

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
ESCOLA DE BELAS ARTES
DEPARTAMENTO DE FOTOGRAFIA, TEATRO, CINEMA E DANÇA
CURSO DE GRADUAÇÃO EM TEATRO

DÉCIO CRISTIANO MIRANDA DE SOUSA NOGUEIRA

**A Pesquisa da Metodologia do ‘Alvo’ na Universidade e sua
Aplicação na Escola Básica no Ensino de Teatro.**

BELO HORIZONTE
2º Semestre de 2012

DÉCIO CRISTIANO MIRANDA DE SOUSA NOGUEIRA

**A Pesquisa da Metodologia do ‘Alvo’ na Universidade e sua
Aplicação na Escola Básica no Ensino de Teatro.**

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

Orientador: Prof. Dr. Luiz Otávio Carvalho Gonçalves de Souza.

BELO HORIZONTE
2º Semestre de 2012

DÉCIO CRISTIANO MIRANDA DE SOUSA NOGUEIRA

A Pesquisa da Metodologia do ‘Alvo’ na Universidade e sua Aplicação na Escola Básica no Ensino de Teatro.

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

**Orientador: Prof. Dr. Luiz Otavio Carvalho Gonçalves de Souza.
Escola de Belas Artes – Universidade Federal de Minas Gerais.**

**Profa. Adélia Carvalho.
Escola de Belas Artes – Universidade Federal de Minas Gerais.**

**Profa. Dra. Marina Marcondes Machado.
Escola de Belas Artes – Universidade Federal de Minas Gerais.**

**BELO HORIZONTE
2012**

Dedicatória

Àquele que se tornou meu grande mestre, o Professor Doutor Luiz Otávio Carvalho que sempre me acolheu com amor, amizade, paciência e todo o seu bom humor. Este grande homem será sempre minha grande referência bibliográfica da vida.

À minha musa inspiradora, meu porto seguro, minha companheira de bons e maus momentos, minha linda esposa Mayara Brollo.

Agradecimentos

À coordenadora Mônica Maria que me acolheu com todo profissionalismo e se tornou uma grande amiga e referência do verdadeiro papel de um educador.

Aos meus pais que sempre foram para mim uma referência de força, trabalho, dedicação e fé.

Às tia Elcione e tia Nilda que são minhas tias mais queridas e que sempre fizeram eu me sentir um filho amado e querido.

Às minhas maninhas Josy, Nêssa, Patrícia, Dan Costa por serem essas pessoas maravilhosas. Meus irmãos Lucas Costa, Vinicius Albricker, Gleisson Miranda, Alessandro Rodrigues.

Aos maravilhosos colegas de Estudio de Pesquisa ‘Fisções’: Camila Vaz, Camilinha Flávio, Cora Rufino, Nicole Fabrini, Samuel Macedo, Thiago Araújo, Vinicius Albricker.

Às alunas do projeto Escola Integrada que se entregaram com carinho e toda a docilidade: Larissa Franciele, Michele Andrelino, Tiffany Alves, Emily, Gabriela.

Sou sobrevivente de um campo de concentração. Meus olhos viram o que nenhuma pessoa devia presenciar. Câmaras de gás construídas por engenheiros ilustrados, crianças envenenadas por médicos instruídos. Bebês mortos por enfermeiras treinadas. Mulheres e bebês mortos por ginasiários e universitários. Assim, desconfio da educação. Meu pedido é o seguinte: ajudem os seus discípulos a serem humanos. Os seus esforços nunca deverão produzir monstros cultos, psicopatas hábeis ou cichmanns instruídos. Ler e escrever. Saber História e Aritmética só são importantes se servirem para tornar os nossos estudantes humanos. (CARTA DE UM SOBREVIVENTE – BOLSANELLO, 1986).

RESUMO

O presente texto é o relato de uma experiência vivida durante 2011 e 2012, no Estúdio Fisções da Escola de Teatro da UFMG como bolsista-pesquisador PEG-PROGRAD, e que se estendeu à minha prática docente na Escola Municipal Dom Orione como professor de teatro. Descreverei aqui o processo de pesquisa teórica e prática bem como o trabalho didático-pedagógico por mim realizados ao longo do período supra mencionado.

Farei uma exposição do que vem a ser o Estúdio Fisções, sua pesquisa de uma metodologia para o ensino da técnica de Ação Física. Explanarei sobre a técnica das Ações Físicas e a metodologia do ‘Alvo’. Descreverei o período em que realizei minhas atividades de prática de estágio obrigatório na Escola Municipal Dom Orione fazendo observações, ministrando aulas de teatro e aplicando projetos artísticos para o ensino e fruição de teatro. Apresentarei ao leitor o Programa Escola Integrada da Prefeitura de Belo Horizonte visto que é nele que atuei como professor de teatro. No capítulo final relatarei o semestre em que ministrei aulas de teatro para crianças do Escola Integrada relatando a experiência com o ensino da técnica das ações físicas por meio da metodologia do ‘alvo’.

ABSTRACT

This work is about my experience during the years of 2011 and 2012. I have been a PEG - Prograd resercher at Fisções Group in The Federal University of Minas Gerais at Fine Art School. My research has been applied at Municipal School Dom Orione where I have taught some theater classes during the period mentioned above.

First, I will introduce the Fisções Group and its survey. Then, I will explain some relevant aspects concerned with Physical Action Concept and The Target Approach. I will also present the Integrated School Program which has been sponsored by Belo Horizonte City Hall. Finally I will report some activities developed in my theater classes and the results I have reached with this course.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	09
O ESTÚDIO FISCÕES	10
A AÇÃO FÍSICA	13
A METODOLOGIA DO ‘ALVO’	19
ADENTRANDO A ESCOLA BÁSICA	23
PERFIL DA ESCOLA	23
PERFIL DOS ALUNOS	25
OBSERVAÇÕES FEITAS EM SALA DE AULA	27
RECREIO	28
AULAS MINISTRADAS	30
PROPOSTA DE TRABALHO COM OS PROFESSORES	32
O ÚLTIMO DIA	33
O PROGRAMA ESCOLA INTEGRADA	34
ENSINO DE TEATRO NA ESCOLA INTEGRADA	35
A CRIAÇÃO DAS CENAS	39
A CENA SURPRESA	41
A APRESENTAÇÃO DAS CENAS	43
CONSIDERAÇÕES FINAIS	45
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	46
ANEXOS	48

INTRODUÇÃO

Apresentarei neste texto minha experiência didático-pedagógica, como arte-educador, de agosto a dezembro de 2011, com crianças do 3º ciclo que participaram do projeto Escola Integrada da Prefeitura de Belo Horizonte na Escola Municipal Dom Orione. Examinarei a aplicabilidade da metodologia do ‘Alvo’ no estudo dos princípios elementares da ação física, pesquisada no Estúdio Fisções do Curso de Graduação em Teatro da Escola de Belas Artes da UFMG, Essa pesquisa desenvolveu-se ao longo de dois anos sob a orientação do Professor Doutor Luiz Otávio Carvalho.

O texto será dividido em duas partes: na primeira apresentarei o Estúdio Fisções¹ e sua proposta de pesquisa. Discorrerei sobre alguns aspectos elementares das Ações Físicas, pesquisados por Konstantin Stanislavski e Jerzy Grotowski², dando maior enfoque nos elementos que dialogaram com a exploração da Metodologia do ‘Alvo’, estruturada pelo diretor britânico de teatro Declan Donnellan. Em seguida explicarei o que vem a ser o Programa Escola Integrada onde fiz a aplicação da Metodologia do ‘Alvo’. Na parte final, descreverei o processo de ensino de teatro feito com as alunas, utilizando a Metodologia do ‘Alvo’ e os princípios elementares da ação física, e seus resultados.

Palavras-chaves: Ação Física [Stanislavski e Grotowski], Metodologia, Ensino de teatro.

¹ Esta monografia agrega a pesquisa desenvolvida no Estúdio Fisções de abril de 2011 a dezembro de 2012.

² Utilizarei o material publicado sobre o assunto durante o trabalho de Grotowski no Teatro Laboratório de 1959 a 1969.

O ESTÚDIO FISÇÕES

O fundamental tema do nosso Estúdio: “estudar-estudar”. O teatro ou ergue o ser humano ou o corrompe. Aquele que pensa que ele já não tem mais nada a estudar, que já alcançou tudo, este não tem lugar no Estúdio.

Konstantin Stanislavski

O Estúdio Fisções é um grupo de pesquisa coordenado pelo mesmo orientador deste trabalho, o professor Doutor Luiz Otávio Carvalho³. O Estúdio Fisções, durante os anos 2011 e 2012, aprofundou suas investigações no estudo teórico-prático dos princípios elementares da ação física, procurando associar o trabalho com esses aspectos através da metodologia do ‘alvo’.

Os princípios elementares da ação física tiveram como referencial teórico os trabalhos do encenador e teatrólogo russo Stanislavski e do encenador e teatrólogo polonês Grotowski, sendo que deste último utilizamos o material que resultou de seu trabalho no Teatro Laboratório entre 1959 e 1969. Utilizamos as obras de Stanislavski traduzidas do russo para o espanhol, tendo em vista os problemas encontrados nas traduções brasileiras, que proporcionavam leituras inadequadas e deturpadas dos conceitos apresentados. Sobre as ações físicas trabalhadas por Grotowski, utilizamos predominantemente o livro **Trabajar con Grotowski sobre las acciones físicas**, de Thomas Richards. Quanto à metodologia do ‘alvo’, o nosso apporte bibliográfico foi o livro **The actor and the target**, do encenador e teatrólogo britânico Declan Donnellan, quem é o criador dessa abordagem.

O trabalho desenvolveu-se através de leituras de textos sobre os conteúdos envolvidos e de discussões sobre esses textos, em seminários realizados em nossos encontros. Após as discussões, partíamos para improvisações, por meio da metodologia, que articulassem os elementos da ação física na composição de partituras cênicas, tanto no sentido corporal quanto vocal. Utilizávamos trechos de textos dramáticos para a realização dessas improvisações.

Começamos, então, a projetar exercícios, experimentando-os e discutindo suas aplicabilidades no estudo das ações físicas, principalmente para pessoas que não tivessem tido nenhuma experiência com esse assunto. Tínhamos como meta a formação e a preparação dos integrantes do Estúdio para que fossem capazes de orientar e conduzir treinamentos e oficinas com pessoas que se interessassem em aprender e praticar atuação cênica, mas que nunca tivessem tido uma iniciação.

³ O leitor pode ter acesso ao Currículo Lattes completo do professor Luiz Otávio Carvalho no seguinte link: <http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4765682A6>.

O conjunto de pessoas que integrou o Estúdio Fisções nesses dois anos era, predominantemente de profissionais de teatro, alunos da graduação em teatro da UFMG e um ator profissional da cidade de Belo Horizonte. Minha participação no Estúdio deu-se como bolsista PEG⁴ pela Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD) da UFMG.

Reuníamo-nos duas vezes na semana com encontros de três horas cada para os trabalhos práticos e uma vez na semana, também de três horas de duração, para as leituras e discussões do material bibliográfico e teórico. Os encontros práticos eram organizados da seguinte maneira: com a utilização de trechos de textos dramáticos os integrantes do Estúdio eram divididos de acordo com a quantidade de personagens do trecho selecionado. Durante alguns meses, debruçamo-nos sobre o texto *Os Sete Gatinhos*, de Nelson Rodrigues. Os grupos eram divididos e se reuniam entre si, elaborando durante algum tempo um esboço de cena. Os atores e atrizes apresentavam seus trabalhos para o restante dos integrantes do Estúdio, repetindo a cena algumas vezes sem fazer alterações.

Repetíamos os exercícios para melhor entendimento e comprovação ou não das discussões feitas entre a realização de um exercício e outro. Através da repetição, podíamos organizar melhor o exercício estudado. O grupo observador era orientado pelo coordenador a ter atenção em algum elemento pontual de interpretação: deslocamento no espaço; reação no jogo de cena dos jogadores; atenção ativa; utilização excessiva ou não de movimentos; entendimento dramatúrgico para a criação da cena; utilização corporal e vocal.

À medida que compreendíamos através da teoria, da prática e da observação como se processava a habilidade analisada, fazíamos com que nossos exercícios se tornassem eficazes cada vez mais. Isso contribuiu para que compreendêssemos a metodologia do ‘alvo’, de acordo com suas leis, em associação com alguns princípios elementares da ação física.

A cada noite de trabalho, fazíamos a análise pontual de algum fator da metodologia do ‘alvo’. Após a compreensão e conclusão dos elementos estudados, partíamos para a realização de outro exercício e para o desenvolvimento de uma nova habilidade.

Durante o tempo da pesquisa alguns trabalhos acadêmicos foram publicados pelos integrantes do Estúdio. Dentre eles está o espetáculo de conclusão de curso na modalidade Bacharel em Interpretação Teatral com a apresentação do espetáculo “A Noite de Picasso” no segundo semestre de 2011 interpretado por mim e meu companheiro de pesquisa Vinícius Albricker, sobre a direção de Luiz Otávio Carvalho e Lúcio Honorato. Nós, atores, redigimos

⁴ “O PEG é um programa destinado a apoiar propostas que busquem desenvolver e aplicar novas metodologias pedagógicas e/ou avanços tecnológicos no ensino dos cursos de graduação, produzir material didático direcionado para o ensino de graduação, assim como informações relevantes para a atualização dos projetos curriculares da UFMG.” (Edital PEG – 2011),

nossos artigos⁵⁶ sobre elementos técnicos de trabalho de ator no processo de construção do espetáculo com base nas pesquisas desenvolvidas no Estúdio.



A Noite de Picasso

⁵⁶ NOGUEIRA, Décio. *Os elementos de trabalho de ator para a sustentação do jogo de reações no espetáculo “A Noite de Picasso”*. Disponível em: << http://www.academia.edu/1756650/Os_elementos_de_trabalho_de_ator_para_a_sustentacao_do_jogo_de_Reacoes_no_espetaculo_A_Noite_de_Picasso >>. Acesso em 05 de Setembro de 2012.

⁶ ALBRICKER, Vinícius. *Alvo e Reação no trabalho de ator*. 2011. Disponível em: << http://www.academia.edu/1131971/Alvo_e_Reacao_no_trabalho_de_ator >>. Acesso em 05 de Setembro de 2012.

A AÇÃO FÍSICA

O foco principal dessa monografia é a metodologia do ‘alvo’ em auxílio para o trabalho com a ação física. Por isso, apresentarei algumas reflexões sobre a ação física que julgo importantes para o entendimento da minha experiência didático-pedagógica. Não serei abrangente quanto à abordagem da ação física, visto que é um tema muito extenso. Limitar-me-ei aos aspectos que dialogam diretamente com a metodologia em foco nesse trabalho.

Evidenciada tecnicamente e divulgada sistematizadamente, pela primeira vez, pelo encenador e teatrólogo russo Konstantin Stanislavski nos anos 1930, a ação física passou a ser considerada o alicerce para o trabalho de ator na era das teorias de interpretação atoral. Logo em seguida, nos anos 1960, essa mesma unidade básica do trabalho de ator, a ação física, sofreu estudos e práticas cênicas de ampliação e aprofundamento no que diz respeito às suas características e aplicações atoriais, coordenados pelo encenador e teatrólogo polonês Jerzy Grotowski em seu Teatro Laboratório entre os anos de 1959 e 1969. Essa técnica busca dar subsídio ao ator no seu treino diário, no seu trabalho de criação artística desde o estudo do texto à construção das reações do personagem na trama; seu deslocamento espacial e na sua repetição viva e ativa do espetáculo.

O treinamento com a ação física exige uma minuciosidade no trabalho do ator para que todos os elementos a serem utilizados no processo de criação cênica sejam empregados de forma consciente e objetiva. Tudo o que é feito deve ser feito para fora, para o externo. Essa externalização é que permite uma melhor compreensão do trabalho não somente para todos os envolvidos na criação da cena, mas também para o espectador. Talvez, por essas aparências mencionadas acima, vários são os equívocos quando se pensa em ação física. Costuma-se confundir qualquer atividade cotidiana com ação física. Grotowski chama a atenção para esse mal-entendido recorrente:

As atividades no sentido de limpar o chão, lavar pratos, fumar cachimbo não são ações físicas, são atividades. Pessoas que pensam trabalhar sobre o método das ações físicas fazem sempre esta confusão. Muito frequentemente o diretor que diz trabalhar segundo as ações físicas manda lavar pratos e chão. Mas uma atividade pode se transformar em ação física. Por exemplo, se vocês me colocarem uma pergunta muito embarraçosa (e é quase sempre assim), eu tenho de ganhar tempo. Começo então a preparar meu cachimbo de maneira muito “sólida”. Neste momento vira ação física, porque isto me serve. Estou muito ocupado em preparar o cachimbo, acender o fogo, assim depois posso responder à pergunta...⁷ (Grotowski, 1988) (GROTOWSKI apud BURNIER, p. 32)

⁷ BURNIER, Luís Otávio. **A arte de ator:** da técnica à representação. ed. 2. – Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2001.

A ação física, em um sentido elementar, é a ação que o (a) ator/atriz realiza em uma cena teatral ou situação consciente similar a uma encenação (como parece configurar-se o caso da conferência mencionada na citação do mestre Grotowski) em reação aos acontecimentos presentes (visíveis e/ou sonoros, predominantemente), com um propósito definido (objetivo) e que proporcione uma transformação da realidade, pretendida por aquele que executa a ação física, tanto sobre quem está em cena (no caso do teatro especificamente) quanto em relação ao ponto de vista de quem presencia a cena ou o acontecimento.

Observa-se, assim, que na execução de uma ação física, dessa natureza, **reação**, **propósito/objetivo** definido e **transformação da realidade** estão intrinsecamente inter-relacionados. Portanto, a ação física, com essas características, exige um planejamento consciente e cuidadoso bem como uma execução com qualidades bastante específicas. Exige, também, trabalhos de improvisação, ensaios e afinações corporais, vocais e espaciais.⁸

Para que essas características possam ser efetivamente elaboradas, é necessário o desenvolvimento de habilidades relativas ao trabalho de atuação cênica, destacadas por Stanislavski, a saber: **atenção ativa**; identificação das **circunstâncias dadas**; crédito e confiança nos acontecimentos do momento presente (**crença e sentido de verdade**); visualização de verbos de ação (**tarefas**); articulações corporais e vocais no tempo e no espaço de maneira precisa (**ritmo – movimentação e fala**) e **imaginação ativa**.⁹

Em resumo, os fatores da ação física que podem ser treinados de maneira mais eficaz através da metodologia do ‘alvo’ são esses negritados nos dois últimos parágrafos acima. Entre eles, para a finalidade dessa monografia, ainda farei um recorte mais reduzido, focalizarei apenas os seguintes: circunstâncias dadas, atenção ativa, reação e ritmo.

1. CIRCUNSTÂNCIAS DADAS: São todos os signos oferecidos pelo(a) dramaturgo(a) no seu texto: onde a trama acontece, personagens, as situações:

A fábula da obra, seus feitos, acontecimentos, a época, o tempo e o lugar da ação, as condições de vida, nossa ideia da obra como atores e diretores, o

⁸ Podemos encontrar o estudo dessas características detalhadamente e com exemplificações no capítulo ‘Grotowski habla en el Hunter College’, do livro de Thomas Richards: **Trabajar con Grotowski sobre las acciones físicas** e nas páginas 31-37, do Capítulo 1, do livro de Luís Otávio Burnier: **A arte de ator: da técnica à representação**.

⁹ Todas essas habilidades são estudadas em detalhes e com exemplos nos capítulos 3, 4, 5, 7 e 8 do livro de Stanislavski, **El trabajo del actor sobre sí mismo en el proceso creador de la vivencia**, tradução para o espanhol diretamente do russo por Jorge Saura, Barcelona: Alba Editorial, 2010, 3^a edição. A questão rítmica do movimento e da fala encontra-se nos capítulos 2, 3 e 5 do livro de Stanislavski, **El trabajo del actor sobre sí mismo en el proceso creador de la encarnación**, tradução para o espanhol diretamente do russo por Salomón Mericer, Buenos Aires: Editorial Quetzal, 2003.

que agregamos de nós mesmos, a mise-en-scène, os conjuntos e vestimentas, o utilitário, a iluminação, os ruídos e sons, e tudo o mais que os atores devem ter em conta durante sua criação. As *circunstâncias dadas* (...) são uma suposição, um invento da imaginação¹⁰. (STANISLAVSKI, 2003, p. 67)

Stanislavski trabalhou durante toda a sua vida com o texto dramático. É a partir do texto dramático que atores/atrizes e diretor(a) têm seu primeiro contato com a obra. A partir dele dá-se o início ao estudo da obra para sua criação.

2. ATENÇÃO ATIVA: É a atenção do(a) ator/atriz para todo o momento do seu trabalho: na leitura do texto para compreender e perceber os elementos de grande importância na estruturação do drama, seus objetivos principais para transportá-los para a cena. É a atenção do(a) ator/atriz para seu parceiro de cena vendo-o e estando disponível a reagir prontamente aos estímulos recebidos. É estar atento(a) a todos os elementos que o(a) outro(a) utiliza para reagir, seja através do ritmo, da intensidade da sua voz, do seu tônus corporal, da direcionalidade. Ator/Atriz e diretor(a) devem estar atentos(as) aos objetos que fazem parte da cena, à iluminação, ao espaço. Essa atenção é a mesma que o (a) ator/atriz precisa no momento da repetição de suas ações de modo que ele(a) não perca a qualidade do seu trabalho:

Durante a representação, quando a partitura – o texto e a ação claramente definidos – já estão fixados, deve-se sempre entrar em contato com os companheiros. O companheiro, se é um bom ator, sempre segue a mesma partitura de ações. (...) Mas há mudanças de última hora neste jogo de partituras, toda vez que ele representa levemente diferente, e vocês devem observá-lo intimamente, ouvir e observá-lo, respondendo às suas ações imediatas. Todo o dia, ele diz: “Bom dia”, com a mesma entonação, exatamente como seu vizinho diz sempre “Bom dia” a vocês. Um dia, ele está de bom humor, outro cansado, outro com pressa. Sempre diz: “Bom dia”, mas com uma pequena diferença de cada vez. Tem-se de perceber isso, não com a mente, mas ver e ouvir. Na verdade, vocês sempre dão a mesma resposta: “Bom dia”, mas se estiverem realmente ouvindo, perceberão que será um pouco diferente cada dia. A ação e a entonação são as mesmas, mas o contato é tão rápido que é impossível analisá-lo racionalmente. Isto modifica todas as relações, e é também o segredo da harmonia entre os homens¹¹ (GROTOWSKI, p. 188)

¹⁰ “La fábula de la obra, sus hechos, sus acontecimientos, la época, el tiempo y el lugar de la acción, las condiciones de vida, nuestra idea de la obra como actores y directores, lo que agregamos de nosotros mismos, la puesta en escena, los decorados y trajes, la utilería, la iluminación, los ruidos y sonidos, y todo lo demás que los actores deben tener en cuenta durante su creación. Las “circunstancias dadas”, como el “si”, son una suposición, un invento de la imaginación.” (STANISLAVSKI, Konstantin. **El Trabajo del actor sobre sí mismo:** en el proceso creador de la vivencia. 1 ed. 2003.)

¹¹ GROTOWSKI, Jerzy. **Em Busca de Um Teatro Pobre.** 4.ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1992

Observe, destacadamente, como Grotowski salienta o fato de que não se deve perceber nada em cena com a mente, mas ver com os olhos abertos à sua frente e ouvir com os ouvidos atentos àquele momento presente. Ele, ainda complementa, se estiverem realmente ouvindo com ouvidos presentes e vendo com olhos abertos, perceberão que suas respostas (reações) serão um pouco diferente a cada dia. É importante ressaltar que essa leve diferença de cada dia não configura mudanças voluntárias, mas reações presentes, orgânicas; portanto desejáveis e necessárias. A atenção ativa¹² é uma habilidade que deve ser aprimorada diariamente. O(A) artista deve empregar energia e ter disciplina para o refinamento dessa aptidão não sendo displicente, pois, a falta da atenção pode ressoar em todo o conjunto de encenação.

Essa habilidade foi treinada por Stanislavski através do foco em pequenos objetos pontuais que, depois, era ampliado gradualmente para aumentar o foco de atenção do ator. O mestre russo nomeou esses focos em ampliação de trabalho com círculos de atenção – pequeno, médio e grande –:

“Círculo de atenção: já não se trata de só um ponto, mas de todo um setor de pequena extensão que encerra muitos objetos independentes. O olhar vai passando de um a outro, mas não sai dos limites traçados pelo círculo de atenção¹³. ” (STANISLAVSKI, 2003, p. 111)

“à medida que o círculo aumenta, devem ampliar sua área de atenção, não obstante, esta pode continuar crescendo até que consigam reter a linha imaginária que limita o círculo. Tão pronto como seu limite começa a vacilar e dissipar-se, devem retroceder rapidamente a um círculo menor, capaz de ser coberto pela atenção visual¹⁴. ” (STANISLAVSKI, 2003, p. 114)

3. REAÇÃO: no dicionário Houaiss, o termo Reação recebe a seguinte designação:

“ação que um corpo exerce em resposta a outro com o qual se choca ou que o comprime; comportamento de um ser vivo manifestado em presença de um estímulo; atitude de uma pessoa em resposta a uma ação de origem social; comportamento de alguém em face de ameaça, agressão, provocação etc; força, princípio, vontade ou tendência contrária; antagonismo, oposição, luta, resistência; legítima defesa” . (HOUAISS, 2001)

¹² Grotowski, paralelamente à esse conceito de atenção ativa stanislavskiano, cria o seu conceito de ‘contato’.

¹³ “círculo de atención. Ya no se trata de un sólo punto, sino de todo un sector de pequeña extensión y que encierra muchos objetos independientes. La mirada va pasando de uno a otro, pero no sale de los límites trazados por el círculo de atención.”

¹⁴ “a medida que el círculo aumenta, deben ensanchar su área de atención. No obstante, ésta puede continuar creciendo sólo mientras logren retener la línea imaginaria que bordea el círculo. Tan pronto como su límite empieza a vacilar y disiparse, deben retroceder rápidamente a un círculo menor, capaz de ser abarcado por la atención visual.”

Todos os elementos mencionados acima possuem relação direta com a reação que é uma entre tantas competências contribuidoras para que se obtenha uma organicidade no jogo cênico dos atores, fazendo com que esse jogo aconteça verdadeiramente com suas tensões musculares apropriadas, ritmo e velocidades corporais adequados, direcionalidade das reações executadas de forma clara e sem ruídos¹⁵.

A reação configura-se como uma resposta a algum estímulo recebido, seja este dado pelo(a) parceiro(a) de cena ou por algum elemento dramatúrgico do espetáculo. Luiz Otávio Carvalho afirma que

a ação teatral constitui-se de estratégias e processos de transformações visíveis de uma situação para outra, de modificações atitudinais, morais e de personalidade das personagens. Essa dinâmica ocorre, essencialmente através de reações, nos deslocamentos espaciais, nos gestos, nas movimentações, ou seja, no nível físico concreto e visível. (SOUZA, 2008, p. 141)

Uma reação pode ser executada através de um movimento corporal, ou também pela falta do movimento, pela pausa, pelo silêncio. Para sua execução precisa é indispensável que o(a) ator/atriz tenha o domínio de habilidades tais como: atenção ativa aos signos dispostos ao seu redor; escuta cênica – *um aspecto mediador dentro do jogo cênico, bem como entre o espetáculo e o público, correspondendo, portanto, um fator de caráter interacional* –. (FERNANDINO, 2010, p. 277).

No processo de ensino das Ações Físicas com seu grupo de atores, Konstantin Stanislavski chamou a atenção dos(as) atores/atrizes para que eles(as) não agissem sem receber algum estímulo, mas ao contrário, que eles(as) buscassem a organicidade das ações dos seus personagens através das ações que fossem posteriores. Também no processo de ensino tido com o grupo de alunos no segundo semestre de 2012, ensinei as crianças através da prática de exercícios, da observação das cenas dos colegas e da fruição de peças e filmes como se configura a reação na ação teatral. Em algumas crianças, o processo de aprendizado para ver e escutar sem fingir o que os colegas de cena faziam foi um pouco mais complexo, pois, muitas vezes, as crianças acabavam fazendo combinações entre elas e mesmo sem ensaiar acabavam agindo de modo falso e mecânico. Foi através da prática e da observação insistente que, durante o treino, as crianças foram compreendendo através do jogo, das sensações corporais, experimentadas ao longo do exercício, o que seria a reação. O nível de

¹⁵ Ruídos são os elementos no trabalho do(a) ator/atriz que impedem que sua reação seja realizada com todas as características que a tornem justas. Elementos esses que são as tensões musculares adequadas, o ritmo preciso, etc.

entendimento das estudantes pôde ser visto nas cenas criadas pelas próprias crianças que mostravam através da ação o nível de compreensão desse elemento.

4. RITMO: o ritmo tem relação com a velocidade das ações, sejam elas vocais ou corporais do(a) ator/atriz. Ele pode transformar toda a estrutura de uma partitura de Ações Físicas, todo o entendimento para o espectador daquilo que lhe é apresentado. Ele pode influenciar no como um(a) ator/atriz reage em cena podendo modificar o modo com que esse(a) ator/atriz diz uma fala, executa um movimento. Diversas são as possibilidades de manipulação desse elemento com a cena: em relação à iluminação, à sonoplastia, entre outras:

o ritmo é fundamental, nada existe sem ele, na vida ou na arte. Stanislavski dizia: “vocês não dominarão o método das ações físicas se vocês não dominarem o ritmo. Cada ação física está inseparavelmente ligada ao ritmo que a caracteriza. (BURNIER, 2001, p, 45)

Através dos elementos descritos acima conclui-se que a ação física é uma técnica que está diretamente relacionada com o trabalho do ator. Trabalho este com o texto, com o corpo, voz e suas ações, com o ritmo. Ainda assim, mesmo se relacionando diretamente com o trabalho atoral não quer dizer que a ação física não exige um diálogo com todos os signos do espetáculo teatral.

A METODOLOGIA DO ‘ALVO’

Declan Donnelan é o autor do livro *The Actor and the Target*. Nesse livro, ele afirma que sua proposta não aborda uma técnica de interpretação teatral, mas sim, um método de desbloqueio para o ator que não sabe o que fazer em certo ponto do seu processo de criação: “Este não é um livro sobre como atuar; é um livro que pode ajudar quando se sentir bloqueado na sua encenação¹⁶. ” (DONNELLAN, 2005 p, 3)

Donnellan não elabora uma proposta de interpretação pois, para ele, o ser humano desde bebê já é apto a atuar e copiar comportamentos. Na sua relação com a mãe, o bebê começa a compreender através da separação presente na brincadeira do *Agora me vê, agora não me vê* a comicidade com teatralidade

O bebê aprende a rir diante de uma situação potencialmente assustadora porque, nesta situação, não será real. A mãe reaparece e ri... pelo menos desta vez. Depois de um tempo, a criança aprenderá a ser o ator, com os pais como espectadores, aparecendo detrás do sofá para lhes dar um susto; e eventualmente o jogo evoluirá no esconder mais sofisticado, com muitos intérpretes, e inclusive um vencedor¹⁷. (Ibdem, p. 1)

Todo ser humano tem capacidade para interpretar. No nosso dia-a-dia, reagimos aos acontecimentos que nos afetam pelo fato de não sermos máquinas. Uma reação pode se dar através de um movimento, uma fala, um silêncio, uma lágrima de dor, um sorriso de alegria, um grito de desespero. Assim, reagimos ao que nos afeta, nos toca. As situações podem transformar algo em nós e, em contrapartida, nos obrigar a reagir causando algum tipo de transformação. E o conceito de transformação será essencial quando se pensar no trabalho de reação do ator. Muitas vezes as situações nos coagem a reagir de formas diferentes, fazendo-nos assumir uma presença física distinta. Por exemplo: uma pessoa possivelmente não terá a mesma presença num velório e numa festa entre amigos. São situações diferentes que exigem papéis diferentes, são os papéis sociais:

atuamos constantemente, não porque mentimos a propósito, mas porque não temos escolha. Viver bem significa atuar bem. Cada momento de nossa vida é uma pequena representação teatral. Mesmo nossos momentos mais íntimos possuem um espectador de, no mínimo, uma pessoa: nós mesmos. (...) Não sabemos quem somos. Mas sabemos que podemos atuar. Sabemos que há

¹⁶ “this is not a book about how to act; this is a book that may help when you feel blocked in your acting.”

¹⁷ “the baby learns to laugh at an appalling separation, because it isn’t real. Mummy reappears and laughs – this time, at least. After a while the child will learn to be the performer, with the parent as audience, playing peck-a-boo behind the sofa; and eventually the game will evolve into the more sophisticated ‘hide and seek’, with multiple performers, and even a winner.”

uma qualidade maior ou menor em nossas representações como estudante, professor, amigo, filha, pai ou amante. Somos as pessoas que atuamos, mas temos que atuá-las bem, e com um sentido profundo de <<autenticidade>> em nossas atuações.¹⁸ (Ibdem, p. 4)

Estes papéis representados no dia a dia são inconscientes, não planejados, não artísticos (visto que acontecem sem preparação e organização para que sejam artísticos). A partir desse raciocínio, se na vida real representamos tão bem nossos papéis sociais, representar no teatro não deveria ser difícil, exigir tantos ensaios e trabalho, ser algo de tanta complexidade. Entretanto, a transição de uma situação para outra não é fácil, pois, para se ter a consciência corporal e vocal de todas as reações cênicas que executamos, necessitamos desenvolver algumas habilidades e adquirirmos certas qualidades corporais e vocais que podemos ainda não possuir-las. Uma das habilidades, por exemplo, a ser desenvolvida precisa ser a ‘atenção ativa’, que Stanislàvski chamou a atenção dos atores que com ele trabalharam. Uma das qualidades corporais e vocais que é fundamental para que a reação cênica seja eficaz é o desenho sonoro e de movimento no tempo e no espaço através da voz e do corpo do(a) ator/atriz.

A proposta metodológica de Declan Donnellan tem esse objetivo de ajudar o ator a ver, ouvir, sentir os cheiros e toques das coisas que estão ao seu redor na cena e sobre o qual ele deve reagir e transformar. Contribui, também, para que o ator reaja ao estímulo recebido através da fala, de alguma movimentação pelo espaço, do silêncio. É possível que durante o seu trabalho, o ator se depare com situações em que ele não consiga encontrar uma reação adequada, não saiba se situar no espaço ou no contexto da trama em que está trabalhando. Donnellan desenvolve, então, sua técnica para dar suporte a esse ator bloqueado. Para Donnellan essa situação é como se o ator fosse paralisado pelas oito patas de uma perigosa aranha; oito patas que configuram oito tipos de bloqueio que podem estar a impedir esse ator de reagir. Os possíveis bloqueios mencionados pelo autor da metodologia do ‘alvo’ são: não sei o que estou fazendo¹⁹; não sei o que quero²⁰; não sei quem sou²¹; não sei onde estou²²; não sei como deveria me mover²³; não sei o que estou sentindo²⁴; não sei o que estou dizendo²⁵; não sei o que estou interpretando²⁶.

¹⁸ “we act constantly, not because we are purposely lying, but because we are no choice. Living well means acting well. Every moment in our lives is a tiny theatrical performance. Even our most intimate moments have a public of at least one: ourselves. (...) we do not know who we are. But we know that we can act. We know that there is a greater or lesser quality to our performances as student, teacher, friend, daughter, father or lover. We are the people we act, but we have to act them well, and with a deepening sense of whether our performances are ‘truthful’ or not.”

¹⁹ I don’t know what I’m doing.

²⁰ I don’t know what I want.

²¹ I don’t know who I am.

²² I don’t know where I am.

²³ I don’t know how I should move.

Ao identificar os possíveis bloqueios que o ator possa ter, Donnellan identifica ainda dois sintomas encontrados no trabalho do ator quando ele se sente bloqueado:

O primeiro é que quanto mais força, pressão e impulsão o ator faz para sair deste beco sem saída, pior parece tornar, como se nos esmagassem a cara contra o vidro. O segundo é que a sensação de isolamento o acompanha. (...) O problema pode ser projetado para o exterior, e se converte num erro do texto, do companheiro, ou dos sapatos.²⁷ (Ibidem, p. 5)

O bloqueio pode ser visualizado durante o processo de criação e, também, depois que a obra cênica já está concluída, ou seja, quando o ator deve repetir a mesma sequência de ações várias vezes. Durante a criação, o bloqueio pode ser identificado quando o ator não sabe o que fazer, não tem a menor ideia de como reagir com o texto, com seu parceiro de cena ou com o espaço. Depois que a partitura de ações do ator está elaborada, se o ator deixa que seu trabalho se torne mecânico, é possível que toda sua encenação perca a qualidade de orgânica e presente, se transforme na execução do movimento pelo movimento sem intensidade, ritmo, tônus, direcionalidade.

Na sua metodologia, Donnellan cria o recurso, a imagem, denominado (a) ‘alvo’, como o elemento visível, identificável pelo(a) ator/atriz sobre o qual ele(a)o deve reagir. E para esse ‘alvo’, o autor elabora seis regras que orientarão o trabalho de atuação cênica:

- 1. Sempre há um alvo:** para Donnellan o ator não pode fazer nada sem um alvo. O alvo está sempre presente e o(a) ator/atriz deve identificá-lo. Esse alvo pode até mesmo ser real ou imaginário. O alvo é identificado por um verbo acompanhado de um objeto, o que não quer dizer que o verbo é um objeto. O verbo é uma reação ao alvo identificado. Só após identificar o alvo é que se deve buscar a reação. O alvo é alguém ou alguma coisa que provoca algo. Ele só existe em função do quê, quando, onde e como. É dependente do espaço, da fala, do corpo. O alvo é o que impulsiona o(a) ator/atriz a reagir.
- 2. O alvo existe sempre fora e a uma distância mensurável:** Os alvos estão sempre fora do(a) ator/atriz, não interiorizados em seu cérebro. O alvo é algo que pode ser visualizado. Isso obriga o(a) ator/atriz a tirar o foco de si e jogar para algo externo a ele(a).

²⁴ *I don't know what I should feel.*

²⁵ *I don't know what I'm saying.*

²⁶ *I don't know what I'm playing.*

²⁷ “*the first is that the more the actor tries to force, squeeze and push out of this cul-de-sac, the worse ‘it’ seems to get, like a face squashed against glass. Second is the accompanying sense of isolation. (...) the problem can be projected out, and ‘it’ becomes the ‘fault’ of script, or partner, or even your shoes”*

- 3. O alvo existe antes que precise dele:** mesmo antes de identificá-lo, o(a) ator/atriz deve ter consciência de que o alvo já está presente e precisa ser descoberto. O(A) ator/atriz só reage quando tem um alvo. Donnellan chama a atenção para que o(a) ator/atriz DESCUBRA qual é o alvo ao invés de INVENTÁ-LO. O alvo deve ser visto, escutado, sentido. Uma das causas do bloqueio é a cegueira do(a) ator/atriz que não consegue enxergar o alvo diante de si. Donnellan traça um paralelo entre esse bloqueio e a cegueira de Édipo e sua cegueira autoprovocada: “tristemente esta não é uma aflição tão exótica; cegar a nós mesmos é a causa comum do bloqueio²⁸. ” (Ibdem, p. 21)
- 4. O alvo é sempre específico:** “o alvo não pode ser uma generalização. O alvo é sempre específico²⁹. ” (Ibdem, p. 22)
- 5. O alvo se transforma constantemente:** não significa que somente o alvo está sempre se transformando, mas que ele também está fazendo algo sempre a provocar o(a) ator/atriz. E seja qualquer coisa que ele faça, o alvo tem que ser transformado pelo(a) ator/atriz.
- 6. O alvo é sempre ativo:** O alvo está sempre obrigando o(a) ator/atriz a fazer algo, sempre a reagir. O(A) ator/atriz não deve se perguntar “o que eu quero dizer?” Ele(a) deve perguntar: “o que o alvo está fazendo ou me provocando?” O(A) ator/atriz pode se perguntar ainda “O que o alvo me impulsiona a fazer para transformá-lo?” O foco do(a) ator/atriz não está sobre si mesmo(a), mas sim, sobre o alvo, o que ele me provoca a reagir. Donnellan polemiza uma verdade da vida: por mais certo que seja pensar que todo desejo se origina de dentro de mim; no teatro, é mais útil imaginar que a flor me provoca a cheirá-la e o vinho me provoca a prová-lo. Quando o(a) ator/atriz se sente bloqueado(a), funciona melhor dissolver ‘o que quero’ na imagem da coisa que me provoca a querê-la.

²⁸ “sadly this is not such an exotic affliction; blinding ourselves is the common cause of block”

²⁹ “a target cannot be a generalisation. A target is always specific.”

ADENTRANDO A ESCOLA BÁSICA

Descreverei neste capítulo minha experiência anterior a aplicação da metodologia do ‘alvo’ na escola. A experiência que relatarei abaixo foi crucial para minha formação como professor de crianças do primeiro ciclo que são as mesmas crianças que tive como alunas no período em que fui professor do Escola Integrada.

Cumprindo minhas atividades de estágio obrigatório da Licenciatura em Teatro no primeiro semestre de 2011 participei como estagiário na Escola Municipal Dom Orione³⁰ acompanhando as atividades pedagógicas da professora de Artes Valéria Barbosa. Fui recebido com muito carinho, atenção e respeito tanto pela professora, direção e coordenação pedagógica da escola.

De acordo com a ementa da disciplina eu deveria acompanhar a rotina pedagógica de uma professora de Artes do 1º ciclo fazendo observações das aulas por ela ministradas e, elaborando um projeto para o ensino de teatro a ser aplicado com alguma turma além da prática docente.

O material que apresento abaixo é um relato feito ao longo de todo o semestre na escola. É nessa experiência que meu entendimento sobre o perfil das estudantes que foram minhas alunas, meu entendimento sobre a rotina administrativa da escola bem como sobre o ensino de artes dentro da escola básica se consolidou. Minha postura como professor no segundo semestre de 2011 está diretamente relacionada com todo o processo que descreverei abaixo.

Perfil da Escola

“não se leva em conta que a arquitetura é o cenário onde se desenvolvem o conjunto das relações pedagógicas, ampliando ou limitando suas possibilidades. Mesmo que os alunos, e também professores, o ressignifiquem, existe um limite que muitas vezes restringe a dimensão educativa da escola”. (DAYRELL, 2001, p. 10)

A *Escola Municipal Dom Orione* é uma escola pública gerenciada pela prefeitura de Belo Horizonte. A escola atende o primeiro e segundo ciclo nos turnos da manhã e no noturno ela oferece ao Ensino de Jovens e Adultos (EJA).

A escola é procurada por pais ou responsáveis das mais diversas localidades tendo ainda escolares que trazem alunos das cidades de Vespasiano e Contagem.

³⁰ A escola está localizada na Av. Expedicionário Benvindo Belém de Lima, 00500 - Ouro Preto, Belo Horizonte - MG, 31310-040.

Esse estabelecimento tem uma grande infraestrutura composta por: quatro prédios com salas de aulas que dividem (no turno da manhã) as salas do primeiro e do segundo ciclo, uma biblioteca com um acervo considerável de obras literárias e livros didáticos; uma quadra e um ginásio (ambos com cobertura); um auditório (no turno da manhã ele não pode ser utilizado pela escola por que só têm acesso a ele os integrantes da Escola Integrada); laboratório de ciências; uma brinquedoteca (que na verdade é uma sala com apenas algumas carteiras e algumas mesas); um pequeno playground em que as crianças mais novas brincam no intervalo; uma pequena sala onde ficam as máquinas de Xerox; secretaria onde ficam todos os documentos dos estudantes; uma cantina; um anfiteatro que fica em frente às salas do 1º ciclo; um estacionamento onde os professores guardam seus automóveis.

A grade profissional da escola conta com equipe de direção (diretora, vice-diretora, coordenação), professores e professoras; três secretárias; quatro cozinheiras; uma pessoa responsável por fazer as fotocópias solicitadas pelos professores; um porteiro; um guarda municipal; um policial que realiza um trabalho com as crianças do 5º ano sobre drogas; uma pessoa responsável pelas manutenções na escola; três faxineiros (essas pessoas além de cuidarem da faxina da escola também tomam conta das crianças durante o recreio e, às vezes, quando é para substituir algum/a professor/a)

Desde meu início das atividades estive a procura do Projeto Político Pedagógico da escola, mas não consegui ter acesso a ele. Segundo as secretárias o projeto está sendo redigido. O fato é que neste ano a escola comemora quarenta anos e (fiquei estupefato em saber) ainda não ter um PPP me pareceu um grande absurdo. Quanto a isso também não tive tempo para encontrar-me pacientemente com a direção e conversar sobre o assunto para saber qual é a real situação para tal.

Um dos elementos que tenho começado a perceber em alguns profissionais em específico dentro da escola é a questão do *Burnout*. Alguns/mas professores/as tem apresentado um desgaste constante, um cansaço psíquico por causa dos dias de aula que chegam a ser extremamente desgastantes para o corpo.

“MALASCH e LEITER (1997: 26) sugeriram seis fontes principais potenciais de estresse do professor, no processo de burnout: a) falta de auto-controle; b) recompensas insuficientes; c) sobrecarga de trabalho; d) injustiças; e) alienação da comunidade; f) conflito de valores.”
(FERENHOF, 2002, p. 2)

Na rotina da Escola Dom Orione é facilmente perceptível o desgaste e desinteresse por parte de alguns professores. Esse desgaste impede que o/a professor/a se interesse por qualquer proposta de trabalho educacional a ser realizada dentro da escola.

Perfil dos Alunos

Durante minhas atividades na escola tenho refletido diariamente sobre as características dos estudantes dentro e fora deste espaço escolar. A proposta do meu projeto de aplicação do *Teatro do Oprimido* com os estudantes do sexto ano da escola surge de questões relacionadas com a questão da violência diariamente observada na relação entre todos aqueles que ocupam o espaço escolar. Buscarei retomar neste item as questões por mim avaliadas e relatas nos relatórios anteriores para que o/a leitor/a também possa retomá-las e, assim espero, aprofundar na discussão que elas tratam.

Minhas observações dos estudantes dentro dessa escola tem sido de grande importância para compreender o público com que trabalharei (pensando que serei professor e que, provavelmente, ministrarei algumas aulas) para saber quais as ferramentas podem ser interessantes utilizar dentro de um processo de construção de conhecimento dentro da escola, não somente dentro da sala de aula. Tenho observado as mais diversas situações: as aulas de artes (artes plásticas e música) da professora Valéria; as ações e discursos dos estudantes nos diversos momentos da rotina escolar (entrada na escola, intervalo/recreio, troca de salas de um horário para o outro, saída, brigas, falta do/da professora, realização das atividades), reuniões de pais juntamente com a coordenadora Danusa; oportunidades em que foi solicitado me ocupar o lugar de algum/a professor/a que precisou ausentar-se da sala por algum motivo ou que faltou à escola no dia letivo.

Uma das grandes ferramentas por mim utilizada e explorada ao máximo dentro do espaço escolar e que ainda hoje traz novas surpresas e relações é a interação amigável com os/as estudantes. O fato de eu não ficar “trancafiado” na sala dos professores durante todo o intervalo me permitiu interagir, comunicar-me com as crianças, entender os discursos por elas sobre o entendimento delas sobre o espaço escolar que é delas entre outras coisas como os interesses na escola e as matérias que as agradam.

Outro elemento que também tem possibilitado a abertura de um diálogo tanto com professores quanto com os estudantes são as camisas com estampas (cartonas e bandas). Tenho procurado ir para a escola cada dia com uma camisa diferente para que mais e mais pessoas se manifestem seus gostos e desgostos culturais. Com uma pequena fala que uma criança manifesta sobre minha camisa consigo estabelecer uma conversa sobre os interesses pessoais que estão por trás daquele indivíduo.

Nas aulas da professora Valéria, como o/a leitor/a já acompanhou anteriormente, tenho procurado estar presente na sala de aula como um observador que procura participar ativamente do processo de aprendizado ali proposto sem perder em nenhum momento o foco de observar e entender a relação que a criança estabelece com o aprendizado. Algumas características são de fácil percepção em praticamente todas as turmas. São elas: a intensa utilização da fala como forma de comunicação com a professora ou com as colegas; a constante agressão camuflada pela brincadeira física entre os/as estudantes em todos os instantes; a constante utilização de justificativas/desculpas pelos alunos que não cumprem as atividades ou fazem algo errado (desrespeito a algum colega ou professor, quebra algo na escola e etc.); o entendimento que as crianças possuem do espaço escolar que elas ocupam diariamente.

Também durante minhas atividades foi possível traçar um perfil dos estudantes através do conselho de classe realizado pelos professores.

A partir dos critérios utilizados para avaliar os/as estudantes individualmente:

- *organização do seu material escolar.*
- *participa cooperativamente das atividades em grupo.*
- *tem interesse em aprender.*
- *conserva o material de uso coletivo.*
- *sabe ouvir e respeitar as opiniões dos colegas.*
- *realiza as atividades propostas.*
- *respeita o próximo, é solidário e tolerante.*
- *emite opiniões com clareza, segurança e sabe argumentar sobre seu ponto de vista.*

Com esses conceitos de avaliação foi possível elaborar tabelas e gráficos quantitativos que seriam apresentados em gráficos em que seria possível identificar as características dos alunos nas turmas em que estão inseridos e, posteriormente, filtrar todos esses dados numa ultima tabela e gráfico para se ter uma noção do perfil do/da estudante que está inserido dentro da escola. Esse material também ficou de fácil criação por que os professores avaliavam os estudantes com as seguintes notas: SIM (S), NÃO (N) e ÀS VEZES (AV).

Ao examinar os gráficos e as notas dadas pelos professores para os alunos é possível conferir o perfil aluno que os/as professores almejam e o perfil do estudante que está presente dentro da escola, na sala de aula, quais são de verdade as características dessas crianças segundo alguns aspectos. Os gráficos possibilitaram uma percepção maior de toda a comunidade escolar para a realidade vivenciada diariamente dentro da sala de aula. Estes gráficos possibilitaram a reflexão e a discussão entre a comunidade sobre as questões

numéricas e as possíveis estratégias a serem utilizadas para uma melhora dessa ou daquela questão.

Um dos pontos mais avaliados por todos os/as professores, ou seja, um dos primeiros itens procurados nos gráficos pelos professores é o item “*Tem Interesse em Aprender (IA)*”. Com esse item os professores discutiram sobre as outras questões referentes ao dia a dia vivenciado com a turma e sobre os outros itens de avaliação.

A partir desse primeiro mapeamento do conselho de classe surgiu junto a escola à proposta³¹ de fazer uma auto avaliação também com os estudantes. A tabela abaixo é a avaliação que será feita juntamente com os alunos da escola. Este documento será entregue as crianças do sexto ano que responderão ao questionário utilizando o mesmo padrão de avaliação que os/as professores/as utilizaram, porém, foi feita a revisão de alguns termos para que eles sejam de melhor compreensão para essas crianças. Não será necessário que os/as estudantes se identifiquem e, estes ainda poderão acrescentar alguma informação que eles acham importante. Será solicitado apenas que eles identifiquem a turma que eles pertencem.

A partir desse material é possível entender um pouco do pensamento que esse coletivo de estudantes estabelece com os elementos que são utilizados pelos professores em seu dia a dia para avaliar seus alunos. Também é uma possibilidade dos professores poderem refletir se os discursos manifestados por eles quanto ao processo de avaliação dentro da sala de aula é realmente compreendido por essas crianças ou não.

A escola tem grande interesse em utilizar nos próximos conselhos tanto do primeiro quanto do segundo ciclo estes materiais por mim produzidos. Até o momento não existe nenhuma decisão definitiva.

Observações Feitas em Sala de Aula

Minhas observações feitas diariamente dentro da sala de aula são normalmente acompanhadas ao final da aula de uma conversa com a professora Valéria. Diariamente observo a atitude dos estudantes com o aprendizado, o tratamento dado a esse ou aquele colega; observo a atitude da professora Valéria para com a turma num todo e com os estudantes (os conhecidos como alunos-problema, os que são considerados referências, qual a relação que os estudantes estabelecem com o aprendizado da arte.

³¹ Essa proposta foi feita pela direção da escola e está sendo organizada por mim.

Existe uma grande diferença entre o processo estabelecido com a classe de mais de vinte alunos em uma aula (artes plásticas) e com cerca de dez a quinze pessoas em outra (música). Isso se deve em primeiro lugar que uma quantidade menor de alunos possibilita que todas as crianças sem percebam (qualquer comentário é escutado por todos).

A professora Valéria consegue estabelecer uma conversa mais intensa com as crianças na aula de música. Em primeiro lugar, por ser sua formação acadêmica basal e da íntima relação que ela possuí com o ensino de musica³².

Como relatado anteriormente, nessas aulas de música ela tem desenvolvido um trabalho de conhecimento do instrumento musical (teclado) fazendo com que as crianças compreendam o instrumento (características sonoras, possibilidades de timbre emitidas pelo instrumento), sensibilização das crianças para a identificação de sons agudos, médios e graves, criação feita pelos próprios alunos de sequência de sons com, no máximo, cinco notas que deve ser repetido pelos colegas.

Recreio

Durante o recreio de quarta feira, como de costume, tenho passado uma tempo na sala dos professores me interagindo com os (as) outros (as) professores (as) e na outra metade circulo pela escola observando as crianças e tentando interagir com as (os) jovens que tenho contato dentro da sala de aula.

Quando passei pelo anfiteatro da escola e vi as acompanhantes juntamente com duas das três crianças com necessidades especiais (pelo que me foi informado por uma das acompanhantes, a escola tem matriculado no turno da manhã três crianças com necessidades especiais, duas com síndrome de Down e uma com paralisia cerebral). Dentre essas crianças apenas duas possuem acompanhantes. A criança que não possui acompanhante está no sexto ano e faz a aula de arte da professora Valéria na Sexta feira. O garoto, segundo os professores, é uma criança dócil e bastante inteligente que se relaciona bem com os (as) colegas de classe. Segundo a acompanhante Michele a mãe desse garoto optou para que seu filho não tenha acompanhante.

Procurei ainda informar-me com a acompanhante da outra criança com Síndrome de Down sobre o trabalho que ela desenvolve. Ela me explicou questões importantes tais como: o treinamento que as acompanhantes dessas crianças não recebem antes de iniciar o

³² Isso não significa que os elementos de artes plásticas ensinados para as crianças também não sejam de domínio da professora.

acompanhamento, elas nem mesmo são informadas antecipadamente sobre o tipo de deficiência que a criança que elas acompanharão possuí; a má remuneração (mesmo contratada como estagiária), em muitos casos, pressiona a acompanhante a aceitar prontamente outras propostas de trabalho interrompendo seu período de acompanhamento; a incapacidade e despreparo que, segundo ela, as escolas têm para receber essas crianças. Essa senhorita ainda me relatou que está a estudar e a fundamentar seu trabalho de conclusão de curso em Pedagogia exatamente sobre esse despreparo da escola.

Enquanto conversava com a senhorita Michelle campeei observar o mais minuciosamente possível o tipo de contato que as crianças estabelecem com estes três garotos. Interessante que, mesmo sem acompanhante o garoto que participa da aula de artes da professora Valéria também se agrupa neste local.

Ao longo do diálogo com a Michele presenciei uma cena que procuro descrever abaixo com o máximo de detalhes possíveis:

No palco do anfiteatro (que possuí uma elevação feita de cimento) da escola estava o garoto juntamente com algumas crianças. A situação ali estabelecida era a seguinte: inicialmente haviam ali cerca de sete a dez crianças (provavelmente todas do primeiro ano visto as salas dessas séries iniciais ficam de frente para o anfiteatro). As crianças se interagiam com o jovem com Síndrome de Down numa dinâmica em que, quando as crianças subiam para o palco onde este último estava , ele as “arremetia” para baixo. As crianças subiam novamente e assim se repetiu por muito tempo.

No decorrer da situação o número de crianças a volta do garoto alargou-se ligeiramente. A partir de certo instante comecei a ter a impressão de que a tensão corporal do Samuel (esse é o seu nome) ficava cada vez mais tensa, pois, ele começou a empurrar as crianças com uma força maior e, PENSO, até mesmo com certa brutalidade. Samuel chegou até mesmo a fazer gestos que, tenho insegurança de afirmar se seriam sexuais, vulgares ou não, mas que no momento me pareceram ser bastante brutos.

Esta sensação que descrevi acima foi me confirmada quando a acompanhante de uma das outras crianças interveio exigindo que as crianças para suas salas. O clima foi bastante denso.

Antes que o leitor estabeleça qualquer tipo qualquer conclusão sobre a questão acima descrita gostaria de apresentar alguns pontos importantes:

1. Não posso nenhuma referência, treinamento ou orientação sobre o comportamento de crianças com Síndrome de Down para poder me embasar sobre a imagem corporal que as

crianças com esse gene possuem, bem como o modo com que elas se relacionam com os outros.

2. Momentos após o acontecido questionei me se não julguei o comportamento do garoto Samuel utilizando como padrão o comportamento de uma criança considerada normal³³. Esse ponto precisa ser estudado com cuidado e delicadeza.

Levei o acontecido para a professora que me orienta na escola buscando relatar o ocorrido da forma mais distanciada possível para que eu pudesse compreender melhor a situação, bem como descobrir a atitude que deve ser tomada em situações desse gênero. A professora Valéria orientou me a passar meu depoimento para uma das supervisoras para que fosse verificado o que poderia ser feito. Acompanhado pela professora relatei a supervisão da escola que comunicou a direção da escola.

Na aula de sexta feira o garoto Samuel estava com uma acompanhante em sala de aula. Segundo a professora me disse, era a primeira semana dessa acompanhante na escola.

Com a recepção do fato e pela atitude tomada pela escola percebi que minha participação dentro desse estabelecimento de ensino tem sido vista com respeito e que, as atitudes e minha postura profissional são de grande responsabilidade por que elas já são percebidas como se eu fizesse parte daquele ambiente.

Aulas Ministradas

Por motivos de saúde a professora Valéria precisou ausentar-se por duas semanas. Juntamente com ele o professor de português e ciências também faltou por motivos de saúde. Na primeira semana a escola conseguiu um substituto para a matéria de artes que ficou com as turmas da professora Valéria. O professor deu continuidade às mesmas atividades ministradas pela professora Valéria. Quanto as turmas do outro professor também ausente, nos dias em que estive na escola a coordenadora Danusa permitiu que eu aplicasse algumas atividades teatrais com as crianças.

No primeiro dia, que fui pego de surpresa, apenas apliquei alguns jogos de diversão com as crianças no qual todas se envolveram com afinco e interesse a proposta. Na segunda aula preparei algumas atividades que trabalhassem com a “Escuta” das crianças. A escolha do aprendizado e desenvolvimento dessa atividade cênica dentro da sala de aula foi feita a partir das minhas observações em que percebi que as crianças, por serem muito ansiosas, acabam

³³ Acredito que o termo “Criança Normal” tenha um caráter preconceituoso.

não prestando atenção nas questões que lhe são solicitadas por mais claras que as solicitações sejam feitas.

Uma das grandes dificuldades na elaboração das aulas foi o fato de não dispor de um espaço adequado para a aplicação de exercícios práticos e, a escolha pelo pátio era um risco para o funcionamento da proposta por ser um lugar aberto e das crianças terem grande facilidade para se dispersarem. Entretanto escolhi por aplicar estas aulas no pátio da escola, o mesmo que utilizo para a aplicação do projeto.

Das turmas com cerca de 20 a 25 crianças contei com a participação de grande parte das crianças. Aqueles que não estavam interessados em participar (normalmente aqueles que são considerados como estudantes problemas dentro da escola, normalmente do sexo masculino) se isolaram das aulas. Quanto a estas crianças deixei a cargo da coordenadora Danusa.

No início das aulas sempre tirei por volta de um ou dois minutos para explicar as seguintes regras de funcionamento do espaço das aulas de teatro:

- eu (professor) chamaria a atenção três vezes, na terceira a pessoa seria retirada da sala de aula.

- aqueles(as) que não estivessem interessados em participar das aulas e que, atrapalhassem a aula seriam retirados da sala e encaminhados para a sala da supervisão.

- os/as pessoas que fossem encaminhadas para a sala da coordenadora Danusa deveriam explicar o motivo de terem sido retirados da sala. Ao final da aula eu iria até a sala da Danusa e verificar se o relato feito pelas crianças era condizente ou não com a situação.

- não conversar enquanto eu estivesse explicando o exercício.

A utilização deste recurso de regras para mim foi uma ferramenta útil por que ela ajudou as crianças a compreenderem o funcionamento do espaço em que elas estão inseridas. Percebo claramente que as crianças não conseguem distinguir o espaço da sala de aula com algum outro ambiente. É como relata Juarez Dayrell em seus estudos sobre a juventude no ensino médio que, os jovens aproveitam o espaço da escola como lugar para as relações do que de aprendizado. Este processo tem início nestas séries do ensino fundamental.

Na segunda semana de ausência da professora Valéria organizei três aulas de história do teatro com apresentação de imagens, trailers de alguns filmes e cenas de alguns filmes. Meu objetivo com a realização destas aulas era que as crianças estabelecessem relações com o que elas compreendem atualmente como teatro e o desenvolvimento desta arte ao longo da história da humanidade, tendo a Grécia como marco inicial dessa trajetória. As crianças participaram das aulas com interesse sabendo se organizarem entre si de forma que o diálogo não ficasse somente entre professor e estudantes, mas que fosse um diálogo entre todos, pois, as crianças compartilharam as duvidas com os próprios colegas. As associações com as áreas

artísticas de conhecimento das crianças (televisão, música e cinema) permitiu que a absorção do conhecimento se desse mais facilmente.

Nas três aulas ministradas organizei o tempo para resumir a história do Teatro grego, romano, medieval, elisabetano chegando as mais diversas estruturas de espetáculos teatrais ou não teatrais que utilizam elementos teatrais (concertos musicais).

Proposta de Trabalho com os professores.

Durante a realização das minhas atividades dentro da escola ficava cada vez mais claro que o trabalho de um educador não se restringe ao espaço da sala de aula, na relação com os/as estudantes. Um educador se relaciona com seus colegas de trabalho, com outros funcionários da escola e com os pais/responsáveis das crianças.

Tendo claramente que o ofício do professor é mais amplo que as aulas que ele ministra busquei ao longo do semestre em meus diálogos com minha professora orientadora, a coordenadora pedagógica da escola e a equipe de direção da escola alguma proposta em que fosse possível estabelecer algum tipo de atividade com todo o grupo docente da escola tendo a arte como área de conhecimento eixo principal dessa proposta.

O tempo de estágio foi passando e o tempo para a proposta da atividade cada vez menor. Então, sugeri a direção da escola um encontro com o grupo “*Voz e Poesia*”. O voz e poesia é um conjunto formado por Evaldo Leoni (meu pai) que toca violão e canta; Luciano Luppi que declama poesias e canta e, a cantora Ivana Andrés.

A proposta de trabalho do grupo funciona da seguinte maneira: numa sala onde haja cadeiras dispostas em círculo o público se senta. Os artistas ficam num lugar que seja visível para todos. Estes últimos contam com o auxílio de uma mesa com um tecido forrado e com uma cadeira vazia onde a plateia poderá sentar durante o encontro. Luciano Luppi, que conduz o processo do trabalho, explica para o público que a proposta é estabelecer um espaço em que todas as pessoas se sintam acolhidas, que ninguém precisará se expor, expor abertamente para o grupo questões pessoais, íntimas. Luppi explica que a cadeira vazia próxima aos artistas poderá ser ocupada por qualquer um ao longo da apresentação. A única coisa que a pessoa que ocupar essa cadeira terá que fazer é pensar numa questão, seja ela qual for, escolher uma das cartas na mesa. O grupo apresentará a resposta a questão com uma música e uma poesia e, ao final da apresentação destas, a pessoa receberá uma cópia da música e da poesia.

Após negociações com a direção da escola consegui articular a ida do grupo até a escola num sábado letivo (21 de Maio). Neste dia estava marcado uma reunião com todo o coletivo

de professores da escola para às 8:30 da manhã. Eu e os artistas chegamos mais cedo e organizamos a sala dos professores modificando a disposição das mesas e das cadeiras formando um grande círculo. Enquanto os professores iam chegando eu e Ivana Andrés os recebia na porta com um *seja bem vindo! Fique à vontade!*. Quando o/a professor/a entrava na sala era acolhida pelo som do violão de Evaldo Leoni. Demos início a apresentação por volta das 8:45 da manhã comigo fazendo uma introdução sobre o motivo de levar até a escola aquele grupo e aquela proposta. Até o início da apresentação nem todos os funcionários tinham chegado, mas, a medida que elas iam chegando elas iam se integrando ao coletivo. Durante a apresentação eram perceptíveis os sinais manifestados por todos em reação as palavras ditas e cantadas. Eram sorrisos, lágrimas, relaxamento corporal.

No final da apresentação praticamente 90% das professoras estavam a chorar de emoção, 100% estava a sorrir. Algumas professoras e a diretora fizeram alguns comentários dizendo a emoção que foi a experiência ali vivenciada.

A escola, como de costume, ofereceu um café para todos/todas. A diferença neste café é que os olhares das pessoas umas para as outras não era o mesmo. O clima astral dentro daquela sala tinha uma leveza nunca antes sentida.

O Último Dia

No dia 10 de Junho compareci à escola para finalizar minhas tarefas com o projeto de Teatro e traçar as últimas considerações sobre meu processo de trabalho com a professora e a coordenadora que me orientaram ao longo do semestre. Combinei com as crianças do projeto de Teatro para que nos encontrássemos no final do recreio para fazermos uma reunião e finalizar nossas atividades.

No recreio quando cheguei na sala dos professores fui recebido com uma homenagem que me deixou extremamente emocionado: a escola organizou um banquete especial para minha despedida. Neste lanche algumas professoras traçaram algumas palavras maravilhosas bem como gestos de abraços e aperto de mãos ou até mesmo um belo sorriso. Recebi uma caixa de bombons que os professores juntaram e compraram um cartão assinado por bastante pessoas.

Depois de concluídas todas as minhas atividades obrigatórias da matéria de Estágio a direção da escola me convidou a participar como monitor da oficina de teatro do programa Escola Integrada, da prefeitura municipal de Belo Horizonte.

O PROGRAMA ESCOLA INTEGRADA

O Programa Escola Integrada é um projeto da prefeitura de Belo Horizonte que oferece aos alunos da rede de educação pública nos anos iniciais atividades fora do horário de aula. As crianças passam o período fora do horário de aula na escola praticando diversas atividades: reforço pedagógico, música, dança, teatro, grafite, artesanato, capoeira. As crianças do programa recebem uniformes e alimentação.

A Escola Integrada é uma política municipal de Belo Horizonte, que estende o tempo e as oportunidades de aprendizagem para crianças e adolescentes do ensino fundamental nas escolas da Prefeitura. São nove horas diárias de atendimento a milhares de estudantes, que se apropriam cada dia mais dos equipamentos urbanos disponíveis, extrapolando os limites das salas de aula e do prédio escolar. Estas oportunidades são implementadas com o apoio e a contribuição de entidades de ensino superior, empresas, organizações sociais, grupos comunitários e pessoas físicas. (PREFEITURA DE BELO HORIZONTE)

ENSINO DE TEATRO NA ESCOLA INTEGRADA

Diferentemente do contexto vivido no Estúdio Fisções na Universidade, em que todos os participantes eram adultos, estudantes e profissionais de teatro que já haviam passado pelas mais diversificadas experiências teatrais ou treinos e aulas de teatro, tinham certa instrução sobre o fazer teatral bem como sobre o trabalho de corpo e voz. Eram 24 garotas e um garoto, todos na faixa dos doze e treze anos de idade, de ciclos escolares diferentes (5º e 6º anos) e turmas diferentes.

Esse grupo era muito diversificado por que as crianças tinham seus grupos de amigos muito fechados entre si, algumas crianças não se davam bem umas com as outras e era recorrente a discussão ou briga entre eles sobre qualquer assunto. Eram crianças que gritavam muito e que, se não as controlassem, elas correriam o tempo todo, pulariam do palco para a plateia, subiriam nas cadeiras do auditório, se arrastariam por debaixo das cadeiras. A energia que essas crianças tinham era algo realmente surpreendente.

A todo o momento, eu procurava compreender o grupo que eu tinha comigo. Essa compreensão daquele grupo de trabalho era indispensável por vários fatores: por que era a primeira vez que ministrava aulas para um grupo daquela faixa etária; eu não sabia através da prática pedagógica como as crianças reagiriam aos meus comandos durante as aulas, quais eram as dificuldades e habilidades que as crianças tinham, qual era o pensamento que as crianças tinham sobre uma aula de teatro ou até mesmo sobre assistir uma peça de teatro.

Após algumas conversas com a coordenadora Mônica Maria, fui informado que a maioria das crianças que participam do programa são de classe média baixa, residiam em locais de risco com alto índice de violência e eram de famílias humildes, além de terem pouco acesso a educação, saúde e segurança. O fato é que mesmo sendo informado sobre essas questões, tornava-se necessário para mim, enquanto educador, saber através da prática com a turma se essas questões eram ou não relevantes nas suas ações. Desde o momento em que fui avisado daquelas informações a seguinte questão ressoava sobre meu corpo:

a informação não é experiência. E mais, a informação não deixa lugar para a experiência, ela é quase o contrário da experiência, quase uma antiexperiência. Por isso a ênfase contemporânea na informação, em estar informados; a informação não faz outra coisa que cancelar nossas possibilidades de experiência. (BONDÍA, 2002, p. 21)

Era importante descobrir através da experiência com a turma de alunas o que elas pensavam, sentiam, aspiravam das aulas. Evitei sempre criar opiniões pré-concebidas sobre os indivíduos que estavam diante dos meus olhos, sobre os meus cuidados.

Após algumas conversas, apreendi que o entretenimento acessível a esse grupo é o da cultura de massa: televisão, rádio, cinema. Muitas delas não têm nem acesso a informação digital. O que essas crianças imaginavam de teatro limitava-se às ‘pecinhas’ que os professores da escola faziam para trabalhar alguma matéria, ou para apresentar em algum evento da escola. O grupo em sua maioria chegou ao espaço de trabalho com a crença de que criariamos uma peça a partir de algum texto dramático para ser apresentado para os pais em alguma festividade.

Minha proposta para o ensino de teatro tinha como objetivo a criação de esquetes com as estudantes juntamente com a apreciação de espetáculos teatrais e filmes, em que eu faria a exposição dos signos teatrais buscando analisar e entender a função desses signos para a obra teatral. Foi um processo de ensino que mesclou a prática e a fruição artística para que os estudantes pudessem ampliar suas bagagens culturais e estabelecessem um primeiro contato com a arte do teatro de forma profunda e prazerosa.

Eu tinha à minha disposição uma estrutura diferente da encontrada por um professor de artes da escola básica, pois, o tempo de aula era maior que 50 minutos, eram mais de duas aulas por semana e aconteciam no auditório que raramente era utilizado na escola.

Nas duas primeiras semanas de aula, apliquei alguns jogos para compreender o modo que o grupo agia/reagia durante as aulas. A partir dessas aulas, identifiquei as seguintes características no coletivo: uma grande disponibilidade para jogar e gastar energia, um gosto e uma atração pelo desafio e pela dificuldade. Entretanto, o grupo mostrava, também, uma necessidade exagerada de falar e conversar entre si, fazendo comentários sobre tudo, em qualquer momento. Além disso, demonstravam um nível de concentração precário. Creio que isso se dava por causa da ansiedade das crianças.

A partir daí, iniciei um processo de treinamento que se centrou no desenvolvimento das seguintes habilidades: concentração, atenção ativa, escuta cênica, ritmo, ocupação espacial, reação. Juntamente com esse treino, busquei proporcionar às crianças experiências sensoriais que lhes possibilitassem explorar seus recursos corporais até então não explorados.

As aulas eram divididas em três partes: na primeira, eram realizados jogos com todo o grupo. Na segunda parte, eram feitos jogos com grupos menores ou duplas e, ao final das aulas, era feita uma roda de conversa com o coletivo sobre a experiência para que elas compartilhassem seus pontos de vista sobre a experiência tida na aula. Este momento era importante para instigar as crianças a racionalizarem seus discursos, visto que elas tinham muita dificuldade para tal e para que eu pudesse ter um *feedback* sobre a percepção das crianças quanto aos exercícios propostos e, também, para eu ter noção sobre o próximo encontro a ser organizado. A escolha por essa estruturação de trabalho tem relação direta com a sua eficácia no Estúdio Fisções, pois o grupo fazia uso desse recurso – uma roda de

apreciações das atividades do dia no final de cada dia de encontro – nos seus encontros de trabalho.

Desde o primeiro momento de contato das crianças com um tipo de aula nova para elas, chamei a atenção para a questão do ‘erro’ na execução dos exercícios. Inconscientemente, sempre que erravam as crianças interrompiam o jogo e recomeçavam do zero. Entretanto, sempre que alguém errava, o grupo todo se distraía com intensas gargalhadas, comentários e piadas. Quando isso acontecia levava-se um tempo enorme para que o grupo recomeçasse a atividade, se concentrasse novamente, ganhasse ritmo e fluidez na realização do exercício. Durante todo o semestre, elas foram instigadas para assumir o ‘erro’ como elemento integrante do jogo. Após um processo lento e cansativo, as crianças mostraram-se muito mais atentas ao coletivo, ao que acontecia ao seu redor bem como apresentaram uma disposição maior para lidar com o imprevisto. Desse momento em diante, as faltas de atenção foram evitadas, o coletivo apreendeu através da prática o erro como algo desafiador a ser encarado e assumido bem como os outros elementos que integram o próprio jogo.

Uma questão extremamente importante para a escolha dos jogos a serem aplicados em sala de aula e que possui relação direta com a pesquisa dentro do Estúdio Fisções é que os exercícios devem ter relação direta com a criação da cena e não apenas com um momento de lazer e/ou gasto de energia. Era imprescindível que os exercícios praticados dentro do espaço de aula tivessem como foco o trabalho de atuação cênica, estabelecessem uma relação direta com o ato teatral, visto que era para a elaboração de cenas que se destinava todo aquele semestre.

No decorrer do semestre, utilizei um acervo de exercícios que venho reunindo ao longo dos anos da minha graduação em licenciatura e que tenho reconhecido sua eficácia no desenvolvimento de habilidades de atuação, criação de cenas, trabalho de grupo, desenvolvimento da atenção ativa, aprendizado do ritmo, ocupação do espaço e treino de reações. Alguns desses exercícios foram retirados da metodologia de ensino do russo Jurij Alschtitz³⁴ e da sua proposta de jogos de maratonas ministrada no ECUM (Encontro Mundial

³⁴ Nascido em Odessa, recebeu seu primeiro treinamento de direção teatral em Moscou (state university of culture) em 1973 do professor J. N. Malkowskij – um dos estudantes de Stanislavski enquanto este ainda era vivo. Após inúmeras criações nas principais cidades da União Soviética ele continuou seus estudos secundários como diretor na GITIS - The State Institute for Theatre Art in Moscow (Instituto Estadual de Teatro de Arte de Moscou). Em 1987 Jurij Alschtitz participou da fundação da *School of Dramatic Art of Anatoli Vassiliev* (Escola de Arte Dramática de Anatoli Vassiliev) em Moscou onde participou como ator, diretor e pedagogo. Neste teatro Alschtitz desenvolveu um método independente de treinamento de improvisação do ator. Com essa proposta de treinamento Jurij participou juntamente com seu grupo de atores em grandes festivais internacionais na Europa, América do Norte do Sul e Ásia, onde receberam inúmeras premiações.

Desde 1992 Jurij coordena projetos e seminários em teatros europeus, universidades e escolas de teatro da Alemanha, Itália, Suécia, Dinamarca, Espanha, Inglaterra, Estados Unidos, Noruega e no Brasil.

de Artes Cênicas) de 2010. Muitos dos exercícios ministrados por Jurij tinham relação direta com a criação da cena juntamente com o treinamento de habilidades de atuação em conjunto. Estes elementos me foram cruciais no momento de pesquisar possibilidades de exercícios que pudessem ser utilizados no ensino de teatro através da metodologia do ‘alvo’.

Juntamente com seu conjunto de exercícios, Alschitz ainda apresentou uma proposta de “maratonas”. No último processo da sua proposta de treinamento, Jurij organizou todos os seus jogos que foram praticados numa única linha de ações (por ele denominada de maratona) que os atores precisavam ser capazes de executá-los num único instante. Essas maratonas foram aparelhadas da seguinte maneira: após ter explorado e compreendido os exercícios isoladamente durante algumas aulas, os atores recebem uma sequência de ações que reúne todos os exercícios (pulsos, pausas, caminhar pelo espaço, escolha de parceiros/as, relação com objetos). O coordenador do trabalho passa para o grupo, momentos antes de executarem a maratona, todo um conjunto de ações que os jogadores deverão executar. Todos memorizam rapidamente as sequências de números (velocidades do caminhar no espaço) com determinada ação (dar um abraço, um bom dia, trocar objeto com algum parceiro e etc.). Além da ordem dos exercícios, os atores têm também sequências numéricas que determinam as velocidades do caminhar, ou seja, além de executar uma ação, os atores (sempre em coletivo) precisam estar atentos às questões de pulsos estabelecidos.

Os exercícios foram utilizados diariamente, respeitando sempre o limite de dificuldade suportado pelo grupo, buscando o aumento gradual do nível da dificuldade para um melhor desenvolvimento das participantes. Após o segundo mês de aulas, já era possível para o grupo realizar as maratonas com completo domínio e eficácia.

Em 1994 criou com seus assistentes europeus uma rede de educação teatral e laboratórios de trabalho – *The European Association for Theatre Culture/EATC*. É diretor artístico da AKT-ZENT de Berlin. Foi designado pesquisador do *Centre of the Theatre Training Committee* (Centro de Formação da Comissão de Teatro) – ITI/UNESCO em 2006.

O Prof. Dr. Jurij Alschitz publicou vários artigos em revistas teatrais e jornais bem como os seguintes livros: *La Grammatica dell'Attore. Il Training*: 1998. Publicado em Italiano; *La Matematica dell'Attore*: 2004; *Training forever!* : 2004. Publicado em inglês e sueco; *The Vertical of the Role*: 2003. Publicado em inglês, italiano, sueco e norueguês; *40 Questions of one Role*: 2005. Publicado em alemão e inglês; *The art of the Dialog*: 2010. Publicado em inglês e russo.

A CRIAÇÃO DAS CENAS

A criação de cenas teve início em meados do mês de setembro onde as crianças receberam textos curtos e foram divididas em pequenos grupos de trabalho. As crianças, durante uma semana, se reuniram nos seus grupos e iniciaram a construção de suas cenas. Como eram muitas pessoas, dividi o espaço do auditório de modo que fosse melhor para todos e que ninguém atrapalhasse ninguém.

No primeiro momento da aula, os alunos tinham minha supervisão nos seus respectivos grupos enquanto o resto da turma ensaiava sozinha. Procurei sempre administrar no cronômetro o tempo de auxílio entre um grupo e outro.

Do meio da aula pra frente, o grupo assistia as cenas dos colegas observando o que faltava, para a cena do colega funcionar e ficar claro para o público o que não era bem executado. Isso era feito de modo a ajudarmos, mas sem mostrar ao colega, mas instigando-o. Nas primeiras vezes em que usamos essa estratégia de ajuda, o grupo preferia não comentar nada e ficar observando como eu fazia para instigar os colegas a corrigirem algo na cena sem mostrar como se faz.

Desde o primeiro momento de criação das cenas, era visível a utilização consciente das habilidades de interpretação que foram bastante treinadas durante o início do semestre. Isso evidenciava-se pelo fato de as crianças buscarem uma ocupação espacial bem elaborada, direcionalidade de suas ações, planos e ritmos diferentes do cotidiano. Além disso, buscavam se olhar estando com a atenção sempre ativa.

Quanto à natureza das ações, no inicio, algumas crianças optavam por executar determinadas ações na cena por gosto e não por reação ao que ela via e era estimulada. Foi então que comecei a abrir o olhar desse grupo para o que estava dentro da cena e que não estava sendo visto por elas, seja no texto, na reação do colega, no espaço e/ou no som. Durante algum tempo, encontrei certa resistência de algumas crianças na realização dessa tarefa por que as crianças queriam criar, inventar ações, coisas complexas sem pé nem cabeça que não cabia na presente proposta de cena e nem gerava um entendimento compartilhado minimamente pelo coletivo de espectadores. Era importante que, pelo menos, a maioria da turma que assistisse a cena tivesse um entendimento minimamente compartilhado sobre o que se queria com a ou na cena.

Algumas crianças não viam o alvo por que acreditavam que aquilo que estava dentro de suas mentes era mais forte e que quando elas executassem o que tinham em mente, todos iriam entender. Nessas situações, eu instigava as crianças a executarem o que tinham em mente, mas em reação ao alvo. Eu insistia que elas vissem o alvo e reagissem ao que este alvo

ordenava. Quando elas, realmente, começavam a jogar com o alvo, a compreensão de quem assistia a cena mudava. Conseguia-se uma mínima compreensão compartilhada pelo grupo.

Em nenhum momento de construção das cenas, eu mostrei para alguma aluna como ela poderia executar determinada reação, fazendo para que ela pudesse copiar. Ao contrário, eu sempre procurava uma instrução que ajudaria a atriz a ver e reagir ao alvo que ela tinha diante de si. Com isso, eu percebia uma maior atenção e disponibilidade das crianças na criação das cenas. Se em determinadas situações, eu não utilizava o comando mais adequado, a estudante se bloqueava, por isso, era indispensável muita atenção e escuta da minha parte para utilizar os comandos precisos para manter os estudantes sempre atentos.

Durante dois meses, trabalhamos diariamente na criação das cenas com paciência e delicadeza. O grupo procurou ser o mais certeiro possível na criação das cenas sendo muito atentos. As cenas foram tomando forma e ganhando organicidade. A cada dia, as crianças se sentiam mais confortáveis e felizes com o trabalho que estavam fazendo, tinham gosto em repetir a cena, paravam para analisar o que estavam executando e repetiam novamente o trecho feito. Isso era uma satisfação porque, no início do semestre, a repetição era algo que não agradava o grupo, pois elas sempre esperavam algo novo, nunca se aprofundando em nada, apenas passando de uma coisa para a outra.

Quando as cenas dos grupos estavam prontas, começamos um trabalho que envolveria todo o grupo de 25 crianças de forma que elas trabalhassem juntas. Foi aí que começamos a nos organizar para apresentar todas as cenas em sequência. Todas as cenas utilizavam apenas cadeiras e mesas escolares em disposições espaciais diferentes. Era necessário que o grupo se organizasse com atenção na escolha da ordem das cenas. Todo o coletivo se reuniu durante uma semana com papéis e lápis em mãos, listaram os nomes das cenas, objetos utilizados bem como sua disposição no espaço e começaram a pensar possibilidades de ordem para executá-las. Depois de fazer alguns esboços, o coletivo colocou em prática o planejado. As crianças não tiveram dificuldade na nova empreitada e, em duas semanas, eles já executavam com a maior tranquilidade todas as cenas ensaiadas.

No tempo total, todo o trabalho dava 40 minutos. As crianças ficaram extremamente surpresas quando souberam todo o tempo de trabalho que elas tinham de cenas. A partir daí, elas repetiram várias e várias vezes esse trabalho final.

A CENA SURPRESA

Minha maior surpresa, ao longo de todo o semestre, aconteceu quando um grupo de meninas me pediu para mostrar para toda a turma uma proposta de cena que elas haviam elaborado juntas, durante um fim de semana. A cena tinha cerca de sete minutos, e era simplesmente a coisa mais divertida e gostosa de assistir que vi aquelas crianças fazendo.

O roteiro da cena era o seguinte: uma mulher (MULHER 1) entra no palco com o jornal embaixo do braço. Ela abre a porta, entra, fecha a porta e a tranca. Feito isso, ela se senta na privada, abre o jornal tampando o rosto e fica ali tranquila. Instantes depois, entram várias pessoas, uma após a outra querendo utilizar o banheiro, mas se deparam com a porta trancada. Elas batem na porta pedindo para entrar e a única coisa que escutam é: “Tem gente!”

De repente, entra uma garota (MULHER 2) passando muito mal. Ela fica no fim da fila, mas não aguenta ficar ali por causa da sua dor de barriga. É, então, que ela tenta passar na frente dos outros que a impedem e a fazem voltar para o fim da fila. Passam-se alguns instantes e as pessoas da fila começam a sentir um odor insuportável vindo da última pessoa da fila. De repente, a penúltima pessoa da fila desmaiada seguida da segunda e, assim, sucessivamente até a primeira pessoa da fila. Somente a mulher 2 continua em pé.

A mulher 2, que está com dor de barriga, vai rapidamente para a porta, bate e escuta de dentro do banheiro: “Tem gente!” Rapidamente, ela bala um plano. Pega o grampo de cabelo de uma das desmaiadas na fila e destranca a porta. Ela entra, tranca a porta, pega a chave do banheiro e coloca-a no bolso e corre para a privada.

Quando ela abaixa as calças e se senta, inicia-se um barulho extremamente exagerado de alguém cagando. No instante do primeiro ruído, a mulher 1 que estava lendo o jornal, rasga-o ao meio, de susto. O som continua e a mulher 2 continua cagando e grita: “*sai de mim coisa ruim!*”. Enquanto a mulher 2 caga, ela faz movimentos extremamente exagerados, contorcendo as pernas, virando os olhos, torcendo os braços.

A mulher do jornal fica desesperada por causa do barulho e do cheiro que começa a impregnar o espaço. Ela limpa rapidamente o bumbum e se dirige para a porta com pressa. Quando ela chega à porta, descobre que está trancada. Enquanto ela se dirige para a porta, a mulher 2 tranquilamente limpa seu bumbum, levanta as calças, não dá descarga e se movimenta para o lado do vaso sanitário enquanto pega a chave do banheiro no bolso da sua calça. Ela, então, chama a atenção da mulher do jornal que está desesperada tentando abrir a porta e lhe pergunta balançando a chave:

– Procurando por isso?

A mulher 1, desesperada, corre em direção à chave quando a mulher 2 a solta deixando-a cair no vaso. Quando a chave cai no vaso sujo, ela diz sarcasticamente:

– Óh! Caiu!

Então, a mulher 2 vai para o vaso sanitário ao lado e volta a cagar desesperadamente, como anteriormente. Novamente, inicia-se o mesmo barulho anterior que deixa a outra desesperada. Enquanto isso acontece, a mulher que quer a chave olha para dentro do vaso vendo a chave no meio da merda. Bolando estratégias para pegar a chave dentro daquele vaso sanitário nojento, ela se ajoelha com muito nojo perto do vaso e tenta arriscar enfiar a mão. Fica com muito nojo e, então, tenta enfiar o pé. Mas desiste também.

A mulher 2 termina de evacuar, limpa o bumbum tranquilamente, olha para dentro do vaso e diz:

– Olha, o alface que eu comi no almoço!

Então, ela vai para o vaso ao lado onde está a mulher 1, coloca-se atrás da mulher que não consegue pegar a chave. A mulher 2 pergunta a outra:

– Quer ajuda?

A outra diz que sim e, de repente, a mulher 2, que está em pé atrás da mulher 1, enfia a cabeça da outra dentro da privada e a mata sufocada. Isso dura cerca de cinco a oito segundos.

A mulher 2 pega a chave de dentro do vaso, limpa na roupa da mulher morta, abre a porta e vai embora tranquilamente.

A reação de todos os alunos da turma ao verem tal cena foi, sem sombra de dúvidas, de muito prazer. Além de todo o coletivo ter entendido, desde a primeira apresentação, do que se tratava a cena e todas as ações executadas; ficava visível que todas as pessoas da cena estavam realmente jogando, se divertindo e vendo o que o parceiro estava fazendo. A cena tinha ritmos variados (alguns não tão bem executados) e tinha surpresas, trazia algum elemento surpresa para o público de tempos em tempos dos acontecimentos.

Decidi então trabalhar com o grupo da cena, durante alguns dias, para afinar alguns elementos e algumas reações que estavam sendo executadas, bem como para melhorar a ocupação espacial.

A cena apresentada era de uma escatologia sem precedentes. Se analisada de modo crítico e distanciado aparenta ser de mau gosto, sem qualidade estética, moralmente questionável. Entretanto, é preciso enfatizar que questões como os que são tratados nessa cena fazem parte da rotina de interação entre as crianças. Palavrões, comentários sobre questões consideradas íntimas para adultos.

A APRESENTAÇÃO DAS CENAS

No dia 1º de Dezembro de 2011 às 9:00 da manhã o grupo começou a apresentar suas cenas para as turmas da escola no auditório da escola (FOTOS 1 E 2). Os professores e professoras da escola básica acompanharam suas turmas e assistiram o trabalho do grupo. Foram cerca de três apresentações no turno da manhã e duas apresentações no turno da tarde. A recepção por grande parte do público foi muito positiva. Os comentários giravam em torno da qualidade das cenas, da surpresa de ver as crianças que, diariamente, são tão quietas e educadas dentro da sala de aula fazendo personagens completamente diversos de suas imagens corporais cotidianas, da concentração do grupo durante o trabalho cênico. Eram estes os comentários escutados na saída do auditório.

A intensidade de risos por causa da graça das cenas também era intensa. Um acontecimento engraçado e que me assustou foi o fato de que, durante uma apresentação e outra, apareceu uma garota que não fazia parte do grupo carregando cadeiras e mesas como se fizesse parte do grupo. Essa menina ficou durante toda uma apresentação fazendo isso e com o grupo agindo normalmente. As crianças do teatro agiram normalmente como se nada estivesse errado. Ao final dessa apresentação pedi para que a aluna se retirasse e voltasse para sua aula.



Na foto acima estou dando as orientações para as crianças antes da primeira apresentação



Foto de uma das cenas sendo apresentada no dia 01/12/2011.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Através dessa prática com as crianças na escola, elas puderam compartilhar com o grupo as mais diversas opiniões sobre a experiência vivida. Hoje percebo que a roda de conversa foi extraordinária no desenvolvimento da atenção e da percepção dessas crianças, pois atualmente elas possuem um discurso melhor organizado, conseguem ser mais claras e objetivas em suas exposições de ideias com os professores e outros funcionários da escola. Esse avanço foi algo ressaltado por todos na escola ao fim do ano.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARBA, Eugênio e SAVARESE, **A arte secreta do ator:** Dicionário de antropologia teatral. São Paulo: Campinas, Ed. Hucitec - editora da Unicamp, 1995.

BARBA, Eugênio; Flaszen, Ludwik; Pollastrelli, Carla; Molinari, Renata. **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 a colaboração de Renata Molinari; tradução para o português: Berenice Raulino. São Paulo: Perspectiva, 2007.

BONDÍA, Jorge Larrosa. **Algunas notas sobre la experiencia y sus lenguajes.** p. 01-11. Disponível em: http://www.me.gov.ar/curriform/publica/oei_20031128/ponencia_larrosa.pdf.

. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. Revista Brasileira de Educação. n. 19, p.20-28, Jan/Fev/Mar/Abril 2002.

BURNIER, Luís Otávio. **A arte de ator:** da técnica à representação. ed. 2. – Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2001.

DAGOSTINI, Nair. **O método de análise ativa de K. Stanislávski como base para a leitura do texto e da criação do espetáculo pelo diretor e ator.** 2007, 259f. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. Disponível em: < <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8155/tde-12112007-133811/pt-br.php> > Acesso em: 10 de Maio de 2011.

DAYRELL, Juarez. *A Escola como Espaço Sociocultural.* 2007. Disponível em: < http://portalmultirio.rio.rj.gov.br/sec21/chave_artigo.asp?cod_artigo=1068 > Acesso: 01 de Maio de 2011.

DONNELLAN, Declan. **The actor and the target.** 3.ed. St. Paul: Theatre communications group. 2011.

FERENHOF, Isaac Aisenberg. FERENHOF, Ester Aisenberg. *Burnout em Professores.* Publicado: ECCOS – Revista Científica – Avaliação e Mudanças – Centro Universitário Nove de Julho - SÃO PAULO, v. 4, n. 1, p. 131/151. 2002.

FERNANDINO, Jussara Rodrigues. **Música e cena:** Uma proposta de delineamento da musicalidade no teatro. Belo Horizonte, 2010.

GROTOWSKI, Jerzy. **Em busca de um teatro pobre.** 4.ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1992

HOUAISS, A. I. (2001). *Dicionário Houaiss de Língua Portuguesa*, Editora Objetiva, Rio de Janeiro, RJ, 1ª edição;

STANISLAVSKI, Konstantin. **El trabajo del actor sobre sí mismo en el proceso creador de la vivencia.** 1 ed. 2003.

SOUZA, Luiz Otavio Carvalho Gonçalves de. **Falar, no Teatro Dramático, é (Re) Agir. CADERNO DE ENCENAÇÃO.** V.1, n. 7 (ago. 2008) – Belo Horizonte. Escola de Belas Artes da Universidade Federal de Minas Gerais.

ANEXOS

ALGUNS EXERCÍCIOS UTILIZADOS

1. Caminhar pelo espaço

I. Caminhar pelo espaço

Neste exercício, o grupo deve encontrar o ritmo do caminhar coletivo. O grupo, em uníssono, deverá parar de caminhar em conjunto. Não é uma pessoa que para e o resto do grupo acompanha, o grupo deve parar em conjunto. O grupo é um corpo só.

Visto que durante o exercício haverá momentos em que é necessário parar, o ator, enquanto caminha, deve ter dentro de si que ele já está parado. E quando ele está parado a energia é oposta, ele já está em movimento. Deve existir uma oposição interna dentro do ator:

1.1 Caminhar alterando a velocidade.

Enquanto caminha pelo espaço, o grupo deve alternar sua velocidade. Sem que haja nenhuma conversa anterior o grupo estabelece dez tipos diferentes de velocidades. As velocidades devem partir da velocidade um até a velocidade dez e vice versa.

Após entendidas as velocidades respectivas para cada número, o condutor informa para o grupo uma sequência de velocidades que deverão ser precisamente repetidas pelo grupo.

1.2 Apenas um caminha

O grupo está parado. Sem a utilização da palavra o coletivo decide através do olhar quem é a pessoa que começará a caminhar. Caso duas pessoas comecem a caminhar juntas, o exercício deve ser reiniciado.

1.3 Caminhar alternando as direções (frente e trás)

O grupo decide quem começa a caminhar, então, a pessoa escolhida começa a caminhar na direção (para frente ou para trás) que quiser. Outra pessoa começará a caminhar na direção contrária que a pessoa anterior iniciou. Por exemplo: uma pessoa A está caminhando para frente e B para trás. Quando o próximo for caminhar, ele deverá caminhar

na direção oposta a B, ou seja, para frente. Assim que C começa a caminhar, as direções de A e B se alternam. Essa dinâmica prossegue até que todos estejam caminhando.

A atenção para todo o grupo é indispensável por que quanto mais pessoas estiverem a caminhar juntas, maior deverá ser a atenção para quando for necessário alterar a direção do caminhar.

1.4 Formar figuras geométricas

O mestre solicita que o grupo componha alguma figura geométrica no espaço (quadrado, triângulo, retângulo e etc.). A composição deverá ser feita enquanto o grupo caminha. Uma primeira pessoa irá parar em algum lugar no espaço e todos deverão construir a imagem a partir do que o/a colega propor.

1.5 Formar letras do alfabeto

Formar com rapidez e agilidade a letra que o condutor solicitar. O grupo deverá também compor palavras inteiras. As letras e palavras deverão ser realizadas na mesma dinâmica do exercício *Formação de Figuras Geométricas*.

1.6 Caminhar pelo espaço em cinco diferentes velocidades e escolher um(a) parceiro(a).

O grupo deve caminhar alternando as velocidades, indo da velocidade 0 a velocidade 5 e vice versa. Num primeiro momento, pode existir um comando (palmas) para a alternância das velocidades. A partir da repetição, o comando pode ser opcional ou não.

Num outro momento, os participantes devem caminhar pelo espaço com a sequência de movimento passada pelo mestre (3, 9, 2, 8, 0 e etc.) em cada velocidade. Os participantes devem escolher um(a) parceiro(a) sem nenhum tipo de comunicação gestual que diga para o espectador quem é o(a) parceiro(a) de quem. Essa escolha deve se processar através do olhar.

1.7 Trocar de bola com o(a) parceiro(a)

Cada jogador precisa ter uma bola em mãos. Ele fará a troca da bola com outra pessoa sem que a bola caia no chão devendo chegar confortavelmente às mãos do(a) outro(a). Deve existir uma intensa precisão no estabelecimento de contato e no acordo entre as duas pessoas para a troca da bola. O estabelecimento do contato com o(a) parceiro(a) e a troca do objeto precisa ser ágil.

2. Exercícios em duplas.

A próxima sequência de exercícios será realizada em duplas. Ao caminharem pelo espaço, os jogadores deverão escolher um(a) parceiro(a), parar de frente para ele(a), observando-o(a). Então, uma pessoa da dupla realiza a ação solicitada pelo condutor. Esta ação é realizada pelas duas pessoas da dupla devendo existir um intervalo entre as ações para que os jogadores busquem perceber no corpo a sensação que é executar e a sensação que é receber tal ação.

2.1 Bom dia!

2.1 Bom dia!

Durante o caminhar, os jogadores encontram um(a) parceiro(a), param em frente a ele(a) e lhe diz “bom dia”. Ocorre uma troca de energia entre as pessoas, elas devem fruir cada segundo do momento de troca com o outro.

2.2 Dizer o nome.

2.2 Dizer o nome.

Durante o exercício do caminhar, os jogadores encontram um(a) parceiro(a), param em frente a ele(a) e lhe diz o seu nome. O jogador, assim como no exercício anterior, deve procurar mostrar-se para o outro através de seu nome.

Após ter experienciado dizer o nome para alguém próximo, os participantes devem chamar alguém que esteja bem distante (1 km, 5 km e etc.). Nas circunstâncias em que o mestre solicita que se chame alguém que está a uma distância muito grande, os jogadores devem ser instigados a se questionar sobre qual a energia necessária para conseguir chamar uma pessoa que está próxima e outra que está a uma grande distância.

2.3 Beijo na mão do outro.

2.3 Beijo na mão do outro.

Duas pessoas param uma de frente para a outra. Elas se observam por um tempo buscando perceber ao máximo o(a) parceiro(a). Uma das pessoas da dupla pega a mão da outra pessoa e lhe dá um beijo. A pessoa que recebe deve observar ao máximo as sensações físicas que isso lhe passa. O exercício é feito pelos(as) dois/duas jogadores(as). Depois que as duas pessoas deram o beijo um na mão do outro, elas devem se observar por mais um tempo até que elas se desconectem e elas procurem outra pessoa dentro do grupo para fazer dupla.

2.4 Três beijos no rosto.

3.4 Três beijos no rosto

O jogador dá três beijos no rosto da outra pessoa.

2.5 Abraços: Forte/Fraco; Rápido/Demorado; Lento/Longo.

3.5 Abraços: Forte/Fraco; Rápido/Demorado; Lento/Longo

Durante o caminhar pelo espaço, as pessoas se encontram e dão um abraço no outro. Elas devem explorar as mais diversas possibilidades de abraços que conseguirem.

Os participantes devem ter claro que no momento do abraço os dois corpos que se unem tornam-se um só, a respiração e o palpitar dos corações tornam-se um só. Um corpo único. As pessoas dão tudo de si para a outra pessoa em poucos milésimos de segundos.

2.6 Ajoelhar de frente para a outra pessoa.

3.6 Ajoelhar de frente para a outra pessoa

Um jogador por vez se ajoelha de frente ao colega olhando nos seus olhos. A pessoa que estava ajoelhada se levanta ainda com os olhos fixos no(a) parceiro(a). Então, o(a) parceiro(a) realiza a mesma ação.

2.7 Deitar de frente para o outro.

3.7 Deitar de frente para o outro

Um jogador deita aos pés do(a) companheiro(a) com uma das mãos apoiada nos pés do(a) parceiro(a). Depois de um tempo, a pessoa se levanta mantendo o contato com o outro.

2.8 Diálogo através da ação.

3.8 Diálogo através da ação

Utilizando todos os elementos, os participantes passam a dialogar utilizando todos os elementos apreendidos limitando-se a não responderem a um estímulo com a mesma ação recebida.

3 Criação de uma cena em dupla/trio.

3 Criação de uma cena em dupla/trio

Com o seguinte texto:

- Eu só vim dizer adeus!

- Adeus!

- Escreva me³⁵

Os artistas devem criar uma cena com todos os elementos até então trabalhados (aperto de mão, abraços, tapa na cara e etc.). Deve sempre existir uma pausa entre uma ação e outra durante a execução de cada movimento. Como num diálogo, anteriormente proposto, não pode existir uma resposta com o mesmo movimento. É necessário que tenha alternância.

4 Palmas

Palmas

Os participantes devem jogar palmas de um para o outro. São quatro palmas onde após a quarta palma há uma palma no contra tempo.

Depois de compreenderem a dinâmica do exercício, os participantes devem caminhar pelo espaço ainda com o exercício.

4.1 Jogar a palma para o outro.

Em ordem alfabética do nome dos participantes, fazer com que eles se organizem lado a lado. Eles só poderão jogar a palma para a pessoa a sua direita.

5 Partes do corpo sendo puxadas para cima.

Partes do corpo sendo puxadas para cima

Imaginar que três partes muito pontuais do corpo estão sendo puxadas para cima. Aqui é indispensável encontrar o ponto de equilíbrio para cada parte trabalhada.

6 Jogo do “adoleta” em dupla.

Jogo do “adoleta”, em dupla

O importante não são as palmas, é a relação que pode ser explorada com esse jogo. Aqui os atores podem explorar relação de alturas, força, velocidade, distância entre os(as) parceiros(as) e etc. É a intensidade da relação entre os(as) parceiros(as).

Trocar de parceiros. Essa mudança de um(a) parceiro(a) para o(a) outro(a) não deve ser brusca e rápida, o momento de transição deve ser delicado.

³⁵ Texto extraído da obra “As três irmãs” de Tchekhov.

7 Escolha uma cadeira

Com cadeiras espalhadas pelo espaço, os atores devem caminhar pelo espaço e escolher uma cadeira deixando claro para o coletivo qual é a sua cadeira. Caso exista algum conflito entre os participantes para escolher alguma cadeira, eles devem se perceber para saber quem deve ceder a cadeira para o outro ou não.

Depois de ter escolhido uma cadeira, o grupo deve sentar juntamente nas cadeiras.

8 Maratona

Além da ordem dos exercícios a serem realizados, os atores têm também sequências numéricas que determinam as velocidades do caminhar, ou seja, além de executar uma ação os atores (sempre em coletivo) precisam estar atentos às questões de pulsos que foram estabelecidos. Para ficar claro, descrevo abaixo um exemplo de maratona realizada:

- Ⓐ Caminhar pelo espaço nas velocidades 7, 2, 10, 1.
- Ⓑ Em cada velocidade os jogadores devem escolher um(a) parceiro(a) diferente. A escolha deve ser feita através do olhar sem a utilização de estratégias (fala muda ou gestos) que mostrem para o coletivo quem é o(a) parceiro(a) escolhido(a):
- Ⓒ O condutor baterá várias palmas e para cada número de palmas os atores farão uma ação específica. Quando ele bater uma palma, eles deverão abraçar o(a) parceiro(a) número 4; quatro palmas eles apertam a mão do(a) parceiro(a) 1; duas palmas eles dão um tapa na cara do(a) parceiro(a) 3; três palmas eles dão um abraço no(a) parceiro(a) 2.

A sequência de palmas e ações fica assim: 1-4, 4-1, 2-3, 3-2.