

UF *m* G



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

**O ALVO COMO FERRAMENTA  
PEDAGÓGICA NO PROCESSO DE  
CONSTRUÇÃO DRAMATÚRGICA NA  
EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS**

**Samuel Macedo da Silva**

**Belo Horizonte**

**2013**

**Samuel Macedo da Silva**

**O ALVO COMO FERRAMENTA PEDAGÓGICA NO  
PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DRAMATÚRGICA NA  
EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS**

**Trabalho de Conclusão de Curso (TCC)  
Apresentado ao curso de graduação em  
Teatro da Escola de Belas Artes da  
Universidade Federal de Minas Gerais  
como requisito parcial para Obtenção de  
título de licenciado em Teatro.**

**Orientador: Prof. Dr. Eugênio Tadeu  
Pereira.**

**Co-orientadora: Ms. Adélia Aparecida da  
Silva Carvalho.**

**Belo Horizonte**

**Escola de Belas Artes da UFMG**

**2013**

**Samuel Macedo da Silva**

**O ALVO COMO FERRAMENTA PEDAGÓGICA  
NO PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DRAMATÚRGICA  
NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS**

**Banca Examinadora**

---

**Prof. Dr. Eugênio Tadeu Pereira (Orientador)**

---

**Ms. Adélia Aparecida da Silva Carvalho (Co-orientadora)**

---

**Mestrando Vinícius Assunção Albricker**

**Belo Horizonte 05 de Dezembro de 2013.**

## **AGRADECIMENTOS**

Aos Professores Eugênio Tadeu e a Adélia Carvalho pela paciência e dedicação nas orientações.

Aos mestres, pelos ensinamentos que carregarei por minha jornada.

Aos meus pais, pelo apoio e confiança.

Aos meus alunos que me acolheram com generosidade.

Aos amigos do Estúdio Fisções, pelo carisma e lealdade que pela nossa vivência geraram elos indissolúveis.

Ao companheiro de todas as horas, Luiz Otavio, que sem o seu amparo e carinho, eu não teria alcançado a mais esta conquista.

E especialmente aos Professores Marina Machado e Ricardo Figueiredo, por suas contribuições que abriram muito minha percepção e apreço pelo ofício da docência.

*Um teatro não é apenas um lugar de literatura, mas também onde sonhamos juntos uns com os outros; nem somente um edifício, mas um espaço para a imaginação e encontros coletivos. O teatro insere-nos em uma estrutura segura onde podemos explorar as mais perigosas aventuras sob o conforto da fantasia e a proteção do grupo de pessoas reunidas. Mesmo se todos os auditórios fossem demolidos, ainda assim o teatro sobreviveria, porque é universal a fome que temos de atuar ou sermos conduzidos à ação. Essa fome intensa invade a soleira de nossos sonhos. Por isso encenamos, atuamos e testemunhamos performances todas as noites – o teatro não consegue morrer enquanto o último sonho não for sonhado. (DONNELLAN, 2005).*

## RESUMO

Esta monografia busca investigar os impactos da aplicação de uma proposta de ensino teatral na Educação de Jovens e Adultos valendo-se de fundamentos da metodologia do Alvo, do encenador britânico Declan Donnellan, para se chegar à construção de propostas dramáticas por meio de experimentações cênicas. Tais experimentações encontraram suporte teórico em uma investigação bibliográfica de estudiosos da pedagogia teatral que pesquisaram práticas de promoção da composição cênica partindo do jogo à cena. O texto comenta ainda o percurso e algumas contribuições que se sedimentaram na experiência no Estúdio Fisções. Foi utilizado neste estudo, além da revisão bibliográfica mencionada, uma observação participante, registros em diário de bordo e questionário. Constatou-se que a noção de Alvo contribuiu para que os alunos ampliassem sua concepção do termo dramaturgia para além da composição cênica.

Palavras-chave: Alvo. Dramaturgia. Jogo. Estúdio Fisções. Educação de Jovens e Adultos. Ensino de Teatro.

## ABSTRACT

This paper studies the impact of an approach in which the target methodology, from Declan Donnellan's *The Actor and the Target* work, has been used to draw up a theatrical dramaturgy which goes beyond the text properly. It has been developed with students from a project called Young and Adult Education. The research has also been grounded on studies from the theatre pedagogy authors who work with scenic composition from game to the scene. The text also makes some comments on some experiences we have accomplished in Fisções Studio, a Research Group on Physical Actions and the Target Methodology. Bibliographical reviews, a journal and a set of questions have been used to increase the results. The target notion has been proved as a profitable tool to expand students' conception of dramaturgy.

Key-words: Target. Dramaturgy. Game. Fisções Studio. Young and Adult Education. The Teaching of Theater.

## LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 - Alunos da Turma 76 em aula.....	41
FIGURA 2 - Alunos da Turma 76 em aula.....	42
FIGURA 3 - Alunos da Turma 76 em aula.....	43
FIGURA 4 – Alunos da Turma 76 em aula.....	44

# SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO .....</b>	<b>10</b>
<b>2 DESCOBRINDO A DRAMATURGIA.....</b>	<b>13</b>
<b>2.1 Situando a Dramaturgia: abordagem escolhida.....</b>	<b>14</b>
<b>2.2 Processos de criação .....</b>	<b>16</b>
<b>3. A METODOLOGIA DO ALVO .....</b>	<b>19</b>
<b>4. VIVÊNCIA NO ESTÚDIO FISÇÕES.....</b>	<b>23</b>
<b>5. PRÁTICA DOCENTE: OFICINA DE CONSTRUÇÃO DRAMATÚRGICA.....</b>	<b>27</b>
<b>5.1 A oficina.....</b>	<b>28</b>
<b>5.1.1. Bloco 1: Criação de cenas a partir da palavra.....</b>	<b>29</b>
<b>5.1.2. Bloco 2 : Criação de cenas a partir do som.....</b>	<b>32</b>
<b>5.1.3. Bloco 3. Criação de cenas a partir de objeto cênico, espaço, ritmo e movimento.....</b>	<b>33</b>
<b>5.2 Questionário para coleta de dados.....</b>	<b>34</b>
<b>6 CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>40</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>45</b>
<b>APÊNDICE - A Relatos da Oficina.....</b>	<b>47</b>

# 1. INTRODUÇÃO

Este trabalho apresenta minha pesquisa didático-pedagógica realizada junto aos alunos do PROEF2, Projeto de Ensino e Formação de jovens e adultos no segundo seguimento do ensino básico, executado no Centro Pedagógico da Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG, sob a supervisão da Faculdade de Educação e financiado pela Pró-reitora de Extensão UFMG. Este projeto, além de promover a formação no ensino básico, propicia também aos licenciandos da instituição, a oportunidade do exercício e reflexão sobre a prática docente. Efetivamente, a pesquisa se estabeleceu no segundo semestre de 2013.

A presente investigação é tracejada, desde antes do meu ingresso à comunidade acadêmica, em leituras e experiências como trabalhos amadores e o Curso de Formação em Teatro em nível técnico da Pontifícia Universitária Católica de Minas Gerais – PUC Minas. As contribuições mais significativas foram proporcionadas durante minha trajetória no Curso de Graduação em Teatro, na modalidade Licenciatura em Teatro, da Escola de Belas Artes da UFMG. Sobretudo nas disciplinas de Atuação, nos Estágios Curriculares e enquanto pesquisador no Estúdio Fisções.

Ao longo desse percurso, tive afinidades com duas áreas de conhecimento teatral: o treinamento psicofísico do ator e a dramaturgia. Encontrei na experiência que tive no Grupo de Pesquisa: Estúdio Fisções, a metodologia do Alvo de Declan Donnellan (2007) a ponte que precisava para unir as duas áreas.

Nos capítulos que seguem apresentarei ao leitor o percurso ideológico para se chegar a abordagem da dramaturgia, em diálogo com Ana Pais (2005), pela qual me guiei nesse processo, visitando aos fundamentos metodológicos de Maria Lúcia Pupo (2006), Marcos Bulhões Martins (2007) e Adélia Nicolete (2005).

Farei uma breve exposição sobre a metodologia do Alvo de Donnellan e relatarei minha experiência no Estúdio Fisções onde tive contato com a mesma. A metodologia do Alvo de Declan Donnellan (2005) foi desenvolvida com a finalidade de auxiliar atores e atrizes em situações que eles e elas se sentem bloqueados, quando da construção de cenas. Eu me apropriei dessa mesma metodologia para

utilizá-la com aprendizes de teatro quando estes/estas se veem em situações de bloqueio em seus exercícios de improvisação e de construção de cenas teatrais. Aprofundarei sobre os fundamentos que permeiam essa metodologia, apontando em quais aspectos, podem contribuir ao processo de aprendizado de alunos iniciantes.

Partilharei com o leitor o meu processo metodológico realizado com os alunos do PROEF2 na Turma 76. Nesse contexto, propus-me a verificar a eficácia pedagógica da aplicação metodologia do estudo de Donnellan, aliada a uma proposta de construção dramática dirigida para o trabalho com o aprendiz de teatro. Apropriei-me do termo aprendiz na tentativa de abranger o alcance pedagógico nas reflexões, pois considero que as ideias apresentadas neste texto envolvam, além de atores e licenciandos, também indivíduos que se proponham a uma vivência teatral no contexto escolar ou fora dele como, por exemplo, em uma oficina ministrada em uma organização não-governamental. Para isso, elaborei uma oficina de construção dramática como aplicação prática tendo como público alvo não-atores.

Essa oficina dividiu-se em três núcleos temáticos os quais nomeio blocos, sendo o primeiro dedicado à palavra, o segundo ao som e o terceiro envolvendo o espaço, ritmo e objeto cênico.

Orientei-me pela suposição de que a veiculação de uma proposta de estruturação de exercícios de treinamento que se ocupem em estimular a autonomia aos aprendizes, aliada à construção dramática, facilitaria a aprendizagem e o desenvolvimento pessoal. Nesta práxis pretendi a verificar de qual forma eu conseguiria desenvolver possíveis aplicações em diferentes contextos de sala aula.

Utilizei-me ainda de registros em diário de bordo e de questionário para o levantamento de dados por meio do qual fiz a análise do processo. Cabe ressaltar aqui que as fotos presentes no corpo do texto do item 5 cumprem a função de simples ilustração, pois não pretendi extrair dados delas ou desenvolver análise de qualquer natureza.

Nas considerações finais, apontarei minhas reflexões sobre o processo metodológico, expondo a avaliação dos resultados obtidos por meio da coleta de

dados, correlacionando-a com minhas impressões como observador participante e, por fim, enumerando possíveis contribuições para posteriores experiências na área.

## 2. DESCOBRINDO A DRAMATURGIA

Os processos de criação do texto teatral (enquanto texto escrito) e espetacular (enquanto texto e encenação) são campos que despertam em mim um grande fascínio; sempre apreciei muito mais a vivência do processo enquanto criador-transformador que a experiência de atuar propriamente dita.

Quando me refiro a esses processos como duas áreas não significa que as considero áreas em separado; pelo contrário, gostaria de ressaltar que em minha prática docente considero-as como etapas inter-relacionadas. Isto quer dizer que estou me referindo a um trabalho em que a encenação contribui para a criação textual e vice-versa. Pelo que tenho vivenciado, essa forma de o aprendiz de teatro relacionar com as etapas do processo de criação tem contribuído com a construção de saberes mais ampliada. Sendo assim, percebi que ela também se torna pedagogicamente mais proveitosa para todos os envolvidos na atividade. Este item será refletido mais adiante.

Acredito que essa perspectiva aproxima-se daquilo que Damiana Trein e Eliana Schlemmer chamaram de abordagem interacionista-construtivista. Para essas autoras,

A cultura da aprendizagem se estrutura a partir de uma concepção epistemológica interacionista-construtivista. Nessa abordagem, o centro do processo educacional está na interação capaz de promover a aprendizagem, na construção do conhecimento, que ocorre num processo de ação/interação entre sujeito e objeto. O foco não está mais no professor e na ordem dos conteúdos, mas nos questionamentos e problematizações que partem dos próprios sujeitos da aprendizagem, impulsionando a pesquisa e a busca de solução de problemas, relacionando-os com as suas vivências (TREIN; SCHLEMMER, 2009, p.192).

Sob a perspectiva de ensino acima citada inspirei-me para situar a espécie de formação que pretendi propiciar aos meus alunos, público no qual pude fazer a minha investigação para esta monografia.

## 2.1 Situando a Dramaturgia

Ao longo das minhas observações no ensino de teatro, tive a oportunidade de presenciar práticas teatrais que consideravam o processo dramático como um produto acabado e, portanto, não passível de interferências por parte dos alunos. Isso me levou a verificar que a atuação desses alunos, muitas vezes, configurava-se, aos meus olhos, muito artificial e forçada.

Pesquisei sobre dramaturgia e encontrei o estudo de Ana Pais. Em seus textos, a palavra dramaturgia era discutida e repensada como “sendo um conceito polissêmico e tentacular” (PAIS, 2004, p.21). Esse ponto de vista da autora ampliou a minha visão sobre a questão da composição do texto, interligando-a com a prática da encenação, por exemplo.

Além disso, a pesquisa de Marcos Bulhões Martins (2006) reforça minha reflexão no que diz respeito à união de campos de conhecimento em vez de separá-los. Ele utiliza-se dos termos texto teatral para a obra escrita e texto dramático para se referir ao conjunto texto teatral e encenação. Martins não só pratica a integração entre dramaturgia e encenação em sua abordagem pedagógica, mas também ressalta a noção de que essas práticas associadas em processos de aprendizagem são muito importantes enquanto formação cultural e artística do estudante de teatro. Segundo MARTINS:

A pedagogia do teatro e a encenação, quando caminham juntas com o enfoque da pesquisa, são responsáveis pelo avanço do teatro enquanto ato cultural e linguagem artística. Quando analisamos a história percebemos que muitas das principais formulações da encenação foram consequências de processos que uniram investigação artística e aprendizagem. Foram as experimentações de encenadores junto aos grupos permanentes e em determinados centros de pesquisa, oficinas e escolas, as responsáveis por grande parte da revolução teatral promovida pela encenação no século XX (MARTINS, 2006, p.3 cap. 1).

Então, quando realizei o meu estágio docente na Educação de Jovens e Adultos, pude criar práticas de vivências cênicas a partir de uma experiência que

dialogava com a polissemia do conceito de dramaturgia, unindo-a a exercícios de encenação, promovendo com isso atividades de formação cultural e artística. Proporcionei a oportunidade de os alunos participarem das várias etapas do processo de criação, tanto do texto quanto da encenação. Notei que eles atuavam com maior espontaneidade e demonstravam-se muito mais presentes.

Ao propiciar o ensino de dramaturgia, o professor estará instrumentalizado de ferramentas que, segundo MARTINS (2006), estabelecem conexões com outras áreas do ensino como a História, Teoria e Crítica do Teatro. Para o autor

Torna-se necessário recuperar a importância da dramaturgia como um componente tão importante quanto a atuação no exercício e no jogo, seja em sala de aula ou na prática do ator. Acreditamos que exercícios de como escrever para a cena, como imaginar narrativas e diálogos, como ler e adaptar os clássicos e como reescrever cenas ou diálogos a partir de improvisos são importantes conquistas pedagógicas do teatro que podem ser incorporadas ao trabalho com iniciantes. (MARTINS, 2006, p.7-8).

Pela perspectiva citada acima vemos a dramaturgia como “integralizadora” e força propulsora para a promoção do conhecimento e estruturação do fazer teatral.

Apresentei essas breves reflexões na tentativa de orientar o leitor sobre o percurso ideológico do qual me guiei e no qual inseri a dramaturgia. Aprofundarei este ponto de vista abordando-o nos processos de criação a seguir.

## **2.2 Processos de criação: abordagem escolhida**

Assim como MARTINS, defendo a importância de se trabalhar a dramaturgia e suas extensões e possibilidades para que o educador de teatro possa instrumentalizar os seus alunos. Em sua tese ele apresenta reflexões e propostas metodológicas abordando a dramaturgia, das quais destaco a promoção de estudos sobre algumas importantes obras dos principais dramaturgos da história mundial e do Brasil, e a criação de cenas a partir do jogo.

Segundo o autor, a leitura e análise de obras viriam como uma tentativa de estimular o aprendizado através das reflexões sobre as relações que os alunos poderiam estabelecer entre o cenário teatral contemporâneo e as obras clássicas por eles estudadas. Em conformidade com MARTINS, vejo essa proposta como um importante aspecto a ser abordado como conteúdo curricular de teatro. No entanto não me aprofundarei sobre este aspecto, pois foi em sua proposta de criação de cenas a partir do jogo que encontrei o cerne no qual me apoiei metodologicamente neste estudo.

Como desdobramento de suas investigações, MARTINS desenvolve práticas de criação de textos teatrais, utilizando-se de caminhos que apresentam semelhanças ao trabalho realizado por Maria Lúcia Pupo em seu livro *Entre o Mediterrâneo e o Atlântico: uma aventura teatral*. Nesta obra, PUPO (2005), relata e faz uma reflexão sobre sua experiência em Marrocos onde realizou oficinas em que inicialmente propiciou uma apropriação lúdica de textos narrativos (“Do texto ao jogo”). Posteriormente orientou a produção de textos ficcionais a partir de jogos (“Do jogo ao texto”).

Adélia Nicolete (2005), busca nos jogos o trabalho de construção dramática partindo “da cena ao texto”. Reconhecendo assim a função pedagógica dos jogos teatrais ao descrever o trabalho de Viola Spolin. Segundo NICOLETE observa-se que

Os participantes eram chamados de jogadores e a palavra talento não era levada em consideração – requeria-se apenas a disponibilidade para o jogo, a cooperação, a observação de determinadas regras básicas que despertavam a concentração e a espontaneidade. Nesse contexto, o processo é tão ou mais importante que o resultado, e não se pretende que seja baseado em teorias e técnicas. Esta última é adquirida pelo jogador ao longo do tempo, descoberta por si mesma e não imposta de fora para dentro. Finalmente, o jogo teatral, além de oferecer condições para a criação de cenas e espetáculos, é uma prática pedagógica. Sendo assim, cada improvisação apresentada conta com avaliação não só do coordenador dos trabalhos, mas também de uma plateia formada pelos jogadores que não estão em cena. Todos devem avaliar se o resultado alcançou os objetivos e apontar pontos positivos e problemas, encaminhando o desenvolvimento da cena e dos participantes (NICOLETE, 2005, p.20).

Transcorrendo ainda sobre essa temática, NICOLETE (2008) associa ao processo de construção dramática a utilização de jogos tradicionais com os quais

ela, através das provocações feitas nos momentos de avaliação, instiga os praticantes a criarem situações em que poderiam se estabelecer as ações propostas por cada jogo.

Saliento que não usei, de forma sistemática, os jogos teatrais de Spolin, pois quis ampliar o quadro referencial de recursos para a experiência dramática. O que me interessou nesse processo foram as apropriações desses autores que se referiram ao sistema de jogos teatrais, mas que também buscavam novas leituras e novas referências para além do que esses jogos propunham.

Considero os estudos de PUPO, MARTINS e NICOLETE, obras imprescindíveis ao repertório do licenciando em teatro, pois o instrumentaliza com possibilidades de procedimentos didáticos e metodológicos nos quais são estimulados a sensibilidade, o trabalho coletivo e a autonomia criativa. As reflexões dos autores contribuem ainda para uma tentativa de revalorização da dramaturgia enquanto campo de pesquisa, de ensino, e exercício de criatividade.

Orientando-me pelas reflexões e processos metodológicos presentes nos estudos de PUPO, MARTINS, e NICOLETE, elegi como recurso metodológico a criação de uma dramaturgia a partir de jogos. Apoio-me na ideia de que a utilização de jogos como força motriz para a arte dramática é uma prática que valoriza o material produzido pelos alunos em sua improvisação, que em princípio assume caráter espontâneo e sem a preocupação dos alunos em se estabelecer uma linguagem estética.

É importante salientar aqui que neste trecho quando utilizo a palavra jogo, me refiro à noção que Johan Huizinga apresenta. Pare esse autor,

[...] o jogo é uma atividade ou ocupação voluntária, exercida dentro de certos e determinados limites de tempo e de espaço, segundo regras livremente consentidas, mas absolutamente obrigatórias, dotado de um fim em si mesmo, acompanhado de um sentimento de tensão e de alegria e de uma consciência de ser diferente da vida quotidiana (HUIZINGA, 2007 p.33).

Ciente dessa noção, eu optei por adaptar jogos de improvisação segundo uma metodologia particular para a construção de uma dramaturgia, sabendo que, pelos caminhos já apontados pelos autores em questão, o jogo em si possui material suficiente para a elaboração de uma prática dessa natureza. Entretanto, a

adaptação se deveu por minha necessidade de associar a esse processo uma metodologia específica, a do Alvo, de Declan Donnellan (2007), na qual consigo estabelecer um diálogo com a composição cênica.

### 3. A METODOLOGIA DO ALVO

Tive o contato com a Metodologia do Alvo de Declan Donnellan em 2010 na Disciplina de Atuação Cênica A, do curso de Graduação em Teatro da Escola de Belas Artes da Universidade Federal de Minas Gerais – Teatro – EBA/UFMG. Nesta disciplina, trabalhei alguns princípios da Ação Física através da teoria e prática. O conceito Alvo foi utilizado como instrumento em um dos treinamentos ministrados pelo Professor Luiz Otavio Carvalho, no qual ele afinava a precisão e a clareza das reações. Presenciei, com isso, um treinamento que propiciava procedimentos para se construir a veracidade das ações no jogo cênico, tendo como contrapartida o despertar do olhar do ator/aprendiz para esse aspecto. Isso ajudava a construir a autonomia desse ator/aprendiz na criação do jogo cênico.

Porém, foi na experiência posterior, no Estúdio Fisções 2011-2012, que comecei a investigar de fato o trabalho de Donnellan. No capítulo 4 dessa monografia descreverei esta vivência.

Declan Donnellan nasceu na Inglaterra em 1951 de pais irlandeses e cresceu em Londres. Com Nick Ormerod, em 1981, fundou a companhia teatral *Cheek by Jowl*. É diretor associado do Teatro Nacional de Londres onde produziu diversos espetáculos teatrais. Dirigiu a peça “Rei Lear” pela *Royal Shakespeare Company*. Apresentou as peças “*Le Cid*” no Festival de Avignon, “*Falstaff*” no Festival de Salzburg e “*Medida por Medida*” no Festival Internacional de Teatro de São Paulo. Em 2000, fundou a companhia dos atores de Moscou onde produziu “*Boris Godunov*” e as “*Três Irmãs*”. Recentemente, dirigiu o filme “*Bel Ami*”, que tem no elenco Robert Pattinson e Uma Thurmann entre outros. Realizou diversas oficinas de treinamento de ator e Workshops sobre atuação em vários países da Europa. Publicou o livro “*The actor and the target*” primeiramente em russo em 2000. Em 2002, publicou em inglês, em Londres.

Foi através da publicação traduzida em Espanhol que recebeu o Título de *El actor y la diana* que tive como referencial para a pesquisa no Estúdio Fisções. Na obra, DONNELLAN (2007) fundamenta seu trabalho em um sistema de exercícios de atuação para desbloquear atores em processo de montagem de espetáculos.

O autor atribui esse bloqueio à preocupação excessiva que o ator, após receber seu papel e fazer o estudo de mesa, se vê envolvido no palco por afirmações clássicas feitas a si mesmo. Segundo Donnellan essas autoafirmações são um sério problema que leva o ator a se obstaculizar. O encenador britânico constrói uma metáfora em torno desse fato e diz:

Frequentemente, os atores usam as mesmas palavras quando se encontram bloqueados. Tanto faz que seja em francês, finlandês ou russo: o problema transcende a linguagem. Esses gritos de ajuda podem ser organizados em oito expressões, mas, como observaremos, a ordem delas não importa, porque, na verdade, são como as oito patas de uma aranha: “Eu não sei o quê eu estou fazendo.” “Eu não sei o quê eu quero.” “Eu não sei quem eu sou.” “Eu não sei onde eu estou.” “Eu não sei como eu deveria me movimentar.” “Eu não sei o quê eu deveria sentir.” “Eu não sei o quê eu estou dizendo.” “Eu não sei o quê eu estou interpretando.”<sup>1</sup>

Em sua pesquisa, DONNELLAN afirma que os bloqueios que o ator enfrenta são porque carregam uma preocupação exacerbada consigo mesmo. Pode-se observar na citação que todas as sentenças se encontram na primeira pessoa do singular, com o olhar voltado para dentro de si. O indivíduo tende a ignorar o que acontece à sua volta e não percebe a gama de coisas que lhe pode fazer caminhar adiante. O espaço, o contexto, o colega de cena, até mesmo uma sombra ou sua imagem refletida em um espelho, são elementos externos aos quais o autor da metodologia do Alvo busca fazer com que o aprendiz descubra as potencialidades de jogo e sentido que podem se configurar na encenação.

Um aspecto dessa metodologia no qual percebo o olhar pedagógico de Donnellan é o fato de ele constantemente chamar a atenção do ator para a ação presente, para o quê está ao seu redor naquele momento presente. O ator precisa estar atento para que suas ações estejam inseridas nos acontecimentos, como reações às provocações, que DONNELLAN denomina estas últimas “alvos”. O alvo provoca o ator para que ele reaja, tentando transformá-lo, ou seja, atingi-lo e transformá-lo. “Antes de SABER e de voltar para SI MESMO, o ator precisa se

---

<sup>1</sup> Los actores usan a menudo las mismas palabras cuando están bloqueados. No importa si esas palabras son francesas, filandesas o rusas: el problema trasciende el lenguaje. Estos gritos de ayuda pueden ser clasificados bajo ocho encabezamientos pero, como veremos, el orden no carece de importancia, porque no son más diferentes entre sí que las patas de una misma araña: "No sé lo que estoy haciendo." "No sé lo que quiero." "No é quién soy." "No sé dónde estoy." "No sé cómo debo moverme." "No sé lo que siento." "No sé lo que estoy diciendo." "No sé lo que estoy interpretando." (DONNELLAN, 2007, p. 21. tradução nossa).

CONHECER SOBRE O QUÊ [alvo], EM QUÊ [alvo] alguma coisa vai ser feita [reação] e POR QUE [circunstâncias dadas] e PARA QUE [objetivo].”<sup>2</sup>

Para a compreensão do alvo, DONNELLAN, então, sistematiza a existência de um alvo a partir de seis regras. Essa estratégia didática serve tanto ao olhar de um ator em cena quanto ao daquele que está conduzindo alunos-atores em cenas desenvolvidas em situação de aprendizagem, tal como oficinas e minicursos. Essas regras são:

1. Há sempre um alvo. 2. O alvo está sempre exterior e a uma distância acessível a você. 3. O alvo existe antes que você necessite dele. 4. O alvo é sempre específico. 5. O alvo está sempre transformando. 6. O alvo é sempre ativo<sup>3</sup>.

Cada uma dessas regras possui desdobramentos bastante complexos; entretanto, o quê deve ficar bem entendido aqui é a ideia imediata de cada uma dessas máximas, ou seja:

- ✓ Há sempre um alvo. Ele tem que ser encontrado; não pode ser criado nem inventado pelo ator;
- ✓ O alvo está sempre exterior e a uma distância acessível de quem necessita dele. O alvo não pode estar subjetivamente localizado no interior do ator; não pode ser qualquer coisa inventada subjetivamente;
- ✓ O alvo existe antes que você necessite dele. São as circunstâncias dadas pela obra ou o contexto da encenação que revela o alvo, assim, ele está lá antes mesmo de o ator pensar nele;
- ✓ O alvo é sempre específico. O alvo pode ser real ou imaginário, concreto ou abstrato. Mas, o alvo nunca poderá ser genérico. O ator tem que trabalhar com alvos pontuais;
- ✓ O alvo adquire características diversificadas de provocação na medida em que o ator reage sobre ele. Além disso, o alvo não se mantém o mesmo o

<sup>2</sup> Texto elaborado por nós sob a orientação do Professor Luiz Otavio durante as discussões no Estúdio Fisções.

<sup>3</sup> 1. Siempre hay una diana; 2. La diana siempre existe fuera y a una distancia mensurable; 3. La diana existe antes de que la necesites; 4. La diana es siempre específica; 5. La diana se transforma constantemente; 6. La diana es siempre activa. (DONNELLAN, 2007, p. 26 – 32. – tradução nossa)

tempo todo, a cada momento o ator está sendo provocado por alvos diferentes;

- ✓ O alvo nunca é passivo; o alvo é sempre ativo. Isto é, o alvo está sempre instigando, provocando, solicitando que o ator realize uma ação sobre ele.

Esses princípios metodológicos foram muito importantes para que eu pensasse a formação do aprendiz de teatro, seja como ator ou licenciado. Fui despertado para a ideia de que a concretude desses procedimentos podia contribuir na compreensão da ação cênica, bem como estimular o entendimento das conexões dos elementos cênicos quando da criação de um espetáculo teatral. Sendo assim, seriam extremamente úteis para que eu os utilizasse em conjunto com a elaboração da dramaturgia espetacular que tanto me fascinava.

A partir desses estudos preliminares de DONNELLAN, pude experimentar nos Estúdios Fisções esses princípios, relato que passo a fazer no próximo item.

## 4. VIVÊNCIA NO ESTÚDIO FISÇÕES

Desde 2009, acompanho o Estúdio Fisções<sup>4</sup>, como ator-pesquisador. Ele foi criado com a finalidade de se pesquisar a ação física<sup>5</sup> com suportes psicofísicos. Nesse estúdio participam alunos do curso de graduação em teatro.

A partir dos estudos da ação física, são realizadas algumas propostas de encenação abertas ao público. No primeiro semestre de 2009, com a entrada do aluno Vinícius Albricker, foi montado o espetáculo “Maratona de Nova York”. Espetáculo apresentado no prédio do Curso de Teatro.

Ao grupo, no início do segundo semestre de 2009, incorporaram-se novos integrantes, inclusive eu. O coordenador, nesse período, experimentou a criação performática como princípio de pesquisa. Experimentamos<sup>6</sup> por dois meses e apresentamos o resultado. Constatamos que a *performance* não era a linha que queríamos seguir.

No semestre seguinte (2010/1), houve mudanças entre os participantes. Eu e mais um integrante desse grupo, prosseguimos e foram agregados mais dois alunos. Tentamos construir espetáculos a partir de dramaturgias prontas. Uma das integrantes por razões pessoais não poderia mais estar presente em todos os encontros e se desligou do grupo. O coordenador e nós três tentamos encontrar textos para encenarmos. Fizemos leituras de alguns, porém a falta de substancialidade nos trabalhos foi desestimulando a todos e as atividades foram interrompidas.

---

<sup>4</sup> O Estúdio Fisções é um grupo de pesquisa e treinamento em atuação cênica, coordenado pelo Prof. Dr. Luiz Otávio Carvalho Gonçalves de Souza. Este Estúdio é registrado no Departamento de Fotografia, Teatro e Cinema da Escola de Belas Artes da Universidade Federal de Minas Gerais. O seu nome Fisções é um jogo com o termo Ações Físicas e uma alusão ao efeito físico que inclui a ideia de reação.

<sup>5</sup> Ação física com suportes psicofísicos é aquela ação regida pelos princípios stanislavskianos intrínsecos ao Método das Ações Físicas. Ao se tratar de ação física estamos sempre abordando a dimensão corporal e a vocal do trabalho de atuação. Sua manifestação geralmente acontece sob o princípio da reação. A ação física sempre terá uma meta a atingir ou a conseguir por parte de quem a realiza. Isto é, toda reação é feita para que o ator/a atriz consiga ou atinja seu objetivo. É necessário ressaltar que tanto a reação quanto o objetivo estão sob a regência das circunstâncias dadas. Toda essa estrutura de reação, com objetivos, segundo circunstâncias dadas, será realizada para que se transforme alguém ou alguma coisa no contexto teatral, seja dentro da cena, seja o espectador, ou ambos. (Conceito elaborado pelo Professor Luiz Otávio Carvalho e comunicado a nós durante as pesquisas no Estúdio).

<sup>6</sup> A utilização da primeira pessoa do plural neste capítulo se refere aos fatos que foram compartilhados pelo grupo.

No segundo semestre de 2010, o coordenador Luiz Otavio participou de uma oficina de teatro russo, na qual o ministrante Mikhail Chumachenko trabalhou o sistema de Stanislavski através de exercícios práticos. Essa experiência acrescida da pesquisa desenvolvida por sua orientanda Inajá Neckel sobre os Estúdios de Stanislavski, fez com que o coordenador redirecionasse as pesquisas dentro do grupo. Convidou, então, os antigos integrantes e abriu a participação a outros interessados.

Em março de 2011, O Estúdio Fisções iniciou suas atividades com vinte integrantes com a finalidade de pesquisar pelas vias teórica e prática as ações físicas como instrumento de formação e treinamento de atores. No semestre inicial desta nova etapa, experimentamos exercícios de preparação corporal e vocal além de jogos de reação, de ritmo e de utilização espacial.

Ao fim do semestre, um dos integrantes, conhecido artisticamente como Fábio Dias, solicitou alguns encontros do Estúdio para aplicar a sua prática que desenvolvia como licenciando. Sua pesquisa se embasava no uso da máscara neutra. Este aluno buscava, então, uma correlação entre a máscara neutra e a ação física a partir da metodologia do Alvo. Essa pesquisa resultou em sua monografia<sup>7</sup>.

A partir dessa última experiência, o grupo sentiu a necessidade de trabalhar tendo como base um texto dramático. Esta necessidade se deu devido às inúmeras tentativas de se colher resultados mais efetivos com exercícios isolados e não se chegar a resultados satisfatórios. Após refletirmos mais profundamente sobre o texto de Donnellan, percebemos que para se obter tais resultados mais proveitosos, o próprio autor sempre recorria aos textos de Shakespeare em seus exemplos.

Baseado nessa iniciativa, escolhemos, então, o texto “Os Sete Gatinhos” de Nelson Rodrigues. Fizemos uma série de exercícios, utilizando trechos da peça, além de coletivamente analisarmos as funções dos personagens na peça inteira e suas transformações.

---

<sup>7</sup> SILVA, Fábio Dias da, **O olhar da máscara neutra sobre a reação em ação física**. Monografia. 2011. XLIV fl. (Licenciatura em Teatro) Escola de Belas Artes, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2011.

O contato com o texto dramático fez com que aprendêssemos efetivamente as propriedades da metodologia de Donnellan. Assim, comecei a perceber que essa metodologia se apropriava com boas perspectivas para um trabalho de construção de uma dramaturgia em processos práticos de criação cênica.

No semestre seguinte, continuamos os trabalhos no Estúdio com o texto de Nelson Rodrigues. A partir dessas experiências e das reflexões advindas dos integrantes do grupo, o coordenador elaborou um projeto para realizar o seu pós-doutorado e está em fase de finalização de um livro com a metodologia desenvolvida nesse processo.

A vivência da pesquisa sobre a metodologia de Donnellan me fez refletir sobre o quanto ela pode contribuir para formação do aprendiz de teatro, seja como ator ou licenciando, para sua autonomia autoral, pois contribui na compreensão da ação cênica e estimula a transformação das conexões dos elementos cênicos desse estudante.

Percebi ainda que a proposta de desbloqueio de Donnellan se relaciona diretamente ao processo de criação como mencionei no capítulo 2. Essa reflexão me levou a indagar sobre quais contribuições pedagógicas podem se estabelecer ao aplicar essa metodologia em conjunto com a criação de dramaturgia espetacular.

Ainda refletindo sobre o aspecto contribuição, tive como indagação o porquê da utilização de uma técnica específica para atores em um contexto que não se pretende a esse fim, no caso a Educação de Jovens e Adultos. Essa indagação levou-me inicialmente a cogitar a hipótese de retirá-la de minha prática. Entretanto, reorganizando o meu pensamento sobre quão rico me tinha sido a experiência no Estúdio Fisções, e de que esse seria o diferencial que minha pesquisa poderia contribuir, reincorporei-a ao meu projeto.

Essa vivência prática dentro desse grupo de pesquisa contribuiu muito para minha formação autoral e estética. Como desdobramento das pesquisas que realizamos no Estúdio, idealizei uma experiência que unisse a metodologia do alvo com o processo de criação dramaturgic. Quando surgiu a oportunidade de eu

participar do PROEF2<sup>8</sup>, desenvolvi essa prática de criação com os meus alunos, incluindo, também, os princípios dos jogos mencionados anteriormente.

---

<sup>8</sup> Projeto de Ensino e Formação de Jovens e Adultos no segundo seguimento do ensino básico, executado no Centro Pedagógico da UFMG sobre a supervisão da Faculdade de Educação e financiado pela Pró-Reitoria de Extensão UFMG.

## 5. PRÁTICA DOCENTE: OFICINA DE CONSTRUÇÃO DRAMATÚRGICA

Esta prática se estruturou na adequação de princípios da metodologia do Alvo veiculado através de adaptações de jogos teatrais e improvisações, no sentido de elaborar uma dramaturgia construída coletivamente. O grupo escolhido foi o da Turma 76, composta por alunos que iniciam o curso de continuidade de estudos para jovens e adultos (Educação de Jovens e Adultos - EJA) no segundo segmento, oferecido pelo Centro Pedagógico que integra a Escola de Educação Básica e Profissional da UFMG através do Projeto PROEF2. Projeto pelo qual sou bolsista e exerço a função de professor-monitor de teatro.

As práticas aconteceram no período de 27/08 a 29/10 no ano de 2013, das 20 horas às 21 horas sempre às terças-feiras, nas dependências da referida escola.

Utilizei-me nessa prática de procedimentos de pesquisa baseados na observação participante e na coleta de dados por intermédio de questionário, registro fotográfico e diário de bordo.

Na elaboração do plano e cronograma para os encontros da oficina, inicialmente tentei orientar-me em noções que me pareceram básicas e necessárias de se articular e instrumentalizar os alunos com elementos referenciais que compõem a *mise-en-scène* como objeto, som, texto, movimento e espaço.

Ao longo do processo, algumas práticas contemplaram mais de um desses elementos. O meu plano inicial era gerar cenas a partir de cada um desses elementos. Entretanto, devido a uma mudança no cronograma da própria escola e à dinâmica em que se desdobrou esta prática, o processo culminou em três blocos distintos de criação de cenas: a partir de palavras; a partir de sons e a partir do espaço com objetos. Compreendo que esses elementos se relacionam e estão entrelaçados e podem ser considerados indissociáveis na encenação. Porém, supus que por se tratar de uma turma de iniciantes em teatro, e que em sua grande maioria não tiveram contato algum com a prática teatral, a exploração desses elementos,

separadamente, favoreceria a uma sistematização desses mesmos conteúdos em diálogo com a teoria e prática teatral.

Outra tentativa objetivada nessa configuração segmentada era a de promover diferentes exemplos de possibilidades de se compor uma cena tendo elementos como o som, a palavra, entre outros, como ponto de partida.

## **5.1 A Oficina**

Neste item, relatarei os principais aspectos dessa prática e tentarei analisar o trabalho prático do ponto de vista pedagógico. Detalhes sobre a prática podem ser consultados no relatório extraído a partir do meu diário de bordo que se encontra nos anexos.

No encontro anterior ao início da oficina, comuniquei à Turma 74 que gostaria de trabalhar com eles minha pesquisa prática para o meu Trabalho de Conclusão de Curso. Todos estiveram de acordo inclusive sobre o registro fotográfico de suas imagens. Disse a eles que realizaríamos uma oficina de construção de dramaturgia. Sobre a palavra dramaturgia, esclareci que no nosso trabalho seria toda a composição cênica e que se estenderia por 6 encontros, a partir da semana seguinte àquela.

Retomando a estruturação mencionada na introdução desse item, a metodologia da oficina dividiu-se em três blocos distintos. Em cada um deles havia um elemento articulador, essencial à composição cênica. Por isso, considerei que eles representavam noções elementares para um trabalho com aprendizes de teatro. Sendo assim, a oficina dividiu-se da seguinte forma:

Bloco 1 : Palavra.

Bloco 2: Som.

Bloco 3: Objeto cênico; espaço; ritmo e movimento.

### 5.1.1. Bloco 1: Criação de cenas a partir da palavra.

O bloco 1 foi o mais longo, pois se desdobrou pelos encontros 1, 2 e 6. Iniciou-se pela construção de cenas em que os alunos participantes se dividiram em três grupos e criaram cenas a partir de um número limitado de palavras-chaves, selecionadas e trazidas por mim.

Os grupos formaram frases a partir de cinco palavras, escritas em pequenas fichas e depois improvisaram situações inspiradas pelas frases tendo como regra a não-utilização da fala. Torna-se importante explicitar que a palavra neste bloco é utilizada como ponto de partida para a criação da situação cênica, no sentido corpo e espaço com ou sem objetos, e não enquanto fala.

Os passos seguintes foram o de criarem cenas baseando-se em duas das cinco palavras e o de elaborarem uma terceira cena que englobasse as duas anteriores. Nessa condução, a maioria das cenas transcorreu sem grandes problemas. Um dos grupos apresentou dificuldades por tentar racionalizar a cena. Nessa composição, os alunos trabalharam com a frase de sentido menos lógico: “Ontem acordou cedo barata”. O grupo procurou ilustrar cada palavra. Depois, quando foram para a cena, o que ocorreu foi a configuração de um quadro abstrato.

Nas criações das cenas a partir de duas das quatro palavras, “acordou” e “barata”, o grupo demonstrou pouca imaginação criativa em experimentar novas possibilidades. Na percepção do grupo, a cena não foi uma boa criação. Percebi que a turma considerava uma cena boa quando ela fazia a plateia rir. Suponho a partir desse comportamento, que a noção de teatralidade desses alunos sofre influências do contato que eles têm com programas humorísticos da televisão. Durante a apresentação deste grupo, os colegas que assistiam não se manifestaram.

Ao término do encontro, um aluno me sugeriu que trouxesse um roteiro de uma cena pronta para eles trabalharem. Disse a ele e para turma que as cenas já estavam sendo criadas por eles e que elas seriam construídas a partir daquilo que lhes provocasse em cena. Meu objetivo ao utilizar a palavra era que esta os motivasse como inspiração a criarem situações, configurando-se como tema ou

aparecendo na estrutura do roteiro da cena como qualquer outro aspecto coadjuvante. Este objetivo foi partilhado com a turma durante a condução.

Percebi, a partir das práticas acima, que alguns dos alunos possuíam dificuldades ao lidarem com situações desafiadoras, propiciadas por uma condução que lhes promovesse o exercício da criatividade. Procuravam sempre o caminho mais seguro e cômodo de seguir um roteiro fechado segundo orientações dirigidas pelo professor. Vejo nesse comportamento reflexos de possíveis abordagens de ensino vigente no período antes de terem interrompido os seus estudos. Naquela abordagem possivelmente a figura do aluno limitava-se a seguir apenas as orientações dos professores e não lhe eram estimuladas a participação e a intervenção nas aulas como membros criadores.

No segundo encontro, dei continuidade direta ao momento anterior, retomando as cenas criadas pelos grupos. Uma integrante de um dos grupos pediu-me para usar a fala. Permiti para ver como ela articularia o jogo cênico e de que forma viria a fala. Ao retomar, a aluna começou a sua cena pela fala e deixou de lado toda a partitura construída no encontro passado. Pedi para retomar como foi no dia anterior, sem a fala inicialmente. Novamente, a aluna restringiu toda a cena à fala. Esforcei-me para lembrá-la o quão rica foi a cena sem fala da semana anterior. Reforcei o aspecto de que a fala não é um problema desde que não reprima as outras possibilidades de composição da cena. Sendo assim, insisti para que continuassem com as cenas sem o uso da fala. Por fim, eles fizeram as cenas sem a fala.

Após os grupos recuperaram o material construído no encontro passado, orientei uma minuciosa decapagem das cenas, inserindo princípios da metodologia do alvo junto aos grupos. Em cada grupo, eu os arguia para identificar qual era a provocação<sup>9</sup> inicial dentro da estrutura de ações que eles criaram.

Alguns estavam confusos e respondiam a mais de uma provocação. Aproveitei para salientar que deveriam responder a cada uma por vez e pedi para que repetissem a ação e apontassem qual alvo de fato estava lhes provocando.

---

<sup>9</sup> Termo escolhido por mim para se referir ao que DONNELLAN denomina alvo, a fim de facilitar a compreensão de seu papel na proposta da oficina.

Em uma cena em que três alunas reagiam ao mesmo alvo, pude fazer a conexão com o trabalho de dramaturgia. Com o intuito de facilitar a compreensão do leitor por meio dos detalhes e reflexões complementares, presentes no APÊNDICE-A, que se incorpora ao final desta monografia, recupero deste, os próximos três parágrafos.

Na cena seguinte, a provocação principal era um personagem masculino que bate à porta. As outras três integrantes do grupo, supondo quem seja, reagiam diferentemente neste instante. Essas reações demonstravam variações rítmicas, de andamento e de intensidade nos movimentos que cada uma realizava. Então, chamando a atenção delas para essas características rítmicas, de andamento e de intensidade corporais que cada uma apresentou, aproveitei para explicar que quanto mais clara estiver a provocação para aquele(a) que reage, mais concreto e visível se torna a situação que se passa para quem observa (espectador). Assim, a partir de uma reação com características, no caso corporais, precisas realizadas pelo(a) ator/atriz pode ajudar o espectador a perceber traços da relação de cada uma das três integrantes do grupo com o personagem que está para entrar. O desenrolar da trama através das reações consecutivas àquela entre os personagens, considerando que o personagem masculino já entrou, ajudará a estabelecer cada vez melhor essas relações e seus desdobramentos.

Neste exercício pude perceber que ir construindo junto com eles a dramaturgia, no que diz respeito às relações entre personagens, salientando caminhos que eles traçaram e organizando-os a partir da metodologia do alvo, pode contribuir para a compreensão sobre a composição da encenação com um olhar de dentro para fora, buscando atingir o colega de cena e a compreensão daquele que observa. Além disso, de certa forma, coloca os alunos na função de criadores, com maior autonomia para dar coerência e sentido àquilo que está sendo construído. A forma como os alunos/atores reagiram em cena deu indícios para que os colegas de cena e a plateia entendessem os personagens e suas relações que os alunos queriam que eles tivessem na peça.

Pude verificar a compreensão daqueles que observavam através de questionamentos intercalados à cena das alunas. Após as reações à provocação

inicial da cena de cada um, eu pedia para a plateia dizer, baseando-se na forma como cada atriz reagiu, qual relação se configurava.

No sexto encontro, que também foi dedicado ao bloco das palavras<sup>10</sup>, o processo foi bem semelhante, no qual se configurou uma tentativa de retomada das cenas. O que posso acrescentar de contribuição ao anterior é que, nesse momento, pude perceber traços do estado emocional do personagem nos ritmos das reações corpóreas.

Alguns alunos tendiam a criar diálogos gestuais nas cenas, percebendo isso pedi para que a conversa entre as personagens se desse nas interações com espaço e entre eles que prestassem atenção a tudo em volta. Disse para se concentrarem nas atividades que se estabeleciam e como eram recebidas por eles. Este comentário parece ter acalmado o incômodo que alguns sentiam por não usarem da fala. Passaram a propor mais ações e perceber as dos colegas.

Nesta etapa, pelo interesse dos alunos, percebi a importância de se promover a análise dos materiais que eles próprios produziram. A cada retomada se sentiam mais seguros e à vontade, contracenando uns com os outros.

### **5.1.2. Bloco 2: Construção de cenas a partir do som**

No dia dedicado ao uso do som como estímulo para a cena, faltaram vários alunos. Dividi a turma em grupos diferentes. Propus a eles que escolhessem um som, em forma de onomatopeia, para ser executado. Em seguida, pedi para que improvisassem uma cena na qual esse som fosse o ponto de partida. Alguns disseram que era uma proposta difícil. Algum tempo depois apresentaram as cenas, cada uma com seu som, em que os sons utilizados foram o “tica-a” de um relógio, o grito de guerra indígena, talvez rememorando os filmes da década de 1960, nos quais a referência eram os apaches e outras nações indígenas da América do Norte. Orientei-os para deixarem mais clara a interferência do som na cena e enfatizaram a

---

<sup>10</sup> Relembro ao leitor que os encontros três, quatro e cinco foram dedicados a outros blocos.

provocação sonora, mas não as reações. Os alunos não demonstravam visivelmente no corpo e dentro da dinâmica da movimentação que era ao som que estavam reagindo.

Este dia não foi muito produtivo em relação à proposta anterior, ainda assim valorizei o empenho em cumprirem a tarefa relacionada à construção dramatúrgica da criação da cena a partir de um som. Optei por interferir menos, pois queria que percebessem o som como provocação. Infelizmente não tive tempo para prosseguir com este bloco, como fiz com o da palavra. Eu acreditava que no encontro final, quando tentaria retomar todas as cenas, pudesse fazer a ponte com o alvo.

### **5.1.3 Bloco 3: Criação de cenas a partir de objeto cênico, espaço, ritmo e movimento**

Percebendo a dissociação dos elementos bases e o atropelamento por contratempos, tais como atividades e recessos, durante o período da oficina, decidi articular uma etapa de experimentação na qual fossem articulados os elementos: objeto cênico, ritmo e movimento, e que com eles se estabelecesse um jogo performático. Neste bloco acabei optando por apostar numa experimentação cênica em que o roteiro da dramaturgia fosse a própria sequência de interações entre os participantes e os elementos cênico aqui abordados.

Para essa pretensão, conduzi às micro etapas abaixo relacionadas:

- caminhada rítmica pelo espaço
- acréscimos de comandos relacionados à fluência da caminhada;
- escolha e treinamentos de movimentos descontextualizados;
- acréscimo de delimitação da duração das ações;
- arrumação de banquinhos espalhados pela sala com tempo limite.

Através da experimentação das micro etapas acima, fui estruturando um roteiro das sequências de ações intercaladas por comandos e pulsações, tendo

como objetivo final a arrumação dos banquinhos dentro de um tempo limite. Essas pulsações eram marcadas por batidas em um regador de plástico. Como alvo principal, pode-se atribuir aos banquinhos espalhados pelo espaço. Considera-se alvo aquilo que provoca uma reação; assim, os banquinhos provocavam os alunos a os arrumarem. Portanto, o alvo provocador são os banquinhos e o arrumá-los no espaço é a reação sobre o alvo. Acredito que criação dramática neste bloco, culminou numa composição cênica com sequências de variações das relações entre os corpos e o espaço, sendo o espaço e o comando rítmico-sonoro as forças (batidas) antagônicas ao objeto (banquinhos).

Os alunos sentiram-se bastante motivados e se empenharam ao máximo para cumprirem o desafio proposto.

Neste bloco, apesar de aparentar ser uma estrutura fechada como um exercício e ou um jogo delimitado por regras, percebi que a criação dramática e a apropriação dos alvos se deram nas saídas encontradas pelos participantes durante a execução dos comandos. Notei que nas tentativas de se cumprirem algumas regras, os alunos acabavam descumprindo outras. E foram por intermédio dessas especulações que se configuravam situações cênicas. Todo esse processo de composição se fez em uma cena com características de um exercício que consistia de movimentos em reação a batidas realizadas por um condutor.

## **5.2 Questionário para a Coleta de dados**

No último encontro da oficina de construção dramática, entreguei o questionário para responderem. Pedi para lerem e verificarem se não tinham compreendido alguma das questões. Como esperado, eles se preocuparam com a primeira pergunta. Informei-lhes que poderiam responder de acordo com o que refletiram sobre a nossa prática. Reforcei que eles não estavam sendo avaliados e que não existia resposta errada porque era a opinião deles. Ressaltei várias vezes que não precisava identificar o autor das respostas. Os alunos, pelo que pude perceber por meio de um exercício de escrita que propus no início do semestre,

demonstravam dificuldades de escrita e de interpretação e eu não queria sobrecarregá-los nesse aspecto, por isso achei de bom tom mesclar algumas questões de múltipla escolha.

Entreguei a folha para que me devolvessem no próximo encontro. Durante a semana, surgiu a oportunidade de dar mais uma aula para eles, substituindo um professor. Aproveitei para que eles respondessem ao questionário. Alguns já haviam feito e outros se sentiram como estando fazendo uma prova. Perguntaram novamente se era obrigatório colocar o nome. Eu reiterei o que havia dito anteriormente, ou seja, que não era preciso assiná-los.

Um aluno estava respondendo a questão para a colega em voz alta. Interrompi e disse que não precisava de ninguém fazer para o outro porque não existia resposta errada ou certa. Eles responderam que estavam tirando uma dúvida. Disse a eles que poderiam esclarecer as dúvidas comigo porque não era uma atividade na qual eles estavam sendo avaliados.

Em se tratando de pesquisa, uma das maiores dificuldades para a coleta de dados é a elaboração das perguntas. Foi difícil selecionar quais pontos realmente contribuiriam para as reflexões. Questões como o grau de dificuldade das questões e sua natureza, ampliaram o trabalho de seleção. Queria que as perguntas induzisse a respostas sobre o que eles próprios pensavam sobre aquilo, no entanto, não seriam cabíveis questões de reflexão ampla. Essas perguntas também teriam que me ajudar a responder à minha pergunta sobre o processo de construção dramática.

A fim de estabelecer os objetivos sobre o que buscava através de cada pergunta e o que pôde ser constatado pelos resultados, apresentarei e analisarei cada uma das perguntas no esquema abaixo:

1. Para você o que é dramaturgia?

Objetivo: Avaliar como se deu a recepção desse conceito por meio da abordagem prática.

Resultado: A disparidade das respostas levou-me a constatar que será necessária uma abordagem teórica como suporte à aprendizagem. Como pude perceber por algumas das respostas: “É o teatro”. “É uma insinuação de algum personagem”. “É uma apresentação de alguma peça teatral”.

2. Você prefere trabalhar com uma dramaturgia pronta ou criar uma?

- Prefiro trabalhar com uma pronta.
- Prefiro criar uma durante o trabalho.
- Prefiro criar a partir de fragmentos de outra.
- Não sei dizer.

Objetivo: Verificar o interesse dos alunos por processos que envolvam criação.

Resultado: A maioria respondeu que prefere trabalhar com uma dramaturgia pronta. Percebi que essa prática não conseguiu despertar o interesse dos alunos por processos criativos, embora se mostrassem empenhados em realizar as atividades a eles solicitadas. As questões que isso pode levar não foram dimensionadas por mim, pois isso me levaria a outra investigação. Porém, observo que é um tema interessante a ser pesquisado.

3. O trabalho desenvolvido na oficina contribuiu para sua formação?

- Sim.
- Não.
- Não sei dizer.

Objetivo: Constatar o reconhecimento de práticas artísticas como conteúdo formativo.

Resultado: Todos responderam que sim. Notei que em algum nível, os alunos reconheceram a formação que as atividades artísticas podem promover.

4. Você vê conexão desse trabalho com a vida cotidiana?

Nenhuma.

Pouca.

Muita.

Objetivo: Confirmar se houve e qual o grau da correlação que os envolvidos puderam ou não fazer sobre a prática com seu contexto de vida cotidiano.

Resultado: Nenhum dos envolvidos respondeu a opção “nenhuma”. A maioria respondeu ver pouca conexão. Após refletir sobre esta pergunta percebi que ela pouco contribuiu para a minha análise. Talvez, pela natureza dessa investigação, caberiam perguntas complementares ou até mesmo que fossem de resposta aberta, pois os dados levantados por esta pergunta não me dão suporte se chegar a conclusões.

5. Trabalhar com as reações ajudou ou dificultou o desenvolvimento das cenas e ao aprendizado de outros conteúdos de teatro?

Ajudou ao aprendizado, mas não às cenas.

Ajudou às cenas mas não ao aprendizado de teatro.

Ajudou a ambos.

Não ajudou.

Objetivo: Verificar se os alunos compreenderam o conceito de dramaturgia ao fim do processo e o papel que os princípios da metodologia de Declan Donnellan desempenharam nessa prática.

Resultado: As repostas se dividiram igualmente entre as respostas “ajudou ao aprendizado, mas não às cenas” e “ajudou a ambos”. Presumo que a divisão das respostas entre as duas alternativas se atribua à concepção que cada um possui sobre estruturas de cena, treinamento e aprendizado.

6. Este trabalho alcançou suas expectativas?

- Totalmente.
- Ultrapassou minhas expectativas.
- Parcialmente.
- Não atingiu.
- Não tinha expectativas.

Objetivo: Avaliar a proposta de modo geral sob o aspecto de sua estruturação.

Resultado: A maioria respondeu ter alcançado parcialmente suas expectativas. Dois dos participantes responderam que ultrapassou e apenas um respondeu ter alcançado totalmente. Como na pergunta três, percebi que nesta, poderiam ser incorporadas outras questões e que também poderiam se configurar em uma questão aberta. Apesar de sua estrutura, esta pergunta me trouxe, como retorno, o apontamento que, de alguma forma, o trabalho foi válido para os participantes. Reconheço que se estivesse ciente das expectativas dos envolvidos, eu poderia fazer uma conexão entre as respostas dadas e as expectativas iniciais.

7. Após esta prática, você acha importante exercitar a dramaturgia na aula de teatro? Por quê?

Objetivo: Verificar se os participantes avaliam essa proposta sendo ferramenta pedagógica útil ao ensino de teatro.

Resultado: Todos responderam que achavam importante o exercício da dramaturgia. Os comentários se relacionavam aos retornos como bem-estar corporal, a desinibição, a atenção e o trabalho de atuação de modo geral. Esta questão serviu para comprovar a reflexão feita sobre a pergunta 1, na qual constatei ser importante retomar com os alunos o conceito geral de dramaturgia até chegar à abordagem da qual utilizei.

## 6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A metodologia do Alvo de Donnellan, neste trabalho, se prestou como ponto de partida para a criação de uma proposta de dramaturgia. Apesar de essa metodologia ser uma ferramenta densa e complexa para o treinamento do ator, estive o tempo todo ciente de que não era o meu foco ensiná-la na íntegra, porque na turma que trabalhei, a formação de ator não era o objetivo. O que pretendia era fazer com que os alunos experimentassem os elementos básicos dessa formação para que eles tivessem uma iniciação artística na área teatral. Busquei incorporar princípios norteadores nela contidos e que dialogam com princípios objetivados em jogos e exercícios de improvisação.

A partir da iniciativa acima descrita, percebi uma contribuição da metodologia de Donnellan: a de propiciar ao aprendiz condições para que ele possa colaborar nas encenações para as quais ele for convidado como, por exemplo, desenvolver uma relação de criador de um “roteiro de ações”. Este roteiro se dá de forma fragmentada, porém contínua. Estabelece-se em função das relações que o aprendiz estabelece com o meio e com os demais indivíduos presentes na situação cênica. Além disso, nesse contexto o aprendiz é convocado a se posicionar, a reagir. Essa perspectiva pode ser transposta à formação do aprendiz como indivíduo, ativo e atento às transformações em seu contexto, que a todo tempo lhe clamam posicionamento.

Constatei também, que na proporção em que os alunos participavam de fato dos processos, eles se apropriavam das noções de dramaturgia e de encenação de acordo com suas experiências de vida. Em resposta a uma das perguntas do questionário, um dos alunos diz que a dramaturgia pode ajudá-lo bastante “tanto fisicamente como mentalmente”. Isso dilatava suas percepções de vida e de cultura, bem como os tornava mais engajados na atividade. Essa abordagem que leva em consideração a integração de princípios da atuação cênica como corporeidade, ritmo, escuta, espacialidade, que muitas vezes são abordadas separadamente, e insere os alunos como criadores e executantes ao mesmo tempo acentua a assimilação do aprendiz através da experiência, como afirma Narciso Telles:

O conceito de experiência, conforme acionado nos campos filosófico, educacional e teatral, é importantíssimo, pois possibilita abarcar o processo de ensino-aprendizagem teatral num entrecruzamento constante de olhares e fazeres entre os sujeitos participantes. [...] Sempre que estamos envolvidos numa experiência não temos conhecimento a priori das coisas que só se apresentam após experienciadas, ou seja, após a experiência, possuímos um saber abrangente sobre aquele fenômeno antes desconhecido. (TELLES, 2007, p.225).

Apesar dos dados aqui levantados pelo questionário não me oferecerem parâmetro que se comprovem as hipóteses que se seguirão, observei durante as oficinas que, por se tratar de uma metodologia que busca promover a autonomia do aprendiz, aliada a um processo autoral compartilhado, os preceitos do Teatro foram ampliados, porque essa metodologia lida com interações humanas. Por meio dessa ideologia, busca-se abrir o olhar do aprendiz cênico para aquilo que está acontecendo à sua volta no momento presente. Além disso, ela instiga o ator social dentro do contexto da dramaturgia proposta, a inferir e a descobrir, seu papel no mundo.

**Figura 1: Alunos da Turma 76 em aula**



**Foto: meus arquivos**

**Figura 2: Alunos da Turma 76 em atividade de preparação****Foto: Meus arquivos**

Revedo as respostas do questionário e minhas anotações do diário de bordo sobre a oficina, pude perceber que na verdade os alunos apreenderam a noção de dramaturgia. No entanto, a abrangência dessa compreensão foi além de preceitos que pretendi analisar durante a elaboração da proposta metodológica. A partir das respostas dos alunos à última pergunta, aquela que os questionavam se após a participação na oficina eles achavam importante exercitar a dramaturgia na sala de aula, pude constatar que o treinamento, aqui neste estudo, se incorporou como um dos tentáculos à polissemia que segundo PAIS (2005), o termo dramaturgia assume, abrangendo também ao treinamento cênico. Utilizei-me para essa reflexão respostas como: “Sim porque depois de tudo que a gente faz o corpo fica mais leve e me sinto relaxada”, e; “Sim porque é bom dá energia a gente se sente melhor”.

**Figura 3: Alunos da Turma 76 em fase de elaboração de cena****Foto: Meus arquivos**

Não se pode deixar de ressaltar que esta prática não se destinou a atores, nem formar pessoas em atuação, no entanto, reporto-me ao que Augusto Boal afirma que “a linguagem teatral é a linguagem humana por excelência e a mais essencial de todas”, (BOAL, 2005, p. ix), portanto esse estudo visava o acesso dessa primeira linguagem. A prática propiciada aqui de algum modo permitiu que os alunos estabelecessem esta relação apontada por BOAL e assim encerro minhas reflexões, recuperando a pergunta e apresentando a resposta que se repetiu em alguns dos questionários entregues pelos alunos, e que, em minha percepção, confirma o mencionado acima:

Após esta prática, você acha importante exercitar a dramaturgia na sala de aula? Por quê?

“Sim porque desperta o ator que está dentro de nós.”

**Figura 4: Alunos da turma 76 mostrando cena aos colegas**



**Foto: Meus arquivos**

## REFERÊNCIAS

BOAL, Augusto. **Jogos para atores e não-atores**, Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.

DONNELLAN, Declan. **EL actor y la diana**, Tradução, Ignácio García May, Madrid: Fundamentos, 2007.

\_\_\_\_\_; **The actor and the target**. London: Teatre Communications Group, New Edition, 2005, p. 1.

DAMIANI, Magda Floriana; PORTO, Tânia Maria Esperon; SCHLEMMER Eliane. **Trabalho colaborativo/cooperativo em Educação: uma possibilidade para ensinar e aprender**. São Leopoldo/ Brasília: Oikos / Liber Livro, 2009, p 190-206.

FRANÇA, Júnia Lessa; VASCONCELLOS, Ana Cristina de. Colaboração de Maria Helena de Andrade Magalhães e Stella Maris Borges. **Manual para normalização de publicações técnico-científicas**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2011.

HUIZINGA, Johan. **Homo ludens: o jogo como elemento da cultura**, Tradução João Paulo Monteiro, São Paulo: Perspectiva, 2007.

MARTINS, Marcos Aurélio Bulhões. **Dramaturgia em jogo - uma proposta de ensino e aprendizagem**. 2006. Tese (Doutorado em Comunicação e Artes) - Universidade de São Paulo, São Paulo: 2006.

NICOLETE, Adélia. **Da cena ao texto: dramaturgia em processo colaborativo**. 2005. Dissertação (Mestrado em Comunicação e Artes) – Universidade de São Paulo, São Paulo: 2005.

\_\_\_\_\_. Criação dramatúrgica a partir de jogos tradicionais. In: V Congresso em Pós-Graduação em Artes Cênicas, 2008 Belo Horizonte. **Anais do V Congresso em Pós-Graduação em Artes Cênicas**. Disponível em: <<http://www.portalabrace.org/vcongresso/textos/pedagogia/Adelia%20Nicolete%20-%20Criacao%20dramaturgica%20a%20partir%20de%20jogos%20tradicionais.pdf>>. Acesso em 10 nov. 2013.

PAIS, Ana Cristina Nunes, **O Discurso da Cumplicidade: Dramaturgias contemporâneas**. Lisboa: Colibri, 2004.

PONTIFÍCIA CATÓLICA DE MINAS GERAIS. Pró-reitoria de Graduação. Sistema de Bibliotecas. **Padrão PUC Minas de normalização**: normas da ABNT para apresentações de teses, dissertações, monografias e trabalhos acadêmicos. 9. Ed. rev. Ampl. atual. Belo Horizonte: PUC Minas, 2011. Disponível em: <<http://www.pucminas.br/biblioteca>>. Acesso em 22, nov. 2013.

PUPO, Maria Lucia S.B. **Entre o mediterrâneo e o atlântico, uma aventura teatral**. São Paulo: Perspectiva, 2005.

RYNGAERT, Jean Pierre. **Jogar, representar: práticas dramáticas e formação**. São Paulo: Cosac Naify, 2009.

STANISLAVSKI, Konstantín **El trabajo del actor sobre sí mismo en el proceso creador de la vivencia**. Traducción: Jorge Saura Tercera. edición, Barcelona: Alba, 2010.

SILVA, Fábio Dias da, **O olhar da máscara neutra sobre a reação em ação física**. Monografia. 2011. XLIV fl. (Licenciatura em Teatro) Escola de Belas Artes, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2011.

TELLES, Narciso. A experiência como atitude metodológica na pesquisa em teatro. In: IV Reunião de Pesquisa em Pós-Graduação em Artes Cênicas, 2007 Belo Horizonte. **Anais IV Reunião de Pesquisa em Pós-Graduação em Artes Cênicas**. Disponível em: <<http://www.portalabrace.org/ivreuniao/GTs/Pedagogia/A%20experiencia%20como%20atitude%20metodologica%20na%20pesquisa%20em%20teatro%20-%20Narciso%20Telles.pdf>>. Acesso em 21 nov. 2013.

## APÊNDICE-A: RELATOS DA OFICINA

### Primeiro dia

Iniciava os encontros com o aquecimento, que se consistia em alongamentos e um jogo de desinibição com bola, em formação de roda, que fui adaptando para se trabalhar prontidão e memória.

Eu separei para o primeiro encontro, algumas palavras para que inicialmente se formassem frases. Distribuí uma palavra escrita em um pedaço de papel sulfite para cada participante. Em seguida pedi para que se dividissem em três grupos e que organizassem as palavras em uma frase. A tarefa seguinte foi a de criar a partir da frase, uma pequena cena e com a regra de não se utilizarem da fala.

Os alunos construíram suas cenas sem grandes dificuldades, estavam à vontade, divertiam-se e divertiam aos colegas que os observavam. Em seguida orientei-lhes para que escolhessem três das cinco palavras e fizessem outra cena maior a partir destas. No momento em que eu recolhia as fichas com as palavras que ficariam de fora, alguns grupos escolhiam as palavras que se relacionavam mais. Apenas um grupo escolheu aleatoriamente. Concedi três minutos para que elaborassem as cenas.

A cena criada pelo grupo que escolheu aleatoriamente se configurou em descrições sobre as palavras e foi a mais abstrata. Os integrantes se queixaram de que as palavras não se relacionavam. Disse a eles que deveriam fazer essa conexão na cena, pois não deviam se limitar às palavras, pois eram pontos de partidas. Salientei ainda, que o material construído era uma criação de grande potencial cênico que não deveria ser jogado fora, poderiam aproveitar a imagem que fizeram na qual se uniram em roda bem próximos uns dos outros e debruçaram a cabeça no ombro do colega do lado.

Os outros grupos construíram as cenas sem grandes dificuldades, tendendo para o lado cômico.

A orientação seguinte foi para que se utilizassem das duas cenas, ou seja, a criada a partir de cinco e criada a partir de duas dessas cinco, e construíssem uma única cena não importando a ordem em que elas foram criadas. Alguns alunos sentiram grande dificuldade em articular a proposta e disseram que era uma tarefa complexa. Pedi para não ficarem presos na reflexão e que experimentassem fazendo a cena. Um grupo discutia sobre como poderia ser feita a junção e os outros começaram a experimentar. Deixei que experimentassem um tempo maior.

Intervi ao ver que um grupo estava apenas discutindo a cena e sugeri que experimentassem, pois a cena se desenvolveria de fato com eles atuando e não só especulando.

Os grupos apresentaram as cenas e todos se empolgaram ao ver os colegas atuando. Conseguiram cumprir a tarefa de unir as duas cenas.

O grupo cuja cena tinha ficado mais abstrata e, coincidentemente era o que mais ficou muito tempo discutindo sobre o que deveria ser feito, foi o grupo em que a cena menos se desenvolveu e menos “risos” teve.

Um integrante deste grupo me sugeriu para que a próxima aula trouxesse uma peça pronta, pois seria bem mais fácil. Então lhe expliquei que a proposta da oficina era a de elaboração e que nela construiriam uma parte da peça que eles começaram a criar já naquela aula. E que criariam como no exercício proposto, cenas a partir daquilo que lhes provoca em cena.

## Segundo encontro

Após o tradicional aquecimento, solicitei que se reunissem formando os mesmos grupos da aula anterior e incorporassem aos mesmos, aqueles que não participaram devido à ausência na semana passada.

Na aula anterior indiquei para que não utilizassem da fala nas cenas, mas desta vez permiti. Um dos grupos ficou muito preso à fala e quase não se movimentava, além de justificar tudo e não retomar a estrutura cênica criada na

experimentação pretérita. Sendo assim, reintegrei a regra de não uso da fala novamente.

Uma aluna que estava em cena e falava loucamente, tentou refazer a cena e começou a falar e os colegas a lembraram da regra. Ela recomeçou, falou novamente e disse que não conseguia ficar sem falar. A turma toda caiu em gargalhadas. Relembrei então da cena que ela fez na aula anterior e disse que ela ficou muito boa e que se tivesse fala não seria a mesma coisa. Expliquei que a fala pode se tornar o problema quando ela é usada para justificar tudo e tende a cristalizar a movimentação e a ação corporal.

Orientei-lhes então, para que todos retomassem a cena do ponto de partida. O termo ponto de partida gerou confusão. Expliquei que no nosso caso deveriam pegar a ação principal do início da cena.

Retomei então o termo “provoca”. Elucidei que essa provocação teria que se tornar visível e claro na cena, na forma como cada um se relacionava com a mesma. Então uma aluna completa nosso raciocínio, perguntando: na reação? Disse assertivamente que isso é uma das bases do nosso trabalho, as reações. Fiquei muito satisfeito com essa participação da aluna e ver que ela estava refletindo e apreendendo os princípios da metodologia da qual pesquiso.

Comecei a trabalhar grupo por grupo, sobre as ações iniciais. O primeiro grupo foi o que menos intervi, apesar de não terem conseguido explicitar cenicamente a primeira provocação (alvo). Pedi ao aluno W que respondesse a que estava reagindo ao despertar assustado e ele apontou duas provocações. Instruí para que repetissem a partitura e perguntei aos que observavam, a qual provocação o aluno W estava reagindo e não houve consenso. Orientei para definirem uma das provocações, para ficar mais claro para o espectador.

Nos outros grupos trabalhei ator por ator em sua ação pedindo que deixasse claro em sua reação a qual provocação (alvo) a ação (reação) se originava.

Na cena seguinte, a provocação principal era um personagem masculino que bate à porta. As outras três integrantes do grupo, supondo quem seja, reagiam diferentemente neste instante. Essas reações demonstravam variações rítmicas, de andamento e de intensidade nos movimentos que cada uma realizava. Então,

chamando a atenção delas para essas características rítmicas, de andamento e de intensidade corporais que cada uma apresentou, aproveitei para explicar que quanto mais clara estiver a provocação para aquele(a) que reage, mais concreto e visível se torna a situação que se passa para quem observa (espectador). Assim, a partir de uma reação com características, no caso corporais, precisas realizadas pelo(a) ator/atriz, pode ajudar o espectador a perceber traços da relação de cada uma das três integrantes do grupo com o personagem que está para entrar. O desenrolar da trama através das reações consecutivas àquela entre os personagens, considerando que o personagem masculino já entrou, ajudará a estabelecer cada vez melhor essas relações e seus desdobramentos.

Neste exercício pude perceber que ir construindo junto com eles a dramaturgia, no que diz respeito às relações entre personagens, salientando caminhos que eles traçaram e organizando-os a partir da metodologia do alvo, pode contribuir para a compreensão sobre a composição da encenação com um olhar de dentro para fora, buscando atingir o colega de cena e a compreensão daquele que observa. Além disso, de certa forma, coloca os alunos na função de criadores, com maior autonomia para dar coerência e sentido àquilo que está sendo construído. A forma como os alunos/atores reagiram em cena deu indícios para que os colegas de cena e a plateia entendessem os personagens e suas relações que os alunos queriam que eles tivessem na peça.

Pude verificar a compreensão daqueles que observavam através de questionamentos intercalados à cena das alunas. Após as reações à provocação inicial da cena de cada um, eu pedia para a plateia dizer, baseando-se na forma como cada atriz reagiu, qual relação se configurava.

### Terceiro encontro

Neste dia faltaram vários alunos. Dividi a turma em novos grupos. Pedi para que criassem uma cena a partir de um som. Os alunos ficaram com um pouco de dúvida sobre esse comando. Disse a eles que no momento deveriam apenas se ocupar em escolher o som.

Cada grupo escolheu um som. Então indiquei para que improvisassem uma cena em que o som aparecesse. Um grupo mimetizou o grito de guerra dos índios. Na cena simularam o cotidiano dos índios. O segundo grupo, que escolheu o som do relógio, representou ações cotidianas, demonstrando o transcorrer de um dia. O terceiro escolheu o som de um trem e caminharam enfileirados com os braços nos ombros do colega da frente, assim como na brincadeira do trenzinho.

Orientei-os para que dentro de cada cena ficasse ainda mais clara a influência do som. O som neste exercício não era uma ilustração e sim um ponto de partida. Solicitei que retomassem a cena pensando nessa ideia.

O grupo do relógio se manifestou dizendo que o som deles era muito fraco. Sugeri para fazerem o “tic-tac” com estalos de língua, que demonstrei a eles. Assim reproduziram e ficaram mais satisfeitos.

Cada grupo conversava entre e experimentava a cena. Após certo tempo apresentaram as cenas que tiveram uma considerável melhora em relação à clareza de como o som interferia em cada cena.

#### Quarto encontro

Após o alongamento, no início dos trabalhos, conduzi um exercício de caminhada rítmica que eles já fizeram no semestre anterior. Deveriam caminhar em função das batidas em um regador de plástico para plantas que utilizei como tambor. Depois com uma batida deveriam parar, e após duas voltariam a caminhar. Utilizei este exercício para que eles estivessem atentos aos comandos, pois seriam necessários para desdobramento no exercício seguinte pelo qual construiriam mais uma cena.

Como transição, instiguei-lhes para que escolhessem um movimento, prescindindo ter um sentido lógico. Esse movimento deveria se refletir, mobilizando o corpo todo.

Todos fizeram os seus movimentos, embora pequenos e tímidos. Orientei para que os ampliassem e que os deixassem provocar deslocamento corporal pelo espaço.

A este exercício, como desdobramento do anterior, se acrescentou mais um comando determinado por batidas no qual faziam os movimentos. Experimentaram por um curto espaço de tempo os três comandos até que apreendessem este conjunto.

O passo seguinte foi o de acrescentar pulsações às atividades para quantificar a duração de cada variação de comando. Com esta turma, para simplificar, utilizei-me do termo tempo, com a finalidade de me referir à duração das ações. Então pedi para que fossem para a entrada da sala e que após uma batida entrassem, formassem um círculo no centro da sala e após oito tempos fizessem os movimentos. Poucos tiveram dificuldades e repeti o exercício.

Na sequência, pedi que formassem o círculo e que ficassem parados por quatro tempos e realizassem os movimentos em oito tempos. Desta vez, a maioria se confundiu e repeti por mais duas vezes. Após repetirem, intervi no espaço, espalhando alguns dos banquinhos vermelhos de plástico que sempre estão na sala e que são utilizados pelos alunos para se assentarem. Espalhei-os aleatoriamente e indiquei que teriam que juntar os banquinhos no menor tempo possível, seguindo os comandos anteriores.

A primeira tentativa foi bem caótica, alguns se divertiram e outros estavam frustrados. Na segunda tentativa adaptei os comandos para configurar uma cena e pedi para que tentassem arrumá-los em oito tempos. Eles conseguiram concluir a arrumação em catorze tempos. Instruí a eles para trabalharem em equipe, que naquele momento, todos pertenciam ao mesmo grupo.

Na tentativa seguinte estavam muito preocupados com os banquinhos e no momento em que realizavam as outras etapas, não davam atenção e se aparentavam tensos. Dei a orientação para que não deixassem perceber que iriam arrumar os banquinhos.

Ainda estavam atrapalhados na execução. Perguntei-lhes se estavam trabalhando em equipe, alguns responderam que estavam competindo.

Fizeram mais algumas tentativas sempre com vontade de cumprir o desafio. Pedi para que prestassem atenção ao espaço e aos colegas. E disse que durante a movimentação não era proibido se posicionarem discretamente próximo ao local onde se encontravam os banquinhos. Sugeri isso como tentativa de facilitar a redução do tempo gasto na arrumação. Reforcei a indicativa para trabalharem juntos como as formigas. Entenderam que me referia à força física e uma aluna diz para empilhar e trazer em blocos. Disse que a tarefa era para pegarem os banquinhos um por vez e todos colaborando. Fizeram mais duas tentativas sem sucesso. Informei-lhes que continuaríamos praticando no próximo encontro.

#### Quinto encontro

Para os encontros seguintes havia planejado a criação de cenas a partir do espaço e objeto, porém no encontro anterior não consegui concluir a cena e também refleti que foi uma prática densa e que também contemplava estes dois pontos de partida. Com essa avaliação, decidi dedicar este quinto encontro para finalizar a cena coletiva.

Como na aula anterior, conduzi de forma mais sucinta o processo gradativo até chegar à partitura formulada anteriormente. Novamente na primeira tentativa, ficaram preocupados com o tempo e não trabalharam em equipe.

Orientei para prestarem atenção no número de participantes do grupo e que nem todos estavam carregando os banquinhos. Sugeri que fizessem uma fila em diagonal. A fila atravessava o espaço. Então entenderam que estavam desperdiçando tempo e energia quando ficavam espalhados. Na tentativa seguinte o exercício foi menos bagunçado e reduziram um pouco o tempo de “arrumação”.

Tentaram a estratégia de fazer duas filas. A duração da arrumação reduziu um pouco, porém não envolviam todos e se atrapalharam durante o deslocamento. Retomei a imagem das formigas e pedi para que ficassem em fila novamente e que passassem os banquinhos de um lado para o outro. O esforço foi mínimo era só passar para o colega do lado, prestando atenção nele. Alguns tinham dificuldades ao

manusear o banquinho estando parados. Nesta tentativa a atividade durou dois segundos a mais que a anterior. A sequência ficou mais harmoniosa, pois com a repetição eles foram adquirindo mais habilidade em manusear os banquinhos. Ainda se atrapalhavam no empilhamento, contudo reduziram para dez tempos.

#### Sexto dia

Nesse encontro retomei as primeiras cenas criadas a partir das palavras. Em todos os grupos faltava um integrante. Sugeri que tentassem a improvisação assim mesmo.

Retomaram as cenas rapidamente, antes do tempo estipulado por mim. Apresentaram para os colegas. Então orientei para que retomassem somente o início da cena e dessem uma parada nela, como fizeram no segundo encontro.

Desta vez foquei bem mais nas reações. Ia apontando para eles quando estavam antecipando as reações e até negligenciando as provocações. A cada demonstração sempre ia perguntando aos que observavam se estavam reagindo claramente qual era a provocação.

As cenas foram se estabelecendo melhor e assim como os papéis dos personagens já estavam sendo configurados. Cada aluno ao ser arguido sobre qual sua relação com o outro e a provocação em cena respondia de acordo com a história que estava na sua cabeça. E quanto mais elaborada a história menos definida, para eles era a provocação.

Reforcei que as provocações e reações ajudariam a essa “história” se configurar e as características dos personagens poderiam ser impressas nela desde o começo da cena. Seriam como pistas ao espectador para entender a trama.