o *training* cotidiano de um ator pode não ser bom para os não-especialistas” (RYNGAERT, 2009, p. 78); logo, deve-se refletir sobre o sentido de cada exercício no contexto em que está inserido e pautar com cuidado os níveis de exigência.

No caso do Grupo de Teatro, os exercícios preparatórios das terças-feiras eram diferentes daqueles das quintas-feiras. Como os encontros das terças-feiras – que começaram a acontecer no início de setembro – eram mais curtos com apenas uma hora de duração, a preparação também era mais enxuta. Já nos encontros das quintas-feiras, podíamos fazer um momento de preparação mais elaborado, uma vez que esses encontros tinham o dobro do tempo daqueles das terças-feiras.

Para exemplificar como essas preparações eram estruturadas, descreverei abaixo um exercício bastante utilizado durante o semestre. Ele foi baseado nas aulas ministradas por Silvana Stein que foi minha professora no curso profissionalizante em teatro do CEFAR/Palácio das Artes do ano de 2008 ao ano de 2010.

- 1) Todos deitados no chão de olhos fechados.
- 2) Procura-se deixar o corpo relaxado e esvaziar a mente dos problemas cotidianos enquanto realizam uma respiração tranquila.
- 3) Cada um visualiza um calor ou uma energia colorida que acompanha a respiração. Ao inspirar, esse calor/energia se concentra no centro do peito; ao expirar, esse calor/energia se espalha por todo o corpo.

- 4) Essa imagem provoca um movimento de contração e expansão do corpo. Esse movimento começa pequeno/interno e vai gradativamente crescendo em direção ao espaço.
- 5) À medida que o movimento cresce, os alunos começam a explorar deslocamentos no plano baixo, depois no plano médio e, por último, no plano alto.
- 6) Todo esse percurso (do número 3 ao 5) é acompanhado de um aquecimento vocal guiado pela professora. Inicia-se pela produção do som S, depois Z e em seguida M (com a boca fechada). Por último, os alunos projetam diferentes vogais para o espaço explorando variadas intensidades e alturas.
- 7) Quando todos chegam ao plano alto, interrompe-se o movimento e a emissão vocal. Parados no lugar, procuram perceber o próprio corpo.

Uma das vantagens desse exercício é aliar o aquecimento corporal ao vocal. Simultaneamente a isso, o exercício auxilia o aluno a ativar um estado de percepção sobre si mesmo, sobre o outro e sobre o espaço. À medida que explora os diferentes planos, cada um é provocado a abrir os olhos saindo de um estado ensimesmado e se abrindo para o outro.

Em primeiro lugar, esse exercício trata de estar no presente “de corpo inteiro”. Em alguns encontros, no entanto, outras variações foram surgindo dependendo do foco de interesse. Uma dessas variações se concentrava mais no desenho corporal exigindo que os alunos se concentrassem na forma dos seus movimentos em relação ao espaço como se pudessem pintá-lo com o próprio corpo.

Um outro exercício de preparação semelhante estimulou o trabalho sobre o corpo a partir de um outro ponto de vista. Nele, os alunos experimentavam realizar ações com diferente engajamento energético. Esta preparação foi inspirada em uma das aulas ministradas pela professora Mariana Lima Muniz no curso de Teatro da UFMG na disciplina de Caracterização Cênica.

- 1) Todos deitados no chão de olhos fechados.
- 2) Energia 0: o corpo não consegue combater a força da gravidade. O corpo permanece no chão e se movimenta sem o emprego de força.
- 3) Energia 1: o corpo já é capaz de fazer uma pequena resistência à gravidade, mas ainda permanece bastante ligado ao chão.
- 4) Energia 2: o corpo já é capaz de vencer a gravidade e realizar ações, mas sem desempenhar muita força. Imagem: um corpo sonolento.
- 5) Energia 3: o corpo engaja a energia necessária para desempenhar aquela ação.

- 6) Energia 4: o corpo realiza as ações em estado de prontidão com os sentidos aguçados.
- 7) Energia 5: o corpo tem um alto gasto de energia para realizar uma determinada ação.
- 8) Energia 6: o corpo utiliza o máximo de energia para realizar as ações, mas ainda possui controle sobre si mesmo.
- 9) Energia 7: o corpo é uma explosão energética. Incapacidade de realizar qualquer ação com controle.

Através da exploração dos oito níveis de energia – escala de zero a sete –, os alunos experimentavam realizar as mesmas ações: andar, sentar, deitar, empurrar ou arrumar o cabelo. Cada nível de energia propunha uma modificação dos estados corporais o que influenciava diretamente sobre as ações realizadas. Após este exercício, alguns alunos relacionaram a mudança de energia com a mudança de estado – alegre, eufórico, triste, etc.

Os dois exemplos citados acima ilustram os tipos de exercícios preparatórios que foram utilizados durante o processo de criação. Portanto, esse pequeno período de suspensão foi na verdade uma oportunidade para intensificar o trabalho sobre a preparação. Aliás, a preparação ajudou a recuperar o jogo teatral tanto da cena “A Solução” quanto das improvisações de um “Um *certo* Inspetor Geral”. Para que a estrutura voltasse a ter vida, foi necessário trilhar novamente o caminho que levou o grupo a fixar determinado gesto ou reação. A redescoberta do jogo fez com que os alunos fossem capazes de recuperar o frescor das ações. As marcações de cena voltaram a fazer sentido, uma vez que estas eram reflexo do jogo.

5.3. Etapa de improvisações: a escuta e a imitação

Influenciado pelas tradições orientais, o *Théâtre du Soleil* se utiliza do mimetismo como via de transmissão do conhecimento entre os atores da trupe. A imitação também é um procedimento de criação no qual vários atores contribuem na construção dos personagens e do espetáculo como um todo. Assim, no processo de “Um *certo* Inspetor Geral”, a imitação foi um procedimento recorrente funcionando como fonte de criação e instrumento de aprendizagem. Como veremos mais à frente, esse procedimento também foi utilizado com o objetivo de desconstruir os clichês que surgiram nas improvisações.

Porém, para que esse trabalho de mimetismo ocorra, é preciso antes de tudo ter escuta. Também categorizado como um dos princípios de trabalho da trupe francesa, escutar no teatro é um conceito amplo que significa estar atento ao estímulo que vem do outro. Logo, escutar é ouvir, mas também observar, sentir e receber. A escuta exige que os jogadores estejam sensivelmente mobilizados. Durante as improvisações, foi necessário que os alunos aprendessem a transitar pelos dois lugares: o que faz e o que imita. Ou melhor, nas palavras da atriz Juliana Carneiro da Cunha, o que se deixa fazer e o que imita (CUNHA, 2013)⁴³.

Portanto, para aprofundarmos sobre um desses princípios é preciso aprofundarmos sobre o outro. Em alguns momentos, foi preciso trabalhar a escuta para que a imitação pudesse ocorrer. Em outros, a imitação era o caminho pelo qual se aprendia a ter escuta. Com o prosseguimento das improvisações, foi possível perceber que a competitividade presente no grupo cedia espaço para a cooperação.

Retomando o relato do processo de “Um *certo* Inspetor Geral”, após as primeiras experimentações foi necessário repensar a maneira como o texto estava sendo trabalhado. Nas improvisações em que os alunos puderam se apropriar livremente das situações sugeridas pelo texto, o jogo estava muito mais vivo e presente do que naquelas em que realizavam com o texto em mãos. Então, essa proposta foi deixada de lado dando lugar a uma nova abordagem.

No primeiro encontro após o breve período de pausa, o grupo se dividiu em duplas para combinar improvisações sobre o primeiro ato. Cada grupo teve a liberdade de se apropriar desse ato da forma que lhe conviesse, podendo improvisar sobre apenas um fragmento ou utilizando-o apenas como inspiração, sem necessariamente ficar presos à fábula. Improvisar várias vezes sobre um mesmo tema foi uma premissa durante todo o processo de criação. Seja através de diversas tentativas realizadas pelo mesmo indivíduo ou através de grupos separados, a improvisação em feixes (RYNGAERT, 2009) foi uma estratégia que permitiu abrir o campo de possibilidades.

Um método que relativiza o narcisismo encorajado pela improvisação consiste em sempre trabalhar com um grande número de tentativas e com a confrontação entre elas. Cada improvisação é, portanto, considerada uma tentativa com riscos relativos, que não atribui caráter absoluto à expressão individual. O ator que tenta várias vezes não espera, absolutamente, chegar a uma improvisação ideal. Ele entra em um processo de produção de tentativas não hierarquizadas. Através de várias experiências ele produz uma espécie de *espectro* expressivo, um feixe de tentativas cujo primeiro mérito é existir e que não são consideradas segundo uma escala de valores que exaltam o resultado, mas sim o modo de produção. [...] Por sua natureza, a improvisação leva a considerar variações, as distâncias propostas, tanto ou mais do que as propostas propriamente ditas. (RYNGAERT, 2009, p. 91-92)

⁴³ CUNHA, Juliana Carneiro da. São Paulo, Brasil, 31 mai. 2013. Entrevista concedida a Juliana de Lima Birchal.

No centro da roda, as duplas apresentaram as suas improvisações. A transição de uma improvisação para a outra era realizada por meio do jogo pelos alunos envolvidos. Em uma das duplas, o governador e seus assessores se tornaram traficantes e em outra, Bobtchinski e Dobtchinski se transformaram em dois irmãos pequenos. A gama de possibilidades apresentadas pelas duplas foi muito maior do que aquelas apresentadas nas improvisações com o texto em mãos.

Entretanto, ainda muito ligados a ele, os alunos se concentravam principalmente no que era dito. A fala tinha uma força predominante sobre o corpo que ainda não tinha voz em cena. Então, provoquei-os a repetir novamente todas as improvisações, só que dessa vez não poderiam falar em cena.

Em alguns momentos do processo como a situação descrita acima, a supressão da palavra foi uma estratégia utilizada. Assim como Lecoq (BORBA, 2009, p.119), o objetivo desse procedimento é motivar os alunos a usarem o corpo de maneira extracotidiana e como produtor de signos cênicos, sendo a palavra utilizada apenas quando necessária. Por vezes, a fala não se apresentava como ação, mas como um roteiro cristalizado do que deveria ser feito em cena. Portanto, a cena muda exige que os alunos estejam mais atentos ao que é proposto pelo outro. Assim, esse tipo de jogo improvisado provoca os alunos a abrirem a escuta dando espaço para o acaso e até se permitindo a desviar do que foi previamente combinado.

Além da falta de escuta, esse foi o momento em que pudemos identificar os clichês que inevitavelmente reapareciam nas improvisações. Ansiosos em fazer “teatro de verdade” e marcados por modelos consagrados, os alunos não conseguiam relacionar o que acontecia nas rodas de improvisação como teatro. Quando os elementos em jogo não estavam diretamente ligados às noções de personagem e drama, o grupo era capaz de jogar livremente. Mas quando elementos próprios do drama eram inseridos, o jogo se perdia dando lugar aos estereótipos.

A expressão de um grande número de clichês também é uma maneira de se aproximar da realidade vivida, trabalhando sobre os espaços entre os clichês, sobre as ligeiras variações que separam os modos de representação de uma realidade considerada “comum”. Assim, todos os membros de um grupo de normalistas que trabalham sobre a entrada de um professor na classe tem uma ideia própria a esse respeito. [...] A confrontação de vivências ligeiramente diferentes é uma boa abordagem do clichê; ela permite atacá-lo de frente trabalhando com ele, ao invés de denunciá-lo sem que se saiba exatamente o que o constitui como clichê. (RYNGAERT, 2009, p. 95)

Esse trabalho de desconstrução dos clichês se deu através de um dos procedimentos mais utilizados pelo *Soleil*: a imitação, no qual vários atores representam um mesmo

personagem. Após alguns exercícios preparatórios – como o exercício do espelho⁴⁴, o exercício do cardume⁴⁵ e o exercício do coro e corifeu⁴⁶ -, a turma se dividiu em grupos de acordo com o personagem a ser representado. Esses grupos funcionaram como pequenos coros: enquanto um representava o personagem, os outros jogadores permaneciam logo atrás imitando-o. Ao meu sinal, esses jogadores revezavam-se entre si, sendo que todos passavam pela posição de coro e corifeu. Quando um aluno ia assumir a posição de corifeu, este deveria manter uma atitude de “bom ladrão” repetindo aquilo de interessante que foi criado pelo colega. Portanto, a escuta era mais do que essencial nesse tipo de dinâmica.

Assim, através da confrontação das diferentes versões dos personagens, os clichês foram lentamente sendo desconstruídos pelo grupo dando lugar a uma abordagem mais aprofundada dos personagens. A cópia também permitiu que os alunos pudessem aprender uns com os outros em um espaço no qual a originalidade era questionada (RYNGAERT, 2009, p. 90).

Antes de qualquer improvisação coletiva, os alunos tinham de traçar um roteiro com as principais ações da cena. O que acontece nessa cena? Quais são os desejos dos personagens? Quais são as ações? Baseada na abordagem proposta por Martins, os jogadores improvisavam em seguida com as suas próprias palavras procurando encontrar a linha de ações daquele trecho (MARTINS, 2006, p. 59-60).

Esse tipo de improvisação com roteiro tem suas vantagens por dar segurança aos jogadores, sendo um bom ponto de partida. Também é uma estratégia que permite tomar consciência sobre a fábula. Um dos seus riscos, entretanto, é obter improvisações ilustrativas presas ao que foi previamente combinado pelo grupo (RYNGAERT, 2009, p. 115). Em alguns momentos, foi possível observar que as próprias instruções do grupo eram limitadoras do jogo. Uma das estratégias encontradas para confrontar esses obstáculos foi a imposição de tempos controlados para a preparação das improvisações e a multiplicação das tentativas sobre um mesmo fragmento de texto.

A cada etapa, os alunos realizavam uma série de improvisações que culminavam na estruturação da cena em questão. Esta era elaborada a partir da confrontação das propostas geradas durante a fase de experimentações. A cena, portanto, era na realidade um grande esqueleto - semelhante aos *canovaccios* da comédia dell'arte – em que as falas não são

⁴⁴ O exercício do espelho consiste na formação de duplas em que um imita o movimento do outro.

⁴⁵ Baseada nos exercícios de Viewpoints, o cardume consiste em um grupo homogêneo que se locomove pelo espaço e realiza ações sem que se perceba quem é o condutor.

⁴⁶ Esse exercício está mais detalhado no subcapítulo 3.3. Os estados do capítulo 3 *SOLEIL: PRATICANDO OS SEUS PRINCÍPIOS*.

fixadas e os atores possuíam grande liberdade para improvisarem. Acostumados a experimentarem todos os personagens, os alunos eram capazes de realizar a cena do ponto de vista de qualquer personagem. Ao final, tínhamos apenas cinco grandes cenas baseadas nos cinco atos de “Um Inspetor Geral”.

Como o processo foi constituído basicamente por meio das improvisações, foi necessário modificar as variáveis a cada etapa. A sugestão de novos desafios para o grupo foi responsável por realimentar o interesse dos alunos sobre o processo criativo. Mobilizando-os a criar em outras esferas da cena, os alunos passaram a questionar os resultados provisórios obtidos e a se sensibilizar para outras possibilidades de criação.

A aprendizagem existe pela confrontação com elementos novos ou em todo caso desconhecidos pelo sujeito, entre os quais alguns provêm do inconsciente. Em vista disso, os indutores de jogo recorrem alternadamente a elementos sensíveis já familiares, que se renovam, e a outros que atraem a atenção para áreas nas quais o jogador é menos seguro de suas respostas. Assim a provocação para “fazer”, a confrontação com objetos artísticos e a incorporação do acaso não tem como ambição revelar ao jogador suas “riquezas escondidas”, mas lhe dar acesso a uma gama de possibilidades da qual ele nem sempre tem consciência, sem que seja necessário se referir ao conceito de espontaneidade. (RYNGAERT, 2009, p. 96-97)

5.4. O espaço real *versus* o espaço ficcional: a imaginação

Ariane Mnouchkine diz que a imaginação é o músculo mais importante do ator (MNOUCHKINE apud FÉRAL, 1995, p. 43). Essa ideia trazida pela encenadora implica que, assim como qualquer musculatura do corpo, a imaginação deve ser exercitada. E esse trabalho se dá principalmente através do jogo. Novamente estamos falando de uma via de mão dupla: ao mesmo tempo que trabalha-se a imaginação por meio do jogo é ela que vai ser responsável por realimentá-lo continuamente, mesmo depois de fixado em estruturas fechadas. Sem a imaginação, não é possível se engajar sensivelmente, restando apenas em uma camada superficial do jogo.

Nesse sentido, uma das funções do condutor é estimular a imaginação dos jogadores. Tirando-os do lugar comum, o condutor sugere novas possibilidades de criação não experimentadas ainda pelo grupo. A improvisação em feixes, no qual um mesmo tema é improvisado diversas vezes, também é um caminho que mobiliza os jogadores a repensarem novas formas de abordagem.

Quando iniciamos a exploração sobre o segundo ato do texto dramático, os atores foram provocados a pensar na relação espaço real *versus* espaço ficcional. Através do

ressignificação de espaços já conhecidos – podendo ser dentro ou fora da sala de aula – os alunos tiveram de recriar o hotel de Khlestakóv, os corredores do hospital da cidade e, nas improvisações sobre o terceiro ato, a sala de jantar da casa do governador. Essa pesquisa coletiva sobre o espaço também fez os alunos refletirem sobre outras relações possíveis entre palco e plateia para além da disposição frontal. Esse foco sobre o espaço foi importante uma vez que ele era constantemente negligenciado pelos alunos em suas criações.

Em geral as primeiras improvisações não levam muito em conta o espaço. Nossa educação restringe o teatro a uma relação frontal, nem claramente percebida, nem de fato assumida como tal. Os clichês sobre o teatro remetem a um “estrado” ou a um “palco”, sem que o espaço seja levado em conta como elemento do jogo teatral. A forte tradição literária de nosso teatro prevalece sobre a dimensão plástica ou a limita à noção vaga de “cenário”. A relação entre o lugar de onde se vê e de onde se é visto não é percebida nessa abordagem do fenômeno teatral. Velhos hábitos, provenientes do naturalismo, fazem o restante e, sem preocupações com as convenções, os jogadores escolhem espaços reais para nele representarem como “se fosse de verdade”. (RYNGAERT, 2009, p. 125)

Inicialmente, dei a liberdade para cada grupo elaborar o espaço da forma que lhe conviesse. Estávamos trabalhando sobre o segundo ato da peça que se passa num quarto de hotel onde Khlestakóv (o falso inspetor) e Óssip (seu criado) ficam hospedados. Nessa primeira tentativa, apenas um dos grupos pareceu provocado a ousar algo diferente das tentativas anteriores. Primeiramente, o grupo reduziu o espaço de atuação pela metade. O público foi colocado em uma linha diagonal de frente para um dos cantos da sala formando um triângulo. Em seguida, apagaram metade das luzes da sala criando um ambiente escuro.

Após a improvisação, o grupo foi questionado sobre a escolha do espaço e da luz e respondeu que a intenção foi criar um quarto pequeno e precário. Apesar de ainda estarem ligados à noções naturalistas – o espaço de representação tentava se aproximar ao máximo de este seria “na vida real” -, os alunos começavam a despertar uma atenção para o espaço de atuação. O jogo, entretanto, não foi muito influenciado pelo cenário proposto pelo grupo.

O espaço continuou a ser o mote dos encontros seguintes, provocando os alunos a arriscarem novas configurações. Em um desses encontros, os alunos escolheram um pedaço do pátio da escola para ser o quarto de hotel. Os dois bancos se transformaram em duas camas onde Khlestakóv e Óssip dormiam. Mas, o espaço ainda assim não parecia influenciar a cena. Os alunos sempre procuravam alternativas fáceis, sem obstáculos ou desafios. Eram espaços planos, praticamente vazios e amplos.

Então, no papel de provocadora do processo, propus que os alunos improvisassem dentro de uma área minúscula demarcada por bastões. A cena deveria ser improvisada pelos 12 jogadores, sendo que o espaço comportava apenas 3 pessoas. A primeira reação foi um

desconforto generalizado nos jogadores que mal cabiam dentro do quarto imaginário. Esse desconforto que não tinha como ser ignorado pelos atores foi se transformando em material de jogo. O resultado foi uma potencialização da relação de desconfiança entre os personagens da cena – Khlestakóv, Óssip, governador e seus assessores - que se encontravam pela primeira vez. A forte aproximação tornava mais evidente a difícil empreitada de mascarar as reais intenções de cada personagem. Dessa vez, o espaço atuava diretamente sobre a cena.

Às vezes propomos um jogo teatral em determinado espaço, com o objetivo de recuperar a atitude lúdica, de provocar uma ruptura no repertório de formas cênicas do grupo, instigando novos modos, ou estabelecemos um fragmento de espaço anteriormente planejado, tendo em vista os confrontos: temático, complementar ou contraditório com o texto. (MARTINS, 2006, p. 42)

Tal experiência mobilizou o Grupo a tentar outras configurações espaciais. Quando passamos a improvisar sobre o terceiro ato, os alunos transformaram a sala de aula em longos e tortuosos corredores de um hospital. As janelas que davam acesso aos doentes eram bruscamente fechadas pelos assessores na tentativa de impedir que o falso inspetor pudesse espiá-los. Em outra improvisação, as mesmas janelas se transformaram em obras de arte do governador que as usava para distrair Khlestakóv da bagunça de sua casa.

5.5. A polêmica dos personagens: o coletivo

O coletivo é um aspecto imprescindível do trabalho do *Soleil*. Além dos processos criativos, as tarefas diárias – na cozinha, na limpeza, na costura ou no escritório – são divididas por todos. Considerando que cada membro é essencial para a companhia, o salário é o mesmo para todos do *Soleil*. Nada se faz sozinho.

No processo de “Um *certo* Inspetor Geral”, além do espaço, os alunos tiveram de elaborar os figurinos – uma arara com algumas peças passou a permanecer na sala de aula -, a trilha sonora, a dramaturgia e os objetos de cena. Ficou mais claro com as improvisações que de o jogo era um meio eficiente de apropriação do texto. O grupo ganhou segurança para arriscar formas de fazer teatro inéditas para eles e se engajaram na criação de um espetáculo que tinha uma forte marca pessoal.

Uma atitude de cooperação surgiu dentro do grupo. Todos tinham a sensação de serem igualmente responsáveis pela criação dos personagens do espetáculo e, em consequência, de

toda a criação cênica. A cada improvisação, os alunos experimentavam personagens diferentes. Essa troca de personagens também ajudou na compreensão dos diferentes pontos de vista de uma mesma situação e, por conseguinte, da peça em geral.

Nesse perspectiva, a improvisação é uma ferramenta que permite multiplicar as relações entre o interior e o exterior e que leva o sujeito a se confrontar com um objeto variando os ângulos de abordagem. No mesmo movimento, os sujeitos estabelecem relação entre si pela mediação do objeto e pela sua colocação em jogo. A improvisação é o contrário de uma abordagem estagnada ou sistemática. Ela engendra uma pluralidade e uma diversidade de respostas em situações vizinhas, marcando suas diferenças. (RYNGAERT, 2009, p. 92-93)

Então, chegamos a um grande impasse: a distribuição dos personagens. Em um primeiro momento, eu sugeri ao grupo que os personagens fossem representados por vários atores durante a encenação. Acreditava que assim, seríamos mais fiéis ao tipo de processo que tivemos, sendo que todos eram capazes de representar qualquer um dos personagens. Entretanto, os alunos não gostaram dessa alternativa, manifestando o desejo de fazer uma distribuição nos moldes tradicionais em que cada personagem é feito por apenas um ator.

Então, reunimos em roda onde cada aluno revelou até quatro personagens que gostaria de representar em ordem de preferência. Em vários casos, mais de um aluno disputava um mesmo personagem, enquanto outros não eram cobiçados por ninguém. Em se tratando de um processo pedagógico, o meu intuito era fazer uma divisão que contemplasse o máximo possível os desejos do grupo e usar como critério o talento de cada um. Isso seria uma grande incoerência da minha parte tendo em vista o tipo de processo que foi conduzido. Entretanto, foi impossível contemplar as vontades de todos os alunos.

Em alguns casos sugeri a duplicação de personagens como dos irmãos Bobtchinski e Dobtchinski que ganharam um terceiro irmão: Tobtchinski. Em outro caso, a filha do governador ganhou uma irmã, transformando a dupla Anna e Maria em um trio. Em um outro caso em que duas alunas queriam fazer o personagem Óssip, reinseri o criado do governador, Michka que tinha características semelhantes ao criado do falso inspetor. Mas, mesmo com todas essas adaptações, nem todos os alunos se sentiram satisfeitos e alguns conflitos começaram a surgir na turma.

Tudo isso me fez refletir bastante sobre como lidar com esse tipo de situação em um contexto escolar. No *Soleil*, a decisão final cabe à encenadora Ariane Mnouchkine que faz a distribuição dos personagens após vários meses de experimentação. A trupe francesa acredita que cada personagem, mesmo o menor deles, é extremamente importante para a encenação. Ariane Mnouchkine é uma das grandes combatentes do culto ao protagonismo acreditando

que cada personagem contém todos os outros e que cada um contribui na construção do discurso do espetáculo. Mas, será que o *Soleil* está livre de impasses? Como será que os atores lidam com a frustração de não “pegar” o papel desejado? Será que os integrantes do grupo estão libertos de vaidades?

Quando entrevistei a atriz Juliana Carneiro da Cunha sobre o assunto, ela me falou um pouco sobre a sua entrada no grupo. Na ocasião, ela percebeu em si mesma a existência de vaidades e que a imersão na maneira de trabalhar no *Théâtre du Soleil* a ajudou a ser menos vaidosa (CUNHA, 2013)⁴⁷. Em um ofício em que obra e artista estão ligados ao mesmo corpo, é difícil separar o aspecto profissional do pessoal. Em qualquer contexto, a distribuição de personagens é no mínimo uma questão delicada. Mas, o assunto ganha proporções diferentes quando se trata do *Théâtre du Soleil* e do Grupo de Teatro do CMDS. Enquanto no *Soleil* nos referimos a profissionais que deveriam estar dispostos a lidar com as adversidades do ofício, no contexto de um grupo escolar os jovens buscam essencialmente o prazer.

Tendo isto em vista, propus uma segunda alternativa no qual os personagens mais cobiçados seriam compartilhados por dois atores durante o espetáculo. Assim, todos os alunos teriam a chance de representar o personagem que fosse do seu desejo. Tal sugestão também não agradou os alunos que estavam mais preocupados com o resultado artístico do que com a conciliação dos desejos do grupo. Então, os próprios alunos sugeriram que os personagens fossem divididos, mas não no mesmo dia de apresentação. Cada apresentação teria um elenco diferente.

A nova solução, no entanto, trouxe consigo novos problemas: um elenco não teria mais tempo de ensaio do que o outro? Em qual das duas apresentações as fotos e a gravação em vídeo seria feita pela escola? A polêmica começou a afetar outros setores como a coordenação do SeAC e o CPTV, setor de filmagem do Colégio Marista Dom Silvério.

Em vista de todos os problemas que estavam sendo gerados, sentei mais uma vez com o grupo para resolver a questão. Para que a solução de dois elencos realmente pudesse dar certo, era preciso que todos estivessem de acordo com a divisão e com as consequências que essa decisão poderia gerar como a possibilidade de uma apresentação ser mais bem sucedida que a outra, o financiamento de dois figurinos e até a contratação de um profissional externo que pudesse fazer a segunda filmagem. Com o prosseguimento da conversa, percebi que não seria possível entrar em um consenso e então decidi refazer a distribuição dos personagens

⁴⁷ CUNHA, Juliana Carneiro da. São Paulo, Brasil, 31 mai. 2013. Entrevista concedida a Juliana de Lima Birchal.

resultando em apenas um elenco. Toda essa polêmica me fez lembrar uma passagem da dissertação de mestrado de Martins. Fica evidente que esse tipo de questão normalmente gera polêmicas nos processos de criação.

Sobre a definição do papel de cada ator: o aluno diretor combina com o aluno que joga o papel do dramaturgo a distribuição dos papéis. Durante os experimentos percebemos que, quando a definição dos papéis fica por conta de um debate amplo no subgrupo, este tende a se demorar e, muitas vezes, surgem polêmicas. O fato de os atores não opinarem, de acordo com a nossa análise, aumenta a chance da definição dos papéis não causar celeuma, torna o grupo de atores mais coeso. Se algum ator não aceitar o papel atribuído e o grupo não resolver a questão internamente, o professor intervém, como mediador. Neste momento é interessante perceber se a seleção não está sendo utilizada como forma de agressão por parte do dirigente (um papel feminino para um ator, ou o contrário, para uma adolescente). (MARTINS, 2006, p. 59)

Apesar de todos os contratemplos, avalio o processo com um saldo positivo. Os problemas também foram um aprendizado tanto para os alunos quanto para mim. O mais importante, no entanto, foi perceber como os alunos se envolveram em um tipo de processo totalmente novo para eles. A criação coletiva foi responsável por evidenciar a força do trabalho em grupo além de ter colaborado com o estreitamento dos laços de amizade dos integrantes. Para finalizar, creio que o processo ajudou os jovens a perceber que existem várias formas de se pensar e fazer teatro.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os princípios sobre os quais o *Théâtre du Soleil* trabalha não são inovadores. Léon Chancerel (1886-1965), por exemplo, que fora aluno de Jacques Copeau é que criou os denominados jogos dramáticos. Estes originalmente se configuravam como improvisações baseadas em roteiros previamente estruturados. Já nessa época, Chancerel esperava que os atores encontrassem por si mesmos os gestos e as entonações dos personagens (PUPO apud RYNGAERT, 2009, p. 12). Por outro lado, o próprio Copeau (1879-1949) já acreditava que a improvisação distanciada do texto escrito era um caminho para estimular a “naturalidade” dos jovens atores (BORBA, 2009, p. 115). Mas, foi Louis Jouvet (1887-1951), companheiro de Copeau no *Vieux Colombier*, que propôs uma nova forma de “reanimação” dos textos dramáticos em que estes eram reduzidos a um esqueleto de ações sobre o qual se improvisava. Esta era uma estratégia para dificultar uma atuação mecanizada do texto e estimular a imaginação dos atores que assim estariam “vivos” em cena (BORBA, 2009, p. 115).

Tampouco a relação entre encenação e ensino dentro de companhias de teatro é recente. Como já foi explanado durante a monografia, vários encenadores do começo do século XX propuseram a formação dos atores durante a montagem de seus espetáculos. Constantin Stanislávski (1863-1938) poderia ser considerado um dos pioneiros ao construir o método das ações físicas para seus atores do Teatro de Arte de Moscou. A montagem de espetáculos com grupos escolares também não é algo novo remontando à épocas medievais.

Apesar de tudo isso, creio que esse tipo de processo de criação tenha sido bastante inovador para os jovens do Grupo de Teatro. Em um processo onde a diretora-pedagoga não foi centralizadora da criação, os alunos foram provocados a buscar o próprio aprendizado de maneira autônoma. Mesmo com todos os obstáculos, incertezas e angústias, os jovens se apropriaram do processo de forma engajada e sensível em uma atitude crítica e de abertura para o outro.

O jogo como motor da criação cênica nos possibilitou enxergar que as estruturas – como as marcações ou as falas fixadas de cada ator – são como margens de um rio que sustentam o fluxo da vida teatral. Os princípios trabalhados – o jogo, a improvisação, a imaginação, a escuta, a corporeidade, o “estar no presente” e a coletividade – foram imprescindíveis para que verdadeiramente houvesse o teatro.

Tal qual o *Théâtre du Soleil* é inovador por acreditar invariavelmente no sonho de transformar o mundo através do teatro, também procurei ser inovadora com os alunos do

Grupo de Teatro. Por meio da arte, acredito que os alunos foram minimamente transformados nutrindo o sonho de que é possível construir um mundo melhor para se viver.

REFERÊNCIAS

AU SOLEIL même à la nuit. Direção: Catherine Vilpoux e Éric Darmon. França: AGAT Films, La Sept Art, Théâtre du Soleil, 1997. 1 DVD (160 min.), color., legendado.

BABLET, Denis; BABLET, Denis. Vers un théâtre autre. In: _____ *Le Théâtre du Soleil ou la quête du bonheur*. Paris: Editions du CNRS, 1979. Disponível em: < <http://www.theatre-du-soleil.fr/thsol/a-propos-du-theatre-du-soleil/l-historique,163/vers-un-theatre-autre> >. Acesso em: 20 de nov. 2012.

BORBA, Patrícia de (Pita Belli). Aspectos da improvisação teatral na França. *Urdimento - Revista de Estudos em Artes Cênicas*. Florianópolis, v. 1, n. 13, 2009. Disponível em: < http://www.ceart.udesc.br/ppgt/urdimento/2009/urdimento_13.pdf >. Acesso em: 10 de ago. 2013.

UN SOLEIL à Kaboul...ou plutôt deux! Direção: Duccio Bellugi Vanuccini, Philippe Chevalier e Sergio Canto Sabido. Afeganistão: Bel Air Media, Bell-Canto-Lai, Théâtre du Soleil, 2007. 1 DVD (75 min.), 4/3 Letterbox, color., legendado.

CONCOCTER. In: DICIONÁRIO Le Robert Micro. França: Le Robert, 2008. p. 260.

COSTA, Felisberto Sabino da. Duas vezes Lopes + Zigrino: três experiências com máscara no Brasil. *Revista Sala Preta*, São Paulo, v. 6, n. 1, 2006. Disponível em: < <http://revistasalapreta.com.br/index.php/salapreta/article/view/167/165> >. Acesso em: 10 de ago. 2013.

CUNHA, Juliana Carneiro da. São Paulo, Brasil, 31 mai. 2013. Entrevista concedida a Juliana de Lima Birchal.

DUSIGNE, Jean-François. *Le Théâtre du Soleil: des traditions orientales à la modernité occidentale*. Paris: Baccalauréat théâtre, 2003. 64 p.

FÉRAL, Josette. *Dresser un monument à l'éphémère: rencontres avec Ariane Mnouchkine*. França: Éditions théatrales, 1995. 112 p.

_____. *Encontros com Ariane Mnouchkine: erguendo um monumento ao efêmero*. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2010. 168 p.

FRANÇA, Júnia Lessa *et al.* *Manual para normalização de publicações técnico-científicas*. 8 ed. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2007. 255 p. (Coleção Aprender).

GÓGOL, Nicolai. *O Inspetor Geral*. Trad. Augusto Boal e Gianfrancesco Guarnieri. São Paulo: Abril Cultural, 1976. 174 p.

LEI. In: DICIONÁRIO Michaelis. Disponível em: <<http://michaelis.uol.com.br/>>. Acesso em: 19 set. 2013.

MACHADO, M. M. A criança é performer. *Revista Educação & Realidade*. Porto Alegre, v. 35, n. 2, 2010. Disponível em: <<http://www.seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/11444>>. Acesso em: 04 de set. 2013.

MARTINS, Marcos Aurélio Bulhões. *Dramaturgia em jogo: uma proposta de aprendizagem e criação em teatro*. 2006. Tese (Doutorado em Artes Cênicas) – Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

MILLER, Judith G. *Ariane Mnouchkine*. Nova Iorque: Routledge, 2007. 156 p. (Routledge Performance Practitioners).

PASCAUD, Fabienne. *A arte do presente: entrevistas com Fabienne Pascaud*. Tradução Gregório Duvivier. Rio de Janeiro: Cobogó, 2011. 245 p.

PICON-VALLIN, Béatrice. *Ariane Mnouchkine: introdução, escolha e apresentação dos textos por Béatrice Picon-Vallin*. São Paulo: riorcorrente, 2011. 133 p.

_____. La création collective au Théâtre du Soleil. In: ____ *Le Théâtre du Soleil, notre théâtre*. [Paris]: L'avant scène théâtre, 2010. Disponível em: <www.theatre-du-soleil.fr> Acessado em: 20 de nov. 2012. (L'avant scène théâtre).

_____. Os mundos íntimos do Soleil. *Revista Sala Preta*, São Paulo, v. 7, n. 1, 2007. Disponível em: <<http://www.revistasalapreta.com.br/index.php/salapreta/issue/view/9r>>. Acesso em: 20 de nov. 2012.

PRINCÍPIO. In: DICIONÁRIO Michaelis. Disponível em: <<http://michaelis.uol.com.br/>>. Acesso em: 19 set. 2013.

PUPO, Maria Lúcia de Souza Barros. Breve exposição ao Soleil. *Revista Sala Preta*, São Paulo, v. 7, n. 1, 2007. Disponível em: <<http://www.revistasalapreta.com.br/index.php/salapreta/issue/view/9r>>. Acesso em: 20 de nov. 2012.

_____. *Entre o Mediterrâneo e o Atlântico, uma aventura teatral*. São Paulo: Perspectiva, 2005. 146 p.

RYNGAERT, Jean-Pierre. *Jogar, representar: práticas dramáticas e formação*. Trad. Cássia Raquel da Silveira. São Paulo: Cosac Naify, 2009. 280 p.

VACCARI, Eduardo. Criação, formação e transmissão: procedimentos artísticos/pedagógicos desenvolvidos no Théâtre du Soleil. In: CONGRESSO DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES CÊNICAS, 6., 2010, São Paulo. *Anais...* Disponível em: < <http://portalabrace.org/memoria/vicongressoprocessos.htm> >. Acesso em: 20 de nov. 2012.

**APÊNDICE A – ENTREVISTA REALIZADA COM JULIANA CARNEIRO DA
CUNHA, ATRIZ DO *THÉÂTRE DU SOLEIL***

Juliana Birchal – Quais são os princípios de trabalho dentro do *Théâtre du Soleil*? Vocês têm um sistema, um método de trabalho? Quais seriam os fundamentos que guiam o trabalho?

Juliana Carneiro da Cunha – Eu estou lá há 23 anos. Quando eu entrei, eu não tinha idéia do que era. Eu tinha visto um espetáculo do *Théâtre du Soleil* em 1976 que se chamava “*L’âge d’or*” – os anos dourados, a idade de ouro, a época dourada – e este espetáculo realmente me marcou muito mesmo. A tal ponto que quando eu saí de lá eu pensei “um dia vou fazer parte dessa trupe”. Isso era em 76. E, na realidade, eu entrei no *Théâtre du Soleil* em 1990.

JB – Nossa, muito tempo depois.

JCC – 14 anos depois. Mas, respondendo a sua pergunta. Sim, temos um método. A gente, hoje em dia... houve tantos livros escritos sobre isso, de entrevistas da Ariane, inclusive livros que foram traduzidos em português em que ela realmente fala longamente e conta como foi esse processo todo que vai completar 50 anos no dia 29 de maio de 1914... De 2014, perdão! 50 anos da criação do *Théâtre du Soleil*. E agora que eu acabei de dizer 1914, que eu fiz esse lapso, realizo que vai completar um século do início da 1ª Guerra Mundial. Então, existe um método, claro. Eu posso enumerar várias leis, pois depois de um certo tempo a gente diz assim “então temos leis”. No início quando você entra, você não sabe nada disso. Você entra numa aventura completamente surpreendente a cada instante te levando e mexendo com você e te enlevando e te jogando lá embaixo e te levantando de novo e te chacoalhando e te dando alegria e te dando muito questionamento. É bem conturbado o momento que você entra, porque é muito forte assim né; você se confronta com vários aprendizados e você então se põe em questão, se pergunta. Porque pra seguir essas leis da maneira mais pura assim, você tem que abdicar de certas coisas, de outras coisas, talvez né, que você... Você nem sabia que elas existiam. A vaidade, por exemplo. Eu vou entrar lá e vou dizer que eu não era vaidosa? (*risadas*) Eu poderia ter duas, até duas maneiras, sabe assim, dependendo de como eu me olho. Se eu me olho hoje com a exigência que eu tenho hoje, eu diria que eu era vaidosa, mas na época eu não sabia que eu era vaidosa. Na época eu pensava que eu era uma pessoa séria, dedicada, já com uma certa experiência. Eu entrei com 40 anos, então, eu já vinha de uma história de teatro. Eu tive uma formação de dança desde os 7 anos

de idade, depois eu fui para Folkwangschule que é a escola onde a Pina Bausch se formou, que é a escola onde a minha professora Dona Maria Duschenes se formou; ela foi recebida por Kurt Joos diretor da escola e ele foi recebido pelo Laban, na Inglaterra na época da guerra justamente pra eles poderem continuar trabalhando. O Kurt Joos teve uma, como dizer, teve um insight né. Ele percebeu que ele tinha que sair da Alemanha. E ele saiu na hora certa e foi pra Inglaterra e ficaram lá durante toda a época do nazismo. Eu fui pra lá, mas percebi que lá ainda não era ainda o meu caminho, fiquei lá só 6 meses. Mas enfim, conheci o quê que era esse lugar, esses professores, esse local, essa escola na Alemanha, mas ainda não era lá. Aí depois eu fui pra Bruxelas e fiquei 3 anos na escola do Béjart; essa foi a minha formação universitária né, porque foram 3 anos das 7 da manhã às 8 da noite, um mês de férias. Era algo muito intenso. Então, quando eu entrei no *Théâtre du Soleil*, eu já tinha uma história, mas, assim mesmo, é uma exigência muito grande. Então, existe o aprendizado e depois a gente vai descobrindo como é que... a gente aí vai formulando. O que me vem em primeiro lugar à mente é não chegar atrasado. Para não chegar atrasado, chegue antes. Se você não chega na hora, você está ignorando de cara os seus companheiros. Quer dizer, você já começa mal o dia em relação aos seus companheiros que estavam lá bem na hora exata e você não estava. E a Ariane tem um colapso, então, você não quer que ela tenha um colapso (*risadas*). Então, você tem assim uma coisa de maluco pra não chegar atrasada. Isso se torna uma obsessão total, porque eu nunca chego atrasada, mas acontece na vida de uma vez você ter que... chegar atrasada. E quando isso me aconteceu, eu fiquei num estado de pânico total, muito, muito forte, porque eu não queria de maneira nenhuma cometer esse erro fatal de chegar atrasada. Quer dizer, a gente leva muito a sério aquilo, porque é realmente assim eu quase... eu tive que ir ao banheiro, porque o meu intestino quase que...de medo né de chegar atrasada, porque a gente leva muito a sério tudo. É sempre com ela é uma questão, tudo é muito sério.

JB – É muito rigoroso, o trabalho.

JCC – É rigoroso. É uma questão de vida ou de morte, sempre tem isso. É assim, tem que ser assim, porque assim que é o certo, o honesto, o verdadeiro, aquilo que deve ser, o caminho do meio. É evidente que assim, a evidência de que é assim que são as regras da humanidade, da boa convivência, do amor, da arte, do partilhar, do ser humano, do bem, a gente diz isso hoje em dia né.

JB – Pra mim que assisti ao espetáculo, então, tive a experiência como espectadora, fiz o workshop e lendo as entrevistas dela, pra mim é muito forte, uma relação dessas leis,

desses princípios com uma ética. Pra mim é o que mais ficou forte. E você está falando, eu consigo reconhecer.

JCC – É exatamente, é uma ética. É uma maneira de viver assim mesmo. É realmente um *modus vivendi* muito nítido.

JB – De encarar a arte né.

JCC – A vida toda. A cada instante, de questionamento no seu ser, da sua forma, na sua verdade, da sua maneira. Porque, se você tenta ser como o outro, que não é você, o outro assim e você... ou então você atua. Aí você é um outro ou uma outra. Então, você está atuando, você está fazendo teatro. Que é muito terapêutico né, porque você tem a oportunidade de vivenciar maneiras de ser. Todos os estados das paixões. Você de uma certa forma, como se diz, “faz a catarse”. Depois você não precisa ter esse tipo de expressão na vida real né. Você não precisa exacerbar ou experimentar tão profundamente esse sentimento. Você analisa mais, você tem... é uma evasão. Você vive, você põe pra fora uma série de experiências que ficam sendo vivenciadas de uma certa forma. Então, é importante, porque elas não precisam mais ser vivenciadas de outro jeito, elas já estão sendo ali. Então, você vai meio que escolhendo qual é a sua maneira de ser no dia a dia, aqui e agora, nesse momento, nesse segundo. Então, estamos na rua. “A rua tem furos, porque a cidade... como é tratada essa cidade? É que temos mendigos aqui? Temos menos que lá... o clima... E como é que a gente pega o ônibus aqui? Como é que é... como é que o povo vive aqui? Então, a senhora, como vai? A senhora vai bem? Como é que é a sua vida? Ah! A senhora? Ah, sim, claro.” Aqui no Brasil a gente tem muito isso. A gente começa a conversar com as pessoas, tipo você. Já na França é bem outra realidade nesse sentido, mas você tem um questionamento. A Ariane... Quando eu fiz o estágio que eu cheguei lá pela primeira vez, que eu entrei lá e vi a Ariane participando de uma seleção de um estágio, de uma oficina e eu fui aceita na oficina - nós éramos não sei quantos, mil e tantos e tinha 250 que foram aceitos - era uma coisa assim...

JB – Até hoje é assim né?

JCC – É, claro. Sempre é. Hoje é mais ainda, eu acho. Hoje existe uma procura ainda maior. Mais pessoas, mais gente procurando. E mesmo gente de todas as idades né. Na última oficina, ficamos com atores já de mais idade, não eram jovens. Era gente procurando compartilhar esse *modus vivendes*, essa maneira de viver. E é muito exigente, muito mesmo.

JB – Eu cheguei a ler em um artigo que existe uma relação muito forte entre a pesquisa, a criação e a transmissão, no sentido da pessoa que acaba de entrar, um ator que acaba de entrar. Parece que tem essa relação de ensino, de compartilhamento muito forte.

Então, sobre a questão da transmissão, da formação desses atores que entram. Como é que isso acontece?

JCC – É aos pouquinhos né. A gente quando entra, tudo é muito, muito diferente. Cada pessoa que conta a sua história - como é que foi quando chegou pela primeira vez, viu a Ariane pela primeira vez, fez o estágio – cada um... Tem várias anedotas, digamos assim. Na verdade são no sentido de histórias das pessoas quando elas chegam, porque é tudo muito impressionante, a gente fica muito impressionado quando chega, né. Então é levado pouco a pouco pelos outros, que já estão lá há mais tempo, que já estão mais à vontade, que já estão mais iniciados assim nesse tipo de vida, nessa exigência e, ao mesmo tempo, muito alegre, muito vivo, muito verdadeiro, né. Então, a gente se alimenta muito também disso tudo. Então...

JB – Você fala das pessoas que chegam?

JCC – É, porque quando você chega, você se depara já assim, por exemplo, com uma grande... tudo é maior, tudo é grande, assim tudo é... Tem muita gente, tudo isso é dividido entre muita gente. Então, de repente tem uma refeição, assim, de imediato, com 65 pessoas, sabe direto, pum, todo dia, um almoço, todo dia você vê aquela quantidade de gente, que você chega ali, todo mundo já se conhece muito bem, então você é a nova, você é aquela que está chegando, você... Sabe? É uma adaptação! É claro, é normal, né. Mas, ao mesmo tempo, já indo pro palco, está entendendo? Porque já era “Os Átridas” quando eu entrei. Então, eu já estava assim na tragédia grega! Era uma coisa que eu estava ali sem saber o que ia acontecer comigo. Totalmente... Eu entrei no dia 27 de agosto e a gente estreou no dia 23 de outubro. A primeira dos Átridas a “Efigênia em Áulis”. Era uma coisa de muito louco. Então, depois aí veio vindo aos poucos, mas é, você... imediatamente pedem de você, a cada instante, o seu máximo. Aí você começa a aumentar um pouco o seu máximo pra poder dar conta do que é necessário. Então, você vai também crescendo, e aprendendo, e se desenvolvendo, e criando, e... Depois, na outra peça, você já começa a ensaiar desde o início, então é muito mais... você está no mesmo, junto com todo mundo. Ali eu entrei meio que, todo mundo já estava junto há vários meses, então eu cheguei meio assim, mas, depois aí a gente vai todo mundo junto.

JB – Os atores, eles te ajudaram nesse começo?

JCC – Ah, muito, muito! O próprio método da Ariane é esse, né. Eu era muito guiada pelos outros atores que inclusive tinham já descoberto, eu diria, a cena. Porque, a cena pode ser descoberta por um ator e depois ser tomada na peça todo dia por uma outra atriz ou ator. Porque, a descoberta da cena é uma... descoberta; aí depois você vai entrando no que o outro descobriu, no que o outro... daí é evidentemente a maneira que essa cena deve ser encenada,

que essa cena deve ser... Se eu pudesse propor melhor do que aquilo, seria aceito, mas a evidência era de que o que tinha sido encontrado ali até agora ninguém tinha feito nada melhor. Então, era assim que a gente tinha que fazer. E aí evidentemente você faz no seu tempero, digamos assim, você põe, você acredita, você entende, você segue os passos e vê que aquilo é possível. E era sempre muito forte, por vezes difícil quando você resistia, porque você ainda não tinha a capacidade da liberdade do outro. O outro tinha muita liberdade, os atores que já estavam lá, antes, que já tinham assim essa liberdade. Quando você chega você ainda não tem, você ainda... Então, aquilo pra você é muito estranho, porque assim sabe, “ai, que coisa!”. A forma é diferente, então “mas, que coisa! porque que tem...? Porque que é essa forma? Porque tem esse desenho? Isso não me corresponde. Eu não...”. E aí que você vê que é muito mais vivo, interessante, e verdadeiro, e tal e tal, e você não consegue ainda. Então, você tem que tentar. E é essa busca, essa procura de se deixar fazer, de se deixar fazer, de se deixar fazer, de se deixar fazer... Você tem que se deixar fazer o tempo todo. Você não pode fazer nada. Então, já é um pouco assim...um aprendizado né! Se deixar fazer. Aí você vai aprendendo... Quando chega um novo, hoje em dia, por exemplo, eu tenho a lembrança da minha chegada lá tão nítida, que eu me ponho imediatamente no lugar desse outro que está acabando de chegar e que está completamente...! Enlouquecido assim de... com outros! Aí eles chegaram juntos. Eu cheguei sozinha né. Tinha ninguém chegando junto comigo. Tem gente que chega assim são 5 e 6, aí são os novos. Aí um dia a gente faz uma celebração diz “agora, os novos...”, depois que eles já estão por lá durante um bom tempo sabe, “ah, agora, os novos vão estar com todos”. Existe assim, como se fosse o... até então eles eram aprendizes. Tem assim essa noção assim, sabe, de passar primeiro por essa porta, depois aí você depois passa aqui assim, aí depois você... aí você vai assim sendo considerada, porque é uma evidência que você já agora faz parte de tudo isso, você já entendeu isso tudo, você já não é mais um novato. É isso um pouco. Você já não é mais um aprendiz, um novato. Então, a gente faz uma celebração tomando um copo de vinho branco, alguma coisa assim, tem sempre essas celebrações, tipo uns rituais. Existem muito essas libações, brindes, festas, né. Existe muito isso. A Ariane é muito consciente da necessidade também de que isso faça parte da nossa vida: precisamos celebrar. E aí é celebração mesmo! Festa, dança, música e tudo!

JB – Na oficina mesmo eu percebi que muitas vezes... o primeiro dia que você conduziu que a gente fazia coro. Então tinha essa coisa da gente... da imitação né. Da gente seguir o que o outro está fazendo.

JCC – Quando eu fiz a seleção?

JB – É.

JCC - Que ficou todo mundo na seleção. *(risadas)* Não consegui tirar ninguém! *(risadas)* Ai que maluquice aquilo. Ai, eu não consegui tirar ninguém. Eu acho que dá pra gente se apertar!

JB - Nossa e eu fui. Eu lembro que no dia eu recebi um e-mail falando que eu tinha passado. “Nossa, eu passei!”. Fiquei toda feliz e eu chego lá, está todo mundo. Aí eu estou assim “Uai? O que está acontecendo?”. E aí na hora que abriu a porta e começou a chamar os nomes, e eu fui uma das que não foi chamado primeiro. “Ai meu Deus! Será que eles erraram e eu estou aqui por engano? O que está acontecendo?”. Foi uma bomba de emoção.

JCC - Saber se entrou ou se não entrou.

JB - E aí depois lá dentro eu achei muito legal o fato de “Não. Vamos todo mundo fazer. Está todo mundo querendo”. E tinha gente, enfim do Acre! Eu achei sensacional. Pra mim foi...

JCC - Eu não pude dizer não. Eu falei pra Ariane, a Ariane concordou, a gente ficou todo apertadinho. A Paula e o Sebastian estavam muito bem também, aqueles personagens... Estava uma delícia aquilo. A Ariane é demais. Quando ela dá uma oficina, é uma coisa muito especial.

JB - Eu voltei chorando no avião.

JCC - Não queria ir embora!

JB - Eu não queria ir embora!

JCC - "Não quero mais parar, quero ficar nesse mundo". É, é importante, é muito importante. É importante pro pessoal quanto mais gente possa conviver com essa revelação assim de que é possível nesse nosso mundo, essa partilha, essa consciência, essa ética, essa maneira de ver o mundo posto em prática. Não é teórico, é posto em prática né. É posto em prática cotidianamente. Então isso é muito importante, porque...

JB - O respeito ao trabalho também né?

JCC - A tudo, tudo, tudo, tudo.

JB - Que eu via, é engraçado, porque, na oficina, a coisa de arrumar a cortina, de não pisar dentro de cena. É uma coisa que no começo fica assim "Mas, tem que arrumar a cortina toda hora? Mas tem que ficar...?". E aí ela começou a falar da questão que se a gente pára de cuidar dessas pequenas coisas dali a pouco a gente pára de cuidar...

JCC - Do resto. De tudo, tudo, tudo o tempo todo. No detalhe. Detalhe. Que é a observação, que é a atenção, que é o estar no presente aqui e agora, porque se eu não estou no presente aqui e agora, eu não vejo o detalhe. Eu estou assim já imaginando o que que vai acontecer ou pensando no que aconteceu e aí como é que eu poderia estar nisso, naquilo...

Não. Você não tem que estar pensando no que você poderia ou o que você fez ou o que você vai fazer. Você tem que saber que agora isso daqui tem que estar aqui, e isso daqui aqui tem que estar aqui e isso daqui tem que estar aqui para a gente poder tentar fazer que uma magia aconteça algum momento nisso tudo e dê certo! Sabe! Quem sabe vai dar certo! É uma coisa assim, sabe, se você talvez fizer assim, assado, assim, assim... tomara que dê certo! Porque senão você fica só "Ah, mas eu poderia ter feito assim, porque que eu não fiz assim hoje? Mas agora eu não vou fazer, eu vou fazer assim, então...". Não. Não pode. Você tem que estar totalmente sem nada, sem fazer nada, para poder ser transpassado por alguma coisa. Então, para ficar sem nada, você já não pode pensar, porque se você pensar, você já está pensando em você. Então, você não pode pensar. Então, se você pensa, você diz assim "então, eu vou pensar que nem a pessoa que eu vou querer ser daqui a pouquinho". Aí eu já começo a pensar "ah! Então aquela escada..." aí eu começo a... assim mais ou menos contar a estória de um livro. *(Nesse momento, Juliana Carneiro da Cunha começa a visualizar as imagens que descreve)*. E aí eu, por exemplo, eu vejo a Madame Gabrielle, toda vez antes de entrar em cena, numa escada de caracol que dá pro fundo daquele sótão onde a peça se passa e eu tenho certeza absoluta de que lá tem uma porta e tem uma escada que desce assim - assim não, assim - duas vezes e que vai sair numa porta pequenininha que vai dar numa rua que é feita de paralelepípedos, ligeiramente assim inclinada e é de noite, tem uns lampadários nas ruas... Eu vejo tudo. Eu fico vendo. Aí na próxima vez eu via até assim num momento dado a parede, porque é assim a parede, meio curva, porque essa escada faz assim sabe. E é de pedra porque não era cimento, 1914 não era cimento. Então, é assim um outro material e eu vejo assim, eu desço, aqui tem um corrimão que é de madeira... Eu fico lá dentro daquilo que eu estou, sabe! Não deixo pensar em outra coisa! Fico vendo assim e indo, tem o detalhezinho... Aí bom, aí eu fico lá naquele filme que eu estou fazendo na minha cabeça. Isso serve está entendendo? De ficar pensando no que que eu vou fazer, porque é Madame Gabrielle que está lá no meio daquela estória. É o único jeito, porque senão a gente não pode! Você vai ficar pensando "No que que eu vou fazer? O que que eu fiz? Será que estava bem o que que eu fiz? Será que foi bom o que eu fiz? Será que entenderam? Será que gostaram do que eu fiz?". Claro, porque você está em cena né! Você não pode ficar você em cena. Tem que ser o outro. Tem que ser a Madame Gabrielle. Tem que ser o Immonde que é o mendigo, numa peça. Tem que ser outra pessoa...tem que ser. Então, você tem que se esvaziar muito. Você tem que aprender a não fazer nada. Não fazer nada, não fazer nada, não fazer nada. Não ficar querendo fazer pra agradar, pra dar certo.

JB – Nossa, isso é muito difícil. É muito difícil, é muito simples né. Não é uma fórmula complexa. É muito simples. Mas, ao mesmo tempo, é muito difícil né.

JCC - Não fazer, não fazer, não fazer, não fazer. Se deixar fazer, se deixar fazer, se deixar fazer. Encontrar como se deixar fazer. Então, por exemplo, aí... você tem que encontrar uma maneira. Cada um vai ser da sua, não sei. A minha é assim: eu fico vendo uma outra estória que eu estou entrando, vendo filmes assim dos lugares, sabe? E é assim, e é muito prazeroso também quando você entra num outro lugar. Porque bom. Você não está dirigindo um carro na autoestrada. Eu estou pouco antes de entrar em cena, eu estou na coxia, eu estou em algum lugar relacionado a isso. Não vou começar a fazer isso na autoestrada. Mas, o seu trabalho de ator, de atriz consiste muito em você deixar o lugar, não fazer, deixar o lugar, deixar espaço dentro de você, deixar espaço dentro da sua cabeça, no seu coração, dentro de você, deixar espaço, deixar espaço, deixar espaço, fazer o vazio, fazer o vazio, deixar o espaço pra poder receber alguma outra coisa! Que a gente ainda não sabe o que é, mas a gente admite que a gente não sabe. Porque se a gente soubesse, é porque a gente estava fazendo e a gente não pode fazer. Não é a gente que escolhe, a gente é escolhido. A gente deve se deixar escolher.

JB - Você falou de ser escolhido. Isso de várias pessoas passarem num processo de criação pelo mesmo personagem, vários atores fazendo o mesmo personagem. Você acha que tem um pouco haver com isso? De ser escolhido, no sentido de não de alguém virar e falar "você foi escolhido"...

JCC - É isso nunca... aí que está. Lá tem essa maravilha, porque... aí a gente vai para a escola-teatro. Porque você está fazendo teatro com Madame Mouchkine - que é a maior diretora de todos os tempos, uma mulher do século - e aí você tem a oportunidade de fazer vários personagens. Eu estou lá sabendo qual que eu vou fazer? Eu quero é fazer vários! (*risadas*) Ainda não quero saber qual que eu vou fazer! Aí vamos brincar, porque tem muito disso também né. Depois que pouco a pouco vem, mas você pode, você tem esse tempo. Esse é o nosso único luxo, ela diz. É o tempo.

JB - Vocês tem um tempo definido de antemão ou...?

JCC - Não, às vezes fica 11 meses. Uma vez ficou um ano e um mês, uma coisa assim, acho que foi essa peça que eu vi em 76 justamente que me marcou tanto; me parece que ela foi uma peça que demorou muuuuito pra ficar pronta. Um ano e pouco, 13 meses, eu não sei. A mais longa que eu ensaiei foi 11 meses. Foi "Tambores sobre o dique".

JB – Ah, eu queria tanto ter visto. Eu vi vídeos só.

JCC - É uma forma bem, bem, uma forma bem teatral, definida. Teve de ser trabalhada. Para as pessoas poderem, elas tiveram que aprender, desenvolver, escolher, trabalhar fisicamente, o tempo real de um aprendizado físico. Então, 11 meses demorou. A gente não sabe. Quando o texto já está pronto, quando é um clássico, como a gente diz, que foi... até agora nós tivemos Eschyle, Eurípedes, Shakespeare, Molière e um contemporâneo Hélène Cixous que é a nossa autora. Então, quando o texto já está pronto, que é um texto que a gente vai trabalhar com o texto na mão, pode até demorar um pouco menos, porque quando é criação coletiva a gente trabalha muito improvisação e inclusive de vez em quando aparece um texto nessa improvisação. Eu, por exemplo, tive essa experiência que eu nunca na minha vida imaginei que eu seria capaz de improvisar uma cena com mais três colegas nessa pesquisa que a gente fez nesse trabalho pro “Náufragos” [“Os Náufragos da Louca Esperança”] e que essa cena ficou na peça. Então, fica assim, quer dizer, a gente ficou... aquele momento foi um momento de que a gente estava... recebemos a graça né, porque a gente conseguiu fazer uma cena que não foi trabalhada depois, ela ficou como ela era, como ela foi feita pela primeira vez. Como a gente filma os ensaios. Então, é muito... sabe assim? A gente... E as pessoas riam muito. As pessoas riam muito, era muito engraçado e, ao mesmo tempo era, vamos dizer, eu não estava realmente querendo fazer graça. Eu estava vivendo aquele momento meio que desesperado da impossibilidade do outro personagem realizar o que eu estava pedindo para ele realizar. Eu estava atrás de uma câmera, eu estava com uma pessoa que estava tentando fazer um papel. Ele não entendia o que eu estava pedindo, ele fazia tudo errado. E eu tendo um ataque, mas não podia ter. Eu não podia ter um ataque, eu tinha que ser delicado. Então, foi ficando assim. O Alexandre, que é o personagem masculino que eu fiz no “Náufragos”, dá muita liberdade, porque realmente você está longe de você: fazendo um homem. O irmão do Jean e da Gabrielle. Só que como sou eu, a Gabrielle não pode estar presente. Quando o Alexandre está presente, a Gabrielle não está, a gente pode falar dela, mas ela não aparece.

JB - Mas, você falou no workshop lá do Rio dessa questão da língua, de você falar uma língua que não é a sua língua materna, que tem certa distância, te ajudava em cena.

JCC - Absolutamente. Com certeza.

JB - Tem muito essa coisa do não psicológico né, do fugir do teatro psicológico.

JCC - É, você não deve ter nenhuma opinião a respeito de nada. Você tem que deixar acontecer o que vier a acontecer. Então, você não pode prever que você vai chorar ou cair no chão ou levar um susto ou... A credulidade é muito importante, porque no começo muitas vezes a gente ainda está desenhando alguma coisa e o companheiro deve ajudar a gente

acreditando mesmo que não seja ainda perfeito, não seja ainda tão crível quanto vai ser, mas que já esteja começando a ser um pouco crível. A gente tem que se acreditar um no outro, porque às vezes você tem aquele pá! Mas, às vezes você está tentando receber, você ainda não sabe muito bem. A gente não deve julgar o outro e pensar "Ah não. Não estou acreditando no que ele está fazendo", porque a gente não se ajuda tão pouco. Porque a gente realmente tem que estar junto. Porque é nesse espaço que a coisa acontece né, entre você e eu aqui, entre nós duas e um público ou eu e o público. É nesse espaço que a coisa acontece. Se você está no cinema, já é diferente. Não tem esse espaço na câmera. Mas, no teatro tem. Tem um espaço que a gente pode medir quanto tem daqui até lá, mesmo que seja átomos, tem um espaço.

JB - Que tem a ver com essa generosidade em cena né.

JCC – É. É generosidade no sentido de que você tem que dar espaço, você tem que ser generoso nisso. Você tem que dar espaço pra se deixar fazer por um outro, por uma outra ou por um sentimento ou por um... Você não deve tentar resolver. Você. O personagem evidentemente pode tentar resolver, mas aí ele inclusive mostra que ele está "Ai, ai, ai, ai, que que eu vou fazer?". Aí fica um tempão tentando e mostrando e ao mesmo tempo dando tempo. Mas você não pode deixar passar pela cabeça no sentido de pensar "O que que eu vou fazer com isso? O que que eu vou...". É, é assim, é uma coisa muito misteriosa... às vezes acontece, às vezes não. Não é sempre que você consegue; nada é adquirido para sempre. Então, você pode ir pra lá e isso não acontecer. Você pode estar num momento que você não consegue pegar o caminho certo, o trilho certo.

JB - É o presente mesmo né.

JCC - É. E a graça, a flor. Porque, por exemplo, eu fiz agora há pouco, um espetáculo em São Paulo com duas amigas pianistas, concertistas. A gente fez duas vezes em São Paulo e duas vezes no Rio.

JB - Agora?

JCC - Agora. Eu vim pra cá pra isso. Foi assim que eu vim, por isso que eu estou indo e voltando.

JB - Achei que estava de férias.

JCC - É, aí que está! As meninas voltaram, porque elas são professoras de piano nos conservatórios de Paris, elas só tinham aquelas duas semanas de férias do conservatório. Elas voltaram no dia seguinte, coitadinhas, dia 10 de maio elas voltaram e eu fiquei até dia 31 aproveitando que eu estava com a minha família no Rio resolvendo os negócios, fazendo... foi ótimo. Quando a gente pediu a passagem, eu já pedi a minha pro dia 31 e eles já compraram

foi... a gente veio com o Sesc tanto aqui em São Paulo quanto no Rio e a gente aqui se apresentou no Sesc Consolação, no Anchieta.

JB – Ah, se eu soubesse, eu tinha vindo assistir!

JCC - Menina, a gente tentou na última hora fazer coisas assim, sem direção nenhuma, nós três, um negócio! Parecia que eu estava com 17 anos. A gente ia fazendo lá nos cafundés do judas, a gente ia ensaiar com dois pianos, porque lá tinha um conservatório com dois pianos, aí a gente ia lá pro norte de Paris, pra Gliancourt e ia pra casa de uma das duas meninas que tinha dois pianos, aí a gente ia lá pra casa que tinha espaço, mas não tinha piano... E a gente ia levando esse negócio assim sabe, com texto maravilhoso do Felisberto Hernández que é um uruguaio que nasceu em 1902 e morreu em 1964, escritor, pianista e compositor. Muito bom o texto chamado "Meu primeiro concerto". E aí se tornou um personagem esse Felisberto. E eu estava totalmente sem saber o texto no primeiro dia. Foi engraçadíssimo, porque nossa! Eu não conseguia! Como a gente não tinha direção, não tinha nada, era só nós três, e eu estava sozinha em cena - eu não tenho o hábito -, eu não conseguia aprender! Eu batia o texto, eu batia o texto... Eu esquecia a primeira fala. Se você me dissesse "quando", aí "Quando as pessoas começaram a entrar, nos escondemos atrás do cenário..." aí eu sabia! Só o "quando" é que era preciso, entende.

JB - Precisava de um ponto!

JCC – Um ponto! Menina, eu deixei o texto fora de cena. Eu ia lá, olhava o texto, voltava, continuava. Todo mundo achando que aquilo era assim mesmo. Foi uma coisa maluca, deram muita risada. Fiz umas maluquices totais. No dia seguinte eu pensei "Não posso de jeito nenhum! Tenho que aprender esse texto. Não posso nunca mais passar por isso!". Porque na hora eu resolvi, mas era uma coisa terrível, era um branco mesmo. Como não tinha ninguém, eu tinha que sair de cena e pegar o texto fora de cena. Enfim. Aí, no dia seguinte, eu sabia o texto, mas eu não consegui atuar, não consegui me relaxar, não consegui ficar no presente. Estava só preocupada com o texto. O segundo dia foi difícil. O segundo e o último, porque a gente estava fazendo somente dois! Aí no Rio já foi melhor. No total a gente fez quatro vezes!

JB - E acabou?

JCC - Acabou! Porque piano é muito caro pra alugar né. Vai e tudo...mas a gente vai fazer mais. A gente vai conseguir fazer.