

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS  
ESCOLA DE BELAS ARTES  
CURSO DE GRADUAÇÃO EM TEATRO

MARCELO ANGELO DINIZ ALESSIO

**TREINAMENTO DO ATOR E ENSINO-APRENDIZAGEM EM TEATRO:**  
**estudo de uma experiência docente no programa *Valores de Minas* no ano de 2014**

BELO HORIZONTE  
2023

Marcelo Angelo Diniz Alessio

**TREINAMENTO DO ATOR E ENSINO-APRENDIZAGEM EM TEATRO:**  
**estudo de uma experiência docente no programa *Valores de Minas* no ano de 2014**

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.

Orientação: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Mônica Medeiros Ribeiro.

BELO HORIZONTE  
2023



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS  
COLEGIADO DO CURSO DE GRADUAÇÃO TEATRO

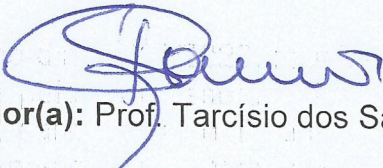
## CURSO DE GRADUAÇÃO EM TEATRO

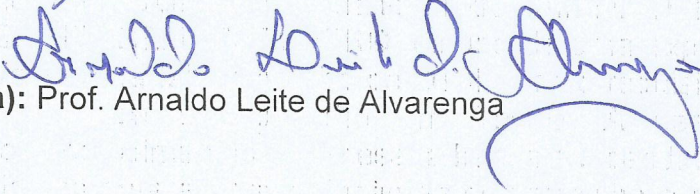
### TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO DE GRADUAÇÃO/Habilitação Licenciatura

#### FOLHA DE APROVAÇÃO

Às 14:30 do dia 04/12/2023, reuniu-se presencialmente a Banca Examinadora, constituída pelos professores: Tarcísio dos Santos Ramos e Arnaldo Leite de Alvarenga, para avaliar o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) do discente Marcelo Ângelo Diniz Alessio, intitulado "TREINAMENTO DO ATOR E O ENSINO-APRENDIZAGEM EM TEATRO: estudo de uma experiência docente no programa Valores de Minas no ano de 2014", como requisito parcial para a obtenção de grau de Licenciado(a) em Teatro. A sessão foi aberta apresentando os procedimentos da defesa, a banca e o candidato. O candidato teve quinze minutos para a apresentação de seu trabalho e os examinadores tiveram, cada um, quinze minutos para proceder a arguição/explanação, tendo também a(o) discente quinze minutos para respostas. Em seguida, a banca reuniu-se para deliberação fazendo a seguinte consideração:

O candidato foi considerado aprovado.

  
**Examinador(a):** Prof. Tarcísio dos Santos Ramos

  
**Examinador(a):** Prof. Arnaldo Leite de Alvarenga

Belo Horizonte, 04 de dezembro de 2023.



## AGRADECIMENTOS

À minha companheira Ana Lavigne, pelo amor, apoio e parceria na vida e na arte.

À minha mãe Carmem (in memoriam), ao meu pai Paulo e à minha irmã Gláucia, pelo apoio sempre.

Aos amigos e parceiros do Teatro Público, Bottaro, Diego, Luciana e Rafaela, pela vida de teatro compartilhada em grupo.

Aos professores, funcionários e colegas estudantes do Curso de Graduação em Teatro da UFMG, pelos encontros e aprendizados.

A todos os colegas e parceiros que trabalharam comigo no programa *Valores de Minas*, professores, coordenadores e funcionários, pelo intenso período de convivência e aprendizados, que indiretamente criou as condições para a realização desta pesquisa.

A todos os estudantes que foram meus alunos no programa *Valores de Minas*, em especial aos que integraram as turmas do módulo II do ano de 2014, cujo trabalho em conjunto permitiu a posterior realização desta pesquisa.

A Mônica Ribeiro, minha orientadora, pelo encontro, parceria, confiança, pela orientação cuidadosa e pelos aprendizados.

Aos professores, funcionários e estudantes do Núcleo de Formação em Dança e Teatro do Sesc MG, cujos encontros recentes foram fonte de novas reflexões sobre o ensino-aprendizagem na arte.

## RESUMO

Este trabalho tem como tema o ensino-aprendizagem em teatro na educação não-formal, e se propôs a fazer uma reflexão sobre a presença do treinamento do ator em um processo criativo conduzido por mim como professor de teatro com turmas de jovens estudantes do programa *Valores de Minas* no ano de 2014. O processo consistiu na criação de cenas a partir de práticas de treinamento em torno da temática dos quatro elementos da natureza — água, terra, fogo e ar. Por meio do estudo crítico interpretativo dos registros do processo no caderno de artista-professor e da rememoração da experiência docente, buscou-se tecer relações entre as noções de treinamento do ator, processo de criação e ensino-aprendizagem em teatro.

**Palavras-chave:** Treinamento do ator. Processo de criação. Ensino-aprendizagem em teatro. Programa *Valores de Minas*.

## ABSTRACT

This work has as its theme the teaching/learning in theater in non-formal education, and it proposed to reflect on the presence of actor training in a creative process led by me as a theater teacher with groups of young students from the *Valores de Minas* program in 2014. The process consisted of creating scenes based on training practices, around the theme of the four elements of nature — water, earth, fire and air. Through the critical interpretative study of the records of the process in the artist-teacher notebook, and the recollection of the teaching experience, we sought to weave relationships between the notions of actor training, the creation process and teaching/learning in theater.

**Keywords:** Actor training. Creation process. Teaching-learning in theater. *Valores de Minas* program.

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>6</b>
<b>2</b>	<b>O PROGRAMA <i>VALORES DE MINAS</i> .....</b>	<b>10</b>
<b>2.1</b>	<b>Educação não-formal e Arte-educação Social .....</b>	<b>10</b>
<b>2.2</b>	<b>A estrutura e a organização do programa <i>Valores De Minas</i> .....</b>	<b>14</b>
<b>2.3</b>	<b>Minha experiência como professor de teatro .....</b>	<b>20</b>
<b>3</b>	<b>TREINAMENTO DO ATOR .....</b>	<b>25</b>
<b>3.1</b>	<b>Alguns traços e percursos .....</b>	<b>25</b>
<b>3.2</b>	<b>Outras perspectivas .....</b>	<b>34</b>
<b>4</b>	<b>PROCESSO CRIATIVO EM TORNO DOS QUATRO ELEMENTOS — FOGO, TERRA, ÁGUA E AR .....</b>	<b>37</b>
<b>4.1</b>	<b>Aproximações ao treinamento da dança pessoal do Lume Teatro .....</b>	<b>37</b>
<b>4.2</b>	<b>Vivências sensoriais .....</b>	<b>51</b>
<b>4.3</b>	<b>Experimentos cênicos .....</b>	<b>57</b>
<b>5</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>66</b>
	<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>68</b>

## 1 INTRODUÇÃO

A fim de apresentar as motivações e o contexto em que se deu a pesquisa do meu trabalho de conclusão de curso, trago inicialmente algumas informações sobre a minha trajetória pessoal. Sou ator e professor de teatro. Tive minha formação inicial no curso técnico em Ator do Centro de Formação Artística (CEFAR), da Fundação Clóvis Salgado no Palácio das Artes, entre 2005 e 2007. Desde então, entrei para a vida profissional de teatro na cidade de Belo Horizonte, trabalhando com atuação, produção e dando aulas e oficinas de teatro. Trabalhei com alguns artistas e grupos de teatro da cidade de Belo Horizonte, como o *Teatro da Figura*, a *Cóccix Cia. Teatral*, e o *Teatro Público*, grupo no qual sou artista integrante há treze anos. Desde a minha formação inicial, desenvolvi identificação e interesse pelo estudo das práticas corporais no teatro, e, ao longo de toda minha trajetória, busquei estudar, entrar em contato com artistas e professores desta área, e fazer cursos e oficinas sobre diferentes práticas e técnicas corporais. Transitei por práticas envolvendo treinamento do ator e preparação corporal, cavalo-marinho pernambucano, *parkour*, *Viewpoints*, técnicas circenses, utilização de máscaras teatrais, palhaço, rítmica corporal, mímica, yoga. Todos esses campos foram compondo meus repertórios, reflexões e questões sobre o trabalho corporal no teatro.

Durante esta trajetória também trabalhei como professor de teatro em alguns projetos de arte na educação não-formal, com destaque para o programa *Valores de Minas*, onde trabalhei por seis anos (2011 a 2015, e 2017), tendo conduzido alguns processos criativos com estudantes em sala de aula. A experiência como professor desse programa foi marcante na minha formação, pela natureza dos trabalhos que eram lá realizados e pelos encontros, contatos e trocas com diversos outros artistas educadores que lá foram meus parceiros de trabalho.

Em 2020, entrei para o curso de Licenciatura em Teatro da UFMG. Os anos de curso foram para mim um novo ciclo de formação, com novos encontros e o contato com o estudo, a escrita e a pesquisa teatral no ambiente acadêmico. Foram também uma afirmação da escolha de ser professor de teatro, expandindo os campos de atuação e reflexão da prática docente para a educação formal, que pôde ser vivenciada com a experiência dos estágios curriculares do curso. Uma particularidade nesta minha trajetória, não muito comum nos dias atuais, é que entrei para a graduação em Teatro já com uma experiência profissional de mais de dez anos como ator e professor de teatro. Neste contexto, o curso de graduação se tornou para mim um espaço de estudo, reflexão e aprofundamento teórico no Teatro, onde as experiências e os



processos vividos no passado, tanto como ator quanto como professor, foram gradualmente sendo revisitados, rememorados, reelaborados, ressignificados, recriados.

Alinhado a esta minha trajetória, propus esta pesquisa, que teve como tema o ensino-aprendizagem de teatro na educação não-formal. O recorte do tema foi o treinamento do ator no processo criativo realizado com estudantes no programa *Valores de Minas* no ano de 2014. Este processo consistiu na criação de cenas a partir de práticas de treinamento em torno da temática dos quatro elementos da natureza — água, terra, fogo e ar.

O problema da pesquisa esteve então na pergunta: como o treinamento pode estar presente em processos criativos em contexto de ensino-aprendizagem de teatro? Algumas outras perguntas relacionadas que também conduziram esta reflexão são: como o treinamento pode ser um elemento provocador de um processo criativo em teatro, ou como ele pode ser conduzido de modo a provocar a criação de cenas e dramaturgias? Como o treinamento pode sugerir processos de ensino-aprendizagem de teatro? Ou, de maneira inversa, quais propostas de ensino-aprendizagem podem surgir a partir da exploração de práticas de treinamento do ator?

O objetivo geral da pesquisa então foi refletir sobre a presença do treinamento do ator em processos criativos no contexto de ensino-aprendizagem de teatro, a partir do estudo de um processo criativo conduzido por mim como professor de teatro com turmas de jovens estudantes do programa *Valores de Minas* no ano de 2014.

O arranjo metodológico que trouxe para esta pesquisa foi compreendido por pesquisa bibliográfica sobre educação não-formal — em que foram utilizados os textos de Gohn (2007, 2010, 2011), Neves (2008, 2010) e Simson *et al* (2007) — e sobre treinamento do ator — em que foram utilizados os textos de Barba e Savarese (1995), Barba (2007), Burnier (2001), Féral (2004), Ferracini (2000, 2007) e Picon-Vallin (2008). Foi realizado estudo crítico interpretativo dos registros dos cadernos de artista-professor, dos relatórios das aulas, do material fotográfico e audiovisual disponível sobre o processo criativo objeto da pesquisa, bem como do Projeto Pedagógico, Plano de Curso, e outros arquivos referentes ao programa *Valores de Minas*. Os cadernos de artista-professor são os cadernos de processo, ou diários de bordo, que foram escritos e utilizados por mim na condução dos processos artístico-pedagógicos com as turmas. No caso foi utilizado diretamente um caderno, referente ao processo criativo realizado no ano de 2014, e indiretamente outros cadernos, referentes a outros processos realizados em outros anos. Também foi utilizado como procedimento

metodológico a rememoração da experiência como professor (Ribeiro; Queiroz, 2019) na condução dos processos criativos em sala de aula. Este procedimento foi aqui escolhido de modo a reconstituir, recriar e re-elaborar a experiência passada dos processos criativos vivenciados por mim como professor.

Considerando que iniciei o curso de graduação em Teatro no semestre que teve início a pandemia de Covid-19, a maior parte das minhas experiências como professor, entre elas as mais ricas e relevantes, sucederam-se antes da minha entrada neste curso de graduação. É neste sentido, alinhado ao meu percurso, que escolhi estudar um processo conduzido por mim como professor, ainda que realizado já há algum tempo. Esta especificidade me conduz a um trabalho sobre a memória e sobre os meus cadernos de processo como professor, expressos nesta pesquisa no arranjo de procedimentos metodológicos escolhidos. Mais do que uma ideia de relembrar ou reconstituir fielmente os percursos de tais processos criativos, interessou-me aqui entender, explorar e exercitar a memória como criação, e o texto desta pesquisa como criação sobre uma criação.

Ainda em uma dimensão pessoal, vale dizer que questões e perguntas relacionadas ao treinamento do ator e processos criativos sempre me acompanharam no meu percurso, sendo o motor das minhas criações e investigações no teatro. Nesta pesquisa, tal conjunto de questões aparece mais delineado no problema que se pretendeu abordar. Considerando minha trajetória até o momento, como professor de teatro praticante de processos criativos em sala de aula, com um olhar e interesse especiais para as práticas de treinamento e trabalhos corporais, o treinamento do ator aparece aqui como o campo de estudo ou o conceito operador da pesquisa, sendo este a expressão de uma prática.

Quanto à estrutura do texto desta pesquisa, no capítulo 1 faço uma contextualização do programa *Valores de Minas*, trazendo os conceitos de educação não-formal e arte-educação social. Descrevo a estrutura e organização do programa e suas diretrizes pedagógicas, e faço um relato da minha experiência como professor de teatro do programa. No capítulo 2 faço um estudo sobre o conceito de treinamento do ator, estudando autores que se dedicaram a esta prática e reflexão. Procuro identificar alguns traços ou características atreladas à noção de treinamento para dialogar com a experiência do processo criativo e de ensino-aprendizagem objeto da pesquisa. No capítulo 3 faço uma descrição e reflexão do processo criativo e de ensino-aprendizagem em questão a partir do estudo dos registros da memória do processo, buscando estabelecer relações com o conceito e a prática de treinamento do ator. Por fim, nas

considerações finais sintetizo os resultados da pesquisa indicando os pontos mais relevantes de como a noção e a prática de treinamento do ator estiveram presentes no processo criativo e de ensino-aprendizagem aqui abordado, e reflito sobre possíveis relações entre as noções de treinamento, processo de criação e ensino-aprendizagem em teatro.

## **2 O PROGRAMA VALORES DE MINAS**

### **2.1 Educação não-formal e Arte-educação Social**

Podemos dizer que os processos educativos podem ser vivenciados em três instâncias distintas, separadas por linhas tênues: a educação informal, formal e não-formal. A educação informal acontece ao longo de toda a vida do indivíduo, abrangendo todas as possibilidades educativas em um processo não organizado, permanente e sem planejamento. Ela acontece na família, no contato com grupos e coletivos, no meio social, nos meios de comunicação de massa, no acesso a conteúdos na *internet* etc. A educação formal é aquela que acontece nos estabelecimentos escolares, sendo regida por uma legislação nacional que determina critérios para que ela aconteça, e visa à obtenção de graus e títulos. Compreende a educação infantil e os ensinos fundamental, médio e universitário (Neves, 2008; Simson *et al*, 2007). No Brasil, na educação básica, a educação formal é regida pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que é “um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas da Educação Básica.” (Brasil, 2018, p. 7).

A educação não-formal, também chamada de educação não-escolar, é mediada pela relação de ensino-aprendizagem e conta com objetivos explícitos de aprendizagem ou formação. Apresenta uma forma, estrutura e organização que contempla processos educativos específicos, mas não tem uma legislação nacional que a regule, funcionando com escasso limite legal e burocrático e realizando-se fora do marco institucional da escola. A educação não-formal possui maior capacidade de adaptação a mudanças e um caráter mais flexível, versátil e dinâmico que a instância formal, no que se refere aos tempos, locais e conteúdos de aprendizagem para cada grupo em específico. Ela abrange uma série de programas, propostas, projetos que são perpassados pela relação educacional em diversas áreas, tais como cultura, esporte, jogos e brincadeiras, arte, natureza, ciência, tecnologia etc (Neves, 2008; Simson *et al*, 2007).

Gohn (2010) propõe um conceito de educação não-formal sem contrapô-la a educação formal, buscando defini-la pelo que ela é, e não pelo que ela não é. A autora propõe também um caráter universal para a educação não-formal, no sentido de abranger todos os indivíduos, sem recorte de classe social, idade, sexo, etnia, religião etc. Neste sentido, segundo a autora, a educação não-formal

é um processo sociopolítico, cultural e pedagógico de formação para a cidadania, entendendo o político como a formação do indivíduo para interagir com o outro em sociedade. Ela designa um conjunto de práticas socioculturais de aprendizagem e produção de saberes, que envolve organizações/instituições, atividades, meios e formas variadas, assim como uma multiplicidade de programas e projetos sociais. (Gohn, 2010, p. 33).

A autora coloca que na educação não-formal, a participação dos indivíduos usualmente é optativa, destacando que há “[...] uma *intencionalidade na ação*, no ato de participar, de aprender e de transmitir ou trocar saberes” (Gohn, 2010, p. 18, grifo da autora). As práticas de educação não-formal se desenvolvem em múltiplos espaços, tais como associações comunitárias, organizações e movimentos sociais, igrejas, sindicatos, partidos políticos, organizações não governamentais, espaços culturais, nas próprias escolas e em espaços de interação dessas com a comunidade escolar, em programas de formação sobre direitos humanos e cidadania, em programas de inclusão social no campo das artes, educação e cultura (Gohn, 2010; Gohn, 2011).

Uma modalidade educativa característica da instância não-formal é a educação social. Ela pode ser definida como

um conjunto fundamentado e sistematizado de práticas educativas não convencionais realizadas preferencialmente — ainda que não exclusivamente — no âmbito da educação não formal, orientadas para o desenvolvimento adequado e competente dos indivíduos, assim como para dar respostas a seus problemas e necessidades sociais. (Pérez, 1999 *apud* Gohn, 2010, p. 26).

A educação social é “uma forma de educação menos teórica e mais prática, essencialmente coletiva e de caráter interdisciplinar” (Neves, 2008, p. 108). Ela abrange os diversos projetos sociais que são geridos por organizações governamentais, não governamentais e pela parceria entre estes e outros setores.

Suas ações são direcionadas a crianças, jovens e adultos em situação de exclusão social, e seus objetivos visam contribuir para a formação integral do indivíduo, objetivando promover o crescimento pessoal, a consciência da cidadania e, muitas vezes, a possibilidade de sua (re)inserção na sociedade. (Neves, 2008, p. 104).

Os projetos e iniciativas na modalidade da educação social, então, surgem e atuam de modo a intervir localmente em demandas e problemáticas sociais mais amplas, de modo complementar às formas de educação formal.

Os projetos de educação social que trabalham com arte, também chamados de projetos de arte-educação social, tem mostrado experiências positivas tanto no que se refere ao desenvolvimento de habilidades e competências artísticas, quanto à possibilidade de fomentar o convívio social, a vivência e elaboração de elementos da cultura. (Neves, 2010). O trabalho com a arte nos espaços de arte-educação social “[...] permite que se tenha atenção à cognição e à subjetividade, envolvidos nos processos de desenvolvimento dos sujeitos, permitindo-lhes aprendizagem e laço social. Ambos facilitados pela oportunidade de ser acolhido como singular dentro do coletivo.” (Neves, 2010, p. 21). Alguns exemplos de projetos, espaços, ações e iniciativas que se situam no campo da arte-educação social presentes na cidade de Belo Horizonte atualmente são: *Corpo Cidadão*, *Circo de Todo Mundo*, *Programa Fica Vivo!*, *Escola Livre de Artes Arena da Cultura*, *Centro Cultural Lá da Favelinha*, *Cursos de Arte Cidadania Sesc Minas*. Na sequência apresento uma breve descrição de cada um deles.

- **Corpo Cidadão** — ONG fundada em 2000 pelo Grupo Corpo Companhia de Dança. Fazia a gestão do antigo projeto Sambalelê, que atuava em comunidades de Belo Horizonte e região metropolitana oferecendo oficinas de arte-educação. Atualmente desenvolve atividades nos Núcleos de Arte e Educação em cidades do interior de Minas Gerais, e no Grupo Experimental de Dança em Belo Horizonte. Oferece oficinas de arte-educação para crianças, adolescentes e jovens. (Fonte: <https://corpocidadao.org.br/>)
- **Circo de Todo Mundo** — organização sem fins lucrativos voltada para o atendimento de crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social, por meio de atividades culturais lúdicas, cênicas e circenses. A iniciativa é originária de um projeto criado em 1991, em Belo Horizonte, que foi pioneiro na cidade ao propor uma abordagem de cunho educativo para resgatar meninos e meninas moradores de rua, com diretrizes baseadas no Estatuto da Criança e do Adolescente. Atualmente, além da capital mineira, o Circo de Todo Mundo mantém atividades em Betim e Nova Lima. (Fonte: <https://www.circodetodomundo.org.br/>)
- **Programa Fica Vivo!** — criado em 2003, o Programa de Controle de Homicídios – Fica Vivo! faz parte da Secretaria de Estado de Justiça e Segurança Pública (Sejusp) e atua na prevenção e na redução de homicídios dolosos de adolescentes e jovens de 12 a 24 anos, em áreas que registram maiores índices de criminalidade. O programa Fica Vivo! tem dois eixos de atuação: Proteção Social e Intervenção Estratégica. No eixo Proteção Social, a partir da análise da dinâmica social das violências e da

criminalidade dos territórios, o Programa promove oficinas de esporte, cultura e arte; realiza projetos locais, de circulação e institucionais; faz atendimentos individuais dos jovens e promove Fóruns Comunitários. (Fonte: <http://www.seguranca.mg.gov.br/2013-07-09-19-17-59/2020-05-12-22-29-51/programas-e-acoes>)

- Escola Livre de Artes Arena da Cultura (ELA-Arena) — foi criada em 2014 pela prefeitura de Belo Horizonte e está inserida na política de formação e descentralização da Fundação Municipal de Cultura – FMC, ao oferecer cursos e oficinas artísticas nas nove regiões da cidade. A ELA-Arena é uma expansão do antigo Programa Arena da Cultura, que existe desde 1998. Atende cerca de 2.500 alunos e alunas, sendo todos os cursos gratuitos, para pessoas de todas as idades. Com diversos percursos formativos, como cursos de longa duração, oficinas de curta duração, laboratórios de pesquisa e encontros de brinquedos e brincadeiras, sua abordagem metodológica está amparada por quatro diretrizes: democratização do acesso, diversidade, descentralização e participação social. (Fonte: <https://prefeitura.pbh.gov.br/fundacao-municipal-de-cultura/escola-livre-de-artes>)
- Centro Cultural Lá da Favelinha — iniciativa independente e sem fins lucrativos que surgiu em 2015. Fundada e coordenada pelo artista Kdu dos Anjos, é uma organização artística-cultural localizada na vila Novo São Lucas, no Aglomerado da Serra, em Belo Horizonte. É um espaço comunitário e de formação profissional, que atende, principalmente, crianças e jovens da comunidade. O Centro Cultural busca promover a educação, a cultura e o desenvolvimento humano dos moradores do Aglomerado da Serra. Com a promoção de oficinas, a organização objetiva articular o conhecimento artístico e intelectual, a fim de proporcionar melhoras na condição de vida das pessoas que participam das atividades. (Fonte: <https://ladafavelinha.com.br/>)
- Cursos de Arte e Cidadania Sesc Minas — criados a partir de 2017, são oferecidos cursos gratuitos de dança, música, teatro e audiovisual para crianças, adolescentes e jovens. Além da formação artística, os cursos buscam promover a transformação social por meio da cultura. (Fonte: <https://sescmg.com.br/noticias/sesc-em-minas-abre-150-vagas-gratuitas-para-sete-cursos-do-programa-arte-e-cidadania-das-mais-variadas-linguagens/?unid=249#:~:text=O%20Arte%20e%20Cidadania%20do,anos%2C%20e%20diferentes%20atividades%20art%C3%ADsticas.>)



Alguns pontos semelhantes que podemos observar nas descrições dos programas e projetos listados acima são: o oferecimento de cursos e oficinas artísticas gratuitas, a predominância para o público de crianças, adolescentes e jovens, e um caráter relacionado à transformação social atrelado às atividades artísticas. Podendo ser caracterizado como um programa de arte-educação social, temos também o programa *Valores de Minas*, contexto de realização da prática docente que moveu a pesquisa aqui apresentada.

## 2.2 A estrutura e a organização do programa *Valores De Minas*

O programa *Valores de Minas* foi criado em 2005 pelo governo do Estado de Minas Gerais em parceria com o Serviço Voluntário de Assistência Social (Servas), e oferecia cursos livres de arte gratuitos para jovens de 14 a 24 anos, estudantes ou egressos de escolas públicas de Belo Horizonte e Região Metropolitana. O programa nasce no contexto de necessidade de elaboração e implementação de políticas públicas para a garantia do protagonismo juvenil, “[...] reconhecendo a juventude como uma fase especial de afirmação da autonomia do indivíduo, vital para o exercício da cidadania e de seus múltiplos direitos.” (Cabral, 2014, p. 25). Concebido como um projeto multi e interdisciplinar, o programa ofertava, entre 2005 e 2019, cursos em cinco linguagens artísticas: artes visuais, circo, dança, teatro e música (que se subdividia em canto, harmonia e percussão). Inicialmente, até o ano de 2008, suas atividades eram localizadas em um galpão na Avenida dos Andradas no Centro de Belo Horizonte, e a partir de 2009 passam a funcionar no *Plugminas* — Centro de Formação e Experimentação Digital. O *Plugminas* é um projeto do Governo de Minas Gerais dedicado à juventude. Criado em 2009, é um complexo educacional localizado no bairro Horto com diversos núcleos e atividades, onde jovens de 14 a 24 anos que estudam ou então se formaram na rede pública de ensino de Minas Gerais participam de atividades nas áreas de empreendedorismo, moda, novas tecnologias e artes. A partir de 2009 o *Valores de Minas* passa então a ser um dos núcleos do *Plugminas*.

No projeto pedagógico do programa *Valores de Minas* é possível ver seus objetivos:

Acreditando na relevância do ensino da arte e referenciados em metodologias pedagógicas autorais, é intuito do Programa promover nos jovens não somente o desenvolvimento artístico mas, sobretudo, o desenvolvimento humano e cultural, possibilitando o reconhecimento e exercício da cidadania e a participação social, tornando, dessa maneira, o *Valores de Minas*, um programa social de arte, educação e cidadania (Cabral, 2014, p. 26).

Complementando, em outro trecho do projeto pedagógico, vemos que

Todas as áreas artísticas comungam de um mesmo objetivo geral, que é o de propiciar ao jovem o desenvolvimento do pensamento artístico, estético, humano e social caracterizando um modo próprio de ordenar e dar sentido à experiência humana, ampliando assim sua sensibilidade, sua percepção e imaginação na construção do conhecimento necessário para compreender a arte como meio de humanização da realidade e expansão da sua participação social. Entendemos a arte como forma de conhecer, de humanizar e transformar os sentidos e de produzir significados (Cabral, 2014, p. 26–27).

O programa se configura então como um espaço de ensino-aprendizagem para o desenvolvimento de qualidades, atitudes e competências humanas, culturais e sociais, para além das habilidades artísticas, trabalhadas por meio do contato e da experiência com a arte, seus processos e conteúdos. Nesta perspectiva,

Os conteúdos visam desenvolver e fortalecer atitudes de respeito, de cooperação, de confiança, de autonomia e autoconsciência, passando da relação de dependência para a de independência ao estimular a concentração, a atenção, a disponibilidade e a disciplina. Ao mesmo tempo em que dá ferramentas técnicas para a sua expressão, cada disciplina procura contribuir para que o jovem se perceba com uma identidade própria, preparado e motivado para utilizar as competências adquiridas (Cabral, 2014, p. 27).

O programa se estruturava em três módulos, cada módulo com duração de um ano. O módulo I atendia cerca de 500 jovens por ano, funcionando nos turnos da manhã e tarde. O estudante escolhia e cursava uma das cinco linguagens artísticas ao longo do ano. Paralelamente às aulas da linguagem artística escolhida, o estudante cursava uma disciplina complementar sobre literatura e dramaturgia, e quatro oficinas de iniciação nas outras quatro linguagens artísticas. Havia também outros projetos complementares opcionais que eram oferecidos aos estudantes, relacionados à literatura e figurino. No segundo semestre as aulas eram direcionadas para a criação de um espetáculo interdisciplinar que envolvia todos os jovens e artistas educadores do módulo I. Esse espetáculo era de grande porte e envolvia uma grande produção. Ao final do ano, o espetáculo era apresentado em um galpão no próprio espaço do programa, em uma curta temporada. Ao longo dos anos esses espetáculos anuais foram se tornando uma marca do programa na cidade.

O módulo II atendia cerca de 70 jovens egressos do módulo I do ano anterior, funcionando no turno da noite. Os estudantes eram divididos em duas turmas, que eram mescladas com estudantes que cursaram diferentes linguagens artísticas no módulo I. No

primeiro semestre as turmas tinham aulas de cada uma das cinco linguagens artísticas do programa, que se caracterizavam, cada uma das turmas, como um laboratório de criação separado que era conduzido pelo professor daquela linguagem. No segundo semestre, as turmas eram desfeitas com os estudantes se agrupando em coletivos para realizar uma proposta de criação. Neste momento os professores atuavam como orientadores dos diferentes coletivos. Ao final do ano havia uma mostra de trabalhos dos coletivos, aberta ao público.

O módulo II tinha uma proposta pedagógica que estimulava uma maior autonomia dos estudantes, que era realizada pela proposta dos coletivos de criação. Também havia a prática regular de assembleias entre os estudantes, como um procedimento para fomentar a participação, a gestão coletiva e a vivência democrática, além de ajudar também na resolução de conflitos e na tomada de decisões.

O módulo III atendia cerca de 20 jovens, funcionando também no turno da noite. Os estudantes, que eram oriundos do módulo II do ano anterior, tinham a oportunidade de desenvolver um projeto artístico próprio, em grupos ou individualmente, buscando formas de produção com objetivo de se aproximar do mercado cultural da cidade. Os grupos de estudantes desenvolviam suas atividades de modo mais independente e autônomo, sob orientação de um educador do programa. Havia também algumas atividades relacionadas à produção cultural. O programa atuava no sentido de oferecer a estrutura necessária para a realização do projeto artístico dos grupos de estudantes.

Os jovens estudantes, que para o ingresso no programa precisavam estar matriculados e frequentes ou ter se formado em escola pública, eram de famílias de perfil socioeconômico de baixa renda, moradores de diversas localidades da cidade de Belo Horizonte e região metropolitana. Ao contrário de ações e projetos comunitários mais localizados em determinada região, o *Valores de Minas* recebia jovens de praticamente todas as regiões e municípios vizinhos de Belo Horizonte. Essa característica do programa o tornava um espaço rico e dinâmico de encontros, convívios e trocas de experiências e ideias entre jovens oriundos de diferentes bairros, regiões e periferias das cidades. Como garantia de acesso aos cursos, todos os estudantes recebiam o vale-transporte, além de lanche e refeição, que eram servidos no restaurante do *Plugminas*.

Para a entrada no módulo I do programa, os jovens passavam por um processo seletivo de três etapas. A primeira etapa era o preenchimento de um formulário com dados gerais do jovem e sua realidade socioeconômica. A segunda etapa consistia em entrevistas individuais

com a equipe do programa em que buscava-se conhecer mais sobre o jovem, sua família, sua realidade e seu interesse e disponibilidade em participar dos cursos. A terceira etapa consistia em uma semana de aulas experimentais onde o jovem fazia uma aula de cada linguagem artística, quando era observado em seu interesse, envolvimento e disponibilidade. Ao final desta etapa, o jovem escolhia para qual linguagem artística gostaria de se candidatar.

A estrutura física e técnica do programa *Valores de Minas* dentro do espaço do *Plugminas* era ampla e adequada à realização das atividades. Havia quatro edificações que comportavam salas de aula de dança e teatro, estúdios de música, ateliês de artes visuais, locais de armazenagem de acervo de cenários e figurinos, um grande galpão para o ensino de várias modalidades circenses, um teatro de arena, espaços de trabalho administrativo e pedagógico, além de áreas externas e espaços de convivência. Tal estrutura e sua manutenção propiciavam boas condições para atender a grande quantidade de jovens estudantes do programa.

A equipe de profissionais do programa era composta pelos artistas educadores (três a cinco para cada área artística), os coordenadores de área (um para cada área artística), profissionais da equipe pedagógica, profissionais da equipe administrativa, de produção e de serviços gerais e a coordenação executiva. O perfil dos educadores compreendia, em sua maioria, artistas com experiência e atuação na cidade, e com experiência docente em cursos livres e projetos sociais. Alguns possuíam formação superior na linguagem artística em que atuavam, ou formação superior como professor, outros não. Podemos entender os artistas educadores do programa *Valores de Minas* como educadores sociais, função que compreende uma vasta gama de profissionais que atuam na educação não-formal (Gohn, 2010). Os artistas educadores eram contratados formalmente neste cargo, Educador Social. Vale destacar que o Ministério do Trabalho e Emprego do Brasil, em seu documento Classificação Brasileira de Ocupações (COB), incluiu em 2017 a ocupação Educador Social, sob o código 5153-05, com os títulos Arte educador, Educador de rua, Educador social de rua, Instrutor educacional, Orientador sócio educativo. O referido código detalha as atribuições e atividades desta função, e diz que ela não possui requisitos de escolaridade<sup>1</sup>. Sobre o trabalho do educador social na educação não-formal, vemos que

---

<sup>1</sup> Classificação Brasileira de Ocupações (CBO): <https://cbo.mte.gov.br/cbosite/pages/home.jsf>

O educador não-formal tem um papel de animador do grupo: ele deve despertar os participantes para o contexto em que vivem, o processo de formação histórica e cultural de sua comunidade e o processo de constituição de si mesmos, desafiando-os a investigar mais a fundo a própria realidade — tanto social como individual. O produto gerado nas atividades é reflexo desse despertar e dessa investigação (Gohn, 2007, p. 14–15).

No caso do programa *Valores de Minas*, os produtos gerados nas suas atividades eram as criações artísticas realizadas pelos jovens e conduzidas pelos artistas educadores. Tais criações eram então o reflexo desse processo de despertar vivenciado pelos jovens, e da investigação realizada envolvendo arte, educação e cidadania. A função de artista educador do programa envolvia assim conhecimentos e saberes da sua linguagem artística, e também conhecimentos e saberes da ordem do social, relevantes na formação do educador social, relacionados à consciência crítica da realidade, à cultura política e a capacidade de comunicação (Gohn, 2007). O entrelaçamento desses saberes caracteriza o trabalho do educador social.

O papel de educador exige ainda que o profissional domine conteúdos relativos ao local e ao público com que está atuando. A educação não-formal se faz, portanto, com o uso competente de saberes acumulados, com o conhecimento construído durante a própria prática das atividades e com a articulação de um saber científico, pré-codificado e aprendido durante o processo de formação profissional. Esse saber não é transmitido ou repassado ao público-alvo como uma técnica ou um acervo de informações. Ele é utilizado para desenvolver e fazer acontecer a verdadeira face do educador — a de *sensibilizador, formador, estimulador* de um trabalho com o grupo, seja numa dança, numa peça de teatro, numa banda de latas, na confecção de um jornal, na criação de artesanato ou num coral, possibilitando assim a construção de novos saberes (Gohn, 2007, p. 25).

A flexibilidade, liberdade e autonomia características de espaços de educação não-formal, também presentes na estrutura e organização do programa *Valores de Minas* — no que se refere, por exemplo, à gestão dos recursos, à contratação de profissionais, à definição e decisão de propostas e encaminhamentos — permitiu que, ao longo dos anos, fosse sendo criada e aprimorada por sua equipe de profissionais, em diálogo com os jovens, uma metodologia de trabalho própria, colaborativa e singular. Um ponto que se destacava no programa era o fato dele se organizar em torno de processos criativos colaborativos interartes<sup>2</sup>, caracterizados como experiências de criação de contato e inter-relações entre as diferentes linguagens artísticas. A experiência nos processos de criação, o mergulho no território da arte, que possibilitava o desenvolvimento das habilidades e capacidades humanas,

---

<sup>2</sup> Os Estudos Interartes podem ser definidos como um discurso transdisciplinar sobre as artes e suas inter-relações (Clüver, 1997).

culturais e sociais, almejadas pelo programa, nos jovens. O ambiente de troca em coletivo, característico de processos criativos das artes cênicas, era potencializado devido à grande quantidade de pessoas envolvidas nos processos de criação, o que se traduzia em experiências singulares. Este caráter singular das experiências é um traço característico dos espaços de educação não-formal.

A educação não-formal, por poder lidar com outra lógica espaço-temporal, por não necessitar se submeter a um currículo definido a priori (ou seja, com conteúdos, temas e habilidades a ser desenvolvidos e planejados anteriormente), por dar espaço para receber temas, assuntos, variedades que interessem ou sejam válidos para um público específico naquele determinado momento e que esteja participando de propostas, programas ou projetos nesse campo, faz com que cada trabalho e experimentação sejam únicos (Simson *et al*, 2007, p. 14).

Um aspecto relevante do programa era a sua grande carga horária (aproximadamente 400 horas anuais em cada módulo), incomum para a maioria dos cursos livres da área de artes. No módulo I os estudantes tinham quatro dias de aula por semana, cada dia de aula com três horas de duração, totalizando doze horas semanais, além de outras atividades e projetos eletivos e pontuais, e dos ensaios gerais de espetáculos que aconteciam em alguns sábados. No módulo II havia cinco dias de aula por semana, cada dia de aula com duas horas e meia de duração, totalizando doze horas e meia semanais. Para os jovens estudantes, que ficavam ocupados praticamente um turno em cada dia da semana, além do turno em que cursavam a escola regular, tal carga horária exigia grande comprometimento, dedicação e responsabilidade. Este tempo de dedicação possibilitava a realização de um trabalho sólido e consistente no ensino-aprendizagem e na experimentação artística, tanto para os estudantes quanto para os professores. Ao longo de sua trajetória, o programa *Valores de Minas* foi se tornando uma referência na cidade como programa social de arte, educação e cidadania, no campo da educação social, dentro da educação não-formal de arte. O programa completou 10 anos no ano de 2014, ano de publicação do livro *Valores de Minas 10 anos*<sup>3</sup>, que conta a história do programa por meio de depoimentos dos inúmeros artistas educadores e jovens que por lá passaram, além de conter imagens dos processos e espetáculos realizados.

Após o ano de 2014, devido às mudanças de governo e instabilidades políticas e institucionais, o programa vai sucessivamente passar por diversas reformulações e reduções em seu orçamento. De 2015 a 2020, o programa *Valores de Minas* passa por uma transição de

---

<sup>3</sup> CABRAL, Carolina (coord.). **Valores de Minas 10 anos**. Belo Horizonte: Imprensa Oficial do Estado de Minas Gerais, 2014.

projeto social para se tornar uma escola técnica, passando a ser denominado *Centro Interescolar de Cultura, Artes, Linguagens e Tecnologias* (CICALT), integrado à Secretaria de Estado de Educação, extinguindo os cursos livres, o financiamento do transporte para os estudantes e a exclusividade para o público juvenil — sendo extinto assim enquanto projeto de arte-educação social. Atualmente o CICALT oferece cursos técnicos na área de artes, e oferece também o ensino regular nos níveis fundamental e médio. Há então neste processo de transformação do que era o programa *Valores de Minas*, um rearranjo institucional que promove sua saída do campo da educação não-formal para a educação formal.<sup>4</sup>

### 2.3 Minha experiência como professor de teatro

Trabalhei como professor de teatro no programa *Valores de Minas* durante seis anos, de 2011 a 2015, e no ano de 2017, quando já havia se tornado o CICALT, dando aulas nos módulos I e II. Posso dizer que foi uma experiência intensa que me marcou como artista e professor de teatro, sendo um período de muitos aprendizados e trocas profissionais, artísticas e humanas, com toda a equipe de artistas educadores e os inúmeros jovens com quem tive a oportunidade de trabalhar. A experiência de trabalho no programa se caracterizou para mim como um espaço-tempo de formação profissional como professor de teatro.

Ao longo do período de trabalho fui acumulando registros da prática docente, como cadernos de professor (diários de bordo), relatórios periódicos das atividades, fotos e vídeos das aulas e apresentações dos estudantes. Tais registros foram instrumentos importantes para o meu trabalho e aprendizado docente, e são retomados aqui na realização desta pesquisa. Sobre este aspecto vemos que

O educador com essa formação [a formação necessária para um educador social] vê as técnicas e instrumentos de trabalho, como anotações de campo, diários de bordo, relatórios, registros de vivências, registros de momentos de reflexão, rodas de discussão, fotos, vídeos etc., como muito mais que meros requerimentos cotidianos preconizados pela instituição. Os meios e técnicas tornam-se parte da dinâmica de formação no dia-a-dia, sendo utilizados conforme as necessidades do projeto (Gohn, 2007, p. 28).

O trabalho de ensino-aprendizagem em teatro no programa *Valores de Minas*, no módulo I, apresentava uma variedade de práticas, sendo realizado a várias mãos pelos três

---

<sup>4</sup> Para uma descrição detalhada do histórico das etapas e dos desdobramentos dessa transformação do programa Valores de Minas na escola técnica CICALT, ver Paula (2020).



professores de teatro que se alternavam dando aulas para uma mesma turma, sob a coordenação do coordenador de teatro<sup>5</sup>. Não havia uma divisão em disciplinas separadas, mas sim um único processo de ensino-aprendizagem que era conduzido de modo colaborativo entre os professores e o coordenador da área. No Projeto Pedagógico do ano de 2013 do programa *Valores de Minas*, escrito por Carolina Cabral, coordenadora pedagógica do programa de 2010 a 2013, aparece a seguinte descrição para a linguagem artística do teatro:

A área de Teatro apresenta aos jovens novas leituras do mundo por meio de imagens, movimentos, textos, sons, atividades práticas de pesquisa, leitura, criação e fruição do fazer teatral através de jogos cênicos, dinâmicas de reconhecimento, consciência e uso do corpo, do espaço e da voz, apreciação, reflexão, discussão e elaboração artística e estética. Uma iniciação ao universo da Arte que proporcionará ao aluno experiências significativas através de práticas de improvisações livres e direcionadas, criação de personagens, cenas e roteiros, para que ele possa realizar produções individuais e coletivas, desenvolvendo uma relação de respeito e autoconfiança com a sua expressão pessoal e relacionando-a com o coletivo, como cidadão, criador, espectador e crítico (Minas Gerais, 2013).

O Plano de Curso da linguagem artística do Teatro do programa *Valores de Minas*, do ano de 2014, escrito por Simone Sales, antiga coordenadora da área de teatro, e atualizado por Juliana Pautilla, a coordenadora de teatro no ano de 2014, apresenta a seguinte ementa do curso anual:

Ementa: Introdução à linguagem dramática focada no trabalho do ator. Jogos dramáticos como iniciação da experiência cênica e os jogos teatrais como princípios de composição dramática e improvisação. O texto no jogo teatral a partir de temas definidos como princípio de composição cênica (texto dramático, texto espetacular, discurso com ou sem o recurso verbal). Improvisação livre e orientada. Introdução de instrumentos técnicos para expressão do aluno-ator (corpo, voz, espaço, ritmo cênico, análise de movimento cênico). Tratamento da palavra nas diferentes formas de organização do discurso. Criação de partitura cênica a partir de fontes diversas (objetos, imagens, som). Estudo prático dos elementos criadores: estado interno (visualização, vontade, imaginação, confiança) e externo (precisão, ação física, consciência corporal, espacial e da forma). Voz: estudo da emissão, da palavra, do canto, do ritmo, visualização e ação verbal. A preparação e a construção da personagem para o espetáculo final. Apreciação de elementos técnicos pertencentes a diferentes técnicas de atuação e gêneros teatrais. Reflexão. Crítica. Estudo e apresentação de cenas.<sup>6</sup>

---

<sup>5</sup> No período de 2011 a 2015 no programa *Valores de Minas* foram professores de teatro do módulo I: Jonnatha Horta Fortes, Adriana Soares, Sinara Teles, Manu Pessoa, e eu. Neste período foram coordenadoras de teatro Simone Sales Alcântara e Juliana Pautilla.

<sup>6</sup> Fonte: Plano de Curso Teatro Valores de Minas 2014. Os Planos de Curso eram documentos internos que detalhavam o Projeto Pedagógico em cada linguagem artística, com um planejamento anual do curso em cada uma das linguagens.

O curso de teatro do módulo I propunha então uma iniciação ao aprendizado da arte teatral na área da atuação. As aulas de teatro eram compostas de práticas de sensibilização e consciência corporal, preparação vocal, leitura e interpretação de textos dramáticos, jogos dramáticos e jogos teatrais, práticas de preparação corporal e treinamento, improvisações, construção de personagens, exercícios de criação em grupos, pesquisas temáticas, apreciação e reflexão sobre espetáculos. De modo geral, era presente nas aulas de todos os professores uma rotina de diferentes práticas de treinamento corporal. Como havia uma grande carga horária (aproximadamente 400 horas anuais), havia o tempo necessário para se trabalhar com diversas práticas. O trabalho corporal tinha, então, um lugar de destaque na área de teatro do programa. Isso se deu, provavelmente, pela influência dos cursos de dança e circo do programa, e também pelas características dos antigos professores de teatro que lá trabalharam<sup>7</sup>. A necessidade de se trabalhar criações e cenas com muitos atores para grandes espaços também criava a demanda de um trabalho de presença e preparação corporal.

Em minhas aulas de teatro no programa *Valores de Minas*, trabalhei com conteúdos e práticas diversas, com ênfase nos jogos teatrais e improvisação tendo como referência Viola Spolin, e nas práticas de treinamento corporal. Ao longo de todo este período fui introduzindo, experimentando e adaptando práticas de treinamento do ator para o contexto das turmas de estudantes do programa, jovens no início do aprendizado. Em diferentes momentos, trabalhei com propostas de treinamento baseadas nos *Viewpoints*<sup>8</sup>, com práticas de contato, apoios e pequenas acrobacias, práticas inspiradas no Cavalo-Marinho<sup>9</sup>, treinamento com bastões, e treinamento inspirado no trabalho energético e na dança pessoal<sup>10</sup> do Lume Teatro<sup>11</sup>, desenvolvendo com este último o processo de criação com os estudantes do módulo II no programa *Valores de Minas* no ano de 2014, que trago aqui como objeto deste estudo.

---

<sup>7</sup> De 2005 a 2011 foram professores de teatro do módulo I do programa *Valores de Minas*: Fábio Furtado, Samira Ávila, Cynthia Paulino, Simone Sales de Alcântara, Jonnatha Horta Fortes, Leonardo Bertollini, Ana Flávia Rennó e Assis Benevenuto.

<sup>8</sup> Os Viewpoints (pontos de vista) são um treinamento ou procedimentos de improvisação, criado por Anne Bogart e Tina Landau, utilizados na formação de atores e na prática de criação em artes cênicas, através da construção de um senso de grupo e da criação de movimento para o palco. (Bogart; Landau, 2005).

<sup>9</sup> O Cavalo-Marinho é um folguedo cênico brasileiro, típico dos estados da Paraíba e Pernambuco, com performances dramáticas, musicais e coreográficas, realizado por trabalhadores de zona rural.

<sup>10</sup> O treinamento energético e a dança pessoal serão descritos no capítulo 3.

<sup>11</sup> O Lume Teatro é o Núcleo Interdisciplinar de Pesquisas Teatrais da Unicamp. Foi fundado em 1985 por Luís Otávio Burnier, e se tornou uma referência mundial na pesquisa da arte de ator. Site: <http://www.lumeteatro.com.br/>

Trabalhei com tais práticas tanto no sentido de preparação dos estudantes para estarem em cena, vendo no treinamento corporal um conteúdo importante para o aprendizado da atuação, quanto como elemento provocador de possíveis jogos e dramaturgias de cena de algum processo de criação específico.

Na minha experiência como professor de teatro do programa *Valores de Minas*, as práticas de treinamento do ator tiveram então papel central para se pensar e trabalhar o ensino-aprendizagem em teatro naquele contexto. Tanto por seus aspectos mais técnicos de oferecer uma oportunidade para preparar os estudantes para a atuação cênica, quanto por oferecer a oportunidade de desenvolver um trabalho sobre os afetos. As práticas de treinamento se revelavam um recurso potente para se desenvolver a união e a coesão das turmas, e a trabalhar a disciplina necessária para se entrar em contato com a aprendizagem da arte do ator. Elas contribuíram também para conferir aos estudantes uma ética em relação ao próprio corpo, ao espaço-tempo da sala de aula, aos colegas estudantes, e ao seu próprio aprendizado. Para mim, o trabalho com as práticas de treinamento foi construindo e afirmando um território de trabalho como professor de teatro, que pensa seu ensino-aprendizagem a partir das práticas corporais.

As práticas de treinamento corporal também foram importantes para os processos criativos, não somente no sentido de preparar os estudantes atores para estar em cena, mas também como procedimento provocador do processo de criação. Como artista do corpo na cena teatral, sempre procurei conduzir os processos criativos com os estudantes a partir de algum treinamento ou prática corporal, criando uma espécie de vocabulário comum, um terreno em que as cenas e criações pudessem ser construídas a partir de uma conexão mais íntima com o corpo e o movimento. Por vezes o treinamento fornecia princípios que eram importantes para a criação; por vezes a partir do treinamento surgiam jogos e improvisações que caminhavam para se tornar cenas; por vezes alguns momentos, dinâmicas ou fragmentos do treinamento se tornavam a própria cena.

Estes elementos relacionados à prática do treinamento — a possibilidade de preparação dos estudantes atores para a cena, a possibilidade de um trabalho sobre si mesmo, a possibilidade de se trabalhar uma atmosfera de coletividade, a possibilidade de pensá-lo como elemento provocador de um processo criativo — estiveram presentes em minha prática docente e em minhas reflexões na época em que trabalhei no programa, às vezes mais intuitivamente, às vezes de forma mais consciente. Em uma relação de interação, tais

elementos foram se tornando a forma que eu encontrava para concretizar em sala de aula os objetivos e propostas do programa *Valores de Minas*. Ao mesmo tempo o trabalho e a investigação de tais elementos referentes à prática do treinamento só eram possíveis devido à liberdade, autonomia e às condições espaço-temporais e materiais específicas que o programa proporcionava enquanto um espaço de arte-educação social.

### 3 TREINAMENTO DO ATOR

#### 3.1 Alguns traços e percursos

Podemos localizar o surgimento do conceito de treinamento, no teatro europeu, nas primeiras décadas do século XX na Europa com o surgimento da Grande Reforma (Féral, 2004). Tal movimento de reforma é expresso pelas trajetórias e obras de artistas como Stanislavski, Meierhold, Vakhtangov, Osterwa, Tairov, Copeau, Dullin, Decroux, entre outros. Uma característica que reúne tais artistas é uma espécie de negação ao teatro herdado do final do século XIX, um teatro marcado pela centralidade do texto dramático, e expresso pela atuação dos atores que se formavam nas escolas e conservatórios europeus, cujos trabalhos consistiam em dominar uma série de repertórios, estereótipos ou formas fixas de atuar. Era então um momento de renovação nos modos de fazer teatro e de se pensar o ator e sua formação. Muitos destes artistas criaram então seus grupos, estúdios, escolas ou laboratórios, espaços de trabalho, de formação e criação, não vinculados exclusivamente à montagem de espetáculos. Nos espaços-tempos de trabalho nesses teatros-estúdio, teatros-laboratórios, começa-se, então, a pesquisar novos modos de atuar, tendo como centralidade o corpo do ator. Neste contexto parece surgir a noção de treinamento.

Féral (2004, p. 172, tradução nossa) caracteriza tais espaços como as

únicas estruturas em que o treinamento pode ser feito de modo contínuo e aprofundado. Nelas o ator encontra o tempo para se desenvolver dentro do grupo, para perfazer um caminho pessoal e em profundidade.

Nesta época há o surgimento de uma nova pedagogia do ator, um novo modelo de formação, que vai se desenvolver ao longo de todo o século XX e, de alguma forma, influenciar o teatro e sua pedagogia também no século XXI. Temos aqui a ideia do “teatro como escola, o grupo como lugar de formação, a escola como vinculada a um teatro” (Féral, 2004, p. 172, tradução nossa).

Um ponto importante naquele momento era a necessidade de desvincular a formação do ator da criação de espetáculos, a necessidade da criação de outro espaço-tempo de trabalho fora do período de ensaios. Segundo Nicola Savarese,

a preparação profissional, estudo e treinamento, e a invenção da pedagogia do ator são inovações revolucionárias iniciadas pelas escolas e pelos ateliês que priorizavam a formação do ator independentemente dos espetáculos (Barba; Savarese, 1995, p. 250).

Outro aspecto importante é que a ideia de treinamento, a prática de exercícios fora do período de ensaios, não surge na prática dos reformadores com o objetivo de criar uma nova pedagogia, mas como um movimento de reação e oposição ao teatro estabelecido na época. A esse respeito, Barba (2007, p. 33) nos diz

Quando os mestres da Grande Reforma do século passado, de Stanislavsky a Copeau, de Meyerhold a Dullin ou Decroux, deram tal ênfase aos exercícios, não era a sua intenção apossar-se de uma tradição, mas, ao contrário, refutá-la. Tratava-se de um aprendizado paradoxal, não para uma arte já conhecida, mas uma arte ainda por vir. A partir deste ponto de vista, o treinamento se parece àquilo que, na ciência, distingue a pesquisa pura da pesquisa aplicada.

Temos então que as práticas de treinamento se constituem como ferramenta de pesquisa da arte de ator, como meio de desbravar um território desconhecido, uma certa “ciência pura”, uma tentativa experimental de se reconfigurar as bases em que se assentava a arte teatral. Desde seu surgimento, o treinamento está então associado a uma busca, a uma atitude de pesquisa, a uma prática que pode ser capaz de fazer surgir o novo, a um certo devir.

Mas em que consistiam tais práticas de treinamento? Entre os artistas reformadores, as modalidades de treinamento, os exercícios e as técnicas utilizadas diferiram bastante, mas tinham objetivos e finalidade em comum: “permitir que o ator se encontre em estado de criatividade em cena” (Féral, 2004, p. 170, tradução nossa). Picon-Vallin (2008, p. 62) nos dá uma descrição dos objetivos do treinamento:

Nos teatros de pesquisa na Europa do início do século XX, os exercícios têm como objetivo preparar o ator para o palco, ensinam o ator a aprofundar o conhecimento de seu esquema corporal, a testar e a dominar seu gestual e seus movimentos, para evoluir num espaço-tempo particular, o da cena. Eles visam a afastar o ator dos condicionamentos físicos habituais, psíquicos e sociais que marcam seu corpo. Eles ajudam a lutar contra os estereótipos de comportamento que qualquer sociedade impõe às mulheres e aos homens que a ela pertencem; ajudam a compreender as leis do movimento e da expressividade cênica e a se liberar do corpo “cômoda falante”, do “corpo-gramofone”, do qual falava Vsévolod Meierhold, para conquistar e apropriar-se de um corpo de teatro [...].

O corpo do ator ganha então centralidade no modo de pensar e fazer teatro. Mais do que isso, com o trabalho dos reformadores, a própria arte de ator enquanto campo artístico e teórico surge e se estabelece na história do teatro europeu. Tal reforma também estabelece a figura do encenador ou diretor como função central no processo criativo e na condução dos

treinamentos e processos formativos em seus grupos/estúdios/escolas. A própria ideia da encenação em teatro como arte autônoma também é uma consequência deste movimento.

Na década de 1960, Jerzy Grotowski será o grande responsável pelo desenvolvimento e difusão do conceito e prática de treinamento, conduzindo seu trabalho com o Teatro Laboratório em Wrocław na Polônia. Segundo Nicola Savarese,

Desde Grotowski, a palavra “treinamento” tornou-se parte integral do vocabulário do teatro ocidental e não se refere somente à preparação física ou profissional. A finalidade do treinamento é tanto a preparação física do ator quanto seu crescimento pessoal acima e além do nível profissional (Barba; Savarese, 1995, p. 250).

O treinamento, seus objetivos e seus desdobramentos passam ocupar e transitar pelo terreno da vida, para além do fazer artístico. A ideia de crescimento pessoal, de trabalho sobre si, de uma dimensão interior, mental ou espiritual passam a estar vinculadas à noção de treinamento. Grotowski propõe, associada aos trabalhos de treinamento, a ideia de via negativa, um processo de eliminação de bloqueios, obstáculos e resistências do ator ao ato criativo, em detrimento ao processo de acumulação de técnicas (Grotowski, 1992).

Tendo trabalhado com Grotowski, Eugenio Barba, um dos principais nomes da pesquisa teatral do século XX e referência na temática do treinamento, vai desenvolver e difundir seu conceito e prática ao longo de toda a segunda metade do século XX, no Odin Teatret, grupo em atividade há 59 anos, na Dinamarca.

Um problema envolvendo a noção de treinamento também vai surgir e atravessar a segunda metade do século XX. Contraditoriamente a sua origem reformadora de oposição às convenções e formas estabelecidas, o treinamento acaba adquirindo um caráter dogmático e místico, com a ideia de que pode levar o ator a um renascimento artístico e ético. (Barba, 2007). Outro mito criado seria o de um modelo ideal de treinamento a ser seguido, baseado em práticas físicas e exaustivas, muito influenciado pelo trabalho de Grotowski e pela publicação e difusão de seu livro *Em busca de um teatro pobre*, onde Eugenio Barba, trabalhando com Grotowski no Teatro Laboratório, apresenta uma descrição detalhada dos exercícios que eram praticados pelo grupo naquela época. (Carreira; Carvalho, 2008). Podemos tentar imaginar os caminhos e as causas deste caráter dogmático do treinamento ter surgido neste momento. Talvez pelo grande impacto, sucesso e repercussão dos espetáculos de Grotowski na Europa na década de 1960 e a seguinte difusão do livro *Em busca de um teatro pobre*. Talvez pelo fato do registro e descrição dos exercícios em palavras, publicados



no livro, não ser possível contemplar e captar os aspectos mais sutis da prática e condução do treinamento. Em uma descrição sobre a publicação deste livro, Eugenio Barba diz que

O livro de Grotóvski aparece quando a lenda dos seus espetáculos já tinha sido difundida. No fundo, pouquíssimas pessoas tinham visto *Akropolis* e *O Príncipe Constante*. Tantas coisas foram decisivas: o que foi escrito sobre ele, o modo como falou-se do seu teatro, os prejuízos, os mal-entendidos, as fofocas, as piadas, o entusiasmo, as fantasias sobre seus espetáculos, sobre a recitação dos seus atores e sobre o treinamento (Barba, 2006, p. 102).

Neste processo de difusão e repercussão do trabalho de Grotowski, mal-entendidos podem ter sido criados e propagados, gerando tal aura de mito ou lenda, transformando sua prática de treinamento em um possível dogma. Sobre o mito do treinamento, Nicola Savarese coloca:

A profunda entrega que tal processo implica, assim como os resultados obtidos pelos atores no laboratório de Grotowski, teve tremendas repercussões na maneira de pensar o treinamento e a técnica do ator. Entretanto, condicionado pelo fenômeno do conhecimento indireto e pela maneira como o conhecimento é disseminado, terminou-se por dar mais atenção à forma de treinamento e menos ao seu conteúdo. E assim nasceu o mito do treinamento e exercícios físicos. Nos grupos de teatro autodidatas e autônomos, o treinamento tornou-se a chave indispensável para a arte do ator. Mas o treinamento somente pode cumprir esta função se seus aspectos mais complexos e mais profundos são compreendidos. Hoje, o problema do treinamento é que muitas pessoas pensam que são os exercícios que desenvolvem o ator, quando, de fato, eles são apenas parte tangível e visível de um processo maior, unitário e indivisível. A qualidade do treinamento depende da atmosfera do trabalho, dos relacionamentos entre indivíduos, da intensidade das situações, das modalidades de vida do grupo (Barba; Savarese, 1995, p. 250).

Temos aqui uma questão importante. O treinamento possui um caráter particular, contextual, específico e próprio daquele grupo de atores que o realizam naquele determinado momento. Esta “atmosfera de trabalho”, não tangível e não visível, o “conteúdo” do treinamento, em oposição a sua “forma” mais diretamente visível nos exercícios, parecem ser o mais importante, e o que vai dar significado àquela prática para aquele grupo em particular. Associado à prática de exercícios de um treinamento parece haver a busca e o aprendizado de princípios. Relacionado a isso, Picon-Vallin (2008, p. 77) nos diz:

Aprender a aprender é, sem dúvida, a finalidade de um *training* bem pensado, combinando o princípio coletivo e o princípio individual que emerge numa interação lúdica, com seus ritmos próprios — mecânicos, químicos, espirituais. E o que torna um corpo vivo, presente, no palco não é a simples execução, mesmo que perfeita, de um bom exercício, considerado como uma receita, mas uma compreensão concreta de seus princípios profundos, uma adaptação pessoal do que ele contém de universal, isto é, sua reinvenção.

Ainda sobre esta questão de um possível caráter dogmático advindo do trabalho de Grotowski, segundo Motta-Lima (2012), o próprio Grotowski não apresentou verdades fechadas e utilizáveis sobre a questão do treinamento, mas sim perguntas, experiências localizadas e muitas mudanças ao longo de seu percurso. Houve tantos momentos de dedicação intensa ao treinamento quanto momentos de ausência e rejeição a ele. Novamente aqui não são os exercícios que tem uma importância em si mesmos, mas esses se relacionam com as necessidades do grupo, que se transformam ao longo do tempo sendo diferentes a cada momento. Em relação à questão do treinamento, a autora nos convida a uma aproximação com Grotowski mais questionadora:

ao invés de utilizarmos o nome de Grotowski para afirmar a importância inequívoca do treinamento do ator, seria mais pertinente com o percurso do artista depararmos-nos com as inúmeras perguntas que ele formulou sobre esse tema — o que é treinar, quando realizar um treinamento, qual o melhor tipo de treinamento, para que treinar etc. — e também com os potenciais perigos — que ele experienciou em suas investigações e explicitou em seus textos — ligados tanto aos treinamentos já existentes (inclusive os ditos grotowskianos), quanto à própria ênfase sobre a necessidade de treinar o ator. Esse, me parece, seria um legado ao mesmo tempo menos dogmático e mais desafiador (Motta-Lima, 2012, p. 295).

Tais perguntas e tal atitude questionadora são uma inspiração e uma boa precaução para aproximarmos e abordarmos esta intrincada temática do treinamento do ator.

Em seu surgimento, pelas necessidades daquela época, o treinamento se afirma como uma prática realizada em um espaço-tempo diferente da criação, ensaios e apresentação dos espetáculos. A demanda pela investigação das novas formas de atuar, de se criar caminhos alternativos à formação do ator criava esta necessidade. Ao longo do século XX, observando os percursos de Grotowski e Barba, a relação entre treinamento e espetáculo foi também percorrendo outros caminhos e se transformando. Em uma definição do conceito de treinamento, Ruffini (2021, p. 175–176, tradução nossa) explora justamente esta relação:

O processo artificial pelo qual o ator se adapta ao meio-cena é o *training*, entendido como um exercício contínuo, prolongado, coerente e independente (em princípio) dos espetáculos que o ator está envolvido durante o mesmo período. Os espetáculos dizem respeito a uma cena específica, o processo de adaptação diz respeito ao meio-cena: é neste sentido que dissemos que em princípio o *training* independe dos espetáculos. Mas na prática pode ser integrado a ele, pode ser até a preparação do espetáculo. O ator não atua após a adaptação; todo o seu trabalho é também um processo de adaptação: independentemente de ele aplicar atenção consciente a esse processo.

No percurso do Odin Teatret, se, no início, treinamento e espetáculo eram coisas separadas, à medida em que o treinamento se desenvolvia, indo por caminhos que envolviam

a execução de sequências ou cadeias de exercícios que continham momentos de improvisação, duas coisas acontecem: o treinamento passa a se individualizar, deixando de ser uma prática de grupo e assumindo uma diversidade de práticas individuais, e o treinamento passa a se aproximar da criação, deixando de ser uma fase separada da fase “criativa”, diluindo a distinção entre treinamento e espetáculo. (Barba, 2007). Daí seguiu-se a criação de vários espetáculos do grupo compostos com a junção de fragmentos de treinamento. O treinamento passa a ser a cena, a querer ser cena. Temos aqui um exemplo de uma prática de treinamento que vai em direção ao território da cena, se aproximando do processo de criação.

Um aspecto relevante sobre as práticas de treinamento parece ser o entendimento do corpo-mente como um todo integrado e indissociado no trabalho do ator. Apesar de ser amplamente caracterizado e difundido como uma prática física, de exercícios físicos corporais e vocais, que ocupam uma dimensão concreta, material e visível, parece que esteve associado à ideia de trabalho sobre a interioridade, a subjetividade e os afetos. Daí a expressão “trabalho sobre si mesmo” utilizada por Stanislavski e de alguma forma seguida por vários outros. Este “si mesmo” parece expressar a totalidade da pessoa ator, compreendendo seu corpo físico visível, mas também esta dimensão “interior”, subjetiva, pessoal.

Os métodos de treinamento diferem, é claro, mas todos eles estabelecem os fundamentos necessários para o trabalho do ator: flexibilidade do corpo, trabalho sobre a voz, mas também trabalho sobre a interioridade, sendo o objetivo conseguir que o ator faça a passagem de um a outro, e deixá-lo em estado de criatividade. Segundo as escolas de pensamento e os métodos de treinamento preconizados, essa interioridade tem nomes diversos: impulsos (Grotowski), reações (Barba), emoções (Dullin), sensações (Copeau), sensibilidade (Jouvet). É por meio de exercícios que o ator aprende como fazer coincidir interioridade e exterioridade, como expressar uma por meio da outra (Féral, 2004, p. 170–171, tradução nossa).

Apesar de poder soar como controversa, a palavra “espiritual” também aparece para descrever ideias semelhantes sobre o treinamento. Segundo Eugênio Barba, “todos os exercícios físicos são exercícios espirituais, que são parte do desenvolvimento total da pessoa, a maneira de fazer com que suas energias físicas e mentais brotem e sejam controladas” (Barba; Savarese, 1985, p. 246).

Pensando esta dimensão integral no trabalho do ator, a pesquisadora brasileira Sônia Azevedo diz que o treinamento “baseia-se (ou pelo menos deveria basear-se) num treino corporal e afetivo, pois, quanto mais se trabalha com seu físico, mais descobrirá (se se permitir) a intrincada rede de afetos presente em seu corpo ou a ser presentificada através dos impulsos tornados atos” (Azevedo, 2008, p. 136).

Como um objetivo maior, o treinamento para atores visa aprimorar a capacidade de criação, cultivando um estado de criatividade. Sobre isso, Picon-Vallin (2008, p. 69–71) coloca:

Para Meierhold, o exercício é “uma ficção pedagógica” que tem este duplo objetivo. O exercício ensina a pensar com o corpo, o modo de se deslocar pode revelar um modo de pensar e Meierhold acreditava que os bons atores pensavam com as pernas. O treinamento físico é aqui indissociável do exercício mental e Ariane Mnouchkine fala de “desenvolver os músculos da imaginação”, assim como fala de desenvolver os músculos do corpo. O *training* tem aqui dois objetivos: transformar a maneira de o ator se movimentar no palco, que não tem nada a ver com o chão do dia-a-dia, segundo a expressão de Mnouchkine, dando-lhe modelos de segmentação da ação cênica que ele pode reproduzir segundo diferentes combinações, em outros contextos, e transformar seu estado de espírito cotidiano em estado de espírito criador.

O entendimento e a consciência de um corpo-mente integrado presente na concepção e prática do treinamento aparecem associados a este estado de espírito criador. Há assim uma relação estreita entre treinamento e criação no trabalho do ator, que se expressa tanto no sentido físico corporal, no que diz respeito às várias habilidades ou qualidades a serem desenvolvidas — flexibilidade, tônus muscular, agilidade, uso da voz etc — quanto no sentido mental, relacionado a emoções, memória, atenção, imaginação.

O trabalho com os treinamentos são então, sobretudo um trabalho sobre si mesmo, ainda que esta dimensão não seja tão visível ou consciente para aqueles que o fazem. A ação, a prática apresenta a capacidade de transformação dos sujeitos que o realizam. A condução, os objetivos, a intensidade das experiências e as condições externas envolvidas em um trabalho de treinamento — e também de criação — poderão influenciar a direção por onde caminharão tais transformações.

Aqui entra a noção de Ethos, ou ética, relacionada ao treinamento, central para os reformadores do século XX. Segundo Eugenio Barba,

Cada aprendiz, cada ator que começa a trabalhar, é caracterizado pela aquisição de um *ethos*. *Ethos* como comportamento cênico, isto é, técnica física e mental, e *ethos* como um trabalho ético, isto é, uma mentalidade modelada pelo *environment*, ambiente humano onde o aprendiz se desenvolve (Barba; Savarese, 1995, p. 246).

A prática do treinamento acaba por criar este conjunto de valores, ideias, comportamentos, hábitos, enfim, uma ética e uma identidade profissional para os grupos que a empreenderam. Anos depois, em uma leitura retrospectiva, Eugenio Barba vai dizer

Eu justificava para mim mesmo — e ainda o creio hoje em dia — a necessidade do treinamento como *expressão de uma identidade profissional diversa*. Ele era a confirmação diária, humilde e tangível, da decisão de devotar-se ao teatro, através da busca por rigor e autodisciplina. Era a conquista pessoal do ator, do *como* e do *porque* fazer teatro. Forjou as ferramentas de sua independência, crescimento pessoal e capacidade de resistir sob condições adversas (Barba, 2007, p. 35, grifos do autor).

O treinamento parece proporcionar este espaço, esta base de formação de atores engajados com o processo de construção da cena e de construção de linguagens cênicas, além de proporcionar para cada um o cultivo da motivação e do significado de fazer e continuar fazendo teatro.

Outro aspecto importante sobre o treinamento referido por alguns autores é o seu potencial para a formação e a manutenção de grupos e coletivos, ou de estimular e provocar um espírito e atmosfera de coletividade. Sobre isso, Picon-Vallin (2008, p. 76) diz:

Hoje em dia, um training — que é sempre, para esta arte da memória que é o teatro, um tempo conjugado no presente absoluto — pode representar um modo de se engajar conjuntamente e de forma muito intensiva num percurso de criação [...]. Ele desenvolve a coesão, a cumplicidade, a união de um grupo, de uma trupe em formação ou já constituída, modelando experiências espaço-temporais comuns.

Apontamentos semelhantes são feitos por Carreira e Carvalho (2007) ao dizer que o treinamento hoje visa a possibilidade de construção de um espaço coletivo, devendo apresentar uma continuidade necessária para manter a coesão do grupo rumo a um objetivo comum.

Richard Schechner em uma palestra realizada em 1981 sobre o treinamento numa perspectiva intercultural aponta cinco funções para o treinamento: a interpretação de um texto dramático, a transmissão de um texto de representação, a preservação e transmissão de um conhecimento secreto, o desenvolvimento da expressão pessoal, e a formação de grupos. (Schechner, 1995). Sobre esta quinta função mencionada, diz o autor:

A quinta função do treinamento é a formação de grupos. Numa cultura individualista como a euro-americana, o treinamento é necessário para sobrepujar o individualismo. A expressão do grupo com variações individuais é a norma no Japão e na Índia. Ela deve ser aprendida na Europa e na América (Schechner, 1995, p. 248).

O treinamento pode se configurar como uma prática potente para a vida de um grupo ou coletivo, estimulando a sua formação e contribuindo para sua união e manutenção ao longo do tempo. Ele pode se configurar como um espaço-tempo de encontro do grupo, de um

cultivo coletivo da necessidade de teatro, de trabalho sobre as relações entre os artistas, de desenvolvimento da criação e investigação artística do grupo. Como diz Schechner, o treinamento em grupo se caracteriza como uma ação concreta contra o individualismo. Pensado neste século XXI, o treinamento de um grupo talvez possa ser visto como uma verdadeira trincheira, um ato de resistência contra um modo de vida individualista e neoliberal que regem cada vez mais setores da vida cotidiana e profissional, incluindo as artes e a criação artística. Um espaço para se pensar e trabalhar a coletividade em ato, em ação, princípio valioso para um trabalho teatral.

Um último ponto importante para se destacar sobre o treinamento é a sua relação com a formação do ator, com a pedagogia do teatro, com o ensino-aprendizagem em teatro. Considerando sua origem reformadora no início do século XX e seus vários percursos até os dias de hoje, as práticas de treinamento estiveram ligadas a um processo formativo do ator. Os grandes nomes de diretores e diretoras que investigaram as práticas de treinamento no século passado acabaram se tornando referências como pedagogos e pedagogas do teatro, e muito do que se entende por formação de ator hoje está direta ou indiretamente influenciado pelo legado de tais artistas pedagogos pedagogas. Historicamente a ideia de treinamento do ator está então diretamente ligada a ideia de formação, de pedagogia do teatro, podendo talvez ser caracterizada como sua matriz fundadora. Nos dias de hoje o treinamento ainda ocupa este lugar de formação, tanto nas escolas e cursos de teatro de modo geral, ou nos grupos profissionais, tanto na perspectiva de uma formação inicial ou como formação continuada por toda a trajetória de um ator.

Presente desde o início da aprendizagem, o verdadeiro treinamento continua por toda a vida. É preciso concebê-lo como uma “formação contínua” para que permita realmente que o ator, seguindo o exemplo do músico ou o bailarino, mantenha o seu instrumento (físico e psíquico) em condições, quer dizer em estado de criatividade. (Féral, 2004, p. 174, tradução nossa).

A ideia do treinamento como formação contínua, que permita o ator estar em constante busca de um estado de criação, estabelece relação com outras perspectivas da noção de treinamento, conforme veremos a seguir.

Destaco então, a partir dos pensamentos dos autores citados anteriormente, alguns traços ou características que se relacionam e que estão presentes na ideia de treinamento, entendido enquanto uma prática de exercícios que acontece em um espaço-tempo. São elas: a relação entre treinamento e criação, o trabalho sobre si, a expressão e o desenvolvimento de

uma coletividade, e a sua relação com a formação do ator, com a pedagogia do teatro, com ensino-aprendizagem em teatro. Tais características serão úteis para refletir sobre a presença do treinamento no processo criativo e de ensino-aprendizagem objeto desta pesquisa.

### 3.2 Outras perspectivas

Uma contribuição relevante para o entendimento da ideia de treinamento na atualidade é dada por Renato Ferracini, ator e pesquisador do Lume Teatro/Unicamp. Segundo o autor, treinamento não se resume a uma atividade ou uma prática de exercícios que acontece em um espaço-tempo determinado. Trata-se de uma busca de estado, uma busca de expansão de limites expressivos e criativos do ator. A prática do treinamento possibilita vivenciar experiências intensivas, que, uma vez impregnadas no corpo-memória, possam ser recriadas ou atualizadas em um momento posterior por meio da criação de ações físicas, ou possam provocar a criação de tais ações para um determinado fim. (Ferracini, 2007). Tais experiências intensivas podem tanto estar presentes nos momentos de trabalho, quanto na vida cotidiana. Expandem-se aqui os limites espaço-temporais de onde e quando as práticas de treinamento podem se dar. O treinamento é concebido como uma atitude ética enquanto criador. Segundo o autor,

Dessa forma ampliamos o conceito de “treinamento”: um “treinar” pode estar inserido na ação de, por exemplo, sair às ruas e vivenciar experiências, observar os fluxos cotidianos, olhar as relações sociais a ponto de gerar um afeto, uma experiência e uma vivência. Um ensaio pode ser um estado de trabalho constante na busca de vivências e, é claro, o próprio estado cênico se configura como uma fonte constante de vivências. Um ator treina constantemente enquanto está em cena, apresentando seu espetáculo. O território do “treinar” é muito mais amplo que um espaço-tempo destinado à realização de exercícios. O “treinar” se configura muito mais como uma postura ética na relação com o corpo, com o espaço, com as relações sociais, relações de jogo com o outro ator, com suas próprias singularidades (Ferracini, 2007, p. 524).

Há nesta ideia diversos ecos da noção de treinamento construída no século passado, como a noção de ethos, a busca de um estado de criatividade, e a aproximação entre treinamento e criação. O que entendemos como processo criativo ou laboratórios, vivências, procedimentos de criação, e até o momento da atuação no espetáculo em si, pode ser entendido também como treinamento, pois também são momentos que podem gerar experiências intensivas, que podem fomentar um estado de criação, que podem expandir os limites da experiência artística do ator.



Barba (2007), em uma formulação mais recente, propõe a ideia poética e metafórica de “quarto fantasma” para pensar o treinamento. Quarto fantasma faz alusão a determinadas histórias e romances onde há um cômodo, um quarto em uma casa, em que às vezes ele está e outras vezes misteriosamente ele desaparece. Um quarto que se move. Este quarto seria o espaço-teatro pessoal de cada ator, o quarto-teatro, a casa-teatro, o país-teatro ao qual o artista pertence, e que lhe confere um sentido de pertencimento, uma identidade, um ethos profissional. Antigamente este quarto era o depósito de clichês de cada ator. No século XX tal quarto foi esvaziado e lá tomaram lugar as práticas de treinamento. “Os riscos e o conteúdo mudam, mas o quarto fantasma continua a existir. É o quarto de ninguém, mesmo sendo o mais pessoal e íntimo. No nosso ofício, o treinamento reside ali, com suas formas fixas, suas motivações individuais e seu valor emocional” (Barba, 2007, p. 41).

O quarto é esse espaço pessoal, individual onde o ator guarda seu repertório, sua técnica, sua arte secreta, e também “guardam” suas motivações, seus desejos, sua necessidade de teatro, sua identificação com o ofício, onde se cultiva e se mantém uma chama acesa. Sendo assim, o autor conclui:

O teatro do nosso tempo não se parece mais com o dos profissionais do passado. Também não somos mais iniciantes deserdados que precisam inventar seu ofício. Mas ainda temos a necessidade de um teatro portátil, cujas formas e sentido secreto pertençam apenas ao indivíduo que o faz. “Treinamento” e “quarto fantasma” são apenas palavras, que assumem uma o valor da outra, de acordo com a situação e a época. Nós podemos preencher o teatro que carregamos conosco — seu peso — com materiais que variam de ocasião para ocasião. É a existência deste espaço, deste quarto que pertence somente a nós, que é essencial. Não o que o preenche (Barba, 2007, p. 42).

Quando Barba diz que o essencial é a existência deste quarto, o espaço, o suporte, e não o que está contido lá dentro, ele faz uma ligação histórica entre os atores de hoje e de outras épocas, identificando um ponto ou princípio comum: um quarto, que em diferentes épocas é preenchido por diferentes repertórios, técnicas, motivações. Além disso ele é um quarto fantasma, ele se move e está em constante mudança. Treinamento seria então este espaço abstrato pessoal e íntimo onde reside a nossa coleção de técnicas, práticas, procedimentos e repertórios, e também nossas motivações, desejos, identificações, emoções, questões, inquietações do fazer teatral. Há então aqui uma outra perspectiva do que se entende por treinamento, em relação ao entendimento mais comum como uma prática de exercícios em um determinado espaço-tempo. É um pensamento que estabelece um diálogo ao que Renato Ferracini diz do treinamento como atitude ética.

Para o estudo do processo criativo e de ensino-aprendizagem, objeto desta pesquisa, abordarei a noção de treinamento em duas perspectivas. Tanto a perspectiva mais convencional de treinamento — entendido enquanto prática ou realização de exercícios em um determinado espaço-tempo, que neste caso específico, conforme veremos adiante, se deu como uma aproximação ao treinamento da dança pessoal do Lume Teatro —, quanto na perspectiva proposta por Renato Ferracini, de treinamento como uma atitude ética.

## **4 PROCESSO CRIATIVO EM TORNO DOS QUATRO ELEMENTOS — FOGO, TERRA, ÁGUA E AR**

### **4.1 Aproximações ao treinamento da dança pessoal do Lume Teatro**

O processo criativo e de ensino-aprendizagem em teatro que descrevo aqui foi conduzido por mim como professor nas aulas de teatro com as duas turmas do módulo II do programa *Valores de Minas* no primeiro semestre de 2014. Cada turma, com aproximadamente 35 estudantes, fazia duas horas e meia de aula de teatro por semana, durante um período de quatro meses letivos.

O trabalho com as turmas de estudantes do módulo II do *Valores de Minas* era para mim muito instigante, por algumas razões. Primeiro porque os estudantes, já tendo cursado um ano no programa, já tinham passado por uma experiência de iniciação artística e se apresentavam mais maduros, interessados na continuidade do aprendizado, e com um vocabulário comum. Segundo, as turmas eram compostas por estudantes oriundos das diversas linguagens artísticas, não apenas do teatro, o que criava um ambiente rico de trocas entre os estudantes e de muito trânsito e conexões entre as diferentes linguagens artísticas. E terceiro, os professores tinham autonomia de propor o que seria trabalhado no curso. O projeto pedagógico do programa *Valores de Minas* previa para as aulas do primeiro semestre do módulo II a vivência de cinco laboratórios de criação em cada uma das cinco linguagens artísticas do programa — teatro, artes visuais, dança, circo e música (Minas Gerais, 2013). Esses laboratórios eram conduzidos separadamente por cada um dos professores de cada linguagem, que tinham autonomia para escolher, em diálogo com os estudantes, o que seria trabalhado. Tudo isso caracterizava as aulas no módulo II como um espaço propício para a investigação e experimentação artística e pedagógica entre estudantes e professores.

Para aquele primeiro semestre de 2014 eu estava interessado em propor um processo criativo que partisse de um treinamento. A criação se daria a partir do trabalho corporal, com intuito de construir dramaturgias a partir do trabalho e das experiências corporais. Também me interessava realizar algum tipo de prática que possibilitasse aos estudantes a exploração sensorial a partir do estímulo de diferentes materialidades, e ver como isso poderia se desdobrar em criação cênica. A partir desses interesses, propus trabalhar com os quatro elementos da natureza — água, terra, fogo e ar. Os quatro elementos seriam trabalhados tanto no nível metodológico, ou seja, utilizando-os nas práticas das aulas como estímulo para a

criação, quanto como o próprio tema da criação. A criação seria sobre os quatro elementos, e seria conduzida por meio dos quatro elementos.

Elaborei então uma proposta inicial de treinamento inspirado no treinamento energético e na dança pessoal do Lume Teatro, que foram desenvolvidos por Luís Otávio Burnier com os atores Carlos Simioni e Ricardo Puccetti, no início das pesquisas do Lume (Burnier, 2001). Sobre o treinamento energético, “[...] trata-se de um treinamento físico intenso e ininterrupto, extremamente dinâmico, que visa trabalhar com energias potenciais do ator”. (Burnier, 2001, p. 27). É uma prática de provocar a exaustão física com o objetivo de limpar o corpo de movimentos primeiros e cotidianos de modo a acessar um fluxo energético mais orgânico, profundo e sensível. A prática do treinamento energético permite que o ator acesse seu próprio fluxo orgânico de movimento, expresso por um repertório de movimentos singular. Apesar de ser visivelmente uma prática física exaustiva, é um trabalho sobre o corpo-mente como um todo, provocando alterações nos impulsos, nos estados do corpo-mente, no tempo de consciência e de preparação do movimento.

Ao diminuir o lapso de tempo entre os impulsos mentais e as ações físicas, esse tipo de treinamento permite que cada ação tenha uma íntima relação com a pessoa e seu universo interior. Ele busca atingir energias interiores mais profundas que estão normalmente em estado potencial no indivíduo. (Burnier, 2001, p. 139-140).

Sobre como este treinamento pode ser operado na prática, observamos que

O treinamento energético quase não possui regras formais. Os movimentos podem, e devem, ser aleatórios, grandes, ocupando todo o espaço da sala e sempre devem ser realizados de maneira extremamente dinâmica, englobando todo o corpo e principalmente a coluna vertebral. A única regra primordial: nunca parar. Pode-se, e deve-se, sempre, variar a intensidade, o ritmo, os níveis, a fluidez, a força muscular, enfim, toda a dinâmica das ações, mas nunca parar. Parando, quebra-se o “fio” condutor e desperdiça-se toda a energia trabalhada até aquele momento. (Ferracini, 2000, p. 96).

No desenvolvimento da pesquisa do Lume, a prática do treinamento energético faz surgir ações recorrentes para cada um dos atores, que em uma etapa posterior do treinamento passam a ser trabalhadas, codificadas e repetidas, criando uma espécie de léxico ou repertório pessoal de cada ator. A esta fase do treinamento, deu-se o nome de *treinamento pessoal*. O treinamento pessoal passa a ser assim uma extensão ou uma continuidade do treinamento energético. A medida em que se avança no treinamento pessoal, improvisando a partir de

ações codificadas, chega-se à dança pessoal. Segundo Burnier (2001, p. 140, grifos do autor) a dança pessoal

trabalha com essas ações recorrentes segundo as diversas qualidades de energia, usando de diferentes dinâmicas muitas vezes lentas e vagarosas, em que o tópico é *ouvir-se*, buscar e explorar formas de articular, por meio do corpo, as energias potenciais que estão sendo dinamizadas, de *ser* fazendo e no fazer, de dar forma à vida.

Como um desdobramento do treinamento pessoal, a dança pessoal busca, em uma dimensão mais fluida expressa pelo termo dança, trabalhar energias potenciais e corporeidades do indivíduo, como uma espécie de busca interna que se revela e se expressa pelo corpo. Treinamento energético, treinamento pessoal e dança pessoal aparecem então entrelaçados como diferentes fases ou momentos do treinamento. Em uma comparação de semelhança e diferença temos que

Ambos, *energético* e *dança pessoal*, buscam realizar uma interseção entre a vida e o corpo, ou seja, o subjetivo e o objetivo. Tanto no treinamento energético como na dança pessoal o ator deve buscar, dentro de si, relações corpóreas energéticas novas, procurando fugir dos clichês pessoais. A diferença é que na *dança pessoal* buscamos, em nós mesmos, essa relação corpórea nova para “mergulharmos” dentro dela, numa espécie de energia *convergente*, explorando todas as suas possibilidades. No energético buscamos o mesmo, mas “jogamos” essa energia para o espaço, usando-a de maneira *divergente*. (Ferracini, 2000, p. 100, grifos do autor).

Entrei em contato com tais práticas de treinamento inicialmente por meio da atriz e professora Silvana Stein, quando eu ainda era estudante no curso técnico do CEFAR entre 2005 e 2007, e, posteriormente, em oficinas<sup>12</sup> com os atores do Lume, Carlos Simioni, Ana Cristina Colla e Renato Ferracini. Durante um tempo, inspirado por tais práticas e pelas leituras destas referências, trabalhei sozinho em sala de ensaio investigando estes treinamentos no meu próprio corpo, testando possibilidades e caminhos<sup>13</sup>. É uma prática com a qual me identifiquei e que foi importante para a minha formação devido ao seu potencial para a descoberta e exploração do ser ator, em ato, em movimento. Um treinamento que pode parecer difícil, duro e desconfortável, mas que, quando empreendido, tem a capacidade de potencializar corporeidades, expandir o padrão ou repertório de movimentos e desenvolver o trabalho corporal.

<sup>12</sup> As oficinas que realizei foram: *Voz e Ação Vocal*, com Carlos Simioni (Ouro Preto, julho de 2007); *Corpo Multifacetado*, com Ana Cristina Colla (Belo Horizonte, setembro de 2013); e *O Corpo como Fronteira*, com Renato Ferracini (Belo Horizonte, outubro de 2015).

<sup>13</sup> Este treinamento individual aconteceu de março a junho de 2010.

Pensando a partir do contexto de trabalho em que me encontrava como professor de teatro, dando aulas de teatro para jovens na educação não-formal, numa convergência do eu artista com o eu professor, eu observava nas práticas do treinamento energético e da dança pessoal um potencial para trabalhá-los no ensino-aprendizagem em teatro naquele contexto. Este potencial está ligado ao desenvolvimento da expressão pessoal e do trabalho sobre a subjetividade dos estudantes por meio do movimento. Tais práticas poderiam se caracterizar como uma oportunidade de encontro consigo mesmo através do movimento, em ato, em ação. Uma investigação de si que é ao mesmo tempo a sua expressão pessoal. Esta dimensão pessoal e subjetiva dessas práticas de treinamento aparece nas expressões que Burnier utiliza como “universo interior”, “energias interiores” ou “energias potenciais do ator”. Aqui é útil pensarmos a noção de corporeidade. Burnier (2001, p. 55, grifos do autor) a define como parte do processo de criação da ação física.

A corporeidade é a maneira como as energias potenciais se *corporificam*, é a transformação dessas energias em músculo, ou seja, em variações diversas de tensão. Essa transformação de energias potenciais em músculo é o que origina a ação física. Por *corporeidade*, entendo a maneira como o corpo age e faz, como ele intervém no espaço e no tempo [...].

Outra noção atrelada à corporeidade é a de fisicidade, que diz respeito ao aspecto puramente físico e mecânico da ação física, a espacialidade física do corpo. Para descrever o processo de criação do ator a partir desses treinamentos, Burnier coloca o seguinte esquema: Energias potenciais → Corporeidade → Fisicidade → Ações físicas (Burnier, 2001). A corporeidade então é a expressão dessas energias potenciais, ligadas à subjetividade. A corporeidade expressa um caráter singular, sem uma separação clara entre interior e exterior. Nessa direção, Ribeiro (2015) a define como o processo do testemunho da experiência do sujeito no mundo, sua subjetividade associada ao ambiente, experiência de intersubjetividade corpórea. A corporeidade então faz parte da experiência de cada sujeito no mundo. O trabalho com o treinamento pode proporcionar tanto a consciência da própria corporeidade, quanto a sua reconstrução para a atuação cênica. Segundo Azevedo (2015, p. 36),

Seu treinamento [o treinamento do ator] é, ao mesmo tempo, um reconhecimento da própria corporeidade e a busca dessa outra corporeidade cênica e processual. [...] Esse treino básico deve desenvolver a capacidade expressiva do intérprete, capacidade esta diretamente ligada ao seu corpo e aos sinais, intencionais ou não, que ele continuamente emite. O trabalho volta-se simultaneamente para dois eixos paradoxais: corpo-realidade do eu e corpo ficção do intérprete, visando a autoconhecimento, transformação, concretude poética e cênica crescentes. Essa corporeidade então se volta para a criação e para a metamorfose que a arte exige [...].

Pensando no potencial pedagógico no trabalho sobre a corporeidade, nestes dois “eixos paradoxais” é que propus a prática do treinamento energético e da dança pessoal no processo criativo com os estudantes. No início do processo criativo com os estudantes trabalhei a prática do treinamento energético conduzindo dois exercícios diferentes. Em um deles, partia de uma base corporal de abertura ampla, cuja distância entre os calcanhares é maior do que a distância entre os ísquios (Fernandes, 2002), em que os joelhos estão levemente flexionados e o quadril levemente abaixado. Introduzia então o princípio do enraizamento, conduzindo os estudantes a pisar com o pé todo no chão, abrindo bem os dedos dos pés, em um movimento que vai do dedão do pé, passando pelos outros dedos até o calcanhar, em um movimento alternado de transferência de peso entre os dois pés. Duas imagens foram importantes para o exercício. A imagem de que de a base do corpo vai enraizando na terra, e de raízes que crescem dos pés e entram na terra, e a imagem de amassar uvas com os pés foram utilizadas para auxiliar a percepção corporal por meio da imaginação que gera movimento. Em seguida, introduzia cumulativamente os seguintes princípios: centro do corpo — um movimento ou impulso que parte do centro do corpo, da região do quadril; desequilíbrios — atenção e dilatação dos pequenos desequilíbrios e suas tensões, que naturalmente ocorrem na transferência de peso entre um pé e outro, no deslocamento pelo espaço; e tridimensionalidade — pensar e perceber o corpo como sendo tridimensional. Trago aqui algumas impressões escritas por mim no meu caderno de artista no período em que investiguei esses princípios em um treinamento pessoal.

Trabalho 07/05/2010 [...] Rascunho de impressões:

- enraizamento: não está no pé, está no corpo todo, fazer abaixando mais a bacia, imagem das uvas e das raízes (raízes que se dissolvem), atentar se o pé passa todo pelo chão principalmente quando entram os outros elementos [os outros princípios].
- centro do corpo: possíveis impulsos que vem do centro do corpo, testar mesmo essa coisa do impulso, contração do abdômen.
- desequilíbrio: investigar, estou interessado no momento imediatamente anterior à queda, investigar a mecânica e o funcionamento do desequilíbrio; possibilidade: o desequilíbrio cria naturalmente uma direção para a continuidade do movimento; possibilidade: fazer em maior andamento, em fluxo mais contínuo, quando já internalizado.
- tridimensionalidade: lidar com a tridimensionalidade do corpo no espaço, o corpo é espaço, o corpo ocupa o espaço, o espaço ocupa o corpo, direções, vetores, abrir mais o corpo e seus espaços [...] (Alessio, 2013, p. 77–78).

A condução do trabalho a partir desses princípios buscava imprimir uma movimentação de base pelo espaço menos cotidiana, em que a base corporal estivesse estável e “enraizada” no chão, e o corpo todo estivesse envolvido na movimentação, e não apenas as

extremidades do corpo como braços e pernas. E que também o corpo pudesse ser deslocado de seu eixo vertical, deslocado da Dimensão Vertical (a da altura, alto e baixo), explorando a Dimensão Sagital (a da profundidade, frente e atrás) (Fernandes, 2002). Utilizando os fatores do movimento ou qualidades do esforço de Laban (Rengel, 2001) para caracterizar esta movimentação de base, ela tinha predominantemente fluência controlada, espaço flexível, peso leve e tempo sustentado. A partir daí, introduzia ciclos de explosões corporais, seguidos de pausa e retorno à movimentação de base. Esses movimentos de explosão deviam ser rápidos, grandes, em todas as direções, e envolver o máximo de partes do corpo possível. A imagem utilizada era como se o corpo estivesse explodindo a partir do seu centro. Em termos dos fatores de movimento de Laban, podemos caracterizar tais movimentos com predominância de fluência livre, espaço flexível, peso firme e tempo súbito. A duração desses movimentos de explosão em cada ciclo começava com 20 segundos e ia progressivamente se reduzindo (19 segundos, 17 segundos, 14 segundos...) até 1 segundo e 0 segundos, ou seja, até chegar à imobilidade, mas mantendo o impulso de explodir. Nesse exercício eu fazia as sucessivas contagens regressivas, com uma condução vocal-corporal buscando estimular os estudantes a se engajarem cada vez mais nesse movimento de explosão. Dependendo do caso, estes ciclos poderiam se repetir, e aqui consistia o trabalho energético exaustivo propriamente dito.

Em outro exercício, também visando o trabalho energético, conduzia um trabalho de ativação gradativa de movimento de partes do corpo, de modo a estabelecer um fluxo ininterrupto. Cada estudante escolhia um local da sala. De pé e no lugar, com o corpo imóvel, começava-se ativando um movimento apenas da cabeça, tendo como imagem referência a ativação da última vértebra da coluna. Na sequência, entravam em jogo, em movimento, separadamente, gradativamente e em sequência, cada uma das partes: pescoço, peito, coluna, quadril, ombro direito, perna esquerda, ombro esquerdo, braço direito, braço esquerdo, perna direita, mãos e por último os pés, o que liberava o corpo para o deslocamento pelo espaço. Este exercício de ativação gradativa do movimento das partes do corpo criava uma dinâmica de movimentação corporal ininterrupta que ao final se expandia pelo espaço. De acordo com os fatores de movimento de Laban (Rengel, 2001), esta movimentação era predominantemente de fluência livre, espaço flexível, peso leve e firme, e tempo sustentado. Por meio de minha condução vocal-corporal, estimulava variações de intensidade, velocidade, amplitude, de modo a chegar, também, ao estado energético, mais exaustivo.



Por se tratar de uma prática que estava sendo realizada com jovens no início do aprendizado, e não de atores e atrizes profissionais, a ideia e a intensidade da exaustão foi relativizada. Eu buscava conduzir o treinamento de modo a insistir e levar os estudantes a sair de um território de movimentação confortável, levando-os a ultrapassar uma primeira barreira do cansaço, mas respeitando seus limites de condicionamento físico. Mais do que chegar a um estado de exaustão ou esgotamento físico, interessava-me conduzi-los a um momento em que a qualidade da movimentação coletiva, a atenção e o envolvimento dos estudantes no trabalho se modificava, com os movimentos parecendo tornarem-se mais conscientes e mais orgânicos, entrando em um território que parecia novo e inexplorado.

Aula 4 – 01 e 03/04 [...]

- roubar a qualidade (roda)

[comentário:] jogo muito interessante. Realizá-lo *após o trabalho energético* leva os alunos para outro lugar, surgem várias coisas interessantes. Quem está conectado e explora de verdade chega a algum lugar interessante (Alessio, 2014, p. 5, grifo nosso).

Após este trabalho energético, eu conduzia o treinamento de modo a reduzir um pouco sua intensidade, mas mantendo o fluxo da movimentação, trabalhando em uma duração mais estendida. Nesse momento, era interessante perceber que na medida em que os estudantes se dedicavam e venciam a barreira do cansaço físico, eles pareciam entrar em um outro estado de atenção, concentração, e em outro fluxo de movimentação corporal. O repertório de movimentos dos estudantes parecia ampliar-se e eles passavam a explorar mais variações de intensidade, velocidade, níveis, amplitude e partes do corpo envolvidas nos movimentos. Eles pareciam estar mais conscientes da composição efêmera no tempo e no espaço que o desenho da sua movimentação produzia. Parecia também que eles começavam a ter um prazer maior no que estavam fazendo. Os movimentos pareciam acontecer com menos planejamento, aparentando um tempo menor entre o impulso e sua realização. Eu verificava que a textura de movimentação coletiva passava a atrair mais a minha atenção como observador. Após um tempo, algumas ações, qualidades e frases de movimento de cada estudante iam aparecendo e se mostrando recorrentes. Tais ações pareciam estar associadas ou remeter à história pessoal, ao padrão de movimento de cada um, expressando pelo movimento uma dimensão pessoal e subjetiva. Verificava então que aqui parecia estarmos tocando em algo semelhante às descrições dos atores do Lume sobre a dança pessoal. Apesar de não termos realizado a etapa intermediária do que seria o treinamento pessoal, dedicando um tempo específico para trabalhar e codificar tais ações recorrentes criando um determinado repertório ou léxico pessoal para cada ator, tais ações e movimentos recorrentes começavam a aparecer livremente

nesta espécie de dança, neste fluxo contínuo de movimento que parecia ser a expressão pessoal de cada um. Era interessante notar que nessas práticas de treinamento, no início das sessões as texturas e padrões de movimentação dos estudantes eram mais semelhantes, mais uniformes, devido talvez às orientações dos princípios e do próprio trabalho energético, e num segundo momento, de continuidade, manutenção, persistência e exploração da dança pessoal, as texturas e padrões de movimentação se tornavam bem diferentes para cada um dos estudantes.

Neste ponto, após a repetição destas práticas por algumas aulas, como continuidade e desdobramento, eu introduzi um exercício de imaginação cinestésica com o estímulo dos quatro elementos da natureza (água, terra, fogo e ar). Após se conectar com sua dança pessoal, o que seria “colorir” sua dança com diferentes qualidades partindo de cada elemento como estímulo? Seguiu-se então um período de experimentação corporal das quatro qualidades referentes à água, terra, fogo e ar. Partindo da dança pessoal, dedicávamos um momento para explorar a qualidade de cada um dos quatro elementos. Eu conduzia dizendo qual era o elemento da natureza a ser explorado a cada momento, e os estudantes a partir da sua imaginação, sua ideia daquele elemento, transmitiam ou expressavam essa imaginação por meio do movimento.

Um trabalho semelhante envolvendo a imaginação e os elementos da natureza foi descrito por Jacques Lecoq em seu trabalho pedagógico com a máscara neutra.

A terceira fase do trabalho com a máscara neutra é constituída pelas *identificações*. Logicamente, não se trata de identificar-se completamente, o que seria grave, mas de interpretar o identificar-se. Com a máscara, proponho aos alunos que se tornem, primeiro, elementos da natureza: a água, o ar, a terra e o fogo (Lecoq, 2010, p. 77, grifo do autor).

Tais identificações, descritas como “interpretar o identificar-se”, parecem também ser um exercício de imaginação cinestésica, em que os alunos “se tornam” os elementos, ou seja, os expressam através do movimento corporal, neste caso, utilizando a máscara neutra. Lecoq destaca as variações de possibilidades imagéticas de um dado elemento.

Para identificar-se com a água, eles interpretam o mar, e também os rios, os lagos, as poças, as gotas. Procuramos nos aproximar das dinâmicas da água, sob todas as formas, das mais suaves às mais violentas (Lecoq, 2010, p. 77).

Essa diversidade de imagens de cada elemento da natureza também foi utilizada por mim na condução da prática, buscando ampliar as possibilidades de exploração dos estudantes, mas também preservar os aspectos pessoais do trabalho corporal que os estudantes já vinham trabalhando com a dança pessoal. Por exemplo, no caso do elemento fogo poderia-se trabalhar com as imagens de uma fogueira, um incêndio, a chama de uma vela, um vulcão, um fósforo etc. Por mais que o trabalho com as qualidades imprimisse um estímulo comum, que poderia tender a uma certa uniformização do que seria se movimentar na qualidade água ou se movimentar na qualidade fogo, por exemplo, eu buscava, por meio da condução da experiência, preservar os aspectos da dança pessoal. *Qual tipo de fogo eu escolho para investigar? Pode ser vela, pode ser fogueira, ou pode ser vulcão. Como é o meu corpo, a minha dança em diálogo com este elemento da natureza? Como eu traduzo este estímulo na minha movimentação? Não existe um jeito certo de fazer. A maneira que eu faço pode ser muito diferente da maneira que meu colega faz.* Essas eram falas e provocações, minhas, rememoradas, utilizadas na condução das práticas. Um ponto interessante desse trabalho com os quatro elementos foi fazer os estudantes perceberem com qual elemento da natureza eles mais se afinizavam em sua movimentação, ou, em outras palavras, para qual elemento tendia a sua dança pessoal. Em contraponto, o trabalho com os demais elementos abria possibilidades de ampliação de seu repertório de movimento, convidando-os a explorar outros movimentos, por vezes mais desconfortáveis ou que tinham mais dificuldade.

Lecoq descreve que, posteriormente, ao trabalho com os elementos da natureza, seguem-se trabalhos semelhantes com outros estímulos, tais como diferentes tipos de matérias (madeira, papel, metal...), cores, animais, verbos, sons e músicas. Todos esses trabalhos visam expandir o campo de referências do ator e proporcionar experiências que possam servir aos atores para alimentar sua criação e para fazê-los ascender progressivamente a diferentes níveis de interpretação (Lecoq, 2010). Paralelamente, uma segunda viagem acontece rumo ao *fundo poético comum*, que, segundo o autor

Trata-se de uma dimensão abstrata, feita de espaços, de luzes, de cores, de matérias, de sons, que se encontram em cada um de nós. Esses elementos estão depositados em nós, a partir de nossas diversas experiências, de nossas sensações, de tudo aquilo que vimos, escutamos, tocamos, apreciamos. Tudo isso fica em nosso corpo e constitui o fundo comum a partir do qual surgirão impulsos, desejos de criação. É preciso, então, em meu processo pedagógico, atingir esse *fundo poético comum*, para não ficar na vida tal qual ela é, ou tal qual ela surge. Os alunos poderão, assim, ascender novamente rumo a uma criação pessoal (Lecoq, 2010, p. 82, grifo do autor).

O processo pedagógico de Lecoq conduz o ator a essas duas viagens simultaneamente, rumo a sua expressão e criação, e rumo ao fundo poético comum, uma dimensão corpórea subjetiva. Podemos observar que há aqui uma relação com o que diz Sônia Azevedo quando coloca que o trabalho com o treinamento “volta-se simultaneamente para dois eixos paradoxais: corpo-realidade do eu e corpo ficção do intérprete” (Azevedo, 2015, p. 36). De certa forma, observo que o processo de criação aqui descrito também caminhou nessas duas direções, fazendo essas duas viagens. O modo como introduzi o trabalho corporal com os quatro elementos da natureza, como desdobramento e continuidade de um treinamento inspirado no treinamento energético e na dança pessoal, buscou uma apropriação subjetiva e pessoal desse estímulo no trabalho corporal e criativo dos estudantes.

Arelado a este trabalho em torno da dança pessoal com a imaginação cinestésica dos quatro elementos foram realizados dois outros exercícios. Um deles foi a criação de pequenas partituras de movimento individuais. A partir daquele momento de exploração eu pedia aos estudantes para criarem uma pequena partitura com movimentos que acharam mais interessantes, ou que apareciam com mais frequência na sua movimentação. Eles então selecionavam, fixavam e trabalhavam tais movimentos, repetindo-os numa sequência para ser mostrada para a turma. Ao final da aula, eu pedia que os estudantes registrassem em seus cadernos as partituras criadas, seja por meio de uma descrição, por meio de nomes dados a cada momento, seja por meio de desenhos. Este exercício buscava fazer os estudantes transitarem dos momentos de improvisação corporal livre para o momento da composição, a fim de reter e registrar o material que surgia na exploração individual. Outro exercício realizado foi a improvisação em duplas, em que o trabalho de exploração da dança pessoal com o estímulo de diferentes elementos da natureza era, então, colocado em jogo numa improvisação com o parceiro de cena. A improvisação está sendo compreendida aqui como a ação de

[...] formular e responder a atos cênicos mediante a construção física de ação, espaço, fala, entre outros elementos, construção essa que resulta das relações que o indivíduo produz aqui e agora com seus parceiros e com o ambiente, marcadas por uma intencionalidade, mas também atravessadas por fatores aleatórios (Pupo, 2015, p. 97).

Este exercício permitiu aos estudantes transitarem de uma exploração de caráter muito individual e pessoal para uma esfera mais compartilhada envolvendo a improvisação, o jogo, a composição com o espaço e com o outro. Podemos localizar tal exercício mais próximo do que seria uma improvisação em dança, por estar partindo da experiência da dança pessoal,

propondo uma relação inicial por movimentos no espaço compartilhado pela dupla. Segundo Ribeiro (2015, p. 167–168), a prática da improvisação em dança

[...] pode gerar repertório, aproximar cinesteticamente os membros de um coletivo, gerar “inteligência” coletiva que se desdobra na capacidade de criar conjuntamente e de compartilhar a cena com outros. Importa aqui também frisar que a inteligência coletiva não se refere apenas à capacidade de raciocínio, pois inclui a capacidade de lidar com os afetos, as memórias, as falhas, as inclusões.

Todas essas possibilidades proporcionadas pela vivência de tal prática indicam sua importância e seu valor para o ensino-aprendizagem em teatro.

Esta primeira etapa do processo criativo durou aproximadamente dois meses de aulas. Outras práticas e exercícios que também estiveram presentes neste período foram algumas brincadeiras tradicionais, como pegador, rouba-bandeira, pular corda, que eu utilizava principalmente no início das aulas para provocar uma abertura e disponibilidade para o jogo, e para quebrar um pouco da atmosfera de seriedade excessiva que o treinamento corporal poderia imprimir. Também foram realizados alguns exercícios de coro cênico e estruturas cênicas envolvendo grupos de atores.

Estiveram presentes também trabalhos de voz, com aquecimentos vocais envolvendo exercícios para preparar o trato vocal (alongamentos do pescoço, rotação e estalos de língua, vibração de língua e lábios), ampliar o controle foniátrico (articulação sonora com consoantes e vogais), ampliar a potência vocal (projeção) e aprimorar a coordenação pneumofônica (respiração diafragmática, apneia, apoio) (Pereira, 2019). Um trabalho vocal expressivo realizado foram as improvisações sonoras vocais. Neste trabalho, em um primeiro momento, após um aquecimento vocal, propus que os estudantes escutassem uma variedade de sons vocais gravados — que no caso foram utilizadas faixas do álbum *Flux de Bouche*, do performer e artista sonoro Jaap Blonk<sup>14</sup> — para, em seguida, simultaneamente à escuta, buscassem imitar os sons vocais ouvidos com a própria voz. Este exercício de imitação<sup>15</sup> conduz os estudantes a explorarem a voz enquanto materialidade sonora, em registros e texturas vocais não usuais. Em um segundo momento, após esta exploração inicial, com os estudantes dispostos em roda e de pé, foram feitas as improvisações sonoras vocais coletivas,

<sup>14</sup> Jaap Blonk é um compositor, performer e poeta holandês de vanguarda, com vasto trabalho musical envolvendo a voz. Site: <http://www.jaapblonk.com/>

<sup>15</sup> Este exercício de imitação é uma adaptação de um exercício realizado com a professora de voz e preparadora vocal Helena Mauro, durante um processo criativo que participei como ator no ano de 2012.

em que o objetivo foi improvisar coletivamente com as vozes, criando texturas sonoras que se estabelecessem e se transformassem ao longo do tempo, como se fosse uma música. Sons percussivos com o corpo também passam a fazer parte do jogo. Busquei com estes exercícios ampliar a capacidade expressiva vocal dos estudantes e conduzi-los para uma referência de trabalho vocal em que a voz é entendida enquanto som, para além do seu uso com a utilização da palavra.

Nesta prática de treinamento realizada, compreendida como prática de exercícios em sala de ensaio, que foi concebida a partir de uma aproximação com o treinamento da dança pessoal do Lume Teatro e de um exercício de imaginação cinestésica com os quatro elementos da natureza — água, terra, fogo e ar, é possível encontrar relações com os traços e características que contribuem para o entendimento da ideia de treinamento levantados no capítulo 2.

A relação entre treinamento e criação aparece aqui no sentido do treinamento ser realizado como prática constituinte de um processo criativo, com o objetivo tanto de preparação dos estudantes quanto de criação de material para a cena. Nesse momento, ainda era um material de cena bruto, composto por movimentos com qualidades singulares expressos por uma dança pessoal de cada um dos estudantes. O treinamento realizado traz e enfatiza a camada de criação, não objetivando apenas o aquecimento ou preparação para a criação. O trabalho de buscar e potencializar qualidades de energias corpóreas, expressando-as por meio do movimento, modulando e improvisando com elas no tempo e no espaço e com os parceiros de cena já pode ser compreendido como uma experiência de criação.

Esse trabalho com a dança pessoal, por proporcionar uma experiência de descoberta pessoal de suas próprias energias corpóreas, é também um trabalho sobre o corpo-mente como um todo. Por meio do trabalho corporal são dinamizados afetos, memórias, emoções, pensamentos, sensações e diferentes estados de corpo-mente. Podemos talvez entender que há também aqui um *trabalho sobre si*, sobre o todo da pessoa do estudante ator, elemento este que faz parte da ideia de treinamento. Segundo Pupo (2015, p. 97), “[...] a depuração estética da comunicação teatral, quando ocorre no âmago de práticas perpassadas por objetivos de caráter educacional, é vista como indissociável do crescimento pessoal do jogador”. O treinamento utilizado neste contexto de criação e ensino-aprendizagem buscou abrir espaço para que esse processo de crescimento pessoal pudesse se dar. Neste sentido, o treinamento realizado aqui também pode se aproximar da concepção de treinamento como cultivo (Quilici,

2015), uma noção que, partindo do diálogo com práticas contemplativas e meditativas orientais, vai entender o treinamento do ator-performer como um caminho de trabalho sobre si e de transformação do próprio sujeito e suas relações com o mundo.

Também foi possível perceber a capacidade da prática do treinamento com a dança pessoal de estimular uma atmosfera de coletividade e de engajamento coletivo dos estudantes. Mesmo sendo uma prática de caráter, a princípio, individual e pessoal, pelo fato dela ser realizada coletivamente em sala de ensaio, constituiu-se também como uma prática coletiva, uma experiência espaço-temporal comum, por meio da qual estimulou-se a cumplicidade, a união e a coesão da turma.

Um último traço ou característica do conceito de treinamento que também está expresso no contexto desta prática aqui relatada é sua relação com a formação, com o ensino-aprendizagem em teatro. A prática do treinamento foi utilizada aqui em um processo criativo em um contexto de ensino-aprendizagem não formal. O treinamento neste contexto pode ser visto então como uma forma possível de se pensar o ensino-aprendizagem e a criação em teatro. Pode ser pensado como um procedimento metodológico para o ensino-aprendizagem em teatro que priorize práticas e experiências corporais, sem necessariamente fazer uso da voz. A aproximação, a apropriação de práticas de treinamento do ator já existentes e conhecidos — como na experiência sob reflexão foi feita com a dança pessoal do Lume — pode ser um movimento interessante de desenvolvimento de práticas pedagógicas em teatro. Eugenio Barba, ao relatar sobre seus encontros com diretores e atores que leram seus primeiros escritos sobre treinamento, as descrições escritas por ele dos exercícios desenvolvidos por Grotowski e publicadas no livro *Em busca de um teatro pobre*, nos diz

Algumas destas pessoas, admitindo os equívocos causados pelos exercícios grotowskianos, também me contaram que, em sua perseverança, haviam inventado novos exercícios: o *seu próprio* treinamento. Cheguei a esta conclusão: mais importante do que a forma do exercício, é a motivação tenaz de executá-lo até os seus limites extremos, contribuindo desta forma para a sua mutação (Barba, 2007, p. 30, grifo do autor).

O autor caracteriza esse processo de apropriação de treinamentos como um contínuo mutar. Cada artista criador, partindo do estudo e da investigação prática de determinada fonte, seja uma descrição escrita ou uma prática vivenciada, considerando seus objetivos pessoais em seu contexto de trabalho, pode desenvolver sua própria maneira de realizar um exercício ou treinamento, o que com o tempo pode levar a criação de seu próprio treinamento. Se

observarmos os percursos de vários diretores pedagogos do século XX, como Stanislavski, Mierhold, Grotowski, Barba, vemos que, de certa forma, eles partiram inicialmente de determinadas referências e práticas que estavam disponíveis no seu tempo e espaço, e com o trabalho sistemático de investigação e aprofundamento, acabaram por criar seus próprios treinamentos e metodologias.

Observo que no caso de um professor de teatro este movimento de busca e apropriação de práticas e referências faz parte de sua prática profissional, e aqui, a meu ver, reside a beleza e o caráter criativo da docência em teatro. O professor de teatro parte de uma escuta sensível de si mesmo, lançando um olhar para suas experiências em processos artísticos, suas referências em seus estudos, suas memórias, seus repertórios acumulados, seus desejos criativos — seu quarto fantasma (Barba, 2007), talvez possamos dizer. Parte também de uma escuta sensível em relação ao seu contexto: seus alunos, suas condições, local e ambiente de trabalho, as diretrizes pedagógicas nas quais seu trabalho se insere etc. No encontro dessas duas escutas acontece o seu trabalho criativo como professor, em que ele vai se apropriar de práticas ou referências já existentes adaptando-as aos seus objetivos no seu contexto, criando percursos artístico-pedagógicos e modos de percorrê-los. Podemos entender esta criação no trabalho docente relacionada a sua metodologia. Lírio (2020) nomeia a metodologia (como parte integrante de um plano de ensino), como *poética*, sendo esta parte integrante de um *plano de poética*, com o objetivo de sublinhar a especificidade dos processos de ensino-aprendizagem em arte e do seu princípio operador, a criação de experiências estéticas. Este termo, a *poética*, expressa o caráter criativo e autoral da metodologia. De forma semelhante, Hissa (2013, p. 127) descrevendo a metodologia no âmbito da pesquisa acadêmica diz

“Tu não usas uma metodologia. Tu és a metodologia que usas.”<sup>16</sup> A passagem extraída de Gonçalo M. Tavares reforça a imagem de que a metodologia é um invento, uma fabricação que pode ser tão engenhosa quanto criativo é o sujeito que, permanentemente, se põe a reinventar a si próprio.

No caso do processo criativo descrito aqui, a apropriação de uma prática de treinamento do ator buscou, no exercício de criação docente de uma metodologia, ou de uma poética, desenvolver uma experiência de criação e ensino-aprendizagem em teatro com um recorte nas práticas corporais.

---

<sup>16</sup> TAVARES, Gonçalo M. **Breves notas sobre ciência**. Lisboa: Relógio D'água, 2006, p. 62.



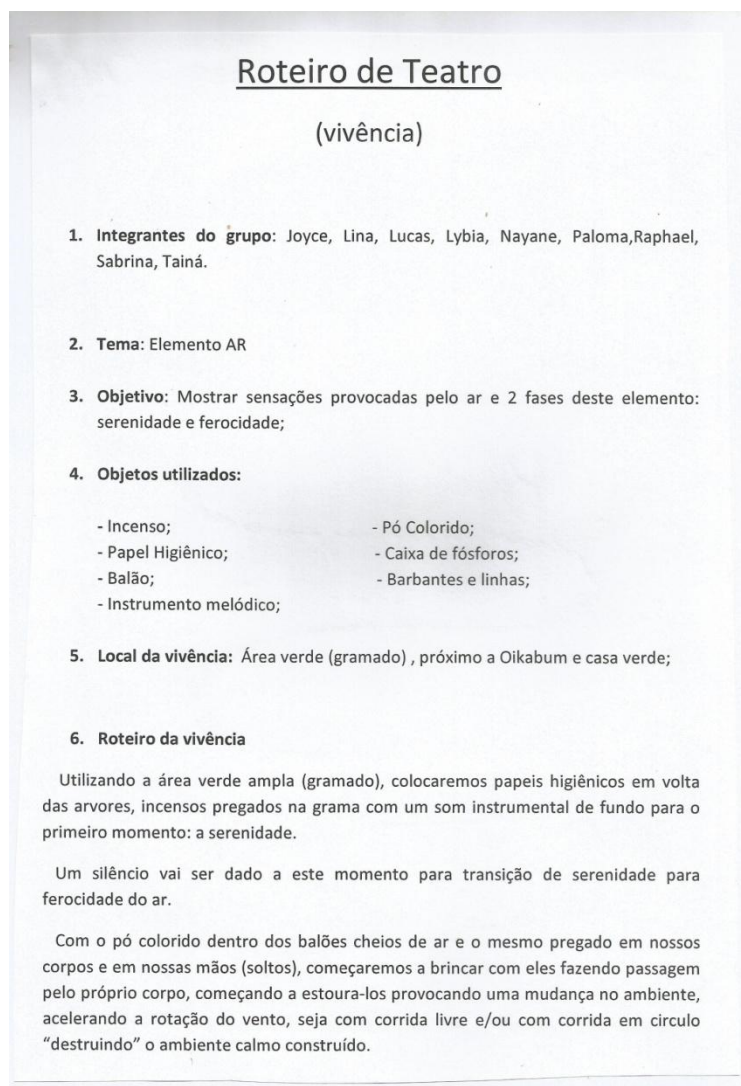
## 4.2 Vivências sensoriais

Em uma segunda etapa do processo criativo propus aos estudantes a realização do que eu chamei de *vivências sensoriais*. Com a turma dividida em quatro grupos, um grupo para cada um dos quatro elementos da natureza, cada grupo deveria realizar uma pesquisa exploratória em torno do seu elemento, reunindo objetos, ações, materiais, textos, sonoridades, músicas, jogos, brincadeiras, estímulos sensoriais, imagens etc, que tivessem alguma relação, alguma conexão com aquele elemento. O grupo deveria então, em um primeiro momento, realizar uma prática para explorar, experimentar e testar todo o material reunido de forma livre. Em um segundo momento, a partir de tal exploração, o grupo deveria então elaborar uma proposta de vivência sensorial daquele elemento para ser experimentada pelos outros estudantes da turma, sob a condução do próprio grupo. A proposta seria cada grupo conduzir uma prática em um determinado tempo e espaço, em que os outros estudantes pudessem ter diferentes experiências sensoriais relacionadas a um determinado elemento da natureza. E para isso cada grupo utilizaria os diferentes recursos (objetos, materiais, estímulos sensoriais etc) que foram explorados previamente. Deste modo, teríamos então a realização das quatro vivências sensoriais, referentes a cada elemento, em que todos os estudantes participavam de todas as vivências. Cada estudante iria conduzir uma vivência com seu grupo e vivenciar as outras três conduzidas pelos outros grupos.

Interessava-me com essa proposta estimular experiências sensoriais cinestésicas de contatos físicos com as materialidades dos quatro elementos, em contraponto ao exercício de imaginação cinestésica utilizado na primeira parte do processo. Um fator de estímulo para esta atividade seria a possibilidade de se utilizar os vários espaços externos disponíveis do *Plugminas* para a realização das vivências. Cada grupo deveria escolher assim o local que achasse mais adequado para a realização da sua vivência. Um detalhe desta proposta foi que realizei a divisão dos grupos a partir do elemento correspondente ao signo de cada estudante, reunido-os no grupo correspondente ao elemento do seu signo, sem que os estudantes soubessem inicialmente deste critério de divisão. Procedi desta forma não por acreditar em algum tipo de crença mística ou astrológica relacionado aos quatro elementos, mas sim como uma espécie de jogo, de brincadeira interna minha enquanto professor com os estudantes.

Pedi a cada grupo que entregasse um roteiro por escrito com a descrição de como seria a sua vivência sensorial. Um dos roteiros elaborados por um dos grupos pode ser visto na figura 1.

Figura 1 – Roteiro da vivência sensorial elaborado por um dos grupos



Fonte: Alessio, 2014, p. 22.

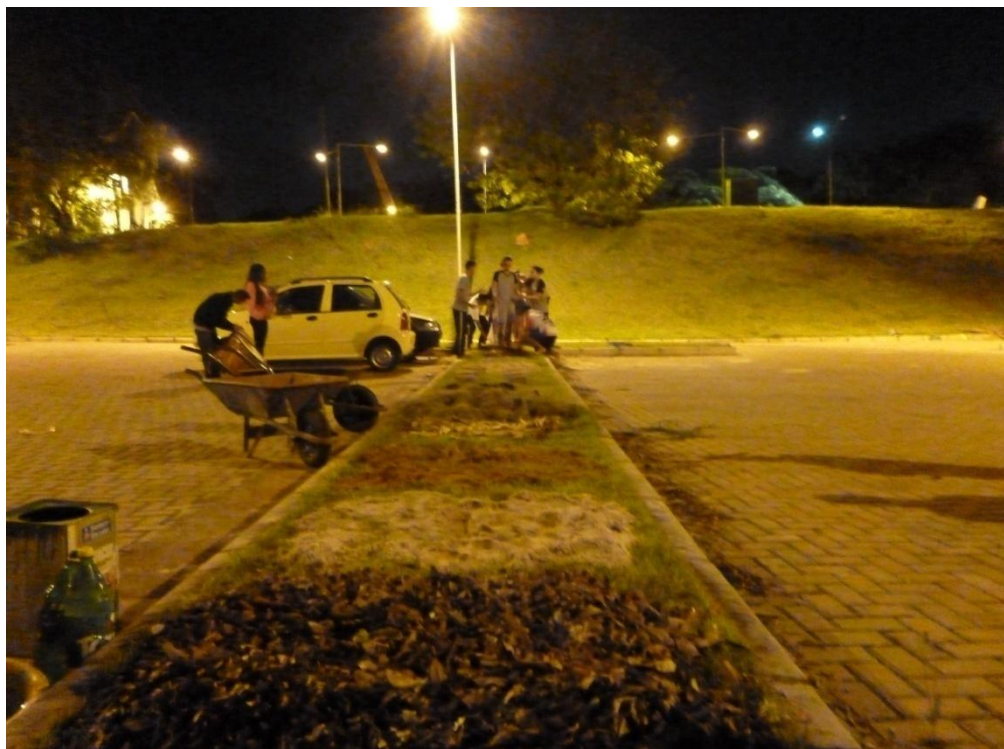
Sucederam-se então os momentos de preparação e realização das vivências sensoriais. Para o dia da realização das vivências foi definida uma ordem dos grupos pensando em um percurso pelos diferentes espaços que seriam utilizados. Algumas instruções dadas aos estudantes foram: estar atentos às orientações e conduções de cada grupo, trabalhar com o tempo máximo de 20 minutos para cada vivência, estarem abertos e se proporem a experimentar o que cada grupo havia preparado, não se dispersarem nas transições entre uma vivência e outra, e de que não se tratava de fazer cena, de que eles não precisavam naquele momento se preocupar em mostrar nada, apenas vivenciarem as propostas (Alessio, 2014, p. 10). No quadro 1 podemos ver as propostas dos estudantes que estiveram presentes nas vivências sensoriais.

Quadro 1 – Propostas presentes nas vivências sensoriais

<b>Terra</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Escorregar em um morro gramado sentado em um pedaço de papelão.</li> <li>• Caminhar descalço de olhos vendados por um percurso pisando em diferentes tipos de materiais, terras, areias, texturas e pedras.</li> <li>• Manipular o barro com as mãos.</li> <li>• Sonoridades de tambor e sons ambientes de floresta.</li> </ul>	<b>Fogo</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Reunir-se em torno de uma fogueira, observar o fogo, assar <i>marshmallow</i> na fogueira.</li> <li>• Escrever no chão com uma brasa de madeira queimada.</li> <li>• Ação de colocar fogo em uma palha de aço amarrada em um barbante e girar.</li> <li>• Dança que acontece dentro de um círculo de fogo.</li> </ul>
<b>Água</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Ação de jogar um copo de água no rosto de outra pessoa.</li> <li>• Ação de “chicotear” um pano molhado estendido, provocando gotículas de água no ar.</li> <li>• Água com diferentes cores, tingida com anilina.</li> <li>• Sons de água.</li> </ul>	<b>Ar</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Observar o movimento de papéis higiênicos pendurados nas árvores.</li> <li>• Manipular pedaços de papel higiênico e balões.</li> <li>• Experimentar o som do eco da voz em um determinado espaço que produz muito eco.</li> <li>• Manipular uma grande lona.</li> <li>• Ação de correr.</li> <li>• Jogar pó colorido no ar.</li> <li>• Sonoridades de marimba.</li> </ul>

Fonte: Alessio, 2014, p. 13.

Figura 2 – Percurso com diferentes materiais (vivência terra)



Fonte: arquivo pessoal.

Figura 3 – Ação de manipular pedaços de papel higiênico (vivência ar)



Fonte: arquivo pessoal.

Figura 4 – Assar *marshmallow* na fogueira (vivência fogo)



Fonte: arquivo pessoal.



Figura 5 – Dança em um círculo de fogo (vivência fogo)



Fonte: arquivo pessoal.

Neste trabalho com as vivências sensoriais os estudantes se interessaram e se engajaram na elaboração da vivência de seu grupo e se colocaram de maneira aberta às experimentações propostas. Em uma conversa de avaliação posterior com os estudantes, alguns relataram que a experiência das vivências despertou memórias e lembranças da infância, estimulou os sentidos e provocou muitas sensações diferentes. Alguns relataram também que o trabalho com as vivências teve um clima de brincadeira. Foi interessante verificar que muitos estudantes de fato entraram em um estado de brincar, a partir da exploração nas atividades propostas. Trabalhos e práticas de caráter sensorial como essa, quando utilizados no ensino-aprendizagem em teatro, podem possibilitar o desenvolvimento da percepção, da escuta e da sensibilidade, como é possível dizer após o relato de avaliação citado anteriormente. Promover o contato com o próprio corpo, por meio da experimentação sensorial cinestésica, funciona como um convite para entrar em uma conexão mais íntima consigo e com o outro, o que pode gerar afetos, emoções e memórias nos participantes. Poderíamos compreender a experiência vivida também como um trabalho sobre si mesmo, de exploração e descoberta das possibilidades sensoriais atrelada à “intrincada rede de afetos presente em seu corpo” (Azevedo, 2008, p. 136). De modo análogo ao trabalho da dança

peçoal, a experiência das vivências sensoriais também pode configurar-se como uma busca interna que se revela e se expressa pelo corpo.

Ao mesmo tempo, além dessa exploração sensorial individual, uma dimensão coletiva também esteve presente nas práticas na medida em que cada grupo teve que coletivamente elaborar, selecionar e organizar os elementos, criando uma proposta de vivência para ser realizada pelos outros estudantes. Tal processo de trabalho funcionou como um passo intermediário para o que viria a se dar posteriormente no processo criativo, a criação de pequenas cenas de cada um dos quatro elementos com os mesmos grupos que criaram as vivências. Tais cenas seriam um resultado do processo criativo, a ser compartilhado internamente entre os estudantes. As vivências sensoriais funcionaram então como procedimento de criação para inspirar os estudantes e levantar materiais diversos para a criação cênica.

Tal prática pode ser também entendida como treinamento no sentido atribuído por Ferracini (2007), como uma atitude ética enquanto criador, uma busca de estado, uma busca de expansão de limites expressivos e criativos do ator.

O território do “treinar” é muito mais amplo que um espaço-tempo destinado à realização de exercícios. O “treinar” se configura muito mais como uma postura ética na relação com o corpo, com o espaço, com as relações sociais, relações de jogo com o outro ator, com suas próprias singularidades. (Ferracini, 2007, p. 524).

Observo que as vivências sensoriais levaram os estudantes a transitar por esse território do “treinar”, se configurando como um espaço de possibilidade para gerar experiências intensivas, que, uma vez registradas no corpo-memória, poderiam ser desdobradas e recriadas em um momento posterior da criação. Por meio delas, busquei estimular e fomentar uma abertura para a experimentação, para um estado de criação, e proporcionar a experiência cinestésica de atividades que escapassem a uma lógica cotidiana e estimulassem os sentidos.

[...] segundo Gadamer<sup>17</sup>, uma vivência teria a capacidade, ao mesmo tempo, realizar um certo desvio de fluxo da vida, mantendo nesse mesmo desvio o todo potente da própria vida; e esse desvio vital — que continua mantendo o todo da vida — faz parte da própria vida. Uma vivência, nesse caso, é uma experiência intensiva [...] (Ferracini, 2007, p. 523).

---

<sup>17</sup> GADAMER, Hans-Gerog. **Verdade e Método I – Traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica**. Trad. Flávio Paulo Meurer, Petrópolis: Vozes; Bragança Paulista: Editora Universitária São Francisco, 2005.

Sem ter noção desses conceitos na época em que conduzi esse processo criativo, escolhi nomear tais práticas como vivências sensoriais. Na época, antes de sua realização, tinha uma ideia de que elas pudessem ser um laboratório, uma experiência significativa para os estudantes, que quebrasse um pouco a rotina das aulas. Hoje percebo, a partir da experiência rememorada, que esse nome pode carregar mais significado do que eu pensava. As vivências buscaram propiciar experiências intensivas, podendo ser compreendidas, nesta perspectiva, como um treinamento.

### 4.3 Experimentos cênicos

Na sequência do processo criativo veio, então, sua última etapa, a criação e mostra de cenas dos quatro elementos da natureza. A partir das práticas vivenciadas com o treinamento da dança pessoal e os exercícios de imaginação cienestésica envolvendo os quatro elementos, e a experiência com as vivências sensoriais, os estudantes fariam um exercício de composição. Eles deveriam criar uma pequena cena em grupo, de 5 a 8 minutos, sobre o elemento do seu grupo, para, ao final, ser mostrada no espaço da sala para os demais estudantes da turma. A proposta era que o grupo escolhesse alguns poucos materiais que tinham achado mais interessante de todo o processo até aquele momento para desenvolver e estruturar uma cena. Poderiam também, caso achassem necessário, agregar outros elementos cênicos tais como textos, trilha sonora, cenografia, objetos e figurinos.

Seguiram-se então algumas aulas em que os grupos trabalharam separados uns dos outros criando, organizado e ensaiando suas propostas de cena. Neste momento, em cada aula, eu buscava ficar um tempo com cada grupo para ver o material cênico que eles estavam desenvolvendo e orientar a criação do grupo, apontando possíveis caminhos e fragilidades, mas sem buscar dirigir as cenas. Fazia parte desse processo artístico e pedagógico permitir que os estudantes seguissem exercitando uma criação coletiva no grupo, vivenciando as potências e problemas deste processo, fazendo suas escolhas e se responsabilizando por sua criação.

Aulas 27 e 29/05/14

- Aquecimento energético / energias elementos
- trabalho com objeto?

- 19:00 Criação: cada grupo levantar outros materiais em cima do que foi trazido para hoje e, se der tempo, repassar / retrabalhar o material da semana passada. Em cima do

material de hoje mais o da semana passada, vamos fechar uma prévia da cena na semana que vem.

\*a partir das 19:30 você pega cada grupo, 20 min. cada grupo (Alessio, 2014, p. 14).

Podemos ver na sequência alguns roteiros das cenas, escritos por mim no trabalho com os grupos durante essa fase de composição.

#### Trabalho dos grupos [turma] B

##### Fogo

- todos agasalhados
- encaixe corpos / sons vocais
- fila em movimento
- calor / despir
- leque
- risadas → movimento de rir

##### Terra

- imagem inicial
- partituras
- textos polifônicos / ritmo pés
- dinâmica som >
- canto → semear, plantar, colher

##### Ar

- roda / ponta dos pés
- energia ar, vento
- pausas / cada um faz a partitura lenta

##### Água

- massa de corpos
- abraço e mãos
- sensualidade
- anilina e movimento (Alessio, 2014, p. 14).

Esses pequenos roteiros buscaram nomear e ordenar os diferentes momentos de cada cena, a partir dos materiais cênicos que cada grupo vinha trabalhando. Nesse momento do processo de criação, a partir da experiência de criação de cada cena em específico, busquei trabalhar com os estudantes aspectos relacionados à composição, encenação e dramaturgia. Trabalhei no sentido de nos perguntarmos: Qual a melhor ordem para compor os materiais cênicos? Qual é o ponto forte da cena? O que pode ser cortado para que a cena ganhe mais força? O que deve ser aprofundado, demandando mais tempo de ensaio? Como fazer as transições entre os diferentes momentos da cena? Como lidar com as questões técnicas da cena envolvendo sons, luz, cenários e objetos cênicos? Quais leituras e sensações podem estar sendo provocadas no espectador? Tais perguntas nos orientaram nesse trabalho de composição e definição das cenas. Após todo o processo de experimentação, era necessário naquele momento lidar com as escolhas, a repetição, a definição das formas. Pupo (2005, p. 3)



destaca a o potencial educativo desse momento, situando a tarefa do educador no embate de uma contradição.

Inerente à dimensão formativa do teatro está a experiência estética vivida por aquele que atua; assim, o aguçamento da percepção sensorial e a “consciência do corpo em jogo”<sup>18</sup> são trazidos para o primeiro plano. Surge daí a fértil contradição apontada por Pierre Voltz, como o cerne da potencialidade educativa do teatro: a contradição entre o prazer lúdico da invenção e a experiência estética de restrição das formas.

Finalizamos então o trabalho com uma mostra interna das oito cenas dos elementos da natureza, sendo quatro cenas de cada uma das duas turmas, que aconteceu no início do mês de junho de 2014. As cenas foram assistidas pelos estudantes da turma e por alguns funcionários do programa *Valores de Minas*. As cenas de cada grupo seguiram caminhos e apresentaram propostas muito diferentes. Algumas cenas trouxeram a presença da materialidade do seu referido elemento da natureza, utilizando objetos como um balão com ar, um isqueiro aceso, copos com água, e terra espalhada pelo chão. Outras cenas estabeleceram conexões mais simbólicas e metafóricas com a ideia do seu referido elemento. As cenas se caracterizaram por uma dramaturgia aberta, sem uma narrativa dramática e ficcional. A ênfase estava sobre as o trabalho corporal dos estudantes, as imagens, os movimentos cênicos, as sonoridades. A voz esteve presente sob a forma de cantos, textos poéticos e sonoridades vocais sem o uso da palavra. A maior parte das cenas utilizou recursos de figurinos, objetos cênicos, trilha sonora e luz. Havia momentos mais partiturados, que demandavam precisão e sincronia nos movimentos, e também momentos com um certo grau de improvisação, que seguiam um roteiro do que seria feito sem, no entanto, fixar em detalhe as formas.

---

<sup>18</sup> VOLTZ, Pierre. Théâtre et éducation: l'enjeu formateur. **Théâtre, Éducation, Société**. Paris, n. 3, p. 99–119, 1991.

Figura 6 – Cena do grupo terra



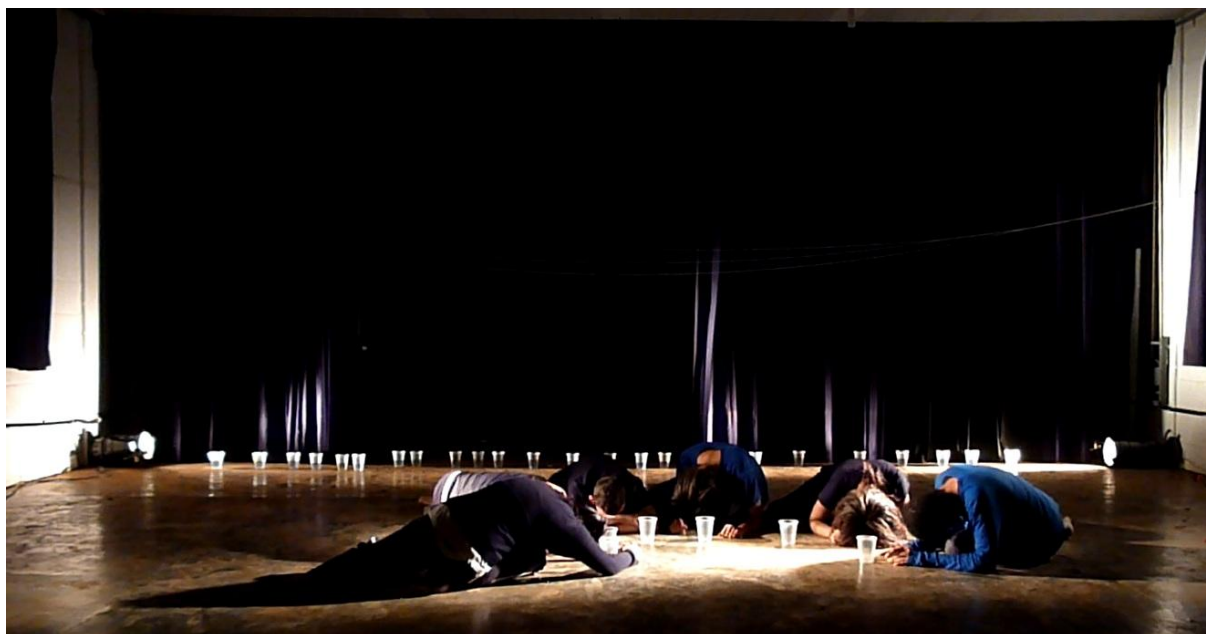
Fonte: arquivo pessoal.

Figura 7 – Cena do grupo fogo



Fonte: arquivo pessoal.

Figura 8 – Cena do grupo água



Fonte: arquivo pessoal.

Figura 9 – Cena do grupo ar.



Fonte: arquivo pessoal.

Avalio que essas características impressas nas cenas resultantes desse processo de criação estiveram presentes devido ao próprio mote de criação (os quatro elementos da natureza), à metodologia de trabalho experienciada durante o processo e aos princípios que

organizaram minha didática. Na minha condução durante o processo busquei dialogar com os estudantes enquanto criadores, enfatizar e estimular a criação a partir dos trabalhos corporais, e salientar que o que os estudantes vinham fazendo em todas as práticas e exercícios já era expressivo, já era criação. Isso no sentido das práticas realizadas não serem apenas preparatórias para uma cena que ainda seria criada. O treinamento já continha materiais cênicos, que poderiam ser levados para a composição de uma cena que escapasse a uma narrativa dramática.

Foi interessante perceber a presença de alguns elementos nas cenas resultantes e suas possíveis relações com elementos trabalhados no processo de criação, indicando como se deram possíveis percursos e desdobramentos. A proposta de caminhar descalço e vendados por diferentes tipos de terra, areia, pedras e texturas, presente na vivência sensorial do grupo do elemento terra, trazia um foco para as sensações nos pés dos participantes. Esta prática se conecta com um fragmento de cena em que aparecia apenas os pés dos estudantes atores, em movimentos de pisar e bater os pés em uma faixa de terra disposta cenograficamente no chão da sala. Em outro momento, a qualidade de movimentação corporal do elemento terra explorada pelos estudantes se conecta com uma estrutura de movimentação coletiva em que um grupo de estudantes atores e atrizes em desequilíbrio, apoiados uns nos outros, se movimentava pelo espaço até cair, sugerindo uma imagem coletiva de “desmoronar” ou de terremoto.

Em outra cena, a qualidade corporal do elemento fogo aparecia nos estudantes atores em uma cena em que acontecia uma espécie de jogo ou brincadeira entre eles com deslocamentos rápidos pelo espaço. Em outro grupo, os balões utilizados na vivência sensorial do elemento ar apareciam em cena como objetos cênicos que eram manipulados com a qualidade de movimento do elemento ar. Em outra cena, a ação de “chicotear” um pano molhado estendido, proposta na vivência sensorial do grupo do elemento água, foi desdobrada como uma ação utilizada e repetida na cena.

Estas conexões entre materiais cênicos de naturezas diversas surgidos e trabalhados no processo com propostas presentes nas cenas resultantes são algumas expressões desta emaranhada rede característica de um processo criativo. Elas indicam que os estudantes conseguiram trabalhar e elaborar criativamente as práticas abordadas, estabelecendo caminhos criativos diversos a partir deles, desdobrando tais práticas e materiais cênicos em propostas de cena. Observando em perspectiva o processo criativo com seus três diferentes momentos — o

treinamento com a dança pessoal e a imaginação cinestésica dos quatro elementos, as vivências sensoriais, e a criação das cenas propriamente ditas — é possível perceber que as práticas de treinamento utilizadas, entendidas tanto como prática de exercícios em sala quanto como busca de experiências intensivas, contribuíram e influenciaram na criação das cenas resultantes. As práticas de treinamento do ator se configuraram como um fio condutor do processo, como uma metodologia de criação talvez, apontando uma direção para o processo e os rumos da criação das cenas. Elas ativaram uma escuta e uma atitude criativa conectada com o trabalho corporal, estimulando os alunos a pensar a própria estrutura e dramaturgia das cenas a partir das ações, movimentos, qualidades e corporeidades vivenciadas. Os treinamentos também proporcionaram a produção de materiais cênicos diversos, entendidos como ações, frases de movimento, corporeidades, jogos, objetos, sonoridades, desenhos de cena, que foram selecionados, desdobrados e retrabalhados posteriormente para a criação das cenas. A própria abertura temática da proposta de criação, que não partiu de dramaturgia textual, roteiro ou narrativa ficcional prévias, mas deu como referência apenas um dos quatro elementos da natureza (fogo, terra, água ou ar), parece ter contribuído para que os estudantes experimentassem a criação das cenas a partir das práticas corporais vivenciadas.

Ainda que o programa *Valores de Minas* não se caracterizasse como um espaço de formação de ator — espaços e contextos onde as práticas de treinamento tiveram uma importância histórica e são comumente mais presentes — as práticas de treinamento experienciadas neste espaço de educação não-formal revelaram um potencial para o ensino-aprendizagem em teatro nesse contexto. Esse potencial refere-se ao fato dos estudantes terem tido a possibilidade e a experiência de criar uma cena a partir e com o movimento corporal. Isso foge a uma ideia de teatro mais amplamente conhecida, muito associada a sua forma dramática, com predominância da palavra na forma de diálogos entre personagens dentro de uma história. Podemos entender então que esse processo criativo buscou uma ampliação do repertório criativo dos estudantes em relação aos modos de fazer e compreender a cena.

Podemos pensar que as cenas resultantes e o processo de criação tiveram um caráter experimental. Tanto os estudantes enquanto atuantes quanto eu enquanto professor estávamos investigando e experimentando formas desconhecidas por nós de criar, testando propostas, procedimentos e modos de fazer. As cenas criadas pelos estudantes podem, assim, se caracterizar como experimentos cênicos, entendidos como

Atividade cênica de caráter prático reflexivo e processual intermediária entre o exercício ou jogo de sala de aula, de ensaio ou de laboratório, e a formalização do espetáculo teatral propriamente dito, que tem por finalidade a experimentação de elementos, aspectos ou etapas do processo de aprendizagem cênica ou criação artística. (Santos, 2015, p. 72).

Na conversa de avaliação final com as turmas foi comum a percepção de que as cenas mostradas estavam ainda em processo, com muitos elementos para se trabalhar, aprofundar e desenvolver. Ao mesmo tempo, o exercício de sintetizar e fechar uma proposta de cena para ser mostrada permitiu olhar para as cenas, colher impressões dos colegas e refletir sobre seus elementos e sobre o processo até aquele momento. Caso o processo criativo pudesse se estender por mais tempo, tais cenas seriam uma etapa intermediária para a construção da cena ou espetáculo final a ser compartilhado com um público externo ao processo. A reflexão e a experiência de vivenciar este processo de criação foi importante para os estudantes perceberem os caminhos, as etapas, os momentos, a complexidade, o tempo de trabalho necessário e as possibilidades de como estruturar um processo criativo a partir do treinamento corporal. Esses aspectos indicam o caráter processual das cenas resultantes desse processo criativo, caracterizando-as como experimentos cênicos.

Por fim, os estudantes relataram que, ao longo do processo, foram descobrindo, em diferentes momentos, a questão da divisão dos grupos pelos elementos da natureza referentes aos signos de cada um. Imagino que essa brincadeira, quando foi descoberta, talvez possa ter provocado uma maior identificação, cumplicidade e engajamento entre o grupo para o processo de criação. Pelos relatos dos estudantes memorizados, lembro-me deles terem feito comentários neste sentido, de uma identificação e pertencimento de cada integrante do grupo ao universo de determinado elemento da natureza comum a todos do grupo.

É importante destacar ainda que esse processo criativo de ensino-aprendizagem conduzido por mim foi localizado dentro de um contexto bastante específico, as turmas do módulo II do programa *Valores de Minas*, um programa de arte da educação não-formal. Esse processo criativo foi possível ser realizado dessa forma devido às características desse programa. Tais características referem-se às suas condições materiais e espaciais: a existência de salas de aula de teatro adequadas à realização de trabalhos corporais, a existência e disponibilidade de diferentes áreas externas onde foram realizadas as vivências sensoriais. Referem-se também aos seus aspectos estruturais intrínsecos como um programa de educação não-formal, tais como a flexibilidade em relação aos conteúdos a serem trabalhados, a carga-horária disponível (o período dos quatro meses do processo teve aproximadamente uma carga

horária total de quarenta horas), a liberdade e autonomia do professor para experimentar o ensino-aprendizagem de teatro por meio do treinamento corporal, a parceria e o contato com os demais artistas-professores, o apoio da coordenação do programa para a realização das propostas, e o engajamento e dedicação dos jovens estudantes, cuja participação nos cursos do programa era facultativa e orientada por um interesse pessoal prévio. Todas essas condições foram fundamentais para a realização desse processo criativo de ensino-aprendizagem em teatro.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na pesquisa realizada para o trabalho de conclusão da licenciatura em Teatro, na UFMG, por meio do estudo e interpretação dos registros de um processo criativo conduzido com estudantes no programa *Valores de Minas* e da rememoração da experiência como professor neste processo, foi possível refletir sobre a presença da noção e da prática de treinamento do ator. Entendendo tal noção sob a perspectiva de uma prática de exercícios em sala de ensaio, foi utilizada uma prática inspirada na dança pessoal do Lume. Nesta prática foi possível identificar alguns traços e características que fazem parte do entendimento da noção de treinamento, sendo elas a sua relação com a criação, o trabalho sobre si, o trabalho com a coletividade, e sua relação com o ensino-aprendizagem em teatro.

Entendendo treinamento sob a perspectiva de uma atitude ética (Ferracini, 2007), foi possível perceber que procedimentos de criação utilizados no processo criativo com os estudantes, no caso o trabalho com as vivências sensoriais, podem também ser entendidos enquanto treinamento. Podemos então entender que a noção de treinamento esteve presente neste processo criativo e de ensino-aprendizagem sobre essas duas perspectivas.

O estudo realizado aqui permitiu novos entendimentos e elaborações sobre a experiência pretérita, que se traduzem em um aprendizado na minha formação como professor e que podem se desdobrar em outros processos criativos e de ensino-aprendizagem em outros contextos no presente. Um processo de recriação e reinvenção do passado que na verdade é um processo de construção no presente.

Este estudo procurou abordar, dentro do contexto da educação não-formal, uma das possibilidades de relação entre as noções de treinamento do ator, processo de criação e ensino-aprendizagem em teatro. O treinamento foi utilizado como um elemento provocador do processo criativo, contribuindo para a criação. Esse processo de criação como um todo se caracterizou como um processo de ensino-aprendizagem no teatro, em que as práticas de treinamento ocuparam um lugar de destaque. Para mim como professor de teatro, tais práticas se configuram como um terreno fértil para se pensar processos de ensino-aprendizagem em teatro, como busquei refletir neste estudo.

Pude observar que as relações entre treinamento e ensino-aprendizagem estão presentes desde o surgimento da noção de treinamento com os reformadores do início do século XX. O treinamento parece sempre ter estado ligado a processos de formação do ator,



tendo sido uma prática central na trajetória de muitos diretores pedagogos do século XX, citados neste texto de pesquisa. Ele pode ser entendido também, para além de um período de formação inicial, como um processo de formação continuada do ator, um aprendizado constante que se dá por toda a trajetória de vida do ator. A noção de treinamento então carrega consigo um processo formativo, um processo de ensino-aprendizagem da arte de ator, podendo, desse modo, ser compreendida como um processo de ensino-aprendizagem. E um caminho possível para se pensar o ensino-aprendizagem em teatro, em relação à atuação, pode ser a partir da noção de treinamento.

Algumas possíveis perspectivas futuras que se apontam a partir dessa pesquisa são o estudo de experiências envolvendo a utilização de práticas de treinamento do ator em processos criativos em outros contextos educacionais, como por exemplo, na educação formal ou no processo de formação de atores. Essa pesquisa fez o estudo de uma prática docente na educação não-formal, no programa *Valores de Minas*, prática esta resultante das características do programa e das especificidades da instância da educação não-formal.

Termino compartilhando uma imagem de um pensamento que me acompanhou no processo desta pesquisa. Estou eu de pé, olhando para estes três conceitos, ou categorias, ou palavras no estudo desta experiência docente: treinamento do ator, processo de criação, ensino-aprendizagem em teatro. Na medida em que eu me aproximo para ver mais de perto cada uma dessas três instâncias, as três parecem se confundir uma com as outras, ou se emaranhar umas às outras, ou uma passar a ocupar o lugar da outra, de modo a se tornarem quase indistinguíveis. Eu me afasto e novamente elas se apresentam como três instâncias diferentes. Eu me aproximo e elas começam a se embaralhar novamente. Estou nesse trânsito, me aproximando, me afastando. Sigo nesse trânsito.

## REFERÊNCIAS

- ALESSIO, Marcelo. **Caderno de artista – oficinas e pesquisas 2007–2013**. 2013.
- ALESSIO, Marcelo. **Caderno de artista-professor**. 2014.
- AZEVEDO, Sônia Machado de. Corporeidade. *In*: KOUDELA, Ingrid Dormien; ALMEIDA JÚNIOR, José Simões (coord.). **Léxico de pedagogia do teatro**. São Paulo: Perspectiva: SP Escola de Teatro, 2015. p. 34–36.
- AZEVEDO, Sônia Machado de. **O papel do corpo no corpo do ator**. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 2008.
- BARBA, Eugenio; SAVARESE, Nicola. **A arte secreta do ator**: dicionário de antropologia teatral. São Paulo: Hucitec; Campinas: Unicamp, 1995.
- BARBA, Eugenio. **A terra de cinzas e diamantes**: minha aprendizagem na Polônia. São Paulo: Perspectiva, 2006.
- BARBA, Eugenio. O Quarto Fantasma. **Urdimento: Revista de Estudos em Artes Cênicas**, Florianópolis, v. 1, n. 9, p. 029–042, 2007. DOI: 10.5965/1414573101092007029. Disponível em: <https://revistas.udesc.br/index.php/urdimento/article/view/1414573101092007029>. Acesso em: 25 out. 2023.
- BOGART, Anne; LANDAU, Tina. **The Viewpoints Book**: a practical guide to Viewpoints and composition. New York: Theatre Communications Group. 2005.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.
- BURNIER, Luís Otávio. **A arte de ator**: da técnica à representação. Campinas: Editora da Unicamp, 2001.
- CABRAL, Carolina (coord.). **Valores de Minas 10 anos**. Belo Horizonte: Imprensa Oficial do Estado de Minas Gerais, 2014.
- CARREIRA, André; CARVALHO, Ana Luiza Fortes. Apontamentos para uma nova perspectiva sobre o treinamento no teatro de grupo. **DAPesquisa**, Florianópolis, v. 3, n. 5, p. 825–829, 2008. DOI: 10.5965/1808312903052008825. Disponível em: <https://revistas.udesc.br/index.php/dapesquisa/article/view/15589>. Acesso em: 25 out. 2023.
- CLÜVER, Claus. Estudos interartes: conceitos, termos, objetivos. **Literatura e Sociedade**, [S. l.], v. 2, n. 2, p. 37–55, 1997. DOI: 10.11606/issn.2237-1184.v0i2p37-55. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/lis/article/view/13267>. Acesso em: 23 nov. 2023.
- FÉRAL, Josette. **Teatro, teoría y práctica**: más allá de las fronteras. Buenos Aires: Galerna, 2004.
- FERNANDES, Ciane. **O corpo em movimento**: o sistema Laban / Bartenieff na formação e pesquisa em artes cênicas. São Paulo: Annablume, 2002.

FERRACINI, Renato. Treinamento Energético e Treinamento Técnico do Ator. **Revista do Lume**. Campinas, n. 3, pág. 94–113, 2000.

FERRACINI, Renato. Preparação do atuator: limite, virtual, memória e vivência. In: IV REUNIÃO CIENTÍFICA DE PESQUISA E PÓS GRADUAÇÃO EM ARTES CÊNICAS, 2007, Belo Horizonte. **Anais** [...]. Belo Horizonte: Editora Fapi, p. 522–525, 2007.

GOHN, Maria da Glória. **Não Fronteiras: universos da Educação não formal**. 2. ed. São Paulo: Itaú Cultural, 2007.

GOHN, Maria da Glória. **Educação não formal e o educador social: atuação no desenvolvimento de projetos sociais**. São Paulo: Cortez, 2010.

GOHN, Maria da Glória. **Educação não formal e cultura política: impactos sobre o associativismo do terceiro setor**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

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

HISSA, Cássio E. Viana. **Entrenotas: compreensões de pesquisa**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2013.

LECOQ, Jacques. **O corpo poético: uma pedagogia da criação teatral**. Trad. Marcelo Gomes. São Paulo: Editora Senac: Edições Sesc SP, 2010.

LÍRIO, Vinícius da Silva. **Criar, performar, cartografar: poéticas, pedagogias e outras práticas indisciplinadas do teatro e da arte**. Curitiba: Appris, 2020.

MINAS GERAIS. **Núcleo Valores de Minas Projeto Pedagógico 2013**. Núcleo do Plugminas. Belo Horizonte, 2013.

MOTTA-LIMA, Tatiana. **Palavras Praticadas: o percurso artístico de Jerzy Grotowski, 1959–1974**. São Paulo: Perspectiva, 2012.

NEVES, Libéria Rodrigues. Pedagogia Social e Psicologia: diálogos possíveis na educação não formal. **Revista Paideia**, Belo Horizonte, n. 5, p. 101–118, 2008.

NEVES, Libéria Rodrigues. Arte-educação social: espaço de cognição e de subjetividade. In: XV Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, 2010, Belo Horizonte. **Concepções e tensões no campo da formação e do trabalho docente: políticas e práticas educacionais**, Belo Horizonte, p. 12–22, 2010.

PAULA, Júlia Camargos de. **Teatro que fica: sentidos atribuídos por jovens à sua experiência de formação teatral**. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2020.

PEREIRA, Eugenio Tadeu. **Roteiros de aquecimento vocal no ofício das artes cênicas**. Rebento. São Paulo, n. 10, p. 59–81, 2019. Disponível em: <https://www.periodicos.ia.unesp.br/index.php/rebento/article/view/351>. Acesso em: 13 nov. 2023.

PICON-VALLIN, Béatrice. **A cena em ensaios**. Trad. Cláudia Fares, Fátima Saadi e Eloísa Araújo Ribeiro. São Paulo: Perspectiva, 2008.

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE MINAS GERAIS. Pró-Reitoria de Graduação. Sistema Integrado de Bibliotecas. **Orientações para elaboração de projetos de pesquisa, trabalhos acadêmicos, relatórios técnicos e/ou científicos e artigos científicos**: conforme a Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT). 4 ed. reform. e atual. Belo Horizonte: PUC Minas, 2022. Disponível em: [www.pucminas.br/biblioteca](http://www.pucminas.br/biblioteca). Acesso em: 13 nov. 2023.

PUPO, Maria Lúcia. **Entre o mediterrâneo e o atlântico**: uma aventura teatral. São Paulo: Perspectiva: Capes-SP: Fapesp-SP, 2005.

PUPO, Maria Lúcia. Improvisação Teatral. In: KOUDELA, Ingrid Dormien; ALMEIDA JÚNIOR, José Simões (coord.). **Léxico de pedagogia do teatro**. São Paulo: Perspectiva: SP Escola de Teatro, 2015, p. 95–97.

QUILICI, Cassiano Sydwow. **O ator-performer e as poéticas da transformação de si**. São Paulo: Annablume, 2015.

RENGEL, Lenira Peral. **Dicionário Laban**. 2001. Dissertação (Mestrado em Artes) – Instituto de Artes, Universidade Estadual de Campinas, Campinas. Disponível em: <https://hdl.handle.net/20.500.12733/1590310>. Acesso em: 8 nov. 2023.

RIBEIRO, Mônica Medeiros. Compondo com vestígios – relato de processo. **PÓS: Revista do Programa de Pós-graduação em Artes da EBA/UFGM**, Belo Horizonte, v. 3, n. 6, p. 147–156, 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/revistapos/article/view/15645>. Acesso em: 8 nov. 2023.

RIBEIRO, Mônica Medeiros. Experiência de improvisação em dança. **PÓS: Revista do Programa de Pós-graduação em Artes da EBA/UFGM**, Belo Horizonte, v. 5, n. 10, p. 162–172, 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/revistapos/article/view/15684>. Acesso em: 10 nov. 2023.

RIBEIRO, Mônica Medeiros; QUEIROZ, Dayane Lacerda. O processo de criação como metodologia: a sala de aula de estudos corporais para o ator. **Repertório**, [S. l.], n. 33, p. 31–53, 2019. DOI: 10.9771/r.v0i33.25074. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revteatro/article/view/25074>. Acesso em: 27 out. 2023.

RUFFINI, Franco. Le Milieu Scène: Pré-expression, énergie, présence. **Journal of Theatre Anthropology**, [S. l.], n. 1, p. 165–179, 2021. DOI: 10.7413/2724-623X019. Disponível em: <https://jta.ista-online.org/article/view/22>. Acesso em: 26 out. 2023.

SANTOS, Vera Lúcia Bertoni dos. Experimento Cênico. In: KOUDELA, Ingrid Dormien; ALMEIDA JÚNIOR, José Simões (coord.). **Léxico de pedagogia do teatro**. São Paulo: Perspectiva: SP Escola de Teatro, 2015, p. 72–73.

SCHECHNER, Richard. Treinamento Intercultural. *In*: BARBA, Eugenio; SAVARESE, Nicola. **A arte secreta do ator**: dicionário de antropologia teatral. São Paulo: Hucitec; Campinas: Unicamp, 1995, p. 247–248.

SIMSON, O. R. M. V.; PARK, M. B.; FERNANDES, R. S. Educação não-formal: um conceito em movimento. **Visões singulares, Conversas plurais**. São Paulo, v. 3, p. 13–41, 2007.