

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
ESCOLA DE BELAS ARTES
DEPARTAMENTO DE FOTOGRAFIA, TEATRO E CINEMA

Polyana Vieira Horta de Mello

**DIRETOR-PEDAGOGO: UMA METODOLOGIA
PARA O ENSINO E APRENDIZAGEM
EM TEATRO**

Belo Horizonte

2012

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
ESCOLA DE BELAS ARTES
DEPARTAMENTO DE FOTOGRAFIA, TEATRO E CINEMA

Polyana Vieira Horta de Mello

**DIRETOR-PEDAGOGO: UMA METODOLOGIA
PARA O ENSINO E APRENDIZAGEM
EM TEATRO**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Graduação em Teatro, Departamento de Fotografia, Teatro e Cinema, Escola de Belas Artes, Universidade Federal de Minas Gerais, para obtenção do Título de Licenciado em Teatro. Orientadora: Prof.^aMs. Rita de Cássia Santos Buarque de Gusmão.

Belo Horizonte

POLYANA VIEIRA HORTA DE MELLO

**DIRETOR-PEDAGOGO: UMA METODOLOGIA
PARA O ENSINO E APRENDIZAGEM
EM TEATRO**

Orientadora: Prof.^a Rita de Cássia Santos Buarque de Gusmão (EBA-UFMG)

Prof. Eugenio Tadeu Pereira (EBA/UFMG)

Profa. Marina Marcondes Machado (EBA-UFMG)

Belo Horizonte

2012

Dedico este trabalho à minha família, em primeiro lugar à minha mãe,
Por seu apoio durante os árduos anos de minha formação.
Ao Diogo Viana pelo carinho e disponibilidade de sempre.

AGRADECIMENTOS

À minha orientadora Rita Gusmão pela dedicação e por ter me mostrado os devidos caminhos para a conclusão deste trabalho.

Ao coordenador de TCC Ricardo Carvalho.

A todos os meus professores, que de alguma forma me incentivaram a seguir nesta trilha de professora.

À minha madrinha e maior incentivadora aos estudos acadêmicos Berenice Horta pelo amor e dedicação.

Às minhas irmãs Perla Vieira e Paula Vieira e meu sobrinho Caio pelo apoio desde sempre.

Ao meu pai, Paulo Horta pelos ensinamentos da vida.

Aos meus colegas de sala do curso de Teatro da UFMG, pela experiência em coletivo e o eterno carinho pelos momentos vividos.

À Rosa Maria de Oliveira por ter me convidado para a direção do espetáculo “Pra lá do arco-íris”

Ao elenco e equipe do espetáculo “Pra lá do Arco-íris”, pela dedicação, carinho e confiança no meu trabalho como diretora teatral.

Aos amigos pela presença e apoio incondicional.

RESUMO

Esta monografia visa refletir sobre o método do diretor pedagogo e sua aplicação no processo de ensino e aprendizagem de teatro, utilizando como base a reflexão da prática da autora de relação com um grupo de atores na montagem do espetáculo para crianças "Pra lá do arco-íris" (BH/MG 2011). Como conclusão pode-se apontar a pertinência do método tanto para a iniciação ao teatro quanto para a formação profissional de atores.

Palavras-chave: Diretor-Pedagogo. Criação Coletiva. Ensino de Teatro.

ABSTRACT

This monograph aims to reflect on the pedagogical Director method and its application in the process of teaching and learning, using as a basis the reflection of the author's practice of relationship with a group of actors in entertainment for children "To the Rainbow" (BH/MG 2011). As a conclusion we can point out the relevance of both method for initiation to the theater as for vocational training of actors.

Keywords: Director-Teacher. Criaion Process. Education of Theater.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	08
Capítulo 1- “PRÁ LÁ DO ARCO-IRIS” – A PEDAGOGIA DO TEATRO PARA A FORMAÇÃO DO ATOR/ATRIZ	11
1. Oconvite	11
2. Antes dos ensaios	12
3. O início do processo de montagem	17
Capítulo 2- A ENCENAÇÃO COMO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM NO TEATRO.....	20
2.1 Pré-expressividade	23
2.2 Viewpoints	27
2.3 Partindo para a improvisação	29
Capítulo 3- DRAMATURGIA E ENSINO E APRENDIZAGEM EM TEATRO	33
3.1 Finalização do texto falado	38
Capítulo 4- O APRENDIZADO COMO PROFESSOR DE TEATRO NA ARTE DA DIREÇÃO TEATRAL	41
4.1 Da sala de aula para a sala de ensaio	41
CONSIDERAÇÕES FINAIS	47
REFERÊNCIAS	50

INTRODUÇÃO

Desde quando conclui o curso técnico de formação de ator no Teatro Universitário da UFMG em 1999, passei por uma transformação pessoal significativa em relação ao meu antigo contexto sociocultural e filosófico. No T.U., aprendi e desenvolvi habilidades corporais, vocais e de representação que me deram base para começar minha carreira como atriz. Logo após minha formatura, tive a oportunidade de trabalhar com vários grupos teatrais, enveredando em processos de criação, apresentando espetáculos e viajando por todo o Brasil. Após sete anos ininterruptos de trabalho, entre representar e dar oficinas de teatro decidi fazer um curso universitário, e não tinha motivos para fazer algo que não fosse ligado diretamente com a profissão de atriz. Entrei no curso de graduação em Teatro da EBA/UFMG e lá me vi novamente em um terreno desconhecido, o da Licenciatura. Interessei-me mais veemente pela docência logo após as minhas experiências nos estágios obrigatórios do curso. Já tinha dado aulas em outras ocasiões, mas o período intenso dentro das escolas nos estágios foi o que me fez entender melhor o conceito de plano de aula e planejamento pedagógico escolar. Paralelamente aos estudos na universidade, tive algumas experiências com a direção teatral. Após o meu ingresso no curso de Licenciatura percebi que as experiências como professora de teatro e como diretora teatral, poderiam ser semelhantes em alguns aspectos. Suas práticas contêm alguns procedimentos similares e até mesmo complementares, a começar pela elaboração dos planejamentos de aula que se assemelham aos planejamentos de ensaio.

Após a experiência como diretora teatral no espetáculo para crianças "Pra lá do Arco-íris", juntamente com minha experiência dentro da sala de aula como professora de teatro, mas também como atriz e como espectadora, pude perceber e analisar, de modo mais objetivo, e a partir do critério da reflexão teórica, os procedimentos realizados em ensaios de espetáculos teatrais. Por meio dessa análise, cheguei à percepção de que o trabalho de direção de um espetáculo pode se assemelhar à aplicação de um projeto pedagógico a um grupo de alunos, se o primeiro se basear numa

perspectiva de diretor-pedagogo. A proposta desta monografia é de estabelecer tais linhas convergentes.

No sentido de definir a qual conceito de diretor-pedagogo esta monografia se refere, traremos a proposta de Robson Haderchpek, a partir de seu artigo “O Diretor-Pedagogo”, onde se diz que:

(...) podemos identificar no teatro contemporâneo, muitos diretores que conciliam a profissão de artista com a função de pedagogo, muitos dão aulas em escolas de teatro e paralelamente dirigem suas companhias. Muitos, em suas práticas artísticas, adotam princípios pedagógicos, e isto é algo recorrente na práxis artística do teatro contemporâneo, chegando ao ponto de não conseguirdissociar uma da outra. (HADERCHPEK, 2010)

Ao longo do texto Haderchpek pontua algumas das funções de um diretor-pedagogo:

- O diretor deve estudar e conhecer sua equipe e o universo que os cerca para então propor um trabalho e conduzir um processo;
- Estudar as particularidades do grupo com qual vai trabalhar;
- Deve executar sua proposta estética, mas deverá atentar-se para que ela se adeque às necessidades do grupo;
- Ter a troca, a discussão e o diálogo com o grupo como base do seu trabalho;
- O diretor-pedagogo deve estar disposto a se transformar juntamente com os atores;
- Deve equilibrar as diferenças dentro de um grupo;
- Há de respeitar a posição do outro, e isso não significa anular as divergências, mas aprender a conviver com elas;
- Priorizar o processo em função da formação do ator e das escolhas pedagógicas;
- Alimentar o processo dos atores, respeitando o tempo e as ideias de cada um, para que o desenvolvimento do grupo aconteça.

Agregaremos a esta definição de Haderchpek, a noção de diretor-pedagogo apontada por Marcos Coletta (COLETTA 2010, p. 78), quando ressalta que “os chamados diretores-pedagogos modernos se assemelham na atitude de negar a representação tradicional e buscar novos caminhos para o ator dentro e fora de cena”. Isto porque este objetivo fez parte da proposta de encenação que será analisada como prática pedagógica nesta monografia. Na perspectiva da prática teatral com elencos jovens, à semelhança da experiência a ser descrita e sobre a qual se fará a reflexão neste documento, o papel do diretor, neste caso, da diretora, assemelha-se ao da pedagoga: reconhecer e praticar elementos filosóficos, processos socioculturais, concepções psicológicas sobre o educando, ou ator, e escolha de procedimentos de organização para o processo educacional (ou de montagem) (LUCKESI, 1992, p. 33). Associada à pedagogia em si, a pedagogia teatral assume variados formatos, e, para essa reflexão, pode-se relacionar a metodologia utilizada por esta autora ao processo de Jerzy Grotowski, no dizer de seu aluno Thomas Richards:

A natureza de meu trabalho (...) tem um caráter de transmissão; transmite o que pude alcançar em minha própria vida: o aspecto interior do trabalho. (...). No transcurso de um período de aprendizagem, através de esforços e tentativas, o aprendiz conquista o conhecimento, prático e preciso, de outra pessoa, seu “professor”. (RICHARDS *apud* COLETTA, 2010, p.89)

Em seguida a esta explicitação de parâmetros teóricos, e com o objetivo de contextualizar a experiência em ensino e aprendizagem em teatro da qual se tratará nesta monografia, inicialmente será desenhado o panorama no qual esta experiência foi construída.

Desde o momento do convite para a direção do espetáculo teatral para crianças, foi desenvolvida uma organização dos procedimentos para preparar esta encenação, considerando as reflexões que se desenvolveram no decorrer do curso de graduação, na Licenciatura. Isso porque, diante da necessidade de guiar-me a partir dos resultados das experiências com o elenco, moldando pouco a pouco a minha linha de condução, e sempre me atentando à passagem de uma etapa à outra, lancei mão do aprendizado pessoal da tarefa de organizar e fazer funcionar um processo teatral com grupo, como havia feito nos estágios em escolas de educação formal.

Apresento nos próximos capítulos o processo de elaboração e aplicação do plano de ensaio do espetáculo “Pra lá do arco-íris”. Esse plano continha a organização dos ensaios, a demanda técnica e plástica e a avaliação do processo como um todo.

Capítulo 1

“PRÁ LÁ DO ARCO-IRIS” – A PEDAGOGIA DO TEATRO PARA A FORMAÇÃO DO ATOR/ATRIZ

Neste capítulo serão descritos os processos iniciais relativos à encenação da peça teatral para crianças “Pra lá do Arco-íris”, que possibilitaram, entre outras coisas, a percepção das relações do ensino de teatro com o trabalho da diretora de cena. Todas as fases descritas foram se desenvolvendo naturalmente, sem o concurso da reflexão teórica distanciada, que só neste momento de conclusão do curso de graduação pôde se estabelecer por completo. Como professora de teatro, reconheço as ligações entre as tarefas, sob o ponto de vista de que o processo de criação contém uma pedagogia própria que pode ser aplicada no contexto de salas de aula em geral.

1.1 O convite

Em novembro de 2010, fui convidada pela atriz e produtora Rosa de Oliveira para dirigir e participar da produção de um de seus projetos, “As Crianças Encantadoras de Música e o Arco-Íris”, adaptação para o teatro do livro para crianças de mesmo nome, escrito pela autora mineira Andrea Sophia. Esse projeto havia sido aprovado pela Lei Estadual de Incentivo a Cultura – 2009 e o montante financeiro já havia sido captado. Fiquei muito honrada. Já havia dirigido algumas peças, cenas e exercícios, mas

nunca tinha tido a oportunidade de criar um espetáculo inteiro, como condutora de um processo criativo sob minha inteira responsabilidade.

A minha experiência anterior como diretora se deu em dois grupos de teatro de Belo Horizonte, um amador e outro profissional. Dirigi dois espetáculos com o Grupo do Beco, grupo de teatro sediado em uma das maiores favelas de Belo Horizonte, cujo elenco era formado de atores amadores. O primeiro foi o espetáculo “Se não morro de amores, morro!”, em 2005, e o outro foi “A Laje”, em 2008. Também dirigi a cena curta “É só uma formalidade”, juntamente com o ator Ítalo Laureano, do Grupo Quatroloscinco – Teatro do Comum, que tem um trabalho continuado de pesquisa e prática teatral baseado principalmente na criação coletiva e autoral sob uma estética contemporânea do qual fui fundadora e fiz parte durante três anos. Esse trabalho foi contemplado como uma das melhores cenas no Festival de Cenas Curtas do Galpão Cine Horto de 2008 e ganhou prêmio de melhor cena e melhor texto inédito no FESQ – Festival de Cenas Curtas de Cabo Frio/ RJ, também em 2008.

O convite para o trabalho de direção feito por Rosa de Oliveira garantia-me total liberdade para completar a equipe técnica e definir o elenco, embora ela mesma já houvesse feito convites a alguns profissionais da área artística, como o figurinista e o cenógrafo do projeto. Tomei conhecimento do livro e de sua história e, em seguida, partimos para escolher os atores adequados para a montagem.

1.2 Antes dos ensaios

O livro de literatura infantil do qual partiu a adaptação para o teatro que resultou no espetáculo em questão contém um CD com 12 músicas, gravadas pela própria autora. A composição da história é simples e não há um conflito notável, o que me causou preocupação, pois, para a estrutura dramaturgica imaginada pela proposta da produção, de teatro textocêntrico, o conflito era um dos elementos mais importantes para a encenação. Parti então para a busca do fio condutor ou o mote da história e, depois de estudá-la, percebi que se tratava da música como a cura de todos os males do planeta. No princípio, achei o mote da história uma utopia, mas não me agarrei a essa opinião, por

lembrar que era uma história para crianças e que, principalmente nas histórias infantis, é permitido construir um mundo especial e sem limites. Contudo, uma experiência anterior de trabalhar por três anos como contadora de histórias no Setor Infanto-Juvenil, na Biblioteca Estadual Luís de Bessa - BH/MG, e também no Setor Braille dessa instituição, fez-me recordar de como as crianças também se interessavam pelas histórias que abordavam questões mais atuais, mais aproximadas de sua realidade. Não há aqui uma afirmação de que as crianças não gostem das histórias clássicas, das fábulas, como Chapeuzinho Vermelho e Cinderela – ao contrário, elas também adoram –, mas a resposta era diferenciada quando contava histórias as quais se aproximavam do seu cotidiano, como das coleções “Quero ler Crônicas” e “Para Gostar de Ler” (infantil) e de grandes nomes da literatura brasileira, como Rubem Braga, Carlos Drummond de Andrade, Fernando Sabino, Luis Fernando Veríssimo, entre outros. Havia uma resposta baseada na identificação e na projeção do seu próprio cotidiano, gerando associações sobre sua própria vida, sua família e suas ideias. O que, me parece, gerava uma ampliação de seus conhecimentos e sensibilidades, principalmente quando os conflitos continham uma estrutura bem elaborada, tornando a história, seus personagens e suas situações mais perspicazes. Por alguns momentos, mesmo achando a mensagem do livro encantadora, não acreditava que contar a história de “Musicolândia” seria instigante no teatro, pelo menos não da forma como fora feita no livro.

O que essa pequena narrativa quer dizer é que, logo no início do processo, deparei-me com um problema: percebi que não seria possível a representação literal do texto, mesmo sabendo que os direitos autorais já haviam sido pagos para a autora e que o projeto aprovado deveria ser a representação desse livro. O primeiro passo com caráter pedagógico neste processo deu-se já nesse momento: fiz uma reunião com a produtora e a autora para discutir a real possibilidade de apenas me inspirar no livro, e não buscar encená-lo literalmente, como proposto no projeto. Na reunião, expliquei que uma das formas de se construir uma encenação teatral a partir de um texto literário é, exatamente, poder redescobri-lo em cena. Como o texto seria apresentado noutro processo de comunicação, no caso, o teatro, ele deveria ser modificado para transformar-se em som e movimento, ocupando o espaço tridimensional, e que é, através disso, que nasce a encenação. Mesmo levando em consideração que se possa realizar um espetáculo naturalista, onde se busca a representação imitativa do real, como

por exemplo, quando o espectador acredita que um ator em cena, entra em sua casa, mesmo não tendo saído de uma porta e sim de uma coxia. O teatro parte da representação, dos signos e metáforas construídos pela fisicalização das palavras escritas no texto dramático. O espectador acredita na ilusão proposta na cena, porque o ator, os objetos e os recursos tecnológicos criam um mundo à parte, que pode estar evidente ou não no texto literário. Concordo com Rebeca Pereira, quando afirma que:

O teatro, antes de realizar-se plenamente no momento da representação (a peça, o espetáculo), constitui-se em texto literário. Na medida em que adota a palavra como veículo de comunicação, o Teatro participa das expressões literárias, e só perde a sua essência literária no momento em que é representado, criando para si novos signos. Assim, para o teatro a literatura não é um objeto de consumação, mas um produto criativo capaz de gerar representações que extrapolem o signo verbal. (PEREIRA, 2010)

Depois de me escutar pacientemente e de explicar-me que era a primeira vez que um de seus livros seria encenado, a autora insistiu na valorização da história do livro e disse que gostaria muito que fosse contada do jeito que ela era, pois tinha recebido essa mensagem através dos anjos: aquela história era uma mensagem espiritual para as crianças e para os adultos. Fiquei encantada quando me foi revelado isso, mas sabia que, na prática do palco, mudanças aconteceriam e resolvi insistir que, por mais que a história fosse importante, para teatralizá-la seria necessária a intervenção da direção e dos atores, recontando-a à nossa maneira. A relação entre teatro e literatura contém nuances que me parecem ser bem explicitadas por Moisés Massaud e João das Neves:

O leitor de teatro (do texto teatral), da mesma maneira que o leitor de outros tipos de textos literários, precisa exercitar sua imaginação para compreender os conteúdos e significados presentes no texto. E é neste processo de resgate à fantasia que surgem as diversas releituras e recriações, tão diversificadas quanto o número de seus leitores. A obra literária "constitui uma preparação a uma segunda leitura concentrada e viva, que deve ser uma espécie de recriação" (MASSAUD apud PEREIRA, 2010).

Os mediadores entre o texto teatral e seus leitores "simplificam" a tarefa da recriação, empregando ao texto suas impressões. Há, assim, "uma soma de esforços de artistas que conscientemente sabem ser a obra teatral um ato de criação coletiva para a coletividade (NEVES apud PEREIRA, idem).

A autora não ficou muito satisfeita, mas optou por confiar que dali sairia um bom trabalho.

Na história de “Musicolândia”, o que mais me chamou a atenção foi que a cidade era composta por habitantes que tocavam instrumentos musicais, cantavam e ministravam aulas de música para pessoas de dentro e de fora da cidade. Seu sustento partia da fábrica de instrumentos musicais, de onde conseguiam girar sua economia, por meio de vendas locais, para cidades vizinhas e distantes. Dentro das atividades da comunidade “musicolense”, estavam passar o legado da música aos filhos e netos e fazerem parte da orquestra local, que se reunia todos os domingos para um grande encontro musical, dando uma ideia de que as pessoas ali pertenceriam a uma espécie “musicolística”. Eram, em primeiro lugar, músicos e, só depois, exerciam as suas profissões de padeiro, médico, professores, entre outros. Essa inversão de valores em relação à nossa sociedade atual, que não valoriza a arte em geral, fascinou-me. Mostrar como é importante que a arte, que nesse texto é representada pela música e pelos músicos, seja inserida no cotidiano da sociedade, inspirou-me em um primeiro ponto de partida: fazer uma cidade musicada. Mesmo com esse pressuposto, tomei a decisão de não encenar um musical, ou seja, entrar nos moldes de um espetáculo que é constituído de músicas coreografadas e diálogos falados, ainda que todas as músicas do livro já estivessem prontas; pensei em tratar a música como uma personagem e um elemento dramático, visual e de movimento, que participasse de todo o espetáculo. Durante o processo de escrita da monografia, encontramos uma proposta de compreensão da relação entre teatro e música que melhor aproximou-se das ideias que busquei desenvolver, e que fizeram também parte do processo de formação em exercício que propus àquele elenco: na definição de Patrice Pavis, no seu *Dicionário de Teatro* (SP: Perspectiva, 2009):

Teatro Musical. Esta forma contemporânea (a ser distinta da opereta e da comédia musical) se esforça para fazer com que se encontrem texto, música e encenação visual, sem integrá-los, fundi-los ou reduzi-los a um denominador comum (como a ópera wagneriana) e sem distanciá-los uns dos outros (como as óperas didáticas de Kurt Weill e B. Brecht).

Com essa decisão, a dramaturgia foi encaminhada e um ponto de partida resolvido. O próximo passo para começar o trabalho era escolher o elenco, procurando atores músicos e/ou atores que tivessem afinidade com a música, de preferência afinados ou com “bom ouvido”. Não foi necessário fazer um teste de elenco porque, além de despender muito trabalho para um momento como aquele que vivíamos, eu conhecia bons atores e já contava com alguns deles para esse processo. Fiquei um mês analisando currículos, procurando os que se encaixassem nesse perfil. Uma dificuldade não esperada revelou-se, porque a maioria dos atores só tocava ou só cantava. Dei preferência para os atores que tinham experiência comprovada na música e que, em primeiro plano, pareceram-me criativos; esse julgamento adveio não só a partir de experiências em outros trabalhos que eu tive com alguns deles e pelo currículo, no qual alguns registravam experiência em improvisação, teatro de rua e clown, mas também por causa de relatos de artistas com os quais já haviam trabalhado e que me deram boas recomendações dos processos criativos, de habilidades, competência e de boa relação no convívio do dia-a-dia.

O convite aos sete atores para comporem nossa equipe foi feito, percebi que a direção musical deveria entrar já no começo do processo, para desenvolver as habilidades “musicolísticas” dos atores. E assim o fizemos: convidei o diretor musical Fernando Muzzi e, logo no seu primeiro dia, conseguimos formar uma pequena banda, que se desenvolveu durante os ensaios e permaneceu no espetáculo. Em seguida, foram realizadas reuniões individuais com cada parte da equipe e, só depois, reuni o diretor musical, a preparadora corporal e o preparador vocal para uma primeira previsão sobre como conduziríamos o processo em conjunto. Conversamos sobre a minha proposta de direção, que consistia em criar cenas inspiradas no livro e decidir como a música seria abordada no espetáculo, já que a possibilidade de ser um musical estava descartada. O relato sobre o início do processo de montagem e a forma de condução adotada serão detalhados no próximo capítulo.

Fazendo hoje a reflexão sobre aquele momento, percebo que a própria atitude de buscar reconhecer a especificidade da linguagem teatral se configura como um processo de ensino e aprendizagem do teatro. Além disto, a percepção da interface entre as artes, nesse caso literatura e teatro e teatro e música, configura um processo de sensibilização para a arte como conhecimento e expressão do ser humano, e aponta outro componente

pedagógico do processo de montagem. Outro elemento que salta à percepção, é que a partir da atitude de coordenar as várias ações como processos integrados de criação coletiva, o grupo se organizou de modo harmônico, possibilitando que aparecessem suas opiniões e habilidades, de modo a se tornarem os agentes de seu próprio aprendizado, como penso que deve ser no teatro.

1.3 O início do processo de montagem

Depois de seis ensaios, tive a triste notícia de que três dos atores não continuariam no processo, por motivos pessoais. Então, tive de ir à procura de atores, mais uma vez, e, confesso, isso foi desanimador, tanto para mim, quanto para os outros atores que esperaram duas semanas até que o novo elenco fosse formado. Consegui reunir atores diversos, uns com habilidades musicais e outros que não as tinham, mas, em compensação eram ótimos no desenvolvimento da cena. Essa heterogeneidade deu-me um vasto leque para trabalhar, ajudando-nos na construção de uma equipe com profissionais de formações e ideias completamente distintas. No novo grupo de atores acabei juntando três grandes amigos, que não se viam há muito tempo. Isso fez toda a diferença para a retomada de um bom clima nos ensaios e para que todo o elenco ficasse mais próximo. Contudo, com o elenco fechado e um clima quase de festa, tive que repensar a abordagem da direção. Gostaria que a equipe se enxergasse e se respeitasse como um grupo e não como elenco. Mas qual a diferença entre um grupo e um elenco? Como eles se comportam? Quando somos chamados para trabalhar em uma companhia teatral como diretor ou ator convidado, na construção de um espetáculo, em nosso cotidiano de profissionais da área artística, estabelece-se uma diferença entre o trabalho de um elenco ou de um grupo, porque:

- Elenco: normalmente trabalha para um produtor ou uma produtora que formará uma equipe ou, pelo menos, a maior parte dela em função de um único projeto. Ou seja, os profissionais serão contratados como terceirizados, para a realização de um espetáculo e terão de se preocupar em fazer apenas sua função, não tendo que se comprometer com trabalhos extra-ensaios.

- Grupo: em geral, se trata de um processo de trabalho conjunto, no caso de atores, diretores e produtores, que convivem e criam juntos e tem o mesmo objetivo, seguindo as mesmas regras, pré-determinadas por eles mesmos. Estar em um grupo é saber que todos tem um compromisso para além dos ensaios. O grupo representa para cada um de seus integrantes algo mais consistente do que um único projeto. É o desenvolvimento de uma carreira em conjunto, um acompanhamento diário do próprio desenvolvimento, com compromissos de longo prazo e por vontade pessoal.

Como ressalta Richard Courtney no livro “Jogo, Teatro e Pensamento” (COURTNEY, 2003), no capítulo “O teatro e o grupo”, no qual ele analisa o surgimento de um grupo por meio do método psicanalítico, embasando-se em Freud e Money-Kyrle, Kyrle:

Quando um certo número de indivíduos encontra símbolos comuns para os elementos nesse modelo inconsciente, eles formam um grupo. Têm valores comuns a defender, um inimigo comum, um líder comum e um padrão comum de comportamento. (COURTNEY, 2003, p. 196)

A partir desse pensamento, busco explicar aqui como estruturei o planejamento de ensaios. Almejava que os atores se comprometessem e se empenhassem para a realização desse espetáculo como os integrantes de um grupo de teatro. Que essa dedicação fosse para além dos ensaios e que, principalmente, pudessem defender algo em comum. Que acreditassem e investissem nesse projeto como sendo de longo prazo e, para que isso acontecesse, primeiramente eu, como diretora, teria que estar disposta a trabalhar também como integrante desse grupo. A minha forma de condução deveria privilegiar o processo e não só o espetáculo como produto em si. A proposta tornou-se, então, um processo de criação coletiva, apoiando-se na relação de ensino e aprendizagem entre ator e diretor, buscando, enfim, conquistar o comportamento eficiente de atores e da equipe, comparável ao de um grupo teatral ou coletivo de criação.

Para enriquecer essa reflexão, trago Fernando Mencarelli, que expõe as ações que determinam uma dramaturgia em processo no teatro contemporâneo e que caracterizam a criação coletiva:

A não hierarquização das funções no processo criativo, a pluricentralidade das proposições, a afirmação dos criadores em suas competências, o convite para conceber a totalidade do espetáculo em exercícios coletivos, a percepção das múltiplas esferas da textualidade cênica, todos esses movimentos propiciam um deslocamento e um investimento nas etapas preparatórias do espetáculo, uma concentração das etapas processuais, uma vez que a elas se atribui algo da particularidade do teatro: o ser uma arte gestada e realizada coletivamente. [...] É nesse contexto que podemos pensar nas dramaturgias em processo. O que isso pode significar? Primeiramente, talvez, naquelas que reconhecem o esforço conjunto e de longo prazo da tessitura da cena. Nessa categoria estariam, por exemplo, as criações coletivas, os processos colaborativos, os processos criativos de grupos, coletivos, ou núcleos de criação que há décadas fazem dos ensaios seus laboratórios de escritura cênica, inter-relacionando os sujeitos envolvidos na criação em permanente tensionamento. (MENCARELLI, 2010, p. 17- 8)

Os atores eram muito criativos, mas, ao mesmo tempo, dispersos e falantes, e isso, no primeiro dia de ensaio, deixou-me desorientada. Resolvi, então, apoiar-me em exercícios de concentração e atenção e propor um plano de ensaio para a construção de um corpo vivo em cena, além de jogos, principalmente os de sensibilização, que fossem um alicerce para a construção de um grupo coeso.

A partir de alguns exercícios da técnica de *View Points*, como o exercício da “raia” e, paralelamente, o “princípio do status”, conseguimos aos poucos concentrarmo-nos num só objetivo: trabalhar em conjunto. O trajeto de trabalho e a aplicação desses exercícios como um processo de ensino e aprendizagem serão detalhados nos capítulos a seguir.

Capítulo 2

A ENCENAÇÃO COMO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM NO TEATRO

Neste capítulo será descrita a proposta de treinamento dos atores, os referenciais teórico-práticos e a forma como o plano de ensaio se desenvolveu até a finalização da montagem, no que diz respeito à preparação do grupo de atores. Serão desenvolvidos os conceitos de “corpo-vivo” e “improvisação”.

Quando me propus a dirigir o espetáculo “Pra lá do Arco-íris”, tive duas semanas para pensar como seria o planejamento dos ensaios, porque foi esse o prazo entre o convite e o primeiro encontro com os atores. Por essa razão, a primeira coisa que fiz foi pesquisar a música como um elemento de cura, partindo das explicações dadas pela autora sobre o texto e sua razão de ser. Achei muitos artigos interessantes sobre musicoterapia, mas, infelizmente, não consegui estabelecer uma ideia de processo criativo teatral a partir desse assunto. Depois de muito pesquisa, percebi que entrava mais na área da saúde do que na música em si. E já estava estabelecido que para o processo o meu desejo e objetivo eram fazer a interface do teatro com a música. Então, parti da proposta de não usar o texto do livro, mas, sim de apenas inspirarmo-nos livremente no seu tema, comuniquei a possibilidade ao grupo e todos concordaram com essa avaliação. Em seguida, parti em busca de elementos para um novo contexto para a dramaturgia.

Depois de reconhecer a linguagem teatral que havia despontado no começo do processo, teatro musicado, e posteriormente perceber a necessidade da formação de um grupo coeso e atento, me faltava encontrar um procedimento contendo exercícios, jogos e princípios teóricos que se adequasse a esse processo.

Dediquei-me a reunir a maioria dos exercícios que, nos dezessete anos de estudo de teatro, como aluna, atriz e espectadora, sempre me acompanharam e em cujos resultados acreditava para trazer essa coesão entre ator/diretor e ator/ator de que o grupo necessitava. Nunca fui adepta de apenas um método, ou seguidora de um diretor

específico e sua metodologia de ensino/direção, ao contrário, sempre trabalhei com métodos e teóricos variados que tinham como objetivo principal jogos e exercícios que traziam, em si, a preparação de um ator para criar e estar vivo em cena.

Para desenvolver o procedimento desta encenação me apoiei no “estudo dos princípios do uso extracotidiano do corpo e sua dilatação [para] o trabalho criativo do ator e bailarino” (BARBA, 1995 p. 5), proposto por Eugênio Barba no seu estudo sobre a Antropologia Teatral. Meu contato com a antropologia teatral deu-se através das variações de exercícios sobre o desenvolvimento do corpo extracotidiano do ator que ao longo dos anos foram-me apresentados por professores do curso de Formação do Ator no Teatro Universitário e no curso de Graduação em Teatro da UFMG. Dessa forma pude perceber que o trabalho da pré-expressividade e o desenvolvimento do corpo extracotidiano desenvolvem no ator essa habilidade de estar em estado de prontidão para a cena. Por isso procurei pautar-me por esse princípio, pois já tinha tido a experiência da elaboração dos elementos constitutivos da pré-expressividade. Hoje percebo que a intuição foi acertada, já que serviu para a construção de um grupo com todas as qualidades que almejava.

Tentei deixar que o processo fluísse através dos resultados de cada exercício ou jogo proposto, sem colocar muitas regras fixas na condução da direção. Eu me organizava antes dos ensaios, preparando o plano que usaria. Ao término dos ensaios, fazia relatórios críticos e guiava-me para o próximo encontro a partir do que se mostrava válido dentro dos resultados das improvisações e discussões, moldando, pouco a pouco, a linha de condução para a encenação, procurando estar atenta à passagem de uma etapa a outra, sem me preocupar ainda em definir uma prática ou método de trabalho, porque:

O teatro se submete cada vez menos a regras imutáveis. Como diz Georges Banu, o teatro está sobretudo à procura perpétua de "saídas de emergência" para escapar de um estado de crise permanente. Cabe a cada um definir suas práticas em função de situações diferentes. (RYNGAERT, 2009, p.30)

A cada passo dado, tentava perceber quais eram as necessidades que o coletivo apresentava para um melhor aprimoramento da condução a ser usada em cada momento. Estas reflexões, que compuseram uma espécie de Diário de Bordo do meu

trabalho como diretora possibilitou que agora eu possa me debruçar sobre ele para perceber seu caráter pedagógico.

Durante esse processo criativo, passei por quatro etapas: a primeira, o fortalecimento de um grupo coeso; a segunda, a criação de cenas seguindo a improvisação direcionada; a terceira, a elaboração de uma dramaturgia inspirada livremente no livro literário; e a quarta, a elaboração da relação com o espectador, neste caso, especialmente pensávamos na criança de 6 anos até 10 anos. Neste capítulo tratarei das duas primeiras etapas, relatando como foi desenvolvido esse processo e como essas etapas funcionaram como a preparação do elenco. Posteriormente, tratarei das duas outras, pois se configuraram com a encenação propriamente dita.

Para começar o trabalho, adotei duas premissas: Corpo-vivo e Improvisação. Corpo-vivo foi o nome que dei à habilidade do ator de presença, atenção, prontidão e disponibilidade para a construção das ações físicas e das cenas.

A Improvisação foi estruturada a partir de personagens de desenhos animados, porque esse universo imagético está presente no cotidiano do público-alvo do espetáculo. Eles configuram uma espécie de mitologia contemporânea, da qual nos pareceu importante lançar mão não só para nos aproximarmos das crianças, mas também, para questionarmos seus estereótipos.

Para que o grupo se tornasse coeso, nesse primeiro momento do processo, a direção de cenas deu-se com um tempo reservado diretamente para esse trabalho com a diretora, comandando desde o aquecimento até os jogos e as improvisações direcionadas. Foi nesse momento que começamos a nos reconhecer como profissionais e a estabelecer uma relação direta. Tinha como metaum treinamento como se faz para o teatro de rua, de expressão corporal e vocal não naturalista e intensa. Os personagens que povoavam minha imaginação eram firmes, vigorosos e enérgicos, porque esta parecia-me ser a persona ficcional ideal para dialogar com a atenção das crianças. Para isso, a forma que encontrei para começar esse processo de treinamento foi apoiar-me em um objetivo: trazer para a sala de ensaio o ator com o corpo pulsante, que estou denominando de corpo-vivo nesta reflexão; então propus o estudo prático da pré-expressividade, como explicado a seguir.

2.1 Pré-expressividade

Constitui um procedimento de exercícios para a criação de um corpo enérgico e dilatado, construindo um equilíbrio extracotidiano neste corpo. Uma proposta de treinamento baseada no conceito da pré-expressividade. O objetivo era de, em primeiro lugar, analisar como o corpo de cada um se colocava para o trabalho de encenação e, em seguida, desenvolver novas possibilidades para o repertório de ação em cena. O treinamento com a pré-expressividade nos acompanhou durante de todo o processo dos ensaios até os aquecimentos antes das apresentações.

Eugênio Barba, em seu livro *A Arte Secreta do Ator - Dicionário de Antropologia Teatral* reserva um capítulo inteiro para cada um dos elementos mencionados acima, elementos estes constitutivos da pré-expressividade. Barba, através do estudo sobre experiências teatrais no Ocidente e Oriente, fez grande contribuição para o treinamento do ator, principalmente, na preparação para criação de um espetáculo, porque auxilia a tomar consciência das necessidades do processo criativo. A antropologia teatral, resultado de sua pesquisa, é para Barba:

O estudo do comportamento do ser humano quando ele usa sua presença física e mental numa situação organizada de representação e de acordo com os princípios que são diferentes dos usados na vida cotidiana. Essa utilização extracotidiana do corpo é o que chamamos de técnica. [...]. Disto deriva uma ampliação do conhecimento, que tem consequências imediatas no nível prático, profissional. Em geral, a transmissão de experiência começa com a assimilação de conhecimento técnico: o ator aprende e personaliza. (BARBA, 1995, p.5)

A antropologia teatral pode ser examinada em qualquer cultura e reconhece que a pré-expressividade está presente no trabalho de atores de diferentes locais, sendo a base para se interpretar diferentes gêneros, estilos e/ou papéis (BONFITTO, 2006, p. 76), trazendo em si a dilatação de sua presença, criando o que ele denomina de "corpo-em-vida". A opção por tratar do "corpo-vivo" nesta monografia se prende ao fato de que foi esta última a nomenclatura que utilizei no processo prático que venho descrevendo. Acredito que, o corpo em vida conceituado por Barba equivale ao corpo-

vivo buscado como denominador comum para o grupo de atores da montagem analisada.

Eugênio Barba faz uma divisão entre técnica cotidiana – que é regida pela "lei do mínimo esforço", técnica virtuosística –, que se limita à demonstração de habilidades, e técnica extracotidiana – caracterizada pelo excesso de energia e por um comportamento reconstruído pelo ator. A pré-expressividade está relacionada às técnicas extracotidianas que desenvolvem o "corpo-em-vida" e dilatam a presença do ator (BARBA apud BONFITTO, 2006, p. 77). O corpo-em-vida é mais do que um corpo que vive; o corpo-em-vida dilata a presença do ator e a percepção do espectador (BARBA, 1995, p. 54).

A partir desses elementos, para a construção da pré-expressividade, que defini o repertório de exercícios para o grupo:

- *Alongamento*: atores deitados no chão, se espreguiçando; pedia-lhes que esse espreguiçar surgisse a partir das oposições entre as partes do corpo, passando pelos níveis baixo (chão), médio (quase em pé) e alto (em pé), em ritmo constante, como numa dança, conscientizando as articulações;

- *Descoberta do equilíbrio precário*: dentro deste exercício, o comando era para que se buscasse a passagem de uma posição para outra, fugindo ao equilíbrio cotidiano. Os atores criavam formas de andar, que surpreendessem o próprio corpo, utilizando a criatividade para redescobrir seu corpo em movimentos extracotidianos;

- *Domínio do foco*: o comando era para que cada um entrasse em foco na relação como o grupo, e em seguida saísse ou cedesse este foco para o outro;

Relatava ao atores que, segundo Barba, "o ator desenvolve resistência criando oposições: essa resistência aumenta a densidade de cada movimento, dá ao movimento uma maior intensidade energética e tônus muscular" (BARBA, 1995, p.184). O ator que trabalha as oposições está criando/alimentando um corpo preparado para a sua dilatação/amplificação no espaço, chamando a atenção do espectador de forma direta. Sabendo trazer o foco para si, conseqüentemente, o ator conseguirá uma "ação dinâmica", ou seja, uma ação mais atraente aos olhos do espectador. Barba afirma que "o ator que não consegue dispor-se a este equilíbrio precário e dinâmico não tem vida na cena: conserva a estática cotidiana do homem, mas como ator parece morto" (BARBA, 1995, p.39).

O objetivo principal desses exercícios era o de alcançar personagens pulsantes e vivos, capazes de atingir a relação com o espectador-criança de forma dialogal e intensa, pois apostávamos na criação de personagens que tivessem uma presença significativa na relação com as crianças.

Analisando os primeiros resultados neste processo de alongamentos e aquecimentos partindo desses elementos, percebi que o grupo mostrava-se, em sua maioria, disposto, mas, como não sabiam dosar sua energia, ficavam muito cansados logo na primeira hora. Alguns se dedicavam com veemência, outros não se arriscavam muito a esse corpo extracotidiano. Ao longo do tempo, fui percebendo que eles foram adquirindo força e conseguindo pouco a pouco trazer um corpo ativo para todo o processo de estudos e improvisações. Mesmo uma das atrizes que estava acima do peso e tinha muita dificuldade em ser um corpo vigoroso, com o tempo percebeu que não era apenas uma questão de força mas da junção de todos os elementos trabalhados numa atitude corporal. O pensamento de Barba nesse momento foi fundamental: "A técnica extracotidiana do ator-dançarino, isto é, a presença, deriva de uma alteração do equilíbrio, e postura básica, do jogo de tensões opostas, que dilata o corpo. O corpo é construído para a ficção teatral" (BARBA, 1995, p. 81).

No processo dos aquecimentos, propus trabalhar com três tipos de tonicidade diferentes para o corpo: pluma, rocha e gel. A passagem de uma energia para outra mostrava, claramente, a construção desse corpo-vivo, porque se percebia nas transições a prontidão e a concentração do ator para seu movimento, gerando uma conscientização do seu poder energético.

No começo dos ensaios, percebia que o espreguiçamento em oposição, deixava cada um dos participantes do grupo com um ritmo totalmente diferente do outro. Quando eu enfatizava o comando para a percepção do espaço e do outro, eles lentamente tentavam se regular por um ritmo do grupo. Nessa circunstância, eu desempenhava o papel de imprimir vigor aos comandos, incentivando-os e encorajando-os a todo o momento a trazerem ou redescobrirem um corpo extracotidiano. A relação de confiança e segurança entre diretor e ator é imprescindível para o rendimento do treinamento. Barba afirma que a "dinâmica que fundamenta a relação (ator/diretor) é: ensinar um ritmo com ações específicas, criar obstáculos com os quais o ator deve se confrontar fisicamente de forma contínua, deixando-o ir por si só" (BARBA, 1995, p.254). Feitos o alongamento

e o aquecimento, passávamos de um momento de (re)descoberta do próprio corpo, da criação de um estado de alerta individual, para o segundo momento, o de reconhecer o espaço, o grupo, e trabalhar pela escuta e pela criação em coletivo.

Assim, deu-se o desenvolvimento do processo que se estabeleceu como sendo a segunda etapa da montagem. A organização dos ensaios era de três horas e meia, quatro vezes por semana, e foram distribuídos da seguinte forma:

Encontro Semanal 1:

- Direção de cenas;
- Aulas de Improvisação, com Mariana Vasconcelos.

Foram criadas ações físicas e cenas, para em seguida aprimorar a voz e o movimento na execução delas.

Encontro semanal 2:

- Direção de cenas;
- Aulas de Expressão Corporal, com Ana Amélia Cabral.

Como os atores já estavam de posse de materiais cênicos, a expressão corporal os conduzia a descobrir e aprofundar elementos para o enriquecimento do corpo de cada personagem. O trabalho da preparadora corporal também consistiu em, junto à direção, arquitetar a construção das cenas, baseando-se na ideia de decomposição do ator com o espaço.

Encontro semanal 3:

- Aulas de Expressão Vocal, com Marcelo Oliveira;
- Ensaios de Direção Musical;

Como era prático reunir voz e música no mesmo encontro, o preparador vocal e o diretor musical aproveitam esse momento para desenvolver nos atores, vozes dos personagens nas músicas cantadas e na voz falada. Além das criações das canções do espetáculo e intervenções de som e ruído nas cenas.

Encontro semanal 4:

- Direção de cenas;

Depois de ter trabalhado a criação corporal e vocal, os atores apresentavam as cenas elaboradas durante a semana para serem aprimoradas e finalizadas pela direção.

2.2 *Viewpoints*

Os *Viewpoints* (literalmente: pontos de vista) foram originalmente desenvolvidos nos anos 1970 pela coreógrafa Mary Overlie. A Teoria de Viewpoints foi adaptada para o teatro pelas diretoras Anne Bogart e Tina Landau, que são norte-americanas. Trata-se de uma técnica de improvisação que possibilita um vocabulário para pensar e agir sobre os movimentos e gestos desenvolvidos em relação à presença no espaço compartilhado com outro ser ou objeto. Essa técnica é muito utilizada para treinar atores e performáticos, construir um grupo e criar movimento para a ocupação do palco. Eu a conheci numa oficina com Diego Bagagal, no projeto do Galpão Cine Horto "Oficinas de Verão 2011".

Ao reconhecer o grupo com o qual estava trabalhando e sua necessidade de se relacionar com a montagem como processo de aprendizado de novas técnicas, como a atuação com música, por exemplo, elegi dois dos exercícios que havia conhecido na oficina de *viewpoints* para os ensaios. O propósito foi o de ampliar a compreensão e o uso da atenção, da concentração, e melhorar a sensibilização do elenco para a necessidade de ser um grupo. Como minha experiência foi curta, não me senti em condições para elaborar um plano de direção a partir somente dos conceitos do *viewpoints*, contudo, tomei alguns dos elementos de sua prática como base, por acreditar que eram eficientes e que, mesmo sem conhecê-los com profundidade, poderiam ser adaptados ao treinamento que havia idealizado. Nesse caso, penso que o processo de ensino e aprendizagem da própria diretora foi me conectando com a percepção de associações e formulações adequadas ao processo que eu conduzia.

Comecei por dar ênfase ao objetivo de conectar o grupo, pedindo que eles acelerassem e desacelerassem suas caminhadas. Um exercício extremamente simples e potente, porque leva cada participante a se esforçar por perceber o outro e suas relações conjuntas com o tempo e o espaço. Incluía também as variações de duração dessas velocidades. O resultado foi eficiente: os atores ficaram mais presentes e conectados

com o espaço e o grupo. Construíamos o corpo-vivo nos exercícios que estimulavam a dilatação, a oposição, a energia e o equilíbrio-precário, e fortalecíamos a coesão do grupo no exercício da raia para, depois, com o corpo pulsante e ativo para criação entrarmos no processo de improvisação de cenas. Hoje percebo a importância desse processo de perceber e avaliar o desenvolvimento do grupo e sua compreensão da atuação como um processo de aquisição de técnicas corporais; ele se vincula diretamente ao ensino e à aprendizagem do teatro, porque a atuação ao vivo é o elemento que o particulariza como linguagem.

O exercício da “raia” foi proposto para desenvolver os princípios da relação consciente com o próprio corpo, com o espaço e com os outros corpos atores; ele também levou a uma conscientização da respiração, do olhar e da resposta direta do ator ao estímulo dado pelo espaço e pelo grupo como um todo. No exercício da “raia”, os atores caminham em linhas retas, imaginárias, visualizadas como raias de uma piscina. O ator caminha a partir dos comandos que visam a uma resposta cinestésica, baseada nas noções de velocidade, de repetição e de duração, e também de espaço que se investiga durante esse tempo; um mapa estabelecido a partir da relação entre espaço, gesto, forma, arquitetura e voz. Um exemplo de um comando de tempo seria um ator investigar seu corpo enquanto desenvolve um percurso na velocidade 10 (sabendo-se que a escala pré-estabelecida é de 1 lento para 10 rápido), ou seja, na velocidade máxima, com uma duração de 5 segundos. O que se pode aprender nesse exercício é que a mudança de ritmo do movimento cria atmosferas que transmitem sensações ao espectador, quando este se utilizar da técnica em cena.

A forma espacial do exercício da “raia” e como os atores andavam sobre ela acelerando e desacelerando, trouxe a inspiração para a criação de um conflito que não havia na história de “Musicolândia”, a cidade que se apresentava no livro e que gostaríamos de conservar. A arquitetura que se construía com os corpos dos atores no exercício da raia trouxe-nos a ideia de fazer uma cidade completamente oposta a Musicolândia, onde tudo era calmo e claro. A metrópole em que vivemos é cheia de objetivos pontuais, com comandos que normalmente vêm de fora, obrigando-nos a estar em tal lugar e a tal hora. Fiz essa relação com o comando de espaço-tempo e criamos a “Fumaçópolis”, uma cidade que não para, que vive apenas para o trabalho e o dinheiro, cinza e barulhenta. Pedi que cada um trouxesse de uma pesquisa feita nas ruas de Belo

Horizonte, no horário do *rush*, três gestos e três barulhos. E foi assim que começou a criação dos personagens dentro do exercício da “raia”. Através da repetição dos gestos, em velocidades e intensidades diferentes, eles os personagens foram aparecendo e amadurecendo. Ana Amélia Cabral, a preparadora corporal, aproveitava esse estado de presença construído na raia e trazia exercícios para a composição desses personagens, inspirados em máquinas.

Com o material corporal produzido nas improvisações, partíamos para o exercício do *status*, isto é, somente com o corpo, apenas com a presença construída através dos elementos da pré-expressividade e do exercício da raia, buscávamos diferenciar a estatura de cada personagem em cada cena. Para isto, entrávamos no jogo do platô, que consiste em traçar no chão com uma fita um espaço de mais ou menos 4 metros quadrados. Nele, cada ator posiciona-se em um dos pontos extremos, tentando balancear as distâncias entre si, de modo a mantê-lo em equilíbrio. O quadrado representa a imagem de um grande tabuleiro, que estaria apoiado em seu centro por um bastão imaginário, deixando-o totalmente vulnerável aos movimentos de cada participante. No jogo de ação e reação, atenção e precisão, os atores constroem um espaço único, no qual, a cada momento de desequilíbrio, um ator deve entrar e aquele que desequilibrou o platô passa a fazer parte do grupo que busca o seu reequilíbrio até entrarem todos os atores e ficar um contra todos. A partir desse momento, é possível criar cenas inteiras com o jogo de ação e reação. Neste processo, conseguimos, aos poucos, trazer os personagens para dentro do quadrado e, dentro do exercício do platô eles foram tomando forma e voz.

2.3 Partindo para improvisação

A escolha da improvisação como método criativo deu-se, em primeiro lugar, pela necessidade de recriar o texto e, conseqüentemente, descobrir um conflito central, mas também de criar novas cenas e personagens. Em segundo lugar, possibilitou um outro campo de aprendizado no qual o grupo se reconhecesse como atores-improvisadores. O objetivo era estimular a imaginação para a criação do espetáculo em si.

Todos os dias, após o aquecimento, o exercício da raia e o exercício do platô, passávamos para os jogos de improvisação, desenvolvendo um espaço de experimentação criativa. Nos primeiros dias, os jogos não eram direcionados para o texto, tinham temas livres, para que pudéssemos nos permitir a tudo, liberando-nos até para a experimentação do ridículo. A primeira regra era falar e fazer tudo o que viesse à cabeça, sem censura, trazendo para o corpo a primeira ideia que viesse à mente. Concordamos com Vera Cecília Achatkin, que exemplifica a possível reação de um ator que se deixa levar pela primeira ideia:

Se um ator correr o risco de dizer a primeira coisa que lhe vier à mente, muito provavelmente se surpreenderá. Poderá, até, levar as mãos à boca, como que tentando evitar que mais alguma coisa escape. Cairá na risada, seu peito se abrirá, ele crescerá em tamanho. O prosseguir ou não dependerá da atitude do interlocutor. Cenas de improviso são criadas a partir daí. (ACHATKIN apud VASCONCELOS, 2011, p. 16)

O resultado foi surpreendente: durante duas semanas, os atores improvisaram cenas de todos os tipos e personagens, fizeram disso um espaço livre para experimentar. Esse processo foi fundamental para a direção e para o grupo entenderem como cada ator reage, e qual a sua forma de improvisar.

A capacidade de jogo de um indivíduo se define por sua aptidão de levar em conta o movimento em curso, de assumir totalmente sua presença real a cada instante da representação, sem memória aparente daquilo que se passou antes e sem antecipação visível do que irá ocorrer no instante seguinte. Essa capacidade se apoia na disponibilidade e no potencial de reação a qualquer modificação, ainda que ligeira, da situação. (RYNGAERT, 2009, p. 55)

Nesse primeiro momento eu percebi que seria válido trazer um profissional da área de improvisação, para dar continuidade ao meu trabalho inicial. Convidei a professora de teatro Mariana Vasconcelos, para fazer a preparação de elenco para improvisação de cenas, aí, sim, direcionadas ao espetáculo.

Ela, com sua boa experiência em jogos de improviso através de espetáculos e oficinas na Uma Companhia (BH/MG), foi um alicerce no momento de construção das cenas. Para a preparação da improvisação direcionada, nós nos reuníamos para

definição dos jogos que seriam abordados. Ela me explicava como era o jogo e eu fazia a associação do jogo com algo que estava querendo trabalhar no momento. Tínhamos como base personagens, vozes e universos de desenhos animados. Do roteiro de ação pré-definido, escolhi os lugares de onde poderia surgir um bom material para a encenação, tanto de personagens como de situações. Começamos a improvisar na padaria, depois na praça, na alfaiataria, na fábrica de instrumentos musicais, e noutros espaços. Dessas improvisações as cenas foram surgindo. O passo seguinte foi definir em qual daqueles lugares de ação iria permanecer o espetáculo; assim, pedi que os atores fizessem uma pesquisa sobre personagens que frequentassem esses locais. Cada um trouxe sua proposta de personagem e, para experimentá-los, começamos a utilizar o jogo do *status*.

O trabalho com *status* chama a atenção dos atores porque é uma rica fonte de pesquisa de suas personagens. (...) facilitando a criação da movimentação no espaço da cena e a construção de ações físicas, dando-lhes qualidades diferentes de acordo com a posição que a personagem ocupa naquela determinada cena ou trecho de cena. (ACHATKIN apud VASCONCELOS, 2011, p. 20)

Segundo Vasconcelos, o processo de conseguir brincar com *status* diferentes propicia ao ator uma capacidade maior de lidar com as possíveis transformações que o personagem terá ao longo da peça, tornando-o apto a jogar em qualquer situação (VASCONCELOS, 2011, p.32).

Mais uma vez nos utilizamos do formato de um jogo para a construção de uma cena do espetáculo. Propus um jogo *destatus* entre o chefe, o vilão 1 e o vilão 2, com as seguintes regras: deixar claro qual era a hierarquia entre eles, o chefe só falava com o vilão 1, o vilão 1 só respondia para o chefe e perguntava para o vilão 2, e o vilão 2 só falava com o vilão 1. Dessa maneira, a cena estabelecia um movimento no texto e na ação, gerando um ciclo de poder entre os personagens. Ela ficou tão interessante na primeira vez em que foi improvisada que decidimos conservar o formato do jogo na cena. Este ciclo de perguntas e respostas apoiadas na estrutura do jogo do *status* fez com que os atores entendessem melhor as relações entre os personagens, trazendo para a cena um texto criativo e consistente. Houve um receio de que o jogo não acontecesse com a mesma qualidade na repetição dos ensaios, mesmo fortalecendo com o texto da

cena os apoios para que o jogo não se perdesse. Pudemos perceber, no nosso processo de aprendizagem conjunta que era necessário que o ator estivesse convicto do objetivo central do jogo, ou da cena, para que ele funcionasse, e que isso requer um trabalho próprio do ator. Jean-Pierre Ryngaert, em um capítulo sobre a capacidade do jogo, ressalta que:

Dizemos “que há jogo” quando numa improvisação e ou representação, os jogadores, mesmo assumindo o que está previsto na encenação ou no roteiro, dispõem de espaço suficiente entre as engrenagens para que a invenção e o prazer possam penetrar, assim dando a impressão de reinventar o movimento no próprio momento que o efetuam. (RYNGAERT, 2009, p. 54)

A improvisação foi um motor imprescindível para esse processo de criação coletiva. Através dela, os atores participaram ativamente da construção do espetáculo, da criação dos personagens, da elaboração da narrativa, da criação do cenário e do figurino, configurando-se, assim, um grande esboço coletivo para a estruturação da montagem final. Criamos um espetáculo a partir de uma liberdade de experimentação enorme, oferecendo a possibilidade de chegar ao limite individual e de enriquecer, com isso, o ponto que desejávamos alcançar. Como enfatiza Vasconcelos, “(...) para isso basta que o grupo esteja aberto e receptivo às intervenções de toda a equipe, para que possam improvisar um resultado sempre em movimento” (VASCONCELOS, 2011, p. 25). Ela ainda cita Flávio Desgranges: “pois é justamente nessa indeterminação, como evento provido de finalidade, mas, sem um fim previamente instituído, que se organiza o acontecimento artístico” (DESGRANGES apud VASCONCELOS, idem).

No próximo capítulo, abordarei a dramaturgia, sob o ponto de vista do texto falado e do seu processo de construção, assim como as dificuldades e as soluções para se chegar à finalização das cenas.

Capítulo 3

DRAMATURGIA E ENSINO E APRENDIZAGEM EM TEATRO

Neste capítulo serão descritos os processos relativos à elaboração do texto falado, considerando que ele foi objeto de trabalho paralelo à encenação propriamente dita. A partir da elaboração do texto, será discutida a noção de dramaturgia e sua influência na linguagem teatral. Refletir-se-á, também, sobre a elaboração e as discussões propostas pelo diretor-pedagogo, para a compreensão do grupo sobre o atuar com e para o espectador.

Pensar no processo de aprendizagem dos atores é pensar na construção da dramaturgia da cena, Esta dramaturgia contém o texto, e queremos aqui pensa-lo como sugere Barba:

A palavra “texto”, antes de referir a um texto escrito ou falado, impresso ou manuscrito, significa “tecendo junto”. Neste sentido, não há representação que não tenha “texto”. Aquilo que diz respeito ao texto (a tecedura) da representação pode ser definido com ‘dramaturgia’, isto é, *drama-ergon*, o “trabalho das ações” na representação. A maneira pela qual as ações trabalham juntas. (BARBA, 1995, p. 68)

A forma como tudo foi estruturado para o espetáculo surgiu através da ideia de trazer para o palco uma cidade que respirasse música. Fiz um roteiro de ações para poder me guiar nas improvisações e nele coloquei os locais que o personagem principal iria conhecer para desvendar a cidade. Começamos pela praça, depois pela fábrica de instrumentos musicais, passando pela padaria e pela escola. Em cada lugar de ação tentávamos trazer a música de alguma forma. Na praça, propus um campeonato de trava-língua; na cena da fábrica, pedi que eles a criassem com o corpo e a voz; na padaria, fiz a mesma proposta, mas, como eram poucos personagens em cena, pedi que os outros atores que estavam de fora improvisassem com os instrumentos musicais e

objetos sonoros, aqueles que usávamos nas improvisações da direção musical, como garrafas, colheres, caixinha de fósforos, flauta de brinquedo, sacola plástica, etc. Nesta cena, ficou definido que os objetos da cozinha e do balcão seriam as fontes sonoras definitivas. A cena do hospital, os atores trouxeram praticamente pronta de seus estudos individuais, já com sons e músicas. Depois que as cenas eram improvisadas, repetiam-se para que a direção às harmonizasse, contribuindo para a construção do sentido. Depois de prontas as cenas, era possível realizá-las uma após a outra, seguindo o primeiro roteiro. Logo na primeira passagem, percebi que as cenas funcionavam e que tínhamos cumprido o primeiro objetivo de criar uma cidade sonora. Mas algo me incomodava: não havia muito texto falado nas cenas, nas quais tínhamos trabalhado basicamente a música; ela se fazia presente nas pontuações de falas e ações, na representação de objetos, nos trava-línguas, nas onomatopéias e interjeições dos personagens, no diálogo entre personagens através de instrumentos musicais, na música cantada e tocada (a banda), na música como trilha sonora de ambientação da cena ou da entrada de um personagem. O que estava faltando era um fio condutor na dramaturgia como texto falado. Com este material, apareceram várias opções de linguagens teatrais, por exemplo, poderia fazer um espetáculo enfatizando as várias formas de tratar a música no teatro ou fazer um espetáculo sonoro, quase sem texto. As cenas sem textos que havíamos improvisado traziam um tom clownesco que poderia ser uma opção de um espetáculo de circo-teatro, enfatizando um ritmo mais acelerado, dinâmico, que, principalmente para o universo infantil, poderia ser interessante. Mas, na sequência de passagem das cenas, percebi que a história não estava presente, que precisava contar a trajetória do personagem principal, o Cenzo, e o para o quê e o porquê de ele estar passeando por essa cidade. Preocupei-me com o espectador criança, que poderia ver as imagens acontecendo freneticamente à sua frente, mas sem compreender a fábula ou parte dela.

Optei por conduzir toda a equipe numa reflexão sobre o que eu pensava serem essas duas cidades: Musicolândia – uma cidade colorida, sonora, onde a música está presente em tudo, trazendo a harmonia nas relações de seus habitantes – e Fumaçópolis – uma cidade onde a música era apenas ruído, não havia melodia, a cidade era cinza e enfumaçada e seus moradores só pensavam no trabalho e não tinham tempo para conviver. Busquei referências de desenhos animados, textos, filmes, imagens de ilusão

de ótica e músicas, que se tornaram os nossos alicerces. A partir desse primeiro material apresentado ao grupo para pesquisa de criação, foi possível estabelecer um processo de fruição dos atores e de comparação de imaginários destes com o provável imaginário do público-alvo. E, também, o grupo ficou excitado com essa troca de conhecimentos e referências entre eles. Ficou bem evidente o desenvolvimento de um trabalho coletivo. A partir dessa primeira proposta, pedi que pesquisassem e que trouxessem mais referências. Houve um retorno de material bastante rico e começamos a criar juntos os diálogos. Logo, as falas se acoplaram às imagens que já haviam aparecido com o movimento do corpo.

Na esteira desta associação com imagens e figurações, o cenógrafo trouxe a ideia de utilizar painéis de ilusão de ótica coloridos para construir Musicolândia, levando a uma atmosfera fantástica, com uma estética não-naturalista. Já para Fumaçópolis, foram eleitos os espelhos, como signos de narcisismo, para representação de uma cidade onde vivem indivíduos egoístas e que se preocupam apenas com sua própria vida e seu trabalho. O cenário era uma espécie de biombo: de um lado, era uma das cidades e, do outro lado, era a outra, e girava para que se pudesse desenvolver agilidade na sua troca.

Na iluminação, as duas cidades foram compostas com três cores básicas: Fumaçópolis – azul, roxo, e verde – e Musicolândia – âmbar, pinceladas de vermelho e verde –, trazendo uma plasticidade distinta entre elas. Essas cores representam, em Fumaçópolis, a atmosfera de urbanidade e metrópole, poluição e trânsito de automóveis; em Musicolândia, as cores inspiravam harmonia e presença de natureza.

Nos figurinos, optei por tecidos e cortes modernos. Por isso, o figurinista trouxe o Mangá, uma inspiração a partir de histórias em quadrinhos japoneses com uma proposta para a vestimenta dos personagens. A opção pelo mangá veio atender a uma das propostas iniciais, que foi a pesquisa sobre o universo do desenho animado, relacionando com a cena contemporânea para crianças de forma direta, uma vez que, acreditamos todo o tempo, que a maioria delas tem como referência imagética principal a televisão e as revistas em quadrinhos.

Na expressão corporal, desenvolvemos as raiais, usando as velocidades (como atividade de compreensão e variação de ritmo) para mostrar os personagens de Fumaçópolis que só pensam em trabalho; buscávamos um corpo ágil e ritmado como o

de uma máquina em funcionamento. Na expressão vocal, foi trabalhado principalmente o ressonador nasal, numa referência às vozes anasaladas dos desenhos animados. O preparador vocal trouxe a percussão corporal e o *beat box* com músicas do Grupo Barbatuques (SP/Brasil). A trilha sonora foi composta pelo diretor musical, que trouxe leveza com músicas de delicada harmonia para “Musicolândia” e sons e ruídos com tons graves para Fumaçópolis. Além da banda que tocava ao vivo, o *beat box*, termo que refere-se à percussão vocal do hip-hop, entrou como base para o campeonato de trava-línguas.

O papel da pesquisa em outras obras artísticas, neste momento, foi imprescindível para a busca de uma dramaturgia com a qual todos se afinassem. Estávamos atentos a esse estado criativo, observadores, e ele nos deixava prontos para recolher algo do nosso presente e do nosso cotidiano e transformá-lo para a cena. A intuição, a sensibilidade e as referências do que já havíamos estudado andavam lado a lado nos alimentando dentro do processo. Maria Isabel Leite, em um dos artigos que escreveu para o livro *Educação e Arte*, afirma que: "A importância da intuição nas pesquisas das áreas de arte, por ser o ponto de partida do conhecimento, a possibilidade da invenção, da descoberta – são essenciais neste tipo de investigação" (apud FRITZEN, 2008,30).

Aos poucos, esse trabalho em coletivo foi montando o grande quebra-cabeças, para a concretização de um produto rico e original. Desde o primeiro contato com o texto “As crianças encantadoras de música e o arco-íris”, como foi citada anteriormente, a proposta era de nos inspirarmos nessa história e trazer algo novo, diferente. E, até esse momento, tínhamos conseguido fazer uma nova história. Retome aqui Fernando Mencarelli, quando fala de uma “nova” dramaturgia que ressalta o valor do processo de criação coletiva e dos seus resultados:

O coletivo, como um arranjo único de individualidades, projetos comuns, competências e possibilidades, pode e deve encontrar as respostas para o quê e o porquê e como deve criar para dar forma a seus projetos artísticos. Por isso em grande parte os processos coletivos e colaborativos se propõem à criação de uma dramaturgia original, gestada nas particularidades dos processos. Ainda que tenham como ponto de partida textos dramáticos preexistentes ao processo de criação, os coletivos movidos pelo engajamento, na construção do percurso, das proposições e da seleção do material criativo terminam por alcançar textos cênicos que instituem uma nova

dramaturgia. Dificilmente, portanto, as dramaturgias em processo não resultariam em dramaturgias originais. (MENCARELLI, 2010, p. 16)

Ainda neste texto, Mencarelli ressalta a importância do papel do diretor como diretor-pedagogo, que rege, cria, ensina, aprende e compõe junto com o grupo, abrindo o espaço de criação a todos, atentando-se à formação do ator. O mesmo acontece com a presença de atores-criadores que contribuem para a construção da dramaturgia cênica contemporânea, portando-se de forma disponível e dando possibilidades para esse processo de ensino-aprendizagem contínuo até a concretização do produto final. Segundo Mencarelli:

A presença de um ator criador, responsável por uma das dimensões da dramaturgia cênica, e a criação de uma nova dramaturgia são recorrentes na produção teatral contemporânea. A responsabilidade que durante um período recaiu sobre a capacidade inventiva e motivadora dos diretores passou a ser partilhada com um ator mais preparado e disponível, preocupado com o treinamento e aprendizagem contínuos que o disponibilizem para o ato criativo. A figura do diretor-pedagogo, ou seja, aquele preocupado também com a formação do ator, com o domínio de seus recursos interpretativos, ou abertos às descobertas de um processo inovador de criação, passou a dividir com seu grupo o esforço de um processo criador. [E mais] A dramaturgia entendida como arte de compor e tecer a materialidade cênica passa a sugerir novas articulações conceituais (...). Dramaturgia da cena, concluem os criadores debruçados sobre a pluralidade sígnica e polissêmica de gestos, sons, palavras, imagens, luz e espaço. (MENCARELLI, 2010, p. 14-17)

Partindo do princípio de que o nosso processo de montagem foi um processo de criação coletiva e que eu, no papel de diretora, agi percebendo, recolhendo e emitindo opiniões sobre essa troca de informações e conhecimento entre atores e equipe, é que entendo que o processo de montagem do espetáculo “Pra lá do arco-íris” foi um processo de ensino-aprendizagem de teatro.

3.1 Finalização do texto falado

Um garoto cinza e infeliz que morava em Fumaçópolis viu um balão colorido no céu, curioso por nunca ter visto algo daquela cor, estourou-o, sendo transportado para Musicolândia. Seu pai, o vilão de Fumaçópolis, mandou seus empregados irem à procura dele, mas não o encontraram. Cenzo conheceu Brisa, que lhe apresentou toda a nova cidade. Encantado com tanta melodia tocou pela primeira vez um instrumento musical, mas foi pego e levado à força para Fumaçópolis. Sua amiga, ao ver a sua partida, pede ajuda ao vendedor de balões e à professora, para que possam trazê-lo de volta. Cenzo, em sua casa, fala da importância da música para seu pai e pede para voltar. O vilão prende-o no quarto, mas a chegada dos musicolenseso resgata do martírio do isolamento. Essa é a sinopse do texto. Analisando esse *canovaccio*, percebi que tinha servido-me dele para a construção de 90% do espetáculo, mas ainda havia um questionamento: sem querer, eu tinha separado as duas cidades, como sendo uma do bem e a outra sendo do mal. Além disso, no bem havia música e no mal só havia sons e ruídos. Foi aí que me deparei com a questão mais polêmica do processo: como eu poderia dizer que ruído não é música e que além de tudo era algo ruim? Estaria dizendo para o espectador que música era apenas a música cantada, com melodia, e que só esse tipo de música era bom e, conseqüentemente, o certo. O elenco ficou dividido, alguns achavam que isso não era uma questão importante na peça e outros achavam o contrário. Com isso houve nosso primeiro impasse de discussões consistentes sobre a dramaturgia da peça, dividindo-se opiniões entre o grupo sobre como solucionar essa questão.

O texto falado estava sendo escrito por mim e por um dos atores, que convidei para auxiliar-me nesta tarefa. Seguíamos este procedimento: improvisávamos as cenas, após a improvisação refazíamos o texto, e no dia seguinte apresentávamos uma proposta aos atores. Por causa desse impasse sobre ruído ser música ou não, ficamos duas semanas sem trazer uma solução para essa proposta, apenas trabalhando nas cenas já criadas. Ficamos congelados no processo da dramaturgia, deixando um clima de angústia no grupo, pois a data da estreia estava perto e precisávamos fechar o texto para começar a passar o espetáculo por inteiro. Então eu e meu auxiliar reunimos e

começamos rever toda a história criada até o momento do impasse e entendemos que as relações dos personagens protagonistas eram o motivo pelo qual existiam duas cidades. Então, lembrei-me de um livro que tinha lido há muito anos, chamado “Silmarillion” (J.R.R Tolkien, 1977). Nele, em seu primeiro capítulo, era descrito o surgimento da música na Terra. Foi a partir dessa história que me inspirei para dar profundidade às relações dos personagens e à história do surgimento das cidades “Musicolândia” e “Fumaçópolis”. Propus que o pai de Cenzo, Fray – o vilão – e o Baloeiro – vendedor de balões – fossem irmãos, que quando crianças criaram a música, a partir de um sonho, e cada um expressou-aconforme sua memória; eles se separaram porque a diferença entre as músicas fez com que Fray sofresse de ciúme e rejeição, justificando o fato de existirem as duas cidades e um confronto final entre os personagens. Para isso, precisava colocar essa explicação na fala de um deles e, assim, decidi colocar na fala do Baloeiro, porque este personagem trazia o significado ou as referências de uma música agradável e suave, eleita por aquela comunidade como sendo a melhor que existisse. O Baloeiro, que se tornou o irmão que ficou em Musicolândia, surgia como um sábio, um mestre da música que alimentava Musicolândia.

Depois, quando Baloeiro, Professora e Brisa tentam salvar a vida de Cenzo, e Baloeiro reencontra seu irmão, o ruído é identificado como um tipo de música, da qual se pode gostar ou não. Considero fundamental essa comparação, para não alimentar um preconceito dos espectadores contra o ruído, pois, se a composição desses fosse intencional, o seu agrupamento poderia ser fruído como musical.

Tendo o fio condutor da história arrematado, conseguimos acreditar que o espectador, não a criança, mas o espectador em geral, tivesse uma linha que o conduzisse na história com mais clareza. A música, em nenhum momento, apresentou-se como mera ilustração de uma cena. O conceito maniqueísta, que havia se apresentado no primeiro momento, esvaiu-se no momento seguinte. Para o grupo, era importante que o espectador apreendesse o espetáculo, o valor das escolhas, a importância da música na vida humana, a importância dos laços familiares e dos amigos, de experimentar o novo, e que qualquer tipo de som e ruído pode ser musical. Penso que, no processo de ensino e aprendizagem da arte em geral, deve-se buscar desconstruir preconceitos e estereótipos. Esse pensamento vincula-se ao ensino e à aprendizagem em teatro, do ponto de vista dos atores, porque a criatividade requer a liberdade de pensamento; e, do ponto de vista

dos espectadores, porque oferece múltiplas visões de um mesmo tema. Crianças de 6 a 10 anos, que são o nosso público alvo, deram- nos retorno durante todas as temporadas e constatei que todos os itens acima foram de alguma forma, mencionados pelas próprias crianças, nas falas sobre a percepção do espetáculo.

Capítulo 4

O APRENDIZADO COMO PROFESSOR DE TEATRO NA ARTE DA DIREÇÃO TEATRAL

Neste capítulo se desenvolverá a reflexão sobre as convergências da ação do diretor-pedagogo com o docente de teatro, e as possibilidades de enxergar o processo de montagem como sendo de ensino e de aprendizagem no teatro.

4. 1. Da sala de aula para a sala de ensaio

A reflexão sobre a direção do espetáculo infantil "Pra lá do arco-íris", experiência prática analisada nesta monografia de conclusão do curso de graduação em Teatro/Licenciatura, da UFMG, busca relacionar o trabalho de diretor teatral com o de professor de teatro. Anteriormente a essa experiência, esta autora observava essas duas profissões como similares nos seguintes aspectos: na preparação de jogos e exercícios, na condução do trabalho em grupo, na responsabilidade de direcionar o ator/aluno para o aprendizado e a pesquisa, no estabelecimento de regras, na colocação do *status* diferenciado do papel de diretor/professor diante do grupo de atores, entre outras coisas. Percebia também distinções na condução da prática, uma vez que, na direção, o objetivo é a elaboração de um processo de criação de ensino e aprendizagem ou não, e a realização de um produto final, enquanto que, na escola, o objetivo é o desenvolvimento de um conteúdo vinculado a um plano pedagógico, criado pelo professor e pela escola, que, mesmo objetivando processos de criação e um evento teatral, visa ao aprendizado e à ampliação da sensibilidade artística e não à profissionalização.

Outro ponto de diferenciação é a possibilidade de contar com o compromisso do ator com o espetáculo a ser montado, em contraposição às restrições e ao tipo de

empenho do aluno da escola formal, com o qual não se pode contar fora do horário das aulas, a não ser em situações especiais. Quer dizer, a atuação como diretor profissional e a relação com o processo de aprendizado dos alunos baseiam-se em cargas horárias e atividades diferenciadas. As condições de trabalho e os recursos que cada um possui, diretores e professores, normalmente também são muito diferentes, uma vez que as escolas, em sua maioria, não têm locais adequados para as aulas de arte, enquanto que os elencos e grupos buscam se reunir em espaços que possibilitem conforto ao processo criativo.

Contudo, na direção do espetáculo mencionado, pude vivenciar os dois papéis: de diretora e de professora. Mantinha preocupações com a estética do espetáculo, com o espectador, com o entendimento do texto, com a interpretação dos atores, com a linguagem dos elementos plásticos do espetáculo: luz, cenário, figurino, design gráfico, ou seja, cumpria as funções de diretora e de encenadora. Por outro lado, compunha tarefas de estudo e aprimoramento para os atores, revia e avaliava o aprendizado e a evolução de cada um no decorrer do processo. Tendo feito 480 horas de estágio, entre escolas de Belo Horizonte, públicas e particulares, e, depois de ter dirigido espetáculos em grupos amadores e profissionais e em empresas privadas e públicas, percebi que poderia integrar as experiências para o meu aprendizado pessoal como professora de teatro.

Um dos aspectos interessantes do processo de criação, e que se caracteriza como pedagógico, é a pesquisa feita pela direção e que, se apresentada como base para a busca de outras referências do grupo, é um método possível de ensino e aprendizagem em teatro para a aplicação na sala de aula. Ao buscar referências em obras de arte de outras linguagens, como o cinema, a música e o desenho animado, foi possível instigar o grupo a recolher materiais de diversos tipos, alimentando a construção de um universo rico e criativo, afastando-se assim dos estereótipos. Também possibilitou a emersão de um contexto não realista de ação na cena, no qual personagens, vozes e movimentos despertam a curiosidade, contém vivacidade, no qual o uso do corpo e a dinâmica do texto resultam numa relação com o espectador, em que a compreensão da linguagem do teatro pode ser vivida de modo pedagógico, no sentido de renovadora e múltipla. Como diretora pude desenvolver um processo de revitalização de conceitos teatrais no grupo de atores e gerar uma ressonância deste no espectador.

No artigo "O Diretor-pedagogo" (2010), mencionado anteriormente, Robson Carlos Hardechpeck expõe com maestria um parâmetro para a função do diretor teatral e para os seus desdobramentos ao longo de um processo pedagógico. Em primeira instância, ressalto duas definições que Hardechpeck menciona ter encontrado no "Dicionário de Teatro", de Patrice Pavis (Perspectiva, 1999): Diretor de teatro: "A figura do diretor de teatro, administrador, *Intendant* alemão ou artista encenador nomeado pelo governo que contribui grandemente não só para a gestão, mas também para a estética dos espetáculos" (PAVIS, 1999, p. 100). E a segunda definição é a do Encenador: "Pessoa encarregada de montar uma peça, assumindo a responsabilidade estética e organizacional do espetáculo, escolhendo os atores, interpretando o texto, utilizando as possibilidades cênicas à sua disposição" (PAVIS, 1999, p. 128). Por conta dessas transformações não só na nomenclatura, de "encenador", "diretor de teatro", "diretor de cena", mas na forma como essa atividade foi se transformando, principalmente no teatro contemporâneo, Hardechpeck ressalta que a grande diferença a ser considerada está na forma de como cada um trabalha com os grupos, já que a bagagem pessoal, as referências e o ponto de partida para criação podem ser equivalentes. Hardechpeck segue refletindo que a função de dirigir um espetáculo torna-se uma profissão muito abrangente podendo em alguns casos não se definir a distinção entre encenador e diretor:

Vale ressaltar, entretanto, que dentro da realidade teatral contemporânea, há os que se denominam diretores e que apesar disso cuidam com grande propriedade da concepção estética do espetáculo, e outros que se dizem encenadores e que preferem descobrir na prática do trabalho coletivo a expressão cênica da obra a ser montada. Dessa forma fica um pouco difícil classificar quem é diretor e quem é encenador no teatro contemporâneo. (HARDECHPECK, 2012, p. 287)

Dentro do processo de criação coletiva, no qual escolhemos trabalhar na montagem de "Pra lá do arco-íris", conforme mencionado no capítulo 3, ressalto que meu papel como diretora pode ter sido uma fusão das funções do encenador e do diretor teatral, considerando a citação acima. E, diante delas, pela necessidade de pesquisar e de criar instrumentos para o trabalho em conjunto, pela condução da investigação dos atores na pesquisa da linguagem teatral e na função de integrar as ideias para alcançar

um conjunto artístico, pude confirmar o que Hardechpeck diz, que a maioria dos diretores se apoia em instrumentos pedagógicos para suas práticas; e que o importante é a valorização do processo de ensino aprendizagem entre diretor e ator:

(...) que cada diretor, dentro da sua época e dentro do seu contexto histórico, debruçou-se sobre a direção teatral, utilizando-a como instrumento pedagógico: uns em função da sua proposta estética, outros em função da sistematização de procedimentos técnicos-artísticos, e alguns tão somente em função do trabalho do ator. Porém o que os uns não é o propósito final, mas sim a valorização do percurso, da prática pedagógica voltada para o processo de descobertas. Daí a necessidade de se registrar exercícios, erros e acertos, e este é o princípio que nos interessa na formalização da poética da direção teatral. Muitas vezes além de abarcar todas as tarefas pertinentes à sua função, o diretor também acaba exercendo o papel de pedagogo. Em muitos casos ele necessita relativizar os preceitos da sua profissão em função da sua relação com os atores e sua equipe. (HARDECHPECK, 2010, p. 287)

Mas qual é a melhor forma de se trabalhar em grupo e fazer disso um processo de ensino-aprendizagem? Como se identifica a prática de um diretor-pedagogo?

Para Hardechpeck, o fato de profissionais estarem trabalhando em um novo projeto, tendo contato com novas pessoas e lidando com ideias e propostas diferentes das suas, isso já se torna uma forma de aprendizado. Ao longo de um processo de criação coletiva, deve-se ter uma abertura e compreensão por parte da direção para que o contexto criativo torne-se cada vez mais abrangente. Esse contexto não é apenas o ato de escutar ideias, é ter a humildade e sensibilidade de, nos momentos certos, seguir caminhos que não estavam pré-elaborados, fazer experimentações e perceber que a proposta do grupo pode redefinir algo em cena ou na estrutura do espetáculo. Essa compilação de pensamentos e experimentações em conjunto traz, para o grupo, um processo rico em ensino-aprendizagem e pode se formalizar num método pertinente à sala de aula. Muitos diretores são inseguros em relação a essa abertura, têm medo de que suas ideias não prevaleçam e acabam se sentindo menosprezados, mas, na verdade, estão sendo enganados pela própria concepção que têm de sua função. Alguns não percebem o valor dessa troca e passam a ser autoritários e, muitas vezes, artificiais, buscando atores pelo biotipo físico, deixando que o texto em si seja uma das únicas fontes para a criação das personagens. Hardechpeck ressalta que é nessa troca entre

diretor e atores que está o aprendizado constante, fazendo com que esses indivíduos se modifiquem ao longo do percurso. E ele continua o pensamento, ressaltando que o diretor-pedagogo se revela quando, dentro do seu trabalho, há mais importância no processo de desenvolvimento de um espetáculo do que no produto pronto, pois está contribuindo continuamente com a formação do ator e de sua equipe e vice-versa.

Analisando-se como foi a relação da direção com os atores na experiência prática aqui descrita, pude perceber que, em um curto espaço de tempo, esta relação foi se transformando, pois houve um forte envolvimento mental e afetivo de todos para a construção de espetáculo, mas também para avaliar e aprender com as ideias e conceitos do coletivo. Esse grupo era formado por pessoas que, de alguma forma, tiraram-me do lugar comum e vice-versa; apostei que trabalhar dentro de um espaço livre para criação e aberto para a escuta de diversos pontos de vista fosse importante para o aprendizado de todo o grupo. Em outras experiências de direção, sempre mantive o pulso firme, sendo a figura central a partir da qual tudo foi resolvido, prevalecendo meu ponto de vista. Na montagem aqui analisada, foi diferente: enquanto trocávamos ideias, o plano de ensaio ia sendo reconstruído, com uma ou outra sugestão que me parecia mais plausível do que a que estava pré-elaborada. No começo do processo, eu voltava para casa e pensava: será que estava fazendo concessões demais? Será que a equipe, em algum momento achou que eu não sabia o que fazer porque estava mudando assim, de repente, o que já tinha sido proposto por mim mesma? Mas a confiança que eles colocaram no meu trabalho deu-me força suficiente para acreditar no desenvolvimento de uma criação coletiva. Agora, revendo todo o meu processo, reconheço o meu papel de diretora-pedagoga, por ter conseguido abrir esse espaço de criação livre e o caminho para que a aprendizagem fosse mútua. E pude descobrir um caminho para minha prática docente, organizado em torno de um processo criativo e artístico.

Haderchpeck (HADERCHPECK, 2010, pg.286) cita, em seu artigo, o premiado professor e diretor de teatro e cinema Robert Benedetti, que, em seu texto “Diretor Versus Equipe” (1980), ressalta as três condições básicas para se trabalhar em grupo:

1. O comprometimento de todos com o grupo;
2. O apoio mútuo entre os participantes do grupo;
3. A manutenção de uma comunicação livre e aberta.

E Benedetti complementa:

Antes de tudo é preciso compreender que você está trabalhando junto com alguém, e será melhor que você se engaje de fato na relação para que você consiga o que pretende. Fazer-se de vítima, ter desconfianças, ou sentir-se frustrado não vai levar a nada, a não ser fazer com que se sinta pior. Em segundo lugar faça do respeito o lugar da sua disciplina; respeito pelo outro e auto-respeito [...] em terceiro lugar, lembre-se que parte do respeito é conceder um espaço. Vocês estão trabalhando juntos por causa de um engajamento e de um objetivo mútuo, mas dentro desse trabalho, cada um tem seu espaço. (...) nossa meta é o alinhamento de indivíduos criativos e não o abandono da auto-estima ou do auto-respeito.” (BENEDETTI apud HARDECHPECK, 1980, p. 13)

Essa liberdade, que foi construída aos poucos, possibilitou a esta autora licenciada compreender um pouco melhor o significado do trabalho em grupo, respeitando o espaço do outro. Acredito que tenha sido um encontro feliz entre profissionais, alguns mais experientes, outros menos, mas, acima de tudo, colaborou para a elaboração de um projeto envolvente, em que cada um se sentiu contemplado, como deve ser um processo de ensino e de aprendizagem de uma arte e de seus elementos fundamentais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este espetáculo, como diretora e artista tem um marco especial para mim, pois foi a primeira vez que consegui comandar um projeto por inteiro. Ao mesmo tempo saber que foi possível compartilhá-lo de fato com tantas pessoas, sem deixar que a minha forma de trabalhar como diretora estivesse presente em cena, é inexplicavelmente prazeroso. Como a maioria dos processos nas criações coletivas, houve discórdia e aceitação em vários momentos. As complicações na construção do texto falado, a conversa com a autora sobre a transposição da literatura no teatro e o esfacelamento de um elenco no meio de um processo, não nos dava uma confiança de resultado positivo. E ainda havia a sombra de que o projeto precisava ter um resultado acertado, pois era fomentado pela Lei de Incentivo à Cultura, e estava com todos os seus prazos esgotados.

No dia da estreia não achei que iria dar certo, pois tudo estava atrasado, do cenário ao figurino. Mas quando as cortinas abriram e o teatro contagiou-nos com sua efemeridade, esquecemo-nos de tudo e apenas sentimos o correr dos minutos até o momento final. Na estreia, eu estava na coxia, para auxiliar os atores no palco então ao começar o espetáculo, me vi apavorada, pois não conseguia escutar e enxergar a reação do público havia um silêncio na plateia. Ao acabar a peça, os atores e amigos que assistiram veio-me dar um retorno sobre o público, falando que as crianças, ficavam quietas, completamente ligadas a todas as cenas. A autora, num gesto simples e rápido, não nos cumprimentou, foi embora sem dar nenhuma opinião. Após uma semana de temporada, ela me mandou uma mensagem, parabenizando o texto e a encenação, contando que realmente gostou do que viu, que até se impressionou em alguns momentos, mas que ainda iria tentar não deixar a versão dela da cidade de Musicolândia e a cura de todos os males do planeta desaparecer.

A reação da plateia durante as três temporadas que fizemos foi muito receptiva, dizendo que nunca tinham visto nenhuma peça parecida com essa, e que a forma como a música se apresentava em cena era diferenciada. Ressaltando que a música não fazia apenas a ambientação, mas brincava e se movimentava através dos instrumentos, dos gestos corporais dos atores e através do canto. Outro comentário muito ocorrente entre todas as idades era que a peça se parecia com a estrutura de um filme de aventura.

Destaco aqui o relato de uma criança de oito anos que após a apresentação me contou que durante a peça ele até tinha esquecido que estava sentado no teatro. Achei aquele comentário curioso e percebi que toda a nossa pesquisa com os desenhos animados e nosso desejo de trazer o cotidiano do universo da criança para o palco havia sido funcionado. Mas a minha preocupação ainda era saber se as pessoas, principalmente as crianças, tinham de alguma forma entendido que o ruído que emergia de Fumaçópolis era considerado música, ou que cidade não fosse relacionado a algo ruim. E mais uma vez a resposta foi positiva. Os adultos sempre comentam que é um espetáculo, muito dinâmico e envolvente, com construções de cenas inteligentes. Mas, ao olhar de algumas pessoas, a dramaturgia ficou a desejar, sendo um pouco fraca elencando mais as cenas em si do que a justificativa usada para a arrematação do fio condutor na dramaturgia. Concordo com essa crítica, pois entendo que escrever uma peça de teatro, ou ter a função de alinhar o espetáculo no texto escrito requer uma experiência, que não tínhamos. Éramos dois marinheiros de primeira viagem.

O processo de formação na licenciatura em teatro na universidade valeu-me do ponto de vista de que me instrumentalizou para elaborar e aplicar o plano de trabalho dentro dessa montagem. Ao passar por experiências em escolas públicas e particulares e ver a precariedade das condições físicas para o ensino de Artes (música, teatro, dança e artes visuais) dentro das escolas, deparei-me com o descaso do governo e da própria escola com a disciplina. Porém, pude perceber também, o desenvolvimento dos alunos e a importância do ensino do teatro nas escolas. Por essa razão, decidi entrar no PIBID - Programa Institucional de Bolsa de Iniciação a Docência, pela FAE/UFMG - Faculdade de Educação, tendo permanecido no projeto durante oito meses. Dentro desse grupo, havia discussões de temas relacionados à docência e à arte em geral, criação de projetos a serem desenvolvidos nas escolas de nossa atuação, planejamento de aulas em grupo e participação em palestras como ouvintes, entre outras atividades.

O curso Licenciatura em Teatro trouxe para minha experiência profissional uma percepção e habilidade de reflexão sobre a função do diretor como pedagogo. Além disso, proporcionou o conhecimento de autores importantes para o ensino do teatro e da arte, o reconhecimento de técnicas para o trabalho do ator e para a elaboração de planos de aula e, conseqüentemente, de oficinas e cursos. E, ainda, permitiu o reconhecimento e a elaboração de um plano de trabalho (plano de ensaio) que pode ser usado na prática

da construção de um espetáculo. Conseguir fazer essa ponte entre o profissional da área da educação e o profissional da prática artística, agregando conhecimentos, desenvolvendo habilidades, desejos e vontades só faz enriquecer o meu trajeto de licenciada.

REFERÊNCIAS

BARBA, Eugenio e SAVARESE, Nicolas. “Montagem- A Montagem do Diretor”. In: *Arte Secreta do Ator*. São Paulo: Hucitec: Ed. Unicamp, 1995.

BONFITTO, Matteo. *O Ator-compositor. As ações físicas como eixo: de Stanislavski a Barba*. São Paulo: Perspectiva, 2002.

COLETTA, Marcos. “Apontamentos para uma pedagogia do ator a partir das práticas de Jerzy Grotowski”, In: *LAMPARINA – Revista de Ensino de Teatro*, v.1, n.1, 2010. Belo Horizonte/MG: UFMG, 2010.

COURTNEY, Richard. *Jogo Teatro e Pensamento*. São Paulo: Ed. Perspectiva, 2003.

HARDECHPECK, Robson Carlos. “O Diretor-pedagogo”, In: *Revista Científica da FAP*, vol.5, págs.277-294, jan./jun. 2010. Disponível em www.fap.pr.gov.br/arquivos/File/Revista_cientifica_5/revista5_Robson_Haderchpek.pdf. Acesso em 10 de junho de 2012.

LUCKESI, Cipriano Carlos. *Filosofia da Educação*. São Paulo: Cortez, 1992. (Coleção Magistério. 2º grau. Série Formação do Professor)

MAGALHAES, Jerry. *O Corpo Poético. Um ensino da criação teatral. Jacques Lecoq*. Apostila da disciplina “Improvisação”, ministrada no 1999/1 pela professora Bya Braga. Circulação restrita.

MENCARELLI, Fernando Antonio. “Dramaturgias em Processo: a cena pelo avesso”, In: *Cena Invertida. Dramaturgias*. Belo Horizonte/MG: Centro de Pesquisa e Memória do Teatro/ Galpão Cine Horto, 2010.

O Teatro Laboratório de Jerzy Grotowski 1959-1969/ textos e materiais de Jerzy Grotowski e Ludwik Flaszen com um escrito de Eugenio Barba; curadoria de Ludwik Flaszen e Carla Pollastrelli com colaboração de Renata Molinari; tradução para o português Berenice Raulino. São Paulo: Perspectiva: SESC: Pontedera, IT: Fondazione Pontedera Teatro, 2007.

PAVIS, Patrice. Dicionário de Teatro. São Paulo: Perspectiva, 1999.

PEREIRA, Rebeca. “Literatura e teatro: A Literatura como ponto de partida para o teatro”, Publicado em 21 de maio de 2011 em www.webartigos.com/Arte e Ciênciã. Acesso em 01 de junho de 2012.

PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE GRADUAÇÃO EM TEATRO DA EBA/UFMG. BH/MG: Escola de Belas Artes, 2007.

RYNGAERT, Jean-Pierre. *Jogar, representar. Práticas Gramáticas e Formação*. Tradução de Cássia Raquel da Silveira. São Paulo: CosacNaify, 2009.

VASCONCELOS, Mariana. *O Potencial da metodologia de Keith Johnstone no desenvolvimento da criatividade na formação do ator*. Trabalho de Conclusão de Curso de Licenciatura em Teatro- EBA/UFMG, orientação de Profa. Dra. Mariana de Lima Muniz, 2011.