



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
ESCOLA DE TEATRO E ESCOLA DA DANÇA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES CÊNICAS**

CARLA MEDIANEIRA ANTONELLO

**SOBRE A FORMAÇÃO EM ENCENAÇÃO TEATRAL: ANÁLISE DE UMA
EXPERIÊNCIA PEDAGÓGICA EM SALA DE AULA E DE SEUS RESPECTIVOS
ITINERÁRIOS DE PROCESSOS CRIATIVOS**

Salvador
2017

CARLA MEDIANEIRA ANTONELLO

**SOBRE A FORMAÇÃO EM ENCENAÇÃO TEATRAL: ANÁLISE DE UMA
EXPERIÊNCIA PEDAGÓGICA EM SALA DE AULA E DE SEUS RESPECTIVOS
ITINERÁRIOS DE PROCESSOS CRIATIVOS**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas, Escola de Teatro e Escola da Dança, da Universidade Federal da Bahia (UFBA) como requisito parcial à obtenção do título de Doutora em Artes Cênicas.

Orientador: Prof. Dr. Gláucio Machado Santos

Salvador
2017

Antonello, Carla Medianeira
SOBRE A FORMAÇÃO EM ENCENAÇÃO TEATRAL: Análise de uma
experiência pedagógica em sala de aula e de seus respectivos
itinerários de processos criativos / Carla Medianeira
Antonello. -- Salvador, 2017.

406 f. : il

Orientador: Gláucio Machado Santos.
Tese (Doutorado - Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas)
-- Universidade Federal da Bahia, Escola de Teatro e Escola da
Dança, 2017.

1. Ensino-aprendizagem de encenação. 2. Procedimentos de
encenação. 3. Trabalho coletivo. 4. Processos criativos. 5.
Formação da consciência e da conduta do encenador. I. Machado
Santos, Gláucio. II. Título.



TERMO DE APROVAÇÃO

Carla Medianeira Antonello

“SOBRE A FORMAÇÃO EM ENCENAÇÃO TEATRAL: ANÁLISE DE UMA EXPERIÊNCIA PEDAGÓGICA EM SALA DE AULA E DE SEUS RESPECTIVOS ITINERÁRIOS DE PROCESSOS CRIATIVOS”

Tese Aprovada Como Requisito Parcial Para Obtenção do Grau de Doutora em Artes Cênicas, Universidade Federal da Bahia, pela Seguinte Banca Examinadora:

Aprovada em 10 de fevereiro de 2017.

Prof. Dr. Gláucio Machado Santos (Orientador)

Profª. Drª. Célida Salume Mendonça (PP 3AC/UFBA)

Prof. Dr. Eduardo Augusto da Silva Tudella (PPGAC/UFBA)

Profª. Drª. Vera Regina Martins Collaço (UDESC)

Prof. Dr. Narciso Larangeira Telles Da Silva (UFU)

AGRADECIMENTOS

Ao professor Luiz Claudio Cajaíba, por abrir as portas do doutoramento.

Ao meu orientador Gláucio Machado Santos, por apontar caminhos despercebidos, estruturar o trabalho e aclarar as ideias.

Aos meus colegas de trabalho do Curso de Arte Dramática da Escola Técnica de Artes da Universidade Federal de Alagoas, David Farias, Alex Cerqueira, Geová Amorim, Reginaldo Oliveira, Toni Edson e Valeria Nunes, pelo incentivo ao mergulho na pesquisa, apoiando minha dispensa de trabalho.

À Inês Alcaraz Marocco, pela generosidade de compartilhar sua sala de aula e seus conhecimentos, me proporcionando um aperfeiçoamento.

Aos estudantes da disciplina de *Fundamentos da Dramaturgia do Encenador*, pelo aceite da minha presença em sala de aula e por partilhar comigo seu processo de ensino-aprendizagem. À estudante Manoela Wilhelms Wolff, por responder todas as minhas demandas da pesquisa e pela generosidade, e aos estudantes Diogo Verardi, Guilherme Conrad e Rodrigo Rocha, pelo apoio ao desenvolvimento desta pesquisa.

À Nair Dagostini, pela aprendizagem da disciplina e da ética teatral.

À Cristiane Werlang, pelo auxílio para encontrar o caminho a ser trilhado, pela generosidade de partilhar livros e ideias. Ao seu filho, Ariel Werlang Lima, grata pelas pousadas em Porto Alegre.

À Ideni Antonello, pela busca da voz dos alunos em conselhos sobre como funciona a pesquisa de campo.

Aos professores que participaram da banca examinadora de qualificação e defesa, pelo tempo despendido para leitura e pelas contribuições para esta pesquisa:

À Vera Regina Martins Collaço, pelo precioso auxílio para aprimorar o trabalho e pelas indicações de bibliografia.

À Célida Salume Mendonça, pela leitura apurada e pelas indicações de aprofundamento do trabalho.

Ao Eduardo Augusto da Silva Tudella, por indicar detalhes para aprimorar a construção do texto.

Ao Narciso Laranjeira Telles da Silva, pelas indicações de aperfeiçoamento do texto.

À inestimável acolhida e percepção apurada de Verônica Seidel, pela seriedade de seu trabalho de revisão e pelos diálogos neste longo percurso de escrita.

À Clarice Costa, pelo estímulo constante, por acreditar no meu potencial, pelo afeto, pelas interlocuções, pelos apontamentos no itinerário de doutoramento e por estar em minha vida.

Ao Antonio Lopes Neto, pela amizade, pelas interlocuções e pelas indicações.

Ao David Farias, amigo e colega, pelo copão de maracujá e pelo compartilhamento de ideias e sonhos teatrais.

À Jacobina Stangarlin, pelo afeto e pela presença constante na escrita do doutoramento.

À minha sobrinha e amiga Marcella Antonello Lopes, pelos passeios, pelos afetos, pelas trocas, pelas invenções e pelo escape da peleja da vida cotidiana. À minha mãe Geny Stangarlin Antonello e à minha irmã Idê Vitória Antonello, pelo acolhimento. À Thaise Dutra, pelos momentos de alongamentos e desabafos.

À Carmem Mainardi, pelo seu trabalho e apoio.

Ao Luiz Cesar Rossetti, pelos cuidados e por conhecer a homeopatia.

Ao Thales Branche, ao Felipe A. Florentino Silva, à Neila Baldi, à Juliana Carvalho Nascimento e a todos que fizeram parte deste longo trajeto.

ANTONELLO, Carla Medianeira. Sobre a formação em encenação teatral: análise de uma experiência pedagógica em sala de aula e de seus respectivos itinerários de processos criativos. 406 f. il. 2017. Tese (Doutorado) – Escola de Teatro e Escola da Dança, Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2017.

RESUMO

A presente pesquisa visa estudar os procedimentos para a construção da encenação, a partir da investigação de uma experiência pedagógica em sala de aula e da averiguação do discurso de encenadores como Stanislávski, Meyerhold, Grotowski, Barba, Mnouchkine, Brook e Bogart. Para isso, a proposta é estudar os procedimentos utilizados, a exemplo da análise ativa e da transposição de contos, para a criação da montagem, por meio de uma pesquisa qualitativa de natureza exploratória, envolvendo levantamento bibliográfico, leituras e análise crítica das obras selecionadas para o estudo. Nesse processo, foram essenciais o estágio de observação efetuado na disciplina *Fundamentos da Dramaturgia do Encenador*, a entrevista realizada com a professora Inês Alcaraz Marocco, os questionários e as entrevistas aplicadas aos estudantes e o exame do plano de ensino da disciplina em questão, que é ofertada de forma obrigatória no terceiro semestre do Curso de Graduação em Teatro e pertence ao Departamento de Arte Dramática da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Os resultados obtidos revelaram que, apesar de os estudantes seguirem os mesmos procedimentos para a montagem, o processo de criação caracteriza-se por um saber-fazer que ultrapassa o conhecimento técnico, já que abrange universos que envolvem subjetividades em um trabalho coletivo, crítico e criativo, que necessita de comportamentos éticos e da sensação de pertencimento à equipe. Foi possível concluir, ainda, que o professor precisa criar o ambiente favorável para que os estudantes tenham autonomia para realizar as suas respectivas montagens. Nos diferentes trajetos desses processos de criação, dialogaram várias vozes pertencentes ao universo da sala de aula, da professora e dos estudantes, que se movem em meio a paixões próprias nos percursos criativos, a conflitos inerentes à construção do trabalho em uma equipe e a encontros de soluções cênicas que incitam um mergulho cada vez mais profundo na experimentação. Percebeu-se, por fim, que as experiências realizadas na sala de aula se notabilizam em meios para a formação da consciência e da conduta reflexiva, criativa e ética necessária para a formação em direção teatral.

Palavras-chave: Ensino-aprendizagem de encenação. Procedimentos de encenação. Trabalho coletivo. Processos criativos. Formação da consciência e da conduta do encenador.

ANTONELLO, Carla Medianeira. On theatrical stage formation: analysis of a pedagogical experience in classroom and of its respective itineraries of creative processes. 406 pp. ill. 2017. Doctoral Thesis – Escola de Teatro e Escola da Dança, Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2017.

ABSTRACT

This research aims to study the procedures for construction of staging, from the study of the teaching-learning process in the classroom and the examination of directors' speeches, as Stanislavsky, Meyerhold, Grotowski, Barba, Mnouchkine, Brook and Bogart. For this, it is proposed to study the procedures used in the classroom, such as the active analysis and the transposition of short stories, to create the montage, through a qualitative research of exploratory nature, involving bibliographical survey, readings and critical analysis of the works selected for this study. In addition, it was used the observation internship conducted for the subject Fundamentals of Dramaturgy, the interview with the professor Inês Alcaraz Marocco, questionnaires and interviews conducted with students as well as the teaching plan of the aforementioned subject, which is a mandatory offer to the third semester in the Undergraduate Program in Theatre of the Department of Dramatic Arts of the Federal University of Rio Grande do Sul (UFRGS). Results showed that, although students follow the same procedures for the montage, the creation process is characterized by a know-how that goes beyond the technical knowledge, since it covers universes involving subjectivities in a collective, critical and creative work, which requires ethical behavior and the feeling of belonging to a group. It was also possible to conclude that the professor needs to create a favorable environment in order to the students have autonomy to carry out their respective montages. In the different paths of these creation processes, several voices belonging to the universe of the classroom, the teacher and the students have dialogued, moving through their own passions in the creative paths, besides the conflicts inherent in the construction of the work in a team and the findings of scenic solutions that incite an ever deeper dive into experimentation. Finally, it was observed that the experiments conducted in the classroom are notable as means for the formation of consciousness and reflexive, creative and ethical conduct necessary for the formation in theatrical direction.

Keywords: Teaching-learning of staging. Procedures of staging. Collective work. Creative processes. Formation of theatrical director's consciousness and conduct.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Ensaio A de <i>O homem que não queria morrer</i>	198
Figura 2 – Apresentação de <i>O pôster</i>	200
Figura 3 – Apresentação de <i>O pôster</i>	201
Figura 4 – Apresentação de <i>Dois corpos que caem</i>	203
Figura 5 – Apresentação de <i>O monstro</i>	203
Figura 6 – Apresentação de <i>Uma sociedade</i>	204
Figura 7 – Aquecimento da equipe Obscênicos	206
Figura 8 – Agradecimento após apresentação de <i>Uma história de amor</i>	206
Figura 9 – Apresentação de <i>Norwegian wood</i>	209
Figura 10 – Apresentação de <i>Pela passagem de uma grande dor</i>	209
Figura 11 – Apresentação de <i>Por uma vaga na garagem</i>	211
Figura 12 – Apresentação de <i>Pela passagem de uma grande dor</i>	212
Figura 13 – Apresentação de <i>O homem que subornou a morte</i>	214
Figura 14 – Apresentação de <i>O homem que subornou a morte</i>	214
Figura 15 – Apresentação de <i>Uma história de amor</i>	215
Figura 16 – Apresentação de <i>Dois corpos que caem</i>	216
Figura 17 – Apresentação de <i>Trezentas onças</i>	217
Figura 18 – Apresentação de <i>Norwegian wood</i>	218
Figura 19 – Apresentação de <i>Clarisse e seu monstrinho</i>	218
Figura 20 – Apresentação de <i>A obra de arte</i>	220
Figura 21 – Apresentação de <i>Por uma vaga na garagem</i>	221
Figura 22 – Apresentação de <i>Norwegian wood</i>	224
Figura 23 – Apresentação de <i>Por uma vaga na garagem</i>	224
Figura 24 – Ensaio B da apresentação de <i>O homem que não queria morrer</i>	227
Figura 25 – Apresentação de <i>A corista</i>	230
Figura 26 – Apresentação de <i>A corista</i>	230
Figura 27 – Ensaio C da apresentação de <i>O homem que não queria morrer</i>	232
Figura 28 – Ensaio D da apresentação de <i>O homem que não queria morrer</i>	234
Figura 29 – Ensaio E da apresentação de <i>O Homem que não queria morrer</i>	236
Figura 30 – Apresentação de <i>Uma sociedade</i>	240
Figura 31 – Apresentação de <i>Uma sociedade</i>	241
Figura 32 – Apresentação de <i>Pamonha</i>	243

Figura 33 – Apresentação de <i>Pamonha</i>	244
Figura 34 – Apresentação de <i>Bar</i>	245
Figura 35 – Apresentação de <i>Bar</i>	246
Figura 36 – Ensaio de <i>Francisca</i>	248
Figura 37 – Ensaio de <i>Francisca</i>	249
Figura 38 – Ensaio F de <i>O homem que não queria morrer</i>	253
Figura 39 – Apresentação de <i>Uma história de amor</i>	255
Figura 40 – Apresentação de <i>Uma história de amor</i>	255
Figura 41 – Apresentação de <i>Clarisse e seu monstrinho</i>	262
Figura 42 – Apresentação de <i>Clarisse e seu monstrinho</i>	263
Figura 43 – Apresentação de <i>Trezentas onças</i>	266
Figura 44 – Apresentação de <i>trezentas onças</i>	267
Figura 45 – Apresentação de <i>Dois corpos que caem</i>	269
Figura 46 – Apresentação de <i>Dois corpos que caem</i>	270
Figura 47 – Apresentação de <i>Francisca</i>	271
Figura 48 – Apresentação de <i>Francisca</i>	272
Figura 49 – Apresentação de <i>Norwegian wood</i>	274
Figura 50 – Apresentação de <i>Norwegian Wood</i>	274
Figura 51 – Apresentação de <i>A obra de arte</i>	276
Figura 52 – Apresentação de <i>A obra de arte</i>	277
Figura 53 – Apresentação de <i>O monstro</i>	279
Figura 54 – Apresentação de <i>O monstro</i>	279
Figura 55 – Apresentação de <i>Obscenidades para uma dona de casa</i>	281
Figura 56 – Apresentação de <i>Obscenidades para uma dona de casa</i>	281
Figura 57 – Apresentação de <i>Pela passagem de uma grande dor</i>	284
Figura 58 – Apresentação de <i>Pela passagem de uma grande dor</i>	284
Figura 59 – Apresentação de <i>O homem que não queria morrer</i>	287
Figura 60 – Apresentação de <i>O homem que não queria morrer</i>	287

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABRACE	Associação Brasileira de Pesquisa e Pós-graduação em Artes Cênicas
CPT	Centro de Pesquisa Teatral
CIRT	Centro Internacional de Investigações Teatrais
CONSUNI	Conselho Universitário
CAD	Curso de Arte Dramática
DAD	Departamento de Arte Dramática
ECA	Escola de Comunicação e Artes
ETA	Escola Técnica de Artes
FIESP	Federação das Indústrias do Estado de São Paulo
FATAL	Festival Anual de Teatro Académico de Lisboa
FAPERGS	Fundação de Amparo à Pesquisa do Rio Grande do Sul
MTU	Mostra de Teatro Universitário
MPB	Música Popular Brasileira
PPGAC	Programa de Pós-Graduação de Artes Cênicas
SESC	Serviço Social do Comércio
TBC	Teatro Brasileiro de Comédia
TAM	Teatro de Arte de Moscou
TEU	Teatro Experimental Universitário
TPA	Teatro Popular de Arte
UnB	Universidade de Brasília
USP	Universidade de São Paulo
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFAL	Universidade Federal de Alagoas
UFG	Universidade Federal de Goiás
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFSM	Universidade Federal de Santa Maria
UFU	Universidade Federal de Uberlândia
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	13
2 SOBRE UM PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM: O COMPONENTE CURRICULAR DE <i>FUNDAMENTOS DA DRAMATURGIA DO ENCENADOR</i>	23
2.1 <i>FUNDAMENTOS DA DRAMATURGIA DO ENCENADOR: APONTAMENTOS SOBRE ESSE ENTRELAÇAMENTO</i>	36
2.2 O TRABALHO DO ARTISTA/PEDAGOGO	48
3 DIÁRIO DE PESQUISA DE ACOMPANHAMENTO DA DISCIPLINA <i>FUNDAMENTOS DA DRAMATURGIA DO ENCENADOR</i>	55
3.1 DIÁRIOS DE UMA PESQUISADORA	55
3.1.1 A leitura do material textual a partir da análise ativa	56
3.1.2 A análise do conto <i>Dois corpos que caem</i>	57
3.1.3 As estratégias cênicas para a transposição do conto	59
3.1.4 Experimentação por meio da improvisação	60
3.1.5 Transposição da narrativa para cena teatral	67
3.1.6 A criação da cena ocorre na prática	72
3.1.7 Diferentes procedimentos para cada processo de criação	75
3.1.8 Reflexão sobre a transposição do conto e análise dos elementos de atuação	82
3.1.9 Estudo da narrativa <i>Trezentas Onças</i>	85
3.1.10 Aprimoramento da transposição da narrativa, das imagens cênicas, do espaço da cena e dos elementos de atuação	86
3.1.11 Avaliação: soluções singulares a cada transposição	90
3.1.12 Ensaio da equipe Obscênicos	95
3.1.13 Aprimoramento dos exercícios de encenação	97
3.1.14 Apresentações finais dos exercícios de encenações <i>Dois corpos que caem, O homem que não queria morrer, Clarisse e seu monstrinho, Uma sociedade, Francisca e Norwegian wood</i>	98
3.1.15 Apresentações finais dos exercícios de encenações <i>A obra de arte, Trezentas onças, O monstro, Por uma vaga na garagem, Uma história de amor e Bar</i>	117
3.1.16 Apresentações finais dos exercícios de encenações da equipe Obscênicos	123
4 SELEÇÃO DE PROCEDIMENTOS PARA A CRIAÇÃO DA ENCENAÇÃO A PARTIR DA DISCIPLINA <i>FUNDAMENTOS DA DRAMATURGIA DO ENCENADOR</i>	132
4.1 A ATMOSFERA CÊNICA: UMA PRÁTICA NA CENA	132

4.2 O LUGAR IMERSO PELA ATMOSFERA CÊNICA	137
4.3 O LIVRO DO DIRETOR: ESPAÇO DE IDEIAS E DE CRIAÇÕES	156
4.4 O LIVRO DO DIRETOR COMO UM DIÁRIO	161
4.5 O TEXTO CÊNICO NO LIVRO DO DIRETOR	164
4.6 O REGISTRO DO PROCEDIMENTO DE TRABALHO DO ENCENADOR: O LIVRO DO DIRETOR	170
5 AS MONTAGENS DO COMPONENTE <i>FUNDAMENTOS DA DRAMATURGIA DO ENCENADOR À LUZ DE DISCURSOS DE ENCENADORES PARA A CRIAÇÃO DA ENCENAÇÃO</i>	197
5.1 ENTRE A PRÁTICA E A PEDAGOGIA NA CRIAÇÃO DA ENCENAÇÃO	197
5.2 O DESDOBRAMENTO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA DOS ENCENADORES	228
5.3 A REPERCUSSÃO DO “SISTEMA” E A ÉTICA COMO PRINCÍPIO	237
5.4 O PROCEDIMENTO POR MEIO DA ANÁLISE ATIVA.....	246
5.5 ANÁLISE DO MATERIAL TEXTUAL A PARTIR DA ANÁLISE ATIVA NO PROCESSO DE ENCENAÇÃO	256
5.5.1 O superobjetivo.....	257
5.5.2 A linha transversal de ação.....	258
5.5.3 Circunstâncias dadas.....	260
5.6 OS ELEMENTOS DO “SISTEMA” PARA A APRENDIZAGEM DO ATOR	263
5.6.1 Concentração	265
5.6.2 A imaginação.....	267
5.6.3 “Se” mágico	270
5.6.4 Fé e sentido de verdade	272
5.6.5 Relação.....	275
5.6.6 Adaptação.....	277
5.6.7 Liberdade muscular	280
5.6.8 Tempo-ritmo	282
5.6.9 Ações físicas.....	285
6 O AMBIENTE PARA O EXERCÍCIO DA DIREÇÃO NA SALA DE AULA	288
6.1 SOBRE O TRABALHO COLETIVO E A CRIAÇÃO	288
6.2 A POÉTICA DE ENCENAÇÃO CRIADA EM UM AMBIENTE DE SALA DE AULA.....	299
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	318
REFERÊNCIAS	323
APÊNDICE A – Entrevista com Inês Alcaraz Marocco	338

APÊNDICE B – Textos dos seminários	341
APÊNDICE C – Questionário com estudantes sobre o processo criativo	362
APÊNDICE D – Entrevista sobre o processo criativo com o estudante 1	370
APÊNDICE E – Entrevista sobre o processo criativo com o estudante 2.....	381
ANEXO A – Livro do diretor de uma estudante.....	388
ANEXO B – Cartaz/programa de uma equipe.....	402
ANEXO C – Plano de ensino de <i>Fundamentos da Dramaturgia do Encenador</i>	403

1 INTRODUÇÃO

“Los métodos pueden aprender-se, pero las formas deben ser creadas.”

(VAJTANGOV, 1988, p. 256).

Este trabalho tem como objeto de pesquisa os processos criativos de encenação em um percurso de formação em direção teatral. Sabe-se que o trabalho do encenador é dotado de complexidade, pois lida com diversos campos de conhecimento durante o percurso da montagem. O começo desse percurso se vincula com a temática que será tratada, ou seja, com a base sobre a qual se desenvolverá a encenação, que conta com várias possibilidades, como, por exemplo, a utilização de um texto dramático e de outras fontes ou, ainda, a própria criação de um texto como centro do processo. Cabe também ao encenador preparar os ensaios para o desenvolvimento do trabalho dos atores, os quais são responsáveis pela criação das cenas em uma perspectiva do ator como criador. Outro aspecto desse processo se relaciona à eleição do espaço cênico, a fim de realizar tanto os ensaios quanto a encenação em um mesmo local, na medida em que a ocupação de um local proporciona a criação das cenas geradas pela forma cênica investigada. Além dos critérios já citados, ao encenador é confiada a concepção dos projetos referentes aos componentes da cena, como cenário, figurino, adereços, maquiagem, iluminação e outros elementos que possam ser necessários ao processo. A criação dos componentes atrela-se, também, ao trabalho dos atores e de uma equipe técnica-artística¹ para idealizar o que é viável em termos de execução. De maneira geral, é delegado ao encenador manter a unidade da proposta cênica, já que, mesmo nos processos da cena contemporânea, que, algumas vezes, apresentam-se fragmentados e multifacetados, há necessidade de uma orientação do projeto cênico em sua completude.

Para apreender o trabalho destinado ao encenador, criei este resumo das principais atividades vinculadas à sua profissão, que é formada de uma gama de afazeres. Tais afazeres constituem um campo fértil para pesquisa, outra exigência atribuída à sua função, e abarcam, também, a necessidade de um domínio técnico para desenvolver o seu fazer, que, sem dúvidas, configura-se como um saber-fazer complexo imanente aos processos criativos.

¹ Utilizarei o termo equipe técnica-artística, pois, geralmente, o trabalho do ator e do diretor ganha maior evidência, ainda que empreguem o componente técnico aliado ao artístico. Apesar de haver, normalmente, uma distinção entre quem trabalha com iluminação, por exemplo, e os atores/diretores, é preciso ressaltar que todos os realizadores da cena são relevantes e necessários para a qualidade cênica, independentemente de terminologias.

Diante disso, o objetivo geral desta pesquisa de doutoramento é saber quais são os procedimentos utilizados em processos criativos de encenação no percurso de formação do encenador que vise a um profissional dotado de uma consciência reflexiva, criativa e ética. Já os objetivos específicos são analisar: a) a maneira como ocorre a formação de um diretor em sala de aula, b) a organização didático-artística de uma disciplina de montagem² teatral, c) a contribuição do ator-criador na montagem teatral, d) o processo de montagem como *lócus* da experiência criativa e e) o diretor/encenador como elemento catalisador no processo criativo.

O desenvolvimento da consciência do encenador, aqui entendida como “conhecimento, noção, ideia” (FERREIRA, 1986, p. 457), é um dos objetivos na formação teatral, visto que o trabalho é construído tanto durante a aprendizagem propriamente dita quanto no decorrer da trajetória profissional. Assim, acredita-se que é possível adquirir uma ampla experiência nesses dois espaços; no entanto, como se trata de um fazer executado pela criação artística, prima-se por processos sempre novos, que não se esgotam. Nesse sentido, apenas o domínio técnico não é suficiente para o trabalho, pois é preciso desvendar outros aspectos, que vão além do cumprimento de um repertório baseado no saber-fazer. Como se trata da expressão humana, conforme expõe Paulo Freire (1999) ao afirmar que somos seres humanos inacabados, estamos em processo incessante de aprendizagem, ainda mais se as temáticas trazidas à cena se vinculam a questões do íntimo humano.

O interesse por esta pesquisa é intrínseco à inquietude decorrente do meu itinerário – pessoal, artístico e profissional –, marcado pela experiência como docente e artista na busca de aprofundamento deste recorte de conhecimento que me encanta e me desafia. É preciso notar que este estudo se realiza no cruzamento de diferentes experiências, a começar pela minha, incluindo o estágio de observação acerca da metodologia de trabalho da professora Inês Alcaraz Marocco³, a qual atua no Departamento de Arte Dramática da Universidade

² “No uso corrente, dentre os diversos significados possíveis, encontramos ‘montagem’ como sinônimo de encenação, ou mesmo de ‘espetáculo’” (KOUDELA; ALMEIDA JR., 2015, p. 129).

³ Atua também como encenadora em montagens teatrais, nos grupos de pesquisa da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e no Grupo de Teatro Cerco de Porto Alegre, Rio Grande do Sul. A faceta de diretora-pedagoga foi uma qualidade desenvolvida quando Marocco integrou o corpo docente da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), em 1976, participando na criação do Curso de Licenciatura em Artes Cênicas a convite dos professores Irion Nolasco e Maria Lúcia Raymundo, seus fundadores. A partir disso, formou-se um grupo coeso, que compartilha um ponto de vista em comum sobre o teatro, além de ser constituído dos únicos docentes da área específica de teatro existentes na instituição. Segundo Marocco, além de ministrar aulas, esses professores sentiram a necessidade de uma produção mais concisa relacionada ao fazer teatral, ou seja, a de encenar espetáculos para apresentar ao público externo à Universidade. Assim, em paralelo às aulas, iniciaram o novo projeto com a encenação d’ *O Casamento do Pequeno Burguês*, de Bertolt Brecht, com alunos do Teatro e de outros cursos da UFSM. Como consequência da iniciativa, criou-se o grupo Camarim, que, posteriormente, em 1981, passou a denominar-se Teatro Experimental Universitário (TEU). Os professores em questão foram

Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)⁴; e os diálogos e as leituras indicadas pelo meu orientador, que mantém uma pesquisa sobre a encenação teatral.

O escopo teórico-prático desta pesquisa se baseia, principalmente, em Constantin Stanislávski⁵, por meio de uma apropriação da análise ativa realizada pela professora Marocco em um procedimento de ensino-aprendizagem. Para um embasamento mais sólido, buscou-se, também, apoio em outras fontes de referências, como nas obras do encenador Vsévolod Meyerhold⁶, de Jerzy Grotowski⁷ e de Eugenio Barba⁸ e nos relatos de experiência da

trabalhar no Departamento de Arte Dramática do Instituto de Artes da UFRGS, assim como fez Marocco a partir de 2000.

⁴ Segundo Mirna Spritzer (2007), o Departamento de Arte Dramática, do Instituto de Artes da UFRGS, teve seu início em 1957, com a elaboração do Curso de Arte Dramática (CAD), o qual é consequência das atividades teatrais de Porto Alegre. Instalou-se no prédio da Faculdade de Filosofia e, tendo como meta a formação de atores, ofertou inicialmente um curso de nível médio, cujo ingresso exigia do estudante a conclusão do ginásio (ensino fundamental). O curso era composto de três anos, com as seguintes disciplinas: “teoria geral do teatro; história da literatura dramática; língua portuguesa e teatro português e brasileiro; interpretação; expressão corporal; dicção; e esgrima aplicada ao teatro”. (SPRITZER, 2007, p. 28). No ano de 1958, criou-se também o Curso de Cultura Teatral, com duração de dois anos, sendo formado pelas seguintes disciplinas: “Teoria Geral do Teatro, História da Literatura Dramática e Teatro Português e Brasileiro”. (SPRITZER, 2007, p. 28). Em 1965, o CAD implementou a formação em nível superior para os diretores e professores de arte dramática, mantendo a formação em nível médio para os atores. Com a lei de 1973, há a regulamentação dos cursos superiores de teatro, o que possibilitou, em 1977, a existência dos seguintes cursos: “Licenciatura em Educação Artística - Habilitação em Artes Cênicas e Bacharelado em Artes Cênicas, com Habilitação em Interpretação Teatral ou Direção Teatral”. (SPRITZER, 2007, p. 28). Em 1970, com a reforma universitária, o CAD separou-se da Faculdade de Filosofia, agregando-se ao Instituto de Artes, como Departamento de Arte Dramática (DAD), uma estrutura que se mantém ainda hoje, apesar de algumas reformas nos currículos para atender às questões da contemporaneidade.

⁵ “O ator e diretor russo Constantin Stanislavski (1863 – 1938) fundou o *Teatro de Arte de Moscou* com Vladimir Nemirovich-Danchenko (1958 – 1943). O sistema de ações físicas, uma das últimas inovações do artista, destaca o fazer, em vez da emoção, como o instrumento fundamental do ator” (SLOWIAK; CUESTA, 2013, p. 22).

⁶ Vsévolod Meyerhold (1894-1940) foi “Diretor, ator e grande homem de teatro russo. Estudou na Escola de Arte Dramática de Nemirovich-Danchenko e fez parte do Teatro de Arte de Moscou como ator; trabalhou com Stanislávski. Em 1917 proclama o Outubro Teatral, propondo a revolução artística e política do teatro. Organizou espetáculos de massa e outros tais como *A Floresta* e *O Inspetor Geral*. Introduziu na cena elementos de crítica social e, em 1937, tem seu teatro fechado. É preso em 1939 e morre fuzilado em 2 de fevereiro de 1940” (AZEVEDO, 2002, p. 15).

⁷ Jerzy Grotowski (1933-1999) foi “[...] diretor e fundador do *Teatro Laboratório de Wrocław* na Polônia e criador do ‘Teatro Pobre’. Algumas de suas principais montagens: *Caín*, (Byron, 1960); *Kordian* (Slowacki, 1962), *Akropolis* (Wyspianski, 1962), *Dr. Fausto* (Marlowe, 1962), *O Príncipe Constante* (Calderon, 1965). As representações do Teatro-Laboratório eram subvencionadas pelo Estado e apresentadas para cinquenta ou sessenta pessoas. Nos últimos anos de vida Grotowski viveu no *Centro Experimental de Pontedera*, na Toscana, continuando suas pesquisas cada vez mais ritualísticas. Em 1997 entra no *College de France*, onde funda a primeira cadeia de Antropologia Teatral. [...] no *Laboratório de Wrocław* o ator não aprendia a fazer coisas, aprendia, isso sim, a detectar resistências de toda ordem e a lutar para ultrapassá-las: o treinamento realizava-se pela ‘via negativa’” (AZEVEDO, 2002, p. 26).

⁸ Eugenio Barba (1936-) “Formou-se em Literatura Francesa e Norueguesa e História das religiões, em Oslo. Em 1960, estuda na Escola Estadual de Teatro de Varsóvia, após alguns meses abandona a escola para unir-se a Jerzy Grotowski permanecendo por três anos observando seu método de trabalho. No ano de 1963, realiza sua primeira viagem à Índia, onde descobriu o *Kathakali* - teatro clássico indiano, levando vários exercícios e técnicas quando regressou à Polónia. Em 1964, funda o *Odin Theatre* em Oslo, transfere-se juntamente com o grupo para Holstebro - Dinamarca. Em 1979, cria o ISTA – *International School of Theatre Antropology – Centro de intercâmbio de técnicas teatrais e investigações no campo da Antropologia Teatral*” (BARBA, 1994).

encenadora Ariane Mnouchkine⁹, situados no contexto da cena contemporânea, uma vez que seu trabalho repensa a encenação como um processo contínuo de pesquisa a cada novo processo de criação. Assim como a encenadora Anne Bogart¹⁰, que também atua nos dias atuais e mantém um coletivo teatral de criação. Sob essa perspectiva, procurou-se investigar o trabalho do encenador Peter Brook¹¹, que também mantém um grupo de pesquisa em suas criações. Além da observação do tema em questão, esta pesquisa se voltou às obras de arquitetura estudadas por Peter Zumthor¹², que desencadeiam uma reflexão acerca da criação da atmosfera cênica, bem como ao livro do diretor como espaço de ideias para possíveis realizações e às subjetividades contidas na maneira particular de cada encenador articular seu pensamento para a criação artística.

O desenvolvimento desta pesquisa exigiu um aprofundamento e uma explicitação de diversos referenciais, uma vez que a encenação se situa em um campo vasto de difícil delimitação teórica, dialogando com diferentes aportes de pesquisa. Nesse sentido, pensar a encenação como uma experiência é possível se levarmos em conta o fato de que é gerada no interior das práticas que são únicas, já que as subjetividades de cada membro da equipe se articulam no processo de criação. O conceito de experiência dialoga, assim, com Larossa (2014, p. 10) quando este afirma: “A experiência é algo que (nos) acontece e que às vezes treme, ou vibra, algo que nos faz pensar, algo que nos faz sofrer ou gozar, algo que luta pela expressão”.

No trabalho com as artes cênicas, a experiência acontece o tempo todo, sendo marcada por interferências advindas da subjetividade, dos afetos, das percepções e da sensibilidade de cada um. Em um procedimento de criação, as interfaces desses aspectos se amalgamam, de modo que, às vezes, as cenas são construídas sem que se conheçam exatamente todas as

⁹ Ariane Mnouchkine (1939-) é francesa. “[...] diretora do *Théâtre du Soleil*, é hoje uma das mais importantes personalidades do teatro contemporâneo. Em mais de quarenta anos de atuação, sua companhia – fundada quando a diretora tinha apenas 25 anos – realizou mais de vinte espetáculos, apresentados em todo o mundo; de adaptações de grandes clássicos como Shakespeare e Molière a criações coletivas baseadas em técnicas de improviso” (PASCAUD, 2011).

¹⁰ “Anne Bogart nasceu em 1951 nos Estados Unidos. É diretora de teatro e diretora artística da *SITI Company*, que ela fundou em 1992 em parceria com Tadashi Suzuki. Ganhou vários prêmios como artista cênica. É professora adjunta na Columbia University” (BOGART, 2011).

¹¹ “Peter Brook, diretor inglês, nascido em 1925. Algumas montagens importantes: *Titus Andronicus* (Shakespeare, 1955), *Hamlet* (Shakespeare, 1955), *A Tempestade* (Shakespeare, 1957). Em 1962 é nomeado codiretor da *Royal Shakespeare Company*, onde dirigiu *Rei Lear* (Shakespeare, 1962), *Marat-Sade* (Peter Weiss, 1964), *Os Guarda-Chuvas* (Genet, 1954), *US* (criação coletiva, 1966) e *Sonho de uma Noite de Verão* (Shakespeare, 1970), *Ubu Rei* (1977), *Conferência dos Pássaros* (1980), *Carmem* (1982), *The Mahabharata* (1989). Desde 1971 trabalha no *International Centre of Theatre Research*, é também associado ao *Britain’s Royal Shakespeare Theatre* desde 1962” (AZEVEDO, 2002, p. 32).

¹² Peter Zumthor, nascido em Basileia em 1943, é um arquiteto suíço que ganhou o Prêmio Pritzker em 2009.

nuances que levam à sua elaboração. Pode-se, assim, tentar mapear aspectos concernentes aos processos criativos de uma encenação, uma vez que o diretor se responsabiliza, juntamente com sua equipe, pelo engendramento de cada um dos meios necessários para a montagem. Trata-se de um trabalho que requer o cuidado de estabelecer um olhar consciente, tal qual um espectador que avalia os desdobramentos de cada fase do processo, desde a temática escolhida até a apresentação do espetáculo.

É possível observar que a tarefa que compete ao encenador e que constitui o ponto-chave de qualquer trabalho consiste em preservar o sentido de compartilhamento entre todos os membros da equipe, o que não é um processo simples, pois manter a harmonia em um ambiente de trabalho exige que o diretor estabeleça certa horizontalidade entre a equipe, sem impedir a alteridade das relações. O processo criativo desencadeia-se, assim, em uma rede de relações emancipadas de maneira paradoxal, já que comporta, ao mesmo tempo, dependências mútuas que se constituem em uma equipe participativa dependente de acordos tecidos com vistas a um mesmo projeto. Cabe salientar, nesse contexto, o pensamento de Gláucio Machado Santos (2014, p. 119) em relação ao trabalho do diretor contemporâneo: “Definitivamente, a sua obra não é mais resultado de um esforço individual, ela se configura como a adição de expressões artísticas que ele fez brotar em mentes e corações de outras pessoas”. Em função disso, enfatiza-se o entendimento da equipe como centro do processo, a fim de reconhecer as diferenças enfrentadas e proporcionar o compartilhamento de ideias acerca das questões trabalhadas.

Quanto à metodologia de pesquisa, esta se caracteriza como uma pesquisa qualitativa de natureza exploratória, a qual envolveu levantamento bibliográfico, leituras e análise crítica das obras selecionadas para estudo. Além disso, contou-se com o estágio de observação, a entrevista com a professora, a análise do plano de ensino da disciplina *Fundamentos da Dramaturgia do Encenador*, o estudo dos textos propostos nos seminários para fundamentar o conhecimento dos estudantes, o procedimento para a efetivação da análise ativa do material textual, a realização de questionários semiestruturados com nove estudantes do Curso de Graduação em Teatro de todas as modalidades – Bacharelado em Direção Teatral, Bacharelado em Interpretação Teatral e Licenciatura em Teatro – e de entrevistas orais realizadas com dois estudantes, assim como com o acesso ao livro do diretor de uma estudante.

O estágio de observação foi realizado na disciplina *Fundamentos da Dramaturgia do Encenador*, que é ofertada de forma obrigatória no terceiro semestre do Curso de Graduação em Teatro e pertence ao Departamento de Arte Dramática da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). No primeiro semestre de 2014, época em que realizei o estágio, a disciplina contava com 18 estudantes¹³ e tinha como objetivo propiciar que o discente trabalhasse como diretor teatral ou encenador¹⁴.

A respeito das nomenclaturas, Yan Michalski, na inestimável tradução intitulada *A Linguagem da Encenação Teatral* (1998), em que teve a preocupação de proporcionar em língua portuguesa um estudo voltado à encenação, esclareceu que o termo direção tem um sentido autoritário se comparado à palavra encenação, que corresponde a um trabalho criativo e autônomo. Mesmo averiguando as distinções realizadas pelos estudiosos Michalski (1998) e Torres (2007), neste estudo, pretendo utilizar os vocábulos diretor e encenador, com a mesma valoração, porque observei que, no estágio de observação, ambos eram parte do repertório da professora e dos estudantes. Além disso, apesar das diferenças existentes quanto a determinados contextos históricos, atualmente ambos os termos fazem referência tanto à função técnica quanto à função criativa, motivo pelo qual emprego as nomenclaturas em questão como sinônimos.

A seleção dessa disciplina em particular se vinculou ao meu itinerário no universo da pesquisa, que teve início na graduação¹⁵, quando participei do projeto de aperfeiçoamento intitulado *As Tendências Atuais do Teatro Brasileiro Contemporâneo: Antunes Filho, Maria Helena Lopes, Hamilton Vaz Pereira, Ulisses Cruz, Gerald Thomas e Bia Lessa*, apoiado pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Rio Grande do Sul (FAPERGS) e desenvolvido sob a orientação da professora Marocco. Esse período enriqueceu e ampliou a minha noção de pesquisa, uma vez que tive a oportunidade de conhecer mais profundamente os passos para o

¹³ De acordo com a professora Marocco, a turma deveria ser composta da metade do número de estudantes que a frequentavam. No entanto, devido à falta de professor para suprir a criação de outra turma, isso não foi possível, o que acabou dificultando o processo de ensino-aprendizagem, conforme registrado em anotação realizada em sala de aula, no dia 03 de abril de 2014.

¹⁴ As acepções do termo diretor ou encenador, na língua portuguesa, modificaram-se em decorrência do desenvolvimento do trabalho desse profissional durante o percurso histórico. De acordo com Walter L. Torres (2007), é possível identificar três perfis operacionais designados pelos termos: ensaiador, diretor e encenador. O primeiro firmou-se no Renascimento, em meados do século XIX, assumindo uma função semelhante à exercida pelo diretor e pelo encenador. Já o termo diretor começou a ser utilizado na virada do século XIX para o XX, embora ainda colocasse o material textual no centro do processo. A nomeação de encenador, por sua vez, estabeleceu-se durante o século XX com a autonomia adquirida pela cena em relação ao material textual e ao espaço de encenação. Esses três perfis de profissionais dominam a técnica da encenação e exercem a função criativa de acordo com sua época.

¹⁵ Curso de Educação Artística – Licenciatura plena em Artes Cênicas na UFSM (1989-1995).

desenvolvimento de uma investigação acadêmica. Nessa fase, como ainda não havia livros publicados sobre os diretores supracitados, a pesquisa realizou-se mediante: 1) leitura de jornais; 2) entrevistas; e 3) apreciação de espetáculos, o que considero essencial para quem faz teatro. Assim, ao pesquisar sobre os encenadores, deparei-me com a problemática que envolve as etapas necessárias à construção da encenação, o que me instigou a descortinar os procedimentos que se mostravam tão diferenciados na formação desses profissionais. Ademais, no meu itinerário profissional, ressalto outra experiência vivenciada no período em que ministrei a disciplina *Fundamentos da Linguagem Cênica*¹⁶, cuja pauta discutia os principais encenadores, assim como convidava profissionais da área artística para realizarem palestras sobre os componentes cênicos. Nessa ocasião, os estudantes, em equipes, realizavam exercícios de encenação, com autonomia para selecionar tanto o material textual quanto o estilo ou a tendência, e os resultados do processo criativo poderiam ser apreciados pelo público, geralmente composto de colegas, amigos e familiares. Ademais, estudantes de outros cursos interessaram-se em cursar a disciplina, o que gerou debates instigantes entre os que cursavam Teatro e os discentes de outras áreas, assim como um envolvimento no processo artístico. Outra questão a ser citada é a iniciativa de ex-estudantes que participaram dessa experiência, tendo a autonomia de propor a mim a criação do Projeto de Extensão em Ação Contínua denominado *O Teatro como Acontecimento em Artaud (Grupo Grave)*¹⁷, uma pesquisa que atuou entre a teoria e a prática.

Tendo isso em vista, no doutoramento, voltei minha atenção novamente à encenação, para pensar, sobretudo, a problemática de como se forma um encenador, isto é, quais seriam os procedimentos para a formação do estudante diante do desafio de uma montagem, assim como para investigar os meandros que envolvem o processo de criação. Nesse percurso de ir à sala de aula e pensar a direção, elenquei características presentes no trabalho do artista profissional e nos processos desenvolvidos pelos estudantes em sala de aula: o encenador visto como pesquisador; o incentivo à autonomia criativa da equipe; a manutenção de um

¹⁶ A disciplina em questão foi ministrada por mim durante nove anos, entre 1999 a 2007, em virtude de um convênio entre a Secretária de Educação do Distrito Federal e a Universidade de Brasília (UnB), no Instituto de Artes do Departamento de Artes Cênicas do Curso de Graduação em Licenciatura em Artes Cênicas.

¹⁷ A pesquisa efetuada pelo Projeto de Extensão em Ação Contínua, intitulada *O Teatro como Acontecimento em Artaud (Grupo Grave)* e desenvolvida entre 2005 a 2007 no Curso de Licenciatura em Artes Cênicas, no Departamento de Artes Cênicas da UnB, contemplou a participação de graduandos dos cursos de Artes Cênicas e Artes Visuais, com o objetivo de investigar a obra de Antonin Artaud no que concerne às possibilidades criativas deflagradas no seu desejo de um teatro que fosse um acontecimento e não simplesmente uma imitação da realidade. Essa pesquisa se desdobrou em dois momentos: a experimentação prática e a investigação teórica, a fim de fundamentar a metodologia desenvolvida nos processos de criação artística e realizar um diálogo com o campo epistemológico de Artaud.

espaço para o compartilhamento de ideias; e a clareza quanto à ausência de fórmulas para uma montagem. Os saberes vindos deste entendimento são a base da formação do encenador, que adentra em mundos fictícios que tratam de assuntos delicados sobre a humanidade pela ótica da criação artística. Nesse sentido, a formação do encenador dialoga com esferas em que há uma exigência de conhecimentos que não se restringem aos estudos teatrais, mas envolvem a capacidade de refletir sobre as inquietudes que se pretende pesquisar e perscrutar.

Esta tese está dividida em seis capítulos, além deste introdutório. No segundo capítulo, *Sobre um processo de ensino-aprendizagem: o componente curricular de Fundamentos da Dramaturgia do Encenador*, examino a proposta pedagógica da professora Marocco¹⁸. Esse capítulo está subdividido em duas partes: *Fundamentos da Dramaturgia do Encenador: apontamentos sobre esse entrelaçamento*, em que discuto a interseção entre as ações de dramaturgia e de encenação; e *O trabalho do artista/pedagogo*, na qual discorro sobre a dupla atuação do profissional da área – a de encenador e de professor.

O terceiro capítulo, intitulado *Diário de pesquisa de acompanhamento da disciplina Fundamentos da Dramaturgia do Encenador*, trata de um relato do processo de aprendizado dos estudantes e oferece um testemunho do material que será aprofundado nos capítulos seguintes, a fim de possibilitar, na sequência, a descrição dos procedimentos utilizados pelos estudantes para a construção dos exercícios de encenações, assim como a orientação da professora, em um processo que se realiza a partir de conhecimentos elaborados em sala de aula.

Esse desdobramento se encontra no quarto capítulo, denominado *Seleção de procedimentos para a criação da encenação a partir da disciplina Fundamentos da Dramaturgia do Encenador*, em que analiso as seguintes questões: *A atmosfera cênica: uma*

¹⁸ Marocco, Inês Alcaraz. Currículo Lattes, acessado em 27 de janeiro de 2015. Graduação em Bacharelado em Direção Teatral e Licenciatura em Arte Dramática pela UFRGS (1975), mestrado em Diplôme D' études Aprofondies pela Université Paris 8 Vincennes-Saint-Denis (1985) e doutorado em Doctorat Em Esthétique Sciences Et Technologie Des Arts pela Université Paris 8 Vincennes-Saint-Denis (1997). Durante o período de 1983-1985, fez o curso de *Mime, Théâtre et Mouvement* na escola Internacional Jacques Lecoq. Realizou, também, o Laboratório de Estudos e Movimento (LEM) nessa mesma escola, no período de 1993-1994. Atualmente, é professora associada nível 4 da UFRGS e coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas da mesma instituição. Tem experiência na área de Artes, com ênfase em Direção Teatral, atuando principalmente nos seguintes temas: arte do ator, sistema de treinamento, formação acadêmica, cultura gaúcha e etnocologia. Segundo Marocco, ela atuou de 1973 a 1976 como diretora, atriz e assistente de direção de diferentes grupos: “como atriz em *A terra dos girassóis* (D. Messias) e assistente de direção de Dilmar Messias em *A tragicomédia de Don Cristóvão e da senhorita Rosita* (Garcia Lorca) no grupo *Girassol*; como assistente de direção de Maria Helena Lopes no espetáculo *D. Xicote Mula Manca e seu criado Zé Chupança* (Oscar V. Pfhul) no grupo *Teatro Novo*; como assistente de direção de Carlos Carvalho, no espetáculo *A Ilha do Faz de Conta* (N. Negri) no *O Grupo*. Dirige, também, o espetáculo/show de Carlinhos Hartlieb, *M`Boitatá-A serpente a Luz*” (no prelo).

prática na cena, em que discuto o fato de que como algo aparentemente impalpável conta com meios para sua criação; *O lugar teatral imerso pela atmosfera cênica*, em que realizo um estudo sobre o detalhamento do todo que compõe a cena, isto é, da atmosfera; *O livro do diretor: espaço de ideias e de criações*, em que reflito sobre a estruturação dos projetos para que sejam concebidos; *O livro do diretor como um diário*, em que discorro sobre a questão de que as anotações que são realizadas na forma de diário acabam sendo utilizadas no projeto da encenação; *O texto cênico no livro do diretor*, em que trato dos critérios empregados para a apropriação do material textual na criação da cena; e *O registro do procedimento de trabalho do encenador: o livro do diretor*, em que analiso os pontos apresentados por Marocco para que o estudante realize os procedimentos da encenação. Tais procedimentos intitulam as partes desse capítulo e serviram para observar as fases advindas do processo de criação engendrado pelos estudantes.

No quinto capítulo, *As montagens do componente Fundamentos da Dramaturgia do Encenador à luz de discursos de encenadores para a criação da encenação*, enfoco os seguintes itens: *Entre a prática e a pedagogia na criação da encenação*, em que investigo o discurso dos encenadores e estabeleço as correlações com o processo criativo dos estudantes; *O desdobramento da prática pedagógica dos encenadores*, em que trato das influências e das contribuições da prática pedagógica na apropriação do fazer teatral pelos encenadores contemporâneos; *A repercussão do “sistema” e a ética como princípio*, em que discuto a forma como o “sistema” reverbera e representa um aprendizado na ética como elemento-chave para os processos cênicos; *O procedimento por meio da análise ativa*, em que reflito sobre esse procedimento no trabalho de construção da encenação; *Análise do material textual a partir da análise ativa no processo de encenação*, em que apresento os elementos que são acionados para a análise do material textual, tais como o superobjetivo, a linha transversal de ação e as circunstâncias dadas; *Os elementos do “sistema” para aprendizagem do ator*, em que discorro sobre os elementos a partir dos quais o ator estrutura a ação física da composição da cena – concentração, imaginação, “se” mágico, fé e sentido de verdade, relação, adaptação, liberdade muscular, tempo-ritmo e ações físicas –, ilustrados pelas imagens dos exercícios de encenação dos estudantes.

Já o sexto capítulo, intitulado *O ambiente para o exercício de direção na sala de aula*, está dividido nos seguintes tópicos: *Sobre o trabalho coletivo e a criação*, em que trato da improvisação como propulsora para os elos de interação entre o coletivo; e *A Poética de encenação criada em um ambiente de sala de aula*, em que realizo uma análise sobre a

formação dos estudantes no que concerne ao trabalho de encenador, ponderando que a construção de saberes transcende o próprio curso de formação.

No último capítulo, *Considerações finais*, faço uma reflexão sobre a formação do encenador a partir das características apontadas por Stanislávski que um encenador deve apresentar: a de professor, artista, literato e administrador. Por fim, apresento os Apêndices, que correspondem ao material coletado durante o trajeto da pesquisa. No Apêndice A, transcrevo a entrevista realizada com a professora da disciplina, a qual revela seu processo artístico-pedagógico no trabalho com os estudantes. Em seguida, no Anexo C, transcrevo o plano de ensino da disciplina *Fundamentos da Dramaturgia do Encenador*. Em continuidade, no Apêndice B, apresento uma síntese dos seminários desenvolvidos no itinerário do processo de ensino-aprendizagem dos estudantes. Já no Apêndice C descrevo os questionários aplicados aos estudantes para analisar suas impressões sobre o trajeto de trabalhar como encenador. Na sucessão, nos Apêndices E e F, procedo às transcrições das entrevistas orais realizadas com dois estudantes que recontam seu processo na encenação. Já no Anexo A consta o livro o diretor de uma estudante, permitindo a identificação de seu percurso para a criação da montagem, e, por fim, no Anexo B, figura o Cartaz/Programa desenvolvido por uma das equipes.

2 SOBRE UM PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM: O COMPONENTE CURRICULAR DE *FUNDAMENTOS DA DRAMATURGIA DO ENCENADOR*

Considero a sala de aula um lugar de conhecimento. Por isso, quando selecionei qual seria a sala em que realizaria meu estágio de observação de doutoramento para investigar o processo de ensino-aprendizagem de encenação, lembrei do projeto desenvolvido com Marocco, já referido na introdução, uma vez que, ao terminar esse projeto, senti que havia ficado uma lacuna, algo que ainda estava incompleto e, portanto, aberto à pesquisa. Outro fator que me levou a optar por uma das disciplinas regidas por Marocco se deve ao fato de ela apresentar a dupla tarefa de atuar como professora e como encenadora, mantendo um grupo de pesquisa para que o estudo se efetive por meio de encenações. A possibilidade de lançar um olhar reflexivo sobre o desempenho artístico-pedagógico de outro professor fez com que eu repensasse a minha atuação profissional em sala de aula, levando em conta as experiências vividas nos procedimentos de formação artística, marcadas por um emaranhado de situações, conflitos e ideias que perpassam o ensino e especificamente a aprendizagem da encenação.

O componente escolhido, *Fundamentos da Dramaturgia do Encenador*, cujo plano de ensino consta no Anexo C, ofertada no terceiro semestre é obrigatório para as duas habilitações do Curso de Graduação em Teatro, em todas as suas modalidades – Bacharelado em Direção Teatral, Bacharelado em Interpretação Teatral e Licenciatura em Teatro –, sendo composta de oito créditos, que totalizam uma carga horária de 120 horas, e tendo alguns pré-requisitos para que seja cursada¹. A observação desse componente ocorreu no primeiro semestre de 2014, quando a turma contava com 18 estudantes, tanto do bacharelado (interpretação e direção) quanto da licenciatura, integrantes de semestres diversificados: sete estudantes do quinto semestre; oito estudantes do terceiro semestre; dois estudantes do sétimo semestre; e um estudante que relatou não saber exatamente se estava no quinto ou no sexto semestre do curso. Os encontros aconteciam nas terças-feiras e quintas-feiras das 14 horas às 18 horas. Marocco ministrou sozinha a disciplina, mas tinha o auxílio de dois monitores para organizar o trabalho realizado em sala de aula, aos quais concedia voz ativa para que intervissem no processo de trabalho das equipes – caso não tivessem conhecimento para ajudar os estudantes em alguma questão específica, deveriam compartilhar a dúvida com ela para verificarem como resolver a situação.

¹ *Corpo e Voz I* (120h) e *Atuação I - A* (60h). Currículo do Curso de Graduação em Direção Teatral, consultado em 20 de julho de 2015 na página da UFRGS.

O componente *Fundamentos da Dramaturgia do Encenador* apresenta a seguinte ementa: “Exercícios de composição cênica a partir de diferentes fontes: reconhecimento dos princípios relacionados ao espaço e tempo. Estudo do potencial dramático de diferentes narrativas”². Quanto aos exercícios de composição cênica, primeira parte da ementa, na averiguação dos currículos dos cursos, observa-se que, do primeiro ao quarto semestre, são ofertados componentes que subsidiam esse conhecimento. Com base nisso, compreende-se que a estruturação do currículo do curso confere relevância ao conhecimento básico de atuação que contempla o trabalho de corpo e de voz³, o que significa que o trabalho do diretor é amalgamado com o trabalho do ator.

A ementa prevê, ainda, que os exercícios de composição cênica podem ser oriundos de diferentes fontes, remetendo à experiência adquirida pelos estudantes nos semestres anteriores ao do componente *Fundamentos da Dramaturgia do Encenador*, experiência essa que depende da apreensão de diferentes métodos ministrados de acordo com a organização pedagógica dos professores do quadro docente. Outro ponto da ementa diz respeito ao reconhecimento dos princípios relacionados ao espaço e tempo, tendo em vista que o teatro é uma das artes que se propõe a redimensionar o espaço e o tempo por meio da convenção teatral, a qual é estipulada no processo de criação quando se convocam determinados mundos imaginários. Assim, por meio da experiência de trabalhar como encenador, o estudante perceberá que a questão do tempo e do espaço está presente na realização teatral e que existem diferentes maneiras de articular esses elementos.

Por fim, a ementa refere-se ao estudo do potencial dramático de diferentes narrativas. Uma vez que o campo narrativo pressupõe um leque de possibilidades, delimitou-se uma proposta inicial da disciplina, que consiste em trabalhar com textos não dramáticos, que poderiam ser tanto contos quanto romances. Enquanto o conto apresenta uma estrutura menor, o que pode facilitar a adaptação e a transposição para a cena, o romance, pelo tamanho da obra, necessita de uma adaptação mais trabalhosa para a transposição cênica. Apesar disso, o estudante tem liberdade de escolha entre o conto e o romance.

² Currículo do Curso de Graduação em Direção Teatral, consultado em 18 de agosto de 2014 na página da UFRGS.

³ Consulta realizada no dia 22/08/2014 na página de Informações Acadêmicas da Graduação. Disciplinas de *Atuação I - A* (60h), *Atuação II - A* (60h), *Atuação III - A* (120h) e *Atuação IV - A* (120h), ofertadas, respectivamente, do primeiro ao quarto semestre; e disciplinas de *Corpo e Voz I* - (120h), *Corpo e Voz II* - (120h), *Corpo e Voz III* - (120h) e *Corpo e Voz IV* - (120h), ofertadas, respectivamente, do primeiro ao quarto semestre.

O espaço físico utilizado para os encontros da disciplina abarcava vários lugares. Nas discussões teóricas, era usada uma pequena sala, que continha cadeiras dispostas em formato de um círculo e um quadro branco. Já as aulas práticas eram realizadas em três estúdios⁴ diferentes, locais espaçosos com piso de madeira e projetados para acomodar, futuramente, os equipamentos de iluminação e som. A pedido da professora, a turma foi organizada em três equipes, cada qual com seis estudantes e destinada a um dos estúdios, a fim de manter a privacidade necessária para a formação de um ambiente favorável à criação, até mesmo porque todos deviam trabalhar como encenadores e atores, tanto na concepção do projeto dos componentes da cena quanto na sua autoprodução referente à busca de materiais cênicos.

O DAD da UFRGS mantém uma sala com guarda-roupa e acessórios de cena que podem ser utilizados pelos estudantes. No período de observação, contudo, devido a uma reforma, essa sala se encontrava provisoriamente fechada, fazendo com que os estudantes tivessem de providenciar os figurinos e acessórios necessários à encenação. Segundo Marocco⁵, “muita coisa os alunos trazem para as suas cenas e quando terminam as apresentações eles levam de volta” (informação verbal). Da mesma maneira, os materiais para compor o cenário foram arranjados pelos estudantes, pois o Curso de Teatro não dispõe desse acervo devido, sobretudo, ao fato de que a dimensão de alguns projetos de cenários e a versatilidade específica de cada montagem geralmente dificultam a oferta de tal material. Apesar disso, Marocco mantém um gabinete⁶, isto é, uma sala pequena atulhada de cenários e objetos de cena acumulados a partir das encenações realizadas, que estão disponíveis aos estudantes. Esse espaço foi o local em que tive o primeiro contato presencial com Marocco para discutir a possibilidade de fazer o estágio de doutoramento. Quanto à iluminação, o Curso dispõe de um técnico⁷ para orientar os estudantes. Entretanto, somente um grupo conseguiu agendar a utilização da Sala Alziro Azevedo⁸, que contempla a estrutura necessária

⁴ A palavra estúdio, empregada aqui, é o modo como a professora e os estudantes denominavam esses espaços.

⁵ Entrevista concedida a Carla Medianeira Antonello, por Skype, em 20 de julho de 2015.

⁶ Local onde a professora orienta os estudantes, bem como guarda e empresta material. Conforme Marocco, “O que tem no meu gabinete é indumentária e objetos cênicos dos espetáculos *O Sobrado*, *Incidente em Antares* e a indumentária do *Santo Qorpo ou o Louco da Província*. Este material eu guardo em função de apresentações de temporadas, circulações etc. e tal. Portanto, estou responsável por este material”. Entrevista concedida a Carla Medianeira Antonello, por Skype, em 20 de julho de 2015.

⁷ Conforme o relato de um dos estudantes, há “um técnico de iluminação permanente na Alziro, o Acosta”. Entrevista concedida a Carla Medianeira Antonello, por e-mail, em 02 de abril de 2014.

⁸ Funciona como anexo do DAD do Instituto de Artes, com capacidade para 70 lugares. A denominação da sala é uma homenagem a “Alziro Clóvis Azevedo (Porto Alegre RS 1950 - idem 1994). Cenógrafo, figurinista, professor e artista plástico. Apesar da carreira relativamente curta, entre 1975 e 1993 impõe-se como um dos mais destacados artistas da arquitetura cenográfica, e alcança reconhecimento nacional ao conquistar, em 1988, o Prêmio Molière de cenografia pelo espetáculo *A Maldição do Vale Negro*. [...] Após sua morte, o Departamento

para a execução de um projeto de iluminação. As demais equipes tiveram de apresentar suas encenações nos estúdios onde ensaiaram, precisando levar o equipamento de iluminação e som para o local, isto é, alguns refletores e uma caixa de som.

O trabalho pedagógico da professora em relação à turma observada abrangeu várias etapas. Primeiramente, ocorreram alguns seminários, que se encontram no Apêndice B, em forma de resumo dos assuntos estudados, que concederam o aporte teórico necessário para que os estudantes, na sequência, executassem a montagem do conto *Bilhete premiado*, de Antón Pavlovitch Tchekhov⁹, e, por fim, escolhessem um conto ou romance para elaborar outro exercício de encenação. Tanto o primeiro quanto o segundo exercício de encenação foram avaliados de forma contínua pela professora por meio de um cronograma constituído de três partes: inicial, para saber como os estudantes organizaram o material textual para a criação das cenas; intermediária, para averiguar como conduziram a criação das cenas; e final, para visualizar o exercício de montagem como um todo e sugerir, caso necessário, alguma modificação.

Excetuando-se esses momentos de avaliação, os estudantes gozavam de autonomia para ensaiarem sem a presença de Marocco, embora esta se colocasse à disposição nos horários de aula para eventuais dúvidas e orientações, estando presente em seu gabinete. Tendo isso em vista, os monitores eram encarregados de anotarem a presença dos estudantes, bem como os horários de chegada e de saída de cada um. Marocco¹⁰ comentou que, anteriormente, contabilizava a presença dos estudantes, no entanto, não fazia o cronograma, na expectativa que estes cumprissem com as tarefas propostas e buscassem orientação, o que quase não ocorria (informação verbal).

Na interpretação da professora¹¹, talvez houvesse uma hesitação por parte dos estudantes no que diz respeito à busca de orientações ou preferissem não compartilhar as inseguranças que são próprias de quando se mergulha em algum processo criativo (informação verbal). A partir dessa averiguação, tornou-se fundamental para ela pensar em outra maneira de avaliar o desenvolvimento do trabalho, para que fosse possível observar as

de Arte Dramática da UFRGS dá à sala de apresentações o nome de Sala Alziro Azevedo”. Disponível em: <<http://enciclopedia.itaucultural.org.br/pessoa399798/alziro-azevedo>>. Acesso em: 22 ago. 2014.

⁹ Antón Pavlovitch Tchekhov (1860-1904) foi médico e escritor russo. “Ele é o grande renovador/inaugurador do conto moderno, com influência em contista do mundo todo” (COSTA, 2009, p. 361). Além disso, produziu peças teatrais amplamente reconhecidas, tais como *Tio Vânia*, *Ivanov*, *As três irmãs* e *O jardim das cerejeiras*. Casou com a atriz russa Olga Knipper em 1901.

¹⁰ Anotação realizada em seu gabinete no dia 03 de abril de 2014.

¹¹ Anotação realizada em seu gabinete no dia 03 de abril de 2014.

dificuldades e conceder uma orientação pontual à construção da cena. Nesse aspecto, os novos critérios adotados com as datas programadas possibilitaram uma interferência mais específica no processo de cada equipe, e, conseqüentemente, de cada estudante.

Dessa forma, os estudantes trabalhavam conscientes da previsibilidade das orientações e da análise do andamento do processo de criação. Era perceptível que a proposta da professora visava justamente encorajar as equipes a serem responsáveis pelo processo criativo no percurso do desenvolvimento do trabalho. Geralmente, o horário previsto para a disciplina era insuficiente para efetivar a montagem, sendo preciso realizar ensaios extras. Além disso, no semestre em questão, havia os jogos do Brasil na Copa do Mundo, motivo pelo qual, muitas vezes, os estudantes foram dispensados pela Instituição para assistirem aos jogos da seleção brasileira. Independentemente da movimentação exterior, como gritos de euforia, buzinas e assobios, averigüei, contudo, que algumas equipes davam continuidade ao trabalho.

Nesse sentido, é importante ressaltar que a proposição de autonomia exige comprometimento dos estudantes para encaminharem a criação. Uma das equipes, no entanto, conforme Marocco observou durante a primeira avaliação, não havia desenvolvido um trabalho satisfatório, caso em que Marocco interferiu de maneira bastante crítica a fim de auxiliar os estudantes a modificarem o encaminhamento do processo criativo. Essa orientação, como constatei, foi importante ao proporcionar a reflexão dos estudantes para a recondução da forma de trabalhar e para a formação de uma consciência sobre a necessidade de imergir totalmente em processos criativos. A esse respeito, é questionável, inclusive, se há possibilidade de levar adiante um processo de criação que não conta com a devida apropriação das fases que conduzem à construção da montagem. Cada fase do processo é importante, sendo impensável pular uma das etapas sem prejudicar a completude do processo. Além disso, a progressão do processo de criação ocorre conforme o engajamento dos estudantes, de modo que as fases propostas em termos de orientação proporcionam o avanço em relação ao que já havia sido apresentado. Considerando-se tais questões, é possível repensar o quanto o papel de avaliação do professor se faz fundamental, ao dinamizar os entraves pontuais de cada montagem, para sintonizar os estudantes com o processo criativo.

Diante da falta de comprometimento dos estudantes com o processo de montagem, os professores Vera R. M. Collaço e José R. Faleiro apontam a problemática da estrutura curricular: “[...] Mas estamos na academia, e, portanto, os alunos/atores podem faltar aos encontros, chegar tarde, sair cedo etc. O óbvio! Por mais que estivessem participando

ativamente do trabalho, esta montagem era para alguns apenas mais uma disciplina de sua estrutura curricular” (COLLAÇO; FALEIRO, 2010, p. 29). A problemática apresentada pelos professores, em alguns casos, torna-se recorrente devido à estrutura disciplinar tradicional de algumas instituições que condiciona um saber fragmentado, dificultando o processo de construção de uma montagem, que dificilmente se adapta aos limites impostos pela grade curricular. Em qualquer procedimento de criação teatral, uma das imposições é a presença assídua dos participantes, já que o trabalho se realiza nos encontros da equipe e é extremamente difícil dar continuidade ao processo sem a presença de todos os membros. Embora pareça estranho trazer à tona a palavra regra ao universo teatral, sabe-se que, no procedimento de criação, um dos sustentáculos é a presença de todos os envolvidos. Tal regra se relaciona somente a esse aspecto, porque a ideia é justamente abandonar qualquer regra ou dogma, isto é, não ter regras, mas liberdade para recusar a estagnação ou o engessamento das ideias, que devem ser compartilhadas. A noção da completude postulada pela presença de todos os membros na construção do trabalho pode ser visualizada no filme *O ponto de mutação*, baseado no livro do físico Fritjof Capra (1982), que dialoga sobre o pensamento holístico, termo vindo do grego que significa “o completo” ou “o todo”. É sob essa perspectiva que se situa também a preocupação com a manutenção de uma equipe de teatro ao reivindicar uma oposição ao individualismo. Os integrantes não são vistos como indivíduos isolados, mas como partícipes de processo mais amplos que contemplam sua atuação e reflexão frente ao trabalho executado. Para Marocco¹², o trabalho em equipe é parte intrínseca da realização teatral; por esse motivo, os estudantes eram incentivados a compartilhar ideias, acertos, desacertos e dúvidas, ou seja, as contingências frente a um processo de criação (informação verbal). Dessa maneira, nas palavras da professora:

Influenciada pela Escola de Jacques Lecoq, vim imbuída pelas novas técnicas, mas principalmente pelo sentido verdadeiro de uma escola, onde tudo é feito pelo coletivo, desde a criação, a dramaturgia, a música até a encenação. Através do TEU [Teatro Experimental Universitário], conseguimos concretizar essa ideia, adaptando o currículo à realização de projetos comuns, pois durante doze anos, trabalhamos a partir da escolha de um tema ou texto para o qual todas as aulas do ano letivo convergiam, **proporcionando a professores¹³ e alunos passar juntos pela experiência de uma grande companhia de teatro** (MAROCCO, no prelo, grifo nosso).

¹² Anotação em sala de aula no dia 06 de maio de 2014.

¹³ Posteriormente, o Curso de Licenciatura em Artes Cênicas em Santa Maria, Rio Grande do Sul, contou com novos professores para integrar a equipe: Nair Dagostini, Berenice Gorini e Beatriz Pippi (no período 1987-1999); e Adriana Dal Forno, Gisela Biancalana, Rozane Cardoso e Guilherme Corrêa (Centro de educação da

A experiência na Escola de Jacques Lecoq¹⁴ proporcionou, segundo a afirmativa de Marocco¹⁵ (no prelo), uma nova forma de olhar e de trabalhar o teatro. Para ela, a formação proposta trazia à tona a sua intuição quando nos anos 1970 praticava teatro com colegas, estando no início do seu processo de formação teatral: “do motor da cena ser do jogo do ator” (MAROCCO, no prelo). Nessa vertente, para que o jogo do ator seja realizado, é necessária uma equipe de atores coesa durante todo o processo criativo da encenação.

Diante dessa perspectiva, juntamente à equipe de professores da UFSM, Marocco iniciou a criação de um projeto acerca da convergência dos ensinamentos teatrais em uma encenação. De acordo com essa ideia, o intuito era praticar um teatro análogo ao de uma companhia teatral, indo na contrapartida do sistema acadêmico brasileiro, que apresenta uma problemática no duplo papel assumido pela formação tanto acadêmica como artística, “[...] uma vez que se pretende formar o artista dentro de um sistema, que é por natureza, fragmentado em disciplinas, que estabelece turmas diferentes a cada semestre, e que tem no seu quadro um grupo de professores que geralmente não compartilham de uma mesma visão de arte” (MAROCCO, no prelo). A formação do artista, ou especificamente do diretor, revela-se mais qualitativa no trabalho em equipe, na medida em que o conhecimento sistematizado por disciplinas, geralmente, causa uma fragmentação, o que acaba por enfraquecer os saberes. Desse modo, parece que a cada novo semestre há um recomeço, que não se alicerça em um desenvolvimento de aprendizagem do estudante. Quando os professores se integram em uma proposta compartilhada, o conhecimento proporcionado adquire mais consistência no que diz respeito à mediação necessária para o exercício dos procedimentos de criação de uma encenação. Os saberes de processos criativos são construídos a cada processo, na circulação de ideias, no acesso ao imaginário e no surgimento de divergências que acabam por convergir na elaboração cênica. Há uma margem para o caos que se configurará em criação, no requisito da autonomia que garanta um livre espaço para cada um que pertence à equipe.

UFSM) (no período 1997-1999). Ressalta-se que os professores Irion Nolasco e Maria Lúcia Raymundo exerceram sua função de docência na UFRGS.

¹⁴ Jacques Lecoq (1921-1999) “foi ator, mímico e professor de arte dramática. Partindo da experiência corporal que adquiriu como ginasta, esportista e professor de educação física, atividade que desempenhou no início de sua carreira profissional, interessou-se mais tarde pelo corpo como instrumento da interpretação e expressão do ator e investigou maneiras para predispor-lo a assumir diferentes atitudes exigidas pelos mais diversos tipos de personagens e propostas cênicas. Em 1956, fundou a *Escola Internacional de Teatro Jacques Lecoq*, onde sistematizou suas pesquisas, criando um dos métodos mais inovadores e eficientes de treino de atores ainda em voga” (LECOQ, 2010). Desde 1999, a escola passou a ser dirigida por sua mulher, Fay Lecoq, e oferece o programa pedagógico instaurado pelo mestre francês.

¹⁵ Aluna da escola Internacional de Teatro de Jacques Lecoq, no curso *Théâtre, Mime et Mouvement* no período de 1983 a 1985, e da *École Philippe Gaulier*, nos cursos de *Clown* e de *Jogo de Máscara* entre 1982 e 1987.

Como diz Jorge Larrosa (2013, p. 7),

[...] para além ou para aquém de saberes disciplinados, de métodos disciplináveis, de recomendações úteis ou de respostas seguras; para além até mesmo de ideias apropriadas, talvez seja hora de tentar trabalhar no campo pedagógico pensando e escrevendo de uma forma que se pretende indisciplinada, insegura e imprópria.

A proposta do autor inclui o artista que também atua no “campo pedagógico”. Ambos os campos, pedagógico e artístico, trabalham com questões que necessitam de reinvenção em brechas de incertezas e de buscas, pois os saberes circunscritos poderão se enrijecer e se tornar campos estagnados. Salienta-se que essa mesma importância do trabalho em equipe é referenciada por Marocco quando esta discorre sobre o conceito de ator-criador (BONFITTO, 2002)¹⁶, termo que se estabeleceu quando Stanislávski avaliou que havia uma problemática de omissão do ator quando este assume um papel passivo, em que o diretor tem de tomar todas as decisões frente ao processo criativo. Nesse contexto, mesmo o ator se encontrando no centro de um processo criativo, sentiu-se a presença de um ator mais ativo e participativo no processo de criação. Stanislávski desenvolveu, então, um método de trabalho que possibilitasse ao ator criar e ser atuante no processo de construção da cena. Essa proposta, resguardados os métodos de trabalho desenvolvidos pelos profissionais, é provavelmente o cerne dos procedimentos de atuação tanto em grupos teatrais quanto nas escolas de formação. Nesse ponto, Marocco¹⁷ afirma que “o trabalho do diretor vive do material do ator sendo um fazer coletivo”, frisando que o diretor não cria sozinho e que o ator também é responsável pelo processo de criação (informação verbal). Essa mesma ideia pode ser encontrada em Lecoq (2010, p. 58), que previa na formação do estudante um espaço de liberdade, fator “[...] essencial, por permitir nunca mais esquecer o objetivo principal da Escola: a criação”. Nessa perspectiva, há a necessidade de trocas e responsabilidades igualitárias compartilhadas no processo de criação.

Para atingir seus objetivos em sala de aula, Marocco orientava as equipes a revezarem-se nas tarefas, de modo que os estudantes deveriam se responsabilizar pelo trabalho de direção, de atuação e de concepção de projetos relacionáveis aos componentes da cena. Uma das metas desse procedimento é que a equipe apresente uma colaboração mútua e saiba

¹⁶ O percurso do ator-criador ocorreu nos estúdios de Arte de Moscou, quando Stanislávski percebeu a necessidade de uma formação mais específica para o ator e aperfeiçoou seu método, chegando à ação física. Desde então, vemos muitos desdobramentos da ação física, que foi investigada pelos seguintes artistas/pesquisadores: Meyerhold, Laban, Decroux, Brecht, Tchékchov, Grotowski e Barba, dentre outros.

¹⁷ Anotação realizada durante o estágio em 19 de junho de 2014.

realizar acordos, já que o tempo cronológico do semestre deve ser equacionado na previsão dos ensaios para cada um dos exercícios de montagens. Caso contrário, o andamento do processo começa a apresentar problemas, situação que vivenciei enquanto estudante de graduação, assim como no estágio do doutoramento e no exercício profissional, uma vez que trabalho com disciplinas de montagem¹⁸.

A questão do tempo cronológico hábil, como mencionado, é um grande problema nos processos de montagem nos cursos de formação dos artistas cênicos. Uma das causas desse entrave é a carga horária insuficiente, fazendo com que, frequentemente, sejam necessários ensaios extras, gerando conflitos em função dos compromissos já assumidos pelos estudantes e dificultando uma agenda correlata para todos. Assim, os estudantes têm de encontrar brechas em sua rotina para pactuarem um horário possível para todos, o que indica, novamente, a importância do trabalho em equipe. Os estudantes, ao agirem em equipe, podem adquirir vínculos mais sólidos, de modo que, ao mesmo tempo que há um favorecimento do coletivo, há uma valorização do individual na geração de ideias associadas ao processo de criação. Mesmo se instalando um paradoxo para os estudantes exercerem a voz individual no coletivo, é conveniente imprimir acordos tecidos em consenso no exercício democrático para que todos os posicionamentos sejam analisados. Isso se faz necessário uma vez que a turma é constituída de jovens, inseridos em uma sociedade em que são incentivados ao consumo e em que o individual, no sentido do ter, predomina em detrimento do coletivo, no aspecto do que significa ser (DEBORD, 1997).

Apesar dessa influência social que geralmente impele o estudante a agir de forma individualista, no trabalho teatral, ele necessita aprender a lidar com o outro. Como diz Jean-Paul Sartre (2007, p. 125) na peça *Entre quatro paredes*, “o inferno são os outros”. Propõe-se, aqui, pensar essa afirmação nos casos em que uma equipe transforma o ambiente de trabalho em lugar de conflitos, disputas e tensões. O grande desafio é a inversão dessa constatação, para que se aprenda a compartilhar, superar as intolerâncias e valorizar cada voz, sem perder a capacidade de questionar e de manter o processo criativo, que precisa se estabelecer em um ambiente de confiança. Cabe, a esse respeito, citar a afirmação de Mnouchkine (2010, p. 58)¹⁹: “Trabalhem juntos. O que se pode fazer sozinho em casa? Sozinho, nada. É preciso

¹⁸ Atuo como professora da Escola Técnica de Artes (ETA) da Universidade Federal de Alagoas (UFAL) no Curso de Arte Dramática. As disciplinas ministradas são *Atuação e Prática de Montagem 1* (150h) e *Atuação e Prática de Montagem 2* (180h).

¹⁹ As citações a Mnouchkine neste texto se referem a uma entrevista concedida a Josette Féral, publicada sob o título de *Encontros com Ariane Mnouchkine: erguendo um monumento ao efêmero* em 2010.

aprender junto. Escutem-se. Recebam-se. Vocês precisam aceitar as coisas do outro. Se alguém propõe algo, acate”. Nesse sentido, a escuta estabelece-se como um saber relevante na prática teatral e imprescindível para o bom funcionamento do grupo. É em torno desse princípio que Barba define as atividades para a manutenção do grupo, afirmando que “quem quer trabalhar no *Odin* deve aprender a fazer tudo, sem distinção entre tarefas artísticas, administrativas e técnicas. Claro, às vezes são necessárias ‘competências específicas’” (BARBA, 2010, p. 219). No *Théâtre du Soleil*, de acordo com Juliana Gardim (2010) constata-se a mesma premissa de um coletivo que execute em conjunto as práticas necessárias para que a encenação aconteça: geração de recursos, manutenção da limpeza, cuidado da cozinha, venda de ingressos e montagem propriamente dita.

Tanto no trabalho de grupo quanto na escola, estabelece-se uma conduta de predisposição a afazeres que se apresentam necessários para o andamento do trabalho, indo ao encontro da formação de uma consciência de que o teatro é formado de muitas tarefas, independentemente da função exercida, sem hierarquias que delimitem um grau de maior importância à função do diretor ou do ator. Essa predisposição também é válida no contexto de criação, assim como a capacidade de ceder e de conviver com as ideias dos outros, que, mesmo sendo contraditórias no que se refere ao material cênico, às vezes prevalecem sobre a decisão que favorece a equipe. Nesse aspecto, Marocco teceu a seguinte reflexão:

Aprendemos ao mesmo tempo fazer parte de um coletivo, e sermos indivíduos autônomos, a entender que o risco é fundamental no processo de criação, ao mesmo tempo que temos que saber organizar o efêmero. Experimentamos o desafio e a frustração, encarando-os como companheiros desta aventura e ao mesmo tempo obstáculos importantes e necessários para transcendermos. Passamos, a cada novo trabalho, pela dura prova do trabalho coletivo, onde todos opinam, e da dificuldade que é achar um denominador comum num grupo grande, porque a resposta tem de ser de todos, e de como é prazeroso no final, fazer um trabalho que é de cada um. **Comprovamos pela prática a importância de desenvolver um processo em equipe, e que isso é visível no resultado e na formação de cada um de nós como criadores e cidadãos** (MAROCCO, no prelo, grifo nosso).

A valorização do trabalho em equipe pressupõe a formação de um ser humano integral no exercício da cidadania e consciente da necessidade de respeitar a opinião alheia tanto ao tecer sua fala quanto ao exercitar sua escuta. Como ressalta Paulo Freire (1999, p. 120), a “autonomia vai se constituindo na experiência de várias, inúmeras decisões, que vão sendo tomadas”. O trabalho em equipe frente a um processo criativo implica o compartilhamento de questões de modo que todas as decisões repercutem na prática. Uma das características do

trabalho teatral consiste em discutir temáticas que frequentemente inquietam e exigem uma postura reflexiva para que se chegue a alguma resolução. Nessa perspectiva, parece que a expressão latina *mutatis mutandis*, que significa “mudando o que deve ser mudado” (FERREIRA, 1986, p. 1175), denota bem tal ideia, na medida em que os estudantes precisam aprender a questionar e a criticar aspectos a fim de discutir se é possível mudar o que deveria ser mudado, ainda que nada se modifique em curto ou longo prazo. A proposta de reflexão indica, assim, que há consciência e que, portanto, a concepção cênica partiu de algo que inquieta, já que, usualmente, uma das funções da arte teatral é colocar em curso o pensamento sobre as relações humanas, ainda que no campo do imaginário.

Conforme a assertiva de José Ortega y Gasset (2005, p. 12), “a tarefa do artista é acrescentar mundos novos”, ou seja, adentrar em territórios artísticos a fim de acessar percepções, afetos e sensibilidades que ultrapassem a habitual óptica simplista do mundo mercantil. Para que o estudante consiga ir além do contexto mercantil em que vive, é fundamental que lhe sejam apresentados “mundos novos”, isto é, outros conhecimentos, tal como faz a escola. A esse respeito, Lecoq (2010, p. 153) afirma que um dos objetivos da sua escola é “favorecer a emergência de um teatro em que o ator está em ação, um teatro do movimento, mas, sobretudo, um teatro do imaginário”. Constata-se que, mesmo o ator tendo domínio do seu corpo na criação das ações físicas, para que isso ocorra, é relevante, também, o trabalho da imaginação, pois o corpo e a mente são inseparáveis, o que indica que o psicofísico do ator subsidia seu trabalho. Nessa ótica, Mnouchkine, que foi aluna de Lecoq, defende a premissa de que “a imaginação é um músculo. É algo para o qual se dá forma, que é enriquecido, que é alimentado” (MNOUCHKINE, 2010, p. 62).

Todo o percurso de formação do estudante ocorre em sintonia com o processo criativo que mescla o individual e o coletivo. Assim, no trabalho em equipe, o imaginário é essencial para que o processo criativo se alimente de outras perspectivas e traga outras referências que possibilitem a geração de ideias. Como ratifica Mnouchkine (2010, p. 118):

Não tenho a menor ideia de quando tempo durará o *Théâtre du Soleil*. Mas sei que, para mim, fazer teatro fora de um grupo que compartilhe uma busca comum é absolutamente inconcebível. Não faria teatro de outro modo. Porque acho que é a única maneira de aprender e a que me dá vontade de aprender.

Presume-se, a partir disso, que os grupos teatrais se formalizem em uma condição que visa ao trabalho em equipe no ensino de articular questões debatidas nos contextos encenados,

processo que, necessariamente, ocorre pela busca compartilhada e que potencializa núcleos de questionamentos em comuns para que o aprender citado por Mnouchkine possa aflorar e ser extrapolado.

Na obra *Fios do tempo: memórias*, Brook revela o seu itinerário artístico, repensando suas experiências e a maneira como ocorreu seu desenvolvimento profissional. Brook descreve que, na Inglaterra, eram-lhe concedidas quatro semanas de ensaios com um elenco para aquele fim: “[...] eu aceitava aquilo como um fato de vida. Genet [...] jurava que a sua peça só poderia ser representada por um grupo homogêneo, que trabalhasse junto por muitos anos, para que lhe fosse possível dominar estilos que não eram comuns aos recursos de um ator profissional” (BROOK, 2000, p. 149). Em uma escrita que lembra um diário, com certo grau de informalidade, Brook relata que, pela primeira vez, sentiu a precisão de um grupo. Apesar disso, não houve a possibilidade de formação do grupo devido ao tempo de preparação que seria necessário. Depois de passar por várias experiências artísticas em 1970, Brook criou o Centro Internacional de Investigações Teatrais (CIRT), em Paris, com o objetivo de formar um grupo de atores de diferentes nacionalidades para realizar a pesquisa artística e averiguar a raiz antropológica do teatro, dedicando-se, também, à formação dos atores. A pesquisa contou com três anos de viagens por vários países, com atuações em espaços cênicos não convencionais. Depois de diversas atividades itinerárias, Brook instalou-se em um antigo teatro francês, *Les Bouffes du Nord*, em Paris, onde continua seu trabalho. Para explicar o valor do trabalho em grupo, Brook citou um conto de Grimm sobre um jovem herói que precisa salvar a princesa, porém não tem habilidades suficientes para a tarefa. Isso o leva a formar um grupo em que cada integrante tem uma habilidade diferente, como enxergar a uma grande distância, ter audição aguçada, beber a quantidade de água de um lago e sentir calor quando é frio e vice-versa. A reunião dessas pessoas forma um grupo com a capacidade de ser bem-sucedido em uma tarefa que nenhum deles realizaria sozinho. Nas palavras de Brook:

Isoladamente, cada um era insuficiente, mas juntos eles formavam um todo. Em nosso novo grupo, todos nós vínhamos de experiências diferentes, e, enquanto isso normalmente leva a barreiras e conflitos, o nosso objetivo era o de reconhecer, através do trabalho conjunto, que cada um não é mais que um fragmento de um quebra-cabeça incompleto, no qual cada peça estranhamente moldada pode ter uma função vital. Cada peça deve encaixar-se perfeitamente com as outras formas retorcidas para que um todo significativo possa surgir (BROOK, 2000, p. 227).

De fato, o desenvolvimento de um grupo que tenha maturidade e um desejo em comum dificulta um rompimento fácil, por qualquer conflito, e faz com que se assumam uma postura com objetivos voltados para o trabalho de modo que cada um é parte de um todo. A metáfora do “quebra-cabeça incompleto” redimensiona o significado do trabalho em grupo, deixando claro que é essencial valorizar a convivência e a troca gerada pela prática diária de compartilhar.

Nesse viés da representatividade do trabalho de equipe, observa-se que o teatro profissional brasileiro tem se organizado em grupos para garantir que os artistas cênicos consigam permanecer atuantes. Isso se deve à existência de várias dificuldades, como a própria subsistência dos membros da equipe, que geralmente necessitam exercer um trabalho externo não relacionado com a profissão teatral, ou a necessidade de angariar recursos financeiros para a produção das encenações, que geralmente são pleiteadas por editais culturais. Apesar da tensão gerada pelo conflito financeiro²⁰, os grupos de teatro precisam manter um ambiente favorável em que a liberdade é substancial para a realização de um trabalho autônomo marcado por propostas criativas tanto na pesquisa quanto na experimentação.

Essa aspiração é recorrente no ensino de teatro, a fim de incentivar a correlação entre a autonomia, a pesquisa e a experimentação, eixos estes fundamentais para a prática teatral. Nesse processo, os grupos teatrais orientam-se, geralmente, para desenvolver percursos de criação em determinadas linhas de pesquisa cênica, os quais se configuram como a busca de uma linguagem. Há muitos grupos de renome que existem justamente por conseguir manter sua equipe coesa e manter alguma linha de pesquisa no que diz respeito ao compartilhamento de ideias. Dentre eles, pode-se citar, por exemplo, o Grupo Cerco²¹ no Rio grande do Sul; o Grupo Vertigem²² em São Paulo; a Associação Teatral Joana Gajuru²³ em Alagoas; e o Grupo Galpão²⁴ em Belo Horizonte.

²⁰ Seria necessária uma pesquisa específica que levantasse dados para saber como ocorre a manutenção dos grupos brasileiros.

²¹ O Grupo Cerco de teatro teve sua origem em 2008, no DAD da UFRGS, em Porto Alegre. Catorze alunos, dirigidos pela professora Inês Marocco, trabalharam por quase um ano na montagem de *O Sobrado*, homenageando os 100 anos do Instituto de Artes da Instituição. Surpreendendo a todos, o espetáculo trouxe novos ares ao teatro acadêmico, recebendo diversos prêmios e reconhecimento do público e da crítica. Após esse trabalho, o até então agrupamento de alunos consolidou-se como um grupo de artistas interessados em desenvolver uma pesquisa contínua em teatro. Disponível em: <<https://grupocerco.wordpress.com/about/>>. Acesso em: 22 ago. 2014.

²² O Grupo mais representativo no conjunto paulista dos anos 1990, dirigido pelo encenador Antônio Araújo, responsável pela pesquisa e criação de espetáculos em espaços não convencionais. O Grupo nasceu em 1992 quando Araújo reúne uma equipe de colegas advindos da Escola de Comunicação e Artes (ECA) da

O teatro feito dentro da academia pode ser estruturado de forma semelhante ao que se observa nos afazeres dos grupos teatrais. A experiência proposta em sala de aula para a formação de equipes proporciona, assim, uma compreensão sobre o significado de pertencer a um grupo, de modo que, quando ingressar no mercado de trabalho, o sujeito possa fazer parte de um grupo de teatro ou criar um grupo bem-sucedido em termos de cooperação. Nesse sentido, é lícito afirmar que a experiência teatral é realizada no coletivo, sendo uma premissa que subsiste no tempo, mesmo com toda a mudança que ocorre, tanto nos procedimentos, vinculados ao conteúdo e à forma, quanto nos aspectos relacionados a determinado contexto sociocultural.

2.1 FUNDAMENTOS DA DRAMATURGIA DO ENCENADOR: APONTAMENTOS SOBRE ESSE ENTRELAÇAMENTO

O nome da disciplina *Fundamentos da Dramaturgia do Encenador* pressupõe dois termos que se destacam na arte teatral: dramaturgia e encenação. Tendo isso em vista, elaboro uma breve discussão sobre aspectos da dramaturgia que interessam à encenação, para, então, discorrer sobre o enlace que se apresenta na expressão *dramaturgia do encenador*.

O termo dramaturgia tem origem no grego *dramatourgía*, que significa compor ou representar um drama (PAVIS, 1999). A dramaturgia, durante séculos, diferenciou-se de outras escritas, como o conto, o romance e a crônica, por ser estruturada a partir da ação dos homens (ARISTÓTELES, 1984) e evidenciar-se por meio de diálogos, sem a presença de um narrador. Dessa forma, a condução da tensão dramática desloca-se para a ação das personagens.

Universidade de São Paulo (USP). Disponível em: <<http://enciclopedia.itaucultural.org.br/grupo110775/teatro-da-vertigem>>. Acesso em: 22 ago. 2014.

²³ Com o objetivo de contribuir para o fomento da cultura do imaginário popular, baseada na literatura de cordel, nos contadores de casos e no dia a dia dos cidadãos nordestinos, foi criada em 1995 a Associação Teatral Joana Gajuru. A escolha do nome do grupo é uma homenagem a uma das mais importantes figuras dos folguedos alagoanos: Maria Joana da Conceição – Joana Gajuru – mestra de guerreiro de Alagoas. A equipe foi constituída de colegas vindos do Curso Técnico Profissionalizante de Formação do Ator da UFAL, o qual levou, em 2006, à aprovação, no Conselho Universitário (CONSUNI), da criação da ETA da UFAL. O Curso atualmente é denominado de Curso de Arte Dramática. Dados oriundos de consulta, em 26 de agosto de 2014, ao site da Secretaria do Estado da Cultura – Estado de Alagoas – e ETA/UFAL.

²⁴ Companhia com origem no teatro popular e de rua, que leva para o espetáculo um trabalho resultante da pesquisa de diversos elementos cênicos e linguagem, como o circo, a música, a farsa e o melodrama. Criada em Belo Horizonte, por Teuda Bara, Eduardo Moreira, Wando Fernandes, Antonio Edson e Fernando Linares, em 1982. Disponível em: <<http://enciclopedia.itaucultural.org.br/grupo115514/grupo-galpao>>. Acesso em: 26 ago. 2014.

Acredita-se que a *Poética*, de Aristóteles, escrita entre 335 e 323 a.C., tenha sido o primeiro tratado acerca do modo como se deveria escrever um texto dramático. A *Poética* aristotélica, por ser uma obra importante, continua cercada de muitas controvérsias, como ocorreu durante o classicismo francês, por exemplo (RESENDE, 1994)²⁵. Nesse período, a crítica literária tinha um entendimento próprio desse texto do estagirita e defendia que esse juízo sobre a *Poética* deveria ser norteador da elaboração das peças teatrais. A esse respeito, pode-se citar o crítico Nicolas Boileau Despreaux, que escreveu sua interpretação dos pressupostos aristotélicos em *Arte Poética* (1674) e que, juntamente com outros literatos, favoreceu o surgimento do “aristotelismo”, na proposição de uma padronização constituída de um modelo de regras a ser seguido pelos dramaturgos.

Nesse sentido, durante muito tempo, o termo dramaturgia esteve associado à ideia da escritura de peças de teatro elaboradas textualmente com pouca margem para a contribuição de intérpretes ou diretores. Como argumentou André Veinstein (1962, p. 240-241, tradução nossa²⁶), “Além disso, a história do teatro permite estabelecer que os casos de acumulação de funções de autor-diretor são tão privilegiados – ilustrados sobretudo por nomes como Shakespeare e Molière – quanto isolados”. Depreende-se, a partir dessa asserção, que as variações dramáticas eram da alçada exclusiva do dramaturgo. Somente com a ampliação do protagonismo dos diretores por meio de experimentações estéticas foi possível que a dramaturgia passasse a ser também da esfera de ação de encenadores e de atores.

Desse modo, atualmente, o discurso sobre dramaturgia expandiu-se, e essa prática passou a ser debatida sob os mais diversos ângulos e relacionada a outras realizações, além da escrita da peça teatral. Para Cleise Mendes²⁷ (2013, p. 1), o termo dramaturgia, “significa construção da ação”, motivo pelo qual não há como pensar a dramaturgia em um sentido que não se relacione à pretensão de uma elaboração. A partir desse entendimento, no século XX, a dramaturgia vinculou-se a outros campos artísticos e de conhecimento, como o cinema, o rádio e a televisão, apesar das delimitações estilísticas propostas por Platão em *A República* e por Aristóteles na *Poética*.

²⁵ É a partir do classicismo (na França, ou mais exatamente em Paris, em pleno reinado de Luís XIV) que se impõe o teatro de texto. É o império do textocentrismo, que permanecerá como dominante até o final do século XIX, quando, por meio de Antoine e Stanislávski, impõe-se o teatro do encenador.

²⁶ Texto original: “Además, la historia del teatro permite establecer que los casos de acumulación de las funciones de autor-director, son tan privilegiados – ilustrados en particular por los nombres Shakespeare y de Molière – como aislados”.

²⁷ Trata-se da *Teoria da Forma Dramática (Roteiro de tópico para discussão em aula)*, fornecida para estudo no segundo semestre de 2013, na disciplina *Dramaturgia: Tradição e Contemporaneidade*.

Para ambos os filósofos, a literatura organiza-se em três gêneros: o lírico²⁸, o épico²⁹ e o dramático³⁰, que se diferenciam pelo tipo de imitação que é realizado pela palavra. Em contrapartida, Emil Staiger, em *Conceitos fundamentais da Poética* (1997), investiga a teoria da divisão tripartida dos gêneros, do mesmo modo que Mendes³¹ (2013, informação verbal), ponderando que os estilos literários não são formas puras, uma vez que se apresentam em estilos combinados. Em virtude disso, as obras literárias são complexas, tornando difícil a classificação de determinada obra como pertencente a um gênero específico.

Para compreender essa revolução, os movimentos de vanguardas³² são representativos. No final do século XIX e início do XX, houve uma profusão de experiências nas artes que questionou as estruturas existentes, implicando uma exploração sem limites, como se o que era visto como impossível passasse a ser passível de materialização. No teatro, muitos artistas se interessaram por novos procedimentos nos processos de criação, em um contexto de propostas que ousavam na experimentação dos componentes da cena, em que nada mais é estático ou dado; tudo passa a ser verificado e passível de mudança. Esse comportamento pode ser observado em Meyerhold, com o Método da Biomecânica, em Gordon Craig³³, com

²⁸ “O gênero lírico foi mais acima definido como sendo o mais subjetivo: no poema lírico uma voz central exprime um estado de alma e o traduz por meio de orações. Trata-se essencialmente da expressão de emoções e disposições psíquicas, muitas vezes também de concepções, reflexões e visões enquanto intensamente vividas e experimentadas” (ROSENFELD, 1985, p. 22).

²⁹ “O gênero épico é mais objetivo que o lírico. O mundo objetivo (naturalmente imaginário), com suas paisagens, cidades e personagens (envolvidos em certas situações), emancipa-se em larga medida da subjetividade do narrador. Este geralmente não exprime os próprios estados de alma, mas narra os de outros seres. Participa, contudo, em maior ou menor grau, dos seus destinos e está sempre presente através do ato de narrar” (ROSENFELD, 1985, p. 24).

³⁰ Na “concepção de Hegel [...] A dramática, portanto, ligaria a Épica e a Lírica em uma nova totalidade que nos apresenta em desenvolvimento objetivo e, ao mesmo tempo, a origem desse desenvolvimento, a partir da intimidade de indivíduos, de modo que vemos o objetivo (as ações) brotando da interioridade dos personagens. [...] Vemos, pois, na Dramática uma ação estendendo-se diante de nós, com sua luta e seu desfecho (como na Épica); mas ao mesmo tempo vemo-la defluir atualmente de dentro da vontade particular, da moralidade ou amoralidade os caracteres individuais, os quais por isso se tornam centro conforme o princípio lírico” (ROSENFELD, 1985, p. 28-29).

³¹ Nota de aula do dia 21 de novembro de 2013 realizada na disciplina *Dramaturgia: Tradição e Contemporaneidade*, em seu tópico 5 – *A construção da ação: o lírico no drama*.

³² “A definição de vanguarda, em sua versão moderna, associa-se à ideia de uma produção artística que avança para além dos conceitos e recursos consagrados pela sua época, projetando uma sensibilidade futura através da ampliação antecipada das fronteiras estéticas. Concerne, historicamente, nessa acepção, aqueles artistas que, no período final do século XIX e início do século XX, promoveram uma revolução no curso da tradição ocidental, rompendo com os paradigmas clássicos e instaurando novos vetores para a produção artística” (GUINSBURG; FÁRIA; LIMA, 2006, p. 305).

³³ Edward Gordon Craig (1872-1966) foi artista plástico e diretor de cena inglês. “su defensa de la autonomía del medio escénico, su concepto de director creador y su polémica teoría de la Supemarioneta incidieron notablemente en la reflexión y en la práctica escénica del siglo XX. Igualmente importantes son sus concepciones escenográficas así como su idea de un espectáculo basado exclusivamente en el dinamismo de las formas y la da iluminación” (SÁNCHEZ, 1999, p. 94).

o Supermarionete, em Adolphe Appia³⁴, com ênfase na Iluminação, em Bertold Brecht³⁵, com o Distanciamento, e em Antonin Artaud,³⁶ com o Teatro da Crueldade, dentre outros que disseminaram princípios encontrados na cena atual.

Talvez a dimensão causada pelas novas leituras da cena possibilite o desencadeamento de uma investigação que propulsione a valorização do termo dramaturgia em sua acepção de “construção de uma ação” (MENDES, 2013, p. 1). Percebe-se que a interpretação de Mendes acerca da dramaturgia como construtora adquiriu novos significados a partir do momento em que foi associada à criação de componentes da cena como o ator, o diretor, o cenógrafo e o figurinista.

Joseph Danan (2010, p. 40) analisou esses desdobramentos: “[...] existe uma dramaturgia da luz, do som, do modo de representar, do vídeo, etc; e dos grandes cenógrafos, tal como os grandes figurinistas, têm um pensamento dramaturgico que lhes é próprio”. Surge, então, a hipótese de que a conexão da dramaturgia com tais componentes possibilita um trabalho que enfatiza todos os pormenores revelados no processo de criação. Sendo assim, é perceptível que o “pensamento dramaturgico” aponta alguns possíveis caminhos utilizados no processo criativo quanto à concepção da materialidade da cena que abrange cada componente que colabora na criação. A tese de Jean-Pierre Sarrazac (2002) sobre as mudanças vinculadas à dramaturgia discorre acerca de seu caráter polissêmico tanto nos temas quanto nas formas, trazendo à tona a questão de que, em cada escrita, há uma teatralidade – entendida, frequentemente, como execução. Para Jean-Pierre Ryngaert (1998, p. 81), “cada assunto tem

³⁴ Adolphe Appia (1862-1928) foi artista, cenógrafo e encenador suíço. Ele “[...] compreende uma centena de esboços de cenários para óperas (WAGNER), textos dramáticos (SHAKESPEARE, IBSEN, GOETHE) e ‘espaços rítmicos’ para JACQUES-DALCROZE. ‘A arte da encenação’, escreve Appia, ‘é a arte de projetar no Espaço aquilo que o dramaturgo só pôde projetar no Tempo’. O ator não está mais encerrado num ambiente opressivo ou inserido numa tela fixa; ele está no centro de um espaço animado pela luz” (PAVIS, 1999, p. 46).

³⁵ Bertolt Brecht (1898-1956) foi “Poeta e homem de teatro alemão, uma das personalidades teatrais mais marcantes do século XX. São seus primeiros dramas *Baal* (1923), *Tambores na Noite* (1923) e *Na Selva das Cidades*. Seu estilo épico aparece em *Um Homem É um Homem* (1926). *A Ópera dos Três Vinténs* (1928), entre outras. A partir de 1933 vive no exílio, onde escreve, entre outras obras: *Mãe Coragem* (1939), *A Irresistível Ascensão de Arturo Ui* (1941), *O Círculo de Giz Caucásico* (1945). Em 1948 volta à Alemanha e funda o *Berliner Ensemble*, reunindo uma grande e excelente equipe. Para poder realizar o efeito de distanciamento, o ator deve pôr de lado tudo o que havia aprendido antes, relativo à comunicação com a audiência, identificando-se com a personagem que interpretava” (AZEVEVEDO, 2002, p. 23-24).

³⁶ Antonin Artaud (1896-1948), além de poeta, ator, dramaturgo e encenador, foi um importante teórico de teatro, cujas produções exerceram enorme influência sobre o teatro moderno e contemporâneo e renderam-lhe diversos títulos, como o de “homem-teatro”. Autor de uma produção artístico-literária centrada no teatro e permeada por outras temáticas – cinema, artes plásticas e filosofia –, Artaud destacou-se por insistir incansavelmente em seus princípios de reconstrução do espetáculo teatral, que são intrínsecos à reestruturação integral da cultura. Sua obra inseparável de sua vida – cuja maior referência é o livro *O teatro e seu duplo* – reflete, em todos os aspectos, seu processo complexo e ontológico de pensamento e sua necessidade constante de romper com os princípios normativos convencionais (VIRMAUX, 1990).

uma teatralidade que lhe é própria”, sendo “a procura das estruturas que exprimem essa teatralidade que forma uma peça”.

A esse respeito, Patrice Pavis (1999, p. 372) afirma que “a teatralidade seria aquilo que, na representação ou no texto dramático, é especificamente teatral (ou cênico)”. Essa constatação sobre a teatralidade se tornou ainda mais aprimorada na apreciação de espetáculos do *Festival de Avignon*, de 1998, quando se trouxe à discussão o fato de que cada procedimento cênico envolve uma experiência. Desse modo, tal acontecimento redimensionou o termo, levando em conta a pluralidade das leituras e a perspectiva de apreciação de cada espectador (PAVIS, 2010). Nesse sentido, Pavis (2010), assim como Sarrazac (2002), considerou a teatralidade “polissêmica”, tendo em vista a proliferação de enunciadores. As novas realidades apresentadas nas encenações redimensionam os estudos quanto à maneira de conceber os conceitos, já que a teatralidade, antes restrita ao momento da apresentação da encenação, começou a ser percebida na própria escritura do texto, indicando que cada peça tem sua teatralidade. A realização do teatro ou a ação está presente, assim, em todos os elementos, inclusive no texto dramático.

Sobre os desdobramentos da dramaturgia, Mendes (2013, p. 1) declara que:

Também no século XX surgiram novas e interessantes experiências de dramaturgia, como a colagem, a criação coletiva, e, sobretudo, a de construir a ação diretamente, a partir de exercícios de improvisação, do trabalho dos atores, e não mais a partir de um texto previamente escrito para esse fim. Podemos, pois, hoje, compreender a dramaturgia ou construção da ação tanto no sentido tradicional de um texto que preexiste à encenação quanto no de um texto ou roteiro que nasce da ou com a encenação.

Diante da perspectiva da mudança que se radicalizou no que diz respeito a atribuir a criação da escrita do drama somente a um momento anterior à montagem, estima-se que há muitos processos de encenação em que a construção dramática se estrutura no cerne da montagem. Embora seja possível citar vários exemplos de artigos, livros, depoimentos etc. que dissertam sobre a construção dramática nos procedimentos de criação da encenação, optou-se por averiguar o artigo *A escrita na cena: anatomia de uma dramaturgia do coração*, de Isabel Teixeira (2008), em que ocorre um relato sobre o procedimento de montagem do espetáculo *Rainha[s]* - *Dois atrizes em busca de um coração*, que circulou pelo Brasil e tomou como base a peça *Maria Stuart*, de Friedrich Schiller (1759-1805), com tradução de Manuel Bandeira e direção de Cibele Forjaz e das atrizes Georgette Fadel e Isabel Teixeira. Nesse processo, apesar de haver um texto dramático, as atrizes e a direção trabalharam na

perspectiva de construção de outro texto, a fim de trazê-lo para o contexto contemporâneo. Cabe ressaltar que esse procedimento de escritura pelas atrizes e pela diretora ocorreu diante da impossibilidade de o dramaturgo³⁷ que havia sido convidado comparecer aos ensaios. Perante a situação, a equipe decidiu pela continuidade do trabalho, em uma criação conjunta, como explicou Teixeira (2008, p. 124):

[...] os dois workshops apresentados nos traziam plenas na cena. Coincidentemente nós duas partimos de um depoimento pessoal, onde o tema central era: ‘onde está o coração?’ Mais especificamente, nos perguntávamos: ‘onde está meu coração nisso tudo? O que está história tem a ver comigo? Com meu tempo? Com minha vida? O que quero dizer com essa peça? Como nos aproximar de duas rainhas com realidades tão diferentes das nossas e ao mesmo tempo apaixonantes?’ Os dois workshops apresentados estão presentes na peça e foram a chave para o primeiro vislumbre da nossa estrutura dramática.

Evidenciou-se, no procedimento de trabalho, a efetivação de *workshops* das atrizes Fadel e Teixeira, pelo método de depoimento pessoal³⁸, como um meio propulsor para a criação dramática, posto que o texto surgiu a partir de uma peça datada de 1800, ou seja, ocorrida na virada do século XVIII para o século XIX, sendo composta de 20 personagens para executarem a atuação. Trabalhar uma nova versão desse texto, realmente, exigia adentrar na matéria do texto original, que consiste no conflito entre as rainhas Mary Stuart e Elizabeth I, para que fosse possível atualizar o texto para o contexto brasileiro do ano de 2008, na medida em que se trata de realidades completamente diferentes. Por isso, a atriz Teixeira nomeou o processo de “dramaturgia do coração”, uma vez que houve muitos dissabores e conflitos no processo de criação (TEIXEIRA, 2008). O procedimento para essa criação dramática entrelaçou vários elementos: a peça de Schiller, a dramaturgia da diretora em conjunto com a dramaturgia das atrizes e a dramaturgia da encenação advinda dos cortes feitos pela interferência da diretora.

³⁷ “A dramaturgia do espetáculo *Rainha[s]*, duas atrizes em busca de um coração, foi, antes de tudo, um ato de ousadia. Mais do que isso, foi um tiro de canhão no meio da escuridão que se instalou logo depois que soubemos da impossibilidade do nosso dramaturgo nos acompanhar no dia a dia da sala de ensaio” (TEIXEIRA, 2008, p. 121). O nome do dramaturgo que iria acompanhar os ensaios não foi citado no artigo.

³⁸ “[...] há uma valorização das experiências vitais e do arquivo histórico de cada indivíduo. Nesse sentido, as perguntas sempre funcionam como evocações, espécies de chamamentos ao depoimento pessoal” (RINALDI, 2006, p. 138). Pina Bausch é influenciada por seu “antigo mestre Kurt Joss. [...] O que alimentava o trabalho de Joss era o interesse pela personalidade singular de cada dançarino, que servia como material de criação do espetáculo. Procedendo da mesma forma, Bausch defende a ideia de que o teatro é o espaço das subjetividades e das recordações. Mas, ao contrário do que se possa imaginar, não interessa à artista apenas a história pessoal do bailarino. As recordações trazidas à cena servem como iscas de recordações coletivas” (RINALDI, 2006, p. 138).

Nesse aspecto, na conferência de 1998, Marco de Marinis argumentou que, no processo criativo, observa-se a dramaturgia do ator e a dramaturgia do diretor e que, embora não existam somente essas dramaturgias, ele as considera mais relevantes, uma vez que tanto uma como outra mantêm o trabalho que requer a composição. Assim, concebe “[...] o trabalho do ator como um trabalho dramaturgico, isto é, de invenção e composição, que tem por objeto as ações físicas e vocais” (MARINIS, 1998, p. 9). Já quanto à dramaturgia do diretor, teceu a seguinte proposição:

A dramaturgia do diretor (ou seja, a direção como dramaturgia) consiste no trabalho de composição, isto é, de montagem, desenvolvido a partir de ações cênicas, físicas e vocais, marcadas pelos atores a partir de suas partituras. Essas são, como disse, o resultado de uma montagem. Poder-se-ia portanto definir a dramaturgia do diretor como uma montagem de montagens (MARINIS, 1998, p. 9).

O procedimento de criação da encenação é composto do trabalho conjunto da dramaturgia dos atores e do diretor, que organizam o material criativo, e da equipe, que executa os componentes cênicos. No exemplo da encenação de *Rainha[(s)] - Duas atrizes em busca de um coração*, vislumbram-se partes constituintes da concepção a partir de um texto reconhecido que passou por “montagem de montagens” para tratar de uma realidade completamente diferenciada de seu contexto, na criação de algo inédito.

Na obra *Queimar a casa: origens de um diretor*, de Barba (2010), o termo dramaturgia faz-se presente tanto na realização do diretor e do ator quanto na recepção do espectador, tendo em vista as ressonâncias sentidas no momento da apresentação. Barba (2010) discute e analisa os níveis dramaturgicos que se estruturam na criação e na recepção do espetáculo, que são os seguintes: o nível da dramaturgia orgânica ou dinâmica, o nível da dramaturgia narrativa e o nível da dramaturgia evocativa. O nível da dramaturgia orgânica relaciona-se ao trabalho do ator: “é o nível elementar, e diz respeito ao modo de compor e tecer os dinamismos, os ritmos e as ações físicas e vocais dos atores para estimular sensorialmente a atenção dos espectadores” (BARBA, 2010, p. 39). Também é nomeada de dramaturgia do ator, devido à autossuficiência na capacidade de criar por si mesmo. Estima-se que o nível da dramaturgia orgânica se relaciona à cinestesia causada pela experiência sensório-corporal em contato com os espectadores.

Em relação ao nível narrativo, este se configura como “a trama dos acontecimentos que orientam os espectadores sobre o sentido ou sobre os vários sentidos do espetáculo” (BARBA,

2010, p. 40). Assim, o sentido proposto pelo nível narrativo sustenta-se também pelo trabalho do diretor, no propósito de subverter a elaboração da dramaturgia do ator. Entrecruzam-se, dessa forma, as dramaturgias do ator e do diretor no processo de criação. A própria atriz Iben Nagel Rasmussen³⁹ relatou essa experiência:

[...] nós atores somos muito mais independentes e sabemos compor, improvisar e fixar cenas e sequências. O diretor pode elaborá-las, cortá-las e montá-las junto às propostas dos outros atores. Mas elas também podem ser manipuladas ao ponto de perder seu nervo e sua incandescência. E assim corre-se o risco de esmagar o espaço do ator. Uma colaboração que dá frutos, [...] consiste numa alternância entre conduzir a si mesmo e deixar-se conduzir (RASMUSSEN, 2010, apud BARBA, 2010, p. 122).

Por conseguinte, a dramaturgia do ator distingue-se por um trabalho que garante sua autonomia pela capacidade que adquiriu de lidar com a criação de seu material. Ao mesmo tempo, existe um paradoxo devido à concessão para que o diretor interfira, o qual, às vezes, torna as cenas incoerentes e inorgânicas, impossibilitando-as. Vale lembrar que no procedimento se trabalha com erros e acertos, de ambos os lados (do ator e do diretor), mas que, antes de qualquer coisa, é necessária confiança para solucionar os impasses e as contradições inerentes à manipulação do material produzido.

Por fim, o nível da dramaturgia evocativa diz respeito à repercussão na recepção de cada espectador. Nas palavras de Barba (2010, p. 40), trata-se da “faculdade que o espetáculo tem de gerar ressonâncias íntimas no espectador”, sendo denominada de dramaturgia do espectador. Assim, os níveis entrelaçam-se, pressupondo o “diretor como o primeiro espectador” (BARBA, 2010, p. 40), isto é, como aquele espectador com capacidade técnica e potencialidade para a elaboração do processo criativo. O espetáculo é materializado, em sua ótica, “como uma composição teatral que, num certo sentido, é executado tanto pelo ator quanto pelo diretor e o espectador” (BARBA, 2010, p. 43). Há, desse modo, um jogo que se estabelece entre o ator, o diretor e o espectador, os quais refazem o sentido pelo envolvimento que passa a pertencer a cada um dos participantes, ocasionando narrativas múltiplas.

A discussão a respeito da recepção do espectador é complexa, porque dificilmente se delimita como acontece a percepção dos espectadores diante de uma encenação. Entretanto, no decorrer da trajetória do teatro, essa questão passou a figurar dentre os debates, como é o caso, por exemplo, do conceito de *catarse* empregado por Aristóteles, na *Poética*, quando

³⁹ Relato retirado da obra *Queimar a casa: origens de um diretor*, de Barba, na parte intitulada *O que dizem os atores e as reflexões do diretor*.

descreveu os sentimentos causados pela tragédia, como o terror e a piedade. Tendo isso em vista, Gerd Bornheim (1992) teceu algumas críticas ao uso de conceitos aristotélicos: uma delas se relaciona à interpretação de catarse no que diz respeito à simplificação do que seria seu efeito, realizada por Brecht, no intuito de enfatizar o predomínio da razão sobre a emoção. Tal conjectura é exposta na seguinte proposição: “A questão toda termina restringindo-se, assim, à concentração dos efeitos da ação ao nível das emoções – e é exatamente isso o que deve se rejeitado por uma dramaturgia não aristotélica” (BORNHEIM, 1992, p. 215). Provavelmente, o posicionamento de Brecht advenha da tentativa de valorizar as diferenças estabelecidas entre o teatro épico e o teatro dramático⁴⁰. Entretanto, “tudo indica que a interpretação que ele [Brecht] dá de Aristóteles, mesmo que não esteja completamente errada, também não faz justiça às posições do filósofo” (BORNHEIM, 1992, p. 221).

Em todo caso, seria também imprudente tecer uma crítica ao teatro de Brecht, designando-o como um teatro que evita a emoção, até mesmo porque a emoção é parte incondicional do ser humano. A preocupação do autor seria acerca do modo como essa emoção atingiria o espectador. Conforme suas palavras:

[...] a transmissão de emoções ao espectador – contágio emocional – não é, decerto, uma transmissão pura e simples. Nela surge o efeito de distanciamento, que não se apresenta sob uma forma despida de emoções, mas, sim, sob a forma de emoções bem determinadas, que não necessitam encobrir-se com as da personagem representada. Perante a mágoa, o espectador pode sentir alegria; perante a raiva, repugnância (BRECHT, 2005, p. 81).

Na perspectiva de produzir um teatro que propiciasse o pensamento crítico e reflexivo no espectador, Brecht cunhou o termo *verfremdung*, traduzido para o português como distanciamento, embora Koudela (1991) considere que a tradução mais apropriada seria estranhamento. Esse conceito teve seu desenvolvimento durante o período de experiências com a peça didática⁴¹. Por conseguinte, Brecht inovou não somente a escrita do texto dramático, mas também os demais componentes da cena, propondo uma radical mudança que aborda a estrutura do modo de se fazer e se pensar o teatro.

⁴⁰ “A diferença entre a forma dramática e a forma épica já em Aristóteles era atribuída à diferença de estrutura, sendo, assim, tratadas as leis respeitantes a estas duas formas em dois ramos distintos da estética. A estrutura dependia das diversas maneiras pelas quais a obra era oferecida ao público – por meio do palco ou do livro. Mas, independentemente desse fato, surgia ainda um cunho dramático nas obras épicas e um cunho épico nas obras dramáticas” (BRECHT, 2005, p. 64).

⁴¹ “As peças didáticas são modelos que visam ativar a relação entre teoria/prática, fornecendo um método para a intervenção do pensamento e da ação no plano social” (KOUDELA, 1991, p. 36).

Nesse contexto, Sarrazac (2002, p. 34) aproximou-se da reflexão de Brecht, ao afirmar que, “[...] em teatro, não basta dizer coisas novas, é preciso, também dizê-las de outra forma. Escrever no presente não é contentar-se em registrar as mudanças da nossa sociedade; é intervir na ‘conversão’ das formas”. O teatro épico⁴² de Brecht foi um provocador de mudanças, por trazer, juntamente com o dramático, elementos narrativos ao texto, o que é possível observar, principalmente, na renovação dos procedimentos de montagem e na abertura para novas ideias de criação, aspectos calcados em uma visão que desconstrói o teatro baseado na ilusão, para dar origem a um teatro que revele os bastidores da realização teatral.

Nesse ponto, a explicitação do que vem a ser a dramaturgia do diretor encontra-se com os objetivos da disciplina *Fundamentos da Dramaturgia do Encenador*, que trabalha considerando o diretor ou encenador como criador de uma dramaturgia. Pode-se dizer que avanços conceituais acarretam uma reorganização do currículo escolar e, conseqüentemente, dos seus componentes, que são reorganizados com base na importância de trazer essas discussões para o ensino de teatro. Nesse contexto de transformações dos conceitos teatrais, que instiga novas perspectivas de trabalho, é premente que o estudante tenha acesso a esse conhecimento para que possa exercitar sua atuação de acordo com os achados dos grupos profissionais e dos artistas cênicos.

Assim, cabe traçar a organização do trabalho realizado no que se refere à dramaturgia do diretor, que constrói seu trabalho com o ator, o qual, por sua vez, também cria a sua dramaturgia, para, após ou de forma simultânea, o diretor selecionar as partes ou o todo dessa cena para a montagem do espetáculo. Segundo Grotowski (2010b, p. 212), “É evidente para mim que o trabalho do diretor é ser espectador de profissão”, necessitando, por conseguinte, treinar seu olhar, até que alcance um “olhar de águia”, isto é, que permita uma visão panorâmica e, ao mesmo tempo, focada nos mínimos detalhes. Esse olhar apurado faz com que consiga elencar o que é realmente relevante para a cena de acordo com o viés pretendido. É instigante perceber que o diretor trabalha na percepção do uno e do todo, sendo, assim, o responsável por fazer os recortes da montagem necessários para a construção da encenação.

⁴² “Na década de vinte, Brecht, e, antes dele, Piscator deram este nome a uma prática e a um estilo de representação que ultrapassam a dramaturgia clássica, ‘aristotélica’, baseada na tensão dramática, no conflito, na progressão regular da ação. [...] O teatro épico tenta encontrar e acentuar a intervenção de um narrador, isto é, de um ponto de vista sobre a fábula e sobre sua encenação” (PAVIS, 1999, p. 130).

Tal situação relembra, de certo modo, um jogo de quebra-cabeças, em que há várias partes que compõem a imagem, restando ao jogador encontrar a coerência da montagem. A diferença em relação ao jogo de quebra-cabeça é que, às vezes, a elaboração de uma encenação não segue uma lógica única, de modo que podem ser utilizadas lógicas inversas que criem outras percepções. Para Ruffini (1995, p. 241), “[...] pode-se afirmar que há uma dramaturgia do texto e uma dramaturgia de todos os componentes do palco. Uma dramaturgia geral, que é a dramaturgia do espetáculo, na qual tanto as ações do texto quanto as do palco estão entrelaçadas”. O autor refere-se, assim, ao fato de que a dramaturgia concebida dessa maneira pretende uma unificação entre o texto e o palco, sendo originada a partir de um pensamento que conjuga os componentes de uma encenação.

Se refletirmos sobre a amplitude da palavra dramaturgia e pensarmos em seu significado, podemos conceber que realmente existe ação em todos os componentes do palco e que a encenação trabalha no entrelaçamento desses componentes. A dramaturgia unifica, desse modo, diversas dramaturgias para significar no intuito de construir uma arte juntamente com a recepção do espectador.

Nesse contexto, os artistas cênicos sentem a necessidade de conceituar termos, talvez no ensejo de articular o trabalho de criação com o conhecimento gerado. Também no drama é possível perceber a presença de formas híbridas, o que leva, conseqüentemente, a uma dificuldade de classificar uma obra como pertencente a determinado gênero. A esse propósito, Ryngaert (1998, p. 99) afirma: “alguma coisa mudou na comunicação teatral com essa liberdade formal; os autores não se sentem mais obrigados a se encaixar em nenhum molde, às vezes se situam em um meio-termo dramático que contribui para a confusão do leitor”. Nesse sentido, é preciso considerar que há várias possibilidades de escrita, de modo que, dificilmente, será possível analisar uma encenação sem levar em conta o que Ryngaert (1998) denomina de “escritas heterogêneas”.

Assim, quer-se compreender a utilização do termo dramaturgia que se pluralizou na junção com o trabalho do ator e do diretor, na perspectiva dos espectadores, bem como dos demais artistas, responsáveis pela criação da liberdade concedida a todos os componentes que materializam uma encenação. Desse modo, a encenação, que durante muito tempo foi atribuída apenas ao autor do texto dramático e, posteriormente, ao encenador, passa a ser responsabilidade de todos, a tal ponto que cada um se sente criador no processo de uma encenação (ROUBINE, 1998). Nesse cenário, o que se percebe nos discursos contemporâneos

é que, geralmente, existe uma assinatura coletiva, de forma que a responsabilidade do processo de criação é conjunta. Assim, as dramaturgias desdobram-se entre os envolvidos no processo por meio da iniciativa de colaboradores criadores.

Diante dessas considerações, faz-se interessante lembrar a expressão “dramaturgia do coração”, empregada quando Teixeira escreveu seu artigo para explicar ao leitor que o processo se concilia no meio da criação, sendo necessária muita dedicação para que a encenação se concretize. Tendo isso em vista, a atriz afirma: “um texto lapidado por mãos inexperientes. A pedra bruta é parte da joia. Um texto que foi escrito com o amor e o sangue dos nossos corações ralados” (TEIXEIRA, 2008, p. 126).

Dentro desse contexto, não poderia deixar de citar a contribuição de Grotowski, que segundo Mirella Schino (2012, p. 145), “inventou a ‘dramaturgia do encontro’, o parateatro, que no fim dos anos de 1970 teve seu pico de interesse”. Ou seja, o aporte do teatro é o encontro de uma arte permeada de encontros.

Assim, a multifuncionalidade do termo dramaturgia faz com que os estudiosos formulem alguns conceitos a fim de nortear a discussão. Para Ana Pais (2004, p. 15):

Na actualidade, o termo dramaturgia apresenta múltiplos usos e acepções, facto que acentua a sua territorialidade imprecisa e conduz a generalizações pacificadoras, mas pouco rigorosas, quando se torna um sentido parcelar para designar a sua totalidade. Composição dramática, adaptação, estruturação, versão, as escolhas de um espetáculo são alguns exemplos das acepções de dramaturgia. Dada a sua pluralidade poderíamos mesmo considerá-la um conceito hidra, um ser de muitas cabeças que se multiplica em ramificações permanentes.

Nesse entrecruzamento de diversas acepções conferidas ao termo dramaturgia, o conceito “hidra” permite um reconhecimento que se expande nessa territorialidade imprecisa que não necessita de demarcação. O trabalho da encenação é construído por várias vozes evocadas na composição das dramaturgias, tecidas de significações e ressignificações perante o olhar do espectador.

Na continuidade, pretende-se estudar o entrelaçamento dos termos utilizados por Marocco acerca do se entende pela denominação artista/pedagogo.

2.2 O TRABALHO DO ARTISTA/PEDAGOGO

O termo artista/pedagogo⁴³ é utilizado por Marocco (2014) para denominar a dupla função assumida por sua atividade: de docente e de encenadora. A junção do termo deve-se ao trabalho de encenadora, especialmente desenvolvido na sua trajetória, que se encontra associado à pedagogia, para alicerçar uma aprendizagem na profissão. De acordo com a professora, “[...] iniciei minha vida de docente universitária, ao mesmo tempo que desenvolvi um trabalho calcado na prática artística” (MAROCCO, no prelo). Essa fala embasa o procedimento de trabalho que desenvolve atualmente, isto é, o de não desvincular a função de artista e de pedagoga, entendendo essa atuação como algo uníssono e completamente essencial para quem exerce a atividade de ensino. Tal modo de agir ecoa tanto nos procedimentos realizados em sala de aula, que privilegiam o trabalho na prática, e no grupo de pesquisa, que se efetiva por meio de montagens teatrais, quanto em seu trabalho de encenadora no Grupo Cerco.

O papel do artista/pedagogo foi influenciado pela reestruturação do trabalho dos artistas teatrais que desenvolveram suas atividades tendo a pedagogia como base. A esse respeito, Marinis (1998, p. 2) valoriza e resgata a vertente pedagógica quando afirma que uma “[...] contribuição importante dos estudos sobre direção teatral dos últimos trinta anos foi de trazê-la à luz e desvendar sua face oculta, sua vertente pedagógica, esquecida ou subestimada”.

O desvendamento da questão pedagógica entrelaçada à prática do encenador encontra-se em relevo na contemporaneidade, uma vez que a prática teatral não se configura em um molde pronto e estanque, mas exige uma formação constante, assim como a pesquisa. Essas transformações são observadas e fomentadas nas experiências dos estúdios do Teatro de Arte de Moscou (TAM), com os seguintes diretores: Stanislávski, Vladimir Nemiróvich-Danchenko⁴⁴ e Leopold Sulerjítiski⁴⁵. A preocupação, inicialmente, consistia na formação do

⁴³ Neste estudo, será empregado o termo artista/pedagogo para se referir à função desempenhada por Marocco.

⁴⁴ Vladimir Nemiróvich-Danchenko (1858-1943) foi “Dramaturgo, pedagogo y director de teatro ruso, fundador junto a Stanislávski del Teatro de Arte de Moscú en 1898. Autor de *Mi vida en el teatro ruso* (1937)” (RUIZ, 2012, p. 61).

⁴⁵ Leopold Antónovich Sulerjítiski (1872-1916) foi “um dos maiores mestres teatrais e pedagógicos do início do século XX, figura chave na formação de vários conceitos do ‘sistema’ de Konstantin Stanislavski (1863-1938) e na busca artística e ética do teatro russo de seu tempo. Pedagogo, artista, literato e diretor de cena profundamente ligado à vida artística e cultural de sua época, Leopold Sulerjítiski participou intensamente das atividades do Primeiro Estúdio do Teatro de Arte de Moscou (TAM) e tornou-se o responsável pela propagação de elementos de tendência tolstoiana entre os atores que guiava”. Disponível em: <<http://www.bv.fapesp.br/pt/bolsas/153579/mestre-de-teatro-mestre-de-vida-leopold-sulerjitski-e-sua-busca-artistica-e-pedagogica/>>. Acesso em: 19 jan. 2015.

ator e do diretor com bases sólidas para uma prática da experimentação e da criação. Dessa maneira os estúdios proporcionaram a criação da pedagogia teatral e a base para a fundação de um método de trabalho nas escolas. Esse caminho foi possível a partir do momento em que Stanislávski (2011) averiguou que os profissionais das demais áreas artísticas (o violinista, o bailarino, o pintor e o escultor) contavam com um treinamento diário para o desenvolvimento de uma formação técnica, diferentemente do trabalho do ator, que, apesar de ter um treinamento, este precisava ser revisto e ampliado. Para tanto, dedicou-se a desenvolver um treinamento por meio de exercícios, gerando profundas transformações em sua atuação e criando princípios que subsidiassem sua execução. Nessa tarefa de aprimorar o trabalho do ator, Stanislávski distinguiu-se, também, na busca de uma formação que requer uma postura ética e estética como fundamento indissociável da prática cênica, sendo uma influência na criação dos teatros-laboratórios durante o século XX. Conforme Schino (2012), Stanislávski é um mestre tanto por relatar, por intermédio da escrita, o que antes ficava restrito à difusão por meio da experiência quanto por realizar um trabalho disciplinado e fecundo sobre o corpo e a alma, que vai além da criação cênica.

A partir dessa lógica e das transformações em andamento, o trabalho de laboratório de Grotowski ganhou destaque, desencadeando uma reorganização do fazer teatral, profissão em que o trabalho não se apresenta de forma acabada e fixada. A contribuição advinda do laboratório tornou-se, assim, uma matriz de conhecimentos práticos sobre como proceder na criação, sem estar guiado e controlado pelo tempo cronológico, mas direcionado por um fazer que extrapole o resultado imediato de uma encenação e contemple o processo. Nesse sentido, a função do teatro-laboratório constitui-se como uma interface do que a pedagogia do teatro fomenta, que é uma atividade alicerçada na pesquisa e no trabalho sem a precisão de uma produção imediata.

Pode-se afirmar, dessa forma, que as práticas de Stanislávski e Grotowski são norteadas pela mesma questão: a investigação como mola propulsora de um movimento constante, em que não é possível se contentar com uma única resposta no campo da arte teatral. Nessa direção, Barba e Savarese (1995) entendem que uma das características que marca o teatro realizado no século XX consiste na ressignificação conferida ao processo de criação realizado durante os ensaios, em um tempo expandido, que visa à organização do trabalho associado à preparação do ator e, conseqüentemente, à pesquisa. Diante desse ponto de vista, ressalta-se o papel do artista-pedagogo como responsável por reestruturar uma pedagogia para a preparação do ator, o que, em algumas vezes, ocorre conjuntamente com a criação de uma encenação. O

ator é tão criador quanto o diretor, motivo pelo qual precisa se exercitar em um treinamento constante para não se estagnar em estereótipos. Essa ideia de trabalho projeta a função do ator em um processo conjunto de criação com o diretor, de modo que, sem atribuir a responsabilidade unicamente ao diretor, potencializa e dinamiza a criação pela equipe, evitando a inércia ou acomodação. Segundo Brook (1994, p. 20), “o diretor vai provocando continuamente o ator, estimulando-o, fazendo perguntas e criando uma atmosfera na qual o ator possa se aprofundar, experimentar e investigar”.

As tendências de trabalho propostas pelos encenadores ao longo do século XX influenciaram de forma direta as atividades do artista/pedagogo na tarefa de conjugar a dupla função, sem prejuízo de nenhuma delas. Conforme Béatrice Picon-Vallin (2011b, p. 198), “no Brasil, procura-se formar profissionais na universidade, e vocês têm encenadores que são professores integralmente na universidade; são encenadores reconhecidos, aliás, e que praticam muito com seus próprios alunos”. A existência de encenadores que são, ao mesmo tempo, professores é uma contribuição advinda da própria trajetória da arte teatral que busca um diferencial nos procedimentos de criação cênica sem a preocupação com uma produção quantitativa, mas processual. No caso brasileiro, a inserção do professor que é também artista é recorrente nos espaços de ensino em que o trabalho consiste na formação de atores, diretores e professores. A organização do trabalho pedagógico do artista/pedagogo vincula-se ao conhecimento baseado na prática, uma vez que o objetivo consiste na formação de artistas que, sejam bacharéis (atores e diretores) ou licenciados (professores), quando adentrarem no campo profissional, poderão atuar nessa dupla função. A formação do professor é análoga à formação do bacharel, porque ambos têm de dominar os procedimentos que envolvem os processos criativos. É possível visualizar na análise de Celida Salume Mendonça as denominações utilizadas para designar a dualidade desse trabalho:

Alguns pesquisadores utilizam os termos *professor/diretor*, como Beatriz Cabral, ou *mestre-encenador*, como Marcos Bulhões Martins, expressões que definem o papel do professor de teatro como condutor dos processos criativos. Encontramos ainda as designações *professor-artista*, *professor dramaturgo*, *artista-docente*, *encenador-pedagogo*, *encenador/instrutor* e *professor-pesquisador-encenador* (MENDONÇA, 2013, p. 130, grifo do autor).

Essa afirmação aponta para as diversas denominações utilizadas pelos professores para explicitar como se desenvolve seu trabalho. A partir disso, pode-se pensar na necessidade de articulação dos papéis que se entrelaçam em uma experiência ativa que se intensifica no

desenvolvimento da consciência da importante função assumida por um professor que é também artista e, portanto, tem a preocupação de desenvolver trabalhos que primem pelo processo de ensino-aprendizagem. Sob essa ótica, dificilmente, o professor fragmenta o processo como se uma etapa fosse o trabalho pedagógico e a outra fosse o procedimento artístico: o artista/pedagogo trilha procedimentos com vistas à imersão em processos criativos que por si geram conhecimento e se retroalimentam.

A esse respeito, Marocco traz à tona o termo francês *praticien*, que, embora não tenha uma tradução aproximada em português, significa “pessoa que conhece a prática de uma arte, de uma técnica” (MAROCCO, no prelo). Tal vocábulo presume que o centro do processo do artista se encontra na sua realização, em um trabalho que precisa ser feito e refeito, uma vez que, somente assim, começa a atuar na configuração de uma atividade que tem sua base na prática contínua. A realização do artista pauta-se pela pesquisa, de modo que esse profissional está sempre pronto para a desconstrução de um molde padrão e apto a se aventurar em ininterruptas e novas pesquisas e práticas que gerem a capacidade de conjugar e intensificar outros procedimentos de criação. É exatamente sobre esse conceito de prática que versa Mnouchkine ao discorrer sobre um indivíduo que solicitou participar de seu grupo. A encenadora convidou-o, então, para participar de um estágio, e o solicitante disse que não havia necessidade, já que seus estudos na escola estavam concluídos. Suas palavras esclarecem a situação: “Ele terminou a escola, logo, ele sabe tudo! Então, não há estágio a ser feito! Que papel, Ariane a senhora vai me dar? Nenhum, meu amigo. Eis a questão” (MNOUCHKINE, 2010, p. 104). Essas palavras expressam claramente o pensamento da encenadora a respeito de quem acredita que está pronto, remetendo novamente à questão da prática e do aprender constante advindo dessa atividade. Em suma, percebe-se que o *praticien* corresponde ao artista/pedagogo, àquele que pratica o teatro e trilha o caminho da pesquisa e da experimentação.

O teatro desenvolvido na escola parte da organização realizada pelo artista/pedagogo, que prima pelo desempenho dos estudantes, para que estes, em um momento futuro, tenham condições de articular um pensamento sobre o trabalho prático que efetivaram. Sobre tal questão, Mendonça (2013) relata sua experiência no procedimento de montagem de *Miguilim*, em que se produziu um conhecimento que foi pensado e discutido para ser incorporado à construção do passo a passo que se realiza na criação. Nesse aspecto, ganha destaque a valorização da prática que é conduzida em paralelo a uma reflexão no momento em que o estudante está imerso no processo de criação, de modo que a geração de um pensamento

ocorre com mais fluência porque o discurso se ancora em uma base concreta. Portanto, é na valorização de uma prática relacionada com um discurso cênico que deveria se embasar a escrita acadêmica. Conforme Marocco (2014), há vários artistas de teatro que conseguem descrever sua prática na realização de uma escrita significativa: Roberta Carrieri⁴⁶, Julia Varley⁴⁷, Iben Rasmussen⁴⁸, Thomas Richards⁴⁹ e Yoshi Oida⁵⁰ são alguns exemplos. Estes “conseguiram tornar matéria escrita os seus trabalhos de forma interessante e qualificada, resgatando o valor da prática como conhecimento científico e produção específica” (MAROCCO, no prelo). Na tentativa de pensar um modelo metodológico próprio às artes, o estudioso Brad Haseman⁵¹ (2015, p. 41) discorre sobre a questão no texto *Manifesto pela Pesquisa Performativa*:

Estamos diante de um momento crucial no desenvolvimento da pesquisa. As metodologias estabelecidas das pesquisas qualitativa e quantitativa enquadram o que é legítimo e aceitável. No entanto, essas abordagens aprovadas não conseguem satisfazer as necessidades de um número crescente de pesquisadores guiados-pela-prática, especialmente nas artes, mídia e design.

Haseman (2015) propõe outra metodologia que seria a pesquisa performativa guiada com base na prática como fonte de investigação. Quando questionado sobre como realizar os resultados da pesquisa, em uma videoconferência⁵², afirmou que isso poderia ser executado a

⁴⁶ Roberta Carrieri (1953-) é atriz, professora e escritora italiana e trabalha no *Odin Teatret* desde 1974. Disponível em: <<http://www.euteatro.com.br/pegadas-na-neve-volta-ao-rio-17-anos-depois/>>. Acesso em: 13 set. 2015.

⁴⁷ Julia Varley (1954-) é atriz inglesa e trabalha no *Odin Teatret* desde 1976, atuando também como professora, diretora e escritora (EUGENIO...,2015).

⁴⁸ Iben Nagel Rasmussen (1945-) é atriz, diretora, professora e escritora dinamarquesa. Chegou no *Odin Teatret* em 1966. Disponível em: <<http://www.odinteatret.dk/about-us/actors/iben-nagel-rasmussen.aspx>>. Acesso em: 24 set. 2014.

⁴⁹ Thomas Richards (1962-) é um “Actor norteamericano a quien Grotowski designo como su heredero artístico. Em la actualidad dirige el *Workcenter of Jerzy Grotowski* and Thomas Richards em Pontedera (Itália), donde continua la linea de trabajo de la última fase de investigación de Grotowski: el Arte como Veículo. Es autor de los libros *Trabajar con Grotowski sobre las acciones físicas* (1995) y *The Edge-Point of Performance* (1997)” (RUIZ, 2012, p. 371).

⁵⁰ Yoshi Oida (1933-) é ator, diretor e escritor japonês. Participou dos principais espetáculos de Peter Brook (OIDA, 1999).

⁵¹ “Brad Haseman é professor na Creative Industries Faculty da Queensland University of Technology, Austrália. Estudioso da estética, das formas de performance contemporânea e da pedagogia, é reconhecido por sua contribuição nas áreas de teatro educativo, drama processo e performance aplicada. É conhecido como um dos principais defensores da Pesquisa guiada-pela-prática. Seu artigo ‘Manifesto pela investigação performativa’ (2006) é visto como um ‘chamado à luta’, e propõe uma metodologia de pesquisa não-tradicional para as artes. Desde 2008 lidera o projecto de investigação performativa ‘Desenvolvendo programas de performance aplicada para a educação HIV e AIDS’ em Papua, Nova Guiné. Atualmente é o presidente do Painel Estratégico de Capacitação para o Conselho para as Artes da Austrália” (HASEMAN, 2015, p. 51).

⁵² Ocorrida no 5º Seminário de Pesquisas em Andamento do Programa de Pós-Graduação de Artes Cênicas (PPGAC) da Universidade de São Paulo (USP), realizado de 8 a 11 de setembro de 2015.

partir dos protocolos de construção do conhecimento com a documentação em vídeos, de estudo documentado com fotografias e de uma exegese para explicar o foco da pesquisa e delinear a metodologia do trabalho. Segundo o autor, embora os vídeos sejam ricos documentos midiáticos, é preciso ter cuidado com a demonstração de práticas que só exibem, sem apresentar as questões tratadas de uma maneira crítica e racional (HASEMAN, 2015).

No caso brasileiro, Luiz Fernando Ramos (2015, p. 79) compreende que esse paradigma se aproxima das propostas dos pesquisadores/artistas, como justifica: “[...] produzem conhecimento relevante, há décadas, seja com obras performativas ou com ensaios e reflexões escritas”. Partindo desse argumento, é possível afirmar que a função do artista/pedagogo se entrelaça com a dos artistas profissionais no que se refere a encontrar maneiras de compartilhar suas pesquisas, seja na redação, na documentação por meio de fotos e vídeos ou na articulação de seu pensamento, responsabilizando-se pela formação do ator, do diretor e do professor. Isso ocorre uma vez que a encenação teatral se processa sempre de uma maneira inexata, por depender de vários fatores, os quais incluem desde a escolha textual até a concepção e execução dos componentes cênicos.

Assim, há uma constante busca de reconstrução de suas atividades; a cada novo procedimento adotado em uma montagem, abre-se a perspectiva de um novo universo de pesquisa. Nesse ponto, o trabalho desenvolvido pelo artista/pedagogo adentra no campo da experiência. No entanto, de acordo com Larrosa (2014), é preciso ter cuidado quando se utiliza o termo experiência para não perder seu significado, que diz respeito a uma situação aberta para questionamentos, e não a uma resposta pronta. Nessa dinâmica, a experiência do artista/pedagogo, apesar de ser subsidiada por procedimentos, esbarra com a indeterminação inerente ao processo criativo, conforme expõe o autor sobre a experiência que “[...] não pode ser antecipada, não tem a ver com o tempo linear do planejamento, da previsão, da predição, da prescrição, esse tempo em que nada nos acontece, e sim como o acontecimento do que não se pode “pre-ver”, nem “pre-escrever” (LARROSA, 2014, p. 69). Nesse sentido, destaca-se que a experiência se apresenta de forma singular, de modo que tanto o artista/pedagogo quanto o estudante, ao passarem pelo processo de criação, vivenciam uma prática diferenciada. Tendo em vista o trabalho na prática, torna-se difícil a descrição e análise exata da experiência, até mesmo porque, particularmente nos procedimentos cênicos que não se atêm a uma formatação, a forma será construída por todos, e nem mesmo o artista/pedagogo sabe exatamente como será. Assim, os procedimentos podem levar a muitas experiências e extrapolar o caminho do trabalho pedagógico proposto pelo artista/pedagogo.

A partir desse enfoque, tendo em vista a função do artista/pedagogo, na qual se insere o processo de ensino-aprendizagem, passo, a seguir, a discorrer sobre as anotações realizadas durante a observação da disciplina *Fundamentos da Dramaturgia do Encenador*.

3 DIÁRIO DE PESQUISA DE ACOMPANHAMENTO DA DISCIPLINA *FUNDAMENTOS DA DRAMATURGIA DO ENCENADOR*

Nesta seção, pretendo descrever os processos de ensino-aprendizagem dos estudantes ocorridos na segunda parte do componente de *Fundamentos da Dramaturgia do Encenador*. Como já descrito, a primeira fase constou do exercício de encenação do conto *Bilhete premiado*, executado por meio da formação de três equipes compostas, cada uma, de seis estudantes, visando à apreensão do processo gradualmente para a realização do exercício de encenação.

Somente na segunda etapa da disciplina, os estudantes percorreram o trajeto de criação de maneira emancipada, na seleção de contos ou romances para encenar. Nessa fase, as equipes permaneceram as mesmas, com a diferença de que agora cada estudante era responsável por dirigir um processo de criação, agindo conjuntamente nas tarefas de atuação e de concepção e execução dos componentes cênicos.

Tendo isso em vista, pretendo descrever o processo de trabalho dos estudantes a partir dos diários de anotações confeccionados no estágio que realizei no primeiro semestre de 2014. O objetivo consiste, assim, em analisar as criações poéticas, mesmo sabendo que meu olhar está contaminado pelas minhas experiências, a fim de investigar as orientações dadas pela professora diante do desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem dos estudantes. Como são 18 exercícios de encenação, apresento, a seguir, uma síntese da reflexão central elaborada a partir de cada procedimento observado, discutindo as prioridades para o desenvolvimento dos processos criativos.

3.1 DIÁRIOS DE UMA PESQUISADORA

No dia 1º de abril de 2014, teve início meu estágio de doutoramento. Apesar de conhecer a professora regente da disciplina, confesso que fiquei um pouco aflita, pois estava interagindo em outro contexto e ocupando um papel que não o de estudante ou de docente. Era uma experiência inédita estar em uma sala de aula na função de pesquisadora. Acredito, nesse sentido, que o desafio da pesquisa de campo seja o de encontrar uma maneira de adentrar no universo de outros agentes do processo, sem ser invasiva e sem prejudicar o andamento da turma. No decorrer do estágio, contudo, devido à acolhida da professora e dos estudantes, passei a me sentir à vontade, embora mantivesse a preocupação de preservar certo

distanciamento, para respeitar o desenvolvimento do trabalho e observar o processo de criação. Entretanto, apesar da acolhida dos estudantes, estes não responderam os questionários que enviei por e-mail, motivo pelo qual acabei solicitando pessoalmente que respondessem os questionários. Quando os encontrava, eram muito atenciosos e diziam, de forma geral, que estavam sem tempo, mas que, assim que possível, entrariam em contato, o que não aconteceu, mesmo eu insistindo diversas vezes. Tal situação me deixou muito decepcionada e com receio de prejudicar a pesquisa. Após algum tempo, apenas alguns alunos responderam a pesquisa, dentre os quais dois preferiam um diálogo em entrevista oral, sendo bastante pontuais e atenciosos, de modo que conversamos durante um longo tempo. Mas, em termos de pesquisa, compreendo que o testemunho de todos os estudantes teria trazido mais dados para investigação e análise.

Nesse primeiro dia, também realizei uma entrevista com Marocco a respeito da organização pedagógica de seu trabalho, que consta no Apêndice A, assim como planejamos quais seriam meus horários para realizar o estágio de observação. Ficou combinado, então, que estaria presente durante as orientações da professora em três momentos: no início do processo, durante a leitura do material textual a partir da análise ativa; no meio do processo, para averiguar a forma como os estudantes estavam conduzindo a encenação; e no final, para assistir às apresentações dos exercícios das encenações. Na sequência, como os estudantes iriam encenar o conto *Bilhete premiado*, tive a oportunidade de apreciar as apresentações desses exercícios.

Com o objetivo de aclarar para o leitor a proposta pedagógica da professora, incluí nos diários das aulas os seguintes itens: o tema, o objetivo, a descrição e a avaliação. Embora a professora não siga a estrutura da forma como a organizei, para fins didáticos, considerei importante manter certa linearidade para registrar o processo criativo observado.

3.1.1 A leitura do material textual a partir da análise ativa

DATA: 03 de abril de 2014.

TEMA: análise do conto e da peça a partir da análise ativa.

OBJETIVO: entendimento da leitura do material textual a partir da análise ativa e seu emprego no processo de montagem.

DESCRIÇÃO DA AULA: Nessa aula, a professora dialogou com os estudantes a respeito do procedimento da leitura do material textual a partir da análise ativa, apoiando a discussão no exercício de montagem do conto *Bilhete premiado* e na peça *Romeu e Julieta*.

Segundo Marocco, sua escolha pelo procedimento da análise do material textual a partir da análise ativa deve-se ao fato de que a palavra ativa prima pela ação, sem ficar restrita a uma análise literária, mas convocando a ação como o elemento principal, a fim de trazer à tona o que está por trás das palavras. Em uma conversa em seu gabinete, Marocco relata que sua solicitação aos alunos para que encenem um conto ou um romance causa reclamação por parte de alguns estudantes, que prefeririam o texto dramático. No entanto, conforme sua explicação, trata-se de estruturas textuais diferenciadas. Além disso, a abordagem pelo material literário estimula mais os estudantes, devido à riqueza de elementos sinestésicos inerentes à literatura, acionando processos criativos, que aos poucos se configuram na construção cênica. A partir disso, os estudantes começam a compreender e passam a valorizar o trabalho por meio da narrativa literária.

Para Marocco, o processo criativo realiza-se entre acertos e erros e incita os estudantes ao total envolvimento com suas equipes, para que seja possível alcançar as resoluções dos problemas artísticos advindos de cada projeto. Diante do fato de que todos os estudantes estão diretamente implicados em alguma instância, seja na atuação, na direção ou na criação dos componentes da cena, nota-se que tamanha requisição exige disponibilidade e empenho dos alunos. Nesse sentido, os estudantes precisam estar organizados, mostrando-se comprometidos tanto com seu projeto pessoal quanto com o projeto dos colegas, o que depende inteiramente de uma postura ética, não existindo um meio-termo. Apesar disso, alguns estudantes percorrem um longo caminho para entender que a conduta ética é o cerne do trabalho em equipe, inviabilizando, dessa forma, talvez por imaturidade, processos criativos significativos.

AVALIAÇÃO: análise dos materiais textuais supracitados, para os estudantes apreenderem como aprofundar as entrelinhas textuais, a fim de extrair possibilidades para a construção cênica.

3.1.2 A análise do conto *Dois corpos que caem*

DATA: 29 de abril de 2014.

TEMA: análise do conto a partir da análise ativa.

OBJETIVO: visa aprofundar a análise do conto ou do romance a partir da análise ativa de forma individualizada.

DESCRIÇÃO DA AULA: primeira parte. Nessa ocasião, procedeu-se à seleção dos contos, que poderiam ser designados pelo estudante ou escolhidos a partir da indicação da professora, que disponibilizava uma pasta contendo diversos contos (inclusive, alguns que já foram montados em outros semestres). No caso de designação do conto ou do romance pelo estudante, a professora efetuava uma primeira leitura do material escolhido, para verificar a possibilidade de transposição para a cena. Após, a análise da estrutura do conto ou do romance deveria partir de uma iniciativa do estudante, o qual precisava marcar um horário de orientação. A maioria dos estudantes da turma fazia questão de solicitar a análise, que ocorria no gabinete da professora e proporcionava uma orientação particularizada. Como a turma era grande, a possibilidade de um encontro mais intimista favorecia maiores aprofundamentos. No meu entendimento, era um momento importante de aprendizagem, em que os estudantes podiam compartilhar suas ideias com a professora, além de discutir procedimentos para a construção cênica.

Vale ressaltar que presenciei a análise do conto *Dois corpos que caem*, de João Silvério Trevisan¹. A história é sobre duas personagens, João e Antônio, que se conhecem durante a queda do alto de um edifício e dialogam sobre o motivo do suicídio: enquanto João se matava por amor, Antônio suicidava-se por causa do mistério.

Em sua fala, o estudante responsável pela encenação do conto demonstrou a preocupação de efetuar uma análise individual minuciosa antes do encontro com a professora, o que proporcionou uma discussão a partir da elucidação de sua proposta do que pretendia materializar na cena. Diante disso, a indagação gerada sobre o processo de construção seria: como executar a ação física dos atores em plena queda? Antes de qualquer coisa, para a professora, é primordial não se basear em uma ilustração; diante da complexidade de criar a cena, a proposição consistia em encontrar uma convenção cênica que criasse a ideia de queda.

Fomentou-se, assim, uma discussão recorrente no universo de criação, desencadeado entre as ideias preconcebidas e a viabilidade de sua concretização, uma vez que, nem sempre,

¹ João Silvério Trevisan, nascido em Ribeirão Bonito, São Paulo, em 1944, é romancista, contista, ensaísta, roteirista, cineasta e tradutor. Disponível em: <<http://enciclopedia.itaucultural.org.br/pessoa104431/joao-silverio-trevisan>>. Acesso em: 31 mar. 2016.

o que passa em nível do imaginário, por mais interessante que se apresente, é passível de execução. Por isso, ressalto o quanto as orientações individualizadas são imprescindíveis, já que cada transposição abarca um universo inédito contido no desafio de encontrar o melhor caminho para criação frente às certezas e incertezas dos estudantes, os quais, em sua maioria, estavam realizando a primeira experiência de encenar.

AValiação: a experiência proporcionada pela análise do conto a partir da análise ativa aprofunda os subtextos contidos na narrativa, assim como indica pistas para o encontro do procedimento para a criação das cenas.

3.1.3 As estratégias cênicas para a transposição do conto

DATA: 29 de abril de 2014.

TEMA: procedimentos.

OBJETIVO: seleção dos procedimentos para as montagens do conto ou do romance.

DESCRIÇÃO DA AULA: segunda parte. Na segunda parte da aula, foram apreciadas as apresentações das cenas dos seguintes contos: *O homem que subornou a morte*, de Robert Drummond²; *O pôster*, de Luis Fernando Verissimo³; *Pamonha*, de Tchekhov; *A Corista*, de Tchekhov; *Obscenidades de uma dona de casa*, de Ignácio Loyola Brandão⁴; e *Pela passagem de uma grande dor*, de Caio Fernando de Abreu⁵. Como era o início do processo, intitulei-o de fase embrionária, pois os estudantes estavam ainda experimentando quais eram os procedimentos mais viáveis para a transposição do material textual.

Nesse primeiro momento, a professora verificou as estratégias de construção cênica utilizadas pelos estudantes, estimulando-os a adotarem o trabalho experimental como procedimento de criação. Percebo, dessa maneira, que um dos pontos-chave para o trabalho

² “Roberto Francis Drummond (Ferros MG 1933 - Belo Horizonte MG 2002). Contista, romancista e cronista”. Disponível em: <<http://enciclopedia.itaucultural.org.br/pessoa2726/roberto-drummond>>. Acesso em: 31 mar. 2014.

³ “Luis Fernando Verissimo (Porto Alegre RS 1936). Cronista, contista, romancista, cartunista, jornalista, poeta. Filho do escritor Erico Verissimo (1905-1975)”. Disponível em: <<http://enciclopedia.itaucultural.org.br/pessoa4762/luis-fernando-verissimo>>. Acesso em: 31 mar. 2016.

⁴ Ignácio de Loyola Lopes Brandão, nascido em Araraquara, São Paulo, em 1936, é romancista, contista, cronista e jornalista. Disponível em: <<http://enciclopedia.itaucultural.org.br/pessoa282/ignacio-de-loyola-brandao>>. Acesso em: 31 mar. 2016.

⁵ Caio Fernando de Abreu (1948-1996) foi um escritor gaúcho. “O Brasil urbano, conflituado e moderno da geração criada sob a ditadura militar encontrou sua melhor tradução nos contos de Caio Fernando de Abreu [...] [que] retratou como ninguém os encontros e desencontros de uma juventude que misturou repressão política com política do corpo, drogas com militância, *I Ching* com *Mao Tsé Tung*. Publicou quatorze livros, entre contos, romance e teatro até sua morte, em 1996” (STRAUSZ, 2003, p. 146).

do diretor consiste em realizar um levantamento de técnicas para selecionar quais serão empregadas na transposição cênica. Além disso, durante todo o trajeto do processo, será preciso continuar reorganizando as técnicas, para que seja possível encontrar as soluções para cada cena, assim como superar as dificuldades encontradas no processo.

Para a professora, um dos maiores méritos dos estudantes, no começo do trabalho, é a formação coesa das equipes, pois apenas assim se desencadeará o processo criativo. Compreendo, a partir disso, que as técnicas utilizadas na experimentação, que geralmente são jogos teatrais, brincadeiras etc., estimulam a interação desejada na fase embrionária e geram um ambiente favorável à fluência da imaginação. De acordo com Marocco, é perceptível quando alguém realiza o trabalho experimental usando a improvisação, em contraposição àqueles que vão direto à narrativa, efetuando uma marcação. Dessa maneira, para ela, as equipes que trabalham a narrativa por meio das ações conseguem um trajeto mais rico em termos imagéticos e na contracenação.

AVALIAÇÃO: como espectadora do processo, a crítica da professora é muito pertinente, uma vez que as equipes que pretendem acelerar a criação, sem a experimentação do processo, acabam desencadeando a perda do germen da criação e contando com uma atuação mecânica por parte dos atores. Assim, não se deve seguir à risca a proposta textual, esquecendo-se da questão artística, que, incitada pela experimentação, provoca criações diferenciadas e orgânicas: é importante pontuar que a simples reprodução de um material textual não equivale à criação; geralmente, este procedimento é adotado por aqueles que desconhecem a realização do trabalho e prendem-se meramente às marcações sugeridas no material textual. Contudo, os estudantes que estão em processo de formação necessitam apreender os procedimentos vinculados ao modo como proceder para encenar, na medida em que cada procedimento é único e está atrelado à transposição do conto ou romance, que, mesmo encenado diversas vezes, reconstrói-se pela vertente de criação, que é subjetiva e reflete a personalidade de cada estudante.

3.1.4 Experimentação por meio da improvisação

DATA: 06 de maio de 2014.

TEMA: procedimentos.

OBJETIVO: orientação sobre os procedimentos selecionados para a condução das montagens e indicação dos elementos que necessitavam serem revistos.

DESCRIÇÃO DA AULA: o encontro dessa tarde aconteceu com outra equipe de trabalho, na apresentação dos seguintes contos: *Dois corpos que caem*, de Trevisan; *O homem que não queria morrer*, de Jostein Gaarder⁶; *Clarisse e seu monstinho*, de Sabrina Silva⁷; *Uma sociedade*, de Virginia Woolf⁸; e *Francisca*, de Rubem Fonseca⁹. Além desses contos, foi apresentado um único romance: *Norwegian wood*, de Haruki Murakami¹⁰.

Em uma das orientações direcionada a todas as equipes, a professora enfatizou a execução das cenas pela experimentação por meio da improvisação, em razão de que o material cênico se constrói pelo jogo cênico dos atores. Chamou atenção dos estudantes quanto ao trabalho vocal necessário para os atores, na medida em que os diálogos emitidos não estavam projetados para os espectadores, apresentando-se, com isso, sem propósito. Ou seja, o texto dos atores não estava sendo trabalhado por meio da improvisação, mas da mera repetição, sem as inflexões, o ritmo e o domínio vocal necessários.

É interessante frisar que, por meio da improvisação, busca-se desenvolver o trabalho corporal e vocal dos atores, alicerce para o exercício de montagem. Devido à lacuna de um trabalho corporal e vocal, as orientações acerca da retomada dos elementos essenciais para quem atua tornaram-se recorrentes.

Tendo em vista as particularidades do processo de criação, descrevo a seguir algumas reflexões realizadas pela professora sobre cada trabalho. Sabe-se que, embora a encenação disponha de procedimentos em sua construção, durante o processo aparecem novos desafios que resultam da especificidade de cada proposta.

⁶ “Escritor norueguês, Jostein Gaarder nasceu em 1952, na cidade de Oslo”. Disponível em: <[http://www.infopedia.pt/\\$jostein-gaarder](http://www.infopedia.pt/$jostein-gaarder)>. Acesso em: 31 mar. 2016.

⁷ A pesquisadora não conseguiu informações biográficas sobre a escritora Sabrina Silva.

⁸ Virginia Adeline Stephen Woolf nasceu em Londres, Inglaterra, em 1882. Seu pai, um crítico literário, foi quem a educou. Figura central do grupo Bloomsbury, do qual também participaram E. M. Forster, Katherine Mansfield e Maximo Gorki, colaborava com o *Times Literary Supplement*. No início da década de 30, Virginia já apresentava um histórico de saúde mental frágil, que culminaria no seu suicídio, em 1941. Disponível em: <http://www.lpm.com.br/site/default.asp?TroncoID=805134&SecaoID=948848&SubsecID=0&Template=../livros/layout_autor.asp&AutorID=604415>. Acesso em: 1º abr. 2016.

⁹ José Rubem Fonseca, nascido em Juiz de Fora, Minas Gerais, em 1925, é contista, romancista e roteirista. Disponível em: <<http://enciclopedia.itaucultural.org.br/pessoa5217/rubem-fonseca>>. Acesso em: 31 mar. 2015.

¹⁰ “Um dos mais populares escritores japoneses, Haruki Murakami nasceu em Kyoto, em 1949. Cresceu em Kobe, cidade portuária que lhe rendeu uma visão de mundo cosmopolita, um dos pilares de sua obra”. Disponível em: <<http://www.portaldaliteratura.com/autores.php?autor=407>>. Acesso em: 31 mar. 2016.

No conto *Dois Corpos que Caem*, na cena de diálogo executado em plena queda, os atores estavam perdidos e, como consequência, sem foco (concentração). Nesse sentido, a indicação da professora era para experimentarem várias maneiras, utilizando o corpo e a voz dos atores, para, a partir disso, criar a atmosfera cênica pretendida e trazer os elementos de atuação pertinentes para a cena.

Por sua vez, o conto *O homem que não queria morrer*, apresentado em seguida, narra a vida de Johnny Pedersen, um homem de 30 anos de idade, que, após o diagnóstico de câncer alastrado, transtorna-se, não aceitando a ideia de morrer brevemente, conforme expõe a personagem: “Gostava de viver e não via absolutamente nenhum motivo para morrer” (GAARDER, 2001, p. 129). Perante a situação, vai até uma loja de cristais e porcelanas e quebra tudo; os funcionários tentaram impedi-lo, mas sua fúria é enorme. A personagem morre quatro semanas após o julgamento pelo acontecido, que previa dois meses de prisão.

Para criar esse exercício de encenação, a estudante¹¹ trabalhou a partir de verbos de ação extraídos da narrativa, na improvisação de imagens, na intenção de criar as ações físicas dos atores. Propôs, também, um jogo em que um pegava o rabo do outro (sendo o rabo representado por um lenço pendurado na cintura), para experimentar a sensação da notícia da morte, e, na sequência, cada um quebrava os objetos da loja.

A problemática levantada pela professora consistia no fato de que o jogo foi demorado demais, sem haver uma seleção das cenas condicentes com a proposta do jogo, implicando a perda do foco de criação. Pontuou, ainda, a impossibilidade de demonstrar apenas a experimentação, já que os estudantes poderiam ter feito o recorte para análise anteriormente. Perante esse contexto, percebe-se que os estudantes se acomodaram e/ou se anteciparam, tendo marcado a orientação sem que houvesse ao menos uma montagem de cenas, com um esboço do projeto de encenação. Somente a partir disso, a professora poderia orientar um aperfeiçoamento. A reflexão que teço, diante disso, é que nesses momentos se percebe a conduta e a consciência ética dos alunos no que concerne a valorizar os acordos tecidos, indicando uma preocupação de aproveitar o momento avaliativo e garantir, assim, o avanço da aprendizagem.

Em *Clarisse e seu monstinho*, a narrativa versa sobre os abusos sexuais sofridos por Clarisse pelo seu pai. Com apenas 13 anos, encontrava-se grávida pela segunda vez, considerava-se muito má e culpava-se pelo ocorrido. Ao mesmo tempo, no momento do

¹¹ No Anexo A, consta o livro do diretor dessa aluna – ressaltado que foi o único a que tive acesso.

abuso, acreditava que era outra menina que ocupava seu lugar, enquanto ela, na realidade, era um anjo ou uma fada muito amiga de Peter Pan, que lhe ensinou a voar. Contudo, no final, acaba suicidando-se.

Como a história remete ao universo infantil, a estudante que dirigia a encenação pesquisou imagens do Peter Pan e dividiu o espaço da cena em dois planos, um plano da realidade e o outro plano do sonho ou da imaginação. Entretanto, no momento da apresentação, para a professora, o trabalho encontrava-se muito ilustrativo, precisando de mais sutilidade no momento da passagem entre os dois planos propostos, assim como no desempenho da menina. Considero, assim, que mediação da professora deveria ter suscitado uma reflexão maior por parte da equipe, pois foi possível observar que, no transcorrer do processo, seus integrantes não avançaram quanto às questões apontadas desde a fase embrionária.

Após, houve a apresentação de *Uma sociedade*, conto que tece uma crítica a respeito do papel social da mulher, que passa por um processo de reformulação em pleno século XIX. Um grupo de mulheres cria uma sociedade com o objetivo de descobrir o mundo: a meta é realizarem perguntas de toda ordem, decidindo que não teriam filhos até encontrarem alguma resposta. Conjecturam, então, que, como os homens são providos de intelecto, precisavam ter filhos, para, talvez, transformarem-se em pessoas melhores. Expressam, assim, os anseios femininos pela legitimidade social em uma sociedade que restringia as mulheres ao papel de mãe, mulher ou amante. Questionam-se o motivo pelo qual as mães perdem a juventude tendo filhos, já que estes, quando adultos, transformavam-se em homens com habilidades apenas para escreverem “porcarias” (WOOLF, 2005, p. 168). No final, o conto sugere que a luta de mulher é constante, sendo preciso confiar em si mesma diante da estrutura social existente.

A estudante que dirigiu a montagem propôs um espaço cênico em formato de arena, com as personagens sentadas. Depois da apresentação, a professora começou a análise, indicando que as cadeiras poderiam ter uma função em cena: estabelecer a passagem do tempo-ritmo. Para isso, os atores precisariam experimentar os jogos de ritmo. Novamente, percebi que a mediação da professora não foi considerada no que concerne à experimentação com as cadeiras, o que poderia ter gerado várias possibilidades por meio das ações físicas das personagens, acrescentando o tempo-ritmo tanto nas ações físicas de cada ator quanto nas cenas.

Nessa tarde, após as apresentações, a professora indagou os estudantes sobre quais procedimentos foram utilizados na encenação, propondo a reflexão de que o encenador não cria apenas pela sua genialidade, uma vez que o processo se desenvolve pelo empenho dos atores e que tudo que é colocado na cena precede de significação que vem da experimentação executada pelos atores. Nesse sentido, as cadeiras utilizadas, por exemplo, sem uma função, reduzem-se a um efeito decorativo apenas.

A seguir, a professora dialogou com os estudantes sobre os atores externos que não cursavam a disciplina e que haviam sido convidados pelos estudantes. A inserção desses atores em cena seria permitida somente se fosse muito necessária, já que os estudantes das equipes deveriam assumir as atividades propostas. Além disso, os estudantes convidados eram calouros e, por consequência, imaturos para o desenvolvimento do exercício proposto, ressaltando-se que a disciplina tem pré-requisitos. Portanto, o convite de pessoas externas à disciplina revela a conduta ética dos estudantes, uma vez que, desde o início do semestre, a professora esclareceu que um dos objetivos da disciplina se vinculava ao pertencimento à equipe, ou seja, ao compartilhamento de todas as tarefas que envolvem os exercícios cênicos. Em tal contexto, ocorreu um descarte da proposta da professora e um desencontro para o desenvolvimento de um tecido de relações e da valorização da equipe, que deveria se unir em benefício de cada trabalho, havendo, nas seis equipes (*Uma história de amor, Clarisse e seu monstrinho, Uma sociedade, O monstro, Dois corpos que caem e Bar*), convidados externos.

Em continuidade, houve a apresentação do conto *Francisca*, o qual versa sobre o relacionamento de um casal. A narrativa inicia com o pensamento da personagem Francisca: “Não há mulher que não sonhe em matar o marido. Eu também tinha esse devaneio, mas ele se tornou uma determinação realista” (FONSECA, 2006, p. 45). Francisca solicita o divórcio, mas o marido, um corrupto, sarcástico e irônico, ameaça-a de ficar na miséria, descrevendo uma lista enorme dos possíveis paraísos fiscais em que poderia estar seu dinheiro. A narrativa retrata uma humilhação crescente, que termina quando ela o dopa com os remédios psiquiátricos e empurra-o da varanda.

Para a professora, o estudante responsável pela direção parecia estar orientando os atores como se fossem manequins, motivo pelo qual a indicação era criar um espaço de liberdade e uma brecha para a improvisação, a fim de desenvolver um clima de confiança entre eles. Pode-se presumir que a marcação excessiva não deixa espaço para a improvisação,

uma vez que a cena se forma naturalmente a partir do desempenho dos atores responsáveis em criar o material cênico, juntamente com o trabalho de montagem do diretor. Além disso, a professora solicitou um trabalho vocal de projeção e de articulação, já que os diálogos na cena precisam ser compreendidos, o que não estava ocorrendo integralmente.

Após, foi apresentado *Norwegian wood*, o único romance selecionado, cuja denominação é inspirada na canção dos *Beatles*, a preferida de uma das protagonistas. O contexto da narrativa é o Japão dos anos 60; no entanto, para a transposição, a estudante escolheu uma pequena parte do romance. A narrativa trata da amizade de Toru e Kizuki, que haviam convivido próximos quando estavam no fim do ensino médio. Toru namorava Naoko, e os três encontravam-se frequentemente, mas quem conduzia as conversas sobre decisões profissionais e crises existenciais e filosóficas era Kizuki. Certo dia, Kizuki convida Toru a jogarem sinuca, momento em que, com 17 anos, Kizuki suicida-se, deixando cicatrizes em Toru: “[...] Vistos em retrospectiva, sem dúvida aqueles foram dias estranhos. Em plena vida, tudo girava em torno da morte” (MURAKAMI, 2013, p. 36).

A apresentação foi realizada com as personagens comendo picolés, supondo que para trazer uma atmosfera de leveza entre amigos que estão dialogando sobre as futuras decisões profissionais e outros temas correlatos. A partir da encenação, a professora chamou atenção para a diferença entre a cena cotidiana do comer em relação à cena teatral, geralmente menor, sem a literalidade da ação completa de comer um picolé. No decorrer do processo, a estudante que dirigia a montagem excluiu a cena dos picolés, que, em meu ponto de vista, poderia ter permanecido desde que seguidas as orientações da professora. Apesar disso, a cena em questão acabou servindo de experimentação no jogo que visa à interação entre os atores.

AVALIAÇÃO: no final das apresentações das equipes, a professora refletiu sobre a incipiência dos processos. Ainda que fosse a primeira apreciação, era visível que as encenações não contavam nem ao menos com um esboço de uma proposta de montagem. Em vista disso, trago o testemunho da estudante¹² sobre o processo:

Eu considero nosso grupo interessante. Durante o processo de ensaios dos contos individuais, tivemos problemas. Problemas no sentido de, por exemplo, os colegas faltarem porque não tinha nenhum ensaio que eles participavam naquele dia. Eu mesma fiz isso, uma ou duas vezes. **Entretanto, depois da primeira mostra e da necessária repreensão que recebemos, mudamos de postura.** Todos começaram a estar presentes em todas as aulas. Se alguém faltava, avisava. E vejo que todos trabalharam

¹² Trecho do livro do diretor dessa estudante, transcrito integralmente no Anexo A.

duro. Só acredito que, para alguns de nós, faltavam ferramentas de trabalho (grifo nosso).

Considero essa fala da estudante essencial para pensar sobre a formação ética dos discentes, uma vez que, quando ela admite a “necessária repreensão”, conjeturo que os estudantes, mesmo estando em formação profissional, ainda trazem resquícios de um ensino-aprendizagem de outros níveis escolares que talvez ocorra em nível de “repreensão” e que os influencia porque, como chegam jovens, sentem a necessidade de uma voz mais incisiva, implicando uma reprodução do que vivenciaram em outras fases. Ao atuar como docente, já observei que os estudantes parecem instigar o professor a agir de forma mais categórica, para, depois disso, cumprir com as atividades propostas. No entanto, no trajeto do curso, começam a entender que se trata da sua escolha profissional e que precisam de um envolvimento integral nesse percurso.

Acredito, assim, que a fala da professora tenha causado uma atmosfera de tensão, tanto que, após o término do encontro, continuou ressoando em meus pensamentos. Por tal motivo, procurei no dicionário o termo incipiência, que significa: “[...] que está no começo; principiante” (FERREIRA, 1986, p. 930). Entendo que o termo empregado pela professora condiz com a situação dos estudantes, na perspectiva de que a maioria era principiante, embora isso não justifique a falta de empenho no trabalho proposto. Nesse contexto de ensino, o professor é responsável por formar a consciência ética profissional dos alunos, instigando características como responsabilidade, participação, inter-relações, compartilhamento e generosidade, as quais permitem a sustentação e a manutenção da equipe. Nesse sentido, pode-se afirmar que, em processos de criação, não existem meios-termos, pois é perceptível quando a equipe não está trabalhando. Era visível naquele momento a falta de comprometimento das equipes, que dispunham de autonomia para trabalharem nos horários das aulas e contavam com o auxílio de dois monitores, assim como com a presença da professora no gabinete, para sanarem eventuais dúvidas. Felizmente, no encontro seguinte, os estudantes modificaram radicalmente sua postura, demonstrando um engajamento maior no trabalho das equipes. Novamente, trago o relato da estudante¹³: “E acredito que, apesar de nossos problemas iniciais, nos desenvolvemos como grupo, nos unimos e nos comprometemos e estivemos presentes, o que no teatro é de suma importância”. Pode-se presumir, assim, que a consciência ética esteja relacionada com as experiências pelas quais os

¹³ Trecho do livro do diretor dessa estudante, transcrito integralmente no Anexo A.

estudantes vão passando e com os princípios que vão formando ao longo desse percurso, os quais movem o trabalho coletivo.

3.1.5 Transposição da narrativa para cena teatral

DATA: 08 de maio de 2014.

TEMA: procedimentos.

OBJETIVO: orientação dos procedimentos utilizados para a condução do processo de criação e indicação dos elementos que necessitavam serem revistos.

DESCRIÇÃO DA AULA: nessa tarde, foram apresentados os contos: *A obra de arte*, de Tchekhov; *O monstro*, de Nelson Rodrigues¹⁴; *Trezentas onças*, de João Simões Lopes¹⁵ Neto; *Por uma vaga na garagem*, de Ricardo Ragazzo¹⁶; *Bar*, de Ivan Ângelo¹⁷; e *Uma história de amor*, de Telmo Vergara¹⁸.

A equipe que apresentou *O monstro* seguiu a divisão da narrativa, apresentando seis pequenos episódios: *A esposa soluçou no telefone*, *O tarado*, *O drama*, *O sogro*, *Calamidade* e *Humilhação*. No primeiro episódio, a esposa desesperada chama o marido, Dr. Guedes, para avisar que há um tarado na família. No segundo, a problemática espalha-se, e todos da família sabem da existência do tarado. Já no episódio *O drama*, fica-se sabendo que, ironicamente, o tarado é assediado pela filha caçula do casal. Na sequência, em *O sogro*, descrevem-se a veneração e o respeito da família pela imagem do pai, Dr. Guedes. Já em *Calamidade*, o tarado é chamado para prestar contas. Por fim, em *Humilhação*, o pai, Dr. Guedes, é chamado a tomar providência e revela-se um hipócrita; a filha caçula, responsável pelos acontecimentos, ameaça-o de revelar para a família a existência de uma fulana, que mora em Grajaú. Dr. Guedes, grande chefe da família, diante disso, modifica rapidamente seu discurso:

¹⁴ Nelson Falcão Rodrigues nasceu no Recife, em 1912, e morreu no Rio de Janeiro, em 1980. Reconhecido como dramaturgo, escreveu obras polêmicas. “O itinerário teatral de Nelson nunca foi pacífico. A ousadia artística, o gosto da provocação, o senso de publicidade, o desafio à crítica situavam todas as estreias no terreno polêmico” (RODRIGUES, 1981, p. 28).

¹⁵ João Simões Lopes Neto nasceu em Pelotas, RS, em 1865, e faleceu em 1916, autor sobre a cultura regionalista do Rio Grande do Sul.

¹⁶ “Ricardo Ragazzo é paulistano, tem quatro livros publicados. O primeiro, um livro de contos intitulado a.C/d.C – Antes destes Contos, depois desses Contos, foi uma autopublicação pela Editora Baraúna (2009) e serviu como porta de entrada para o meio literário”. Disponível em: <<http://www.ricardoragazzo.com.br/>>. Acesso em: 1º abr. 2016.

¹⁷ “Ivan Ângelo (Barbacena MG 1936). Romancista, contista, cronista, jornalista, professor e tradutor”. Disponível em: <<http://enciclopedia.itaucultural.org.br/pessoa20504/ivan-angelo>>. Acesso em: 1º jan. 2017.

¹⁸ “Telmo Vergara (1909-1967) pertence a uma geração notável de escritores gaúchos que logo ganhou projeção nacional.” (COSTA, 1969, p. 533).

“Vamos pôr uma pedra em cima disso, o que é mais negócio. O que passou, passou. Está na hora de dormir, pessoal” (RODRIGUES, 2006, p. 33).

Segundo a professora, a primeira cena não estava clara, motivo pelo qual aconselhou a equipe a diminuir e limpar¹⁹ a encenação. Assim, era necessário um trabalho de montagem, a partir do jogo cênico dos atores, que se diluía na execução de muitas ações físicas, para conseguir a criação da atmosfera de tensão. Além disso, os componentes cênicos não estavam de acordo com a cena: quando se colocam muitas situações, são necessários uma definição e um acabamento, para configurar o que se pretende nas cenas. Apesar da necessidade de ajustes, já se percebe uma sintonia da equipe, que encontrou uma linha bem-sucedida no trabalho.

Na sequência, foi apresentado o conto *Bar*, que versa sobre uma moça que entra em um bar e pede emprestado o telefone, utilizando-se de seu charme para conseguir o que queria. Durante suas ligações, há trocas de olhares entre três homens – o da porta, o rapaz do balcão e o do caixa –, criando uma atmosfera de cumplicidade entre eles. Em sua última ligação para a mãe, quando termina de falar, percebe que as portas do bar se fecharam, momento em que, conforme o narrador, “Os três homens, narinas dilatadas, formavam um meio círculo em torno dela” (ÂNGELO, 2001, p. 438).

Segundo a professora, constatou-se uma dificuldade de transposição da narrativa para a cena, uma vez que a temática apresentada demorava a se estabelecer. Explicou, então, que não se referia à necessidade de uma transposição integral da narrativa, na perspectiva de que “não é só o texto”; referia-se à necessidade de maiores cuidados em comunicar a ideia da temática em questão. Como indicação, sugeriu à estudante realizar a análise da estrutura do conto novamente, na medida em que as situações expostas na cena se encontravam diluídas, não se estabelecendo, assim, o jogo cênico.

Em suma, a professora retomou um dos assuntos dos seminários realizados na primeira fase da disciplina: toda ação tem uma reação; como duas faces que se complementam, tal situação é indispensável para que o jogo cênico se concretize. Para Marocco, a diluição das cenas ocorre pelo fato de os atores estarem desconcentrados, sendo a concentração um dos elementos fundamentais na cena. Questionou, também, a utilização do espaço cênico – como

¹⁹ O termo limpar em montagens teatrais é muito utilizado, fazendo parte geralmente do vocabulário das pessoas que trabalham com teatro. Significa limpar os elementos da linguagem que não estão sendo usados corretamente.

são usados diferentes espaços, é preciso organizá-los por meio do jogo cênico dos atores. Para Marocco, “é jogo – jogo – jogo” (informação verbal)²⁰.

Já no conto *Uma história de Amor*, a narrativa é sobre Santuza, que, com 24 anos, encontra-se no pequeno jardim de sua casa quando vê um jovem tenente oficial passando pela rua, que a olha sorrindo. A partir disso, começa uma divagação acerca da possível infidelidade de seu marido, que a teria traído com Maria. Acionam-se, então, pensamentos de que deveria se vingar quando seu vizinho, Zé, um guri de seis anos, dialoga com ela, atravessando o muro de sua casa para encontrá-la. Assim, Santuza percebe em Zé a possibilidade de se vingar, de modo que troca com ele algumas palavras e, inesperadamente, beija-o na boca. De acordo com Santuza, estava “[...] Muito frio, muito respeitoso. Já que é beijo de amor, deve ser mais quente, deve possuir mais volúpia. Assim?” (VERGARA, 1969, p. 539). O narrador termina a história com uma indagação: “Santuza beija Zé como se fosse um homem adulto ou não?” (VERGARA, 1969, p. 539).

A partir da apresentação, a professora comenta que a narrativa trabalha no nível do imaginário da personagem Santuza, tornando complexa a construção da cena e demandando experimentar alternativas, até mesmo porque as cenas estão confusas, sendo preciso elaborar e diferenciar o que se passa na realidade e o que se passa no imaginário para garantir o entendimento dos espectadores. Além disso, a música precisa ser bem-selecionada e utilizada nos momentos certos. Para aprimorar o processo de criação, aconselha a equipe a realizar um trabalho experimental baseado em improvisação, para que seja possível estabelecer os níveis empregados, tanto o da realidade quanto o do imaginário.

No conto *A obra de Arte*, a narrativa gira em torno de uma obra de arte que é um presente oferecido pela mãe ao médico que salvou a vida de seu filhinho, o Sacha Smirnoff. A primeira impressão do médico ao apreciar a obra é de assombro, conforme afirma o narrador do conto: “Era um pequeno candelabro de bronze antigo, de fina feitura. Representava duas figuras femininas em trajes de Eva e em atitudes que não ousaria – nem tenho temperamento para isso – descrever” (TCHEKHOV, 2009, p. 363). Perante a perturbação causada ao apreciar a obra de arte, o médico resolve dá-la de presente para o seu amigo íntimo, o advogado Ukhoff, que, ao visualizá-la, acha-a magnífica. Contudo, como era um objeto constrangedor para se mostrar em público, Ukhoff decide presentear o cômico Chachkine com ela. Este, por sua vez, espanta-se com a ousadia da obra de arte, que é indecente demais, e,

²⁰ Anotação realizada durante observação em sala de aula no dia 08 de maio de 2014.

sem saber como se livrar dela, é aconselhado a vendê-la a uma senhora, conhecida por comprar peças de bronze. Por ironia, a compradora é a senhora Smirnoff. Passados dois dias, Sacha Smirnoff retorna ao médico e relata a alegria dele e de sua mãe por terem conseguido adquirir o par do outro candelabro; o médico perde as palavras quando visualiza a obra de arte que retornara.

A professora chamou atenção para o jogo cênico dos estudantes, que deveriam trabalhar a interação de modo mais frontal, pois, às vezes, as ações físicas realizadas não eram visualizadas, como, por exemplo, na movimentação da cena – as personagens precisavam, assim, orquestrar um tempo-ritmo. Nessa narrativa, há a necessidade de que a ação física dos atores gere uma reação imediata, em uma interação muito precisa entre as personagens, que parecem, contudo, estarem agindo por agir, desprovidas de uma motivação, que nesse conflito é bastante específica. Em decorrência disso, a proposta da encenação, de trazer o choque que a obra de arte causa aos que a apreciam pela primeira vez, precisa ser configurada cenicamente.

Para a professora, as cenas apresentadas conseguiram transmitir a situação de que a obra de arte passou por vários donos. Nesse sentido, uma indicação foi experimentar a possibilidade de um coro, criando uma forma de demonstrar que a obra de arte era muito revolucionária para sua época e enfatizando, assim, o choque do primeiro contato.

O conto *Trezentas onças*, apresentando na sequência, é um dos únicos que se refere à cultura gaúcha, utilizando, para isso, uma linguagem regionalista. Esse conto versa sobre um tropeiro que, depois de uma bela sesteada e de um banho, no meio do mato, continuou sua viagem, acompanhado de seu cusco, um cão fiel, que parecia inconformado com o fato de ter de deixar o local. Latia muito, olhando para trás como se quisesse voltar. Na chegada à estância, o tropeiro leva aquele susto, pois havia esquecido a guaiaca com as 300 onças de ouro pertencente a seu patrão. Retorna imediatamente ao local e, na saída, cumprimenta uma comitiva de tropeiros que estavam chegando. Infelizmente, ao chegar não encontra mais a guaiaca, imaginando que poderia ser acusado de ladrão e que não teria como restituir as onças. Como recém havia começado a estruturar sua vida, tem ganas de se matar e chega a pegar a pistola, mas acaba desistindo; afinal, é um chefe de família. Retorna à estância e, para sua surpresa, visualiza a guaiaca, assim como a mesma comitiva que encontrara anteriormente e que agora estava lá tomando mate. Nesse momento, conforme Neto (2012, p. 24), “houve uma

risada grande de gente boa. Eu também fiquei-me rindo, olhando para a guaiaca e para o guaipeva, arrolhadito aos meus pés...”.

A professora observou que os estudantes estavam narrando ao mesmo tempo que praticavam a ação, o que gerava duas informações iguais sem necessidade. Diante disso, tinham como possibilidade realizar uma edição dos momentos de narração – a melhor forma de fazer isso seria pela experimentação, empregando jogos de inversão, que funcionariam na tentativa de executar cenas realizadas com a narração e cenas realizadas por meio da execução de ações físicas, a fim de descobrir a maneira mais interessante para a transposição da narrativa.

Em seguida, foi apresentado o miniconto *Por uma Vaga na Garagem*, que conta a história de Walter, personagem que se indigna por encontrar pela quarta vez sua vaga de garagem ocupada pelo mesmo morador, direcionando-se para conversar com o responsável, o senhor Luís, um homem de 67 anos, e sendo sempre recebido com um sorriso, que mais parecia um desaforo. Na última vez, acaba dando-lhe um soco no nariz, o qual o desacorda. Perante o ocorrido, diz o narrador: “Junto à consciência, veio também a covardia. E Walter, notando a ausência de testemunhas, abandonou a cena do crime” (RAGAZZO, 2008, p. 161). No dia seguinte, Walter questiona os moradores e funcionários do prédio e fica sabendo que o senhor foi hospitalizado com uma fratura no nariz, sem delatar o culpado. Com isso, resolve visitá-lo e pedir desculpas, mas, como Luís estava dormindo, conversa com o médico que o informa que o senhor tem Alzheimer em estágio inicial. A informação devasta-o e, ao mesmo tempo, alivia-o por saber que ninguém iria tomar conhecimento do ocorrido, a não ser ele, Deus e o pároco local.

Devido ao fato de o estudante que dirigia a montagem ter uma experiência em dança, selecionou o procedimento de criação pelo teatro físico²¹. Para Lúcia Romano (2005, p. 36), “O lugar do Teatro Físico seria a fronteira entre a dança e o teatro, um local habitado pela ênfase na corporeidade”. A partir dessa ideia, o estudante criou as cenas por meio da corporeidade dos atores, não se utilizando de falas.

Após a apresentação, a professora ressaltou que somente pela corporeidade os atores não comunicavam a narrativa, pois não se compreendia o conflito com base apenas nas ações físicas. Embora as imagens estivessem precisas, o que tornava a cena muito forte, era preciso,

²¹ “O termo *Physical Theatre* tornou-se conhecido nas artes cênicas nas três últimas décadas do século XX, caracterizando uma nova tendência teatral.” (ROMANO, 2005, p.16).

ainda, tornar claro o conflito, o que poderia ser gerado por meio do trabalho de equipe. Assim, novamente, resgatou a relevância de um trabalho em equipe empenhado na transposição do conto, na perspectiva de que cada processo é distinto e de que, apenas por meio da interação entre os atores, é possível extrair situações da narrativa compreensíveis ao público.

AVALIAÇÃO: percebe-se, na orientação da professora, o objetivo de desenvolver nos estudantes a capacidade de transposição da narrativa, estimulando o funcionamento das equipes com base nos seguintes pontos: colaboração, interação entre os colegas, revezamento de carga horária para cada montagem e criação por meio do processo de experimentação.

3.1.6 A criação da cena ocorre na prática

DATA: 22 de maio de 2014.

TEMA: orientação e aprimoramento das cenas.

OBJETIVO: indicações de procedimentos para os estudantes retrabalharem as cenas.

DESCRIÇÃO DA AULA: nesse momento, o processo de montagem dos estudantes encontrava-se no meio do caminho. Como descrito anteriormente, a fase embrionária foi a primeira etapa, em que a professora tomou conhecimento de como os estudantes realizavam a transposição da narrativa. Nessa segunda etapa, as equipes estavam mais integradas, sendo perceptíveis avanços nas propostas.

A tarde iniciou com a apresentação do conto *Clarisse e seu monstrinho*, constatando-se um maior empenho da estudante que assumia a tarefa de direção. No geral, a equipe apresentou dificuldades na fase embrionária, principalmente na integração entre as equipes, devido à indisponibilidade de os estudantes, que alegavam falta de tempo, comprometerem-se com os colegas. Como consequência, houve a necessidade de convidar pessoas externas, o que não impediu, contudo, a integração da equipe.

Para aprimorar o trabalho, a estudante responsável pela direção propôs modificações relacionadas ao cenário, o qual, anteriormente, era um quarto repleto de bonecas e bichos de pelúcia. No novo projeto, deixou o espaço mais vazio, com apenas uma boneca. Além disso, empregou projeção de imagens e, conjuntamente, introduziu uma parte musical, com a finalidade de criar a atmosfera presente na narrativa, concebendo, ainda, duas atrizes para desempenhar a mesma personagem (Clarisse).

A professora sugeriu deixar evidente o fato de que eram duas atrizes executando uma só personagem, assim como realizar um trabalho vocal na projeção das falas dos atores. Observou, também, que os níveis propostos – o da realidade e da imaginação – constituíam cenas simultâneas e produziam dois focos, dispersando a atenção dos espectadores. Ponderou, assim, sobre a diminuição da cena em que Clarisse dança, que se relaciona ao nível do presente, e em que é estuprada pelo pai, pois a dança executada não estava condizente com a ludicidade infantil.

Aconselhou, então, as atrizes a experimentarem mais, tanto no nível do imaginário, no qual Clarisse gostaria de permanecer e onde sonhava que era amiga do Peter Pan, quanto no nível da realidade, em que a menina se encontra totalmente indefesa, diante da atitude do pai, sendo obrigada a enfrentar um universo desconhecido e invasivo. Para a professora, a cena da queda, em que Clarisse se suicida, precisava ser retrabalhada, a fim de deixar visível que eram duas personagens desempenhando o papel de uma única personagem. A orientação consistiu em criar algumas convenções para conceber uma cena inteligível ao público. Como estratégia, sugeriu a execução por parte de uma das atrizes de ações físicas, acompanhada da fala do texto por outra, deixando claro, no entanto, que na experimentação a equipe encontraria a solução adequada, a qual talvez diferisse de sua proposta.

Em continuidade, contou-se com a apresentação de *Norwegian wood*, que consistiu na transposição de um romance japonês, motivo pelo qual a estudante que dirigia a montagem, após orientação da professora, empenhou-se em trazer a história para o contexto ocidental. Foi apresentada, então, a primeira cena, na qual trabalhou as ações físicas dos atores, utilizando-se de um cachecol vermelho, na tentativa de expressar a relação entre as personagens, que constituía um triângulo amoroso, mantendo a música dos *Beatles* empregada pelo narrador do romance.

A análise da professora apontou para a situação de que o jogo cênico entre os estudantes nem sempre se estabelece, já que perdiam o foco (concentração), esmorecendo as cenas e tornando inconsistente a proposta. Marocco sugeriu, como estratégia, que os estudantes não forçassem a situação, dado que somente assim a cena adquiriria uma fluência. Além disso, frisou a necessidade de realizar um recorte na montagem dos momentos em que se configura o triângulo amoroso, mantendo as sutilezas, os interesses mútuos e os diálogos, a fim de incitar o desnudamento do íntimo das personagens por meio das ações físicas.

No conto *Francisca*, o estudante responsável pela direção empregou uma música para incitar a sensação de tragicidade e gerar, assim, uma atmosfera de que algo trágico iria acontecer – este algo estaria relacionado com uma frase marcante da narrativa: a de que toda mulher sonha em matar o marido. Após a apresentação, Marocco mencionou que percebeu uma influência das personagens de Almodóvar e de Tarantino no desempenho de Francisca, uma vez que as mulheres presentes nas produções de Almodóvar eram vibrantes e determinadas, enquanto que as presentes nas criações de Tarantino eram debochadas e sarcásticas. Diante disso, o estudante que dirigia o conto apresentou uma dúvida, porque, mesmo tendo essas referências, havia trabalhado em direção a uma tendência mais realista e contida. Como argumento para explicar tal evidência, a professora utilizou a seleção de músicas, que provocava a ideia de exagero e direcionava a cena.

Quanto à atuação, Marocco sugeriu que os estudantes trocassem olhares com os espectadores, convidando-os a serem cúmplices de suas atitudes, e aumentassem a gestualidade, chegando quase a beirar ao caricato. Para isso, a indicação era de que experimentassem exercícios para que a personagem Francisca falasse de forma exagerada, situando-se mais próxima do público e utilizando um tom debochado e gestos mais marcados. Como a personagem fuma em cena, empregar o cigarro para realizar desenhos em uma atuação malévola, brincando com a situação e lançando olhares a cada um dos espectadores, talvez gerasse um efeito interessante. O marido, igualmente, poderia apresentar uma personalidade forte e ameaçadora, agindo de forma intensa desde o início da cena.

Segundo a professora, a transposição da narrativa coloca em relevo o jogo cênico na contracenação do casal, em um tempo-ritmo marcante que é intensificado pelo exagero que deverá se manter. Nesse contexto, propôs alguns exercícios, já que os atores registraram um automatismo na atuação e demonstravam dificuldades de modificar a proposta. Sugeriu, assim, para incentivar a imaginação dos atores, proceder à experimentação por meio de história em quadrinhos.

O estudante que dirigia o exercício de encenação contestou tal orientação, já que não queria uma atuação exagerada que beirasse ao caricato. No entanto, a professora explicou que sua orientação era baseada na apresentação, que se situava entre o realismo e o exagero. Estabeleceu-se, então, um conflito frente à proposição da professora, indicando divergências que são recorrentes no processo de criação, uma vez que a presença do fator humano é

intrínseca a esses processos. Entretanto, após uma reflexão, o estudante ponderou a questão e apropriou-se das orientações.

Já na apresentação de *Dois corpos que caem*, o estudante modificou sua concepção, elegendo imagens projetadas na criação das cenas. Na primeira cena, utilizou projeções de linhas, passando pelos corpos dos atores, e, na sequência, empregou a imagem de um coração humano, batendo de maneira literal.

Na avaliação da professora, o diálogo entre as personagens precisava ser retrabalhado, a fim de criar a situação proposta na cena, já que os atores não conseguiram adentrar na atmosfera criada – era como se houvesse uma ruptura entre uma situação e outra. Designou, então, exercícios de improvisação, orientando os atores a ficarem de frente um para o outro, mantendo certa distância. Mesmo assim, considerou a necessidade de experimentarem diferentes maneiras de criação, tanto no que concerne à ação física quanto no que diz respeito ao espaço cênico, pois, uma vez que a criação visa a uma situação de instabilidade, os atores devem explorar diversas articulações da fala, mantendo uma organicidade, para trazer a ideia da vertigem que sentem quando estão em queda. Como exemplo, citou um exercício do teatro japonês, que consiste em segurar o ator pela cintura enquanto fala, para trazer a ideia da instabilidade, mencionando, ainda, a necessidade de pesquisarem outros exercícios para estimular os atores a realizarem as cenas.

AVALIÇÃO: entende-se que os exemplos propostos pela professora para a construção cênica são um incentivo para os estudantes, reforçando o conhecimento de que a criação da cena se realiza na prática. Pode-se observar que a orientação e condução de Marocco se baseiam na recusa de uma direção que proponha uma cena pronta, objetivando estimular a vivência para a reinvenção e recriação das cenas.

3.1.7 Diferentes procedimentos para cada processo de criação

DATA: 27 de maio de 2014.

TEMA: aprimoramento das cenas.

OBJETIVO: analisar a construção de cada trabalho, priorizando os elementos que precisam ser mais bem-elaborados.

DESCRIÇÃO DA AULA: nessa tarde, contou-se com uma reposição na apresentação do conto *Uma sociedade*, em que um novo espaço foi selecionado: uma sala com mesas

enormes, onde duas atrizes recebiam os espectadores, cumprimentando e oferecendo vinho, na expectativa de gerar uma participação do público. Apesar da iniciativa, a professora não concordou com a ideia, por considerar que gerou um vazio entre o espaço de recebimento do público e a sequência das cenas. Aconselhou, então, que experimentassem manter as personagens sentadas, indicando uma reunião da sociedade, no local onde os espectadores entrariam.

Além disso, a professora observou que a transposição da narrativa continuava com problemas, de modo que apenas a modificação de algumas palavras não seria suficiente. Sua proposta consistiu em elencar os preconceitos pertinentes à atualidade, bem como as complicações e os impactos que geram na vida das mulheres, já que, quando se efetua uma transposição, projeta-se a ideia em seu conjunto, realizando uma releitura do enredo com vistas ao contexto atual. Diante desses impasses, a professora solicitou uma análise da estrutura do conto, propondo a seguinte questão: tendo em vista que a narrativa sugere uma reunião de mulheres intelectuais e emancipadas perante a sua época, como se constrói a cena a partir disso? Apesar da dificuldade percebida nesse dia, não houve iniciativa da estudante que dirigia a peça de realizar a análise da narrativa juntamente com a professora, e, como consequência, o problema da transposição continuou. Observei que o foco da estudante que dirigia centralizou-se voltou à questão espacial; contudo, sabe-se que a encenação é um conjunto e que somente o uso de um espaço diferenciado não resolve o processo de criação. Ou seja, cada etapa contempla suas exigências, e, quando ocorre uma lacuna em uma das partes, isso influencia o restante.

A seguir, outra reposição foi apresentada: a do conto *O homem que não queria morrer*. A estudante responsável pela direção introduziu uma personagem – um apresentador de TV – com o objetivo de constranger a personagem que sabia que iria morrer.

Na análise da professora, a estudante que dirigia deveria reorganizar as cenas, principalmente na cena em que o apresentador é sufocado pelo homem que não queria morrer, na qual a força da ação se perde uma vez que o comunicador retoma sua fala como se nada houvesse ocorrido. Marocco indicou, então, realizar um trabalho com as ações físicas cotidianas, a fim de proporcionar a construção de um apresentador massacrante.

Para projetar o momento em que as porcelanas e os cristais foram quebrados na loja pela personagem quando soube que iria morrer, a estudante trouxe um vídeo para mostrar uma taça

se fragmentando. Além disso, argumentou que concebeu a cena do julgamento por meio das ações físicas dos atores, sem a utilização de diálogos.

Para a professora, as cenas encontravam-se muito previsíveis, necessitando de um corte para situar a passagem de uma cena a outra. Nesse sentido, estimulou a estudante a se responsabilizar pelo trabalho de montagem e a criar edições significativas que instigassem o desenvolvimento das cenas.

Após, foi apresentada a peça *A corista*, que versa sobre Pacha (a corista) e Nikolai Petróvich Kolpakov, ambos presentes em uma casa de veraneio em um dia muito quente e abafado. Quando, de repente, batem à porta, Pacha fica surpresa ao atender e perceber que se trata de uma dama aristocrática à procura de seu marido, Kolpakov. Sem entremeios, a dama começa uma série de acusações e humilhações a Pacha, culpando-a pelo desfalque que o marido tivera no trabalho, entre muito choro e chantagem, inclusive usando os filhos como as maiores vítimas da situação. Em seguida, solicita à corista que devolva exatamente todos os presentes ganhos de seu marido; contudo, não havia nada, uma vez que ele a presenteava apenas com pastéis doces. Mas a dama mostrou-se deveras insistente, ameaçando ajoelhar-se, a tal ponto que levou a corista a se desfazer de seus pertences. Depois que a mulher vai embora, o marido sai do esconderijo e a humilha mais ainda, conforme afirma o narrador: “Não, nunca hei de perdoá-lo a mim mesmo! Jamais! Vai embora... imunda! – gritou com repugnância, procurando recuar para longe de Pacha e afastando-a de si com mãos trêmulas – Ela quis ajoelhar-se e... diante de quem? Diante de ti! Oh, meu Deus!” (TCHEKHOV, 1986a, p. 81). Após a saída de Nikolai, Pacha ficou chorando e lamentando-se por ter se desfeito daqueles objetos. Ao lembrar que, anos atrás, um comerciante batera nela sem motivos, chora ainda mais.

A estudante responsável pela direção utilizou o espaço físico como se fosse uma arena delimitada pelas joias. Contudo, para a professora, não adiantava utilizar objetos sem uma aparente finalidade, ou seja, sem proporcionar o jogo cênico dos atores. Ressaltou, ainda, a cena em que o marido da dama deveria estar escondido, mas permaneceu no espaço, semiescondido, o que levou à perda do efeito desejado.

Além disso, para a professora, seria necessário retrabalhar o diálogo entre a dama da sociedade e a corista (prostituta), devido à falta de reação da corista, que permaneceu a maior parte do tempo calada. Desse modo, a indicação consistiu em experimentar a cena desde o início, no ensejo de estabelecer o jogo cênico entre os atores. Indicou, então, um exercício em

que a dama avançaria na corista, para causar reações, apresentando-se “como uma metralhadora”. Nesse caso, a dama deveria movimentar-se menos, uma vez que desperdiçava a tensão e a força da personagem. Para tanto, as atrizes precisavam saber quais eram as intenções na contracenação para direcionar seu desempenho.

Outro aspecto a ser trabalhado consistia, segundo Marocco, em buscar um contraponto entre as duas personagens, sendo a dama cruel e ofensiva e tendo um objetivo bem-concreto (o de desfalar a corista e tirar vantagem), enquanto a corista se mostra mais sincera e confiável. O contexto social exposto pelo narrador é de uma sociedade machista e corrupta, em que era aceitável a atitude de o marido ter uma amante. Verifica-se, assim, um abuso de poder por parte da dama, que não demonstra uma boa índole ao inventar histórias para se beneficiar. Mesmo assim, o marido defende a esposa, como se fosse honesta e sincera, isto é, uma dama da sociedade. Entretanto, em nenhum momento, é exposta a situação da corista, que não obrigava Kolpakov a procurá-la, em virtude de que este agia por livre e espontânea vontade.

O importante para criar a situação, nesse caso, é priorizar o jogo entre os atores, para, em uma segunda instância, pensar no espaço, fazendo do círculo de joias uma decorrência, e não um amontoado de objetos que desvirtuam o objetivo da cena. Por conseguinte, a professora indagou o motivo pelo qual a corista espalharia as joias pelo chão, uma vez que a narrativa sugere que seus objetos de valor estão guardados, gerando, assim, uma expectativa na dama, que esperava ansiosamente saber o verdadeiro valor do que poderia adquirir. Nesse sentido, resgato novamente uma das orientações recorrentes da professora, de não esquecer que tudo que se coloca em cena tem um motivo e é visualizado pelos espectadores.

A equipe seguinte apresentou o exercício cênico intitulado *Pamonha*, tendo como história um acerto de contas entre o patrão e a governanta Iúlia Vassílievna. O enredo desenvolve-se em torno de uma série de descontos salariais impostos pelo patrão: de 40 a 35 rublos; de dois meses e cinco dias a dois meses de trabalho, nove domingos sem dar aula etc. Entretanto, a governanta demonstra alguma reação apenas no semblante, pois permanece calada. Após contabilizar os itens da imensa lista de descontos, o pagamento devido é de 14 rublos, o qual é recebido por ela e guardado no bolso em meio a um agradecimento. O patrão não entende sua abnegação e argumenta que a tinha assaltado, questionamento ao qual ela responde afirmando que em outra casa não recebeu nada. Ele, então, paga os devidos 80

rublos e alega: “[...] Por que não protesta? Por que fica quieta? Pensa que, neste mundo, pode-se não ser audacioso? Pensa que se pode ser tão pamonha?” (TCHEKHOV, 1986b, p. 15).

A professora evidenciou um avanço no trabalho que se encontrava bem-encaminhado. Contudo, o desempenho do patrão exigia mais concentração, de modo que poderia, por exemplo, aproveitar mais a contagem do dinheiro, impondo um tempo-ritmo com uma pequena espera, para despertar alguma reação por parte da personagem (governanta) e gerar o jogo cênico proposto na narrativa. Novamente, a indicação da professora remeteu ao fato de que para toda ação há uma reação.

Além disso, a estudante que dirigia a montagem seguiu a tendência cômica impressa pelo narrador, sendo o patrão o responsável por incitar o jogo cênico. Nesse sentido, a professora retomou a necessidade dos elementos concentração e tempo-ritmo, os quais se faziam presentes em poucos momentos.

A seguir, a apresentação de *O pôster* tratou sobre a história de um casal, João e Maria, que aguardava a visita do patrão de João, “seu André”, nomeado assim por Maria, o qual havia se convidado para o jantar. Nesse meio tempo, João, muito preocupado em ocupar uma vaga melhor no emprego, a fim de obter um aumento em seu salário, explica a situação à esposa: “Ele precisa escolher alguém para a vaga do pobre do Valtinho e acho que quer conhecer os candidatos mais de perto” (VERISSIMO, 2013, p. 11). Assim, para não decepcionar o chefe, sugere retirar o pôster do Che Guevara, o único da parede, os livros, um do Galeano, intitulado *As veias abertas da América Latina*, e os CDs, muitos da Mercedes Sosa. Além disso, pede à esposa para colocar seu vestido decotado. Quando seu André chega, imediatamente deixa claras suas intenções, colocando a mão na coxa de André e surpreendendo-se com o fato de este ser casado, já que não usa aliança. Quando vai ao banheiro, espia o quarto do casal, enxergando na cama o pôster de Che Guevara. Ao retornar, fala que tem um igual, e João mente que estava à procura de um lugar para colocar o pôster, momento em que André, ironicamente, sugere o lugar marcado na parede, do qual o objeto havia sido retirado. Maria, por sua vez, percebeu rapidamente as intenções de André, vestindo-se com um vestido fechado até o pescoço, sob a justificativa para seu esposo de que seus peitos não eram necessários. No jantar, João deixa que André encoste nele com o joelho, gerando uma situação de intimidade e deixando claro que aceitara o assédio sexual. A montagem modificou-se bastante desde a fase embrionária, conseguindo estipular a proposta cômica e irônica da narrativa. Para a professora, o jogo de cena entre os atores estava

funcionando, principalmente pelo tempo-ritmo, como na cena em que André enxerga o pôster, visivelmente deixado às pressas na cama, e recomenda colocar no lugar em que estava antes. A narrativa propõe várias situações em que o jogo cênico é fundamental, a partir do qual os demais componentes acabam se configurando.

Na sequência, foi apresentado *O homem que subornou a morte*, narrativa que começa com a personagem Nando Paixão, um *playboy* milionário, contando as sardas de Manuela, moça que tem 26 anos, ou seja, metade de sua idade. Nando já fora pobre, mas ficou rico por meio de negócios ilícitos. A campanha toca várias vezes até Nando atender, momento em que se assusta diante do olho mágico ao enxergar a morte. Muito abalado, conta a Manuela que vai atender e mentir que estava viajado, o que não adiantou. Em seguida, Nando retorna à porta e oferece champanhe à morte, juntamente com propostas de suborno, até chegar a um milhão de dólares, que são aceitos. Entrega a maleta de dinheiro falso, e a morte vai embora. Por fim, Nando, empolgado, dança com Manuela e acaba morrendo de tanta felicidade.

O casal que apresentou a peça conseguiu formar a atmosfera desde a primeira cena, que é repleta de luxúria e deleite, indicando o desfrute da vida, até a situação se inverter com a chegada da morte – o exercício de encenação foi apresentado apenas até esse momento. A partir disso, a professora aconselhou a incorporar mais jogos cênicos, para dinamizar o tempo-ritmo da cena, assim como a experimentar outras possibilidades da personagem que atuava no papel da morte, dado que a utilização do gênero masculino não havia obtido o efeito desejado.

Depois, apresentou-se o conto *Pela passagem de uma grande dor*, que alude à vida de Lui, um homem que se encontra solitário em sua casa, fumando e ouvindo músicas. Quando o telefone toca, ele leva um tempo para atender a chamada, que parece ser de uma amiga ou namorada, o que não fica claro, convidando-o para sair ou ir até sua casa, convite que ele rejeita. A descrição da casa de Lui reflete o seu estado de espírito: objetos estragados são acentuados e revelados pelo diálogo entre os dois, ambos solitários em seus lares, mantendo uma conversa entrecortada por uma série de questionamentos sobre a vida urbana e a solidão do homem. Em um desses questionamentos, a pessoa do outro lado fala a respeito da ecologia, efetuando uma crítica à monocultura, à camada de ozônio e às usinas nucleares. Entretanto, tudo se volta para a solidão das personagens, sentimento acompanhado de depressão e melancolia. Ao desligar o telefone, a sala fica submersa na penumbra, dando a ideia da existência de uma grande dor.

Nesse exercício, o estudante responsável pela direção, tendo em vista a orientação da professora, formou um coro para contracenar em todas as cenas, proporcionando um tempo-ritmo que dinamizou a ação, a qual era constituída de duas personagens falando ao telefone. O conselho da professora, a partir disso, apontou para uma reorganização do coro, diminuindo sua presença na cena inicial e preservando a utilização dos isqueiros.

O conto apresentado em seguida foi *Obscenidades para uma dona de casa*, que versa sobre uma personagem principal, denominada pelo narrador somente de “ela”, que narra sobre as cartas libidinosas que recebe. A partir disso, adentramos em seu universo, o de uma dona de casa reprimida, que tenta se adequar à condição de seguir o caminho estreito e cheio de regras impostas pela sociedade, servindo aos filhos e ao marido, o mantenedor do lar. As aflições e os anseios da personagem são visíveis na espera das cartas, de modo que, apenas no final do conto, o leitor fica sabendo que ela própria escreve as cartas, apresentando outra atitude, a de transgressora, na tentativa de refugiar-se de seu mundo ao menos no campo imaginário.

Esse trabalho também contou com modificações, empregando três atrizes para desempenhar o papel da mesma personagem. Apesar disso, a professora recomendou criar o sentimento de vazio da dona de casa, intercalado com a ansiedade e angústia, expresso na narrativa, assim como criar convenções bem-claras, para criar a ideia de que se trata de uma única personagem. Na cena em que ela está com várias amigas em um chá de panela, Marocco indicou explicitar que são três personagens diferentes que interagem. Por fim, ressaltou a necessidade de estabelecer o conflito entre a dona de casa e o marido, expondo seu lado desconhecido, que ela esconde diante dos falsos princípios morais que demonstra. Uma das proposições consistiu, assim, em construir aos poucos, durante as cenas, as pistas de que ela é a responsável pela escrita das cartas, como um meio para os espectadores desvendarem a sua dupla face.

AVALIÇÃO: nas orientações, é perceptível que cada montagem, apesar de utilizar procedimentos similares para criação, precisa ser reelaborada, ressaltando a peculiaridade própria de cada processo de criação. Nota-se que os atores de cada equipe necessitam desenvolver determinados elementos de atuação (concentração, imaginação, “se” mágico, organicidade, relação, adaptação, liberdade muscular, tempo-ritmo e ações físicas) conforme a cena, mesmo que seja fundamental o trabalho com todos os elementos conjuntamente.

3.1.8 Reflexão sobre a transposição do conto e análise dos elementos de atuação

DATA: 29 de maio de 2014.

TEMA: análise da transposição da narrativa.

OBJETIVO: desenvolver nos estudantes a capacidade de transposição da narrativa e perceber quais são os elementos necessários para aprimorar o desempenho na atuação.

DESCRIÇÃO DA AULA: a tarde iniciou com a apresentação do conto *Trezentas Onças*, o qual apresentava problemas de transposição na fase embrionária que não foram superados, apesar do empenho da equipe no processo de elaboração. A crítica da professora voltou-se à maneira de contar a história, que estava muito cansativa, sendo preciso encontrar outras soluções, a fim de transcender a mera ilustração. A primeira cena foi composta de um coro com um participante tocando violão, enquanto os demais emitiam sons relacionáveis à mata, inspirados na situação de quando a personagem, deleitando-se, sesteia e toma seu banho.

Nessa perspectiva, a professora indicou utilizar o coro como narrador, experimentando diversas maneiras de fazer isso, sem, contudo, demonstrar o que se narra, elemento que deve advir da imaginação do espectador. Recomendou, então, exercícios para o coro criar imagens a partir de várias fotos, de modo que os integrantes do coro pudessem, também, atuar na personagem do tropeiro. A ideia era experimentar situações instigantes para estimular a imaginação dos espectadores, na perspectiva de encontrar outro enfoque não restrito ao folclore.

Já os diálogos das cenas, segundo Marocco, poderiam ser distribuídos entre os atores do coro para deixar de lado o caráter representacional, como na cena do cão, o qual havia desempenhado o papel de amigo do tropeiro, sendo desprovido de inteligência, por meio de clichês de comportamento. Na discussão, um dos monitores considerou que a equipe poderia trabalhar mais a atmosfera da mata, explorando os lugares de passagem da personagem.

Para a criação da atmosfera, a professora destacou o princípio do teatro como gerador de imagens em ação, de modo que uma ideia deve complementar a outra, a fim de evitar o caráter meramente ilustrativo. Assim, o coro permaneceria na cena, mas as personagens se modificariam, de forma que cada um realizasse uma ação que constituísse um diferencial.

De acordo com Adriano Cypriano (2015, p. 63), “O performer deve saber que sua edição de imagens para a cena ou sua personagem provoca diferentes efeitos de leitura no público”. Nesse sentido, o exercício proposto pela professora estimulou os estudantes a recortarem as imagens, trazendo novas referências para a construção da cena e instigando, assim, diversas leituras por parte dos espectadores. Diante dessa situação, reflito que, quando o diálogo entre a professora e equipe se estabelece, a tendência é o encontro de um caminho acertado para o aperfeiçoamento do processo criativo.

Posteriormente, contou-se com a apresentação de *Por uma vaga na garagem*, exercício de encenação concebido por meio do teatro físico. As cenas foram criadas, mas não permitiam a compreensão de que a personagem procurava a sua vaga na garagem. A partir disso, a professora questionou a falta de clareza quanto ao entendimento da narrativa.

Nesse caso, segundo a professora, a imagem construída necessitava de menos abstração. Apesar de uma das cenas estar bem-acabada pela utilização de cadeiras, a visualidade em si não dava pistas do enredo. Outro ponto a ser revisto consistia na atuação da personagem com Alzheimer, que era sustentado por clichês. Além disso, a cena da festa sobrepunha-se em dois momentos – a preparação e a festa propriamente dita –, gerando confusão. Pode-se dizer que a equipe apresentou as condições de como realizar a cena, sendo necessário apenas mais empenho para proporcionar um entendimento da narrativa.

Um dos estudantes questionou a professora por considerar as cenas bem-executadas. Marocco explicou, então, que a criação de cenas visualmente interessantes não implicava que estas eram compreensíveis. Como exemplo, citou a ausência de um sentido no que concerne às cadeiras carregadas em cima da cabeça. Nesse processo de criação, uma das alternativas seria simplificar a cena, para trazer a temática discutida, mantendo as cadeiras e os balões, a fim de ressignificar o enredo, pois, quando se lança mão de um símbolo, este precisa ser utilizado, e não deixado de lado, para manter a coerência da ação física, ou melhor, da coreografia de movimentos. Da mesma forma, é preciso observar o trabalho de atuação, já que nem sempre o que os atores acreditam expressarem por meio das ações físicas é perceptível para os espectadores. Para tanto, a ação física deve ser coerente e crível, comunicando o que realmente pretende, motivo pelo qual seria aconselhável retomar a narrativa na preocupação de tornar compreensível o enredo.

Acredito que os questionamentos dos estudantes sejam relevantes, mas algumas vezes percebo que as mediações da professora não são assimiladas nem usufruídas, uma vez que,

quando há o entendimento das proposições de Marocco, o trabalho avança. Dessa observação, pode-se ressaltar que o exercício de escuta é essencial para os estudantes, embora as apreensões desse conhecimento sejam processuais.

Em *Bar*, segundo a professora, a primeira cena, que é a abertura da montagem, contempla a atmosfera da narrativa. Tendo isso em vista, a cena da personagem do bêbado poderia ser diminuída, já que a atmosfera estava criada, tornando o exercício de encenação repetitivo e fazendo com que o tempo-ritmo se perdesse.

Quanto ao enquadramento da cena, a personagem principal (a moça) poderia ficar à frente, e não ao fundo. Além disso, Marocco questionou a estudante que dirigia o conto sobre a razão para ter modificado o gênero da personagem, de masculino para feminino, uma vez que o narrador tratou do abuso referente à mulher. Perante a falta de justificativa da estudante, a professora disponibilizou-se a auxiliar na realização da análise da narrativa.

Pode-se dizer que um dos objetivos do curso é justamente trabalhar com a transposição do conto e, como consequência, com a ideia do narrador. Por isso, em um primeiro momento, deve-se proceder à análise do material textual, para incitar a construção da montagem, aprofundando a narrativa e mantendo a coerência com a discussão proposta. Mesmo assim, a estudante que dirigia se ausentou da iniciativa de realizar a análise da narrativa com a professora e também não justificou a razão pela qual concebeu a troca de gênero. Conforme seu depoimento²²: “utilizávamos música antes da professora Inês me explicar que eu não poderia ter subvertido o gênero; depois não houve tempo de ensaio para que surgisse”.

A partir dessa assertiva, pode-se pensar que a estudante foi resistente à modificação pela falta de tempo para refazer o trabalho, que realmente exige maturação, já que as dinâmicas de criação não são estáticas e que, algumas vezes, torna-se difícil descartar uma ideia. Esses momentos de tensões são importantes, contudo, por favorecerem a aprendizagem e permitirem que os estudantes apreendam que a reconstrução é uma das recorrências do processo de criação. É dentro desse horizonte que se situa a necessidade de contemplar as várias vozes (professor, estudantes e monitores), na medida em que desencadeiam um debate de ideias, proporcionando reflexões e crescimento intelectual dos envolvidos quanto aos procedimentos de direção.

Em seguida, foi apresentado o conto *A obra de arte*, sendo perceptível um avanço no processo de criação. Para aperfeiçoar ainda mais a apresentação, uma das orientações da

²² Trecho da resposta dessa aluna ao questionário aplicado, transcrita integralmente no Apêndice C.

professora foi construir a situação de choque causada quando as pessoas contemplam pela primeira vez a obra de arte. Uma possibilidade, para isso, seria olhar o quadro de maneira indireta e desviar o olhar, ou seja, procurar reações múltiplas na criação da cena.

AVALIAÇÃO: a professora analisou os processos em andamento, focando a questão da transposição da narrativa, assim como o trabalho de atuação, e ressaltando a necessidade da presença de ações físicas, imaginação, concentração, fé e sentido de verdade (organicidade), “se” mágico, relação, adaptação, liberdade muscular e tempo-ritmo.

3.1.9 Estudo da narrativa *Trezentas Onças*

DATA: 03 de junho de 2014.

TEMA: A leitura do conto *Trezentas Onças* a partir da análise ativa.

OBJETIVO: desenvolver a habilidade da estudante em analisar a estrutura da narrativa, para encontrar as pistas sobre como proceder na condução da equipe para a criação das cenas.

DESCRIÇÃO DA AULA: primeira parte. Nessa tarde, uma das estudantes marcou com a professora um encontro para realizar a análise do conto *Trezentas Onças*, em razão de que estava com dúvidas e dificuldades quanto à transposição cênica. A professora já havia presenciado a apresentação, mas a estudante não conseguia uma solução cênica convincente para a narração utilizando um único narrador e continuava persistindo em empregar duas situações sobrepostas, a narração conjunta com as ações físicas, o que gerava duas informações iguais aos espectadores.

Nesse sentido, realizou-se a análise, localizando o universo da narrativa, relativo a um meio rústico que conservava os valores éticos e morais, para preservar a honestidade como essencial nesse contexto social. A principal circunstância dada foi a distração da personagem ao perder a grande soma de dinheiro, que denomina o conto de *Trezentas onças*. Tal situação é o clímax, formado pela desesperança do tropeiro que pensa até em se suicidar. O desfecho da história retoma o universo que se baseia em valores éticos e morais para reestabelecer a ordem, de modo que a linha transversal da ação ou a linha direta da ação seria a luta para encontrar a guaiaca.

AVALIAÇÃO: considerei estimulante participar do trabalho de aprofundamento do conto, decorrente da análise a partir da análise ativa e de uma longa discussão, a fim de encontrar qual seria a situação ou o tema contrário à linha transversal da ação, identificada

como a omissão ou falha do tropeiro, que desestabilizou o universo regado a que pertencia. Cabe salientar que a professora, na apropriação da leitura do texto a partir da análise ativa, priorizou o superobjetivo, compreendido como um elemento de atualização da narrativa, que, neste caso, refere-se à perda dos valores éticos e morais tão recorrentes na atual sociedade.

Observa-se que a discussão realizada foi essencial para a estudante encontrar as pistas para conduzir a equipe na criação das cenas. Mesmo tendo passado pela montagem do conto *Bilhete premiado*, uma experiência não é suficiente para a apreensão do conhecimento. Percebe-se que a exigência do exercício individual cria um grau de dificuldade, devido à autonomia de conduzir um processo, fazendo com que o estudante se depare com suas dúvidas, que precisam ser resolvidas para dar andamento à criação.

Recorro, assim, a assertiva de María Ósipovna Knébel²³ (2010) sobre a importância de o encenador conhecer profundamente o material textual, para conseguir as estratégias e planejar a condução dos ensaios. Nesse caso, o conselho da professora foi que a estudante responsável pela direção, após o mergulho na narrativa, conduzisse o processo sem necessariamente compartilhá-lo em nível teórico com a equipe.

Marocco referiu-se, também, à importância de a estudante exercer a autonomia na transposição, em termos de narração, com vistas à possibilidade de uma edição dos principais acontecimentos que serão narrados, para, somente depois, os atores improvisarem a reconstituição da história, sem se basearem em uma literalidade da narrativa para a criação da atmosfera cênica. Outra alternativa seria a de não utilizar o narrador. Além disso, poderiam experimentar múltiplas situações a partir do coro: a questão levantada por Marocco consistia em propiciar várias propostas para os estudantes, tendo em vista as probabilidades do que funciona ou não na transposição da cena.

3.1.10 Aprimoramento da transposição da narrativa, das imagens cênicas, do espaço da cena e dos elementos de atuação

TEMA: retrabalhar os elementos das cenas.

²³ “Maria O. Knébel foi atriz, diretora e pedagoga. Discípula direta de Stanislávski, também foi aluna de Nemiróvich-Dântchenko, Vakhtângov e Mikhail Tchekhov. Participou do 2º Estúdio e de espetáculos do TAM. Em 1936 passou a integrar o *Estúdio de Ópera Dramática*, acompanhando de perto as últimas pesquisas de Stanislávski. Trabalhou como pedagoga do GITIS – *Academia Russa de Arte Teatral* – até o ano de sua morte. Também escreveu importantes obras sobre o ‘sistema’ de Stanislávski” (ZALTRON, 2011, p. 38).

OBJETIVO: desenvolver um olhar crítico quanto aos elementos da cena, para valorizar e potencializar o trabalho de montagem.

DESCRIÇÃO DA AULA: segunda parte. Na apresentação do conto *O homem que não queria morrer*, a professora julgou que houve um avanço, dado que a equipe seguiu suas orientações. Contudo, para o aprimoramento da criação, indicou um procedimento similar ao utilizado no filme *Asas do desejo*, de Wim Wenders²⁴, em que um anjo sussurra, estando atrás da personagem, como se soprasse um conselho, visto que as sutilezas das cenas do filme incitam a criação de nuances no trabalho cênico.

Assim, aventou para a personagem principal trabalhar mais as ações físicas cotidianas, de modo que o apresentador criasse a imagem incitado pela cena do filme e se aproximasse também sussurrando para lhe dizer que tinha câncer, explorando mais esse momento. Tal interrupção geraria um corte em sua vida cotidiana, que passaria a não ter mais sentido, causando a revolta de saber que provavelmente morreria brevemente.

Na apresentação do romance *Norwegian wood*, a professora percebeu um maior empenho da equipe, mas interferiu, tencionando a uma maior elaboração do trabalho. Nesse sentido, aconselhou a reduzir o jogo de sinuca e sugeriu o emprego de dois bastões, já que as personagens usavam um único bastão, tornando exageradas as repetições e ocasionando uma falta de tempo-ritmo. No entanto, a estudante explicou que não utilizou dois tacos para evitar a construção de uma cena realista. A professora contra-argumentou, explicando que a montagem se encaminhou para uma construção realista demais e que, ao menos no momento da competição, poderia haver dois tacos, para verificar se isso funcionaria ou não na cena. Além disso, indicou experimentarem uma situação em que a namorada se distancia do namorado, na possibilidade de este ser, talvez, um dos motivos do suicídio, uma vez que ele não deixou nenhuma carta, bilhete ou queixa anterior, ficando uma incógnita acerca do que o levou a querer morrer. Nesse impasse sobre o emprego do taco, prevaleceu a concepção da estudante que dirigia, na medida em que conseguiu sustentar a cena por intermédio do trabalho das ações físicas dos atores, que tiveram um desempenho com exatidão, marcado pelo tempo-ritmo.

Ressalto, ainda, que uma estudante que atuava como atriz relatou que não conseguiu expressar o tempo-ritmo, porque não fizeram um aquecimento antes da apresentação. Considero essa reflexão muito valorativa, pois os estudantes precisam apreender que, quando

²⁴ Wim Wenders (1945-) é um cineasta alemão.

se apresenta uma montagem, é imprescindível o aquecimento ou a preparação para a qualidade do desempenho cênico.

No conto *Uma história de amor*, a professora percebeu vários momentos de construção cênica interessantes, verificando, contudo, a falta de um fio condutor, o que fez com que a apresentação se perdesse em um emaranhado de informação, sem deixar claro se a personagem principal sabia se o marido realmente a traía ou se tudo se passava em nível de sua imaginação. A professora recomendou, então, retrabalhar o enquadramento da primeira cena, dispondo a personagem principal em destaque na cena e retirando o varal, que não tinha uma função. A estudante esclareceu que a utilidade do varal seria a de significar um muro que separasse os jardins da casa da personagem e do vizinho. Entretanto, a professora observou que o varal delimitava demais em vez de potencializar o espaço cênico, motivo pelo qual poderia utilizar somente uma escada, por exemplo, para remeter ao muro. Marocco discorreu, ainda, sobre a necessidade de expor os pensamentos da personagem, indicando o trabalho em dois níveis, um da realidade e outro do imaginário.

Saliento que uma das condições para a transposição do conto ou do romance, conforme orientação da professora aos estudantes, consiste em conseguir um entendimento dos espectadores a respeito da narrativa com a qual se está trabalhando. Nesse sentido, a professora comentou que a equipe já havia criado imagens bem-elaboradas, contudo precisavam ficar atentos quanto ao entendimento da história.

O problema que verifiquei na narrativa do conto em questão diz respeito ao predomínio dos pensamentos da personagem principal, o que é um desafio em termos cênicos, na medida em que encontrar os meios de criação cênica para a exposição do que se passa em nível mental nem sempre é fácil. A ação mais concreta na peça é a cena final do diálogo entre Santuza e o guri (o Zé), quando ela o beija e se questiona se o beijo foi respeitoso, uma vez que beijo de amor tem de ter volúpia. Contudo, o narrador coloca uma interrogação no final, deixando a cargo do leitor decidir se realmente ela o beija como se fosse um amante ou não.

Nesse percurso de anotações relacionadas à orientação, notei que um termo recorrente utilizado por Marocco para se referir às cenas criadas é imagens. Assim sendo, busquei a definição de Pavis (1999, p. 383) para o termo:

Tipo de encenação que visa produzir imagens cênicas, geralmente de uma grande beleza formal, em vez de dar a ouvir um texto ou de apresentar ações físicas “em relevo”. [...] Esta é provavelmente a razão pela qual as

encenações de WILSON a KANTOR, de CHÉREAU a BRAUNSCHWEIG, recorrem naturalmente a um pensamento visual passível de sugerir a dimensão inconsciente profunda da obra.

Pode-se afirmar que as imagens potencializam uma ideia e que, na maioria das vezes, não há necessidade de diálogos ou de nenhum outro aporte, já que a simples visão de imagens possibilita tomar conhecimento das significações latentes presentes no material textual. Em relação a esse aspecto, a professora orientava o procedimento pela criação de imagens, na instauração de releituras que dinamizam outras criações. No conto *Uma história de amor*, por exemplo, verificou-se que a estudante que dirigia se preocupou com a criação de imagens bem-instigantes, mas a dificuldade permanecia no que concerne a um entendimento da narrativa, o que interviu no conjunto do exercício cênico. De acordo com Cecilia Almeida Salles (2013, p. 49), “É necessário entrar na complexidade da constatação de que a criação é um ato comunicativo”. A reflexão da autora evidencia uma das orientações de Marocco presentes durante o trajeto do processo de criação: a narrativa precisa ser compreendida, motivo pelo qual somente a construção de imagens bem-elaboradas não é suficiente para o exercício de montagem; são várias ações conjuntas que configuram a comunicação da encenação, ou seja, os diversos entendimentos possíveis para os espectadores.

O último conto apresentando, intitulado *O monstro*, estava bem-adiantado conforme a professora, faltando, apenas, limpar as cenas. Um dos monitores argumentou que havia muitos blecautes, observação com a qual Marocco concordou, explicando que somente um dos blecautes poderia permanecer. Em complemento, indicou uma revisão do espaço da cena, a fim de delimitar a garagem e a sala como lugares distintos. Apesar disso, no trajeto de criação, a equipe não conseguiu promover a delimitação do espaço, uma questão salientada pela professora desde o início das orientações, o que leva a crer que nem sempre a mediação da professora era devidamente escutada pela equipe ou que esta teve dificuldade na execução da montagem.

AVALIAÇÃO: pode-se observar que a professora incentivou os estudantes a perceberem questões referentes à transposição da narrativa e do espaço cênico, por meio da criação das imagens cênicas, assim como aos elementos do trabalho de atuação, que necessitam de um aperfeiçoamento, o que poderia ser conseguido, por exemplo, mediante o desenvolvimento dos elementos de imaginação, das ações físicas e do tempo-ritmo.

3.1.11 Avaliação: soluções singulares a cada transposição

DATA: 10 de junho de 2014.

TEMA: aprimoramento das cenas criadas.

OBJETIVO: desenvolver no estudante a capacidade de analisar a inconsistência das cenas, tanto na transposição da narrativa quanto na criação de imagens, e o desempenho dos atores por meio do trabalho dos elementos de atuação.

DESCRIÇÃO DA AULA: a tarde iniciou com a apresentação do conto *Clarisse e seu monstinho* e com a observação da professora de que os diálogos entre os atores estavam inaudíveis, requisitando, por isso, um trabalho vocal de projeção. Examinou, ainda, um problema que reincidiu na cena de estupro, pois Clarisse continuava sem reação, quando deveria demonstrar dor ou explicitar a situação desagradável a que era submetida. Contudo, a estudante discordou da professora e argumentou que a menina se sentia culpada e já se acostumara aos abusos frequentes do pai, além de ter receio de que o pai descobrisse que estava novamente grávida.

Percebem-se, assim, concepções divergentes entre a professora e a estudante. Nesse sentido, a estudante, na condição de alguém que está apreendendo um conhecimento, precisa desenvolver a capacidade de refletir, para compreender que havia uma linearidade na cena e que esta se encontrava desprovida de embates que gerariam o clímax; ademais, os medos de Clarisse poderiam ser multifacetados. O mesmo é válido para a cena das brincadeiras, que estava previsível e sem ludicidade, e para a contracenação entre as duas atrizes, que poderiam apresentar reações diferentes. A professora retomou a orientação de que uma menina poderia estar olhando de fora para o acontecimento, enquanto que a outra estaria vivendo o momento de dentro e reagindo a ele. Observei que, nesse caso, a estudante desconsiderou a mediação da professora, o que influenciou no desempenho das atrizes, que não mantinham o foco. A partir disso, entendo que alguns estudantes são intransigentes quanto às proposições da professora, de modo que o processo de ensino-aprendizagem apresenta lacunas.

No conto *Francisca*, segundo a professora, a personagem da esposa poderia transparecer diferentes facetas em sua atuação, e não se apresentar apenas como malvada. Isso flexibilizaria a criação e poderia ser executado, por exemplo, em algum momento de trégua, a fim de amaciar e conquistar o marido para manipulá-lo, ou seja, permitiria experimentar maiores diversidades de comportamentos para tornar a cena mais estimulante.

Os monitores mencionaram que a personagem Francisca poderia experimentar inflexões vocais diferentes no momento em que comunica aos espectadores seu desejo de matar o marido. Porém, a estudante que desempenhava a personagem discordou, alegando que ensaiou com outra motivação, a de buscar a cumplicidade dos espectadores quanto à sua decisão. Novamente, os monitores discordaram, argumentando que a fala estava sendo dita de forma decorada (sem organicidade), mas que representava uma oportunidade de exploração do jogo com os espectadores, na indagação de qual seria a melhor maneira de assassiná-lo.

Diante do impasse, a questão norteadora é a experimentação durante o trabalho de montagem, objetivando ao que é mais interessante e compreensível para os espectadores. Ademais, embora existam inúmeras maneiras de se criar uma cena, independentemente da forma escolhida, um melhor desempenho psicofísico é fundamental ao domínio do corpo e da voz.

A professora mencionou, ainda, que a personagem se movimentava demais, diluindo, com isso, as passagens e nuances da cena. Nesse ponto, os monitores contribuíram com a orientação e observaram que a ação física se realiza com todo o corpo, de modo que, no momento em que a personagem efetua um gesto com o braço, todo o corpo deveria responder juntamente; afinal, o braço é uma extensão do corpo. A esse respeito, ressaltou que um critério básico na cena é o fato de que as ações físicas inevitavelmente precisam de uma execução precisa, sendo justificadas.

No conto *Uma sociedade*, a professora propôs à estudante retirar a cena em que as atrizes sobem na mesa, uma vez que se trata de uma ação desprovida de um motivo e, portanto, não acrescenta nada à montagem. Em vista disso, explicou que as cenas são construídas a fim de acrescentar, complementar e mesmo transcender uma ideia. O mesmo vale para a escolha do espaço de arena, que precisa de uma exploração mais detalhada, dado que as atrizes estão apenas de costas para os espectadores, enquanto que poderiam projetar a fala em diversas direções para os espectadores que se encontram sentados em volta da mesa, por exemplo. Isso indica, também, a necessidade de a equipe atualizar o texto, principalmente em relação à linguagem textual, que estava formal, propondo uma linguagem mais coloquial.

Marocco assinalou, ainda, que os conflitos precisam vir à tona, a partir de nuances nas discussões propostas pelas personagens que formam a sociedade, para conferir a ideia da narrativa. A estudante argumentou que a equipe construiu as cenas em pequenas partes e, talvez, por isso o fio condutor e o tempo-ritmo das cenas houvessem se perdido. Nesse

sentido, a professora sugeriu pontuar mais os diálogos, que, algumas vezes, não estavam compreensíveis, utilizando as várias situações criadas, tais como os conflitos, as competições e a familiaridade entre as senhoras que formam a sociedade.

A monitora questionou, também, o emprego da mesa, que estava indevidamente ocupada, na medida em que consistia no espaço cênico de desenvolvimento da cena. A indicação versou, então, acerca da possibilidade de que alguns espectadores ficassem de pé e fossem mais solicitados nas cenas, como, por exemplo, quando uma das atrizes questiona o significado dos livros. As proposições da professora e da monitora apontam as várias dificuldades encontradas, a começar pela transposição do conto que desencadeia na construção das cenas.

Em *Dois corpos que caem*, o estudante responsável pela direção realizou modificações na cena em que há o diálogo entre os atores, empregando outra pronúncia e uma respiração rápida, a fim de trazer a ideia de vertigem. No entanto, as falas dos atores estavam ininteligíveis, o que remete à discussão sobre a relação entre ideias e sua concretização, sendo preciso muita prática para tornar a concepção da cena possível.

Para atingir o objetivo de expor a ideia de que as personagens se encontram em cima de um andar de um prédio alto, a equipe havia trabalhado com projeção de imagens. Porém, os estudantes argumentaram que não conseguiam visualizar o que foi pretendido na projeção. Dessa maneira, a professora mencionou que apenas a projeção não é o suficiente; o problema maior estava na contracenação das personagens, que são as responsáveis pela criação da atmosfera da cena por meio do diálogo, o qual se desdobra na razão de estarem se jogando.

Uma estudante propôs aos atores praticarem a criação a partir de diversos tipos de respiração: crescente, decrescente etc., enquanto outra mencionou a possibilidade de trabalhar o volume da voz, a fim de torná-lo mais baixo. Outro estudante questionou as ações físicas dos atores, que não se mantêm, talvez pelo fato de estarem parados. Contudo, argumentou que mesmo o corpo sem movimento precisa de presença, pois percebeu que, às vezes, as pernas ou os pés ficavam soltos, mas o corpo do ator deveria se manter em prontidão, assim como sua respiração. As mediações foram favoráveis e acolhidas pelo estudante que dirigia, havendo uma melhora nas ações físicas, que passaram a ser executadas com precisão para trazer a ideia da narrativa e aperfeiçoar o emprego dos meios tecnológicos, que, por si só, não garantem um bom resultado – nesse caso, o desempenho dos atores em conjunto é fundamental.

Na apresentação do conto *Trezentas Onças*, como descrito anteriormente, a estudante que dirigia buscou a orientação da professora e realizou a análise da narrativa. A análise permitiu que a estudante aprofundasse seu conhecimento e criasse um roteiro com os principais acontecimentos, o que possibilitou encontrar estratégias para desenvolver o processo de criação, tendo em vista que o exercício melhorou sensivelmente, diferenciando marcadamente essa apresentação das demais. De acordo com as palavras da estudante, as modificações foram possíveis após a análise e a organização de um roteiro para a criação das cenas, o que a auxiliou a obter um maior entendimento para a condução da equipe.

Na avaliação, a professora versou sobre a cena do cachorro, aconselhando rever a construção da imagem do cão, na intenção de ressaltar a amizade e a inteligência descrita pelo narrador do conto. Recomendou, também, na cena em que o tropeiro tenta se suicidar, explorar o uso do revólver de diversas maneiras, bem como trabalhar mais as sonoridades das vozes.

Por sua vez, a montagem *Por uma vaga na garagem*, de acordo com a professora, conseguiu superar a dificuldade de contar a história por meio do teatro físico e saiu da abstração, deixando mais claros os acontecimentos e preservando a concepção proposta pelo teatro físico. Sua indicação consistiu em editar a cena da cirurgia, retirando o desnecessário, já que as personagens estavam realizando muitos movimentos. Observou, ainda, que a outra cena dos balões, que havia apresentado problemas, agora estava funcionando justamente porque se definiu uma intenção. Nesse sentido, a afirmação de Salles corrobora para refletir sobre a situação: “As imagens geradoras que fazem parte do percurso criador funcionam como sensações alimentadoras da trajetória, pois são responsáveis pela manutenção do andamento do processo e, conseqüentemente, responsáveis pelo crescimento da obra” (SALLES, 2013, p. 63). Ou seja, as imagens geradoras criadas por intermédio dos balões, por si, não são suficientes, uma vez que precisam de justificação para o avanço da montagem, em uma tecedura de significados.

Na apresentação do conto *Uma história de amor*, a equipe manteve o varal, apesar da orientação da professora de retirá-lo, tendo em vista que formava uma linha longitudinal de pouca utilização e cortava a continuidade da cena. Nesse sentido, o varal passou a ser utilizado para a realização da cena de luz e sombra, uma maneira encontrada pela equipe de mostrar os pensamentos de Santuza sobre a possível traição do marido. A preocupação,

segundo a estudante que dirigia a montagem, era a criação do espaço de jardim, tendo optado por compor a cena com folhas secas de plátano espalhadas no chão.

Para a professora, existem múltiplas perspectivas de investigação para a criação da cena, mas, diante da permanência do varal, sugeriu intermediar as ligações entre as cenas, principalmente a de luz e sombra, situando os espectadores quanto ao que estava realmente acontecendo e quanto ao que se passava em nível de imaginação da personagem. Nessa discussão, percebe-se que o importante na construção das cenas é a manutenção de um fio condutor, que leve em conta a escolha dos componentes cênicos como forma de situar os planos propostos – o da realidade e o da imaginação –, para que o espectador possa compreender a história.

A primeira cena estava problemática, segundo a professora, por apresentar situações que não existiam na narrativa do conto. Como exemplo, citou a criação da cena em que o militar tem um caso com outro rapaz, assim como a personagem principal tem um caso com a vizinha, situação apresentada por meio de cenas que compõem imagens sem o uso de fala. Para a professora, a imagem do teatro é muito forte e sugere várias leituras para o espectador; portanto, há de se ter critérios na construção das cenas, bem como destinar um cuidado extra às cenas criadas que inexitem na narrativa, porque estas podem se tornar outra história. Apesar das mediações da professora, a estudante que dirigia se mostrou inflexível ou sem condições de apreender as avaliações, não alterando a construção das cenas e impedito um avanço no entendimento da narrativa.

Na continuidade, o conto apresentado foi *Bar*, suscitando opiniões divergentes entre a estudante e a professora sobre a transposição da narrativa. Como já referido, a estudante realizou a transposição contrária à narrativa, modificando quem sofre a ação do estupro: ao invés da moça, elegeu um rapaz. Diante disso, a professora questionou o motivo de sua escolha e colocou-se à disposição para realizarem a análise do conto. A estudante não conseguia encontrar uma justificativa para a inversão realizada, mas afirmava que gostaria de manter a escolha. A professora afirmou, então, que ainda havia tempo hábil para realizar modificações, colocando-se novamente à disposição para analisar e reavaliar as alterações necessárias. Novamente, analiso que alguns estudantes têm dificuldade de aceitar as mediações da professora e que a falta de escuta gera uma estagnação no processo de ensino-aprendizagem – mesmo que a orientação não seja aceita, precisa ser escutada e repensada para que o estudante possa, ao menos, encontrar outras soluções para aprimorar o trabalho.

AVALIAÇÃO: refletindo sobre o impasse gerado nas apresentações de *Bar, Clarisse e seu Monstrinho* e *Francisca*, parece-me que alguns estudantes têm dificuldade de aceitar tanto a orientação da professora quanto as impressões dos monitores e dos colegas. Talvez por se tratar de processos criativos, seja difícil abrir mão de suas concepções ou de perceber que as questões suscitadas não se direcionam somente à criação, mas também aos problemas técnicos que necessitam ser revistos. Não há dúvida de que a professora incita os estudantes a desenvolverem autonomia no processo de criação, sem deixar, contudo, de tecer orientações na intenção de aprimorar o processo de ensino-aprendizagem. Diante disso, é importante evidenciar que apreender a encenar envolve um universo de saberes não circunscrito a um único procedimento: cada conto contempla um universo e, como tal, exige processos e soluções singulares.

3.1.12 Ensaio da equipe Obscênicos

DATA: 17 de junho de 2014.

TEMA: ensaio de uma equipe.

OBJETIVO: observação do trabalho dos estudantes sem a interferência da professora.

DESCRIÇÃO DA AULA: nessa tarde, observei os trabalhos sem a presença da professora da disciplina; devido aos jogos da copa do mundo, não houve expediente no Departamento de Artes Cênicas. Contudo, os estudantes haviam solicitado autorização para continuar os ensaios. Como eram três equipes utilizando três espaços diferentes, elegi uma equipe para acompanhar.

Os estudantes da equipe em questão, antes de iniciar os ensaios, realizaram uma tabela de horários, com o intuito de beneficiar cada montagem. Conforme relato dos estudantes, estavam ensaiando quase todos os dias, inclusive nos finais de semana e feriados, que eram recorrentes devido à copa.

Iniciaram com o conto *Pela passagem de uma grande dor*, cuja transposição cênica estava bem-adiantada, sendo preciso apenas solucionar algumas cenas, principalmente no que diz respeito à atuação do coro durante a interação com as duas personagens principais, que conversavam ao telefone. Como a cena inicial ainda não estava pronta, o estudante que dirigia o exercício insistia na ideia de continuar a utilizar um balão de formato grande (de aniversário); como a equipe parecia indisposta ao emprego do objeto, trouxe o balão e colocou

os isqueiros dentro para experimentarem – os isqueiros eram objetos de muita significação para a cena, uma vez que uma das personagens, o Lui, fumava e empregava o cigarro nas suas ações.

O estudante direcionou a criação da cena da seguinte forma: o balão deveria ser passado de mãos em mãos, até chegar ao último da fila, momento em que deveria retornar ao primeiro, formando um círculo contínuo. Apurei que a cena começou a ganhar um sentido, complementada pela música *Não Existe Amor em SP*, do Criolo²⁵, que trata da angústia das grandes cidades, da solidão e da falta de amor, tema que se vincula à temática da narrativa. Os estudantes passaram repetidas vezes à montagem já estruturada e, após solucionarem a primeira cena, conjuntamente finalizaram a última cena.

Em seguida, os estudantes decidiram organizar como seriam as apresentações das equipes, consentindo que a melhor forma seria passar de uma encenação para outra, sem intervalos. Contudo, tendo em vista a necessidade de modificarem os componentes cênicos, concluíram que seria complicado manter a ideia de passagem na frente do público, até mesmo porque muitos trabalhos ainda estavam em processo de construção. Por esse motivo, decidiram adiar a discussão. Infelizmente, não houve tempo suficiente para os ensaios dos outros exercícios – o tempo passou rápido demais, mas acordaram que dariam continuidade aos ensaios no dia seguinte.

AVALIACÃO: nesse dia, observei que os estudantes dessa equipe participavam ativamente dos ensaios, desfrutando intensamente da autonomia oferecida pela professora, que garante um espaço de discussão de ideias, de pesquisa e de experimentação, preservando o projeto individual de cada estudante dentro da equipe. No exercício trabalhado, apesar de a maioria dos integrantes da equipe não demonstrarem interesse em empregar o balão, foi concedido ao estudante que dirigia a montagem o direito de seguir insistindo em sua proposta. Houve muita experimentação até conseguirem um resultado para essa cena e para a cena da relação entre as personagens principais e o coro. Observo que a conduta dos estudantes da equipe revelou a sustentação de um sentido de compartilhamento, por aceitar a proposta do colega que dirigia e, a partir disso, executar várias experimentações, sem esmorecimento, para obter um resultado instigante para a montagem.

²⁵ Criolo, nome artístico de Kleber Cavalcante Gomes (1975-), é um *rapper* brasileiro paulista e cantor de Música Popular Brasileira (MPB). Em atuação desde 1989, ele é mais conhecido por ser o criador da Rinha dos MC'S.

Na sequência, encontraram um tempo para pensar acerca da apresentação como um todo, na busca de soluções para uma continuidade entre as encenações, apesar de os componentes da cena serem diferentes. No Anexo B deste estudo, encontra-se o cartaz/programa dessa equipe, a única que se preocupou em planejar e executar um programa.

3.1.13 Aprimoramento dos exercícios de encenação

DATA: 19 de junho de 2014.

TEMA: aprimoramento dos exercícios de encenação.

OBJETIVO: orientações para os estudantes aperfeiçoarem as cenas.

DESCRIÇÃO DA AULA: Começou a tarde com a apresentação do exercício *Norwegian wood*, em relação ao qual a professora propôs que a equipe definisse de maneira mais clara as relações estabelecidas entre os amigos, a fim de levantar diversas hipóteses para o possível motivo que levou a personagem a se matar. Morocco utilizou como exemplo a formação de um triângulo amoroso, ressaltando, contudo que essa era apenas uma das possibilidades para justificar os acontecimentos e que a equipe poderia encontrar outra maneira.

Em seguida, houve a apresentação do conto *Uma história de amor*. A estudante que dirigia e a equipe conseguiram vários momentos interessantes, mais ainda faltava um fio condutor, já que havia muita informação presente. A primeira cena estava confusa, e ainda não se sabe se a traição do marido é apenas resquício de sua imaginação ou se é realidade. Repetidamente, a professora mencionou a importância da transposição da narrativa, indagando a estudante que dirigia se havia realmente uma traição na história e, em caso positivo, aconselhando a preservar os principais acontecimentos do conto. Embora tenha ficado clara a preocupação dos estudantes quanto à criação de imagens cênicas instigantes, ainda era necessário canalizar os principais acontecimentos da narrativa para transpor para a cena.

Quanto aos recursos utilizados na apresentação, como luz e sombra, assim como quanto ao emprego do varal que remete a uma uniformidade no espaço da cena, é preciso muita experimentação para que atmosfera pretendida se materialize. Para isso, a proposição da professora seria deixar o espaço mais livre para o espectador imaginar, o que potencializaria o espaço cênico. Outra indicação foi trabalhar o jogo cênico dos atores, na medida em que a

cena estava muito ilustrativa, e evitar subestimar a capacidade de entendimento dos espectadores.

O trabalho seguinte apresentado foi *O monstro*, a respeito do qual a professora mencionou novamente a necessidade de deixar definidos os dois espaços utilizados (a sala e a garagem). Uma vez que a personagem acusada de ser o monstro irá se resguardar na garagem, a ideia seria trabalhar a sobreposição de duas cenas, mantendo a clareza de ambas.

AVALIAÇÃO: as mediações da professora foram objetivas para as equipes perceberem quais aspectos precisariam de mais atenção, já que as orientações eram recorrentes. Diante disso, novamente aponto a questão da escuta, no pressuposto de que os estudantes necessitam apreender a desenvolver a habilidade de ouvir a crítica e, a partir disso, trabalhar para conseguir um diferencial na cena.

3.1.14 Apresentações finais dos exercícios de encenações *Dois corpos que caem, O homem que não queria morrer, Clarisse e seu monstrinho, Uma sociedade, Francisca e Norwegian wood*

DATA: 24 de junho de 2014.

TEMA: apresentações finais das montagens.

OBJETIVO: analisar o processo que gerou as apresentações dos exercícios de montagem.

DESCRIÇÃO DA AULA: foram apresentados na Sala Alziro Azevedo os exercícios de encenação de *Dois corpos que caem, O homem que não queria morrer, Clarisse e seu monstrinho, Uma sociedade, Francisca e Norwegian wood*. Planejou-se um tempo mínimo de espera entre as apresentações, tendo em vista as modificações necessárias dos componentes da cena. Como cada trabalho tem suas particularidades, no caso do projeto de iluminação, em que existem as trocas de gelatinas e a necessidade de afinação, a solução encontrada foi a execução de um projeto geral para todos. Os exercícios de montagens que conceberam outro recurso além do projeto geral recorreram a lanternas e luzes estroboscópicas.

Após as apresentações, a professora procedeu à análise de cada montagem. As equipes haviam demonstrado dificuldades na fase embrionária, devido à incipiência dos trabalhos. Nessa perspectiva, a professora observou que havia se instalado um tempo muito lento para o cumprimento dos prazos necessários para a elaboração dos trabalhos, mas acrescentou que

cada estudante possui seu próprio tempo e que, dentro de uma equipe, gera-se um outro tempo pertencente à equipe. Para isso, é necessário respeitar a identidade de cada estudante inserido em uma equipe, avaliando sua individualidade e seu desempenho, já que um dos objetivos do curso é o exercício de pertencimento à equipe e de compartilhamento dos procedimentos necessários à montagem teatral.

Para fins de avaliação, a professora refletiu acerca de todo o processo, reconstruindo a trajetória da equipe e dos projetos de cada um e incentivando os estudantes a refletirem sobre seu processo e a experiência de pertencer a uma equipe, o modo como se configuraram as relações interpessoais, a forma de lidar com seu tempo e com o tempo da equipe e a maneira como se construíram os consensos para os desdobramentos dos projetos individuais no coletivo.

A esse respeito, Larossa (2014, p. 27) entende que

[...] o saber da experiência é um saber particular, subjetivo, relativo, contingente, pessoal. Se a experiência não é o que acontece, mas o que nos acontece, duas pessoas, ainda que enfrentem o mesmo acontecimento, não fazem a mesma experiência. O acontecimento é comum, mas a experiência é para cada qual sua, singular e de alguma maneira impossível de ser repetida. O saber da experiência é um saber que não pode separar-se do indivíduo concreto em quem encarna.

Essas considerações evidenciam que a experiência é individual mesmo em um processo de trabalho em equipe, em que todos passam pelos mesmos acontecimentos. Nesse sentido, cada um levará consigo uma impressão do processo e a apreensão de conhecimentos distintos.

Aspirando a um aprimoramento dos trabalhos, a professora exigiu uma apresentação anterior, ou seja, um ensaio geral, para examinar a funcionalidade dos componentes cênicos. Apesar disso, nesse semestre, não houve tal possibilidade, devido à indisponibilidade de salas e de recursos para a iluminação. Para utilizar o projetor, por exemplo, é necessário um agendamento. Diante da situação, percebe-se que, para a realização dos exercícios de montagens, uma gama de materiais é imprescindível, tornando quase inviáveis as apresentações anteriores (os ensaios gerais), que tencionam a uma avaliação do todo no exercício da encenação, para garantir uma apresentação final sem problemas técnicos.

Na continuidade, analisou-se a apresentação do conto *Uma sociedade*, em que a proposta inicial da estudante era utilizar um bar como espaço cênico. Devido à inviabilidade desse emprego, selecionou uma sala de aula chamada de Ateliê, que possuía várias mesas,

usando uma mesa grande, de modo que as quatro atrizes ficariam sentadas nas cadeiras, e o público permaneceria disposto de pé ao redor da mesa. Como espectadora, acredito que a disposição realizada pela estudante pretendia articular a cena com a discussão da narrativa sobre a sociedade de mulheres que debate a condição feminina, a fim de encontrar soluções para acabar com a dominação masculina. Apesar disso, a apresentação final realizou-se na Sala Alziro Azevedo, juntamente com as demais equipes, talvez pelo fato de a sala possuir os equipamentos necessários ou de facilitar a continuidade das apresentações. É importante observar que a estudante que dirigia passou muito tempo cogitando um espaço diferenciado para a apresentação, tendo utilizado, entretanto, o mesmo espaço das outras equipes. Diante disso, a ponderação que faço é de que as dificuldades da construção cênica começaram na transposição e continuaram durante todo o processo, o que indica a necessidade de preparar o conjunto da montagem.

A professora iniciou sua análise discorrendo a respeito do pouco empenho da equipe na transposição da narrativa, identificando uma incoerência na fala dos atores e esclarecendo que “ação é palavra e palavra é ação” (informação verbal)²⁶. O trabalho dessa equipe era extremamente minucioso, dado que o conto escolhido remetia a outro século; contudo, restringiram a apresentação a algumas tiradas de efeito, empregando, por exemplo, a crítica sobre a escrita de Paulo Coelho, que, mesmo sendo dessa época, precisa ser colocada dentro do contexto do todo para obter sentido.

AVALIAÇÃO: a análise de *Uma sociedade* foi muito pertinente para os estudantes apreenderem a relevância da transposição, uma tarefa que necessita de muita atenção sobre o todo da narrativa. A equipe acabou ficando em um meio-termo, pois optou pela preservação da entonação formal daquela época e, ao mesmo tempo, utilizou novas tecnologias, como o celular para se fotografarem.

No romance *Norwegian wood*, a estudante que dirigia a montagem realizou a transposição, selecionando apenas uma pequena parte da obra, devido à extensão do romance e ao pouco tempo disponível para a organização do processo cênico. Nesse contexto, levanto a hipótese de que, talvez, a transposição de um conto seja mais favorável ao processo, já que sua estrutura é menor, o que possibilita cercar mais o assunto para desvendar os principais acontecimentos que serão construídos em cena.

²⁶ Anotação realizada durante o acompanhamento das apresentações no dia 24 de junho de 2014.

Pode-se considerar que existe uma dificuldade de realizar uma transposição fidedigna, uma vez que, em qualquer leitura, há uma interpretação. Por isso, um dos pontos levados em conta na transposição da cena deve ser o de manter a constituição do núcleo principal, para proporcionar uma imersão para a extração da história. Dessa forma, a tarefa consiste em resumir os principais acontecimentos, determinando o que será colocado em cena, a fim de ultrapassar a mera ilustração cênica.

Cabe ao estudante responsável pela direção realizar a análise da estrutura da narrativa, primeiramente sozinho e depois com a professora e com a equipe. No momento da análise, o estudante que dirige poderá já selecionar imagens, para estimular a criação das cenas, as quais provavelmente se transformam pela experimentação, podendo adquirir novos significados. Além disso, é necessário prestar atenção no fato de que qualquer coisa colocada em cena remete a diversas leituras, sendo possível, assim, criar as pistas para o entendimento do que se pretende apresentar aos espectadores.

Geralmente, quando se seleciona um material textual, há uma identificação com seu conteúdo, gerada por alguma inquietação que o trabalho cênico propicia aprofundar. O termo inquietação foi retirado da fala de Araújo²⁷, que discorreu sobre o procedimento de trabalho de seu grupo: “O grupo é conhecido pela questão do espaço, mas ele não é ponto de partida, até agora o espaço vem dialogar com as angústias e as inquietações, e pretende estabelecer diálogos reflexivos” (informação verbal).

Ou seja, a primeira questão que move o grupo de Araújo vem ao encontro da temática que se dispõe a aprofundar: o espaço é decorrente das tessituras oriundas das inquietações. Como exemplo, citou a encenação *O livro de Jó* (1995), afirmando: “A doença que afligia no momento era a AIDS, uma questão inquietante no grupo, na constatação que uma parte da classe teatral, foi atingida de forma bastante disseminadora” (ARÁUJO, 2006). Seguindo essa ideia, o espaço cênico foi em um hospital desativado, potencializando a atmosfera opressiva, a fim de articular no coletivo os sentimentos de desalento causados pela doença ainda desconhecida na década de 1980. Como espectadora²⁸, posso dizer que foi uma das montagens mais impactantes que presenciei, motivo pelo qual acredito que tenha sensibilizado também os demais espectadores.

²⁷ Bate-papo realizado com o encenador e professor Antônio Araújo promovido pela Federação das Indústrias do Estado de São Paulo (FIESP), no dia 26 de abril de 2006, em São Paulo.

²⁸ Espetáculo presenciado no hospital desativado Humberto Primo, situado próximo à Avenida Paulista, na cidade de São Paulo.

No exercício de encenação dos estudantes, pelo que identifiquei, as temáticas relacionam-se a questões que os inquietam, de forma que as reflexões suscitadas os provocaram a planejar a condução do processo de criação. Além disso, há muitos caminhos que podem intensificar o levantamento de material para apoiar a criação: filmes, fotos, desenhos, pinturas, poesias e livros. Tal como aconselhado por Meyerhold (PICON-VALLIN, 2013a), já referenciado no capítulo cinco deste estudo, é importante para o artista impregnar-se de meios artísticos que o estimula no processo de criação. De acordo com José Gustavo Sampaio Garcia (2011, p. 47- 48), “Em um processo de criação em artes investigar e construir são um binômio inseparável”.

Nesse sentido, a retroalimentação baseada na pesquisa que possibilita a prática é fundamental para o artista. Mesmo que o desenvolvimento do processo seja executado a partir de procedimentos reconhecidos, sua realização é efetivada por meio de uma apropriação, que contempla as especificidades da temática discutida, assim como da forma como cada encenador conduz seu trabalho. Ainda de acordo Garcia (2011, p. 48), “A interpretação desenvolvida pelo artista enquanto pesquisador, que é a base da sua metodologia de trabalho, é constituído pelas estruturas básicas e relações que permitem passar do problema à obra”. A capacidade do artista de engendrar novas possibilidades pela sua interpretação auxilia-o a encontrar os procedimentos para desenvolver o trabalho na construção cênica.

Retornando a *Norwegian wood*, cumpre notar que a atmosfera cênica foi criada a partir da intimidade gerada pelo relacionamento entre as personagens Kizuki, Toru e Naoko, expondo a aproximação dos três, em uma fase de vida que remete à decisão acerca do futuro profissional e às inseguranças daí decorrentes. Para criação das cenas, a estudante utilizou jogos cênicos, de modo que, nas cenas prontas, os atores conseguiram manter uma organicidade, que geralmente se configura a partir da criação pelos jogos teatrais. Por meio das ações físicas, os atores expressam a intimidade entre o casal, seguida de um interesse velado entre Naoko e Toru. Nesse momento, a criação das cenas foi preenchida por sutilezas, com o intuito de preservar o que fora construído a partir do jogo cênico durante o processo. Por isso, considero que um dos pontos altos do trabalho é a maneira como foram construídas as cenas, que primavam pela ação física dos atores, mantendo a organicidade do jogo cênico realizado na criação.

Nesse caso, o espaço da cena apresenta-se em um desnudamento, sendo preenchido apenas pelo desempenho dos atores. No que concerne a esse aspecto, cabe ressaltar que Craig

(1963) e Appia [1921?] foram precursores de espaços vazios, usando somente o que é necessário e complementar às cenas.

No processo de criação de *Norwegian wood*, a atriz usava uma echarpe vermelha, significando, primeiramente, um símbolo de sedução nas brincadeiras realizadas entre os amigos e, depois, desdobrando-se como um elemento de ligação entre as cenas. Na sequência, na cena do jogo de sinuca, a echarpe vermelha aparece novamente, tecida de outra conotação: anuncia a tragédia do futuro próximo.

Nesse momento, entra na cena outro objeto, o taco de jogar sinuca, a partir do qual se desenvolvem as ações físicas dos atores, em uma sucessão muito rica de possibilidades criadas e preenchidas de vida. A proposta gera um fascínio pela agilidade e fluidez com que os movimentos dos atores são executados, remetendo a uma dança na ocupação do espaço cênico, em um deslizamento de idas e vindas em meio à luta pela vitória do jogo. No desfecho do exercício de encenação, a echarpe vermelha simboliza a corda que Kizuki emprega para se suicidar.

Chama atenção, ainda, a construção cênica praticamente nua de elementos e preenchida de imagens significantes, que favorecem diferentes leituras: em termos de procedimentos, os atores construíram as ações físicas por meio da utilização de dois objetos, a echarpe vermelha e o taco de sinuca. Assim, o procedimento de acionar a criação por meio dos objetos citados reafirma o quanto a criação é flexível diante da livre iniciativa propiciada pela subjetividade de cada narrativa.

O trabalho de encenação, como já referido, baseia-se em várias etapas para sua criação, incluindo a escolha do material textual, a transposição, a construção das cenas com a equipe e a utilização de tecnologia ou de espaços cênicos diferenciados, por exemplo. Ou seja, é necessário realizar eleições na concepção de uma encenação, além de atentar ao trabalho específico de atuação, caracterizado pelos procedimentos técnicos para desenvolver o aparato corporal e vocal dos atores. Conforme Cypriano (2015, p. 28),

Já o encenador, como uma espécie de catalizador das fusões artísticas que irão ocorrer entre os membros do elenco (e outros participantes da criação), deve estimular o grupo de trabalho no sentido de confeccionar um treinamento que seja também grupal e processual.

Fica clara, portanto, a função do encenador de estimular e retroalimentar sua equipe no processo de criação, mantendo a coesão em meio à complexidade que envolve a construção da

encenação nas diversas camadas que permeiam cada etapa e que requerem conhecimentos para o seu desenvolvimento. Cada componente cênico utilizado auxilia, assim, a formar a cena. Como exemplo, pode-se citar o caso da estudante que dirigiu *Norwegian wood* e que inseriu a música homônima dos *Beatles* para compor o tempo-ritmo das cenas, acertando o momento de colocar a música com exatidão. A canção foi a inspiração do narrador para denominar o romance, sendo a preferida de Naoko. A estudante soube, dessa forma, transpor a música para a cena, criando a atmosfera cênica em uma balada que trata do amor, da nostalgia e da liberdade, na transição da adolescência à idade adulta.

Percebe-se que o trabalho de encenação não depende apenas do conhecimento de um procedimento; é necessário lidar com o universo do sensível, a fim de captar os meios para proporcionar o processo de criação, o qual não pode contar com o conhecimento de procedimentos como única garantia para a execução da montagem. Nesse trabalho, percebi um crescimento diante das orientações da professora quanto ao desenvolvimento da construção cênica.

A partir dos subtextos, pode-se encontrar um meio de incitar a criação das cenas. Observo que a equipe conseguiu imprimir de forma latente a atmosfera, principalmente na cena dos dois amigos jogando sinuca.

A estudante²⁹ explicou que houve muito empenho no processo de criação e na escolha de símbolos para intensificar os acontecimentos, como o uso de apenas um taco no jogo cênico entre os atores para incentivar a atuação e trazer qualidades aos movimentos, conforme propõe o método de Rudolf Von Laban³⁰. De acordo com Sônia Machado de Azevedo (2002, p. 65),

O intérprete deve conhecer esses esforços, mas, além disso, deve poder alterá-los conscientemente; mudar suas qualidades; [...] por uma modificação num dos componentes do movimento: Peso, Espaço, Tempo e Fluência, que por sua vez, aliam-se a uma atitude interior (consciente ou inconsciente).

A qualidade no movimento exercida pelos atores no jogo de sinuca conferiu as noções de peso, espaço, tempo e fluência, principalmente por refletir nas ações físicas, por meio dos diálogos e dos olhares, os sentimentos perceptíveis nas entrelinhas, visto que a cena se

²⁹ Nota registrada a partir de diálogos ocorridos após a apresentação, em Porto Alegre, em 24 de junho de 2014.

³⁰ Rudolf Von Laban (1879-1958) foi um artista húngaro. “Desenvolve a Kinetography Laban, um sistema de notação de movimentos, mais conhecido como Labanotation (1926). Bailarino, pesquisador, coreógrafo, professor, Laban foi também diretor de movimento da Ópera Estadual de Berlim” (AZEVEDO, 2002, p. 64).

desencadeava em um espaço vazio, preenchido pelos atores. A professora, ao analisar a apresentação, ponderou sobre a necessidade de uma maior elaboração na cena do suicídio, que deveria ser retrabalhada por intermédio de outra solução que não o blecaute, que se mostrou sem nenhuma necessidade. Deveriam, assim, ter experimentado alternativas, como, por exemplo, congelar as personagens ou, ainda, reutilizar as flores, que são um símbolo forte, na cena de despedida do amigo, isto é, buscar outras formas para a criação.

Quanto ao uso do blecaute, a estudante argumentou que já havia cortado os outros, não conseguindo, contudo, nessa cena, articular uma ideia para propor uma experimentação para os atores. Nesse sentido, sabe-se que o emprego do blecaute requer cuidado, pois geralmente é um efeito que proporciona certa facilidade na resolução das passagens das cenas.

Nem sempre as criações realizadas surgem da necessidade de uma maior elaboração; algumas vezes, parte-se para uma solução mais fácil na finalização do exercício. Segundo Picon-Vallin (2011b, p. 199),

Eu milito muito pelo ensino da encenação; mas se ensinamos a encenação, novamente temos questões: o que é que se ensina? Numa escola? Num teatro? Entendo a formulação de Meyerhold quando dizia: “A encenação é a especialização mais ampla do mundo”. É uma contradição que encerra todas as dificuldades dessa disciplina. É interessante interrogar os diferentes encenadores de distintos países europeus, perguntando-lhes: “O que é que você faz quando encena?”. Eles todos têm uma resposta diferente. “É possível ensinar?”; a resposta é semelhante.

Realmente, conduzir um processo de ensino-aprendizagem em encenação esbarra nessa questão, precisando ir além de um procedimento, uma vez que o caminho do processo de criação é único, sendo necessário encontrar as pistas para seu aprimoramento. Pelo que observei no acompanhamento da disciplina *Fundamentos da Dramaturgia do Encenador*, a experiência depende muito de como a equipe aprofunda o processo e leva em conta a orientação da professora de realizar pesquisas e utilizar os princípios do jogo cênico na experimentação para a construção das cenas.

Na encenação *Norwegian wood*, a estudante considerou as orientações da professora e empenhou-se na experimentação, construindo um trabalho de qualidade, tanto na transposição quanto na criação das cenas e de seus componentes. Houve, desse modo, precisão da parte técnica, sendo a música colocada no momento certo, assim como a iluminação, que revela nuances das cenas, apesar de a última cena, como observado pela professora, precisar de um aprimoramento.

Nesse sentido, retomo a assertiva de Meyerhold (apud PICON-VALLIN, 2011b, p. 199), de que “a encenação é a especialização mais ampla do mundo”, muito válida diante da complexidade e das exigências da criação. Trata-se de um longo caminho, com riscos e acertos. O ensino de qualquer conhecimento é um processo permanente, e nunca um material dado e imutável, necessitando de pesquisa contínua e da construção de novas tessituras.

Segundo Freire (1999, p. 35), “Não haveria criatividade sem a curiosidade que nos move e que nos põe pacientemente impacientes diante do mundo que não fizemos, acrescentando a ele algo que fazemos”. O processo criativo dinamiza-se justamente por meio de acréscimos, sendo a criatividade e a curiosidade interfaces de um caminho a ser percorrido para o encontro das soluções cênicas. Às vezes, embora o trabalho pareça estagnado, por intermédio da pesquisa e da experimentação, é possível encontrar estratégias, antes não cogitadas, em um caminho que se vai fazendo e refazendo.

Já no exercício de encenação de *Clarisse e seu monstrinho*, a professora alertou a estudante de que o conto apresentava problemas no que concerne à realização da transposição cênica. Da mesma forma, chamou atenção para o fato de que, quando se trabalha com duas atrizes na atuação da mesma personagem, são necessárias convenções cênicas para identificar que se trata de duas atrizes, o que não pode ser feito apenas pela utilização do mesmo figurino, na medida em que a cena acontece pelo jogo cênico na contracenação.

Por sua vez, a estudante argumentou que a convenção se daria pelos focos de iluminação e pelo som. Contudo, no momento da operação, teve dificuldades pela falta de experiência, gerando uma leitura incompreensível da cena. Assim, o conselho da professora, em virtude do ocorrido, versou sobre a questão de que, quando se exerce a função de direção, o melhor é evitar outras tarefas, devido ao grau de envolvimento com a encenação. Marocco acredita que o diretor está preocupado demais, sendo mais acertado não se sobrecarregar com outras funções. Além disso, conforme a professora, a problemática estava no desempenho das estudantes, já que, mesmo quando a técnica não é eficiente, uma cena bem-executada consegue apreender a atenção dos espectadores.

O espaço da cena dividiu-se entre a realidade e o imaginário. No plano da realidade, o objetivo era demonstrar a angústia e o medo provocados pela violação praticada pelo pai, de modo que a cena inicia com a menina brincando com uma boneca até agredi-la devido à comparação com um bebê – neste caso, o bebê tinha a função de remeter à gravidez indesejada de Clarisse. Por outro lado, no espaço da imaginação, empregou-se a projeção de

um barco, onde Peter Pan brincava com Clarisse e soprava bolhas de sabão, em meio à exibição de uma iluminação azul e rosa para contribuir com a criação da fantasia e gerar uma atmosfera de sonho e de irrealidade.

Na continuidade da avaliação, um dos estudantes questionou a cor roxa do cabelo de uma das atrizes que desempenhava a personagem Clarisse, achando-a muito destoante e forte. A estudante que dirigia explicou que esse visual tinha como função remeter ao universo lúdico e da fantasia. A professora concordou com a relevância de se preocupar com a visualidade na criação da cena; sabe-se, contudo, que qualquer coisa remete a diferentes leituras realizadas pelos espectadores, sendo essencial ter muito cuidado e atenção nesse sentido.

O desfecho do trabalho ocorre com o suicídio da menina, momento em que a equipe abriu mão dos níveis do imaginário e da realidade. Assim, uma das atrizes que desempenhava a personagem de Clarisse voaria como se estivesse brincando em seu universo imaginário, enquanto que a outra, de maneira simultânea, se jogaria do prédio; nesse momento, o foco de luz incidiria sobre a menina morta, estendida no chão, com a face voltada para o público. No entanto, como analisado anteriormente, a ideia não teve o efeito planejado, pois ocorreram problemas relativos ao desempenho das atrizes e à parte técnica.

Novamente, a professora teceu considerações sobre os níveis da imaginação e da realidade, afirmando que seriam necessárias convenções para estabelecer as devidas diferenças. Lembrou que a cena é construída pelo jogo dos atores e que, como são duas atrizes que desempenham a mesma personagem, tal construção depende da atuação, e não apenas da caracterização.

Nesse caso, ficou perceptível que o exercício de encenação precisava de mais tempo de experimentação, para atingir maturidade suficiente no que concerne ao desempenho dos atores. Além disso, conceber ideias, por mais interessantes que sejam, sem a devida prática, não possibilita atingir um trabalho de qualidade, assim como preocupar-se com a parte técnica, sem um treinamento, não é suficiente.

Na continuidade, contou-se com a última apresentação, que consistiu no exercício de encenação de *Francisca*. Para explicitar a temática proposta pelo conto, retomo a seguinte passagem da narrativa: “Não há mulher que não sonhe em matar o marido. Eu também tinha esse devaneio, mas ele se tornou uma determinação realista” (FONSECA, 1999, p. 45).

A partir dessa passagem, diversas indagações estimulam a criação das cenas: quem é essa mulher? Por que ela acredita que as outras mulheres também sonhem em matar o marido? E por que tal devaneio se tornou uma determinação realista? Na leitura do conto a partir da análise ativa, essas questões são colocadas como meio de proporcionar o entendimento da narrativa, instigando a condução do processo criativo.

Para a professora, o exercício de montagem estava muito bem-executado. Suas orientações foram seguidas, o que fez com que o trabalho crescesse, apesar de algumas ressalvas. O espaço cênico estava praticamente vazio: uma mesa e duas cadeiras e uma espécie de aparador em um canto. Os atores começam a cena mostrando o cotidiano de um casal, por meio das ações físicas, sendo a passagem supracitada a primeira a ser falada, já colocando o público a par do contexto, que versa sobre um casal com sérios problemas de relacionamento. O estudante que dirigiu o exercício concebeu a criação sob as influências dos cineastas Almodóvar, para construir a personagem Francisca, mulher forte, decidida e exagerada, e Tarantino, para formar tanto a narrativa quanto as personagens, dado que seus filmes são marcados pela violência, por roteiros não lineares, por diálogos memoráveis e pela presença de algumas personagens caracterizadas como sacanas, cruéis, venenosas e sarcásticas, em meio a certo bom humor.

Francisca, a personagem principal, e seu marido apresentam tais características. Contudo, no decorrer do processo de ensaios, os atores estavam contidos, tentando desempenhar de maneira exagerada e caricata seus papéis.

Por esse motivo, retomo uma das orientações da professora que foi essencial para direcionar a equipe, pois reconheceu as influências dos cineastas, no ensejo de propor exercícios específicos e auxiliar a atriz na criação da personagem, que deveria apresentar traços malvados e sarcásticos, com um exagero na ação física. Acerca da discussão que se instalou sobre o receio de uma atuação exagerada, a professora apresentou a proposta como um todo e apontou a tendência indicada para configurar a concepção proposta. Com isso, os exercícios recomendados pela professora trouxeram qualidade ao trabalho, direcionando de forma mais contundente o procedimento ainda embrionário. A montagem tornou-se, assim, mais interessante, tanto em termos imagéticos quanto em termos do jogo cênico entre os atores.

Partindo desse exemplo, retorno à questão a respeito da possibilidade de ensinar ou não direção teatral. Segundo Marocco, como já arguido, o ensino da direção é aprendido por meio

da experiência que se constrói na prática. O direcionamento por meio de exercícios permitiu que os estudantes formassem um conhecimento, a partir de um problema, sobre procedimentos para a construção da cena, já que a narrativa incitava uma montagem que dependia exclusivamente do jogo cênico dos atores, na criação de uma atmosfera sinistra, misturada à denúncia de corrupção e a um relacionamento fracassado. Nesse sentido, cabe citar a cena em que o marido faz uma relação em ordem alfabética dos paraísos fiscais, de maneira sarcástica e em tom de humilhação, para que a mulher se dê conta de sua inabilidade para efetivar uma denúncia sem provas concretas. Isso levou Francisca a explodir de raiva e a planejar uma maneira de acabar com ele: “Veneno? Tiro? Facada? Faca eu posso arranjar, mas acabo causando apenas um arranhão na pele desse cachorro” (FONSECA, 1999, p. 47).

A estrutura do conto é curta, mas repleta de cenas, que precisam ser trabalhadas para causar o efeito desejado, que é trazer a ironia, o sarcasmo, a repugnância, o desafeto e tantos sentimentos à tona. Tais sentimentos devem ser construídos por meio da atuação das personagens, o que requer cuidado para não cair na simplificação, na ilustração ou no emprego de diálogos apenas.

Um dos componentes usados que chamou atenção na encenação foi a música, que preenchia algumas passagens, tornando os acontecimentos da cena mais marcantes. A esse respeito, faço uma reflexão de que é visível quando um componente é utilizado somente como um complemento ou quando atua na perspectiva de se integrar à cena, potencializando-a e enriquecendo-a.

A ressalva da professora foi quanto ao desfecho, que contradisse o procedimento de construção das outras cenas. A equipe propôs uma cena inexistente na narrativa, na qual o marido inverte a situação; como não morreu, retorna para a vingança – a ideia era criar uma cena cômica e irônica, mantendo um suspense. Contudo, talvez pela falta de tempo de experimentação ou de experiência dos estudantes, não se efetuou uma execução favorável, causando, assim, um descompasso entre as cenas bem-trabalhadas e a cena final, que carecia de uma melhor construção. Nesse sentido, ressalto que acrescentar cenas inexistentes na narrativa é uma decisão que pode criar dificuldades para a cena, uma vez que tal dinâmica requisita clareza e discernimento para aglutinar o acréscimo com as ideias da narrativa e manter a linha transversal da ação. Ressalto, ainda, que, nessa montagem, apesar de o estudante a princípio não aceitar a mediação da professora, no decorrer do processo, passou a seguir a orientação de Marocco, o que tornou as cenas bem-executadas.

Quanto ao conto *O homem que não queria morrer*, a professora estimou que houve um crescimento perceptível em relação às orientações, na medida que as cenas foram bem-conduzidas. Contudo, como ocorrido em outras equipes, a estudante desconsiderou o desfecho, contrapondo-se ao restante da narrativa, em que havia proposto a desconstrução para, então, reconstruir a história.

Nesse processo, observei que a estudante criou uma personagem inexistente no conto para servir como uma âncora, um apresentador de TV, similar aos que comandam os programas de audiência e que não deixam ninguém falar, tanto nas perguntas quanto nas respostas. O entrevistado, como consequência, sofre uma manipulação, como se fosse um títere, o que instaura uma atmosfera de desconforto para quem é a “vítima” (o entrevistado) e para quem está assistindo, que fica na expectativa de querer ouvir o que o outro tem a dizer. A entrevista apresentada na cena deveria girar em torno de qual era o sentimento de quem sabe que irá morrer. Apesar disso, não havia uma seriedade na condução da entrevista, de modo que a motivação, como é perceptível nesses programas, era aumentar a audiência, despertando a curiosidade do público a respeito de um cidadão que, descontrolado, destrói os objetos de uma loja de porcelana e cristais.

Para a realização da cena, a equipe optou pela projeção de imagens de taças estilhaçadas; no entanto, por problemas técnicos, a projeção ficou escura, prejudicando a aparição da imagem. A professora ressaltou, então, que, embora nos ensaios a equipe tivesse conseguido o resultado planejado, causando o efeito proposto, na apresentação, o significado foi perdido.

Apesar das falhas técnicas, a professora elogiou o trabalho, já que se trata de uma narrativa que apresenta muitos diálogos filosóficos, implicando, de certa maneira, uma complexidade para transpor a cena. Para construir as cenas, a estudante resgatou as metáforas contidas na narrativa, utilizando as ações físicas dos atores, no empenho de trazer a atmosfera tratada no conto, em que pairava a angústia em relação ao término da vida:

Em meio ano, pensou o infeliz, ou talvez em cem dias, não vou mais existir. Mas a cidade onde vivo continuará existindo. A vida vai prosseguir, a minha casa permanecerá no mesmo lugar. Os sapatos que estou usando serão vendidos por uma ou duas coroas num mercado de pulgas qualquer. E a mulher com a qual divido a cama e a mesa estará na frente do espelho passando rímel nos cílios. Apenas eu não existirei mais (GAARDER, 2001, p. 130).

Essa passagem expõe os sentimentos de impotência da personagem diante da perspectiva da morte e da contingência de que, inevitavelmente, a cidade em que vive, sua casa, seus pertences e sua mulher continuarão existindo, independentemente de sua presença.

Com base nas apresentações, é perceptível que as equipes escolheram trabalhar narrativas em que predomina a temática sobre a morte em diversos acontecimentos. Essa temática é eternizada por Shakespeare na peça *Hamlet* (1981, p. 252):

Quem gostaria de suportar tão duras cargas, gemendo e suando sob o peso de uma vida afanosa, se não fosse o temor de alguma coisa depois da morte, região misteriosa de onde nenhum viajante jamais voltou, confundindo nossa vontade e impelindo-nos a suportar aqueles males que nos afligirem, ao invés de nos atirmos a outros que desconhecemos?

Desde a peça clássica shakespeariana, a morte é colocada como uma indagação, dado que nenhum dos viajantes regressou para contar o que acontece após o término da vida. Nessa perspectiva, a morte foi uma das referências nos exercícios de encenação, tendo o suicídio prevalecido nos contos *Dois corpos que caem* e *Clarisse e seu monstrinho* e no romance *Norwegian wood*. Em contrapartida, há a recusa da morte anunciada e irreversível em *O homem que não queria morrer*. *Francisca*, por sua vez, versou sobre o planejamento da execução de um ente não querido. Apenas *Uma sociedade* foge dessa temática, para tratar da condição feminina e do papel da mulher na sociedade.

Como espectadora, foi estimulante contemplar as narrativas a respeito da poética da morte, uma vez que os critérios de seleção das obras que seriam trabalhadas se instauraram de maneira aleatória, sem o direcionamento da professora. Mesmo com temáticas semelhantes, os trabalhos não incorreram no risco de permanecer em um lugar comum ou na repetição de alguma ideia que pudesse ser recorrente entre os estudantes, que se empenharam em buscar procedimentos adequados para a criação dos exercícios de encenações.

Na minha perspectiva, caracterizada por um olhar externo, percebo uma superação dos estudantes em comparação ao início do processo, quando pareciam dispersos e indispostos, sem apresentar a disponibilidade, a confiança e a pontualidade necessárias ao trabalho em equipe. Nesse ponto, obtiveram um avanço, desenvolvendo a consciência de que o trabalho em montagens significa o pertencimento a uma equipe, pois mesmo um monólogo envolve uma equipe de outros artistas ou uma equipe técnica artística para as apresentações. Nesse sentido, dificilmente, um processo de criação de uma encenação ocorre de forma individual,

havendo, ainda, a presença dos espectadores, que é essencial para a existência do teatro, já que a arte teatral é, antes de tudo, uma arte de compartilhamento.

Apesar dos dissabores na fase embrionária, a professora reavaliou a nova postura dos estudantes quanto ao empenho em estabelecer uma equipe – como já dito, sua postura incisiva acabou sendo uma questão decisiva para os estudantes assumirem o compromisso com o trabalho. O pressuposto é de que os estudantes, por serem ainda jovens e imaturos, necessitam de uma orientação para compreenderem que um dos fundamentos na montagem é contar com uma equipe séria e coesa, aprendizagem essa que se desenvolve em sala de aula.

Quanto à apresentação de *Dois corpos que caem*, como arguido anteriormente, tive a possibilidade de acompanhar a leitura do conto a partir da análise ativa realizada em conjunto entre a professora e o estudante. Contudo, sabe-se que no processo criativo a compreensão do texto escrito é um caminho, mas não uma garantia para que a transposição se efetive de forma satisfatória. Diante disso, o estudante percorreu uma longa trajetória, para descobrir como solucionar a criação das cenas, em que uma das dificuldades, já referida, consistiu no fato de que as personagens se conheciam e teciam o diálogo em plena queda. Mesmo recebendo orientações sobre como proceder na criação da cena, no momento da apresentação, houve uma dificuldade na construção, uma vez que nem sempre as ideias são executáveis, por mais instigantes que sejam. Dessa forma, às vezes, a impossibilidade de concretude gera frustrações, mas essa é uma das contingências do processo criativo. Por esse motivo, a experimentação é um caminho de pistas voltado para o encontro da melhor maneira de criar a cena, o que demanda um tempo para que o processo aconteça e para que se consiga a qualidade pretendida.

Constatou-se que, na montagem de *Dois corpos que caem*, *Clarisse e seu monstinho* e *O homem que não queria morrer*, foi empregado o recurso de projeção. Porém, chamou atenção o exercício de encenação de *Dois corpos que caem*, em que o uso da projeção extrapolou a esfera de uma solução cênica, na medida em que potencializou a criação da cena, estabelecendo uma força imagética. A esse respeito, resalto o fato de que, algumas vezes, o meio artístico sofre influências da utilização das mídias, encontrando, contudo, dificuldades em sua execução e incorrendo, assim, no uso pelo uso: há montagens sem um motivo aparente para o emprego do recurso das mídias, gerando a perda de qualidade da encenação.

A proposta é proceder à experimentação, de modo que o trajeto de criação é descoberto na própria construção do trabalho. De acordo com Picon-Vallin (2011b, p. 199),

Sem sombra de dúvida, trata-se de um ensino que deve ser muito aberto, mas, ao mesmo tempo, existem alguns fundamentos que todo encenador deve saber para depois poder experimentar seu próprio caminho de desenvolvimento. Há bases e vemos muito bem em certos espetáculos quando essas bases não são de forma alguma conhecidas (isso cria espetáculos cansativos ou muito malsucedidos).

Contudo, depois de o encenador formar uma base de conhecimento, o seu percurso seguirá em constante desenvolvimento, pois cada montagem se vincula a uma nova investigação. A criação, incontestavelmente, torna-se única, como na antiguidade grega, quando o público que conhecia o mito, transmitido de geração para geração, observava a forma como os escritores trágicos se apropriavam do mito na recriação e reinvenção, elaborando-o de forma artística.

Na atualidade, outras características predominam na realização teatral em detrimento do texto escrito. Entretanto, este continua sendo conteúdo motivador da investigação e responsável pela imaginação artística.

O encaminhamento do trabalho do encenador relaciona-se com a sua postura crítica frente à temática, gerando a construção de uma materialidade. Dessa forma, atingir a finalidade artística no palco com qualidade e certa autenticidade, sem dúvida, é um dos princípios que movem as encenações, mesmo que seja no contexto escolar, em que, segundo a professora³¹, “é o momento de vocês experimentarem” (informação verbal). Nesse sentido, é mais fácil incorrer em enganos nas encenações realizadas no trajeto escolar do que em nível profissional, que exige trabalhos bem-acabados e bem-feitos, embora a experimentação seja parte integrante de todos os processos.

Conforme observado, o trabalho dos estudantes estava circunscrito à transposição literária de um romance ou um conto. A ênfase da professora nas orientações ministradas no semestre recaiu sobre o fato de que a história deveria ser compreendida. Assim, os estudantes, no processo de criação, ficariam atentos à construção das cenas, tendo em vista o entendimento do público, por mais abstrata que fosse a transposição. Por isso, a professora, na primeira parte da disciplina, trabalhou com o conto *Bilhete premiado*, com o objetivo de os estudantes apreenderem o processo de transposição e perceberem as inúmeras possibilidades de contar uma mesma história, que se desdobra, reconstrói-se e reinventa-se em cada processo criativo.

³¹ Nota registrada em sala de aula, em Porto Alegre, em 24 de junho de 2014.

Para analisar o processo de criação, Salles (2013) relata o testemunho de artistas de diversas áreas, denunciando o quanto os caminhos para a construção criativa são inusitados e únicos. Assim, “Os recursos ou procedimentos criativos são esses meios de concretização da obra. Em outras palavras, são os modos de expressão ou formas de ação que envolvem manipulação e, conseqüentemente, transformação da matéria.” (SALLES, 2013, p. 108). Compreendo, dessa forma, que os recursos ou procedimentos são inerentes ao processo de criação, cabendo ao artista a articulação das ideias na concepção e no encontro da tessitura poética que envolve a construção.

Na montagem, os estudantes tiveram autonomia de trilhar seu caminho na seleção de procedimentos para experimentarem, sem precisarem seguir uma fórmula transmitida pela professora. Conforme averigüei, para Marocco, a aprendizagem constrói-se no processo de trabalho: a partir da narrativa, o estudante encontra os meios de montagem.

No caso do conto *Dois corpos que caem*, o estudante utilizou o recurso de projeção de imagens como um fio condutor da proposta, na perspectiva de unir as ações físicas dos atores às imagens projetadas. Assim, o recurso de projeção amalgamou-se com a história, cumprindo a função de comunicar ao espectador. Como já referido, a professora advertiu sobre a dificuldade de transpor a narrativa, mas o estudante, mesmo assim, deu continuidade à sua proposta, empenhando-se na criação e conseguindo êxito pela maneira como foi realizada a transposição da narrativa.

Desde a cena inicial, a atmosfera cênica criada desperta um suspense e uma curiosidade a respeito das personagens, ambas vestindo calça social e camisa e realizando ações físicas em determinado tempo-ritmo para trazer a sensação da vertigem. Foi projetada a silhueta da cidade, e, na sequência da cena, as personagens centrais formam um paralelo na ação conjunta de subir uma escada projetada. Portanto, a ação imaginária é subir para um daqueles prédios projetados. Perpassam pela imagem linhas horizontais projetadas nos corpos, que simulam um eletrocardiograma, exame indicado para verificar a presença de doenças cardíacas, reforçando a ideia de uma linha tênue entre vida/morte, pulsão/morte e ritmo/morte. Para complementar, aparece a imagem verídica de um coração, com seus batimentos cardíacos incitando o sentimento de uma pulsão de vida em choque com a decisão de se matar. A equipe também utilizou um grande círculo que remete ao itinerário da existência e desenhou, no final, os dois corpos estirados no chão.

Merece atenção o diálogo inusitado sobre a motivação que levou as personagens a essa situação: um deles estava ali por causa de um amor não correspondido, e o outro, pela curiosidade do mistério. Quando João pergunta de que mistério se trata, Antônio prontamente responde “Não sei – respondeu Antônio – Mistério é mistério” (TREVISAN, 1999, p. 580). Já João morria por amor: “[...] Você afinal está se matando por quê? - Por amor – respondeu João, sentindo o vento frio no rosto. – Eu, que amava tanto, fui trocado por um homem de olhos azuis. Infelizmente só tenho estes corriqueiros olhos castanhos...” (TREVISAN, 1999, p. 579).

O narrador apresenta uma pista de que Antônio, seu parceiro de suicídio, por ter olhos azuis, coincidentemente e ironicamente o levou à decisão de suicidar-se. Nessa situação, a equipe recriou a passagem textual no desfecho por meio da fala das personagens. Para a professora, o diálogo, nesse momento, causou a perda da tensão já instaurada que se finalizaria quando os dois se estatelam no chão. Nesse sentido, a equipe poderia ter aprofundado ainda mais a cena, mediante uma maior quantidade de ensaios.

Diante de várias orientações a respeito de que tudo que é colocado em cena é perceptível e demanda atenção, percebo que um dos objetivos de Marocco na formação dos estudantes consiste em ensinar que uma criação necessita ser realizada com a consciência de que o todo é tecido de significados. Como citado anteriormente, no conto *O homem que não queria morrer*, a imagem projetada não apareceu, devido à incidência de luz, comprometendo sua finalidade na cena. Fica evidente, assim, que mediar uma comunicação por meio da imagem requer muita experimentação; caso contrário, tal escolha mais prejudica que valoriza o trabalho.

Em termos de encenação, pode-se afirmar que, apesar do contratempo técnico, o trabalho, que começou com a personagem principal executando ações físicas sobre seu cotidiano, em um desempenho preciso, apresentou qualidade cênica. Nesse sentido, cabe lembrar a assertiva de Stanislávski (2014b), de que toda ação deveria ter uma justificação interna, ou seja, o ator deveria demonstrar um domínio na ação, preenchendo-a de sentido que tenha coerência.

Quanto ao processo de criação, a equipe não se restringiu apenas à narrativa do conto, criando outra personagem, o apresentador de TV, que estabeleceu o fio condutor do enredo, banalizando a dor da personagem principal. Entretanto, na cena final, a personagem principal recupera a palavra em um solilóquio de textos extraídos do conto, originando um discurso de

natureza filosófica relativo à morte e à impotência do homem quanto à inevitabilidade da finitude. Outro elemento de destaque é a iluminação, que valorizou o trabalho, tanto na parte da cena do apresentador da TV quanto na cena final, em que o ator diz o texto no proscênio com muitas luzes, criando uma atmosfera intimista e de cumplicidade.

Como referido, outro conto que empregou a projeção foi *Clarisse e seu monstrinho*, na proposição de criar o universo mágico de Peter Pan. Nesse momento, novamente a equipe incorreu no problema da falta de experimentação ao proceder à fusão da imagem projetada com a contracenação dos atores. Já o exercício de encenação *Dois corpos que caem*, como aludido, apresentou uma atuação com imagens incorporadas de maneira coerente à proposta.

Assim sendo, retomo a ideia de que um dos requisitos primordiais para o uso de tecnologias é a necessidade de uma experimentação, a fim de não transformar a cena em uma mera ilustração. A solução para as cenas precisa de uma intervenção contundente, já que, se for desprovida de significação, perde o sentido. Conforme Picon-Vallin (2011b, p. 205),

[...] O teatro é uma arte antiga que deve resistir diferenciando-se de todas as novas mídias. Mas o teatro pode também resistir utilizando as tecnologias de outro modo, e se não as utiliza, isso deve ser como uma recusa consciente e justificada. De toda forma, não podemos pensar nosso mundo sem elas, e o teatro deve pensar, de uma maneira ou de outra, em sua presença e nas mutações que elas implicam.

A autora, nessa entrevista, ponderou que alguns artistas se recusam ao emprego das novas mídias, por considerar o teatro uma arte milenar, e disponibilizam de seus próprios recursos, como a presença viva do ator e os componentes da cena. Posicionam-se, assim, contra as invencionices e acreditam na natureza essencial do teatro. Contudo, para Picon-Vallin (2011b), não há necessidade de negar a existência das mídias; a questão é refletir sobre como serão empregadas e sobre as mutações que poderão resultar em outras criações. Nesse sentido, observa-se que os estudantes se colocaram perante a necessidade de investigar os efeitos do uso das mídias, utilizando o projetor multimídia, talvez pelo motivo de ser um dos equipamentos mais disponíveis e de fácil manipulação.

No âmbito profissional, é notável também a presença de experimentos com mídias. Um exemplo é *Regurgitifagia*³², de Michel Melamed³³, que exerceu a função tanto de encenador quanto de ator. A cena foi concebida em um espaço cênico que contou somente com o ator

³² Espetáculo apresentado em 2004, em temporada ocorrida em várias cidades brasileiras.

³³ Michel Melamed (1976-), nascido no Rio de Janeiro, é diretor teatral, ator, autor, músico e artista performático.

ligado por fios nos pulsos e no punho a um equipamento eletroeletrônico, projetado para esse fim, que transmitia suas reações por meio de descargas elétricas sobre seu corpo, na junção de tecnologia e atuação. Nesse contexto, o artista empregou a tecnologia como um procedimento de criação, conferindo um sentido ao seu uso. Dessa forma, tal aparato, ao sair da esfera do mero acessório, tomou uma dimensão inesperada quando integrado ao corpo do ator.

Em suma, percebe-se que, dos quatro exercícios de encenação analisados, apenas um deles conseguiu um diferencial em termos de criação, empregando a projeção de forma integrada à cena, e não apenas como um complemento. Ou seja, a equipe que mais experimentou conseguiu ressignificar a cena pelo uso da tecnologia. Diante disso, cabe salientar que colocar qualquer coisa em cena, sem o devido trabalho, não permite atingir a construção desejada, ao mesmo tempo que, dificilmente, algo visível cenicamente passa despercebido, motivo pelo qual qualquer intervenção na cena precisa ter uma motivação clara e ser bem-executada.

3.1.15 Apresentações finais dos exercícios de encenações *A obra de arte, Trezentas onças, O monstro, Por uma vaga na garagem, Uma história de amor e Bar*

DATA: 26 de junho de 2014.

TEMA: apresentações finais dos exercícios de montagens.

OBJETIVO: análise dos exercícios de montagens, estimulando o senso crítico das equipes a partir do processo de criação.

DESCRIÇÃO DA AULA: nessa tarde, aconteceram as apresentações dos contos *A obra de arte, Trezentas onças, O monstro, Por uma vaga na garagem, Uma história de amor, e Bar*.

Para a professora, o exercício de montagem do conto *A obra de arte* refletiu o desempenho da equipe, que criou cenas limpas, retirando o excesso de informação e utilizando o jogo cênico dos atores. O trabalho obteve destaque nos projetos de figurino e de iluminação, uma vez que os estudantes pesquisaram os figurinos possíveis, tomando como referenciais modelos escolhidos a partir de uma paleta de cores. Mesmo a sala de figurino estando fechada, houve um empenho para proporcionar um diferencial ao trabalho a partir de recursos externos. No projeto de iluminação, apesar da falta de aparatos, a equipe projetou focos de cores, valorizando a cena.

Uma das prioridades para o desenlace da narrativa é a obra de arte, descrita pelo narrador como sendo um candelabro. A equipe concebeu um quadro, tendo apenas moldura, que ganhou evidência por ser utilizado como um meio de construção das cenas. Conforme análise da professora, no que diz respeito à utilização da moldura, a equipe deveria ter ensaiado mais, para proporcionar a contracenação dos atores, de tal maneira que explorasse os diálogos, assim como as trocas de olhares tão prementes para estabelecer o jogo cênico. Para isso, as ações físicas necessitavam de um tempo-ritmo muito preciso que dinamizasse os subtextos caracterizados por um humor sutil.

Marocco também perguntou aos estudantes se haviam encontrado a resposta sobre o que causava tamanho constrangimento aos que apreciavam a obra, já que tal resposta deveria ser trabalhada em cena. A equipe não respondeu a questão, mas, na minha percepção, referiam-se ao desnudamento das hipocrisias humanas projetadas por meio de suas imagens refletidas na moldura vazada.

Em termos de narrativa, o narrador propunha a obscenidade, um aspecto que poderia estimular o processo de criação dos estudantes. Uma das propostas da equipe foi construir poses na moldura vazada, promovendo uma reflexão acerca do que, afinal, incitava a concepção das imagens criadas a partir das poses. Nesse sentido, seria possível questionar: o que fazia com que as personagens agissem daquela maneira? O que enxergavam quando apreciavam a moldura? Quais sentidos eram tecidos no jogo proposto de se projetarem na moldura, demonstrando a si próprios?

Uma análise possível é pensarmos que as imagens criadas gerassem várias probabilidades de leitura aos espectadores. Para mim, enquanto espectadora, a proposta relacionava-se à máscara social de cada uma das personagens, de forma que o ato de se enxergar na moldura instigava simular outros de si mesmo ou, ainda, fazia com que, ao se defrontar com o quem são exatamente, espantassem-se diante da própria imagem e de sua representatividade. Para a professora, a primeira cena foi longa demais, pois não mantinha o tempo-ritmo em seu desenlace, impossibilitando a fluência no desempenho dos atores.

Segundo a equipe, isso aconteceu devido a problemas técnicos na iluminação, já que, antes da apresentação, houve um princípio de incêndio, sendo preciso realizar um reparo às pressas, tanto que o foco da boca de cena ficou escuro. Tal acontecimento desencadeou a perda da concentração dos atores e, como consequência, da nuance relativa à concepção da proposta cênica. Apesar desse acontecimento, no meu ponto de vista, os estudantes

conseguiram uma criação intrigante e que desperta a curiosidade, já que empregaram a imaginação na criação de imagens cênicas muito instigantes e motivadoras.

Na apresentação do conto *Trezentas onças*, a professora surpreendeu-se com a qualidade do resultado do exercício, na medida em que o processo de criação se desenvolveu em meio a muitas dificuldades. O emprego do coro acionou qualidades ao trabalho, principalmente no que concerne ao problema da realização simultânea de narração e ações físicas, que subestimava o entendimento dos espectadores ao apresentar duas situações iguais.

Nesse contexto, o desempenho do coro criou a atmosfera cênica por intermédio de sonoridades, possibilitando outras referências não restritas à ilustração. Os estudantes utilizaram três batidas diferentes, tendo como solo um violão. A avaliação da monitora é de que a equipe conservou a simplicidade da narrativa, mesmo tendo aprimorado a cena por meio da criação da sonoridade, indicando uma habilidade de executar três batidas diferentes alternadamente, o que exige total concentração e um tempo-ritmo ideal.

A professora comentou que é justamente na extração do essencial que se encontram as pistas para desenvolver a criação. Um dos atores afirmou que as soluções aconteceram devido à união da equipe, que experimentou muito para encontrar a medida do tempo-ritmo necessário.

Tendo isso em vista, Marocco acrescentou que o processo de criação parte dos atores, que se propõem a atingir a construção da cena. Uma vez que a transposição da narrativa regional facilmente poderia ser criada pela ilustração da cultura local, o mérito da equipe foi investigar outras possibilidades de trabalhar a narrativa. Diante desse procedimento de criação, observei que o coro foi responsável por incitar outras criações e potencializar, assim, o exercício cênico. Diante disso, coloco em relevo o compartilhamento e as inter-relações, sendo perceptível que a equipe assumiu uma conduta de valorizar o empenho da estudante que dirigia e se disponibilizar para solucionar os erros, que foram muitos, até ela encontrar um caminho para estimulá-los na criação. Conforme analisa Salles (2013, p. 43), “São lembrados, também, muitos casos em que a relação erro acaso é estabelecida. Tentativas que, a princípio, se mostram frustradas, e que geram descobertas bem-vindas à obra em construção”. O desafio dos processos criativos é pensar os acasos, os erros e os acertos como constitutivos dos modos de construção.

A seguir, foi apresentado *O monstro*, trabalho que, segundo a professora, desde a fase embrionária, relativa à transposição da narrativa, já havia se estruturado. Assim, para a

professora, um aspecto recorrente observado nos ensaios foi a falta de reorganização nos espaços cênicos, que consistiam em uma sala e uma garagem, desencadeando uma confusão na transição de um espaço para o outro. Tal transição poderia ter sido mais clara, tendo em vista que, quando se modifica um espaço, o todo da cena também se transforma.

Propôs, então, a reflexão de que o teatro é uma arte emergencial tanto na criação quanto na produção, alertando os estudantes para as condições do trabalho, já que, quando entrarem no circuito profissional, os espaços cênicos nem sempre se adequarão às exigências da montagem. Nesse ponto, relatou sua experiência de diretora, ao circular em cidades no interior do Rio Grande do Sul, em que, muitas vezes, não existem salas de teatro equipadas, sendo necessário reorganizar espaços com os poucos recursos oferecidos. Todavia, compreendia a importância de a instituição escolar oferecer as condições ideais para o estudante praticar a encenação.

Na continuidade, foi apresentando *Bar*, encenação que continuava com o problema relacionado à transposição da narrativa. Como relatado, a estudante que dirigia o conto não contra-argumentou o porquê da inversão de gêneros. Tendo isso em vista, a equipe aceitou a orientação da professora e retomou a proposta da narrativa, o que, no entanto, de acordo com a estudante responsável pela direção, foi tardio demais, impedindo a realização de mais ensaios.

Nesse sentido, é perceptível que os estudantes precisariam de mais experimentação para a criação da atmosfera cênica, que geraria a tensão, uma vez que a narrativa se estrutura em um crescente. Do mesmo modo, a criação da cumplicidade deveria ser executada pela ação física e intensificada pela troca de olhares entre as personagens, que se instigariam a cometer o abuso quando cercam a moça.

A partir disso, uma estudante questionou a falta de atmosfera na cena para que ocorresse o estupro, uma vez que não houve sinais de que isso aconteceria por parte das personagens, que pareciam pessoas do bem. Aproveitando a deixa, outra estudante afirmou que a cena aconteceu de maneira rápida, sem mostrar a confabulação dos que estavam no bar. Como justificativa a essas questões, a estudante responsável pela direção retomou a problemática da inversão de gênero. Contudo, sua resposta não explicava a questão de modo satisfatório, pois era visível que a equipe precisaria de mais experimentação e sintonia para a realização da atmosfera cênica. Cogito que nem sempre a equipe consegue manter um elo de integração no desenvolvimento do trabalho, na medida em que há montagens que tiveram problemas na

transposição, como foi o caso dessa equipe, embora tenha se esforçado para buscar alguma solução. Outra motivação para o problema apresentado poderia advir do fato de a estudante que dirigia relatar que era a primeira vez que executava essa função, tendo dificuldades para atuar como responsável pela condução da montagem.

Em seguida, contou-se com a transposição de *Por uma vaga na garagem*, que se baseou no teatro físico para criar cenas que foram bem-marcadas, como uma coreografia, para trazer à tona a ideia central da narrativa. Para a professora, apesar de a equipe apresentar dificuldades de contar a história, obteve um avanço no processo de trabalho ao tornar a cena compreensível. Outra crítica se refere às passagens de cenas que poderiam melhorar se fossem utilizadas imagens coreográficas para realizar a transição entre as cenas. Contudo, ponderou que talvez houvesse faltado tempo para um maior aprimoramento dos exercícios de encenação. De qualquer forma, no meu ponto de vista, a equipe conseguiu ir além da abstração, porque, nos primeiros ensaios, parecia haver somente uma coreografia, muito benfeita, mas que não comunicava os principais acontecimentos da narrativa.

Em *Uma história de amor*, assim como no conto *Por uma vaga na garagem*, a equipe apresentou dificuldades de contar a narrativa, apesar da orientação recebida durante o processo. A problemática consistia na necessidade de diferenciar os níveis da realidade e da imaginação, que se encontravam dúbios e sem as pistas necessárias para o espectador entender o que provocou a personagem a beijar o menino de seis anos. A partir disso, a professora questionou novamente a equipe a respeito do enredo, na perspectiva de que não se configura na cena a relação entre a personagem principal e o militar.

A estudante que dirigiu o exercício explicou que, na construção da cena, concebeu a personagem Santuza sentindo desejo pelo militar. No entanto, devido à narrativa acontecer entre a imaginação e a realidade, considerou difícil estabelecer os diferentes momentos de forma inteligível para os espectadores.

Para a professora, um dos problemas é que tanto o militar quanto o menino utilizou uma toca azul, embora não se estabelecesse nenhuma relação entre eles. Assim, questionou a equipe sobre qual era a relação entre eles e o que se pretendia exatamente com a utilização do mesmo adereço. Com base nessa fala, reitero novamente a questão de que exatamente tudo que se coloca em cena gera interpretações por parte dos espectadores e necessita de uma motivação.

Mesmo assim, a monitora defendeu que a opção da equipe em utilizar a toca azul era um bom sinal, já que os espectadores não precisariam efetivar uma única leitura. No entanto, a professora esclareceu que todos os pequenos detalhes, quando colocados em cena, geram uma convenção, que precisa ser explicitada para não gerar dúvidas.

Quanto ao desempenho dos atores, a professora mencionou que as ações físicas deveriam ser executadas mantendo uma fluência. Como o enredo trata da subjetividade, ou melhor, da transcrição dos pensamentos da personagem principal, existe um desafio de encontrar a maneira de executar tal transcrição, atendo-se aos pormenores para revelar sua intimidade, sem deixar ambíguo o que é realidade e o que é imaginação. Nota-se, também, que seria inevitável um cuidado quanto à parte técnica de luz e sombra, na medida em que os bastidores ficaram expostos durante a apresentação, gerando a perda da atmosfera cênica concebida.

AVALIAÇÃO: em *A obra de arte*, considerei criativa a concepção das cenas, principalmente no que concerne ao efeito do desnudamento no espaço cênico e à ideia de um quadro sem moldura, formado pelas figuras das próprias pessoas, que acabam se surpreendendo ao enxergar a sua real imagem. Mesmo assim, são importantes os apontamentos da professora quanto à exigência de maior qualidade no desempenho dos atores, que poderiam ter desenvolvido um jogo cênico mais estimulante.

Na apresentação de *O monstro*, a equipe, desde o início, já trouxe um trabalho elaborado na transposição da cena. No entanto, como descrito pela professora, deixou de lado as transições entre os espaços das cenas, o que acrescentaria muito à montagem em termos de visualidade.

Percebe-se que, em uma montagem, as percepções de todos os elementos da cena são importantes para proporcionar qualidade ao processo, na perspectiva de que os materiais expostos chamam atenção e dificilmente passam despercebidos pelos espectadores. Como exemplo, pode-se citar *Por uma vaga na garagem*, em que, apesar do progresso na transposição da narrativa, houve um descaso nas passagens das cenas.

Na apresentação de *Uma história de amor*, retoma-se a discussão de que a totalidade que é revelada em cena tem um lastro de intencionalidade; nesse caso, mesmo a equipe sabendo os porquês de suas escolhas, os espectadores realizaram uma leitura particularizada da cena. É preciso lembrar, ainda, que a narrativa trabalhada precisa ser inteligível, independente da releitura feita pela equipe na transposição do conto. Esse conhecimento é

relevante para a formação dos estudantes, que devem atentar à apreensão dos mínimos detalhes que constituem uma encenação.

Quanto a *Trezentas onças*, é preciso valorizar o empenho da estudante que dirigia a montagem, que procurou se cercar de orientação para o encontro de procedimentos que conduzissem o processo em uma criação de qualidade. Já na apresentação do conto *Bar*, a aprendizagem dos estudantes versou sobre a importância da transposição da narrativa, dado que a mudança no principal aspecto trabalhado no enredo exigiu um objetivo tecido de significação; caso contrário, o fio de criação para conduzir o processo seria perdido.

3.1.16 Apresentações finais dos exercícios de encenações da equipe Obscênicos

DATA: 1º de julho de 2014.

TEMA: apresentações finais dos exercícios de encenações.

OBJETIVO: desenvolver a análise crítica dos estudantes por meio da apreciação dos exercícios de encenações.

DESCRIÇÃO DA AULA: nesse dia, apresentou-se a equipe que se nomeou de Obscênicos, a qual se responsabilizou pela transposição dos seguintes contos: *Pamonha*, *A corista*, *O pôster*, *O homem que subornou a morte*, *Obscenidades para uma dona de casa* e *Pela passagem de uma grande dor*. A denominação de Obscênicos refere-se à preocupação da equipe em criar uma espécie de fio condutor que ligasse os trabalhos, na proposição de uma apresentação única, sem a necessidade de dispersar os espectadores, que consistiam principalmente nos demais integrantes da turma, em amigos e em colegas.

É notável que essa foi uma das únicas equipes a se preocupar com o elo dos trabalhos, pretendendo formar um conjunto. Assim, a professora explicou que as passagens de um exercício para o outro precisavam de uma maior elaboração, tendo em vista as brechas entre uma apresentação e outra, tanto em termos de pequenos números, que foram criados e conduzidos por um estudante na apresentação de cada equipe, quanto nas trocas de cenários, dado que alguns trabalhos continham muitas coisas em cena.

Além disso, como os trabalhos foram realizados em um dos estúdios, o projeto de iluminação acabou sendo prejudicado pela falta de equipamento. Para resolver tal problema, a professora observou que deveriam ter planejado dois pontos de fiação pelo menos ou ter instalado pequenos refletores no chão, para promover uma finalização mínima e permitir o

realce de aspectos despercebidos. Mesmo assim, esse aspecto não contaria na avaliação do componente, devido à falta de condições adequadas no espaço escolar.

A primeira apresentação foi *Pamonha*, cuja encenação, segundo a professora, não contou com um tempo-ritmo em todas as cenas, principalmente na segunda, na medida em que os atores impuseram um tempo rápido demais, não conseguindo o desenvolvimento de suas ações físicas e, por conseguinte, impossibilitando o jogo cênico – uma das características fundamentais apresentadas na narrativa é a comicidade. Além disso, a personagem que atuou como o patrão se desconcentrou, olhando demais para os espectadores, na busca de uma cumplicidade, o que gerou um corte na fluência de suas ações físicas. Nessa situação, uma estudante comentou que não conseguiu adentrar no universo proposto pela narrativa, talvez devido à falta de concentração do patrão, personagem responsável por conduzir o jogo de opressor e oprimido perante a governanta, que aparece como vítima da situação proposta.

A professora entendeu que a equipe precisava de uma elaboração mais aprimorada das ações físicas, a fim de enfatizar o comportamento do patrão como opressor e debochado, em uma ação crescente conduzida até o desfecho. A ideia era configurar a vontade do patrão de testar, o máximo possível, os limites de tolerância da governanta, que demonstrava reações apenas por meio de ações físicas, sem contrapor oralmente o discurso ouvido em absolutamente nada.

A atuação dos atores baseou-se nos diálogos propostos na narrativa. No entanto, para tal, seria necessário um trabalho vocal com as devidas inflexões, impondo um tempo-ritmo preciso e realçando, dessa forma, as inúmeras faltas cometidas pela governanta, seguidas dos descontos salariais, que beiram ao absurdo, na tentativa de provocar alguma reação de revolta. Um dos estímulos indicados pela professora à estudante que dirigia a montagem seria propor à equipe a investigação de histórias de vida real, para incitar a imaginação dos atores.

Outro ponto abordado refere-se à problemática envolvida na criação de uma cena que não constava na narrativa, na qual o patrão recebe um telefonema, fato que não apresentou um propósito que gerasse algum sentido à concepção. Apontou, também, que as músicas selecionadas para a ligação das cenas merecia atenção, já que não causaram os efeitos desejados. Para isso, a equipe poderia ter investigado um método para valorizar e potencializar as transições realizadas pelos descontos propostos pelo patrão.

A estudante responsável pela direção replicou que considerou difícil trabalhar com um autor como Tchekhov, pela linguagem e pelo contexto proposto, na medida em que autores

reconhecidos causam um receio e apresentam-se como um grande desafio na transposição para a cena. Isso ficou visível na apresentação, pois a equipe não conseguiu realizar a transposição – os atores tiveram dificuldade de estabelecer o jogo cênico, assim como de criar as cenas cômicas inspiradas na narrativa.

Essa equipe foi responsável pela realização de dois trabalhos baseados em contos de Tchekhov. A partir disso, a professora indagou aos estudantes qual seria o motivo de tanto receio, uma vez que, apesar de não ser da época atual, os assuntos discutidos na narrativa continuam atualizados e refletem os problemas de nossa sociedade. Chamou atenção, nesse sentido, para a importância do trabalho coletivo, visando à prática de procedimentos condizentes com a transposição, como jogos e brincadeiras, que estimulam a criação.

Assim, é notável o fato de que os estudantes se sentem mais à vontade em trabalhar com os autores nacionais, como Abreu, Brandão e Drummond, em contraposição à dificuldade de transposição de uma linguagem mais distante de seu universo. Perante essa reflexão, uma estudante, que selecionou um conto de Tchekhov, depôs que, no meio do processo, cogitou a desistência, devido à narrativa pertencer a outro século, e questionou-se quanto ao fato de que como um texto tão curto poderia ser complicado no que diz respeito ao processo de criação.

A professora argumentou que, independentemente da escolha do autor, o processo demanda a experimentação, na medida em que a escola é lugar para os estudantes praticarem a investigação e as possibilidades de criação. Contudo, os estudantes reafirmaram que consideram os autores clássicos difíceis no que concerne à atualização da linguagem e ao ato de adentrar no universo narrado, a fim de contarem a narrativa de modo que os espectadores a compreendam. Um monitor complementou essa ideia, afirmando que existe uma diferença entre a literatura e a cena, o que, conseqüentemente, implica a dificuldade de realizar uma transposição.

Com base nesses depoimentos, a professora esclareceu que, certamente, os estudantes não encenariam *Romeu e Julieta* conforme o Renascimento, já que o contexto social contemporâneo é completamente outro. Contudo, os temas universais são passíveis de uma transposição e atualização.

Por conseguinte, uma estudante descreveu que teve uma experiência positiva em contemplar um grupo profissional que realizou uma encenação de Tchekhov, em uma concepção realista, baseada na atualidade, pontuando a qualidade do trabalho, principalmente pelo desempenho dos atores ao executarem ações físicas bastante precisas. A partir disso, a

questão volta-se não para o autor, mas para o procedimento e a experiência de saber conduzir processos de criação. Conforme Meyerhold (1988, p. 225, tradução nossa³⁴): “Não se podem aplicar os mesmos procedimentos de interpretação a Maiakovski e a Chejov. Na arte, não há uma chave-mestra para abrir todas as portas. Na arte, é necessário que se busque para cada autor a sua própria chave”. Reflito que as palavras de Meyerhold são esclarecedoras, na medida em que cada narrativa exige uma particularidade para sua montagem. Assim, o encontro da chave acontece por intermédio de muita experimentação. No caso dos estudantes, a questão não se restringiu somente à complexidade da narrativa, mas também à inexperiência ou à falta de dedicação para encontrar o caminho de uma criação, que apresenta seus próprios desafios.

Na continuidade da análise, outra estudante expôs que os trabalhos pareciam seis *pockets show*, que são apresentações de pequena duração. No entanto, a proposta parecia romper-se na apresentação de *A corista*, já que o *show* não promoveu a continuidade esperada. Ressalta-se que a ligação entre os exercícios de encenação ocorreu somente quando estavam prontos, momento em que os estudantes pensaram em realizar uma apresentação integrada. Nesse sentido, a crítica da estudante não condiz com a proposta da equipe, que pretendia uma junção apenas para evitar intervalos, o que indica uma leitura equivocada por parte de uma espectadora. Assim, volta-se à ideia de que as propostas sempre são passíveis de diferentes leituras e precisam ser muito bem-pensadas quando colocadas em cena.

A professora retomou, então, a discussão de que as músicas poderiam ter sido mais valorizadas em *A corista*, no intuito de reduzir os diálogos entre os atores. A estudante que dirigiu o exercício concordou que poderia reaproveitar a caixinha de música contida na cena, reutilizando-a para alguns cortes de diálogos entre as atrizes e favorecendo, assim, outras formas de contracenação. Voltando-se à questão do trabalho vocal, a professora criticou a ausência de inflexões, tendo em vista a predominância da fala monocórdica.

Na sequência, analisou-se *O pôster*, momento em que a professora abriu a discussão em relação à atuação de um estudante brasileiro, mas de origem japonesa, que teve um desempenho diferenciado dos outros atores, posicionando-se de maneira frontal na cena, em uma movimentação precisa, e destoando demais dos atores com quem contracenava. Sendo assim, o estudante centralizou a atenção do público e ficou isolado pela falta de contracenação

³⁴ Texto original: “No se puede aplicar los mismos procedimientos de interpretación a Maiakovski que a Chejov. En arte no existe una ganzúa para todas las puertas. En arte es necesario buscar a cada autor su propia clave”.

dos outros atores, não estabelecendo o jogo cênico, o que, por sua vez, dificultava a comicidade presente na narrativa.

Uma estudante ponderou que o casal poderia trabalhar tendo uma reação mais histérica, talvez como uma maneira de amenizar as diferentes atuações. Para o monitor, a concepção contagiava pelo tom de comédia pastelão desencadeado devido à atuação do estudante supracitado. A sugestão da professora foi de valer-se da proposta do ator para elevar o tom cômico, que foi conseguido em alguma medida pela equipe. Nesse sentido, a estudante responsável pela direção afirmou que a equipe imprimiu o tempo-ritmo do riso, porque os atores entravam no tempo certo do diálogo, sem apressarem as falas.

A professora complementou essa asserção, mencionando que o tempo-ritmo é parte da técnica da comédia, de modo que a cena em que os atores comiam poderia ser mais bem-aproveitada para articular o jogo cênico, na criação de outro ambiente, por meio de uma iluminação mais baixa que tornasse os atores agigantados. Isso poderia estimular outra atmosfera cênica que fugisse da realidade incitada pela ação do comer, proporcionando a criação de uma atmosfera pela iluminação e favorecendo o fantástico.

O foco de análise voltou-se, então, para *O homem que subornou a morte*. Nesse caso, a equipe empregou o recurso de projeção em uma pequena parte da cena, para criar um efeito cênico que lembrasse o olho da morte, juntamente com o dos espectadores, espiando. Segundo a professora, a cena de ilustração havia funcionado, na medida em que a ideia de trazer a personagem espiando instaurava um jogo com o público como se fosse cúmplice daquele que iria ser o escolhido para morrer.

Posteriormente, no exercício de *Obscenidades para uma dona de casa*, a professora comentou que a decisão da equipe de utilizar três atrizes para desempenhar a personagem da dona de casa criou diferentes modos de atuação, mas manteve a convenção que indicava se tratar de uma única personagem. Nesse caso, o estudante responsável pela direção estimulou a atuação das atrizes, na finalidade de valorizar a ideia de que uma única mulher pode ter várias facetas, além daquela que forjou a de uma dona de casa cheia de princípios morais. Assim, cada uma das atrizes criou ações físicas e registro vocais diferenciados, o que concedia às cenas um tempo-ritmo fluente.

Uma das atrizes relatou que o trabalho de direção foi fundamental para o processo de criação, porque o estudante que dirigia instigava os atores com propostas para a criação das cenas. A professora aproveitou a oportunidade para valorizar o trabalho do ator no processo

de criação pela experimentação, tendo em vista que, sem tal processo, o diretor não conseguiria uma realização satisfatória. A monitora afirmou que a direção trouxe um equilíbrio para a atuação das três atrizes e que cada uma delas recebeu orientações específicas, ressaltando que, como acompanhou parte dos ensaios, ficou perceptível o quanto o trabalho de coautoria fora estimulante para o resultado alcançado.

Em seguida, analisou-se *Pela passagem de uma grande dor*, momento em que a professora destacou que, geralmente, os estudantes têm dificuldade de transpor o conto de Abreu pelo tom intimista. Ademais, na maioria das vezes, o trabalho realizado nessa disciplina é o primeiro de montagem dos estudantes, o que o torna ainda mais difícil pela falta de experiência. Apesar disso, nessa transposição, o estudante que dirigiu a montagem conseguiu realizar um trabalho bastante interessante, por meio da expressividade dos atores. Conforme o estudante que dirigia, logo no início da construção das cenas, não sabia qual era o melhor o caminho para desenvolver o processo, que às vezes funcionava, mas não chegava a ponto de impulsionar a equipe. No entanto, quando aceitou a indicação da professora de trabalhar com o coro, o processo começou a avançar com outro estímulo para a criação das cenas.

Essa foi a última equipe da turma a se apresentar, instaurando espaço para a avaliação do processo de trabalho transcorrido no semestre. Em sua argumentação, a professora discorreu sobre o ensino de direção teatral e mencionou, novamente, que o processo se constrói com o estudante aprendendo por meio da experimentação. Referenciou, então, o trabalho de Grotowski, que considera o diretor como um observador profissional, já que o estudante que dirige necessita desenvolver um olhar apurado. Comentou, também, o fato de os estudantes serem bastante jovens, o que torna o trabalho de direção complexo, na medida em que o encenador necessita de um amplo conhecimento para extrair as ideias que instigam a encontrar as soluções cênicas, tendo sempre em vista que não há receitas prontas.

Diante disso, os estudantes ponderaram que as disciplinas oferecidas no curso complementam o trabalho de direção, favorecendo a realização da experimentação. Uma estudante também relatou a importância de apreciar encenações teatrais, sendo referência para sua formação.

Na sequência, os estudantes referiram-se à relevância de criar o caderno de atuação, exigido na disciplina de interpretação, porque é uma forma de consulta e de extração de muitos exercícios para o trabalho de experimentação com a equipe de atores no processo de

montagem. Da mesma maneira, ressalta-se a importância da construção do livro do diretor para rabiscos de pensamentos e ideias. Infelizmente, só tive acesso a um livro do diretor, que consta em Anexo A deste estudo e que foi extremamente importante por discorrer sobre as questões investigadas no meu percurso de pesquisa. Conforme Salles (2013, p. 68), “Trata-se, portanto, de uma perspectiva que vê a criação como um percurso direcionado por um projeto, inserido na continuidade do processo. É a tensão entre projeto e processo, deixando aparente o ato criador como um projeto em processo”. Dilatam-se, assim, os conflitos entre o que se planejou e sua execução, que geram as tensões no ato da criação – o projeto e o processo caminham conjuntamente, transformando-se mediante os novos acontecimentos inesperados provocados pela imersão na criação.

A seguir, contou-se com o depoimento de outra estudante, que afirmou que o fato de ela exercer a profissão de professora de teatro foi fundamental para o exercício de direção, pois trouxe muitas propostas vindas da experiência. Em outra fala, um estudante reconheceu que, como faltou durante o processo inicial da disciplina, acabou tendo muita dificuldade de realizar a tarefa do exercício de encenação. Compreendo como essencial esse último testemunho, porque, ao tecer a crítica sobre sua atitude, o estudante evidencia o fato de que o ensino se constrói em processo e que é necessário contar com a participação e o compartilhamento dos integrantes da equipe para o desenvolvimento das montagens.

Depois dos comentários dos estudantes, a professora argumentou que o programa do curso é planejado justamente para os estudantes participarem de todas as etapas, no intuito de conduzir um ensino-aprendizagem processual que subsidia a realização do exercício de montagem. Nessa turma em particular, o número de estudantes foi maior que o habitual, devido à junção de duas turmas em uma, o que pode ter prejudicado o exercício de encenação, que exige uma orientação mais específica. Nesse sentido, o ideal seria trabalhar com turmas menores, a fim de possibilitar um acompanhamento particularizado e em sintonia com o processo de cada um, que é inédito e único. No entanto, Marocco acredita que um dos objetivos da disciplina foi atingido: a formação de equipes empenhadas em colaborar uns com os outros, contribuindo nos exercícios de encenação de cada um.

AVALIAÇÃO: considere um mérito o fato de a equipe preocupar-se com a integração dos exercícios de montagens. Mesmo assim, seria necessário dispensar mais trabalho para aprimorar as atividades propostas, já que a ausência de uma preparação em relação ao que se coloca em cena é perceptível, ainda que a intenção seja adequada. No que diz respeito à

utilização de equipamentos de iluminação e som, os estudantes poderiam ter sido organizados anteriormente para não prejudicar os exercícios de encenações.

No exercício *Pamonha*, como observado anteriormente, precisariam ser desenvolvidos os elementos de concentração, imaginação, “se” mágico, organicidade, relação, adaptação, liberdade muscular, tempo-ritmo e ações físicas. Além disso, a criação de uma cena que não consta na narrativa necessita de uma justificativa; caso contrário, afeta muito a montagem, pois se perde a linha transversal da ação, ou seja, um fio condutor que ligue o todo da encenação.

Na montagem *A corista*, o componente musical deveria ter sido valorizado, para auxiliar no tempo-ritmo das cenas, assim como os diálogos das personagens deveriam ter sido encurtados, devido à dificuldade dos estudantes no que concerne ao domínio da técnica vocal e aos elementos de atuação. No exercício de encenação *O pôster*, por sua vez, a equipe teve dificuldades de executar as ações físicas e de manter a relação em cena, fazendo com que os demais elementos de atuação não fossem devidamente trabalhados, assim como de encontrar o tempo-ritmo da comédia, prejudicando a montagem em seu todo. Já os exercícios *O homem que subornou a morte*, *Obscenidades de uma dona de casa* e *Pela passagem de uma grande dor* apresentaram um maior aprimoramento, tanto na criação das cenas quanto no desempenho dos atores.

Termino o relato do diário com a sensação de que teria ainda muitos apontamentos advindos da riqueza de observar processos criativos, mas, ao mesmo tempo, conforme já referido, acredito que seja quase impossível uma descrição total de processos de criação, que são tão únicos e particularizados. Apesar disso, a reflexão sobre o itinerário criativo acrescenta uma experiência que indica o quanto o ensino de direção teatral se expande em contornos e brechas a serem perscrutadas. Afinal, são processos de criação, e, conforme Cypriano (2015, p. 71): “A cada novo processo devemos reapre(e)nder o teatro como um todo. [...] nossa convicção como artista deve renascer a cada novo espetáculo. Esse pode ser uma das mais importantes lições que a fênix tem a nos mostrar”.

A partir das diferentes experiências, que geraram múltiplas reflexões, percebe-se que os artistas cênicos cultivam a representatividade da fênix de renascer sempre que se inicia um novo processo de criação. Os estudantes, por sua vez, trilharam o itinerário de criação e experimentaram a condição de fênix, a de aprender que cada novo processo de criação é um recomeço, em que se conta com procedimentos, sendo necessário, contudo, saber quais

utilizar e como conduzi-los. A seguir, analisarei os procedimentos empregados para auxiliar o trabalho do diretor.

4 SELEÇÃO DE PROCEDIMENTOS PARA A CRIAÇÃO DA ENCENAÇÃO A PARTIR DA DISCIPLINA *FUNDAMENTOS DA DRAMATURGIA DO ENCENADOR*

Neste capítulo, investigo os procedimentos utilizados na criação da atmosfera cênica como parte do trabalho realizado em uma encenação, na perspectiva de aprofundar um conceito de difícil delimitação – atmosfera cênica – pelo motivo de não ser palpável. Na continuidade, analiso o que pode ser compreendido com base no livro do diretor sobre encenação e, na sequência, estudo os pontos que estruturam a sua elaboração.

4.1 A ATMOSFERA CÊNICA: UMA PRÁTICA NA CENA

Nas aulas da disciplina *Fundamentos da Dramaturgia do Encenador*, observei que a professora pronunciava, frequentemente, a expressão atmosfera cênica para se referir a um procedimento de trabalho, o qual se vincula a sua prática desde as encenações do Teatro Experimental Universitário (TEU). Uma de suas falas exemplifica essa questão: “[...] sob a minha direção, então, foram muito marcados por um trabalho artesanal, enfatizando o jogo do ator também como um concretizador de imagens, **de atmosferas** e para isso, se utilizando dos princípios do jogo teatral” (MAROCCO, no prelo, grifo nosso). O procedimento para a construção da atmosfera cênica constitui-se no jogo do ator, o qual é responsável pela montagem da cena que se realiza a partir de determinada proposta, assim como na interação com os componentes cênicos.

Neste estudo sobre a atmosfera cênica, não foi possível trazer à tona a voz dos estudantes sobre o conceito. Apesar disso, observei que, em algumas encenações realizadas por eles, havia a construção de atmosferas. Tal elemento não esteve sempre presente, o que se deve, na minha concepção, ao fato de que a prática, algumas vezes, não dá conta da apreensão e do processamento do conhecimento trabalhado na disciplina. Além disso, cogito a hipótese de a disciplina em questão proporcionar o primeiro exercício de uma encenação para a maioria dos estudantes da turma, de modo que, mesmo a professora fazendo referência à necessidade de criação da atmosfera, não houve tempo suficiente para uma reflexão sobre o assunto.

Dentre os encenadores que empregaram a atmosfera em seus trabalhos, conta-se com Max Reinhardt¹ e Alexander Tairov², os quais se preocupavam com a elaboração da atmosfera em seus espetáculos. Para Reinhardt (1999), a atmosfera é um conceito-chave para o procedimento de criação da encenação, motivo pelo qual buscou explorar a intuição e o sensorial no texto, bem como sua influência no trabalho dos atores, que se desencadeia pela presença da atmosfera. Tairov (1999), por sua vez, trabalha a atmosfera cênica na elaboração do espaço cênico vinculado à atuação dos atores; seu propósito é auxiliar e potencializar o trabalho desenvolvido pelos atores.

Apesar do mérito dos encenadores Reinhardt e Tairov, a quase ausência de fontes impossibilitou o aprofundamento de um estudo relacionado à atmosfera cênica. A aproximação mais sistemática com a prática cênica consolidou-se com as reflexões de Michael Chekhov³ (1986), que deixou sua contribuição no livro *Para o Ator*, em que desenvolve um pensamento sobre a forte influência que a atmosfera cênica desempenha na cena e em que reconhece e expressa a responsabilidade da equipe no que concerne a uma integração para a concepção e execução da atmosfera: “se os atores, diretor, autor, cenógrafo e, com frequência, os músicos criaram verdadeiramente a atmosfera para a performance, o espectador não será capaz de lhe permanecer distante, mas, pelo contrário, reagirá com inspiradores ondas de amor e confiança” (CHEKHOV, 1986, p. 52). A partir dessa consideração, lançou a seguinte pergunta: o que faria um espectador se, acaso, a cena fosse realizada com a ausência ou a presença da atmosfera? Chekhov (1986) entende que, no primeiro caso, o espectador teria de apelar somente para seu intelecto, ao passo que, na segunda hipótese, o espectador convocaria os sentimentos juntamente ao intelecto, opção que tornaria a cena mais significativa para o espectador.

¹ Max Reinhardt (1876-1938). “[...] embora Reinhardt fosse um eclético e, todo entregue à prática, não nos tenha deixado obras teóricas, a não ser artigos esparsos sobre problemas especiais, como a cenografia e a arte do ator. Reinhardt foi um dos maiores encenadores de todos os tempos: fez toda a espécie de experiências – espetáculos em boites, em circus, em praça pública, em igrejas, em jardins históricos; espetáculos, em geral, grandiosos, com milhares de figurantes, canto, música, dança, etc” (JACOBBI, 1958, p. 18).

² Alexander Jakovlevic Tairov (1885-1950), “actor y director ruso, muy conocido en su época gracias a sucesivas y largas giras en Europa, América y Asia. Tairov intentó mantenerse al margen de los avatares políticos de su época y se esforzó por preservar su teatro como un lugar para la experimentación escénica, abierto a las propuestas de los artistas plásticos de vanguardia. En su principal obra teórica, *El Teatro Liberado*, Tairov intenta para se desmarcarse tanto del teatro naturalista (dominado por la literatura) como del teatro de estilo (dominado por la pintura) y propone una vía intermedia, mostrando su interés por situar, al actor en el centro de la creación escénica, lejos tanto del psicologismo naturalista como del mecanicismo estilizador” (SÁNCHEZ, 1999, p. 314).

³ Michael Chekhov (1891-1955), “Nascido em São Petersburgo, sobrinho de Anton Tchekhov. Em 1907 frequenta a escola de Alexei Suvorin de Arte Dramática; conhece Stanislávski em 1911 e começa a aprender o método. Em 1919 abre seu próprio estúdio. A partir de 1936 treina seus professores em técnica desenvolvida a partir de Stanislávski, em 1938 muda-se para os EUA; em 1953 publica *Para o Ator*” (AZEVEDO, 2002, p. 18).

Para explicar seu ponto de vista, recupera as encenações das peças *O Inspetor Geral*, de Gogol, e *Romeu e Julieta*, de Shakespeare. Na peça de Gogol, a atmosfera seria criada a partir do enredo que retrata a sociedade de uma pequena cidade da Rússia, onde o prefeito e os funcionários são corruptos e, diante da iminência de serem descobertos por um falso inspetor, fazem todo um jogo na intenção de comprar sua palavra para selar compromissos, negócios e parcerias, sem questionar valores éticos. É dentro desse horizonte que se situam a concepção e criação da atmosfera cênica, a qual deverá mapear o contexto impregnado de hipocrisias e de interesses entre as relações. Já na peça *Romeu e Julieta*, o enredo trata de uma história de amor, talvez a mais conhecida do mundo, marcada pela rivalidade entre as famílias dos enamorados, que, apesar dos empecilhos, lutam para permanecerem juntos, culminando em um fim trágico. Esses elementos orientam as ações das personagens e articulam o sentido da criação da atmosfera cênica. Se, porventura, ambas as peças fossem construídas cenicamente sem a devida atmosfera que cerca os principais acontecimentos, isso levaria à não identificação do motivo daquela encenação ou ocasionaria uma indagação do espectador por estar presenciado “um espaço psicologicamente vazio” (CHEKHOV, 1986, p. 53), sem uma atmosfera que o convença do contrário.

Outro ponto ressaltado pelo autor é o cuidado para criar a atmosfera correta, porque uma interpretação equivocada do conteúdo prejudicaria o desempenho dos atores e o próprio entendimento da peça por parte dos espectadores. O autor propõe, assim, a sistematização da prática cênica:

Primeiro, temos que fazer uma distinção clara entre os sentimentos individuais das personagens e as atmosferas das cenas. Embora ambas as coisas pertençam ao domínio dos sentimentos, são inteiramente independentes umas das outras e podem existir simultaneamente mesmo que formem completos contrastes (CHEKHOV, 1986, p. 56).

Do ponto de vista da prática cênica, a diferenciação trazida pelo autor colabora para situar o ator, o encenador e a equipe técnica artística, responsável pela concepção dos componentes cênicos, na busca do procedimento certo para a criação da atmosfera da cena. No caso do ator, sua preocupação consiste em identificar os sentimentos de sua personagem, enquanto que o encenador e a equipe técnica artística se encarregam da dimensão mais ampla na construção da atmosfera.

Para identificar a diferença entre os “sentimentos individuais” e a “atmosfera da cena”, Chekhov (1986) traz, ainda, o exemplo de uma catástrofe situada em uma rua, que,

imediatamente, é cercada por muitos indivíduos, os quais mantêm, cada um, pensamentos e “sentimentos individuais” desconexos sobre o acontecimento. Entretanto, no local, predomina uma atmosfera pesada e depressiva advinda da situação dada. Em uma encenação, a situação da criação das cenas é similar ao exemplo em questão, pois o espectador presenciará a atmosfera geral de cada cena e, ao mesmo tempo, os “sentimentos individuais” das personagens, cada qual com objetivos que geram determinadas atitudes, desencadeando, algumas vezes, conflitos internos. Tais atmosferas são denominadas pelo autor, respectivamente, de “sentimentos objetivos” e “sentimentos subjetivos individuais” (CHEKHOV, 1986, p. 56), predominando aquela que for mais impactante.

As considerações feitas por Chekhov (1986) possibilitam uma prática da criação da atmosfera cênica, ao direcionar os meios para pensar como ocorrem os procedimentos que viabilizam a sua instauração. Além dessa análise, Chekhov apresenta exercícios cênicos para a criação das atmosferas, que resultam em uma aprendizagem tanto para o encenador quanto para os atores na construção cênica, formando um conjunto de práticas que orientam e dão significado a um conceito que parece impalpável.

Por outro lado, Knébel (2010), que estudou o método da análise ativa, procedimento desenvolvido por Stanislávski, contribui para pensar a atmosfera do ponto de vista da prática durante os ensaios. Trata-se aqui da atmosfera criativa, que é especialmente requisitada para a instauração de um ambiente que favoreça o processo de criação. Nesse contexto, uma das exigências decorre da formação da consciência dos membros da equipe de que o ambiente dos ensaios deve ser preservado para possibilitar uma total entrega e integração ao trabalho. Como propõe Knébel (2010, p. 161, tradução nossa⁴), “O grande interesse que cada participante coloca no estudo é o que constitui a atmosfera criativa sem a qual a arte é impossível”.

Essa asserção reafirma a necessidade de imersão dos integrantes no trabalho. Como exemplo, a autora apresenta o posicionamento da atriz Kipper-Chéjova⁵, que, por se encontrar enferma, estava proibida de realizar leituras, mas afirmava que, independente disso, seu pensamento voltava-se à personagem Masha⁶, integrante de um espetáculo dirigido por Stanislávski e Dântchenko, em 1898. A atmosfera criativa, além de estar presente nos ensaios,

⁴ Texto original: “El profundo interés puesto en el estudio por cada uno de sus participantes es lo que constituye la atmosfera creativa sin la que el arte es imposible”.

⁵ “Olga Leonárdovna Knípper-Chéjova (1868-1959), Actriz, membro del MJAT desde 1898. Esposa de Antón Chéjov e intérprete principal de sus obras. Nombrada Artista del Pueblo en 1937. Premio Nacional en 1943” (KNÉBEL, 2010, p. 162).

⁶ Personagem da peça *As três irmãs*, de Tchekhov, que foi compreendida como seu melhor desempenho.

deveria permanecer com os atores, conforme entende Stanislávski (2010), que compara a criação da personagem ao estado de gravidez, já que o ator gesta a personagem que irá interpretar. Essa situação é observada em Kipper-Chéjova, que, mesmo sem as condições físicas adequadas, não conseguia se desprender da personagem que iria desempenhar. O auge da atuação da atriz ocorre quando a personagem Macha foi à cena: “O Primeiro Ato deixou o público estupefato. É realmente maravilhoso! Com que prazer interpreto Macha! Sabe, tirando isso, ela me foi muito útil. Compreendi, de certa maneira, que tipo de atriz sou, eu me revelei para mim mesma. Obrigada, Tchekhov! Bravo!!! (KNÍPPER-CHÉJOVA apud TAKEDA, 2003, p. 174)⁷.

A fala da atriz permite adentrar nesse universo dos atores que trabalhavam com Stanislávski, pois possibilita entrever o quanto se entregou à personagem e o significado que isso passou a ter no seu desempenho profissional. Todo processo criativo passa, assim, pela apreensão da melhor maneira de criar a cena, independentemente de como aconteça, como narrou Tânia C. S. Boy, ao participar da experiência de montagem de *Peixes Grandes Comem Peixes Pequenos*⁸: “O processo vivido na criação do espetáculo trouxe perfumes, cores e sabores para a vida de todos” (BOY, 2008, p. 216). A maneira como Boy narra os acontecimentos dos ensaios em uma atmosfera de “perfumes, cores e sabores” permite inferir que a equipe estava envolvida na encenação e que havia um ambiente estimulante à criação, favorecendo os desbloqueios e ativando a vontade de participar. A partir disso, é possível afirmar que se estabeleceram vínculos que desencadearam uma atmosfera criativa que cultivou os sentidos dos envolvidos, sentidos esses que se refletem no processo de criação e, conseqüentemente, de encenação.

A respeito da imersão na atmosfera criativa, Knébel (2010) defende um ambiente de ensaio que se estabeleça com muita concentração por parte da equipe. Como exemplo, menciona que basta uma só pessoa começar a rir nos ensaios para que a equipe se contagie, invertendo totalmente a atmosfera cênica e impossibilitando a continuidade do processo criativo.

⁷ As citações a Knípper-Chéjova neste texto se referem a cartas extraídas do livro *O Cotidiano de uma Lenda: Cartas do Teatro de Arte de Moscou*, de Cristiane Layher Takeda, publicado em 2003.

⁸ Encenado por Ingrid D. Koudela, em 2007, no Curso de Teatro/Arte Educação da Universidade de Sorocaba (Uniso), São Paulo.

As considerações de Chekhov e Knébel trazem à tona questões importantes, seja quanto à criação da atmosfera cênica que deve permear as encenações, seja quanto a considerar a própria atmosfera cênica como central no ambiente dos ensaios para a criação da encenação.

4.2 O LUGAR IMERSO PELA ATMOSFERA CÊNICA

Com base nas considerações expostas, pode-se constatar a importância da atmosfera cênica nos procedimentos de criação, indicando a importância de verificar seu significado e as funções que lhe são atribuídas. Para aprimorar esse estudo, recorro à obra *Atmosferas: Entornos arquitetônicos – As coisas que me rodeiam*, do arquiteto Peter Zumthor (2006), o qual concentrou suas reflexões nas atmosferas produzidas nas obras arquitetônicas tendo em vista quem iria vivenciá-las, isto é, o ser humano e seus sentimentos e sentidos. Pela maneira como abordou o tema, acredita-se que o autor tenha ultrapassado sua área de interesse, contemplando a questão artística e, conseqüentemente, a teatral. Nesse prisma, sobressai um encontro que permeia seus trabalhos de arquiteto e que reflete na realização de uma encenação, como mobilizadores dos afetos, dos sentimentos e dos sentidos.

A obra de Zumthor é decorrente de uma palestra realizada em 2003, tendo sido produzida com o cuidado de manter a forma original, advinda da oralidade, para a transposição do material escrito. O autor sintetizou sua reflexão em nove pontos, considerados essenciais para a projeção das atmosferas na construção das obras: o corpo na arquitetura, a consonância dos materiais, o som do espaço, a temperatura do espaço, as coisas que me rodeiam, entre a serenidade e a sedução, a tensão entre interior e exterior, os degraus da intimidade e a luz sobre as coisas. Há, ainda, dois outros aspectos que complementam o conhecimento sobre a criação das atmosferas: arquitetura como espaço envolvente e harmonia.

Esses pontos expostos por Zumthor para a criação das atmosferas na obra arquitetônica se aproximam de alguns aspectos considerados por Chekhov quando este afirma:

Mas as atmosferas são ilimitadas e podem ser encontradas em toda parte. Cada paisagem, cada rua, casa ou sala; uma biblioteca, um hospital, uma catedral, um ruidoso restaurante, um museu; a manhã, o entardecer, a noite; primavera, verão, outono e inverno – cada fenômeno e cada evento possui sua própria atmosfera particular (CHEKHOV, 1986, p. 52).

Ambos os autores valorizam a atmosfera que circunda os ambientes, de modo que, apesar das diferenças de objeto de estudo, há pontos relacionáveis entre a análise de Zumthor e a de Chekhov. Nas palavras de Zumthor (2006, p. 12), “a atmosfera comunica com a nossa percepção emocional, isto é, a percepção que funciona de forma instintiva e que o ser humano possui para sobreviver”. Nesse sentido, a atmosfera do ambiente influencia os indivíduos que nele habitam, assim como as próprias experiências pessoais são impressas nos espaços. Se, por exemplo, entrarmos na casa de um indivíduo, parece que, em alguma instância, acessa-se a sua intimidade e conhece-se um pouco mais sobre os seus gostos e o seu modo de ser. Geralmente, as obras (casas) são projetadas levando-se em conta a personalidade dos proprietários. E mesmo que uma casa seja feita sem um projeto arquitetônico, em alguma medida, com a vivência, instala-se uma atmosfera condizente com quem vive naquele espaço.

No âmbito teatral, a criação da atmosfera ocorre em etapas, a começar pelo texto que se pretende tratar (seja de cunho dramático ou não), o qual é permeado pela atmosfera inserida nos acontecimentos vivenciados pelas personagens. Nesse sentido, cabe ao encenador observar atentamente os efeitos que deseja, para, então, levantar os procedimentos que pretende adotar para a criação de atmosfera cênica. Geralmente, os encenadores russos utilizavam a expressão *partitura cênica*⁹ para designar a construção cênica, elemento que detinha a mesma importância que o texto literário. Conforme Stanislávski (1990, p. 93), “[...] Deve saber moldar toda a sua partitura de modo a formar um objetivo supremo que abranja tudo. Deve esforçar-se por alcançá-lo”. Assim, incentiva o ator a criar a partitura de sua ação física no jogo estabelecido entre os atores, para a criação da atmosfera.

Ao mesmo tempo que os atores criam a partitura, os componentes da cena são gerados a partir de materiais que compõem o conjunto da encenação. É justamente com base nessa premissa que Zumthor discute uma de suas primeiras questões, “o corpo na arquitetura”. Tendo em vista que os materiais selecionados constituem o invólucro da obra, a ideia proposta por ele é saber quais são os materiais para a sua construção, o que o motiva a afirmar que: “[...] o primeiro e o maior segredo da arquitetura, é que consegue juntar as coisas do mundo, os materiais do mundo e criar este espaço. [...] Corporalmente, como uma massa, como membrana, com tecido ou invólucro, pano, veludo, seda, tudo o que me rodeia” (ZUMTHOR, 2006, p. 22). O autor defende a ideia da obra como um corpo, raciocínio condizente com sua definição de obra arquitetônica, a qual seria um “organismo vivo” repleto de atmosferas.

⁹ Partitura é a composição cênica autônoma em relação ao material textual, que é realizada pelos atores em parceria com o diretor.

Nessa perspectiva, o material eleito para a construção comporia o invólucro da obra. No teatro, o corpo do ator em cena também consiste em uma materialidade, já que o ator empresta seu corpo como um invólucro para a personagem. As ações psicofísicas serão construídas de acordo com as características da personagem, vindas das mais diversas circunstâncias, e expressas por um corpo que ocupa o espaço da cena, de acordo com seu deslocamento e suas ações, relacionando-se com outras personagens ou com tudo que houver em cena.

Assim, tanto os corpos dos atores quanto todos os componentes cênicos que existirem no espaço configurarão a criação de uma atmosfera. No contexto de criação de atmosfera, Erika Fischer Lichte (2005, p. 75 -76), estudiosa da arte da performance, afirma:

A atmosfera contribuiu consideravelmente para a produção da espacialidade. É por causa da – e através da – atmosfera, que parece emanar do espaço e das coisas – incluindo os cheiros que exalam e os sons que produzem – que as coisas e o espaço aparecem ao sujeito, que nele entra, como presentes num sentido mesmo enfático. Não só se apresentam suas qualidades ditas primárias e secundárias, como, além disso, na atmosfera, eles invadem, o corpo do sujeito que percebe, para serem experienciados com luz, cheiros e sons. Porque o espectador não se defronta com a atmosfera, não se distancia dela, antes é rodeado por ela, mergulha nela.

Por isso, a atmosfera advém do todo da cena no que diz respeito tanto ao conteúdo quanto à forma concebida na montagem. O procedimento para a execução das cenas consiste, assim, em trazer para a atmosfera as provocações que estão na luz, nos cheiros e nos sons, na medida em que a espacialidade é composta da atmosfera e que o espectador é rodeado por ela e nela mergulha.

Assim sendo, algumas vezes, não se identifica exatamente onde se encontram os meandros dessa instauração. A criação da atmosfera é realizada pelo diretor e pela equipe de trabalho com base no princípio da recepção, visando exercer alguma sensação no espectador: emoção, afeto, desejo etc. Não existe, entretanto, um modo de medir a recepção do espectador, já que esta é subjetiva e independe do artista, o qual idealiza a atmosfera pretendida, mesmo que em cena seja tomado por outras leituras.

Ainda de acordo com Zumthor (2006, p. 16), a criação da atmosfera envolve o ambiente em seu todo: “Agora, o que é que me tocou? Tudo. Tudo, as coisas, as pessoas, o ar, ruídos, sons, cores, presenças materiais, texturas e também formas. Formas que consigo compreender. Formas que posso tentar ler. Formas que acho belas”. Tal como requer Zumthor na arquitetura, em uma encenação, o todo colocado na cena apresenta-se como um meio para que

os espectadores sejam tocados a partir da concepção com a qual se trabalhou. De acordo com Chekhov (1986, p. 58), na cena há diversos procedimentos para potencializar a atmosfera que se deseja criar:

Existem numerosos meios, puramente teatrais, pelos quais se criam atmosferas no palco, ainda que não sejam indicados pelo autor: luzes, com suas sombras e cores; cenários, com seus contornos, aparências e formas de composição; efeitos musicais e sonoros; agrupamentos de atores, suas vozes, com toda uma variedade de timbres, seus movimentos, pausas, mudanças de ritmos, todas as espécies de efeitos rítmicos, marcações e maneiras de atuar. Praticamente tudo o que o público percebe no palco pode servir ao propósito de realçar atmosferas ou mesmo recriá-las.

Esses procedimentos elencados por Chekhov são encontrados nos pontos assinalados por Zumthor. O importante, nesse caso, é a percepção do encenador e da equipe de que tudo que é exposto na cena desencadeia a possibilidade de criação de atmosfera.

Já no segundo ponto, Zumthor (2006, p. 24) confere a “consonância dos materiais”, os quais “soam em conjunto e irradiam, e é desta composição que nasce algo único. Os materiais são infinitos”. Com base nesse princípio, pode-se afirmar que os materiais selecionados para compor a cena também são “infinitos”. A seleção demanda um mergulho na pesquisa e no conhecimento para saber como usar esses materiais para a construção de algo que tenha uma motivação de estar presente. Um exemplo da utilização de material consiste em uma encenação da companhia *Societas Raffaello Sanzio*, *Sobre o conceito da face no filho de Deus* (2010), dirigida pelo italiano Romeo Castellucci, a qual se apresentou em Porto Alegre¹⁰. O encenador, em uma entrevista, descreveu o impacto sentido ao apreciar a imagem de Jesus Cristo pintada por Antonello da Messina (1430-1479), quando diz: “Percebi que o homem retratado por Antonello da Messina (pintor renascentista italiano) estava olhando para mim no sentido de que não era eu quem o estava olhando, era ele quem me olhava e me desnudava” (CASTELLUCCI, 2013). Nesse contexto, a imagem desdobrou-se em uma motivação para a criação da encenação, sendo reproduzida em tecido em uma escala enorme e exposta no palco. Em uma das cenas, um menino, após entrar com uma bola de basquete e uma mochila com muitas granadas, começou a jogá-las na imagem de Cristo, sendo seguido da entrada de outros meninos que cometeram a mesma ação. Diante do que ocorre à imagem, quando esta começa a escorrer, evidenciando o desmanche da figura de Cristo, a encenação é finalizada com a frase “você é o meu pastor”. Percebe-se, assim, uma desmistificação da imagem de Cristo, o

¹⁰ Vigésima edição do Porto Alegre em Cena, realizada no período de 03 de setembro a 23 de setembro de 2013.

que leva a interpretações inusitadas por parte dos espectadores, geradas pela complexidade da atmosfera.

Desse ponto de vista, Luiz Claudio Cajaíba (2008) discorre sobre a análise do conceito de atmosfera realizada pelo filósofo Gernot Böhme (1995) na obra *Ensaio para nova estética*. Böhme compreendeu a expressão como frequente na teoria estética e criticou a utilização da acepção da atmosfera que se converte em uma interpretação de algo inconsistente devido à dificuldade de descrição da experiência tal qual se passou. Böhme argumentou, ainda, que a linguagem cotidiana sobre a atmosfera, às vezes, é mais precisa do que o discurso especializado. O filósofo propõe que, apesar de o conceito de atmosfera ser impreciso pelo seu “status ontológico”, é necessário redimensionar o termo para a sua devida valorização, para que a atmosfera possa ser utilizada na referência ao ser humano, aos espaços e à natureza.

No ensaio de Zumthor (2006), percebe-se uma definição de atmosfera que se aproxima da elaborada por Böhme (apud CAJAÍBA, 2008), o que se deve, talvez, à maneira como o arquiteto repensou a obra arquitetônica a partir da vivência dos sentidos do homem, ou seja, do ser humano, do espaço e da natureza. Zumthor coloca-se contra o caráter sublimar e inatingível da atmosfera, para defini-la como uma viabilidade palpável e com sentido preciso para o homem que constrói diversos lugares para exercitar sua vida.

Em função da constituição da atmosfera, Zumthor (2006) disserta acerca do terceiro ponto, “o som do espaço”, buscando lembrar a infância para discorrer sobre a importância da repercussão do som em um espaço e falando, assim, da felicidade que sentia ao ouvir a sua mãe na cozinha manuseando seus apetrechos. Ainda de acordo com Zumthor (2006), em contraposição a esse sentimento, podem-se citar os muitos sons produzidos por uma cidade. Supostamente, na tentativa de eliminar todos os sons de um edifício, perceber-se-á que ele possui seu próprio som, o que indica que “cada espaço funciona como um instrumento grande, coleciona, amplia e transmite os sons, isso tem a ver com a sua forma, com as superfícies dos materiais e com a maneira como estão fixos” (ZUMTHOR, 2006, p. 28). Diante dessa interpretação, o arquiteto projeta a obra tendo em vista os sons que repercutirão a partir disso. Apesar dessa preocupação, infelizmente, nem todos os arquitetos conseguem seguir tal princípio na execução do projeto, devido à exigência das construtoras de baixar os custos, fazendo com que, em muitos casos, o som torne-se inconveniente e até prejudicial dependendo do uso dado ao ambiente.

Quanto ao processo de constituição do som, no teatro, trabalha-se na elaboração do projeto sonoro de uma encenação. É possível produzir sons de muitas maneiras, como, por exemplo, por meio do uso de equipamentos, pela vocalização dos atores e pela execução de instrumentos musicais. A elaboração da sonoplastia pode ser concebida no procedimento de criação da montagem ou ser externa à montagem, ficando a cargo do encenador conceber/planejar e orientar um técnico a executar os sons requisitados.

O som em um espetáculo estrutura-se de formas diversificadas, como argumentaram Gilles Girard e Réal Ouellet (1980, p. 84):

A música estrutura o tempo de duração da ação segundo uma harmónica combinação de elementos sonoros que obedecem a regras, variáveis conforme os países e as épocas; o som de fundo abrange todos os efeitos sonoros que não pertencem nem à fala nem à música; os ruídos – vibrações não periódicas – podem provir de múltiplas fontes, entre elas o corpo (sobretudo a voz) e chegam ao espectador diretamente ou por intermédio de um material de gravação e de difusão.

De fato, a contribuição da música ou do som em uma encenação é de grande valor, podendo ser executada de diversas formas e levar em consideração, por exemplo, uma investigação do tipo de som característico de cada período histórico. A esse respeito, José A. Sánchez (1999, p. 22, tradução nossa¹¹) explica que “Lorca concebia a cena como um conjunto musical no qual se integravam ritmicamente movimento cênico e interpretação verbal. ‘Tem que ser matemático’! Foi uma das instruções que lançou repetidamente durante os ensaios de *Bodas de Sangue* em 1934”.

É interessante a inserção do componente musical no processo de criação. A encenação de *Fausto* chama atenção pela necessidade do grupo investigar cantos gregorianos, “[...] presentes na Idade Média, sofrendo influências do erudito, clássico, do moderno e do contemporâneo” (FONTOURA, 1994, p. 14). Vale ressaltar, ainda, a encenação *Akropolis*¹², em que Grotowski utilizou diversos materiais para compor a paisagem sonora:

[...] inclui cantos, rugidos, ronronar e uma gama de sons sem articulação emitidos pelos atores, assim como o rítmico bater dos sapatos de madeira,

¹¹ Texto original: “Lorca concebía la puesta en escena como un conjunto musical, en el que se integraban rítmicamente movimiento escénico e interpretación verbal. ‘Tiene que ser matemático’. Fue una de las consignas que lanzó repetidamente durante los ensayos de *Bodas de sangre* en 1934”.

¹² *Akropolis* foi uma encenação de Grotowski, realizada em 1962, a partir de um texto de Stanislaw Wyspianski, peça clássica polonesa, publicada em 1904. “Sua forma e estilo cabem seguramente na tradição romântica polonesa como afirmação altamente poética, religiosa e política da nação polonesa” (SLOWIAK; CUESTA, 2013, p. 154).

um violino melancólico e o barulho metálico de martelos e pregos. Cada som, falado ou não, foi precisamente coordenado com a ação física (SLOWIAK; CUESTA, 2013, p. 162).

Nos exemplos supracitados, a alta significação dos sons que compõem as encenações é evidente. Os encenadores utilizam, assim, esse componente como mais um elemento que integra a atmosfera. Nesse sentido, ao conceber a atmosfera pela emissão de sons, é preciso atentar aos mínimos detalhes diante da potencialidade de sensações e impressões. Por conseguinte, “o poder evocador de uma atmosfera, o de sugerir uma tonalidade constituiu provavelmente, de entre as suas funções, a que é explorada com maior frequência” (GIRARD; OUELLET, 1980, p. 84).

Nesse aspecto, muitas encenações utilizam o poder sugestivo da criação de sons para evocar as atmosferas. É relevante observar, também, o lugar da apresentação, porque este precisa ser isolado dos sons produzidos no entorno. Em suma, em uma sala teatral propriamente dita, geralmente, conta-se com isolamento acústico. No entanto, em algumas experiências em espaços alternativos, se não houver um planejamento no uso dos sons, o desenrolar da encenação poderá ser comprometido. No caso do teatro de rua, por exemplo, é previsível a existência de sons, motivo pelo qual já foram desenvolvidas técnicas específicas para a encenação nesse ambiente. A questão centraliza-se, desse modo, em trabalhar em um projeto sonoro observando todas as características que formam a montagem teatral.

Retomando os elementos que configuram a criação da atmosfera, o autor considerou “a temperatura do espaço”, ao acrescentar “que cada edifício tem uma certa temperatura” (ZUMTHOR, 2006, p. 33). Para o autor, “é semelhante a temperar pianos, ou seja, encontrar o ambiente certo. No sentido literal e figurativo. Quer dizer que esta temperatura é física e provavelmente também psíquica. O que vejo, o que sinto o que toco... mesmo com os pés” (ZUMTHOR, 2006, p. 34). Para debater o assunto, Zumthor (2006) citou a elaboração de um projeto para a execução de um pavilhão em que se usou madeira em abundância: no verão, o ambiente era fresco e, no inverno, o ambiente era quente. Novamente, voltou à questão dos materiais que repercutem como aliados para a criação da atmosfera, que abrange tanto o nível físico como o psíquico, na fronteira entre a sensação do corpo físico e emocional.

Na criação de uma encenação, o encontro da “temperatura do espaço” aproxima-se de uma noção originada na percepção dos sentidos que se efetiva de certa maneira com a escolha do local que será delimitado por meio do espaço cênico, que não necessariamente precisa ser em uma sala de teatro. Para responder a essa questão, cabe lembrar o encenador Araújo e seu

grupo Teatro da Vertigem, que se destaca pela utilização de espaços alternativos, embrenhando os espectadores na criação da temperatura do espaço a partir da apropriação que dele é feita e da dimensão que favorece sensações. Isso pode ser percebido nas seguintes encenações: *Paraíso Perdido* (1992), montada dentro de uma igreja; *O Livro de Jó* (1992), realizada em um hospital desativado; e *Apocalipse 1,11*, encenada em um presídio (2000), as quais compõem a *Trilogia Bíblica*; *BR-3* (2005/2006), ocorrida no rio Tietê; e *Bom Retiro, 958 metros* (2012), apresentada em um espaço urbano da cidade de São Paulo. Esses exemplos redimensionam a perspectiva de olhar os espaços porque são intrínsecos ao procedimento dos processos de criação na montagem dos espetáculos. O grupo posiciona-se diante da realidade espacial, que seleciona por sua livre vontade, e instaura outra condição. Conforme entende Labaki (2002, p. 26), “quando o Vertigem se instala num espaço público – igreja, hospital, prisão, desativados ou não –, ele instaura uma discussão sobre a centralidade do fenômeno teatral no interior da cidade, isto é, da sociedade”. Diante dessa instauração, a atmosfera cênica atinge níveis físicos e psíquicos, afetando a questão da identidade ligada a esses espaços que são humanizados e que se configuram em representatividade social. O espaço é ocupado, assim, em sintonia com o significado que se pretende extrair dele, não se tratando simplesmente de uma ocupação, desprovida de questionamentos, mas de um lugar transformado para gerar um estranhamento e, conseqüentemente, possíveis ressignificações.

Tendo em vista os elementos que compõem a atmosfera, o quinto ponto analisado por Zumthor (2006, p. 35) diz respeito às coisas que rodeiam as pessoas – “acontece-me sempre que entro em edifícios, nas salas de alguém, amigos, conhecidos ou pessoas que não conheço, ficar impressionado com as coisas que ele têm no seu espaço de habitar ou de trabalhar”. Nesse cenário descrito pelo autor e reconfigurado na arte teatral, por excelência, as coisas colocadas em cena convergem em algum sentido, de modo que, muito dificilmente, determinada coisa será posta de forma aleatória no espaço cênico.

Levando-se em consideração que qualquer coisa pode remeter a diversas leituras e interpretações por parte do espectador, este, geralmente, ao entrar no espaço cênico, realiza uma visão perscrutadora desse espaço, que provocará leituras e releituras no desenrolar da encenação. Como exemplo, cita-se o espetáculo *Os Biombos*, do encenador Genet R. Blin, o qual, na ocupação do pequeno palco de *Odeón*, “[...] suprime adereços, portas e paredes e faz com que simples biombos móveis e pintados assumam as diversas metamorfoses do espaço representado, as deslocções no espaço ou as rupturas temporais (um sol pintado que se apaga ou que se arranca do biombo, etc.)” (GIRARD; OUELLET, 1980, p. 95). A presença de

“simples biombos móveis” recria a atmosfera do palco e sugere a transmutação nas cenas pela criação espacial e temporal, redimensionando a ficção conforme os acontecimentos e indicando que os componentes da cena podem ser elaborados de muitas formas, estando todos sujeitos a modificações. É possível afirmar, assim, que a cena se constrói e reconstrói no desenrolar de uma encenação, de modo que, às vezes, o espaço que, no início da apresentação, estava todo organizado, ao final, parece ter comportado uma espécie de revolução tendo em vista a desconstrução feita pelos atores na utilização das coisas que os rodeiam.

No sexto ponto, “entre a serenidade e a sedução”, o autor teceu uma reflexão sobre a arquitetura, aproximando dois aspectos fundamentais da arte teatral: “A arquitetura é certamente uma arte espacial, é o que se diz, mas a arquitetura também é uma arte temporal” (ZUMTHOR, 2006, p. 42). Nesse sentido, o teatro também é uma arte que se apresenta projetada no espaço e no tempo, independentemente de qual seja o espaço ou o tempo projetado pelo encenador e por sua equipe para a realização da encenação.

Na tentativa de mapear as encenações contemporâneas, que utilizam um espaço, um tempo e um texto que não se atêm a um modelo rígido e fixo, Hans-Thyiles Lehmann (2003) criou o termo pós-dramático¹³. Sabe-se, ainda, que algumas experiências cênicas ocorrem na fronteira entre a encenação teatral e a performance¹⁴. Como exemplo, Lehmann (2003) descreveu a performance *Ilíada* de Homero, a qual aconteceu nos anos 1980. O espaço cênico era uma casa de dois pisos organizada da seguinte maneira: com as portas das salas abertas, os atores liam grandes livros da *Ilíada* em meio aos espectadores, o que significa que o espaço da apresentação e dos espectadores era o mesmo. O público era autônomo para ir e vir conforme seu interesse, tanto que Lehmann (2003) descreveu que foi para casa dormir e retornou a fim de assistir a parte da *Ilíada* que mais apreciava, já que o tempo de duração era de 22 horas.

Dessa forma, o espaço e o tempo no teatro são subentendidos de acordo com cada encenação, de modo que os artistas cênicos os organizam conforme sua concepção e seu desenvolvimento no decorrer do processo de criação. Outro exemplo é o espetáculo *O olhar do Surdo*, encenado por Robert Wilson¹⁵ e apresentado em Nancy, em 1971, que ganhou

¹³ A literatura sobre a cena contemporânea embasou-se no estudo de Lehmann, *Postdramatisches Theater* (1999), no qual o teatrólogo alemão desenvolveu a noção de teatro pós-dramático, termo anteriormente cunhado por Richard Schechner. O autor propunha-se a fazer uma análise dos processos cênicos em suas diversas pluralidades (LEHMANN, 2011).

¹⁴ Segundo Renato Cohen (1989, p. 28), “apesar da sua característica anárquica e de, na sua própria razão de ser, procurar escapar de rótulos e definições, a performance é antes de tudo uma expressão cênica”.

¹⁵ Robert Wilson (1941-) é diretor de teatro norte-americano. “Em 1962 vai para Paris estudar pintura. Bacharelou-se no Instituto *Pratt*, em Brooklyn, Nova York, em 1965 (em *Arquitetura de Interiores*). Conhece os

evidência devido à atuação dos atores que trabalham o tempo e o espaço em outra dinâmica: “Wilson trabalha com predileção sobre o gesto. Inscreve-o em uma temporalidade tão diferente – a da duração vivenciada, e do tempo estilizado do teatro – que ela adquire com isso uma estranheza radical” (ROUBINE, 2003, p. 168). Assim, o tempo e o espaço adquirem outra dimensão pela forma concebida na encenação que redimensiona o trabalho do ator sob o olhar do espectador. De acordo com Sílvia Fernandes (1996, p. 294), pode-se notar que as cenas são construídas “[...] através de um tempo e um movimento interminavelmente distendidos para produzir a desorientação do espectador e possibilitar novas formas de percepção”. A partir da compreensão desse contexto, a duração de uma encenação requerida por Wilson implica que o espectador esteja disponível para presenciar outro tempo que não se limita a determinado número de horas, mas que diz respeito ao período que o encenador compreende como necessário. Os encenadores tomam a decisão do espaço-temporal da apresentação conforme o que se desenvolveu durante o processo de criação.

Para melhor explicar a questão espaço-temporal na encenação, analisa-se a consideração levantada por Araújo (2008) sobre as particularidades atribuídas pelo espaço, na medida em que o espaço e o tempo são elementos que andam juntos. Nesse sentido, destacou a função histórica do espaço teatral e as transformações mediadas pelo interesse humano:

Ao procurar um espaço não-convencional, sabia que não estava inventado a roda. O teatro nasceu na praça pública e passou por espaços com as mais diversas configurações, até ser aprisionado na caixa onde a burguesia crê que pode melhor controlá-lo. Mesmo depois desse aprisionamento, no século 19, o teatro continuou sendo feito nas ruas e praças, bem como em espaços “alternativos” (ARAÚJO, 2008, p. 25).

A partir da análise de Araújo, percebe-se que o teatro é uma arte que não necessita de um edifício teatral para existir, pois é autônoma. Tanto na espacialidade como na temporalidade, as transformações de suas realizações refletem-se nos períodos históricos. Assim, de acordo com os autores, trata-se de “[...] convenções que variam com as épocas e as civilizações” (GIRARD; OUELLET, 1980, p. 12). No entanto, a realização teatral identifica-se com a busca de renovações, mesmo que não se invente a roda, criam-se e recriam-se os procedimentos conforme o contexto artístico cultural.

trabalhos de Martha Graham e Alwin Nikolais. Trabalha com crianças retardadas e vai diversificando suas atividades cada vez mais. Em 1967 começa a apresentar performances. Como diretor artístico da fundação *Byrd Hoffman* passa a desenvolver projetos bastantes ambiciosos. Algumas de suas performances: *O Rei da Espanha* (1969), *A Vida e a Época* de Sigmund Freud (1969), *Montanha Ka* e *o Terraço Gardenia*, *Uma História sobre uma Família e Algumas Pessoas Mudando* (1972), *A Vida e a Época de Joseph Stalin* (1973), *Einstein* (1976)” (AZEVEDO, 2002, p. 34).

Retomando os estudos de Zumthor (2006) e sua investigação a respeito da atmosfera, volta-se para o ponto “entre a serenidade e a sedução”. A fim de explicar esse ponto, o autor apresenta situações de serenidade e de sedução. Um dos casos é sobre um indivíduo que caminha ao lado de uma piscina termal. Em uma das percepções, o sujeito estaria vagueando livremente, podendo ir e vir, o que causaria uma sedução justamente pela autonomia conferida nesse vaguear sem direcionamento. Sob outra acepção, o indivíduo estaria sendo conduzido em uma direção predeterminada, o que causaria uma serenidade. Ao considerar essas situações, o autor realiza uma aproximação com o teatro, afirmando que, “por vezes, este saber assemelha-se um pouco a uma encenação” (ZUMTHOR, 2006, p. 42). A ligação, em termos cênicos, “entre a serenidade e a sedução” revela-se na composição da cena, em que a serenidade ocorre pela condução do espectador no desenvolvimento dos acontecimentos. No contraponto, está a ideia de sedução, dando ao espectador a possibilidade de traçar esses acontecimentos, de modo que a tarefa do encenador, nesse sentido, condiz com a do arquiteto, que seria “Conduzir. Seduzir. Largar, dar liberdade” (ZUMTHOR, 2006, p. 44). É possível, assim, realizar um procedimento previsto entre o encenador e os atores a fim de deixar certo grau de liberdade para o espectador, com a intenção de que se estabeleça um jogo cênico, que será recuperado no momento em que acontece a encenação.

De modo geral, quando se trabalha com um itinerário mais livre, é mais difícil ainda prever as reações dos espectadores, já que essas dificilmente são antecipadas. Por isso, em propostas mais ousadas, presume-se uma aceitação ou uma negação diante da proposta. Como exemplo disso, na encenação *SUZ/O/SUZ*¹⁶, do grupo catalão *La Fura dels Baus*, o percurso era percebido como inusitado, sendo conduzido pelos atores, o que causava certo receio pela forma trabalhada, já que, “neste transcurso, assistimos a aparições, nascimentos, combates, festas, transformações, violência, morte e ritos [...] A surpresa de descobrir em meio ao caos e a ordem é um dos propósitos de *SUZ/O/SUZ*¹⁷”. A encenação era conduzida, assim, em meio à “serenidade”, com a apresentação de cenas imagéticas ocasionadas por atores dentro de grandes aquários que remetiam a um nascimento. Em contraponto, havia as cenas violentas, que conduziam os espectadores à “sedução” e que eram causadas pela presença de alguns atores que carregavam uma serra elétrica, despertando tanto o sentido auditivo, em função do som produzido, quanto o sentido físico, pelo medo de ser machucado pela serra elétrica. Imprimia-se, então, a ideia de uma ameaça, pela noção de violência, o que acabava

¹⁶ Apresentada em 1991, na 21ª Bienal Internacional de São Paulo.

¹⁷ Consulta realizada no dia 21 de janeiro de 2015. Programa do Espetáculo *SUZ/O/SUZ*.

provocando um rápido deslocamento dos espectadores. Além disso, os atores jogavam na plateia o que parecia ser sangue e tintas coloridas, motivo pelo qual alguns espectadores, sumariamente avisados pelos meios de comunicação, compareceram ao espetáculo trazendo capas de chuva.

De modo similar ao que ocorre nas montagens de cenas do teatro, a arte cinematográfica encaminha-se “entre a serenidade e a sedução”, diante do roteiro e dos recursos de filmagens. Conforme Zumthor (2006, p. 45), “os *cameraman* e os realizadores trabalham nesta construção de sequências”. Percebe-se que o procedimento de criação, tanto no teatro como no cinema, baseia-se em cortes e recortes para a construção das cenas executadas pelos atores, embora se saiba da diferença que comporta a arte realizada ao vivo em relação à arte filmada. Nesta, a menos que a improvisação faça parte do previsto, realizam-se cortes para conduzir ao objetivo que se deseja efetivar nas cenas. Por outro lado, no teatro, há uma margem para o imprevisto por parte dos atores e da técnica, o que geralmente indica certo grau de improvisação, embora se saiba que também existem apresentações baseadas em improvisações no momento da encenação.

De qualquer modo, entre os procedimentos do teatro e do cinema há algumas aproximações. A esse respeito, Grotowski (2010a) faz a ressalva de que existem dois tipos de montagem: uma do itinerário da atenção e outra das sequências. Em seu procedimento de criação, Grotowski catalisou a técnica de montagem cinematográfica para seu trabalho, fazendo referência ao cineasta Sergei Eisenstein¹⁸, que também trabalhou no teatro na função de ator, cenógrafo e diretor, em 1923, e experimentou a “montagem de atrações” (KOUDELA; ALMEIDA JR., 2015), com base nos espetáculos populares (circo, teatro de revista e *vaudeville*). Segundo Koudela e José Simões de Almeida Jr. (2015, p. 129): “A intenção dessa montagem era oferecer ao espectador um acúmulo de imagens, cenas situações etc., a ponto de fazer com que ele pudesse formar na mente a imagem do conjunto sem que fosse preciso apresentar-lhe todos os elos da corrente”. No entanto, conforme Koudela e José Simões de Almeida Jr. (2015), em função de Eisenstein não conseguir colocar essa ideia na cena, optou pelo cinema que trabalha nesse viés, destacando-se como um dos diretores mais inovadores e pioneiros na história do cinema, devido à influência vinda da técnica de montagem. Para Grotowski (2010a), a montagem por meio do itinerário da atenção significa

¹⁸ Sergei Eisenstein (1898-1948). “O termo montagem pode ser encontrado no diretor de cinema russo. Para Eisenstein, montagem se refere ao fluxo de imagens agrupadas para criar uma totalidade compreensível. Essas imagens podem se mover rapidamente e parecer desconectadas, mas, quando assistidas na sequência, levam o espectador a compreender a história ou tema” (SLOWIAK; CUESTA, 2013, p. 144).

encaminhar a atenção do espectador para onde o encenador desejar. O exemplo utilizado para discorrer sobre essa questão é o de um casal que envelhece. Para plasmar a ação em cena, a sugestão é acender um lampião, já que o fogo inevitavelmente chama atenção do espectador; enquanto isso, há uma conversa do casal, ainda jovem, no outro lado da cena. Quando a atenção do espectador se volta novamente para o casal, são dois velhos que dialogam. Na montagem pelas sequências, segundo Grotowski (2010a), o encenador precisa saber quando cortar as partes das improvisações dos atores, sem perder o fluxo interior das sequências e sem deixar que eles abandonem suas motivações. Nesse percurso, utilizando a técnica de montagem, o encenador constrói a atmosfera entre o “conduzir” e o “seduzir” (ZUMTHOR, 2006). Nessa mesma perspectiva, Barba, que acompanhou o trabalho de Grotowski por três anos, também se refere à técnica de montagem: “Montagem é uma palavra que substitui hoje o antigo termo composição. Compor (colocar com) também significa montar, juntar, tecer ações junto: criar a peça (cf. *Dramaturgia*)” (BARBA; SAVARESE, 1995, p. 158). Nesse movimento de montagem, o encenador Meyerhold treinava os atores para o desempenho de um movimento racional, a fim de montar uma ação física precisa. Pode-se argumentar, então, que o procedimento de racionalizar cada movimento é próximo à montagem no que concerne ao objetivo de os atores executarem os movimentos com precisão.

Outro ponto trabalhado por Zumthor é “a tensão entre interior e exterior”: “[...] Desenrola-se então o jogo entre o indivíduo e o público, entre a privacidade e o público” (ZUMTHOR, 2006, p. 46). Assim, Zumthor considera o entorno da obra arquitetônica, uma vez que, quando se está dentro de uma obra, o entorno é visto e apreciado pelo indivíduo, sendo também possível o contrário: o indivíduo de fora observar o que há dentro da obra – o olhar que perscruta o interno. Para explicitar essa questão, traz um exemplo do cinema: “[...] não é voyeurismo, pelo contrário, tem tudo a ver com a atmosfera. Lembrem-se de *Janela Indiscreta* de Alfred Hitchcock. Um clássico. Aparece à janela iluminada aquela mulher no seu vestido vermelho, e não se sabe o que faz. No entanto: Algo se vê!” (ZUMTHOR, 2006, p. 48). A descrição do autor sobre “algo se vê”, referente à mulher vestida de vermelho, sugere que, mesmo que o espectador não detenha informações prévias sobre a mulher, a simples imagem e provocação ampliam o seu imaginário e, com isso, as inúmeras interpretações na comunicação do externo com o interno. Poder-se-ia estabelecer uma equivalência entre duas cenas simultâneas envolvendo o *voyeur*, em que a pessoa observada pode não estar consciente da observação ou, então, estar consciente e, por isso, modificar o comportamento em relação ao outro. Diante da situação de bisbilhotar uma janela iluminada, a

dinâmica da “tensão entre interior e exterior” estabelece-se por meio da fusão entre quem olha e quem é olhado.

Do mesmo modo, a convenção cênica configura-se na relação gerada entre o palco e a plateia. Assim, os procedimentos cênicos concebem a encenação, bem como o que se pretende com a “tensão entre interior e exterior”, seja pelo ilusionismo da cena, na perspectiva de o espectador estar envolvido a ponto de esquecer que está apreciando uma peça de teatro; pelo estranhamento, em que o espectador está consciente dos fatos apreciados; ou, ainda, pela quebra da convenção entre palco e plateia, em um espaço compartilhado. No entanto, sempre se conta com uma margem para a imprevisibilidade da recepção, a qual independe dos procedimentos utilizados.

Outro aspecto tratado por Zumthor no que diz respeito à criação de atmosferas consiste nos “degraus da intimidade”, em que referencia os seguintes elementos em uma obra arquitetônica: “o tamanho, a massa e o peso das coisas” (ZUMTHOR, 2006, p. 52). Tais elementos são elaborados por meio de critérios da concepção do arquiteto:

Relaciona-se com proximidade e distância. Um arquiteto clássico diria: escala. Mas isso soa muito acadêmico, estou a falar em um sentido mais corporal de escala e de dimensão. O que abrange vários aspectos que se relacionam comigo, o tamanho, a dimensão, a escala e a massa da obra (ZUMTHOR, 2006, p. 50).

O trabalho do arquiteto abrange a complexidade de saber como arquitetar os elementos considerados imprescindíveis no desenho de uma obra, de modo similar ao comprometimento que ocorre na arte teatral com os encenadores Craig e Appia, considerados respeitáveis na maneira de conceber o espaço cênico. Para Jean-Jacques Roubine (2003, p. 161-162), “próximo de Appia, Craig condena tanto o decorativismo quanto o mimetismo cenográficos. O tablado deve se tornar um espaço arquitetônico. O ‘regente’ deve organizar seus cheios e vazios, animá-los, modificá-los pelo recurso à luz”. Nessa premissa, Craig mantém o palco italiano, ainda que, de forma paradoxal, tenha questionado a estrutura italiana por não atender às exigências de um espetáculo que compreendia como ideal, o qual é composto de um jogo de formas e de volumes animados pela sombra e pela luz. Trata-se, assim, de uma emancipação da obra do dramaturgo, em busca de um procedimento cênico com ênfase na criação espacial da cena. Com base nesses aspectos, Craig desenvolveu seus projetos, como, por exemplo, os *screens* – anteparos manejados –, que propulsariam fluidez tanto nas formas quanto nos volumes na ocupação do espaço. Deve-se considerar que, nesse espaço

diferenciado, ressalta-se uma nova ideia para atuação, motivo pelo qual elaborou a teoria da supermarionete¹⁹, que consiste no aprimoramento técnico para o ator alcançar pleno domínio de seu corpo, a fim de que o encenador tenha condições de desenvolver seu trabalho com atores bem-preparados. Sobre essa ideia, afirma Sánchez (1999, p. 91, tradução nossa²⁰): “Cabe interpretar que Craig desejava não um teatro de autômatos, mas de atores com uma formação física, de tal modo que o diretor pudesse trabalhar com eles assim como com os demais materiais plásticos e visuais da cena”. As publicações de sua autoria de maior reconhecimento são a obra *The Art of Theatre* (A Arte do Teatro, 1905) e a revista teatral *The Mask* (A Máscara), que, com algumas interrupções, foi editada em Florença de 1908 a 1929.

O avanço nos estudos sobre a questão espacial também é um dos objetivos de Appia, que foi influenciado pelo trabalho de Émile Jacques Dalcroze²¹ sobre o movimento e a rítmica e pela *Obra de Arte Total*²², de Richard Wagner²³. Suas contribuições são a recusa da arquitetura do palco italiano, a conservação dos elementos técnicos, a invisibilidade das fontes e a manutenção da relação frontal entre os espectadores e a cena. A iluminação, para Appia, teria como função esculpir e modular as formas e os volumes do dispositivo cênico. Preconizou, ainda, os “espaços rítmicos”, em que a cenografia deveria ser um sistema de formas e de volumes reais. Nesse aspecto, o corpo do ator precisava encontrar soluções plásticas expressivas diante dos obstáculos colocados na cena (sistema de níveis e planos inclinados, de escadas e de praticáveis). Em contrapartida a um palco estático, concebeu o palco cinético, que seria o “quinto palco” tendo em vista os existentes (anfiteatro grego, espaço medieval, tabladros da *commedia dell’arte* e palco italiano). Deixou escrito o seguinte legado: *A Encenação do Drama Wagneriano* (1895), *A Música e a Encenação* (1899) e *A Obra de Arte Viva* (1921). Em termos de realização de projetos, tanto Craig como Appia não

¹⁹ Conforme Sánchez (1999, p. 92), “Gordon Craig es uno de los primeros creadores escénico de nuestro siglo que mira hacia el teatro oriental para reformar el occidental. De hecho, su teoría de la Supermarioneta debe mucho al tipo de actuación físicamente codificada, no psicológica, del actor oriental”.

²⁰ Texto original: “Cabe interpretar que lo que Craig desearía no es un teatro de autômatos, sino de actores con una formación física tal que el director pudiera trabajar con ellos como con el resto de los materiales plásticos y visuales de la escena”.

²¹ Émile Jacques Dalcroze (1865-1959) foi um “Músico e educador suíço que desenvolveu a euritmia, método que incorpora movimentos corporais ao aprendizado da música” (SLOWIAK; CUESTA, 2013, p. 208).

²² “*Gesamtkunstwerk*, termo forjado por R. Wagner, por volta de 1850. Literalmente, obra de arte global (ou de conjunto, ou total) às vezes traduzida (meio às pressas) por teatro total. [...] que seja uma síntese da música, da literatura, da pintura, da escultura, da arquitetura, da plástica cênica etc” (PAVIS, 1999, p. 183).

²³ Richard Wagner (1813-1883) foi “Compositor, diretor de orquestra, poeta y teórico musical alemán. Figura clave del XIX, Wagner anticipó muchos de los delineamientos teatrales que marcarían el siglo XX como el surgimiento del director de escena y el concepto de Teatro Total. Entre sus teorías escénica encontramos la idea de la *Gesamtkunstwerk* con la que aspiraba a hacer de la scena una conjunción orgánica de música, poesía y artes visuales” (RUIZ, 2012, p. 508).

conseguiram a concretização de todas as suas ideias. Mesmo assim, geraram um campo de desenvolvimento fértil no que diz respeito à questão espacial e à criação de atmosferas. Essa nova forma de construir o espaço cênico possibilitou muitas experiências: algumas bem-sucedidas e outras nem tanto.

Nesse contexto de elaboração de espaços preenchidos de atmosfera, na visão de Zumthor (2006), o nono ponto eleito é “a luz sobre as coisas”, sendo possível estabelecer uma aproximação com os estudos de Appia, que discute com propriedade o assunto. Com relação à iluminação, Appia repensa sua inferência projetada nos corpos dos atores, na premissa de que, segundo Odette Aslan (1994, p. 177), “[...] a iluminação e os jogos de luz valorizam a plasticidade do ator”. Pode-se dizer, conforme Sánchez (1999), que tanto Appia quanto o encenador Georg Fuchs²⁴ analisaram a contradição do corpo do ator inserido em uma decoração pintada por telões²⁵. A oposição causada pelo corpo tridimensional dos atores em um desempenho no cenário de telões pintados impõe um descompasso impossível de uma veracidade e de uma agregação, como se fossem duas instâncias diferentes colocadas juntas, que precisariam de uma ligação. Portanto, Appia substituiu a pintura realizada em tela pela luz elétrica que propicia a criação das atmosferas em espaços tridimensionais. O desenvolvimento da cena por meio da utilização da iluminação elétrica e de objetos tridimensionais implicou um procedimento de múltiplas possibilidades para a criação cênica. A iluminação elétrica, que surgiu em 1880, é revolucionária para repensar o espaço cênico, fato ressaltado por Roubine (1998, p. 19):

Nos últimos anos de século XIX ocorreram dois fenômenos, ambos resultantes da revolução tecnológica, de uma importância decisiva para a evolução do espetáculo teatral, na medida em que contribuíram para aquilo que designamos como o surgimento do encenador. [...] Começou a se apagar a noção de fronteiras e, a seguir, a das distâncias. Em segundo, foram descobertos os recursos da iluminação elétrica.

Esses dois fenômenos resultam em uma reestruturação no modo de se realizar teatro, principalmente por desencadarem um maior impulso ao trabalho desenvolvido pelo

²⁴ Georg Fuchs (1868-1949) foi “escritor y director alemán, impulsor del Teatro de Artistas de Munich, donde propuso una serie de reformas basadas en la concepción del teatro como una fiesta o celebración social, recuperando el modelo de la tragedia griega, tal como había sido teóricamente reconstruida por Nietzsche” (SÁNCHEZ, 1999, p. 215).

²⁵ Trata-se de uma “Grande tela pendurada do urdimento, no fundo do palco, na qual encontram-se pintados os ambientes requeridos pelo cenário. A prática dos telões foi iniciada na Itália no século XVI, em decorrência da descoberta da perspectiva. O primeiro tratado importante sobre o assunto foi o de Sebastiano Serlio (1475-1554), denominado *Architettura* (1545), cujo capítulo sobre o teatro inclui ilustrações dos cenários trágicos, cômicos e satíricos” (VASCONCELLOS, 1987, p. 204).

encenador, distinguindo-se na utilização da iluminação, assim como nas novas facilidades de trocas de experiências, sem os limites das “fronteiras” e das “distâncias”.

Retornando à questão da importância da iluminação, Zumthor acentuou que o projeto arquitetônico prevê sua função na concepção. Nessa perspectiva, “é necessário, portanto, escolher os materiais tendo presente o modo como refletem a luz e afiná-los” (ZUMTHOR, 2006, p. 60). No teatro, o recurso da iluminação transformou-se em um procedimento que proporcionou as mais variadas alternativas para as criações. Para Roubine (1998, p. 123), os naturalistas deixaram ao teatro moderno o legado de uma “[...] iluminação atmosférica, que procura e consegue reproduzir as menores nuances da luz natural, em função da hora, do lugar, da estação”. A esse respeito, Sánchez (1999, p. 8, tradução nossa²⁶) entende que a criação da atmosfera cênica é uma das principais tarefas dos diretores naturalistas, quando diz que: “[...] Assim o formulou Antoine, enquanto Stanislávski soube cumpri-lo com especial eficácia quando se viu obrigado a traduzir em uma infinidade de detalhes gestuais, visuais e sonoros a nebulosidade melancólica dos dramas de Chejov”. Diante dessa reflexão, observa-se que a concepção de iluminação dos encenadores se atém a trazer a atmosfera por meio da gestualidade, da visualidade e da sonoridade, para intensificar ainda mais uma atmosfera pormenorizada em cada detalhe.

Craig, em oposição à luz pretendida pelos diretores naturalistas, propõe uma criação que não se atenha a uma tentativa de uma reprodução dos fenômenos naturais. Conforme Sánchez (1999, p. 89, tradução nossa²⁷), a preocupação de Craig reflete-se em seus espetáculos que buscam a iluminação “[...] como um meio para criar atmosferas e sugestões, e nunca para reproduzir ambientes reais”. Essa questão é fundamental para entender as contribuições de Craig para a ideia de um teatro que não reproduzisse um molde de “ambientes reais”, mas que atuasse como uma prática interessada em trazer outras formas de criação do espaço cênico, que se estabelece também pela maneira como se concebe a iluminação.

Retornando ao tema de interesse de Zumthor, o qual tratou sobre o primeiro aspecto que complementa o conhecimento sobre a criação das atmosferas – “a arquitetura como espaço envolvente” –, evidencia-se a sua visão relativa ao espaço que a obra ocupa e ao modo como os espaços podem regressar para nós em lembranças. Nas palavras de Zumthor (2006, p. 65-

²⁶ Texto original: “[...] Así lo formuló Antoine, y Stanislávski supo cumplirla con especial eficacia cuando se vio obligado a traducir en infinidade de detalles gestuales, visuales y sonoros la vagueadad melancólica de los dramas de Chejov”.

²⁷ Texto original: “[...] como médio para crear atmosferas y sugerencias nunca para reproducir ambientes reales”.

66): “faz-me feliz imaginar que este edifício será talvez recordado por alguém daqui a 25, 30 anos. Talvez porque aí beijou o seu primeiro amor. O porquê não tem importância”. Essa reflexão trata, portanto, das vivências e dos sentimentos que a obra evoca, motivo pelo qual é possível afirmar que o espaço envolvente se sobrepõe por atmosferas de sentimentos (afetividade, imaginação, nostalgia etc.).

Também o espaço cênico é concebido como um espaço envolvente, segundo a pesquisadora Anna Mantovani, que, em sua obra *Cenografia*, define o conceito de lugar teatral a partir da relação cena/público, que não se limita apenas ao edifício teatral, mas engloba qualquer lugar onde se possa estabelecer essa relação: “O lugar teatral é composto pelo lugar do espectador e pelo lugar cênico” (MANTOVANI, 1989, p. 7). O espaço criado nessa relação de interação entre cena/público pressupõe espaços significativos, apesar de efêmeros. Conforme o grau de envolvimento proporcionado, passará a fazer parte da memória dos espectadores ou dos arquivos da historiografia teatral, devido ao valor simbólico da encenação. Como exemplo, pode-se citar o artigo de Tania A. C. Feix (2009) quando esta descreve sobre a encenação do texto *Phaedra's Love* realizada por Sarah Kane²⁸ em 1996, em Londres, com a seguinte assertiva: “Na encenação de Sarah Kane, realizada em uma sala que fundia público e atores no mesmo espaço, as entranhas voavam em cima dos espectadores, conduzindo-os a sentir na pele e a participar das cenas de violência” (FEIX, 2009, p. 11). A encenação, marcada pelo texto contemporâneo, pode-se dizer visceral, devido aos diálogos que expõem um despojamento no vocabulário, bem diferente da clássica peça *Fedra* (1677), de Jean Baptiste Racine, representante do classicismo francês, que retornou à releitura da peça *Hipólito*, de Eurípides. Além deles, muitos autores se interessaram por esse mito, como Sêneca, por exemplo, que escreveu *Fedra*, e outros autores da Antiguidade clássica greco-romana. A disparidade textual pode ser extraída da cena em que Hipólito dialoga com Fedra: “Tá todo mundo atrás de uma pica famosa, um caralho da família real, então. Eu que o diga.” (KANE, [s.d], p. 11). Ele é a principal personagem da peça que se reportou dessa maneira; as outras personagens, a não ser Strofe, mantêm um diálogo em outro nível de linguagem. Mesmo assim, a encenação choca pela agressividade contida em seu discurso e pela relação estabelecida com o conhecimento dos clássicos. A encenadora Kane propôs um espaço sem separação entre cena/público, na aproximação auditiva pelo jogo de palavras, com a percepção física pelas “entranhas” jogadas, como se o público estivesse no meio da violência estampada pelo texto e pelas cenas. Provavelmente, os espectadores que participaram dessa

²⁸ Sarah Kane (1971-1999) foi dramaturga.

apresentação poderão guardar lembranças desse espaço preenchido por uma encenação que reflete de modo incisivo questões do contexto atual. Uma vez que os espaços do teatro se reconstroem em cada nova montagem, como se fossem um novo espaço, a memória é o “espaço envolvente” no registro das impressões sentidas.

Quanto ao segundo aspecto que complementa o conhecimento sobre a criação das atmosferas, a “harmonia”, Zumthor (2006, p. 69) afirmou: “[...] o mais belo é quando as coisas se encontram, quando se harmonizam. Formam um todo. O lugar, a utilização e a forma. A forma remete para o lugar, o lugar é este e a utilização é esta”. Essa mediação entre o lugar e o desdobramento inferido na sua utilização, que compõe uma forma, apresenta-se como o caminho traçado para o encontro da harmonia por meio da interação entre as partes e a arte. Conforme Zumthor (2006, p. 69), há uma expressão antiga que sintetiza essa ideia: “as coisas encontraram-se, estão em si. Porque são, o que querem ser”. É essa premissa que assenta a atmosfera do encontro, referido pelo autor, entre o “lugar, a utilização e a forma” que se projeta na obra arquitetônica.

Na arte teatral, o procedimento para a criação das cenas pressupõe “o lugar, a utilização e a forma”, já que qualquer lugar pode ser utilizado como espaço cênico à medida que se estabelece a relação entre espaço, cena e público. Tal questão pode ser notada na encenação de Brook (2000, p. 245), que, referindo-se a ida a Persépolis, anunciou: “Agora, enquanto fazíamos os nossos espetáculos – ao pôr-do-sol no pátio de um templo, ao nascer do sol no grande vale dos túmulos reais – essa ideia novamente mostrava não ser uma mera teoria; a sua realidade era experimentada da mesma forma por atores e espectadores”. Nesse exemplo, o lugar é transformado cenicamente e marcado pela interferência da natureza, que favorecia ainda mais a cena na presença de um pôr do sol. A cena é ambientada, dessa forma, pela iluminação natural, o que traz uma atmosfera própria do local e a representatividade gerada por si mesma, sem a precisão do aparato tecnológico da iluminação. Pode-se argumentar que se estabelece, assim, a noção de harmonia requisitada por Zumthor (2006), já que o espaço toma os contornos com a projeção dos recursos da natureza, tanto na sua utilização quanto na sua forma, que é criada pelos reflexos causados em função do contato entre o lugar e a projeção dos elementos naturais, proporcionando uma atmosfera única.

No contexto da encenação, a criação da atmosfera é efêmera no momento de cada apresentação, enquanto que, na arquitetura, a concretização de uma obra arquitetônica é pensada para ser “permanente”. Assim, na perspectiva de Zumthor, a questão das atmosferas é

um assunto de elaboração que requer a reflexão sobre o conjunto arquitetônico entre a obra e o espaço ocupado. No caso da encenação, é um assunto de pesquisa e, na sequência, de elaboração, pois, a cada encenação, constroem-se novas atmosferas, não existindo, para tanto, instruções sobre como agir na sua criação. Em cada montagem, o procedimento da criação da atmosfera é construído de forma interligada, congregando todos os componentes da cena. A esse respeito, Cajaíba relatou a experiência que teve ao presenciar o 45º *Theatertreffen-TT*, em Berlim, em 2008: “A cada dia, as diferentes atmosferas iam se sucedendo, sendo vivenciadas a cada drama/espetáculo/performance, enfim, a cada evento apresentado” (CAJAÍBA, 2008, p. 26). Isso significa que a criação da atmosfera é particular em cada trabalho, de modo que seria necessário uma análise de cada “drama/espetáculo/performance” para saber quais procedimentos cênicos os artistas selecionaram tendo em vista o lugar e a sua utilização para a criação de atmosfera, devido às multiplicidades que envolvem os processos de criação. Mesmo assim, descrever a experiência é adentrar em um universo ainda mais complexo, para conseguir abstrair a percepção desses acontecimentos. Como diz Barba (2010, p. 252), “O Espetáculo não é um mundo que existe igual para todos; é uma realidade que cada espectador experimenta individualmente na tentativa de penetrá-la e de apropriar-se dela. A substância definitiva do teatro são os sentidos e a memória do espectador”.

Por fim, vale esclarecer que a abordagem sobre a atmosfera na criação cênica abrange muitos desdobramentos, de modo que é necessário um conhecimento sobre o procedimento de direção para pensar a gama de possibilidades que significa a utilização da atmosfera.

4.3 O LIVRO DO DIRETOR: ESPAÇO DE IDEIAS E DE CRIAÇÕES

Para escrever sobre o livro do diretor, acredito que a melhor fonte possível seja um depoimento de um encenador. Tendo isso em vista, selecionei o caderno de encenação de *Kaspariana*, de Barba (1988, p. 179, tradução nossa²⁹):

No *Odin Teatret*, um espetáculo nasce sempre da confrontação de vários materiais: o tema de partida e as propostas (muitas vezes opostas) de diferentes colaboradores (atores, arquiteto, autores etc.). Esse trabalho consiste em uma série de consultas efetuadas entre os indivíduos que

²⁹ Texto original: “En el *Odin Teatret* un espectáculo nace siempre de la confrontación de varios materiales: el tema de partida y las propuestas (a menudo opuestas) de diferentes colaboradores (actores, arquitecto, autores, etc.). Ese trabajo consiste en una serie de consultas efectuadas entre los individuos que participan en la elaboración de espectáculo, los cuales aportan cada uno su material”.

participam na elaboração de espetáculos, contribuindo cada um com seu material.

As observações de Barba são instigantes e perspicazes ao remeter ao início de seu trabalho de encenação, que parte da organização do material de pesquisa do encenador e dos colaboradores, o qual será a fonte de estímulo para proporcionar a criação nas diversas fases próprias de uma montagem. O depoimento de Barba levou-me a pensar que dificilmente ou, melhor dizendo, de forma quase impossível se processa uma criação sem as devidas motivações convertidas para esse fim.

Nesse sentido, cada encenador encontra uma maneira de elaborar os materiais para a criação. O encenador Wilson, por exemplo, publicou um texto com o título *Olhar o texto e ouvir as imagens*, em que “[...] se refere à sua formação em arquitetura e artes plásticas que, no seu entender, colaboram para que o ponto de partida de seus espetáculos seja a composição de um visual book, um roteiro desenvolvido através de motivos visuais” (FERNANDES, 1996, p. 160).

No entanto, no caso do artista cênico, mesmo sem a formação em arquitetura e artes plásticas, considera-se também essencial traçar um roteiro ou ter um caderno de direção, para que o encenador possa projetar suas ideias e compartilhá-las com sua equipe. Para Fernandes (1996, p. 160), os cadernos de direção, também conhecidos como *storyboards*, “[...] parecem constituir a dramaturgia de vários encenadores contemporâneos, que passam a desenhar seus textos de imagens e palavras como roteiros cinematográficos”. Os *storyboards* constituem-se em um meio para os encenadores projetarem, a partir de diversas fontes de registro, as dramaturgias que pretendem materializar cenicamente. O termo dramaturgia, sobre o qual se discutiu no segundo capítulo, aparece novamente, dada a abrangência que adquiriu ao originar as expressões dramaturgia do ator, do diretor, dos componentes cênicos e do espectador. O *storyboard* desdobra-se, assim, em várias acepções, tais como livro do diretor, caderno de direção, projeto de encenação e diário de bordo; trata-se de diferentes nomeações empregadas pelos encenadores para se referir à organização do material advindo do procedimento de criação de uma encenação.

Neste texto, embora tais denominações sejam compreendidas como semelhantes, o termo utilizado será livro do diretor, retirado da abordagem metodológica de Marocco (2014), que o compreende como um meio de construção de um saber. Nesse sentido, é importante

conhecer qual é a definição do livro do diretor para observar os passos do itinerário de um registro. No *Dicionário de Teatro*, ele é definido como:

Livro ou caderno que contém as anotações de uma encenação [...] contendo, em particular, os deslocamentos dos atores, as pausas, as intervenções da sonoplastia, os movimentos de luz e qualquer outro sistema de descrição ou de notação, gráfico ou informático, usado para memorizar o espetáculo (PAVIS, 2010, p. 37).

A descrição de Pavis (2010) sobre o livro indica que este seria um local particular para a escritura das “anotações” referentes às especificidades de uma encenação. O questionamento que se coloca, diante disso, é o seguinte: quais seriam as prerrogativas para a criação do livro do diretor, uma vez que, no caso brasileiro, não se trabalha com um padrão fixo a ser seguido, embora existam noções que situam as etapas de procedimentos que se referem à elaboração desse livro, que são abertas e dependentes de como cada encenador organiza o material de criação? Além disso, seria incoerente haver um padrão já que o campo artístico trabalha com uma nova criação a cada encenação? Diante de tais questões, situam-se duas instâncias inerentes à construção da encenação, que são a do conhecimento técnico e a da criação artística. A parte técnica é compreendida como “[...] peculiar a uma determinada arte, ofício, profissão ou ciência” (FERREIRA, 1986, p. 1656). Trata-se do domínio de uma gama de conhecimentos para o exercício de uma profissão, que também é compreendida como a arte de elaborar algo com qualidade. Apesar disso, a arte exige bem mais que um executar técnico, tanto que se diferencia uma apresentação baseada em um trabalho técnico de uma apresentação que contenha algo a mais, no sentido de um fazer artístico, até mesmo porque o diretor de teatro, no procedimento para criação, não segue um manual técnico para a construção de uma encenação. De acordo com Mnouchkine (2010), o encenador não dispõe de uma técnica, mas sim de uma probabilidade de métodos, o que faz com que cada encenador tenha seu próprio modo de realizar. Assim,

Talvez o essencial do ofício do diretor de teatro seja dar espaço para a imaginação do ator. É preciso abrir-lhe o maior número possível de portas e, talvez, dar-lhe a maior quantidade de alimento possível. [...] Proponho mundos. E, se isso não funciona, se não dá em nada, então, proponho outros. (MNOUCHKINE, 2010, p. 87).

A criação artística configura-se como um espaço por excelência da imaginação, tanto do diretor quanto do ator e da equipe técnica artística, no reconhecimento de que estão unidos em uma equipe para proporcionar a abertura de percepções que não são encontradas na vida

cotidiana, de modo que se criam tantos mundos quantos forem necessários para que a criação se desenvolva. Com base nessa distinção entre o domínio restritivo de uma técnica e a técnica empregada em favorecimento de uma criação artística, o trabalho de uma montagem organiza-se nos “processos de ensaios”³⁰ que abarcam diversos “procedimentos de ensaios”³¹. Subentende-se, então, que os procedimentos são necessários, mas que podem ser reelaborados na dinâmica própria do processo de criação. Para Pareyson (1993, p. 59), a obra de arte forma-se justamente no seu fazer:

Formatividade: formar significa, antes de mais nada, “fazer”, poiein em grego. É preciso, sobretudo, recordar que o “fazer” é verdadeiramente um “formar” somente quando não se limita a executar algo já realizado ou realizar um projeto já estabelecido ou a aplicar uma técnica já predisposta ou a submeter-se a regras já fixadas, mas no próprio curso da operação inventa o *modus operandi*, e define a regra da obra enquanto a realiza, e concebe executando, e projeta no próprio ato que realiza. Formar, portanto, significa “fazer”, mas um fazer tal que, ao fazer, ao mesmo tempo inventa o modo de fazer.

O autor afirma que o processo criativo nas artes se configura no seu fazer ou na sua “formatividade”, não aceitando regras preestabelecidas ou fixadas, já que o procedimento de criação é simultâneo à execução do artista, na consideração de que as obras são reinventadas a cada nova proposta. Com base nessa ideia, pode-se dizer que o livro do diretor é formado juntamente com o procedimento de encenação, de modo que, embora, às vezes, as ideias do diretor projetem-se anteriormente, estas se reelaboram no processo de criação, o qual pode adentrar em recônditos criativos que nem sequer teriam sido imaginados previamente pelo artista. Frente a essa situação de desenvolver um procedimento para a criação, Pavis (2010) propõe que o trabalho do encenador e do ator seja realizado em conjunto. O ator é responsável pela criação das ações físicas que incluem seus “deslocamentos” e suas “pausas” em uma apropriação do espaço cênico. Quanto ao trabalho dos atores, Mnouchkine (2010, p. 62) acredita ser necessário “que encontrem suas pausas e seu ritmo. As pausas dão o movimento, as situações dão a vida. Para que os veja, é preciso que vocês parem. Façam só uma coisa de

³⁰ Machado Santos (2008, p. 32) emprega o termo “processo de ensaios” para caracterizar “o agrupamento de todas as atividades realizadas pelo diretor a partir do momento em que ele decide montar determinado texto até a sua estreia”.

³¹ “Já o termo ‘procedimento de ensaio’ refere-se a uma dessas atividades, ou pequeno conjunto delas, utilizadas durante o ‘processo de ensaios’. Logo, um único processo abrange uma série de procedimentos. Naturalmente, esse único “processo de ensaio” dará origem a uma única montagem teatral” (MACHADO SANTOS, 2008, p. 32).

cada vez”. Desse modo, o ator precisa desempenhar o desenho da ação física, no tempo necessário da sua execução, sem atropelar nada, formando seu ritmo com precisão.

Ainda conforme Pavis (2010), o livro do diretor é complementado também por meio das “intervenções” da sonoplastia e da iluminação, as quais poderão ser concebidas apenas pelo encenador ou pelos atores e pela equipe técnica-artística, que travam um diálogo sobre a execução dos componentes quando postos na cena. O autor adverte que qualquer “descrição” percebida como necessária pelo encenador poderá ser impressa nesse livro, sendo uma maneira de “memorizar” ou documentar as ideias do diretor para a materialização da encenação.

Dentro do contexto de descrições e do ponto de vista dos “manuais”, Machado Santos (2008) inclui também o diálogo entre a direção e os responsáveis pela equipe técnica artística que elaboram os projetos de componentes como cenário, figurino, adereços, maquiagem, iluminação, sonoplastia e demais elementos que poderão ser inseridos em uma montagem.

O autor sintetiza essa ideia, afirmando que “todo trabalho de análise do texto e as anotações contidas no caderno de direção são determinantes para a clareza de transmissão do conjunto de intenções e indicações do encenador” (MACHADO SANTOS, 2008, p. 31). Percebe-se que o autor enfatiza a criação dos componentes cênicos no conjunto da encenação, a fim de que o diretor, diante de tantas demandas, não perca de vista o necessário diálogo estabelecido entre a criação das cenas e a construção dos componentes planejados juntamente com os atores e a equipe técnica-artística. No que diz respeito à presença dos atores na construção dos componentes cênicos, tal presença se justifica porque os figurinos são confeccionados para as personagens, assim como os demais componentes cênicos, na compreensão de que existe uma conectividade com tudo que houver em cena. A encenadora Mnouchkine (2010, p. 94) afere que: “Os atores buscam seus figurinos como buscam, como nós buscamos, todo o resto. Não acho, então, que o figurino seja externo. Ele faz parte do interno”. Na sequência, critica o figurino externo, aquele que é entregue somente dois dias antes da primeira apresentação e é concebido por meio de uma maquete que já havia sido feita três meses antes do início dos ensaios. A encenadora destaca a mesma questão em relação ao cenário, visto que, geralmente, os atores fazem o desenho no chão e iniciam a organização com a sala vazia, colocando nela tudo que consideram necessário. Apesar disso, ela pondera que, no decorrer dos ensaios, comunica ao cenógrafo³² do grupo sua opinião, dizendo: “Sabe,

³² Guy-Claude François.

não necessitamos mais disso aqui, porque os atores estão representando, e, já que eles representam isso, não precisamos mais” (MNOUCHKINE, 2010, p. 101). Por isso, para a encenadora, os componentes cênicos são concebidos no processo de criação de maneira integrada, não sendo deixados para o último momento para serem executados de forma aleatória.

Evidentemente, a criação dos componentes cênicos ocorre de forma diferenciada a cada encenação, e, para cada encenador, as decisões são tomadas de acordo com a formação do próprio processo. Considera-se, assim, que o trabalho de criação dos componentes se desenvolve no centro do processo de criação das cenas, sem ser algo estanque e exterior, mas acontecendo como inerente às ideias delineadas no trabalho visto no seu conjunto.

4.4 O LIVRO DO DIRETOR COMO UM DIÁRIO

Em outro aporte teórico, buscou-se uma análise do caderno de direção, em uma dimensão que contemple o aspecto imaterial que se verifica por meio de sentimentos/emoções/sentidos que são inerentes ao universo criativo. Tal visão é extraída do artigo *O Diário de Bordo como ferramenta fenomenológica*, de Marina Marcondes Machado (2002, p. 260), que se compõe nesta perspectiva: “O *Diário de Bordo* é a compilação de todas as anotações que um encenador-criador faz durante a escritura, montagem e encenação do espetáculo”. Ainda segundo Machado (2002), a compilação do seu diário de bordo ocorreu durante a montagem da encenação *Cacos de infância*, que passou a ter “vida própria” desde o primeiro dia de encontro do grupo até o término das atividades. Posteriormente, esse material foi analisado no seu mestrado a partir de “critérios” baseados nas improvisações e nos jogos desenvolvidos no processo, uma vez que, quando esses elementos são transpostos para as cenas, efetuam-se algumas transformações. Esses acontecimentos são descritos pela encenadora no seu diário ao longo do processo de ensaios, a fim de organizar seu material de trabalho. Assim, o diário de bordo, a princípio, compôs-se de uma forma desorganizada, em *work in process*³³, de modo que a organização das ideias ocorreu com vistas à escrita acadêmica. Conforme Machado (2002, p. 261),

³³ Termo usado por Cohen em 1989. Conceitualmente, a expressão *work in process* carrega a noção de trabalho e processo: “Como trabalho [...] acumulam-se dois momentos: um de obra acabada, como resultado, produto; e, outro, do percurso, processo, obra em feitura. Como processo implica interatividade, permeação; risco, este último próprio de o processo não se fechar enquanto produto final.” (COHEN, 1989, p. 20-21).

[...] trata-se de um metatexto, de um escrito, *misto de realidade e ficção*, inicialmente caótico e mais tarde reflexivo, meditativo, até mesmo confessional. Pode-se compará-lo a um pano de fundo, o *subtexto do próprio encenador*, a explicitação da sua *poéisis* – e esse pode ser seu valor maior (grifo do autor).

A abordagem de Machado proporcionou reminiscência sobre os diários que fizeram parte da minha vida durante a fase infanto-juvenil e adulta. Os diários configuram-se como uma forma de expor e até expulsar pensamentos e ideias sobre impressões e acontecimentos significativos, permitindo uma tentativa de compreensão das incertezas que são próprias da expressão humana. Na leitura de *O diário de Anne Frank*³⁴, por exemplo, constata-se uma escrita afluída de sentimentos, de percepções e de ideias que subjazem o universo intimista de Anne. Essa peculiaridade de escrita instigou o encenador Antunes Filho a encenar *O Diário de Anne Frank*, no ano de 1958, em São Paulo. No entanto, não há informações acerca da existência de algum livro de diretor; caso houvesse, seria interessante saber como seria materializado o diário de bordo de encenação feito com base em outro diário e analisar as fronteiras entre um diário com uma forte pulsão de vida e um diário desenvolvido na perspectiva da criação cênica. Por conseguinte, o traço em comum que se afere entre um diário pessoal e um diário de bordo é o fato de que o universo artístico é permeado também pelo universo intimista do encenador, dos atores e da equipe de trabalho como um todo, uma vez que dificilmente há passividade frente ao mergulho realizado nos processos criativos. Conforme Brook (1994, p. 19), “quando começo a trabalhar numa peça, parto de uma intuição profunda, amorfa, que é como um perfume, uma cor, uma sombra”. A consideração do encenador sobre uma intuição que tem uma forma indefinida se justifica em uma busca que começa a tomar forma quando colocada em prática. Há, ainda, a hipótese de que os registros criativos aconteçam de formas variadas nos processos de criação, em um nível pessoal e peculiar que talvez seja indescritível, embora mesmo assim gere uma curiosidade, tanto pelo procedimento empregado quanto pelo teor artístico de sua imprevisibilidade.

Por outro lado, comparo o diário de bordo a um livro de cabeceira, percebido como aquele livro predileto, pelo qual as pessoas se apegam em diversos momentos de sua vida em função de motivos difíceis de serem enumerados. O paralelo estabelecido consiste no fato de que ambos poderão ocupar a cabeceira para serem lidos em momentos de inquietações,

³⁴ Escrito na Segunda Guerra Mundial, entre 12 de junho de 1942 e 1º de agosto de 1944, quando infelizmente os “mergulhados” foram descobertos pela Gestapo. O termo “mergulhados” foi extraído do diário e é relativo aos judeus que eram perseguidos pelos nazistas e que, portanto, escondiam-se na expectativa de sobreviverem e retomarem suas vidas ao final da guerra.

dúvidas e incertezas ou, ainda, de sonhos e achados, em fagulha de certezas, que repercutem durante o processo de criação. Para Machado (2002, p. 263),

E, a partir dele [diário de bordo], cada pesquisador poderá vislumbrar seus projetos de futuro, sendo o Diário de Bordo um canteiro de formas, um corpo em movimento: corporalidade tatuada com imagens vivas e prontas a saltar no mundo, para brincar e dançar fora do papel, quando abertura suficiente for permitida.

Assim, o diário de bordo é esse lugar que permite a extrapolação do pensamento e da imaginação, em que “o canteiro de formas” se transforma em um meio para ser utilizado como uma ferramenta fenomenológica para o pesquisador em artes cênicas, ao possibilitar a exteriorização da subjetividade intrínseca a essa realização. A criação do diário não necessita de normas e ocorre no processo de execução, que às vezes surpreende pela inexatidão de acontecimentos surgidos na experimentação. Como expressa Mnouchkine (2013, p. 144), “quando leio a peça, tenho muitas ‘visões’. Mas, no dia do primeiro ensaio, o que eu sinto é uma espécie de vazio, como se eu estivesse no telhado no mundo”. Cabe ressaltar, desse modo, que o livro do diretor apresenta essa característica do vazio exposto pela encenadora, como se fosse um livro de páginas em branco, que aos poucos serão preenchidas no processo de criação. Apesar dessa comparação com o vazio, recorrente em processos de criação, causado, como já conferido, pela inexistência de um caminho linear a seguir, precisa-se de predisposição para se aventurar rumo ao desconhecido e, assim, preencher as páginas em branco que tomam corpo na formatação da obra de arte.

A esse respeito, Barba descreve de maneira sucinta “o que diz ser um caderninho de trabalho”: “Tenho uma gaveta lotada de caderninhos cheios de reflexões, impressões, fatos verdadeiros e imaginados, anotações incompletas, citações, jogos de palavras” (BARBA, 2010, p. 265). O interessante aqui é a possibilidade de entrar em contato com as impressões descritas pelo encenador e compartilhar de seus pensamentos. Tais fragmentos descritos talvez se transformem no processo de trabalho que, em seu grupo, se reverte em uma encenação. Explorar especificamente o livro do diretor é adentrar em um mundo a parte, como se ali estivessem as elucubrações quase íntimas daquele artista, tendo em vista que o processo de criação pode acontecer por diversos meios dada a potencialidade atribuída a esse fazer. Ao mesmo tempo, no entanto, adentra-se na esfera dos procedimentos de trabalho do encenador e perscruta-se como se elabora a prática do percurso do itinerário de uma montagem, já que, para a efetivação de uma encenação, existem diversas etapas que podem ser realizadas em

sequência ou conjuntamente. O diário de criação não é delimitado, pois parte de uma concepção mais dinâmica e aberta, reveladora de significados para a obra cênica.

4.5 O TEXTO CÊNICO NO LIVRO DO DIRETOR

No processo de registro do trabalho do encenador, conta-se também com a realização do texto cênico, que Picon-Vallin (2013b, p. 324) compreende da seguinte maneira:

Um texto cênico é o texto intermediário entre a peça e a partitura do espetáculo, que é o registro de tudo o que se passa em cena, quando o espetáculo está pronto. É um texto de trabalho, em movimento; é o texto da peça sobre a qual já se trabalhou e sobre o qual ainda se vai trabalhar para chegar a um espetáculo.

Com efeito, depreende-se que o texto cênico é o trabalho que o encenador realiza sobre o texto da peça ou outro material textual, sendo mais uma etapa do livro do diretor, e que se configura em uma recorrência no processo de criação da montagem. A título de exemplo, a autora citou o registro da *Comédie-Française A Floresta*, de Ostróvski, com montagem de Piotr Fomenko, em 2004. Nas palavras de Picon-Vallin (2013a, p. 325), essa encenação se desenrola pelo “[...] trabalho dramaturgico do encenador. [...] O texto cênico assim obtido foi alterado ao longo dos ensaios – supressão, inversão, repetição ou volta de falas antes cortadas”. É interessante observar que o trabalho do encenador se relaciona às transformações textuais que são feitas durante o processo dos ensaios juntamente aos atores. Picon-Vallin (2013a) mencionou, também, o “libreto do espetáculo”, de *Professor Búlbis* (1926), encenação de Meyerhold, que, pela descrição, pode-se perceber que contempla o trabalho cênico dos atores, em uma fixação de como se projeta a montagem das cenas:

Comentário: Colunas: Da esquerda para a direita: Cronometragem: tempo de cada um dos percursos designado por dois números. Observações sobre o jogo de cena: ex: 1-2, corridas rápidas. Croquis do deslocamento. Texto da peça: os números dentro de um círculo remetem aos croquis; os outros números remetem às posições ou aos deslocamentos; as letras na última coluna são observações que detalham o trabalho dos atores. O signo v indica uma pausa. Música, com a correspondência exata no interior das falas. Observações e detalhes a respeito do trabalho dos atores (PICON-VALLIN, 2013a, p. 326).

Observa-se que o texto cênico ou libreto do espetáculo se apresenta como um componente do livro do diretor, consistindo em anotações realizadas com precisão, as quais

pressupõem a fixação por parte do encenador. O trabalho do ator também abarca essa fixação, pois o texto serve para o ator registrar (e não haver esquecimento), sem a necessidade de se reelaborar uma nova marcação a cada ensaio.

Para a estudiosa Anne Ubersfeld (2005), o trabalho textual é indispensável para que seja possível acessar um *feedback* da composição da encenação. Nesse sentido, “[...] o trabalho dos cadernos de encenação, escrito ou não; oral ou escrito, um texto T’ interpõe-se necessariamente, servindo de mediador entre T e P, mas por natureza assimilável a T é radicalmente diferente de P, cuja matéria e códigos são de outra ordem” (UBERSFELD, 2005, p. 8). A autora coloca que T’ é compreendido como o texto da encenação, T é o texto do autor e P é a representação, de modo que a leitura da encenação se encontra entre o texto do autor e a representação, por considerar que o texto do autor será diferente na representação. Isso se deve ao fato de a adaptação ou a transposição textual ocorrerem com base em códigos diferenciados.

O texto cênico é, assim, imprescindível para o encenador organizar seu trabalho, ideia ratificada por Machado Santos (2008), que compreende a apropriação do texto cênico pelo encenador como um “instrumento de criação” que começa a tomar forma no “caderno de direção”, sendo composto ao longo dos ensaios. De acordo com suas palavras: “[...] a ideia de composição parte do princípio de distribuir na mesma folha uma coluna para o texto da peça e outras colunas, duas ou três, para anotações sobre marcações, intenções e indicações para os atores” (MACHADO SANTOS, 2008, p. 30). As informações são sintetizadas a fim de haver uma descrição visível tanto dos diálogos dos atores quanto das concepções da cena anotadas pelo encenador. Jamil Dias Pereira (1998) trabalha nesse mesmo sentido e afirma que o caderno de direção seria uma “ferramenta” para a anotação também em termos de resultado no exercício da montagem diante das “dúvidas” e das “soluções” para exercer uma análise do trabalho, já que existem duas partes diversas – uma delas é anterior ao período de ensaios, com a análise textual; e a outra etapa ocorre no percurso dos ensaios, vinculando-se ao registro da criação das cenas em consonância com os projetos dos componentes cênicos.

O critério utilizado por Stanislávski para descrever as cenas nos cadernos de encenação foi nomeado de partitura, termo que teria sido extraído da área musical. A partitura musical é um registro da composição realizado em uma folha de papel, com símbolos que contêm informação musical suficiente para um instrumentista executá-la, de acordo com as escolhas e definições do compositor. Por isso, uma mesma partitura poderá ter diferentes interpretações.

Um estudante com formação alemã, por exemplo, poderá interpretar uma sonata de Bach em sol maior, com um sotaque barroco, notas vivas e destacadas; já um estudante com formação francesa interpretará a mesma sonata com um timbre aveludado e terminações de frase bem-marcadas.

Para Stanislávski, o ator deveria compor seu papel de forma similar a uma partitura musical, razão pela qual orientou os atores da seguinte forma na montagem da peça *Otelo*, de Shakespeare:

se [...] acreditarem sinceramente em cada uma das ações físicas, vocês logo criarão o que nós chamamos de partitura, a vida física de seus papéis. [...] fizerem uma síntese da essência de cada um desses objetivos e ações básicas principais, terão assim a partitura da primeira cena de *Otelo*. Vou dar-lhes o nome das principais subdivisões de que se compõe a partitura: O primeiro objetivo e ação fundamental é: Convencer Rodrigo a ajudar Iago. O segundo é: Despertar toda a casa de Brabâncio (o alarma). O terceiro: Pô-los em perseguição. O quarto: Organizar os pelotões e a perseguição propriamente dita (STANISLÁVSKI, 1990, p. 161).

Esse contexto de pesquisas em que Stanislávski estava situado ocorreu a partir do início do século XX e expandiu-se nos processos criativos da vanguarda, que também faz uso do termo partitura, ainda que de maneira subentendida. Assim,

Os cadernos de direção de *Três Irmãs* e *O Jardim das Cerejeiras* nos mostram a minuciosidade do trabalho de mesa do diretor, que anota e recolhe toda a estrutura do movimento, a gesticulação, o som e a disposição física da cena. Raramente encontramos anotações do tipo psicológico ou interpretações literárias: somente há descrições físicas (SÁNCHEZ, 2002, p. 41, tradução nossa³⁵).

Essa pequena asserção quanto ao caderno de direção de Stanislávski permite ter uma noção de como se desenvolvia seu procedimento de direção em relação à composição da cena, o qual era baseado nos pormenores das ações físicas dos atores, ou seja, na partitura. Para Sánchez (2002), o potencial advindo do conceito de partitura influenciou os encenadores na perspectiva de uma “escritura da imagem” como um procedimento de criação. Seguindo a ideia do autor, observa-se a “escritura da imagem” na criação cênica de vários artistas, como

³⁵ Texto original: “Los cuadernos de dirección de *Tres Hermanas* y de *El Jardín de los Cerezos* nos muestran la minuciosidad del trabajo de mesa del director, que anota y recoge toda la estructura del movimiento, la gesticulación, el sonido y la disposición física de la escena. Raramente encontramos anotaciones de tipo psicológico o interpretaciones literarias: sólo hay descripciones físicas”.

dos encenadores Wilson, Tadeusz Kantor³⁶ e Richard Foreman³⁷. No trabalho de Foreman (2002), o “livro/caderno/texto cênico” está aberto para ser escrito e reescrito em um processo ininterrupto, como se acompanhasse o fluxo de ideias geradas pelo artista. A motivação é retirada de alguma parte do material produzido, que então será reelaborado no processo criativo, já que, embora muitas ideias perpassem pela imaginação do artista, é necessário um crivo no processo de criação para extrair a ideia que será construída.

Pelo entendimento de alguns encenadores, tanto o livro do diretor como a encenação são processos que se encontram em aberto, uma vez que são complementados apenas com a presença do espectador. Como exemplo, pode-se citar a encenação *Ensaio. Hamlet*, da Companhia dos Atores ou, ainda, o espetáculo *Woyzeck Desmembrado*³⁸, que lembra um jogo de quebra-cabeça, composto de 27 cenas embaralhadas e sorteadas no momento que antecede a apresentação, o que possibilita que cada apresentação seja diferente. Embora haja um sorteio que decide a estrutura da montagem, as cenas já haviam sido ensaiadas, de modo que o desenrolar da encenação, que não se apresenta de forma linear, desencadeia uma fragmentação e gera uma surpresa na formação de um quebra-cabeça desencaixado.

Em outro viés da construção do livro do diretor, Brecht³⁹ tenciona-se na criação dos *Modellbuchs* – livros-modelos –, percebidos como um registro muito importante para conhecer com precisão de detalhes as incomparáveis encenações de Brecht. Uma encenação de destaque para os críticos foi *Mãe Coragem*, realizada em 1949 com Hélène Weigel⁴⁰

³⁶ Tadeusz Kantor (1915-1990) “nasceu em Wielopole. Em 1955 fundou, na Cracóvia, o Cricot-2, onde pesquisou a arte da encenação utilizando técnicas de happening em projetos experimentais. O Cricot-2, mantendo-se como um teatro autônomo e como instituição estável mantém total liberdade de criação. Algumas obras de Tadeusz Kantor: *A Classe Morta* e *Wielopole - Wielopole*. O diretor encerrou sua vida de artista do palco com um espetáculo chamado *Eu Não Voltarei*, em 1988” (AZEVEDO, 2002, p. 40).

³⁷ Richard Foreman (1937-) é “Dramaturgo, director y teórico teatral neoyorquino. En 1968 fundó el *Ontological-Hysteric Theater*, su sede principal de trabajo desde entonces. Sus numerosas obras y ensayos se han recopilado en obras como: Richard Foreman: *Plays and Manifestos* (1976), *Love & Science: Selected Music-Theatre* (1991), o *Paradise Hotel and Other Plays* (2001)” (RUIZ, 2012, p. 307).

³⁸ Peça de Georg Büchner, escrita em 1837, com adaptação de Fernando Bonassi e encenação de Cibele Forjaz. Sua apreciação ocorreu em Brasília, em 2003.

³⁹ “dos chamados *Modellbuchs* – livros-modelos elaborados como registros de algumas de suas mais importantes montagens (*Antígona* – de 1948; *Mãe Coragem* – de 1949; *Os Fusis da Senhora Carrar* – de 1952; *A Vida de Galileo Galilei* – que só estreou após sua morte, em 1958; entre outros). O *Modellbuch* de *Mãe Coragem* é o mais completo e mais extenso dos que foram publicados até agora. Trata-se de um estojo contendo três volumes. O primeiro é o texto da peça. O segundo é um detalhado mapa da direção dividido em três partes: 1- A divisão das cenas em sequências, com os respectivos títulos; 2 – Um relato dos principais problemas de interpretação dos personagens; 3 – Uma descrição das soluções encontradas pelos atores para alguns problemas de interpretação. O terceiro volume é um álbum fotográfico documentando cada movimento da montagem berlinense de 1949 e contendo ainda algumas fotos de outras duas montagens” (PEREIRA, 1998, p. 111).

⁴⁰ Hélène Weigel (1900 -1971) foi “Actriz de origen austríaco, casada con Bertolt Brecht. Destacó como actriz en interpretaciones memorables como *La Madre* (1932 y 1951) o *Madre coraje y sus hijos* (en varias versiones desde 1950). Tras la muerte de Brecht, torno las riendas del *Berliner Ensemble* y bajo su dirección se realizaron

atuando como protagonista e apresentada no *Deutches Theatre* de Berlim. Essa encenação resultou no início da companhia *Berliner Ensemble*⁴¹, como relata Carl Weber (1989, p. 1), no artigo intitulado *Brecht como diretor*, ao afirmar que Brecht transformou o livro-modelo “[...] no instrumento ideal para suas ideias, um teatro que era um laboratório, um lugar para investigação, análise e construção de modelos”.

Para os estudiosos de teatro ou áreas afins, os *Modellbuchs* tornam-se um instrumento de investigação das proposições brechtianas, que se evidenciam tanto na escrita das peças quanto no método de encenação, fazendo referência à formação de um pensamento crítico e reflexivo. Para Brecht (2005, p. 218):

Não é possível um acesso puramente teórico aos métodos do teatro épico; o melhor processo é a cópia, no domínio da prática, cópia que deverá ser, evidentemente, acompanhada de um esforço desenvolvido com vista a descobrir os motivos que determinam as disposições de grupo, os movimentos e os gestos. Provavelmente, será necessário ter feito uma cópia, antes de se poder fazer um modelo.

A esse respeito, Pereira (1998) percebe uma contradição quanto aos *Modellbuchs*, uma vez que Brecht requeria sua utilização como encargo para a autorização de suas peças. Os artistas no mundo posicionaram-se contra essa exigência, reivindicando liberdade de criação, um aspecto que não deve ser desconsiderado na realização cênica. O argumento de Brecht é que seguir o modelo potencializaria a encenação épica, tal qual ocorria com os estudantes de pintura que copiavam os renomados pintores. A cópia seria empregada, assim, para subsidiar o trabalho de agrupamentos, de movimentação e de gestos dos atores, de forma que o diretor partiria de uma base objetiva para depois buscar o nível criativo. Nessa perspectiva, o diretor de teatro E. A. Winds⁴² questiona Brecht, afirmando que os *Modellbuchs* poderiam reduzir a arte a fórmulas, o que desencadearia uma encenação com um decalque. Em resposta a essa crítica, Brecht (2005, p. 220) menciona: “É necessário libertarmo-nos desse desprezo tão frequente pela cópia. Copiar não é o ‘caminho mais fácil’. Não é uma vergonha, é uma arte.

espectáculos que pasaron a la historia como *La evitable ascensión de Arturo Ui* (1959) o *Corolano* de Shakespeare (1964)” (RUIZ, 2012, p. 320).

⁴¹ *Berliner Ensemble*: “Compañia alemana fundada por Bertolt Brecht y Hélène Weigel en 1949. Establecida definitivamente en el *Theater am Schiffbauerdamm* desde 1954 la compañía pasó a ser una de las referencias del nuevo teatro europeo. Afianzada en un espíritu de creación colectiva y en busca de un teatro que vertebrase el desarrollo de la nueva sociedad socialista, desde su creación el *Berliner* há tenido como tarea principal (aunque no única) la divulgación de las obras y el desarrollo de la concepción escénica de Brecht. Tras la muerte de Brecht la compañía ha sido dirigida por Hélène Weigel (1949-1971), Ruth Berghaus (1971-1977), Manfred Wekwerth (1977-1991), Heiner Müller (1993-1995), Martin Wuttke (1995-1996) y desde 2000 por Claus Peymann” (RUIZ, 2012, p. 319).

⁴² Diretor do teatro de Wuppertal (BRECHT, 2005, p. 217).

Ou seja, é preciso tornar a cópia uma arte, precisamente para que não se verifique nem uma redução a fórmulas, nem rigidez alguma”.

De modo geral, alguns encenadores reproduziram os *Modellbuchs*, enquanto outros optaram por estudar as dificuldades apontadas a fim de encontrar uma forma mais conveniente para a efetivação do trabalho. Nesse sentido, Brecht empregou o livro-modelo em 1950 ao remontar *Mãe Coragem*, interpelando as dificuldades de outro modo ao levar em conta as novas proposições do grupo. Os seguidores de Brecht no mundo tentam atualizar sua proposta recriando os *Modellbuchs*, sendo mais um exemplo de livro do diretor pela ótica do teatro épico.

Percebe-se, assim, que a criação do texto cênico é entendida de formas diferentes a partir de como cada encenador lida com o material textual, de modo que o registro do texto cênico, igualmente, seguirá a lógica de encenador no seu processo de criação. No caso de Brecht, pode-se dizer que, como escreveu seus textos, a criação talvez se antecipe no ato de sua escrita, tendo em vista aquilo que pretende discutir na cena. No entanto, nos procedimentos de encenações, na maior parte das vezes, o encenador seleciona um material textual de outra autoria e realiza, a partir disso, uma transposição por meio da criação cênica. Conforme Veinstein (1962, p. 284, tradução nossa⁴³), “com efeito, interpretar significa dar um sentido, fazer inteligível, fazer conhecer e expressar as intenções, os sentimentos do outro, traduzir... Significados que supõem uma atividade intermediária entre a obra escrita”.

O procedimento de transposição que se efetiva por meio de uma interpretação é um tema bastante polêmico. Ocasionalmente, algumas obras, ao serem apresentadas ao público, acabam sendo criticadas por não receberem o tratamento esperado. Outras podem receber uma interpretação equivocada quanto à temática abordada, sem preservar a obra do autor. Tal assunto constitui uma discussão inacabável pelo teor de complexidade que a transposição de uma obra para outra guarda. Na sala de aula, a professora organiza o trabalho tendo em vista justamente a transposição, realizada a partir das interpretações dos estudantes acerca do material escolhido (conto ou romance).

⁴³ Texto original: “en efecto, interpretar significa, a la vez, dar un sentido, hacer inteligible, hacer conocer y expresar las intenciones, los sentimientos de otro, traducir... Acepciones que suponen una actividad intermediaria, entre la obra escrita”.

4.6 O REGISTRO DO PROCEDIMENTO DE TRABALHO DO ENCENADOR: O LIVRO DO DIRETOR

Nesta parte, descrevo a proposição de Marocco (2014) ao organizar o material pedagógico para auxiliar o estudante a pensar e compor o livro do diretor. No trabalho pedagógico, é importante proporcionar uma base de conhecimento que contenha critérios para orientar os estudantes quanto aos princípios comuns observados em uma encenação. A estrutura solicitada pela professora para a elaboração do livro do diretor requisita a presença de: 1. Introdução; 2. Sinopse da peça ou do roteiro; 3. Notícias do autor; 4. Contexto histórico em que foi escrita a peça ou os textos literários sobre os quais se baseia o espetáculo; 5. Estilo literário do autor; 6. Classificação da peça quanto ao estilo ou gênero; 7. Análise ativa do texto ou do roteiro; 8. Quadro de análise da peça/roteiro; 9. Quadro de análise do espetáculo; 10. Concepção do espetáculo – detalhar a sua concepção, ilustrando com fotos e pinturas aquilo em que se inspirou para fazer o espetáculo; 11. Roteiro de ensaios – procurar sistematizar os ensaios com base em fases de desenvolvimento; 12. Projeto de cenário; 13. Plano de iluminação⁴⁴ – planta da iluminação e justificativa estética; 14. Projeto de figurino – você não precisa ser um figurinista, mas apenas dizer o que o ator estará usando; se o figurino não for atual, procure na história do vestuário, apresentando justificativa estética; 15. Plano de maquiagem⁴⁵ – não é preciso saber executar, mas sim indicar o que se quer (juventude, envelhecimento, aspecto saudável, rosto dissipado ou nenhuma maquiagem) e apresentar justificativa estética; 16. Fotos do espetáculo; 17. Texto da peça ou roteiro do espetáculo; 18. Cartaz; 19. Programa; 20. Trilha sonora – roteiro dos sons utilizados e justificativa estética; 21. Plano dos principais deslocamentos no espaço das personagens; e 22. Bibliografia consultada/marco teórico.

A partir desse roteiro, é possível verificar o passo a passo que se faz na elaboração do livro do diretor, necessário para entender as exigências na construção de uma encenação. O primeiro ponto, 1. Introdução, como o nome já elucida, é um espaço de descrição da concepção que motivou a realizar a encenação, embasando-se nos seguintes pressupostos: como se definiu a escolha da temática ou da obra e do autor a serem encenados e quais foram as instâncias em que se desenvolveu o procedimento de criação? Para responder a essas questões, seria necessário adentrar no trabalho de cada estudante. Por ora, elegeram-se alguns

⁴⁴ A professora utiliza, em seu texto, a expressão plano de iluminação, embora o projeto de iluminação contemple mais a complexidade que significa a concepção e execução de uma iluminação na encenação.

⁴⁵ Novamente, a professora emprega plano de maquiagem, embora solicite um projeto de maquiagem.

depoimentos dos estudantes participantes na disciplina para notar a inquietação defronte a perspectiva de encenar um conto ou um romance, lembrando que os estudantes tiveram autonomia para escolher o material textual, o que é condizente com a responsabilidade assumida no desenvolvimento do trabalho.

Para começar, descrevo a trajetória de escolha do estudante 1, com base na entrevista que consta no Apêndice D. Esse estudante, em meio às buscas, às dúvidas e às incertezas, procedeu à leitura de materiais que considerou instigantes para mergulhar no trabalho. Segundo seu depoimento, primeiramente, realizou a leitura de um livro de contos de Tchekhov, que tinha disponível em casa, mas não encontrou um conto de seu interesse. Na sequência, leu, por indicação de uma amiga, um livro de contos de Abreu, o qual, apesar de considerar interessante, ainda não era o que buscava. Na continuidade das leituras, deparou-se com outro conto do autor que o motivou, conforme suas considerações:

Daí eu encontrei este *Pela Passagem de uma grande dor* que me pareceu fácil de passar pra cena, porque era só um diálogo entre duas pessoas né, era duas pessoas falando ao telefone, daí... nisso eu achei que ia ser fácil, porque tinha falas prontas, para mim fala é dramático fácil de passar, só que daí eu vi que não era essa moral, sabe era tipo ter ações indicadas, esse conto do Caio era tipo tudo muito mínimo, era aí bateu a cinza do cigarro e caiu em cima de uma foto, em cima do rosto da pessoa, daí ai meu deus como eu vou passar isso para cena, mas tipo eu gostava do que eles estavam falando assim, eu achei que seria fácil de passar para cena. [...] daí eu fui passar na cena tinha dois atores, daí meu deus! Não tinha ação no texto sabe, eram só duas pessoas falando no telefone, daí eu não sabia o que fazer (informação verbal)⁴⁶.

Pelo depoimento do estudante 1, ao alegar que há uma facilidade para montar um texto que contenha apenas diálogos, infere-se que este ainda não passou pela experiência de encenar, fato constatado na entrevista (APÊNDICE D) ao expor ser esta a primeira vez que realizava um trabalho de direção. Entretanto, é muito interessante analisar sua reconsideração, na aprendizagem vivenciada na prática, ao entender a dificuldade do desafio que envolve um processo de criação, que independe da estrutura do conto. Outro comentário seu trata sobre a ausência de ação no texto, o que provoca uma desmotivação devido à situação de não saber como proceder diante da transposição literária para a cena. Nesse sentido, o contexto escolar direcionado à aprendizagem de direção favorece o desenvolvimento de um saber, na trajetória percorrida para construir a encenação. Embora exista uma referência bibliográfica sobre o

⁴⁶ Informação coletada em questionário que consta no Apêndice D, realizado com os estudantes, no primeiro semestre de 2014.

assunto, esta ainda se revela insuficiente diante das dúvidas específicas surgidas no processo de execução. Nesse aspecto, um trabalho realizado em sala de aula poderá conseguir êxito pelo exercício decorrente da prática. A imersão no processo criativo e o ato de encontrar o procedimento durante o trabalho demonstram como a aprendizagem, pela prática na arte cênica, reflete-se em uma situação de construção de saberes.

A primeira parte da disciplina é organizada com apresentações de seminários⁴⁷, que favorecem discussões sobre o conhecimento vinculado ao procedimento de direção e tornam-se uma via de mão dupla, ao retornar ao trabalho prático. Essa assertiva se encontra no depoimento do estudante 1, que elucida a contribuição das discussões presenciadas nos seminários, trazendo à tona as palavras da professora acerca da importância do trabalho por meio da utilização do coro. A partir dessas discussões, acabou por encontrar o procedimento que possibilitasse o processo de construção das cenas, conforme pode ser observado em seu relato: “Ah!!! Só de ver aquele palco cheio de gente já meu deu um brilho assim e começou a despertar imagens na minha cabeça, daí eu vi as movimentações de palco e tal, começou assim, daí em casa eu comecei a visualizar”. Nessa direção, pode-se verificar que o estudante 1 encontrou, no procedimento de trabalho com o coro, o estímulo que faltava para o avanço do trabalho e, sobretudo, começou a ter uma noção acerca da modificação pela qual o material textual passa para ser encenado, pois, a partir dessa situação, desencadeia-se a proposta de trabalho que está além da mera proposição textual.

Por outro lado, no depoimento do estudante 2, transcrito no Apêndice E, acerca do conto *Dois corpos que caem*, de Trevisan, observa-se uma preocupação antecipada, pois, antes de cursar a disciplina, sabia, em função dos relatos de estudantes das turmas anteriores, que um dos objetivos da professora se relacionava à transposição literária de um conto ou romance. Diante disso, realizou leituras de muitos contos, sem encontrar nada de seu interesse. Para ele, o trabalho do ator e do encenador deveria partir de uma inquietação: “então eu queria montar um conto que tivesse a minha cara, assim, que fosse o que eu quisesse falar, algum conto que me despertasse essa curiosidade, essa coisa que me move, eu queria que me despertasse o interesse de montar, me desse prazer de montar” (informação verbal)⁴⁸. Assim, acabou encontrando o conto de seu interesse por intermédio da professora, que disponibiliza uma variedade de material para a leitura dos estudantes. Segundo o estudante 2, ao realizar a leitura

⁴⁷ Os textos sintetizados dos seminários constam no Apêndice B.

⁴⁸ Informação coletada em questionário que consta no Apêndice E, realizado com os estudantes, no primeiro semestre de 2014.

da primeira frase, já se sentiu impactado e inquieto: “Por simples acaso, dois desconhecidos encontram-se despencando juntos do alto do Edifício Itália, no centro de São Paulo” (TREVISAN, 1999, p. 579). O conto de Trevisan trata do suicídio de dois desconhecidos que dialogam durante o momento da queda sobre o que os levaram a acabar com a vida. Dentro desse contexto de queda, o estudante 2 pesquisou vídeos com ações relacionadas à produção de adrenalina, como a cama elástica, a asa delta e a roda gigante. Elaborou, então, o procedimento de trabalho com as duas personagens que se suicidam, a partir da criação física dos atores, na tentativa de trazer para essa ação a sensação que se produz no momento em que se está caindo.

Depreende-se, nos depoimentos dos estudantes, que a seleção do conto é um passo essencial ao estímulo da imaginação para a construção cênica; no entanto, a partir desse estímulo, conta-se com um longo caminho até chegar à transposição cênica. Como aponta Mnouchkine (2013, p. 144), “dizem que primeiro vem o texto, mas, na realidade, ele está em processo de formação, ele pode ser remanejado em função do que acontece no palco”. Assim, ao longo do processo, o material textual efetiva-se como propulsor para a criação da cena, embora a maneira como se concretiza o trabalho ocorra no exercício daquela prática. O interessante aqui consiste em resgatar a opinião do estudante 1, o qual construiu um saber pela prática ao constatar a diferença entre a leitura textual e a criação da cena, de modo que aquilo que, supostamente, parecia ser mais fácil necessitou de uma busca de um procedimento de trabalho que propiciasse a criação. Conforme observou Sánchez (2002, p. 133, tradução nossa⁴⁹), “Como o Living, Grotowski nunca negou a necessidade de partir de um texto, sem que a cena se limite a uma ilustração da palavra”. O processo investigativo de uma encenação não pressupõe a realização de uma ilustração da narrativa textual, uma vez que isso simplificaria um procedimento que se evidencia pela criação. Para Brook (1994, p. 112), “uma visão mais ampla começa a tomar forma quando não nos limitamos a reagir àquilo de que gostamos ou não gostamos e passamos a nos interessar por aquilo que podemos descobrir trabalhando numa peça”.

Nesses termos, a descoberta, a invenção e a criação são uma das chaves para alavancar o procedimento de trabalho, ao contrário do que indica a assertiva da estudante 3⁵⁰: “escolhi um texto simples e curto, achando que seria mais fácil, mas não foi”. O conto em questão é *A*

⁴⁹ Texto original: “Como el Living, Grotowski nunca negó la necesidad de partir de un texto, sí que la puesta en escena se limitara a una ilustración de la palabra”.

⁵⁰ Informação coletada em questionário que consta no Apêndice C, realizado com os estudantes, no primeiro semestre de 2014.

corista. Pelo depoimento, percebe-se que, mesmo com o desejo de facilitar o trabalho, a estudante deparou-se com o fato de que o procedimento de criação não se mede pela simplicidade e pela extensão do texto, tendo compreendido que o trabalho se realiza na prática e que por meio dela ocorre o encontro do procedimento mais adequado para cada um material a ser transposto. Isso fica claro na proposição de Meyerhold (1988, p. 231, tradução nossa⁵¹), que acredita que a cena deve ter autonomia em relação ao material textual: “O teatro jamais busca a ilustração de qualquer coisa. Como toda arte, se basta a si mesma”.

A busca de uma prática teatral baseada em outros critérios de criação que não tenham o texto como centralizador do processo explora outros procedimentos de trabalho, proporcionando um terreno fértil para o desenvolvimento do trabalho do ator e dos componentes da cena. Pode-se constatar que os procedimentos dos estudantes se encaminham nesse direcionamento, uma vez que a prática conseguiu movê-los para o encontro de procedimentos que suscitaram um trabalho com qualidade artística, ou seja, um trabalho com mais organicidade tanto no processo quanto no resultado, distanciando-se de uma mera ilustração das palavras do autor.

Já o segundo ponto – 2. Sinopse da peça ou do roteiro – consiste na exposição que norteia as questões centrais do texto. A proposta nesse item é averiguar a capacidade de síntese do estudante sobre o conteúdo do conto ou romance que selecionou para o procedimento de encenação.

O ponto seguinte, 3. Notícias do autor, relaciona-se a uma pesquisa para a compreensão da vida e da obra do autor, uma vez que, geralmente, em alguma instância a trajetória de vida desencadeia a obra e vice-versa. A análise da obra é uma maneira de adentrar no universo temático de um autor, que é tecido de significações na evocação de assuntos que alçam voos imaginários durante o procedimento de trabalho realizado pelo estudante. Esses entremeios de ideias surgidas nesse levantamento da vida e da obra do autor começam a apontar pistas do procedimento criativo para a experimentação na construção da encenação. Tendo em vista esse critério, questiona-se o que leva um estudante a escolher determinada obra em detrimento de outra. Para o estudante 4⁵², a seleção do texto faz parte de sua trajetória, conforme suas palavras: “desde que comecei a fazer teatro e principalmente a pesquisar sobre teatro, há 15 anos, que conheci a fundo a obra de Rodrigues, sempre fiquei muito impressionado com a

⁵¹ Texto original: “El teatro jamás busca la ilustración de cualquier cosa. Como toda arte, se basta a sí misma”.

⁵² Informação obtida a partir do questionário aplicado pela pesquisadora no primeiro semestre de 2014, que consta no Apêndice C.

maneira sutil e direta com que ele escreve, fala pouco e diz muito”. O conto escolhido por esse aluno é *O Monstro*, da autoria do autor supracitado. Tal escolha se baseou no conhecimento da obra do autor e na presença de características apresentadas como instigantes. Nesse contexto, para entender a importância da eleição de um autor ou vários autores, observemos o exemplo de Marocco quanto ao desenvolvimento de seu itinerário profissional, que teve início quando atuava como docente na UFSM, na encenação de *Manantiais*:

Escolhemos, então, textos da literatura gauchesca, por acharmos que estas nos forneceriam mais material para a criação. Neste espetáculo unimos as ideias míticas das lendas gauchescas de Barbosa Lessa⁵³ e descrições etnográficas do botânico francês Auguste De Saint-Hilaire⁵⁴ que se faziam presentes durante todo o espetáculo, permeado pelos contos populares⁵⁵ de Simões Lopes Neto (MAROCCO, no prelo).

Esse processo desencadeou o seu doutoramento, em que defendeu a tese intitulada *A questão do espetacular na cultura gaúcha do RGS – Brasil*, um estudo sobre as diferentes manifestações e comportamentos culturais do homem campeiro que vive ainda hoje próximo à natureza no interior do Rio Grande do Sul, como sendo espetacular⁵⁶ (MAROCCO, 2012, p. 5). Atualmente, mantém o grupo de pesquisa denominado *As Técnicas Corporais do Gaúcho e a sua relação com a Performance do Ator/dançarino*, criado em 2001 na UFRGS. O interesse da artista/pedagoga refere-se a atividades voltadas, na prática e na teoria, para o trabalho da encenação. Propõe, então, um trabalho “com o objetivo de criar um sistema de treinamento a partir de elementos da própria cultura, para desenvolver a presença física do ator/dançarino” (MAROCCO, no prelo). Esse trabalho resultou na encenação *O Sobrado* (2012), referente à investigação da obra *O Tempo e o Vento*, de Érico Verissimo, que espelha a história do Rio Grande do Sul por meio do conflito entre duas famílias – os Terra e os Cambará. A partir desse trabalho, foi criado o Grupo Cerco, que encenou em 2012 *Incidente em Antares*, texto também de Verissimo, juntamente a mais dois integrantes do grupo de pesquisa da professora – o grupo admite estudantes novos no incentivo de uma pesquisa que não se fecha a um grupo fixo, mas que consiste em um processo de entradas e saídas conforme o desenvolvimento do trabalho.

⁵³ Obra *Rodeio dos Ventos*.

⁵⁴ Auguste De Saint-Hilaire foi botânico, naturalista e viajante francês.

⁵⁵ Os contos encenados são: *Correr Eguada, O Negro Bonifácio, Trezentas Onças, Contrabandista, Melancia Coco-Verde, Jogo do Osso, Os Cabelos da China e No Manantial*.

⁵⁶ “Por espetacular, se deve compreender essa física particular da mente cuja realização explode numa maneira de ser, de se comportar, de se mover, de agir no espaço, de se emocionar, de falar, de cantar e de se enfeitar que contrasta com as ações triviais do cotidiano” (PRADIER, 1996, p. 25 apud MAROCCO, 2012).

No âmbito da notícia sobre o autor, a professora-encenadora Mendonça⁵⁷ realizou a encenação de Miguilim a partir da novela de Manuelzão e Miguilim (1964), de Guimarães Rosa⁵⁸. O procedimento de trabalho começou com a experimentação dos estudantes no universo descrito na novela, como pontua Mendonça (2013, p. 127): “Penetrar nesse cenário repleto de tristezas, decepções, costumes rudes e paixões, conduzida pela escrita sensível e peculiar do autor, causava certa estranheza e desconforto”. Primeiramente, a professora adotou o procedimento com jogos de experimentação do universo proposto pelo autor, sem os estudantes saberem de qual texto se tratava, causando “[...] curiosidade e expectativa, e em outros, desconforto, dúvida e ansiedade” (MENDONÇA, 2013, p. 127). No entanto, no desenvolvimento das atividades, os estudantes começaram a compreender o procedimento adotado pela professora na proposta de um trabalho processual como meio de criação do universo do autor, ativando o potencial criativo dos estudantes a fim de que não assumissem os clichês e desenvolvessem um saber mais criativo a partir da densidade do contexto literário de Guimarães. Nesse sentido, tanto no trabalho de encenação de Marocco quanto no trabalho de Mendonça, vislumbra-se a interferência de construção e reconstrução a partir das narrativas literárias. A prática de adentrar no universo literário possibilita a investigação de um contexto poético dos autores que propicia e instiga a imaginação dos estudantes por meio da experimentação vinda dessa prática.

Na sequência, os pontos exigidos para a elaboração do livro do diretor relacionam-se à pesquisa sobre o autor: 4. Contexto histórico em que foi escrita a peça ou os textos literários sobre os quais se baseia o espetáculo; 5. Estilo literário do autor; e 6. Classificação da peça quanto ao estilo ou gênero. Assim, o que é valorado no contexto histórico é a situação em que foi escrito o texto ou os aspectos em que o autor se baseou para desenvolver aquela temática e se existe alguma particularidade que incitou o autor àquela escritura. Imbricado ao contexto histórico, encontram-se o estilo literário do autor, a fim de saber se existe alguma característica estilística que venha a definir sua obra, e a questão do gênero, com o intuito de compreender se há um gênero que predomina na obra do autor, caracterizando-a – apesar de que atualmente dificilmente as obras são classificáveis pelo gênero, havendo uma simultaneidade de gêneros em uma só obra.

⁵⁷ Professora da turma do terceiro semestre do curso de Licenciatura em Teatro na Universidade Federal da Bahia (UFBA) em 2008. A encenação desdobrou-se em um trabalho de conclusão de curso apresentado em 2010.

⁵⁸ “João Guimarães Rosa (Cordisburgo, Minas Gerais, 1908 - Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1967). Contista, romancista, poeta, médico e diplomata”. Disponível em: <<http://enciclopedia.itaucultural.org.br/pessoa7554/guimaraes-rosa>>. Acesso em: 1º mar. 2016.

Para elucidar essas questões, tomou-se como exemplo a encenação de Marocco⁵⁹ sobre a vida e obra do dramaturgo, poeta e escritor gaúcho Qorpo Santo (1829-1883), com o espetáculo *Santo Qorpo* ou *O Louco da Província* (2014), baseado no romance *Cães da Província* (1987), de Luiz Antonio de Assis Brasil, que apresenta a biografia de Qorpo Santo em uma escrita sem traços de fidelidade, na forma de ficção. No roteiro, também se extraíram cenas das peças de Qorpo Santo, de modo que a estrutura foi organizada pela equipe de estudantes e pela encenadora. A pesquisa contou, ainda, com a inclusão do mapa da cidade de Porto Alegre, Rio Grande do Sul, na época em que viveu o escritor, tendo como ponto de referência a casa do escritor, e de histórias da época, como a do açougueiro que matava pessoas para fazer linguças. Sobre o estilo literário, geralmente, é uma questão um tanto polêmica enquadrar um autor dentro de um estilo, ainda mais se tratando de Qorpo Santo, que trabalha características presentes no teatro do absurdo e do surrealismo. Nesse sentido, Marocco ponderou: “não sei até que ponto precisamos catalogá-lo. Até hoje, Qorpo Santo continua revolucionário” (PRIKLADNICKI, 2014). Ou seja, nem sempre é possível classificar um autor quanto ao estilo ou gênero – inclusive os estudos literários avançaram juntamente com os textos, desvencilhando-se atualmente da tentativa de uma classificação categórica de um autor.

Com base nos aspectos abordados, pode-se perceber que os pontos solicitados se entrecruzam e que são fontes de materiais para o encenador e a equipe de trabalho, na geração de ideias que refletem no procedimento de construção da encenação. O material textual configura-se como mais um procedimento de trabalho, conforme observou Picon-Vallin (2013a, p. 96):

No século XX, o texto de teatro tende, então, a tornar-se um material a tratar, como a luz ou o som: um elemento do fluxo cênico no qual acontecem interações, um elemento da complexa matéria teatral sonora ou visual tratado pelo encenador que se torna “autor do espetáculo” como V. Meyerhold se designa, em 1926, no cartaz do seu *Inspetor geral*.

O texto no teatro, desde o início do século XX, começou a ser tratado como um material que contempla possibilidades, sendo assim recriado e reinventado pelos encenadores como um material a mais no entremeio do processo de criação. No exemplo supracitado, o material textual, na encenação baseada na vida e na obra de Qorpo Santo, é referência para o

⁵⁹ Realizada no grupo de pesquisa denominado *Linha Etnocologia: O espetacular na Cultura Gaúcha do Rio Grande do Sul*.

desenvolvimento do processo de criação, que contou tanto com a encenadora quanto com a equipe.

O ponto 7. Análise ativa do texto ou do roteiro é um procedimento relevante, trabalhado na disciplina em sala de aula⁶⁰ por intermédio da peça *Romeu e Julieta*, de Shakespeare, e *Bilhete premiado* de Tchekhov, e seguido de orientação individual aos estudantes que a solicitavam. Contudo, não pretendo me alongar nesse ponto, uma vez que essa reflexão será efetivada com mais profundidade no quinto capítulo deste texto.

No ponto seguinte, 8. Quadro de Análise da peça/roteiro, o diretor planeja as propostas para a condução dos ensaios, ou seja, os procedimentos de trabalho com que visa atingir seus objetivos. O estudante, diante de suas inquietações, organiza seu material na análise da peça/roteiro. Para exemplificar esse ponto, apresento um fragmento do livro do diretor da estudante⁶¹ 5:

Neste primeiro ensaio, fizemos várias atividades com o intuito de desligar o lado racional, fazendo com que a exaustão física construísse “outras imaginações” na cena. Os atores já haviam lido o texto, portanto eles conheciam a estória. Mas eles não conheciam minhas ideias sobre a estória.

A proposta de trabalho da estudante é que o quadro de análise do conto *O homem que não queria morrer*, de Gaarder, ocorresse ao longo dos ensaios, motivo pelo qual o procedimento se construiu juntamente com os atores, que, desde o primeiro encontro, decidiram que o roteiro seria feito como um “quebra-cabeça”, com a finalidade de não ser literal e acabar ilustrando a história do conto. Uma das preocupações da professora relaciona-se com o objetivo de os estudantes compreenderem que construir as cenas de uma montagem vai além de simplesmente extrair um roteiro com as cenas do conto, uma vez que a transposição literária ultrapassa uma imitação da história. Essa preocupação é evidente em suas orientações ao repetir frequentemente a mesma proposição⁶²: “muito ilustrativo tem que transcender o conto, tornar a cena mais sutil, mostrar sem demonstrar” (informação verbal). Tal ideia se encontra em Grotowski (2013, p. 107): “As palavras de um dramaturgo não devem nunca ser ilustradas”. É nessa premissa que se assenta um dos conhecimentos da disciplina para o estudante apreender as possibilidades vindas da narrativa por meio do campo da imaginação que serão desvendadas no processo de ensaios, indo além de reprodução das

⁶⁰ Nota realizada em sala de aula no dia 03 de abril de 2014.

⁶¹ Material produzido pela estudante e entregue no final do semestre de 2014 para a professora. Consta no Anexo A.

⁶² Argumento ouvido com frequência durante as orientações nas etapas de montagem realizadas pelos estudantes.

situações acontecidas no conto. O resultado de um roteiro elaborado apenas pela enumeração das principais cenas desvaloriza a qualidade da transposição, o que simplifica e rompe com um procedimento baseado na experimentação. Quer-se, assim, aguçar a inventividade dos estudantes no estímulo de uma criação que corresponda a mais que uma ilustração do texto. Conforme argumenta a professora⁶³, “não devem manipular os atores, e sim deixar improvisarem, burilar as cenas somente quando estivessem fechadas, para as cenas se formarem naturalmente, não esquecer que o material vem dos atores” (informação verbal). No caso da estudante 5, por exemplo, tal questão está presente na anotação do seu livro do diretor, quando explica como desenvolveu seu processo de criação. A mediação entre o conto e a criação dos atores ocorreu a partir da seleção das frases feitas pela estudante que dirigia. As frases eram colocadas no local de trabalho, e, no momento das improvisações, os estudantes tinham liberdade para escolher aquelas que desencadeariam o trabalho executado. As frases selecionadas foram as seguintes:

- Gostava de viver e não via absolutamente nenhum motivo para morrer.
- Bom dia, Johnny! Você está com câncer!
- Adeus, Johnny Pedersen, foi um prazer conhecê-lo. Obrigado por ter podido *ser* você, Johnny Pedersen. Obrigada pelo empréstimo. Agora, você sabe, preciso me retirar. E você desaparecerá na história.
- Não, Johnny não tem que ir pra cadeia. Johnny tem que morrer.
- Os vasos de porcelana estavam enfileirados como soldados numa parada.
- Esse esteio está carcomido⁶⁴.

Essas frases se relacionam aos principais acontecimentos do conto que disparam as ações da personagem Johnny frente à morte iminente. A maneira como a estudante organizou o material textual para trabalhar é única e pertencente ao seu procedimento. Entrementes, sabe-se que cada estudante planejou seus ensaios com o material textual que dispunha de forma diferenciada, por meio da pesquisa que se relaciona à temática tratada no conto ou no romance e aponta as possíveis formas de organizar o trabalho.

Em outro exemplo de estratégia de criação de roteiro, nota-se a ausência da equipe de trabalho, conforme pode ser observado no discurso do estudante⁶⁵ 4, exposto a seguir:

⁶³ Anotação do estágio de observação realizada no dia 06 de maio de 2014.

⁶⁴ Material produzido pela estudante e entregue no final do semestre de 2014 para a professora. Consta no Anexo A.

⁶⁵ Material coletado em questionário realizado no primeiro semestre de 2014, relatado no Apêndice C. O conto em questão é *O Monstro*, de Rodrigues.

Foi uma transposição que eu chamaria de tradicional. Ou seja, uma vez lido o conto, o adaptador (no caso eu) senta na frente do computador e escreve sozinho num trabalho de gabinete um novo texto com caráter dramaturgico, sem maiores experimentações por parte do elenco.

Faço uma ressalva de que o estudante vinha de uma experiência de 15 anos praticando teatro profissional, antes da decisão de estudar formalmente um curso específico de teatro. Pela sua experiência, detinha um conhecimento de como proceder para o exercício de direção, nomeando o roteiro de uma “transposição tradicional”, em contraposição à orientação da professora, que tinha em vista a criação das cenas pela experimentação. Apesar disso, a professora concedeu autonomia para o estudante criar em seu trabalho, resultando, no final, em um misto entre a experiência do estudante e o ensinamento da professora. Nessa perspectiva, o seu roteiro “pronto” adquiriu outras criações oriundas do trabalho dos atores, sem a exigência de uma marcação fixa imposta pelo estudante.

Em continuidade à configuração do livro do diretor, discorre-se sobre o ponto 9. Quadro de análise do espetáculo, em que a proposta consiste em realizar um quadro de análise das situações para observar se o trabalho apresenta uma estrutura das situações vindas do material textual. Conforme orientação da professora⁶⁶, trata-se de “contar o conto ou inventar outra maneira de contar” (informação verbal). Nesse aspecto, havia um incentivo para que a narrativa do conto ou romance fosse entendida pelo espectador, como já mencionado, sem ser de forma ilustrativa, no ensejo de encontrar outras soluções, como argumenta Marocco⁶⁷: “experimentar, talvez inverter as cenas” ou “tentar diferentes maneiras” (informação verbal). A professora incentivava o estudante a interagir com o material textual, apenas finalizado em termos literários, na medida em que a prática cênica prima pela inventividade.

Para a continuidade da elaboração do livro do diretor, o ponto subsequente é 10. Concepção do espetáculo – detalhar a sua concepção, ilustrando com fotos e pinturas aquilo em que se inspirou para construir o espetáculo. A concepção de uma encenação configura-se em uma diversidade de contextos que se podem investigar, tanto no trabalho dos atores quanto na pesquisa dos componentes da cena (questão do espaço cênico etc.). A encenadora Mnouchkine (2010, p. 88) pensa da seguinte forma a esse respeito:

Quando apresento uma proposta de espetáculo em reunião com os atores e técnicos [...] não tenho a menor ideia do que será. Tenho um coração que

⁶⁶ Anotação do estágio de observação realizada no dia 08 de maio de 2014.

⁶⁷ Anotação do estágio de observação realizada no dia 08 de maio de 2014.

pulsa, um desconforto, uma espécie de amor pela obra ou pelo conjunto das obras ou de temas sobre os quais falo aos atores. [...] Tenho a impressão de que, quando partimos para uma obra, partimos para uma aventura. Mas o continente que acreditamos descobrir não é aquele aonde chegaremos.

A maneira como acontece a concepção de uma encenação é inédita em cada processo, como elucida a encenadora, que, ao apresentar a proposta, ainda não tem uma ideia formada. Porém, seus sentimentos em relação a essa proposta são motivados pelo desejo da aventura que inicia ao se construir uma encenação. Depois que começa o desenvolvimento do processo de montagem, a concepção também começa a tomar forma. Para Fernandes (1996), no trabalho do encenador Thomas, pode-se encontrar desenhos que subsidiam a concepção que permeia a criação cênica. Como exemplo, a autora citou o espetáculo M.O.R.T.E. (1990), exibindo uma foto referente ao desenho do caderno de direção que, logo abaixo desse desenho, apresenta a seguinte frase: “esboço com associação do camelo, bateria do samba final, o míssil da Broadway e trecho do poema ‘Galáxias’, de Haroldo de Campos” (FERNANDES, 1996, p. 251). Os desenhos produzidos por Thomas atuam como um material que se assemelha a uma notação detalhada da cena e deflagra o seu potencial de criação. A busca de material para criação ou de uma maneira de se acercar de uma temática leva a diversos caminhos em uma investigação de criação. De acordo com Salles (2013, p. 96), “Diários, anotações e correspondências são documentos que, às vezes, conseguem flagrar e arquivar registros da percepção: são as reservas passionais do artista. Registros que refletem o modo como aquele artista percebe o mundo”. Por isso, o estudo dos processos de criação configura-se a partir de uma busca minuciosa sobre o universo de registros de cada artista.

Outro exemplo de concepção de uma encenação é perceptível em *Contadores de Estórias*, dirigido por Ricardo Puccetti e Carlos Simioni, em que o intuito era “retratar as corporeidades do brasileiro e o universo imaginário contido nos ‘causos’ e lendas de nosso povo”⁶⁸. Os atores realizaram uma viagem pelas várias regiões brasileiras a fim de coletar material de histórias e de ações físicas e vocais de indivíduos inseridos nesse contexto. Pela apresentação da encenação, observou-se a riqueza do material coletado, assim como o valor do registro de uma pesquisa desse teor, que, talvez, seja parte de um acervo do grupo.

Essa questão de compreender a pesquisa como uma fonte para o procedimento de criação pode ser verificada no questionário do estudante 6⁶⁹, que selecionou o conto *Francisca*, de Fonseca, o qual sofreu a influência da filmografia de Almodóvar e de

⁶⁸ Conteúdo extraído do Programa do Espetáculo apresentado em 1995.

⁶⁹ Material coletado em questionário realizado no primeiro semestre de 2014, que consta no Apêndice C.

Tarantino. De Almodóvar vieram algumas características das suas personagens, como o exagero, a irreverência e o *kitsch*⁷⁰, que foram trazidas para a composição das personagens do conto. Já os filmes de Tarantino auxiliaram a formar uma personagem feminina impactante, que apresenta, no conto, traços criminais ao planejar e executar a morte do marido. A partir dessas características cinematográficas, o estudante 6 planejou a criação das cenas como um fio condutor da concepção cênica. Conforme Brook (2010, p. 59), “[...] uma peça é também um carretel que se desenrola; a sua verdade ganha existência imagem a imagem”. Diante desse ponto de vista, a concepção de uma encenação entrelaça-se como um novelo de lã embaraçado, no sentido de que há uma riqueza de ideias pesquisadas e experimentadas, mas nem sempre se encontra facilmente a ponta que levará à materialidade cênica. Em contrapartida, quando se encontra o fio que atravessa ponta a ponta, as ideias começam a tomar forma e configuram-se no desenvolvimento da encenação.

Em seguida, o ponto solicitado para a estruturação do livro do diretor é 11. Roteiro de ensaios – procurar sistematizar os ensaios através de fases de desenvolvimento. Nesse ponto, a professora enfatiza uma organização do procedimento de trabalho, que seria uma maneira de o estudante articular esse saber e entender como estão se desenvolvendo seus ensaios. Entretanto, devido a várias razões, como insegurança ou falta da apropriação do conhecimento de como se sistematiza um procedimento, os estudantes têm uma tendência, em alguns casos, a iniciarem seus ensaios de forma desorganizada. Além disso, ao longo dos ensaios, muita coisa se revela sem um planejamento *a priori*. Independentemente dessas razões ou de outras que se desconhece, conservar o hábito de escrever no livro do diretor contribui para compreender as fases percorridas, como uma forma de apreensão do conhecimento gerado. Ressalta-se, ainda, que, quando o estudante trabalha de maneira solitária no planejamento de uma cena, que vem apresentando dificuldades nos ensaios, essa atitude pode se transformar em um impasse, na medida em que, ao realizar a marcação projetada anteriormente, há a possibilidade de ocorrer uma transposição mecânica, que não pertence ao processo de criação da equipe. Assim, o material tem chances de tornar-se inorgânico e desprovido da pulsão vital própria da criação. O procedimento que a professora trabalhou com os estudantes prioriza a experimentação na construção das cenas, sem chance de um modelo fechado de trabalho transmitido pelo diretor. Cabia ao estudante, na função de diretor, proceder a uma prévia preparação dos ensaios na intenção de propiciar a criação cênica. Como exemplo, saliento

⁷⁰ “Diz-se de material artístico, literário, etc., considerado de má qualidade, em geral de cunho sentimentalista, sensacionalista, imediatista, e produzido com o especial propósito de apelar para o gosto popular” (FERREIRA, 1986, p. 998).

uma parte do livro do diretor⁷¹ da estudante 5, acerca do conto *O homem que não queria morrer*, de Gaarder:

1) Pantera – pega rabo; 2) Bolinha com palavras que remetem ao texto; 3) Caminhando pelo espaço com ritmos; 4) Caminhando nas linhas; Esses exercícios também serviram como jogo de atenção, e uma forma de conectar os atores um no outro (fisicamente e mentalmente). 5) Cruzando, pulando, se abaixando; 6) Cruzando, um segura outro se joga; Estes exercícios partiram da ideia de que mesmo que a pessoa se prenda a algo (sociedade/sistema) ela tem que seguir as lutas dela (luta de Johnny); 7) Preciso prender o outro, e mesmo assim seguir meu objetivo; 8) Como reajo mediante a morte iminente; 9) Como conto que vou morrer iminentemente; Estes exercícios já trabalharam com situações mais próximas ao texto, trazendo a imaginação comum pra improvisação.

Nessa passagem, em que a estudante 5 descreveu uma parte do seu planejamento no roteiro de ensaios, percebe-se que os jogos teatrais propostos convergem no intuito de trabalhar duas camadas. A primeira, como afirmado, são os jogos teatrais na proposição de preparar a equipe de atores; a segunda camada já introduz uma discussão a respeito da temática do conto. Observa-se que seu objetivo é que as camadas de trabalho sejam amalgamadas no processo de criação.

O trabalho de uma encenação é comparado por Mnouchkine (2013, p. 171) com a construção de uma catedral: “Às vezes me pergunto se o que fazemos, quando estamos preparando um espetáculo, não se parece, em miniatura, com o trabalho dos construtores de catedrais: em oito meses e não em noventa anos, mesmo que esse tempo nos pareça imenso”. Pode-se constatar que a dimensão do tempo expandido revela o mergulho necessário na construção de um espetáculo que se apresenta intenso devido ao grande empenho em um processo de trabalho que depende de toda a equipe para que se desenvolva. Nesse processo, as fases são construídas passo a passo, sem um contorno linear que defina com precisão seu desenvolvimento; por isso, cada processo é sistematizado de uma forma. Para exemplificar esse aspecto, na montagem teatral de *Miguilim* realizada em sala de aula, a professora dividiu os ensaios em três etapas para o processo de montagem:

[...] a experimentação, quando foram feitas intervenções com diferentes materiais elaborados a partir do texto como pré-texto; o momento de seleção, que ocorre quando tudo o que foi experimentado passa gradualmente por um processo de escolhas; e a organização, etapa final dos ensaios, quando o roteiro final já foi elaborado, mas são realizadas diversas possibilidades de

⁷¹ Segundo a estudante 5, o primeiro ensaio realizou-se no dia 15 de abril de 2014, conforme consta no Anexo A.

configuração e encandeamento das cenas. A criação dramaturgica resulta de diferentes experimentos e da articulação de imagens que surgiram no decorrer das três etapas (MENDONÇA, 2013, p. 132).

O procedimento de trabalho de Mendonça centralizou-se em um processo de experimentação, realizado por meio de jogos teatrais inseridos no universo temático proposto por Guimarães. Como descrito anteriormente, os estudantes iniciaram o processo sem ter conhecimento do material textual que havia sido selecionado, o que causou a estes impaciência e curiosidade, bem como questionamento sobre quando teriam acesso ao texto. Uma das estudantes pronunciou, nesse momento, que “os pacotes de estímulos”⁷² pareciam desconexos, a despeito de não conhecer o texto. No entanto, o que os estudantes ainda não haviam percebido, conforme Beatriz Ângela Vieira Cabral (2012, p. 37), é que

A característica mais importante do pacote de estímulo, entretanto, parece ser o envolvimento emocional do grupo com o tema. Se o cruzamento dos artefatos, a história da origem do pacote e seu foco dramático forem convincentes e esteticamente bem resolvidos, a atenção ficará concentrada nos conflitos subjacentes à trama, e será afastada a possibilidade de a ação se transformar em mera ilustração das situações sugeridas.

Nesse procedimento que emprega o “pacote de estímulos”, a professora estava consciente do mergulho proporcionado aos estudantes e, apesar das expectativas destes de quererem conhecer o material textual, dava continuidade ao processo de ensino, na intenção de conduzir o aprofundamento do contexto dramático, por meio da experimentação que desencadeava a “construção de imagens inesperadas” (MENDONÇA, 2013, p. 128). A proposta requeria que os estudantes conseguissem potencializar sua imaginação para não simplificar a criação, sob a influência vinda do texto, no intuito de proporcionar a apropriação criadora. A professora lidava simultaneamente com a instauração da criação no tempo que fosse mais conveniente, prevendo as fases, e com as inquietudes dos estudantes, uma vez que os sentimentos afloram tanto pelo processo intenso da criação quanto pela ansiedade de conhecer logo o material textual.

Nesse contexto, trago uma reflexão de Mnouchkine por considerar que se aproxima da prática desenvolvida com os estudantes, quando lembra que os atores precisam escalar

⁷² “Um recurso pedagógico eficaz para envolver os participantes com o contexto dramático e, ao mesmo tempo, estimular investigações paralelas e independentes nas demais áreas curriculares, é o pacote de estímulo composto. O estímulo composto reúne um conjunto de artefatos – objetos, fotografias, cartas e documentos, por exemplo, em uma embalagem apropriada. A história que se desenvolve a partir dele ganha significância através do cruzamento de seu conteúdo – o relacionamento entre os artefatos nele contidos – e como os detalhes de cada um sugerem ações e motivações humanas” (CABRAL, 2012, p. 36).

montanhas, na superação dos sentimentos, que se justapõem entre a personalidade e o processo de criação: “[...] Muitíssima coragem, paciência, e, talvez, necessidade de elevação, obviamente não estou querendo dizer de celebridade ou de glória. [...] só escalarão uma montanha se tiverem necessidade de poesia, de amplidão, de superação, em suma, do humano” (MNOUCHKINE, 2010, p. 86).

O trabalho executado em sala de aula é similar ao trabalho de um grupo de teatro, já que ambos trabalham com processo criativo, em que uma das condições se estabelece pela necessidade de superação, o que desencadeia uma experiência significativa, a qual, sob a ótica de Larrosa (2014, p. 25), “[...] requer um gesto de interrupção”, ou seja, necessita acessar outro tempo que não seja regido por urgências ou pressa, mas que permita ultrapassar as limitações quando em processo de criação. Por isso, as características descritas por Mnouchkine, como a “coragem” e a “paciência”, precisam ser desenvolvidas nos atores para que realizem um trabalho de permanente estímulo da imaginação, o que não acontece sob pressão ou sem uma presença integral. Logo, a imaginação coloca-se como uma das chaves no processo de criação, motivação recorrente ainda no trabalho de Stanislávski, que propunha aos atores não apreenderem o texto de imediato para não realizarem uma memorização mecânica (KNÉBEL, 2010). A encenadora Nair Dagostini⁷³, embasada na sistematização de Stanislávski, aprofundou essas questões em seu doutoramento, com uma pesquisa que contou com um processo de montagem do espetáculo *A Dócil*⁷⁴, de Dostoiévski. No procedimento para a construção das cenas, priorizou a improvisação em primeira instância: “o estudo na análise da obra junto com o ator foi realizado não pela via intelectual, mas ativamente, no espaço cênico, pelo caminho da improvisação” (DAGOSTINI, 2007, p. 231). A improvisação é um meio de criação que tem como característica a invenção e a imaginação. Nesse caminho, a partir de diferentes procedimentos, pode-se planejar o roteiro de ensaios contando com certa previsibilidade e com grande margem de imprevisibilidade, presente no processo de trabalho, que se redimensiona a cada encontro e aos poucos se constrói por meio da transposição textual.

No que se refere ao ponto seguinte na formação do livro do diretor, 12. Projeto de cenário, este acompanha a cenografia, entendida como “[...] o espaço cênico dramatizado [...]

⁷³ Nair D’Agostini é diretora e pesquisadora teatral, que, de 1978 a 1981, realizou pós-graduação no LGITMiK – Instituto Estatal de Teatro, Música e Cinema de Leningrado, ex-URSS, sendo a primeira brasileira a estudar na instituição. Teve como professores principais Arkádi Kátzman (1921-1989) e Gueorgui Tovstonógov (1913-1988), mestres herdeiros da tradição de Stanislávski (ZALTRON, 2011, p. 13).

⁷⁴ Estreou em 2005, em Porto Alegre, Rio Grande do Sul.

Dramático no sentido de encontrar uma atmosfera, comover por meio do espaço. Ser teatral” (GUINSBURG; FARIA; LIMA, 2006, p. 75). Em vista disso, qualquer espaço cênico tem condições de ser transformado em cenografia, sendo possível estabelecer uma diferença entre cenografia e cenário:

O cenário está dentro da cenografia, que é muito mais abrangente. [...] Cenário é todo o conjunto dos diversos materiais e efeitos cênicos (telões, bambolinas, bastidores, mobiliário, luzes, formas, objetos cênicos, cores etc.) que serve para criar a realidade visual ou a atmosfera dos locais onde decorre a ação dramática (GUINSBURG; FARIA; LIMA, 2006, p. 75).

O desenvolvimento de um projeto de cenário, geralmente de responsabilidade do encenador ou do cenógrafo que mantém diálogo tanto com o encenador quanto com a equipe de trabalho, inclui o estudo do espaço cênico, assim como a realização de um croqui ou de uma maquete (desenhos de perspectiva, planta baixa e detalhamentos). Além disso, a escolha do espaço cênico deve vincular-se com a concepção da montagem. No caso do teatro realizado na escola, conta-se com os espaços que existem na instituição, mas nada impede que o espaço seja alternativo e mesmo externo ao ambiente escolar. Essa questão interfere na concepção da encenação de maneira evidente e precisa ser pensada para as criações das cenas. Para Mnouchkine (2013, p. 153), “agora, à medida que ensaiamos, fazemos um pequeno simulacro da cenografia, a partir do momento que a ideia já esteja concebida e aprovada”. Em um grupo, os projetos de cenografia e o cenário têm mais sustentabilidade que os projetos desenvolvidos em uma disciplina, já que, às vezes, o planejamento da escola mostra-se, de alguma forma, insatisfatório e dependente do cronograma estabelecido. O professor Antonio Hildebrando⁷⁵ lembra que o calendário acadêmico é inflexível; por isso, a necessidade de cumprir com as metas para a execução dos componentes da cena, os quais “não podem ser somente virtualidades, ideias para o futuro a serem sobrepostas ao espetáculo uma semana antes da estreia” (HILDEBRANDO, 2005, p. 14). Pensar sobre os componentes da encenação é imprescindível no desenvolvimento das cenas, pois, caso isso seja desconsiderado e deixado para um momento próximo à apresentação, o trabalho perde em termos de qualidade e de coerência e apresenta características de desleixo por parte da equipe.

A principal consideração de Grotowski a esse respeito é que o espaço da cena deveria ser preenchido com o desempenho das ações físicas dos atores, independentemente de

⁷⁵ Montagem na Graduação de Teatro da encenação *Cabaret Vagabundo*, realizada em 2005, na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), em Belo Horizonte (HILDEBRANDO, 2005).

qualquer outro componente cênico. A dinâmica da utilização de uma cenografia expandiu-se em Brook (1994, p. 202), que explorou diversos espaços para a cena, como argumentou: “Não existem regras rígidas para apreciar se um espaço é bom ou ruim”. Já para Mnouchkine (2010, p. 101), a questão do cenário constrói-se nesta perspectiva: “Normalmente, há sempre uma proposta que desenhamos no chão. Começamos sempre na sala de ensaio vazia, sempre. E, com Guy-Claude François, permitimo-nos tudo aquilo que quisermos no papel: pia, cascatas... tudo o que quisermos”.

Depois disso, a encenadora observa o desempenho dos atores, analisando se conseguem realizar cenicamente os elementos do cenário, sem que haja sobreposição. Frequentemente, em sala de aula, prefere-se um cenário simples e prático para o jogo cênico dos atores. No relato do estudante ⁷⁶ acerca do conto *Obscenidades para uma dona de casa*, de Brandão, há a seguinte indicação: “tudo simples, utilizamos apenas uma cadeira e cartas. O critério era estar em cena apenas aquilo que era estritamente necessário”. No caso do estudante ⁷⁷, que encenou o conto *Pela passagem de uma grande dor*, de Abreu, o projeto contou com “a sala vazia, somente com objetos como carteiras de cigarros e isqueiros espalhados pelo chão” – sendo os isqueiros também utilizados para construção cênica dos atores (informação verbal).

Percebeu-se, assim, que, na maioria dos trabalhos apresentados, os estudantes optaram por um cenário simples e empenharam-se em uma criação cênica em que os atores preenchessem o espaço cênico. De certo modo, as escolhas justificam-se tanto pela falta de recursos quanto pela questão do tempo cronológico do semestre, o qual geralmente passa de forma muito rápida, em função de todos os aspectos concernentes à viabilização da montagem.

Outro fato a ser ressaltado consiste na interação estabelecida entre os objetos selecionados e os atores, que sinalizavam o motivo pelo qual aqueles estavam em cena. Isso pôde ser notado nas montagens *A obra de arte*, de Tchekhov, em que os atores empregaram a moldura na criação das cenas, e em *Norwegian wood*, de Murakami, em que estavam presentes a echarpe vermelha e o taco de sinuca, objetos que auxiliaram na criação das ações físicas dos atores e, conseqüentemente, na construção das cenas.

Sobre os aspectos comentados, os estudantes preocuparam-se com a seleção do espaço cênico e com o emprego de todos os elementos do cenário na própria construção das cenas. Os

⁷⁶ Material coletado em questionário realizado no primeiro semestre de 2014, transcrito no Apêndice C.

⁷⁷ Entrevista concedida a Carla Medianeira Antonello, em Porto Alegre, em 19 de novembro de 2014, que consta no Apêndice D.

que selecionaram a sala de aula para apresentação já levavam materiais e experimentavam possibilidades inerentes ao processo de criação. Uma das estudantes que havia concebido a apresentação em um bar acabou desistindo pela questão do tempo cronológico e pela dificuldade de conseguir um local, optando por realizar a apresentação em uma sala de aula em que havia duas mesas grandes, usadas na criação das cenas. No entanto, no dia da apresentação, a equipe conseguiu a Sala Alziro Azevedo e realizou a apresentação neste local. Parece ter havido uma acomodação em relação à ideia inicial, o que, no meu ponto de vista, acarretou um prejuízo à concepção que havia sido pensada e ensaiada anteriormente.

Na sequência do projeto de cenário, é solicitado o ponto 13. Plano de iluminação – planta baixa da iluminação e justificativa estética. Ao tratar do plano de iluminação, geralmente, conta-se com a orientação de um professor que trabalha nessa área ou de um técnico⁷⁸ que auxilia o estudante a realizar o projeto de iluminação cênica. Um dos grupos contou com a colaboração desse técnico de iluminação para orientar o trabalho a partir do material existente na Sala Alziro Azevedo, tendo conseguido agendar essa colaboração com alguma antecedência. Para efetivar o projeto de iluminação, um dos princípios é saber o que há disponível em termos tecnológicos e materiais para o dia da apresentação, além de realizar ensaios a fim de construir as cenas em relação à afinação da iluminação. Conforme o material existente, pode-se executar um projeto com uma iluminação básica ou complexa no diálogo com a cena, de modo que, em algumas situações, por exemplo, o diretor lança mão da iluminação para resolver passagens de cenas, propiciando a modificação do ambiente cênico. Ao definir o projeto de iluminação, uma condição que merece ser verificada criteriosamente é a seleção de cores, que, em contato com o cenário, o figurino e a maquiagem, podem surtir outro efeito, às vezes, não esperado. Assim, ressalta-se a necessidade de uma criação que dialogue com os demais componentes para não haver sobreposição indesejada. Segundo Girard e Ouellet (1980, p. 82), “a multiplicidade das funções das luzes revela a flexibilidade desta linguagem que se serve das cores, se desloca, varia de intensidade, utiliza a projeção móvel e imóvel”. O projeto de iluminação integrado à cena precisa de uma revisão nos ensaios, para proceder a uma afinação que esteja em sintonia com o planejado.

No ensino de teatro, como mencionado anteriormente, conta-se com a presença de um professor de iluminação ou de um técnico que trabalha no teatro da escola, o qual tem como uma de suas funções orientar os estudantes quanto ao planejamento do projeto de iluminação.

⁷⁸ Geralmente, há a contratação de um técnico para a manutenção da iluminação, embora este seja um profissional com domínio de ambas as competências: técnica e artística.

No caso de convidar uma pessoa externa ao ambiente de trabalho, é indispensável que esta tenha um conhecimento das duas funções, isto é, do projeto da iluminação e da operação da mesa de luz. No teatro profissional, o iluminador não pode ser confundido com um técnico ou um executor; ao contrário, a operação exige sensibilidade na realização do projeto para, ao rever as passagens, perceber nuances ou efeitos na materialidade do tratamento dado na concepção. Se o encenador for o responsável pela operação da mesa de iluminação, precisa ter um domínio técnico para que o projeto de iluminação se realize, já que, como constatou Pavis (1999), a iluminação não funciona como uma decoração – a proposta é gerar sentido na composição do espetáculo. Com efeito, torna-se necessária uma reflexão sobre a contribuição da iluminação na cena, tal como sugeriu Appia [1921?] ao enfatizar que a iluminação deve ser um componente artístico que adquire uma potencialidade se projetada com a devida atenção na encenação. Um aspecto evidenciado é que a iluminação se reelabora por meio da relação estabelecida com o espaço, ao conceder e esculpir a modulação, as formas e os volumes do cenário. A esse respeito, pode-se dizer que a iluminação, quando bem-utilizada, representa um diferencial na cena e cria a atmosfera desejada na composição de uma encenação. Mesmo que o projeto da iluminação seja elaborado tendo em vista uma desconstrução e não se proponha a realizar nenhum diálogo com os demais componentes, a proposta, se bem-efetuada, contempla os significados pretendidos. No teatro feito no contexto escolar, nem sempre os estudantes têm acesso a uma sala com equipamentos condizentes para efetuar um projeto de iluminação. Constatei que, nas apresentações dos estudantes, apenas um das equipes teve acesso à Sala Alziro Azevedo, fato decorrente da organização antecipada dos estudantes, e, conseqüentemente, aos equipamentos necessários. A esse respeito, a estudante 5⁷⁹ relatou, acerca da encenação do conto *O homem que não queria morrer*, de Gaarder, que:

Tínhamos combinado de montar a luz em conjunto, unindo os focos que precisávamos, pensando nas cores que servissem a todos, e isso funcionou. Teve um momento durante a montagem e passagem de luz que queríamos todos matar uns aos outros, porque, apesar de trabalharmos em grupo, cada um tinha as suas especificidades de cena, e coisas para resolver.

O interessante da asserção dessa estudante é que ressalta a premência da habilidade de se trabalhar em equipe, quando explica que, apesar de existir uma sintonia inicial, ao planejar a iluminação em conjunto, ocorreu uma insatisfação. Nesses casos, os estudantes precisam retroceder na tentativa de um consenso, que possibilite um projeto de iluminação que

⁷⁹ Trecho do livro do diretor dessa estudante, transcrito integralmente no Anexo A.

contemple, em alguma medida, as especificidades de cada apresentação, ainda que seja uma tarefa difícil tendo em vista que o projeto de iluminação é único e particular a cada encenação.

A crise nos trabalhos em grupo resulta em diversas tensões, trazendo à tona a necessidade dos participantes cederem na busca por uma ação que favoreça a equipe. Como aponta Mnouchkine (2010, p. 148), “Sim para ajudar é preciso ceder. Do contrário estaremos numa relação de forças”, indicando a ideia de que, no trabalho de equipe, inevitavelmente há a necessidade de ceder para estabelecer acordos e gerar uma colaboração mútua. Isso se constatou na equipe mencionada, que, diante das dificuldades, auxiliou-se mutuamente quanto às mudanças decorrentes de cada apresentação. Os demais grupos não tiveram acesso ao teatro, mas organizaram-se na sala de aula, que, futuramente, deverá ser equipada com iluminação e som. Mesmo nesta situação, instalaram refletores e colocaram a caixa de som, em uma adaptação que concedeu que as apresentações não fossem prejudicadas, levando-se em conta as diferenças de um espaço com uma infraestrutura mais simples.

Na abordagem dos componentes da cena, subsequente à iluminação, solicita-se o ponto 14. Projeto de figurino – você não precisa ser um figurinista, mas apenas dizer o que o ator estará usando; se o figurino não for atual, procure na história do vestuário, e apresente justificativa estética. Na concepção do projeto de figurino, uma questão que está diretamente atrelada é a pesquisa de materiais e o estudo das cores, levando-se em conta a relação estabelecida com os componentes da cena. Nesse sentido, Pavis (2010, p. 148) complementa: “[...] o figurino conquista um lugar muito ambicioso; multiplica suas funções e se integra ao trabalho de conjunto em cima dos significantes cênicos”.

Diante das funções atribuídas ao figurino, resulta que este é utilizado na caracterização da personagem, sinalizando o contexto socioeconômico ou estabelecendo uma elaboração atemporal, sem especificar o tempo ou o lugar da personagem. Na encenação *Kaspariana*⁸⁰, por exemplo, estabelece-se uma luta entre o ator e seu figurino: “[...] o ator luta com um elemento que parece sair de si próprio, o seu próprio fato que é ao mesmo tempo parceiro e adversário, projeção híbrida da sua impotência e alienação” (GIRARD; OULLET, 1980, p. 75). O trabalho do ator na utilização do figurino sobrepõe duas personagens em uma a partir do seu desempenho, no domínio e na precisão da ação física. Para aperfeiçoar a utilização do figurino, sua confecção precisa ser efetivada ao longo dos ensaios a fim de que o ator apure se a criação permite a movimentação e os deslocamentos previstos no espaço cênico. Assim,

⁸⁰ Direção de Eugenio Barba, apresentada entre os anos de 1967 e 1968.

evitam-se riscos de uma inadequação entre a cena criada e o emprego do figurino no momento da apresentação.

Nas montagens dos estudantes, observei que a pesquisa do figurino se restringiu ao estudo de seus armários, abrangendo, ainda, o da família e o dos amigos. O depoimento do estudante 3⁸¹, que trabalhou com o conto *Obscenidades para uma dona de casa*, de Brandão, explanou sobre a dificuldade de buscar outros figurinos em decorrência de que, naquele semestre, o guarda-roupa da escola encontrava-se fechado. A estudante 8⁸², que encenou o conto *O pôster*, de Verissimo, reconheceu que sua concepção do projeto de figurino foi restritiva: “buscamos o que tínhamos, eram roupas comuns adaptadas”. Embora os estudantes tivessem conhecimento sobre a importância do figurino e de projetá-lo em adequação com a cena, fizeram um reaproveitamento do material disponível. Frequentemente, o projeto de figurino mais elaborado relaciona-se com as montagens apresentadas na finalização do curso, devido aos custos envolvidos, os quais não são subsidiados pela maioria das instituições – ressaltando-se que nem todos os estudantes são providos de condições financeiras para cobrir essa despesa.

Em seguida, é solicitado, para a elaboração do livro do diretor, o ponto 15. Plano de maquiagem – não é preciso saber executar, mas sim indicar o que se quer (juventude, envelhecimento, aspecto saudável, rosto dissipado ou nenhuma maquiagem) e apresentar justificativa estética. A concepção da maquiagem relaciona-se com o projeto do figurino, do cenário e da iluminação, uma vez que a incidência das cores pode acabar modificando o efeito planejado. Nesse contexto, “A caracterização está em íntima relação com a iluminação, com a indumentária e até com o cenário: a variação dos focos luminosos valorizará a cor ou, por um jogo de sombras, esculpirá um rosto e dará relevo a um simples traço feito a lápis” (GIRARD; OUELLET, 1980, p. 64). Ao caracterizar os atores/personagens, a concepção dos componentes necessita de uma interligação. A maquiagem subentende uma gama de possibilidades, desde uma maquiagem simples, utilizada somente para realçar alguns traços do rosto e chamar atenção para algum aspecto da face da personagem, até uma maquiagem mais elaborada, a fim de proporcionar, por exemplo, o efeito de um envelhecimento, o que necessita de conhecimento técnico e de mais tempo para sua execução. No procedimento dos estudantes, observou-se que priorizaram um projeto de maquiagem básico, sem destaque para nenhuma maquiagem mais elaborada, alternativa que foi condizente com as apresentações e

⁸¹ Material coletado em questionário realizado no primeiro semestre de 2014 e transcrito no Apêndice C.

⁸² Material coletado em questionário realizado no primeiro semestre de 2014 e transcrito no Apêndice C.

com os componentes cênicos. O processo de criação em uma encenação deve trabalhar na interligação dos componentes cênicos, uma vez que a cena é observada na tridimensionalidade e que o encenador analisa o todo que a compõe.

Após, há o ponto 16. Fotos do espetáculo. O registro por meio da fotografia proporciona um olhar sobre a cena no tempo presente (assim como a própria encenação), já que o clique que gera a imagem será irrecuperável. Constitui-se em um material que funciona como um *feedback* para que os estudantes possam posteriormente observar a encenação. De acordo com Ana Carneiro (2013, p. 27), “[...] a formação de acervos imagéticos não é apenas um recurso bastante rico, que torna mais simples o acesso a fontes iconográficas que abrangem temas como historiografia do teatro, espaços cênicos, trabalho atorial”. Conforme a autora, o registro propicia a formação de um acervo de documentação, constituindo um material para pesquisa e investigação por fazer com que os dados, mesmo diante da efemeridade da cena, permaneçam. O material fotográfico acrescentado ao livro do diretor subsidia a leitura de como se desenvolveu o processo de criação, podendo servir de fonte de consulta no futuro profissional do estudante. Ressalta-se que, no capítulo cinco deste texto, apresentam-se as fotos referentes aos exercícios de encenações dos estudantes.

A fase subsequente da composição do livro do diretor é o ponto 17. Texto da peça ou roteiro do espetáculo. O material solicitado, como afirmado, é o texto literário que embasou a transposição para a construção cênica. Assim, pode ser tanto um conto quanto um romance, acrescentado de um roteiro executado somente pelo encenador ou pelo encenador em conjunto com a equipe.

Posteriormente, para a composição do livro do diretor, solicitam-se os pontos 18. Cartaz e 19. Programa, que consistem nos materiais usados para a divulgação da encenação. Embora as ideias de criação devam partir do encenador e da equipe, que conhecem a essência do trabalho, a criação da arte precisa contar com um profissional para elaborar tais materiais. Quando exposto para o público, o cartaz, na maioria das vezes, despertará a atenção como se fosse um convite para o comparecimento à encenação. O programa usualmente é distribuído quando os espectadores adentram no espaço da apresentação, contendo, frequentemente, uma sinopse da concepção da encenação e a ficha dos responsáveis pela criação e dos colaboradores que auxiliam na realização da peça. O cartaz e o programa são compreendidos, assim, como um registro, o qual poderá ser mantido pela escola como um acervo para pesquisas futuras e para publicações da instituição. Na disciplina *Fundamentos da*

Dramaturgia do Encenador, os estudantes não precisaram elaborar um cartaz ou programa, mas esse material geralmente é exigido nas montagens de encerramento do curso. Uma das equipes, contudo, fez questão de elaborar um programa bem simples sobre as apresentações dos exercícios cênicos (ANEXO B), que se nomeou Obscênicos, responsabilizando-se pela transposição dos seguintes contos: *Pamonha*, de Tchekhov; *A corista*, de Tchekhov; *O pôster*, de Verissimo; *O homem que subornou a morte*, de Drummond; *Obscenidades para uma dona de casa*, de Brandão; e *Pela passagem de uma grande dor*, de Abreu.

O ponto a seguir é o 20. Trilha sonora – roteiro dos sons utilizados e justificativa estética. A trilha sonora possibilita múltiplas funções em uma encenação, podendo ser inserida como um fundo musical, que atua quase como uma presença despercebida ou como um complemento à ação física dos atores. Sua introdução pode ser feita por meio de aparelho de som (de forma mecânica) ou dos próprios atores com habilidade de cantar e de tocar instrumentos musicais. Outra maneira possível consiste na contribuição de profissionais da música para esse fim. Nesse sentido, os músicos Cláudia Fontoura e Rogério Lauda compreendem que a composição deve ser criada juntamente com os ensaios. Na composição da trilha sonora do espetáculo *Fausto da Tribo de Atuadores Ói Nós Aqui Traveiz*, Fontoura (1994, p. 14) ressaltou que “não adiantava descobrir a música lá fora, trazer e encaixar na cena. Foi preciso ouvir, criar, recriar. [...] Um movimento de simbiose”. Sua intenção é sintonizar a criação da música com a cena, já que, uma vez criada externa ao ambiente do trabalho dos atores, ausenta-se de uma significação mais apurada e relacionada à cena. Assim, o processo de criação da trilha sonora acontece de maneira singular em cada encenação, como, por exemplo, no espetáculo *SUZ/O/SUZ* do Grupo *La Fura Dels Baus*⁸³, em que a trilha musical se constrói com a cena: “tem um ritmo perfeitamente remarcável desde uma evidente estrutura superficial que acompanha outra que poderíamos chamar de profunda, em conjunto com uma unidade dramática que abre, desenvolve, e engloba o espetáculo⁸⁴”. A música é introduzida como um componente que dinamiza a encenação e marca as passagens de uma cena para a outra, causando, em alguns momentos, um forte impacto visual por meio dos músicos que tocam seus tambores e da água que jorra juntamente às batidas. A sonoridade está aliada à visualidade que permeia a criação de toda a encenação, a começar pelo espaço cênico em um galpão, com o pé direito enorme, onde os atores chegaram descendo em cordas,

⁸³ Apresentação na 21ª Bienal Internacional de São Paulo, em outubro de 1991. Criação e direção de *La Fura Dels Baus*.

⁸⁴ Programa do espetáculo *SUZ/O/SUZ* consultado no dia 14 de dezembro de 2014.

e o público assistia acompanhando a movimentação. O ritmo, nesse caso, marca o desempenho dos atores, que algumas vezes é acelerado, lento etc.

Cito, a seguir, alguns exemplos de utilização da trilha sonora criada pelos estudantes. Em uma das encenações, a música relacionou-se com a temática do conto *Pela passagem de uma grande dor*, de Abreu, que aludia à solidão e à incomunicabilidade vindas das grandes cidades. Nesse caso, a apresentação começou com a música tocada de forma mecânica e encerrou com os atores cantando-a e fazendo as batidas na emissão do ritmo em seus corpos. Em outra encenação, a criação da trilha conjugou-se com a criação das cenas, na montagem do conto *Trezentas onças*, de Neto. A investigação de sons, nesse caso, aludiu à atmosfera em que se encontrava a personagem principal; a partir disso, criou-se um coro dos atores, que participavam ativamente, imitando assovios, cantos dos pássaros e sons da floresta, na projeção sonora. Em outro trabalho, ainda, o único que realizou a transposição de um romance (*Norwegian Wood*, de Murakami), o estudante que dirigia utilizou uma música homônima dos *Beatles* de trilha sonora. Em decorrência disso, o procedimento da criação das cenas também contou com a música para formar a atmosfera a respeito da temática do romance, que consiste na fase da vida de adolescentes, repleta de questionamentos e de incertezas quanto às escolhas futuras. Nesse aspecto, a trilha sonora foi um dos componentes mais valorizados pelos estudantes e aproveitados para o procedimento de criação. Já no caso da transposição do conto *Clarisse e seu monstrinho*, de Silva, a estudante 13⁸⁵ afirmou: “a construção das cenas foi feita a partir das improvisações e exercícios, experimentos com músicas, luzes e sensações”. Ou seja, em algumas encenações, a trilha sonora contribuiu para a construção imagética das cenas; enquanto que, em outras, a trilha sonora não foi utilizada como um componente de realce.

Assim, em continuidade à densa trama tecida no livro do diretor, tem-se o ponto 21. Plano dos principais deslocamentos no espaço das personagens. É possível perceber que a criação das ações físicas dos atores corresponde também ao seu deslocamento no espaço. O encenador, a partir do trabalho dos atores, interfere em sua criação com ideias ou sugestões para o aprimoramento de seu trabalho. A autora Picon-Vallin (2013b, p. 19) resgatou a montagem *A morte de Tintagiles*, de Meyerhold, em 1905:

Num caderno de direção, o encenador indica muito precisamente, para os atores, os deslocamentos e os gestos convencionais, solenes, rituais, capazes

⁸⁵ Material coletado em questionário realizado no primeiro semestre de 2014, que consta no Apêndice C.

de construir poses “baixo-relevo”, nas quais cada um se imobiliza antes de falar. A partitura plástica é então constituída por uma sucessão de poses muito marcadas, dois a dois, três a três ou mais – de perfil (nariz com nariz), de frente (bochecha com bochecha) –, que os atores assumem em silêncio e congelam por um tempo, suspendendo qualquer movimento durante o diálogo que se segue. O silêncio corresponde a um tempo de deslocamento; as palavras a uma suspensão do movimento.

Cada encenador organiza sua maneira de registrar os deslocamentos dos atores. No exemplo em questão, há também um esboço em que Meyerhold desenhou de forma rabiscada o corpo dos atores, indicando seus movimentos. Nota-se a precisão na descrição do encenador, que se preocupa com os mínimos detalhes da “partitura plástica” dos atores e seus deslocamentos. Além dessa forma de notação, alguns encenadores utilizam uma planta baixa, de preferência frontal, para formar a ideia do espaço, e empregam siglas para definir as personagens. Também há a possibilidade de nomear as cenas para entendimento da construção da encenação em seu todo. Para Mnouchkine (2010, p. 44), “Quando o ator entra em cena, a ação já deve ter começado, a situação estar definida e o estado da personagem evidente”. Assim, a composição da cena define-se pela ação dos atores e, por isso, deve ser feita de maneira minuciosa. Um dos aspectos trabalhados com precisão pela encenadora diz respeito ao deslocamento das personagens, às entradas e às saídas, a fim de que a ação seja contínua, “dando sempre a impressão de que aquilo a que o espectador assiste é o espetáculo de uma narrativa que se desenrola à sua frente” (MNOUCHKINE, 2010, p. 45). O deslocamento das personagens é um trabalho que evidencia a passagem do tempo, desde o início da primeira cena até o término da apresentação, no desenvolvimento da narrativa. Os estudantes encarregados da direção registraram o deslocamento das personagens durante os ensaios, e alguns deles faziam anotações no próprio texto para indicar os principais deslocamentos, em um trabalho conjunto com os atores, que precisam construir suas ações físicas em perspectiva de seus deslocamentos.

Por fim, o livro do diretor é complementado com o ponto 22. Bibliografia consultada/marco teórico. A pesquisa da encenação deve estar fundamentada em um referencial teórico que permite o entrelaçamento de materiais que convergem na temática tratada no conto ou romance. No momento da busca de materiais, não existe uma delimitação, de tal forma que, às vezes, um material a princípio sem associação pode se apresentar como um atravessamento na criação e, por conseguinte, como um estímulo à imaginação, o que pode ocorrer por meio de objetos, músicas, cenas da vida cotidiana etc. No processo de criação, os sentidos, as percepções e as emoções são incessantes e, às vezes, acontecem de

maneira inesperada, sendo trabalhadas mesmo no inconsciente, e refletem em imagens que possibilitam a resolução de cenas. A experiência proposta em sala de aula por Mara Lucia Leal⁸⁶ (2013, p. 197) complementa essa ideia:

A metodologia utilizada baseou-se em exemplos da arte contemporânea (incluindo-se as várias linguagens artísticas) que trabalham com material autobiográfico para a composição de cena, teoria da performance e exercícios de percepção e memória como estímulo para o processo criativo dos alunos.

As metodologias ou os procedimentos são planejados pelos professores na indicação de pesquisas que subsidiem o desenvolvimento da realização artística. À medida que os estudantes são estimulados e retroalimentados, tais pesquisas se configuram em fontes propulsoras de ideias para a criação. O livro de direção consiste, assim, em um espaço das ideias, que se agrega a partir dos procedimentos de criação. O encenador Brook, por exemplo, em

O espaço vazio, relata com humor como preparou com maior cuidado sua primeira encenação, encarando os ensaios, para se tranquilizar, como uma espécie de concretização de seu caderno de direção e descobrindo a seguir a realidade e as transformações do trabalho coletivo (RYNGAERT, 1998, p. 21).

Essa mudança, segundo o encenador, instaura-se a partir da transformação vinda do procedimento de criação, que, pela interferência da equipe, desencadeia uma desconstrução, como se a “concretização do caderno de direção” se refizesse diante da multiplicidade de ideias que decorrem do compartilhamento. Como uma via de mão dupla, tanto o livro de direção quanto a realização são refeitos em uma prática que prima por ser aberta e única.

⁸⁶ Reflexão da professora na disciplina *Interpretação/Atuação V*, ministrada no primeiro semestre de 2010 ao curso de Teatro da Universidade Federal de Uberlândia (UFU).

5 AS MONTAGENS DO COMPONENTE *FUNDAMENTOS DA DRAMATURGIA DO ENCENADOR À LUZ DE DISCURSOS DE ENCENADORES PARA A CRIAÇÃO DA ENCENAÇÃO*

Este capítulo traz imagens das montagens resultantes do componente *Fundamentos da Dramaturgia do Encenador* e propõe um cotejamento direto com discursos de encenadores que se configuram por meio de sua prática, tendo em vista que teoria e prática se apresentam em um caminho de mão dupla e se retroalimentam. Dessa maneira, propomos a continuidade do exame específico do processo de ensino-aprendizagem do estudante de direção teatral.

5.1 ENTRE A PRÁTICA E A PEDAGOGIA NA CRIAÇÃO DA ENCENAÇÃO

A questão exposta por Stanislávski no livro *Mi vida en el arte* (2011) colabora para pensar a prática¹ e a pedagogia² como entrelaçadas ao descrever a necessidade de um trabalho que se atenha a uma prática sistemática. De acordo com suas palavras, “Não entendiam que aquilo que dizia não era possível de se apropriar em uma hora nem sequer em um dia; **que era necessário estudar sistematicamente e praticamente**” (STANISLÁVSKI, 2011, p. 382, grifo nosso, tradução nossa³). Esse argumento do autor se refere ao fato de que, algumas vezes, os atores não compreendem que a apropriação de um treinamento⁴ requer uma continuidade para adquirir as habilidades necessárias ao trabalho.

Essa mesma discussão se projeta no ensino, já que o estudante de arte cênica leva algum tempo para obter consciência de que o trabalho se constrói de forma metódica, com a prática e a teoria amalgamadas no processo de ensino-aprendizagem. Para Stanislávski, a prática relaciona-se a uma aprendizagem para potencializar o trabalho, na ênfase de um treinamento contínuo. Apesar disso, o autor deixa claro que não pretendia criar fórmulas prontas, uma vez que cada coletivo precisa dominar uma prática conforme suas necessidades contextuais, assertiva elucidada nessa réplica a um estudante americano: “Não devem reproduzir o Teatro

¹ “[...] 1. Ato ou efeito de praticar. 2. Uso, experiência, exercício. 3. Rotina; hábito. 4. Saber provindo da experiência; técnica. 5. Aplicação da teoria” (FERREIRA, 1986, p. 1377).

² “[...] 1. Teoria e ciência da educação e do ensino. 2. Conjunto de doutrinas, princípios e métodos de educação e instrução que tendem a um objetivo prático. 3. O estudo dos ideais de educação, segundo uma determinada concepção de vida, e dos meios (processos e técnicas) mais eficientes para efetivar estes ideais. 4. Profissão ou prática de ensinar” (FERREIRA, 1986, p. 1290).

³ Texto original: “No entendían que aquello que lo que hablaba no era posible apropiárselo en una hora y no siquiera em um día; que era necesario estudiarlo sistemática y prácticamente”.

⁴ “[...] la del trabajo que efectúa el actor para perfeccionar su arte antes de entrar a escena” (FÉRAL, 2010b, p. 13).

de Arte de Moscou. Devem criar algo próprio. Se tentarem copiar estarão seguindo uma tradição, sem progredir” (STANISLÁVSKI, 2014a, p. 16). Nesse sentido, percebi que os estudantes, apesar de seguirem o “sistema” por intermédio da análise ativa, atribuído ao legado de Stanislávski, apropriavam-se de seus próprios repertórios de procedimentos para a criação das cenas, como notado no livro do diretor da estudante que dirigiu *O homem que não queria morrer*, de Gaarder (Figura 1), que consta no Anexo A deste estudo.

Figura 1 – Ensaio A de *O homem que não queria morrer*



Fonte: Manoela Wilhelms Wolff.

As transformações dos procedimentos realizados pelos estudantes efetivam-se na dinâmica dos ensaios, conforme o contexto sociocultural e seus repertórios; no entanto, voltar no tempo e resgatar tradições são os indicadores das condições para subsidiar formas de se trabalhar. Tal premissa coloca em voga a questão da tradição, que se apresenta, de acordo com Féral (2004b), de maneira dúbia: de um lado, as coisas do passado poderão ser aceitas apaticamente sem um devido questionamento; de outro, existe uma rejeição da tradição, quase ameaçada a ser relegada na busca de algo diferenciado. Nessa alegação, Féral (2004b)

observou que os reformadores do teatro do século XX conseguiram compreender o que consideravam obsoleto na prática teatral para uma renovação da encenação. Questionar a tradição⁵, palavra derivada do latim *tradere*, cujo significado é transmitir, implica a possibilidade de dois fatores simultâneos: permanência e transformação. Por conseguinte, torna-se necessário dar um passo adiante no que se refere à tradição, atendendo a um devido ajustamento tendo em vista cada contexto – o que é extremamente relevante no caso da área teatral, que se configura a partir de processos de criação que equivalem a um ininterrupto ato de repensar as práticas geradas.

A encenadora Bogart, em seu livro *A preparação do diretor* (2011), organizou sete ensaios – que tratam dos temas memória, violência, erotismo, terror, estereótipo, timidez e resistência –, compreendidos como problemas ao longo de sua atividade enquanto encenadora, para realizar um estudo mais aprofundado: “E esse estudo mudou a maneira como encaro o meu trabalho no teatro. Os problemas se transformaram em aliados” (BOGART, 2011, p. 12). Seu pensamento revela o quanto o trabalho do encenador é singular, pois remete ao modo como cada um encontra as problemáticas que o direciona para determinada investigação acerca dos processos criativos. Recupero o ensaio sobre a memória, que, no decorrer da leitura, incentivou-me a pensar sobre o que observo como essencial: revisitar a contribuição dos encenadores para o aprofundamento deste conhecimento. Adentrar nesse universo dos vestígios da memória constitui-se em um meio de análise, como bem colocou Bogart (2011, p. 47):

Teatro é sobre memória; é um ato de memória e descrição. Existem peças, pessoas e momentos da história a revisitar. Nosso tesouro cultural está cheio a ponto de explodir. E as jornadas nos transformarão, nos tornarão melhores, maiores e mais conectados. Possuímos uma história rica, variada e única, e celebrá-la é lembrar. Lembrar é usá-la. Usá-la é ser fiel a quem somos. É preciso muita energia e imaginação. E um interesse em lembrar e descrever de onde viemos.

O estudo da história do teatro proporciona investigar a presença de artistas cênicos preocupados com cada uma das áreas que a prática cênica contempla para repensar os procedimentos de uma montagem. Esse reconhecimento alerta para a questão de que algumas vezes acabamos por buscar certa originalidade na criação, esquecendo-nos de que já pode ter havido uma investigação similar, à qual poderíamos recorrer para estabelecer um diálogo com as inquietações de nosso contexto. Assim, cada exercício cênico realizado pelos estudantes

⁵ “[Do lat. Traditione] [...] Ato de transmitir ou entregar” (FERREIRA, 1986, p. 1696).

conta com as razões que os motivaram nas suas montagens, influenciadas pelo aporte de conhecimentos já elaborados. Como exemplo, cito o exercício de encenação *O pôster*, de Verissimo, que empregou a análise ativa na leitura do conto (Figura 2). Como os estudantes estão em fase de apreensão de habilidades, houve alguns contratempos na atuação, como o fato de um dos estudantes serem histriônicos (apresentando um desempenho solitário), sem conseguir uma contracenação adequada. Tal acontecimento acabou prejudicando o desempenho da ação física conjuntamente com os elementos de concentração, imaginação, “se” mágico, fé e sentido de verdade (organicidade), relação, adaptação, liberdade muscular e tempo-ritmo. Além disso, as cadeiras e os demais elementos cênicos poderiam ter sido mais aproveitados na cena. A caracterização das personagens, por sua vez, também foi realizada por meio de figurinos que careciam de uma maior atenção.

Figura 2 – Apresentação de *O pôster*



Fonte: Carla Medianeira Antonello.

Figura 3 – Apresentação de *O pôster*



Fonte: Carla Medianeira Antonello.

Por consequência, o papel da escola é justamente propiciar aos estudantes a assimilação de saberes e valorizar os conhecimentos já elaborados pelos artistas cênicos. Em razão disso, o pesquisador Ruiz (2012), no estudo sobre os encenadores, utiliza a expressão “biografia artística”, para refletir a respeito das relações estabelecidas entre a vida e a obra, na perspectiva de que, em sua grande maioria, os artistas cênicos apresentam um trajeto de tamanha dedicação que entrelaçam as esferas da arte na vida e da vida na arte. A esse respeito, é interessante lembrar a análise desenvolvida na obra *Meyerhold*, em que Picon-Vallin (2013a) realizou um minucioso estudo de reconstrução do itinerário deste encenador ao situar a criação de seus conceitos que colidem com a construção de suas encenações nos episódios que congregam uma identidade singular a cada um dos espetáculos.

Infelizmente, durante algum tempo, sua contribuição foi relegada em consequência da perseguição política⁶ de Stálin⁷, de forma que somente no ano de 1955⁸, no novo contexto

⁶ Em 1940, “V. Meierhold é fuzilado depois de ser condenado pelo Colégio Militar da Corte Suprema da URSS por espionagem” (PICON-VALLIN, 2013, p. 531).

⁷ Josef Stálin (1878-1953) foi secretário-geral do Partido Comunista da União Soviética e do Comitê Central a partir de 1922 até a sua morte, em 1953, sendo assim o líder soberano da União Soviética (KHARLAMOV, 1947).

político e com a iniciativa de sua neta Maria Valentei-Vorobiova, foi possível verificar o descortinar de um percurso fértil em termos do desenvolvimento de uma pedagogia aliada à prática cênica. Depreende-se, assim, que Meyerhold, tanto quanto Stanislávski, distinguiu-se na função de encenador-pedagogo ao realizar uma proposição pedagógica que tinha como ponto de partida a prática para o desenvolvimento de seus procedimentos nos coletivos onde exercia suas atividades. Além disso, Meyerhold observou a necessidade de um ensino voltado à direção teatral, conforme salienta Picon-Vallin (2011a, p. 218-219):

Meierhold foi, sem dúvida, um dos primeiros a se dedicar ao ensino da encenação. Também nisso foi pioneiro, oferecendo seus primeiros cursos de encenação em 1918/1919 para os instrutores dos teatros de agitação no *front*, tentando formá-los segundo as mais altas exigências nessa que é “a maior especialização do mundo” – segundo sua definição de encenação. (grifo do autor).

A articulação de uma proposta artístico-pedagógica para a formação de diretores teatrais guarda relação com este estudo, que se propôs a investigar os procedimentos de direção que fundamentam o processo de ensino-aprendizagem dos estudantes. Percebendo o quanto os estudantes se deparam com embates na condução e na construção do processo criativo e tendo em vista a complexidade inerente a esse processo, entende-se o argumento de Meyerhold (apud PICON-VALLINA, 2011, p. 219) de que a encenação é “a maior especialização do mundo”.

Em decorrência dessa complexidade aludida por Meyerhold, no terceiro capítulo deste trabalho, investigaram-se os procedimentos empregados pelos estudantes, constando-se que, apesar de seguirem os mesmos métodos ministrados pela professora, encaminharam-se para diferentes criações. Por esse ângulo, ainda que houvesse um fio condutor das estratégias de ensino no itinerário das realizações dos estudantes, as orientações da professora modificavam-se de acordo com as particularidades de cada exercício. Ou seja, o ensino de direção amplia seu campo de ação em diálogos que escapam a qualquer padronização, como é possível observar nas criações dos exercícios de encenação de *Dois corpos que caem*, *O monstro* e *Uma sociedade* (Figuras 4, 5 e 6).

⁸ “Sólo dos años después de La muerte de Stálin, em 1955, fue rehabilitado por la Comisión militar de La Corte Suprema de la U.R.S.S. Desde entonces el proceso de recuperación de su legado artístico há sido gradual y constante” (RUIZ, 2012, p. 119).

Figura 4 – Apresentação de *Dois corpos que caem*



Fonte: Carla Medianeira Antonello.

Figura 5 – Apresentação de *O monstro*



Fonte: Carla Medianeira Antonello.

Figura 6 – Apresentação de *Uma sociedade*



Fonte: Carla Medianeira Antonello.

Regressando a Meyerhold e tendo em vista seu interesse no que diz respeito à formação de encenadores, pode-se ponderar que, certamente, Stanislávski percebeu sua potencialidade, já que o convidou para a criação do estúdio⁹ em 1905, reconhecendo sua capacidade de conduzir trabalhos. Conheceram-se na fundação do TAM, quando Meyerhold¹⁰, que trabalhou como ator até 1902, resolveu tomar outro caminho artístico, compreendido como antinaturalista, e criou a *Companhia de Artistas Dramáticos Russos*, que posteriormente chamou de *Sociedade do Novo Drama*.

Conforme Guinsburg (2001), Meyerhold afirmava que, ao iniciar no exercício de encenador, ateve-se aos ensinamentos de Stanislávski, tanto no estilo quanto no repertório, apesar de tecer críticas a alguns de seus posicionamentos – nos idos de 1900, há uma contraposição ao naturalismo¹¹ na busca de outra tendência representada pelo simbolismo¹².

⁹ “[...] serão designados por Meierhold como ‘estúdio’, ‘ateliê’ ou ‘laboratório’, enquanto que Stanislávski permanecerá sempre fiel ao termo ‘estúdio’” (PICON-VALLIN, 2008, p. 65).

¹⁰ Estudou no Instituto Dramático e Musical mantido pela Sociedade Filarmonia, sendo de Dântchenko. Em seu livro *Minha vida no teatro russo*, teceu o seguinte comentário: “[...] fora prontamente admitido à Filarmonia no curso avançado e desenvolvia considerável atividade nas tarefas escolares, especialmente na direção do trabalho cooperativo” (PICON-VALLIN, 2008, p. 11).

¹¹ “[...] Foi um jovem encenador quem compreendeu e pôs em prática as ideias teatrais de ZOLA: em 1887, André ANTOINE criou em Paris o Théâtre Libre, que revolucionou a cena francesa, imprimindo-lhe um

A despeito de alguns estudos relacionarem o trabalho de Stanislávski somente à linha do naturalismo, percebe-se que, na verdade, também estava preocupado com as novas pesquisas acerca dos autores simbolistas¹³, na medida em que seus procedimentos de trabalho foram marcados por diversas fases. Para Simone Shuba (2016), a iniciativa de Stanislávski de criar o estúdio está vinculada ao surgimento do primeiro laboratório teatral. A partir disso, ressalta-se novamente a referência à Marinis (1998) acerca da importância de revisitar a tendência pedagógica que muito acrescentou aos estudos da direção teatral.

Observa-se que essa união de Stanislávski e Meyerhold, compreendidos como encenadores-pedagogos, alicerçou-se em um objetivo comum: realizar uma prática vinculada a um processo de pesquisa voltada à formação do coletivo. Esse projeto conjunto entre os encenadores se desdobra também no cuidado de a prática teatral não ser resultante de uma atividade que tem em vista somente a produção da encenação para a apresentação pública. Essa consideração permite pensar as influências desses encenadores para a instalação de um trabalho coletivo nos processos de ensino-aprendizagem, sendo um dos principais aspectos incitados por Marocco e podendo ser verificado na imagem da equipe denominada Obscênicos, no momento de aquecimento antes de iniciar as apresentações (Figura 7), e na imagem do exercício cênico de *Uma história de amor*, que demonstra o momento dos agradecimentos (Figura 8).

realismo jamais visto. [...] Fora da França o Naturalismo seduziu dramaturgos como HAUPTMANN, IBSEN E STRINDBERG, além de encenadores na Alemanha, Inglaterra e Rússia. Foi a partir do intenso trabalho de STANISLÁVSKI que o método naturalista de interpretação firmou-se no teatro e, posteriormente, no cinema, com a formação de atores no famosos Actors Studio dirigido por Lee STRASBERG, a partir de 1948, em Nova York” (GUINSBURG; FARIA; LIMA, 2006, p. 206-207).

¹² “Vasto movimento artístico, literário sobretudo, surgido no último quartel do século XIX, o Simbolismo opôs-se ao cientificismo decorrente da Revolução Industrial e do grande desenvolvimento das ciências que prevaleceu naquele século. No Naturalismo, o homem passara a ser explicado pela fisiologia e pelo meio, originando uma arte pretensamente objetiva que impediria a criatividade e a sensibilidade do artista. Revestir a ideia de uma forma sensível é a nova proposta, conforme declara o Manifesto Simbolista (1886), de Jean MORÉAS, BAUDELAIRE, VERLAINE E MALLARMÉ são os poetas precursores do movimento caracterizado pela preocupação em sugerir, não nomear o objeto, pela musicalidade da linguagem e pela busca das correspondências entre o mundo natural e o espiritual. Aliando preocupações esteticistas e visão pessimista da existência” (GUINSBURG; FARIA; LIMA, 2006, p. 278).

¹³ Encenações em 1904 das seguintes peças de Maeterlinck: *Os Cegos*, *A Intrusa* e *O Interior*. “Stanislávski foi um dos primeiros diretores russos que se aventurou nessa nova linguagem e encontrou muitas dificuldades na montagem das peças de Maeterlinck. O conflito do drama simbolista não é bem definido e, conseqüentemente, as personagens também são indefinidas, como em um sonho. Encontrar um novo estilo e uma nova forma de abordagem, o que o drama simbolista exigia, não era tão fácil assim” (SHUBA, 2016, p. 7).

Figura 7 – Aquecimento da equipe Obscênicos



Fonte: Carla Medianeira Antonello.

Figura 8 – Agradecimento após apresentação de *Uma história de amor*



Fonte: Carla Medianeira Antonello.

Por sua vez, a respeito da contribuição dos encenadores sobre o trabalho coletivo, Gerard Abensour (2011, p. 110) explanou: “Pela primeira vez na história do teatro é oferecido a atores profissionais proceder a uma experiência de laboratório, sem ter que se preocupar com o aspecto utilitário do empreendimento”. O tempo expandido para os ensaios em termos de experimentação em um laboratório incentivou a concepção dos princípios da estilização¹⁴ por Meyerhold, os quais se configuram em um fundamento de seu teatro. A finalidade desses princípios consistia em descobrir novas formas que dialogassem com as novas peças teatrais, de modo que a pesquisa equivalesse às demais áreas presentes na cena, como a música¹⁵, que se tornou um dos principais componentes do processo de criação.

Contudo, o avanço das investigações no estúdio representou muito mais um ponto de partida do que um ponto de chegada, tendo em vista um conflito de ideias entre os encenadores. Como explicou Guinsburg (2001, p. 109), “[...] o desacordo estético entre esses dois diretores era, principalmente àquela altura, insuperável, motivo pelo qual a tentativa foi encerrada de maneira abrupta”. As atividades foram finalizadas após Stanislávski assistir ao ensaio geral de *A Morte de Tintagiles*, de Maeterlinck¹⁶ (1905). Segundo ele, “[...] a arte nova necessitava de atores também novos, com uma técnica completamente renovada” (STANISLÁVSKI, 2011, p. 310, tradução nossa¹⁷). Em outras palavras, o avanço da nova arte somente é possível por meio do desempenho dos atores, que necessitam de um aperfeiçoamento regular que se reflete imediatamente na sua prática. Mesmo que se tenha a evolução dos componentes da cena, exige-se o acompanhamento do ator nesse processo, que, ao ocupar o espaço cênico, fomenta o conjunto que compõe a montagem. Apesar do encerramento do estúdio, este representou um emblema no percurso de Stanislávski e Meyerhold, como se pode observar a seguir neste estudo.

¹⁴ “Por ‘estilização’ [explica Meyerhold] entendo não a reprodução exata do estilo desta época ou daquele acontecimento, como fazem os fotógrafos com suas fotos. O conceito de estilização está, na minha opinião, indissolavelmente ligado à ideia de convenção, de generalização e de símbolo. ‘Estilizar’ uma época ou um fato significa exprimir através de todos os meios de expressão a síntese interior de uma época ou de um fato, reproduzir os traços específicos ocultos de uma obra de arte” (CAVALIERE, 1996, p. 103).

¹⁵ “[...] considera que a música engloba todas as artes. Em 1927, ele interroga: ‘Na faculdade de encenação da futura universidade do teatro, qual a principal matéria que deve ser incluída no programa?’ Sua resposta: ‘A música, certamente’. Mas no palco, a música deve dobrar-se às exigências teatrais específicas” (PICON-VALLIN, 2013, p. 437).

¹⁶ “Maurice Maeterlinck (1862-1949), poeta belga, ensaísta e místico, Prêmio Nobel de Literatura em 1911, foi um dos ícones do teatro simbolista. Para o dramaturgo, a vida é um mistério e, assim sendo, a vida interior do homem e a do universo têm muito mais valor do que a concretude da vida” (SHUBA, 2016, p. 19).

¹⁷ Texto original: “[...] arte nuevo se necesitaban actores también nuevos, con una técnica completamente renovada”.

Meyerhold, após tal experiência, tentou reorganizar a *Sociedade do Novo Drama*; no entanto, na ausência de uma estrutura de trabalho, aceitou o convite de Vera Komissarjévskaja¹⁸ e mudou-se para São Petersburgo, em 1906. Dessa forma, consegue dar continuidade à sua pesquisa sobre o teatro da convenção, conceito criado a partir da experiência que teve com Valerii Briússiv¹⁹, o qual escreveu um artigo intitulado *Uma Verdade Inútil* (1902), que se opõe ao TAM, ou seja, à prática do teatro naturalista. O abandono da “verdade inútil”, na busca da “convenção consciente”, possibilitou a Meyerhold fundamentar seu trabalho na concepção do ator como elemento essencial ao espetáculo. Conforme Meyerhold (1998, p. 223, tradução nossa²⁰):

As palavras não nos dizem tudo. A verdade das relações humanas está determinada por gestos, poses, olhares, silêncios. As palavras se dirigem ao ouvido, à plástica, aos olhos. Essas são um impulso de impressões dúbias, visuais e auditivas, que trabalham a imaginação dos espectadores.

Isso significa que o ator deve manejar sua arte a partir do seu corpo e da sua voz, da mesma maneira que fazem os artistas de outras áreas, que treinam sistematicamente nas bases que lhe são próprias. Meyerhold buscava o teatro do movimento, em que o ator é responsável pela construção da encenação, que depende de seu desempenho. A partir do estudo das práticas do encenador, as quais ecoam nos procedimentos atuais, trago imagens dos exercícios de encenação *Norwegian wood* (Figura 9) e *Pela passagem de uma grande dor* (Figura 10).

¹⁸ “Vera F. Komissarjévskaja encarnava, como atriz, as aspirações das mulheres emancipadas do império russo, e reunia todos os atributos de uma grande dama da cena, a exemplo de Eleonora Duse e Sara Bernard” (THAIS, 2009, p. 32).

¹⁹ Valerii Briússov (1873-1924) foi “Poeta, dramaturgo y novelista ruso y una de las cabezas más relevantes del movimiento simbolista ruso. Em teatro, Briússov abagó por um estilo no naturalista que definio bajo el nombre de Convención Consciente y que influyó profundamente em Meierhold” (RUIZ, 2012, p. 112).

²⁰ Texto original: “Las palabras no lo dicen todo. La verdade de las relaciones humanas está determinada por los gestos, las poses, la mirada, los silencios. Las palabras se dirigen al oído; la plástica, al ojo. Está pues, bajo un impulso de impresiones dobles, visuales y auditivas, que trabajan la imaginación del espectador”.

Figura 9 – Apresentação de *Norwegian wood*



Fonte: Carla Medianeira Antonello.

Figura 10 – Apresentação de *Pela passagem de uma grande dor*



Fonte: Carla Medianeira Antonello.

No contexto escolar, o teatro também é embasado em movimentos (ações físicas), sendo o norteador para a criação dos atores. Nota-se que a pesquisa de Meyerhold sobre o movimento foi recorrente na preocupação de preparar atores a utilizarem o espaço com base nos princípios da estatuária²¹, que incentivaram avanços na pesquisa cênica.

Para Picon-Vallin (2008), a convenção efetua-se no espaço cênico que requer a utilização das três dimensões altura, profundidade e largura sem a tentativa da criação ilusionista por meio da ruptura da quarta parede²². Nesse ponto de vista, o público, para Meyerhold (2008), é o “quarto-criador”, evitando, assim, que a cena se configure em uma literalidade, para incentivar que os espectadores entendam a encenação a partir das sugestões cênicas vindas das impressões fortes causadas pela visualidade e também pela audição, já que o movimento plástico e as palavras estarão vinculados em um ritmo característico.

Ressalta-se, ainda, que o relacionamento entre Meyerhold e Komissarjévskaja teve curta duração, sendo desfeito em 1907 devido aos diferentes temperamentos dos envolvidos – sabe-se que a equipe de teatro precisa trabalhar em consenso e harmonia para conseguir progredir em termos de criação cênica. Apesar disso, contribuíram na realização de relevantes encenações, como a *Irmã Beatriz* (1906), de Maeterlinck, e a *Barraca de Feira de Atrações* (1906), de Aleksandr Blok²³. Na encenação de *Irmã Beatriz*, a concepção de Meyerhold primava por uma pesquisa na linha simbolista, como bem informa Picon-Vallin (2013, p. 42): “Atuação lenta, cheia de pausas, em duas dimensões para os atores alinhados, frequentemente de perfil. [...] organiza os grupos como baixos-relevos, mas se inspira nas linhas dos quadros de Giotto”. Identificam-se, nessa descrição, pistas para entender o processo de criação do encenador, principalmente sobre a construção cênica, que prioriza o ritmo e a composição. O ritmo era utilizado porque subsidia o andamento do tempo cênico na movimentação dos atores, a qual também auxilia a prever as pausas. Em contrapartida, para elaborar a

²¹ “Um princípio da estatuária o levará a rejeitar o painel pintado e a cena-quadro em benefício de uma concepção arquitetural do espaço que a tridimensionalidade do ator exige: adoção da forma-escada que ocupa toda a largura da cena, mais favorável a composições em baixo-relevo e até mesmo em alto-relevo, antes de chegar, enfim, à ideia de um espaço teatral concebido como espaço específico, distinto do espaço das outras artes, como Balagantchik (A Barraca da Feira de Atrações)” (PICON-VALLIN, 2013b, p. 41).

²² “Parede imaginária que separa o palco da plateia. No teatro ilusionista (ou naturalista), o espectador assiste a uma ação que se supõe rolar independentemente dele, atrás de uma divisória translúcida. Na qualidade de *voyeur*, o público é instado a observar as personagens, que agem sem levar em conta a plateia, como que protegidas por uma quarta parede. O realismo e o naturalismo levam ao extremo essa exigência de separação entre palco e plateia” (PAVIS, 1999, p. 315-316).

²³ Aleksandr Blok (1880-1921) foi poeta e dramaturgo russo. Disponível em: <<http://russiapedia.rt.com/prominent-russians/literature/aleksandr-blok/>>. Acesso em: 20 jan. 2015.

composição, o encenador inspirou-se no estudo dos quadros de Giotto²⁴, conforme suas palavras: “[...] Em Giotto, nada rompe a harmonia das linhas, porque situa sua arte sobre um plano decorativo, e não naturalista. Ademais, o teatro não deve retornar ao naturalismo e tampouco deve tomar como seu o ponto de vista ‘decorativo’” (MEYERHOLD, 1988, p. 224, grifo do autor, tradução nossa²⁵). Meyerhold, ao observar as características dos quadros de Giotto, consegue estímulos criativos para elaborar a cena, já que ambas as áreas, por serem artísticas, apresentam em comum o tamanho, a forma e a cor, de modo que o emprego desses elementos abre uma ampla perspectiva de criação e ainda estimula outras ideias para compor o espaço cênico. Acerca do tamanho, da forma e da cor, responsáveis por incitar a criação das cenas, cito as montagens *Por uma vaga na garagem* (Figura 11) e *Pela passagem de uma grande dor* (Figura 12).

Figura 11 – Apresentação de *Por uma vaga na garagem*



Fonte: Carla Medianeira Antonello.

²⁴ “Giotto di Bondone foi um importante pintor e arquiteto italiano do período do Renascimento Cultural. Nasceu em 1266 na cidade de Colle Vespignano (região da Toscana) e faleceu na mesma cidade em 1337” (SUA PESQUISA.COM, 2015).

²⁵ Texto original: “[...] en el Giotto nada rompe la armonía de las líneas, porque sitúa su arte sobre um plano decorativo y no naturalista. Sin embargo, si el teatro no debe volver al naturalismo tampoco debe hacer suyo el punto de vista ‘decorativo’”.

Figura 12 – Apresentação de *Pela passagem de uma grande dor*



Fonte: Carla Medianeira Antonello.

Meyerhold, que entende que as experiências em outras áreas artísticas redimensionam o referencial da criação e geram outras maneiras de compor a cena, solicitava que os atores visitassem o Museu Hermitage²⁶ como parte de uma função pedagógica que previa a apreciação de obras (PICON-VALLIN, 2013). Ou melhor, Meyerhold²⁷ recomendava aos “jovens encenadores” apreciarem as obras-primas da música e da pintura como exercício e fomento à imaginação. O complicador maior averiguado por ele a esse respeito consiste em encontrar as soluções cênicas para materializar a cena por meio da composição e do ritmo, uma vez que as áreas artísticas da música, da pintura e do teatro são essencialmente interligadas. Entretanto, observa também a necessidade de o teatro apresentar uma autonomia em relação às outras artes, ainda que o encenador precise ter domínio delas para avançar, como explica Picon Vallin (2013, p. 21-22): “Para se tornar encenador, é necessário, ao contrário, deixar de ser ilustrador. Meierhold aprofunda as artes que o teatro convoca: o encenador, ele é também tradutor, autor dramático, cenógrafo, está, a par de todas as áreas ligadas ao palco”. É sob essa perspectiva de “deixar de ser ilustrador” que o encenador precisa

²⁶ Um dos maiores museus de arte do mundo localizado em São Petersburgo na Rússia. Disponível em: <<https://pt.wikipedia.org/wiki/Hermitage>>. Acesso em: 20 jan. 2015.

²⁷ “Entrevista com estudantes, jun. 1938” (PICON-VALLIN, 2013b, p. 436).

obter conhecimento aprofundado das áreas que convivem no processo de criação para ir além da ilustração e criar outras concepções cênicas. Essa foi uma das orientações fundamentais e recorrentes por parte de Marocco, que teve como objetivo orientar os estudantes para não realizarem uma transposição ilustrativa, como demonstram os exercícios de encenação de *O homem que subornou a morte* e *Uma história de amor*.

Em *O homem que subornou a morte*, os atores apresentaram domínio técnico dos elementos concentração, imaginação, fé e sentido de verdade (organicidade) e “se” mágico, sendo este último criado principalmente pela personagem que iria morrer. Os demais elementos, como relação, adaptação e liberdade muscular, fizeram-se presentes, apesar de as ações físicas estarem um pouco imprecisas e necessitarem de mais ensaios para que fossem mais bem-executadas e para que a equipe dominasse o tempo-ritmo. Novamente, a criação do espaço cênico foi realizada a partir de poucos elementos, que se encontravam na cena motivados pelos acontecimentos da narrativa: os figurinos nas cores preta (para fazer referência à morte e à personagem que iria morrer) e rosa (para remeter à namorada) (Figuras 13 e 14). Ademais, a composição espacial poderia ter sido mais explorada, uma vez que não houve preocupação com a criação de uma identidade visual. No exercício *Uma história de amor*, apesar da dificuldade da transposição da narrativa, a equipe conseguiu criar imagens instigantes para serem contempladas, não se baseando em uma ilustração para a construção das cenas (Figura 15).

Figura 13 – Apresentação de *O homem que subornou a morte*



Fonte: Carla Medianeira Antonello.

Figura 14 – Apresentação de *O homem que subornou a morte*



Fonte: Carla Medianeira Antonello.

Figura 15 – Apresentação de *Uma história de amor*



Fonte: Carla Medianeira Antonello.

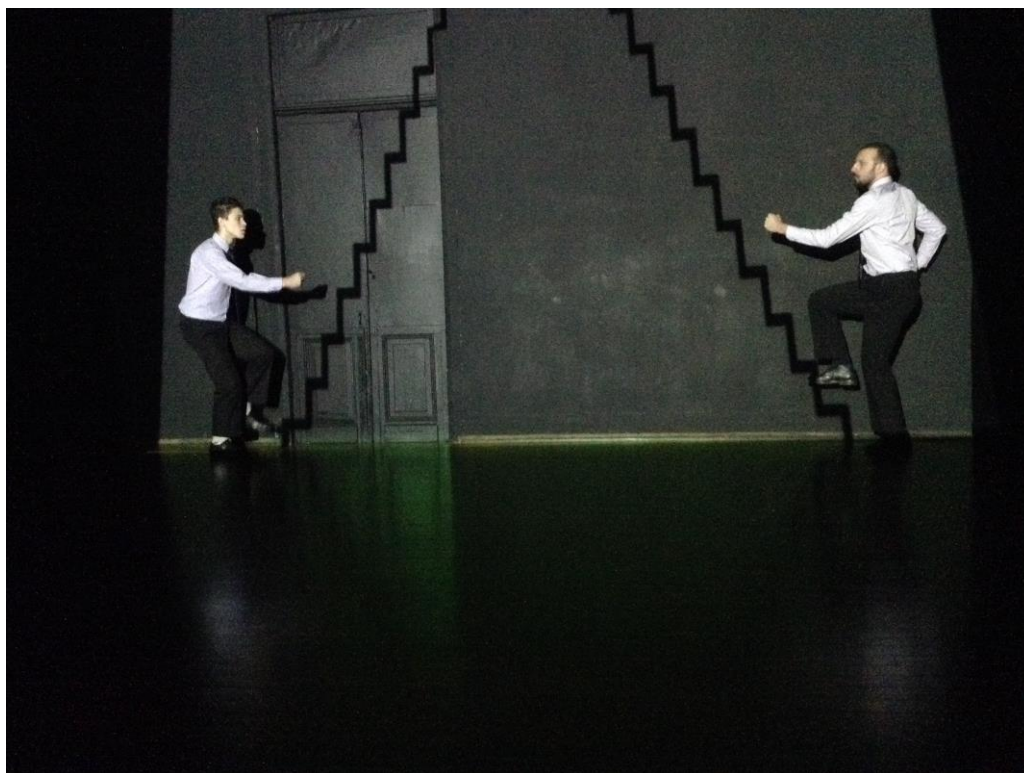
Partindo desse pressuposto de buscar outros procedimentos além da mera ilustração, Meyerhold pesquisou outras heranças como a *commedia dell'arte*²⁸ para a criação cênica, como aferido na encenação de *A Barraca de Feira de Atrações* (1906), de Blok. Ademais, constata-se que no ocidente a *commedia dell'arte* é a que mais se aproxima da tradição oriental ao requerer uma formação dos atores por intermédio do treinamento. Pode-se afirmar que, nessa reestruturação do treinamento, o ator conseguirá as condições necessárias para experimentar alternativas no processo de trabalho com a obra que está encenando. Essa mesma perspectiva é notada em Stanislávski, quando encenou *Mirandolina* (1913), de Carlo Goldoni²⁹, e estudou as técnicas da *commedia dell'arte*, consultando matérias de jornais sobre a progressão das máscaras e tratando do assunto enquanto editor da revista *Amor das Três Laranjas* (VÁSSINA; LABAKI, 2015).

²⁸ As companhias de *commedia dell'arte* começaram a ser formar na segunda metade do século XVI, na Itália, atingiram prestígio no século XVII e entraram em declínio a partir do século XVIII (CARVALHO, 1994).

²⁹ Carlo Goldoni (1707-1793) foi um dramaturgo italiano.

A respeito da obra textual, Meyerhold (1988, p. 227 tradução nossa³⁰) expõe o seguinte pensamento: “Um diretor deve saber ler corretamente a obra que se propõe a montar. Mas isso não é suficiente; deve, ainda, saber construir em sua imaginação o que se chama ‘o piso da obra’”. Assim, o piso da obra atua como a base, ou seja, como se fosse uma estrutura para que o encenador, em conjunto com os atores, consiga avançar no processo da montagem e dê passos largos em termos de criação. No caso dos estudantes, o piso da obra iniciava a partir da leitura do conto pela análise ativa, sendo os trabalhos mais consistentes aqueles que se propuseram a seguir esse entendimento. Como exemplo, cito a encenação de *Dois corpos que caem* (Figura 16) e *Trezentas onças* (Figura 17).

Figura 16 – Apresentação de *Dois corpos que caem*



Fonte: Carla Medianeira Antonello.

³⁰ Texto original: “Un director debe saber leer correctamente la obra que se propone montar. Pero esto no es suficiente; debe todavá saber construir en su imaginación lo que se llama ‘el piso de la obra’”.

Figura 17 – Apresentação de *Trezentas onças*



Fonte: Carla Medianeira Antonello.

Meyerhold (1988), ao tratar do piso da obra, mencionou o que aconteceu na Rússia na primeira metade do século XIX, quando a censura aboliu uma obra que estava autorizada como criação literária. No entanto, quando colocada em cena por meio do desempenho dos atores, apresentava uma variedade de interpretações que o texto não conseguia expressar meramente pelas palavras. Como bem analisou Meyerhold (1988, p. 227, tradução nossa³¹), “Depois de tal espetáculo, os censores arrancavam os próprios cabelos e proibiam a interpretação da obra. Esses censores compreendiam a natureza do teatro melhor que alguns de nossos críticos, que não cessam de aludir ao texto escrito”. O ponto de vista do encenador privilegia os aspectos contidos na montagem que vão além do que é dito por meio das palavras, pois acredita ser necessário primar pela visualidade e pela audição, em todos os elementos que serão presenciados pelos espectadores. Em tal aspecto, os exercícios de encenação dos estudantes tiveram êxito ao criar cenas em que prevalece o visual e o auditivo, como notado nos exercícios *Norwegian wood* (Figura 18) e *Clarisse e seus monstinho* (Figura 19).

³¹ Texto original: “Después de tal espectáculo, los censores se arrancarban los cabellos y prohibían interpretar esta obra. Estos censores comprendían la naturaleza del teatro mejor que algunos de nuestros críticos, que no cesan de llamar a la letra del texto”.

Figura 18 – Apresentação de *Norwegian wood*



Fonte: Carla Medianeira Antonello.

Figura 19 – Apresentação de *Clarisse e seu monstrinho*



Fonte: Carla Medianeira Antonello.

Retomando as atividades de Meyerhold, identifica-se que a questão pedagógica se correlaciona aos procedimentos de criação empregados nos teatros imperiais, proporcionados por uma retroalimentação por outras frentes de trabalho. Em 1913, o Dr. Dapertutto criou um novo Teatro Estúdio na Rua Troiskaia com um plano de ensino que continha recitação musical e pesquisa sobre os procedimentos da *commedia dell'arte* e sobre os movimentos cênicos. O pseudônimo Doutor Dapertutto é um nome extraído da obra de T. A. Hoffmann³² que Meyerhold utilizou devido à proibição de manter uma dupla jornada ao se dedicar a outros trabalhos artísticos. Dessa maneira, conseguiu conjugar ambos os trabalhos, o que possibilitou a formação do lastro de conhecimento para desenvolver o que seria a biomecânica. Entre suas várias atividades, publicou a revista *O Amor de três laranjas*, nomeação advinda da fábula de Carlos Gozzi³³, entre os anos de 1914 e 1916, totalizando nove números, que tratam do trabalho cênico e a estrutura do funcionamento da prática pedagógica do estúdio e de pesquisas sobre a *commedia dell'arte* e a obra dramaturgical de Gozzi.

Tendo isso em vista, a pesquisadora Maria Thais (2009, p. 73), no livro *Na cena do Dr. Dapertutto*, intitulou Meyerhold de “encenador pedagogo”, na intenção de redimensionar o seu desempenho enquanto formador de conhecimento. Para Thais (2009, p. 73), o traço fundamental que marca a cena de Meyerhold se relaciona às questões pedagógicas: “[...] podemos identificar a cena meierholdiana como um meio de educar, tanto aquele que fazia como aquele que assistia”. Percebe-se que sua prática de encenação estava sempre alavancada na pesquisa de procedimentos para a construção de uma cena que desenvolvesse um processo de ensino para os artistas cênicos que faziam parte de sua aventura e para os espectadores que compartilhavam dessas criações.

O trabalho que Meyerhold desenvolvia no estúdio consistia na conjugação entre a música e o jogo cênico dos atores por meio dos movimentos, das palavras e da utilização do espaço.

³² “Escritor, compositor, diretor e caricaturista, o alemão E. T. A. Hoffmann (1776-1822) influenciou sobremaneira o teatro russo pré-revolucionário. A sua ficção, plena de fábulas e de pequenas estórias, revelava o sobrenatural por meio da subjetividade, numa fantasia por vezes bizarra e arbitrária, e com um acentuado desprezo pela verossimilhança” (THAIS, 2009, p. 83).

³³ “Dramaturgo italiano (1720-1806). Escreveu para última trupe de *commedia dell'Arte*, de Antônio Sacchi. Suas dez Fábulas (contos maravilhosos), escritas entre 1761 e 1765 eram uma máquina de guerra contra seus rivais, particularmente Goldoni. Em sua obra o grotesco toma forma através do encontro da magia, do encantamento, do fantástico com o caráter bufonesco das máscaras. Sua obra foi revisitada por Schiller e Hoffmann e, nos anos que precederam e sucederam à Revolução russa, pelos encenadores russos como Tairov, Vakhtangov, e o encenador francês Jacques Copeau. O Amor de Três laranjas (1761) além de dar título à revista de Meierhold forneceu o libreto para a ópera de Prokofiev” (THAIS, 2009, p. 80).

O desempenho dos atores explora o movimento em conjunto com o ritmo³⁴ em uma relação de dessincronia e de abdicação da coincidência, a fim de criar outro parâmetro que não aquele que parte da facilidade advinda da sincronia, mas da disjunção, que exige um maior treinamento. O movimento pela dessincronia foi muito explorado nos exercícios de encenação dos estudantes, especialmente em *A obra de arte* (Figura 20) e *Por uma vaga na garagem* (Figura 21), ao criar cenas por meio de um jogo cênico entre os atores que reportava ora à sincronia, ora à dessincronia.

Figura 20 – Apresentação de *A obra de arte*



Fonte: Carla Medianeira Antonello.

³⁴ “Mais tarde, porém, ao se referir à própria evolução de sua concepção sobre a ópera, Meierhold na reflexão que faz sobre a sua montagem da ópera *A Dama de Espadas*, em 1935, chegou a reconhecer que, se em *Tristão e Isolda* insistia na coincidência precisa, quase matemática, entre os movimentos, os gestos dos atores e o ritmo da música, enfim, o desenho tônico, já em seus trabalhos do final da década de 20 e 30, sem recusar a subordinação do conjunto à partitura, procurava, no entanto, uma liberdade rítmica para o ator no interior de uma grande frase musical, para que, ao invés de uma coincidência metricamente precisa, pudesse surgir uma coincidência em contraponto, às vezes até mesmo em contraste com a música, como uma espécie variação, evitando assim segui-la em uníssono” (CAVALIERE, 1996, p. 122).

Figura 21 – Apresentação de *Por uma vaga na garagem*



Fonte: Carla Medianeira Antonello.

Nesse viés, muitas práticas experimentadas no teatro de Meyerhold desencadeiam a construção de procedimentos que refletem nos exercícios aplicados pelos estudantes. Assim como Stanislávski, realizava incansáveis pesquisas para o aperfeiçoamento de suas práticas, como no caso dos teatros imperiais³⁵, em que a concepção deveria seguir um padrão referente ao público que frequentava o local. Mesmo assim, percebe-se que o encenador utilizava os meios disponíveis em termos econômicos para a realização de grandes espetáculos. Como exemplo, pode-se citar a montagem de *Don Juan*, de Molière, em 1910, assim como de *O Baile de Máscaras*, de Mikhail Lérmontov³⁶ (1917), em que resgatou o jogo cênico teatral por meio de tradições teatrais como a *commedia dell'arte*, o teatro espanhol dos séculos XVI³⁷ e

³⁵ “Permanece por muito tempo em Petersburgo como encenador dos teatros imperiais Aleksandrinski e Marinski” (PICON-VALLIN, 2013a, p. 518).

³⁶ Mikhail Lérmontov (1814-1841) foi “Poeta, romancista e dramaturgo. Meierhold preparou a encenação dessa peça entre 1911 e 1916 e estreou no Teatro Aleksandrinski” (THAIS, 2009, p. 291).

³⁷ É um teatro essencialmente popular que tem como características relevantes uma atuação coletiva, a metamorfose, o disfarce, a ilusão, o real e a representação. Trata-se de um teatro que se pretende teatro e que se revela em sua maquinaria exposta, no uso de códigos preestabelecidos, na importância do ator e na interrupção da história contada que denuncia a ficção e que explora os recursos da palavra e dos sentidos nas possibilidades advindas do palco (BALLALAI, 1994).

XVII e o Kabuki³⁸ japonês. Infere-se, desse modo, que o ator, por intermédio dessas práticas, começa a adotar um jogo mais rítmico e desvolto, o que desencadeia a pesquisa sobre o estilo grotesco³⁹. De acordo com Arlete Cavaliere (1996, p. 90), “O grotesco cênico de Meyerhold se origina na oposição de diversos tipos de contrastes; no plano da dramaturgia, do jogo do ator, da própria encenação”. Esse procedimento sofre as influências do teatro de feira pela maneira como se configura: em vez da separação em atos, era feito por paradas⁴⁰; além disso, utilizava prólogos⁴¹ e intermédios⁴², incitando uma composição cênica que propicia uma forma de fugir aos padrões de um teatro que segue a obra literária tal como se apresenta.

Outro fator marcante no trabalho de Meyerhold relaciona-se aos acontecimentos políticos ocorridos no ano de 1917 que sucederam a Revolução de Outubro⁴³ – um movimento revolucionário que se destinou à transformação do contexto político, social e cultural da Rússia, questionando a importância das instituições do passado e, conseqüentemente, a estrutura dos teatros imperiais. Nesse contexto, “Para afirmar seu papel de renovador, Meierhold proclama o Outubro Teatral, isto é, o advento, na cena, de uma revolução artística da mesma amplitude que a revolução ocorrida três anos antes” (ABENSOUR, 2011, p. 358). Em seguida, no ano de 1920, Meyerhold é nomeado para assumir a direção da Seção Teatral do Comissariado da Instrução Pública e do primeiro Teatro

³⁸ “O Kabuki encetou o seu desenvolvimento no começo do século XVI quando Okuni, uma servidora e dançarina de um dos santuários, passou a apresentar programas de danças em um leito seco de rio na capital, Kioto”. As mulheres foram proibidas de apresentar por incitarem o comércio, motivo pelo qual jovens homens assumiram essa função, causando situação similar. “Foi então, em 1652, que o Kabuki como arte veio à existência; não podendo mais contar com a boa aparência e o encanto dos executantes, o Yaro ou os homens do Kabuki tiveram que desenvolver outras habilidades a fim de prender seu auditório; como resultado, o diálogo e o desenvolvimento dramático adquiriram um papel importante. Pouco depois, a música e a dança foram reintegrados no Kabuki; este (agora dignificando seu nome com três personagens que significam canto-dança-perícia) as incorporou nos dramas que encenou” (PRONKO, 1986, p. 103-104).

³⁹ “La palabra grotesco (ital. *grottesco*) designa al cómico tosco en música, literatura y en artes plásticas. Sobre todo, designa a lo monstruosamente bizarro, producto del humor que, sin razón aparente, relaciona las nociones más divergentes, porque, descartando los detalles y no atendiendo más que a la originalidad, sólo se retiene lo correspondiente a su actitud frente a la vida, actitud hecha de alegría de vivir, de ironía y de capricho” (MEYERHOLD, 1988, p. 237).

⁴⁰ “A parada é uma forma tradicional de intervenção teatral que conheceu seu momento de glória no espetáculo de feira dos séculos XVII e XVIII. [...] As paradas são propositalmente grosserias e provocativas; sua linguagem é crua, escatológica mesmo, e seu estilo, chulo. [...] Atualmente, a parada é, por excelência, a forma do teatro de agit-prop ou do contador de histórias populares (como DARIO FO). Ela foi redescoberta por Meierhold, que ficou fascinado por sua teatralidade (cf. sua encenação de *Barraca de Feira*, de A. BLOK)” (PAVIS, 1999, p. 277).

⁴¹ “(Do grego *prologos*, discurso que vem antes.)” (PAVIS, 1999, p. 308).

⁴² “Número (acrobático, dramático, musical etc.) apresentado durante os entreatos da peça” (PAVIS, 1999, p. 308).

⁴³ “Tras la Revolucion de Febrero, la Revolucion de Octubre fue la segunda fase da la Revolución Rusa de 1917, considerada como la primera revolución comunista declarada del siglo XX. Liderada por los bolcheviques y con Vladimir Lenin a la cabeza, la revoución culminó con el derrocamiento del gobierno provisional, que desembocaría en una guerra civil (1918-1922) y en la posterior creación de la Unión Soviética en 1922” (RUIZ, 2012, p. 114).

R. S. F. S. R. (República Socialista Federativa Soviética da Rússia). Nesse momento, volta-se à educação dos teatros proletários que fazem parte do *proletkult*⁴⁴, a fim de implicar um progresso da arte dramática, que previa a pesquisa acerca da música, da atuação e do espaço cênico. Contudo, para o crescimento na pesquisa teatral, Meyerhold retoma seu trabalho com atores profissionais e, em parceria com Vladimir Maiakovski⁴⁵, realiza algumas montagens até a morte do poeta. A união de ambos favorece as pesquisas de Meyerhold, levando, por exemplo, à encenação da peça *Misterio Bufo* (1918), a qual repercutiu no aprofundamento do estudo do grotesco e teve uma segunda versão em 1921, utilizando-se de formas vindas do circo e do teatro de feira ambulante (*balagan*)⁴⁶. De Maiakovski, encenou também *O Percevejo* (1929) e *Os Banhos* (1930), espetáculos compreendidos como polêmicos por proporcionarem debates acirrados.

Na década de 1920, repercute nos estudos de Meyerhold o início da biomecânica, uma nova forma de elaborar um treinamento para os atores baseada no resgate das tradições teatrais sob outra concepção da *commedia dell'arte*, do teatro oriental e do circo. Os avanços no percurso artístico da *commedia dell'arte* enfatizam a expressividade corporal dos atores por meio do jogo teatral. Para Jorge Saura (2007), a estada, em 1913, de Meyerhold em Paris para encenar a peça de Gabriele D'Annunzio⁴⁷, *Pisanello o la muerte performada*, levou-o a conhecer o Kabuki por meio da apresentação de um grupo japonês, originando uma experiência que estimulou Meyerhold a aprofundar a pesquisa sobre o teatro tradicional japonês quanto aos elementos da visualidade do Kabuki e ao método de atuação que influencia a biomecânica. No aspecto relativo às técnicas circenses, estas são aportes de referências para o treinamento dos atores. Ressaltando a sua preocupação de compor a cena pela visualidade, os estudantes, em certos momentos, elaboraram algumas imagens instigantes, como se pode perceber no exercício de *Norwegian wood* (Figura 22) e de *Por uma vaga na garagem* (Figura 23).

⁴⁴ “Asociación de Cultura Proletaria fundada en 1917 en Rusia que promulgó un arte proletário lejos de las influencias burguesas precedentes. Impulsionado por Alexander Bogdanov, el Proletkul trató de reorientar las artes plásticas, el teatro, el cine, la literatura o la música hacia la construcción de la nueva sociedad socialista sobre metodologías y procedimientos científicos” (RUIZ, 2012, p. 114).

⁴⁵ Vladimir Maiakovski (1893-1930) foi “Poeta, dramaturgo y teórico soviético que desarrollo una profusa actividad literária y política durante la Revolución Rusa. Además de numerosos poemas y ensayos, Maiakovski escribió *Misterio Bufo* (1918), *La chinche* (1929) o el *El Baño* (1930), todas ellas obras de teatro estrenadas por Meyerhold” (RUIZ, 2012, p. 115).

⁴⁶ “Balagan é uma palavra de origem tártara que designa, na Rússia, a barraca armada nos dias de festa, em terrenos baldios destinados às feiras nas cidades e nos burgos, e onde são mostradas ‘coisas’ extraordinárias” (PICON-VALLIN, 2008, p. 10).

⁴⁷ Gabriele d'Annunzio (1863-1938) foi poeta e dramaturgo italiano.

Figura 22 – Apresentação de *Norwegian wood*



Fonte: Carla Medianeira Antonello.

Figura 23 – Apresentação de *Por uma vaga na garagem*



Fonte: Carla Medianeira Antonello.

Esse cuidado de montar cenas estimulado por outras interferências artísticas era recorrente em Meyerhold, uma vez que exercia a pedagogia por intermédio da experiência proporcionada em visitas a museus, bem como após as classes do estúdio, quando convidava os estudantes para apreciarem o circo e observarem o domínio das habilidades técnicas dos acrobatas. A respeito dos *clowns*⁴⁸, Meyerhold interessava-se pelo desempenho no emprego das palavras, da música e da expressividade, uma vez que seguem uma tradição familiar análoga aos artistas da *commedia dell'arte* ao manterem a tradição de geração a geração. Para Meyerhold (1988, p. 233, tradução nossa⁴⁹):

Não buscamos repetir simplesmente os gestos do passado (que é o que fazem os teatros preocupados com a reconstrução). Há uma grande diferença entre reconstruir, estudar e escolher as tradições com a intenção de construir livremente uma cena nova.

O desafio proposto pelo encenador é de apropriar-se das técnicas vindas da tradição para enriquecer a criação cênica. Chama a atenção, portanto, o fato de que não se apropria da tradição como um elemento do passado, mas como um elemento efetivo do presente, complementando-a com os novos conhecimentos existentes em seu contexto, como as ideias do taylorismo⁵⁰ e da reflexologia⁵¹, por exemplo, a qual impulsionou a criação da biomecânica. O taylorismo serviu para organizar o modelo do movimento dos atores pela economia do esforço, do emprego do ritmo e da busca da fluidez. Já a biomecânica, em diálogo com o conceito de James-Lange⁵², proporcionou os princípios científicos para que

⁴⁸ “A designação ‘Clown’ deriva, do ponto de vista etimológico, do termo inglês *clod*, que denomina um homem rural. No âmbito das artes do espetáculo, o termo surge na Inglaterra, durante o século XV, designando um artista que apresenta um comportamento de contornos campestres, sobretudo pantomineiro e com uma linguagem verbal rudimentar” (KOUDELA; ALMEIDA JR., 2015, p. 30).

⁴⁹ Texto original: “No buscamos repetir simplemente los gestos del pasado (que es lo que hacen los teatros preocupados por la reconstrucción). Hay una gran diferencia entre reconstruir, estudiar y escoger de las tradiciones con la intención de construir libremente una escena nueva”.

⁵⁰ “Meierhold faz referência direta aqui aos processos do ‘taylorismo’, proveniente de F. Taylor, engenheiro e economista americano (1865-1915), propondo a sua aplicação à interpretação do ator assim como a todo trabalho no qual se devia obter uma produção máxima. A ‘taylorização’ do teatro encontrava-se em sintonia com a cena construtivista, cujos dispositivos cenográficos transformavam-se em estruturas funcionais, equivalentes a máquinas que aproximavam o teatro da experiência da indústria. Integrando-se às suas engrenagens, o ator transmitia nos próprios movimentos as cadências dos mecanismos e os ritmos dos operários na produção, numa organização racional do trabalho baseada na máxima produtividade” (CAVALIERE, 1996, p. 109).

⁵¹ “Corriente de pensamiento que inicio Ivan Petrovich Pavlov, fundador de la escuela reflexológica rusa, según la cual todo el aprendizaje se desarrolla por la diferenciación progressiva de respuestas aprendidas gradualmente y asociadas con anteriores adquisiciones. Las teorías de Pavlov, en particular las relativas a la generación de los reflejos, sirvieron de soporte para las teorías de Meierhold y de Stanislávski” (RUIZ, 2012, p. 116).

⁵² “Teoría de la emoción formulada simultaneamente pero de forma independiente por los psicólogos William James y Carl Lange, donde proponen un modelo en que la reacción fisiológica ante el estímulo es la que provocaba la emoción: ‘No lloro porque tengo pena, sino que tengo pena porque lloro’” (RUIZ, 2012, p. 116).

fosse possível realizar um treinamento mais físico do que psicológico. Conforme Picon-Vallin (2013, p. 132),

A biomecânica é o adestramento do ator, conjunto de exercícios que fazem parte de um treinamento mais completo, em que entram outras disciplinas físicas e esportivas que a prática biomecânica disciplina e organiza; ela é também em um plano mais amplo método de atuação. Ela proporciona ao ator o conhecimento de seu corpo como material e lhe propõe meios para lhe impor formas rigorosas e lutar contra a gestualidade estetizante, vaga, afetada, imprecisa, que floresce nos estúdios de dança que se multiplicam em Moscou como cogumelos após a chuva.

Essa assertiva levanta o problema central da própria atuação que algumas vezes se apega a modelos fixos. O procedimento proposto por Meyerhold é uma maneira de juntar a tradição com novas ideias vindas de outras áreas para possibilitar algo inédito e, de certa forma, uma técnica que disciplina o trabalho de atuação por meio de uma base sólida que se aproxima da proposição da tradição oriental de manter um treinamento sistemático com os atores. No processo de aprendizagem na escola, os estudantes tomam consciência da necessidade de um treinamento contínuo, e o professor-encenador, que geralmente é responsável por ministrar as aulas, igualmente precisa praticar para estar preparado para conduzir os ensaios, como pode ser observado no treinamento realizado nos ensaios de *O homem que não queria morrer*, de Gaarder (Figura 24).

Figura 24 – Ensaio B da apresentação de *O homem que não queria morrer*



Fonte: Manoela Wilhelms Wolff.

Ainda tratando do trabalho de Meyerhold, na encenação do *O Corno Magnífico* (1922), de Fernand Crommelynck⁵³, os procedimentos empregados utilizam a biomecânica e o construtivismo⁵⁴, processo este que visa retirar da cena qualquer aspecto decorativo a fim de criar um espaço funcional. O espaço, dessa maneira, adquire outra dinâmica para a atuação dos atores, como bem explica Picon-Vallin (2008, p. 24): “Composta de praticáveis, escadas, planos inclinados, uma construção feita sobre a área cênica oferece seus diferentes níveis ao trabalho teatral meierholdiano em 1922”. O espaço cênico favorecia que os atores desempenhassem uma atuação a partir das técnicas apreendidas no treinamento da biomecânica. Percebe-se que Meyerhold se inquietava com todos os componentes cênicos e realizava uma pesquisa para realocá-los de uma forma que dialogassem com o treinamento desenvolvido pelos atores em uma ressignificação que congregava uma visão do todo que há na encenação.

⁵³ Fernand Crommelynck (1886-1970) foi dramaturgo belga.

⁵⁴ “Corriente artística rusa de la época posrevolucionaria desarrollado por artistas y teóricos como Vladimir Tatlin o Aleksei Gan. Primero en la pintura y la escultura, el constructivismo promulgó un concepto de arte sobre unas bases teórico-prácticas más objetivas relacionadas con la edificación la productividad y el utilitarismo. El movimiento reaccinaba así al concepto precedente de corte idealista de ‘El arte por el arte’. En teatro, Meierhold, Maikovski y Tairov se adhirieron al movimiento” (RUIZ, 2012, p. 117).

5.2 O DESDOBRAMENTO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA DOS ENCENADORES

Diante desse quadro de uma prática embasada em uma formação pedagógica, é possível questionar: de quais dessas contribuições os artistas cênicos se apropriaram? A resposta encontra-se na continuidade da criação de estúdios, laboratórios e escolas, diversas nomeações para tratar de um espaço de formação e pesquisa para os artistas cênicos. Seria impossível abranger todos os referenciais presentes em processos que geram conhecimento, mas procederemos, nesta seção, a uma breve explanação acerca dos encenadores que se destacaram nessa linha de construção.

Meyerhold, na busca por um projeto pedagógico, criou em 1922 a companhia de Teatro Meyerhold (TIM), que pode ser entendida como uma aproximação entre uma escola de teatro e um centro de investigação. Conforme Ruiz (2012, p. 117, tradução nossa⁵⁵), essa organização fornece a base do desenvolvimento em termos de avanço cênico às vanguardas teatrais do século XX: “Uma organização artística similar a que veremos no *Vieux Colombier* de Copeau, no Teatro Laboratório de Grotowski, no Odin Teatret de Barba e no Centro Internacional de Investigação Teatral de Peter Brook”.

Da mesma maneira que Meyerhold traçou um caminho que se coliga a um projeto pedagógico, o encenador Jacques Copeau⁵⁶ criou a *Vieux Colombier*⁵⁷ com o objetivo de gerar conhecimento em termos de criação teatral. No entanto, a sua iniciativa precisou de oito anos para se estruturar e teve uma curta duração, ficando ativa entre 1921 e 1924. Suas palavras reforçam a visão de um teatro como pesquisa:

Nunca renunciem a este belo título: laboratório. Ele significa que vocês trabalham, que vocês criam. O papel de vocês, se cumprem sua missão, é criar formas exemplares, métodos robustos, perspectivas novas, uma tradição e, sobretudo, homens perfeitamente preparados e providos para continuar a tarefa (COPEAU, 2003, p. 110).

⁵⁵ Texto original: “Una organización artística similar la veremos en el *Vieux Colombier* de Copeau en el Teatr Laboratorium de Grotowski, en el Odin Teatret de Barba o en el Centro Internacional de Investigación Teatral de Peter Brook”.

⁵⁶ Jacques Copeau (1879-1949). Encenador, autor, dramaturgo e ator do teatro francês.

⁵⁷ “Indignado com as práticas do teatro comercial barato, desejoso de regenerar o homem-ator, Copeau sonhava, já em 1913, em formar uma ‘escola técnica para a renovação da arte dramática francesa’. Seria um ‘local de comunidade onde o seguiria um treinamento’. Praticar-se-ia aí a ginástica rítmica de Jacques-Dalcroze, esportes, como a esgrima, para melhorar do domínio dos nervos, a acrobacia e cambalhotas como um *clown* (para os papéis cômicos da comédia antiga), a dança (para executar a dança ritual das tragédias, os entremezes espanhóis). Entretanto, o ator deverá tomar cuidado para não desenvolver-se demais fisicamente, senão irá tornar-se um execrável ‘cabotino do músculo’” (ASLAN, 1994, p. 47-48).

Novamente, o termo laboratório é valorizado diante dos problemas com os quais se deparam os encenadores em virtude da lacuna na formação dos atores. Diante disso, os encenadores sentem-se desafiados a buscar novos caminhos e transformar as dificuldades inerentes à manutenção de um estúdio em uma experiência para reorganizar a construção cênica. Para esse fim, Copeau (2003) organizou um trabalho pedagógico de formação dos atores que contemplasse aprendizagem de música, ginástica, acrobacia, dança, jogos de força e destreza. Resgatou, assim como Meyerhold, a *commedia dell'arte* no emprego da técnica de improvisação e trabalhou com a máscara para a expressividade da atuação. Desse modo, “As técnicas e os recursos transformam-se, adaptam-se de uma cultura a outra, servindo às vezes a fins diferentes daqueles para os quais foram criados” (SAURA, 2007, p. 7, tradução nossa⁵⁸). A partir disso, considera-se que as fontes de técnicas e os recursos utilizados pela professora são de outra cultura adaptada ao contexto brasileiro, situação analisada nos exercícios dos estudantes que, apesar da dificuldade relatada na transposição de contos de Tchekhov, tiveram um empenho de realizar uma construção cênica interessante na apresentação de *A corista* (Figuras 25 e 26). Esse exercício de encenação contou com duas personagens, a corista e a madame, em uma situação de conflito que gerou a ação e reação imediata para conseguir o tempo-ritmo necessário. No entanto, as atuantes não desempenharam bem seus papéis, demonstrando que precisariam de mais ensaios para proceder à transposição da narrativa. Mesmo assim, ficou visível na atuação da dama da sociedade que esta se baseou na agressão para criar sua ação física, ao passo que a corista atuou pela ação física que imprimia a coação. Sendo assim, os elementos de concentração, relação, adaptação e liberdade muscular foram perceptíveis na cena, enquanto que o “se” mágico poderia ter sido mais trabalhado, assim como a imaginação, para trazer outras possibilidades de criação à cena, como a fé e o sentido de verdade (organicidade) entre as personagens.

⁵⁸ Texto original: “Las técnicas y recursos se transforman, se adaptan de una cultura a otra, sirviendo a veces a fines diferentes a aquellos para los que fueron creados”.

Figura 25 – Apresentação de *A corista*



Fonte: Carla Medianeira Antonello.

Figura 26 – Apresentação de *A corista*



Fonte: Carla Medianeira Antonello.

Na área teatral, o emprego de técnicas apropriadas de uma tradição passa por uma reconstrução com vistas ao processo de criação e ao contexto que se investiga. Nesse sentido, observa-se que muitos encenadores realizam uma pesquisa levando em consideração o que já foi realizado e acrescentando novas contribuições, como é notável na trajetória do encenador Grotowski, que também buscou um rompimento no circuito teatral que se baseia em ensaios e apresentações, formando um círculo vicioso. O motivo para tal rompimento, segundo (Grotowski apud Barba, 1971)⁵⁹, é que a prática desenvolvida dessa maneira inviabiliza a criação do ator que padece de uma estagnação sem o ensejo de se atualizar em meio a processos criativos. Como consequência, há uma reprodução das fórmulas que se tornam clichês, pois, ainda que supostamente pudessem até ser bem-recebidas pelo público, perdem seu potencial.

Conforme Grotowski (2010a, p. 229), “Os ensaios não são apenas a preparação para a estreia do espetáculo, são para o ator um terreno em que descobrir a si mesmo, as suas capacidades, as possibilidades de ultrapassar os próprios limites. Os ensaios são uma grande aventura, se se trabalha seriamente”. Essa assertiva de Grotowski auxilia a aprofundar o significado que abrange os momentos dos ensaios, lugar em que tudo é permitido em termos de criação e em que se busca expandir as barreiras impostas pelo senso comum, a exemplo do ensaio da encenação de *O homem que não queria morrer* (Figura 27).

⁵⁹ Entrevista de Eugenio Barba realizada com Grotowski em 1964, intitulada *O novo testamento do teatro* (GROTOWSKI, 1971).

Figura 27 – Ensaio C da apresentação de *O homem que não queria morrer*



Fonte: Manoela Wilhelms Wolff.

As intervenções resultantes da maneira de trabalhar de Grotowski ressoam entre os estudantes, que começam a tomar consciência de que é preciso entrega para efetivar os processos de criação, assim como foi com Grotowski, que teve sua trajetória artística particularmente marcada pela pesquisa de um trabalho que estimula o ator a ir além de seus limites. Seu percurso concentrou-se nesse desafio desde que fundou, em 1959, o Teatro das 13 Fileiras em Opole, na Polônia, com a colaboração de Ludwik Flaszen, já apresentando um diferencial ao destinar mais tempo para a realização de ensaios, o que desencadeia a instituição de um espaço pedagógico, e ao manter uma formação para os atores com o intuito de desenvolver princípios ético-técnicos para aperfeiçoar seu desempenho criativo.

Em 1962, ocorre a criação do Teatro Laboratório, em Opole, e, em 1965, do Instituto de Investigação do Ator, em Wrocław, ambos sob a perspectiva pedagógica. No ano de 1969, contudo, nota-se um afastamento do teatro que requer a apresentação, característica que se desdobra em uma sucessão de fases, parateatral⁶⁰, teatro das fontes⁶¹, drama objetivo⁶² e arte

⁶⁰ “[...] o parateatro, quer dizer, o teatro da participação (portanto, com a participação ativa de gente de fora)” (GROTOWSKI, 2010a, p. 230).

⁶¹ “Do parateatro nasceu (como elos depois) o Teatro das Fontes, em que se tratava da fonte de diferentes técnicas tradicionais, do ‘que precede as diferenças’” (GROTOWSKI, 2010, p. 231).

como veículo⁶³, representadas como elos de uma mesma tendência, marcada pelo afastamento da produção de espetáculos públicos com o intuito de voltar-se à formação dos participantes. Conforme depoimento de Grotowski (2010a, p. 232, grifo do autor), “No espetáculo, a sede da montagem está no espectador; na arte como veículo a sede da montagem está nos *atuantes*, nos artistas que agem”.

Esse afastamento reorganiza outra forma de trabalho, que leva ao extremo a inquietude de uma formação para os atuantes. Estabelece-se, então, o paradoxo assinalado por Grotowski que levou vários grupos teatrais a participarem desta última fase – arte como veículo –, tendo em vista que o processo de trabalho injeta os germes da transmutação em uma relação direta com os “problemas artesanais” (GROTOWSKI, 2010a, p. 242) que são inerentes à profissão. Em situação correlata, o Odin Teatret, dirigido por Barba, e o Centro Internacional de Investigação Teatral, de Peter Brook, embora com concepções diferentes, mantêm um teatro embasado na formação e na pesquisa que não seja mero reprodutor da vida cotidiana. Para Barba (1995), é fundamental a presença total do ator, o que pode ser conseguido mediante as habilidades desenvolvidas no treinamento. Já Brook chama atenção para a diferença entre as atividades realizadas no cotidiano, as quais se executam de “qualquer jeito” (BROOK, 2010, p. 14), e a ação executada na cena. Enquanto que a primeira situação é passível de um vagar tanto do corpo quando do pensamento, a ação cênica exige que os elementos “pensamento, sentimento e corpo” (BROOK, 2010, p. 14) estejam totalmente presentes para que haja um desempenho significativo e para que os objetivos da cena sejam perceptíveis, mantendo a intensidade no curto espaço de tempo decorrido na encenação. Percebe-se o quanto essas práticas dos encenadores ecoam na formação dos estudantes, que, no percurso de aprendizagem, entendem a organicidade como essencial para o êxito dos atores, compreendendo que o procedimento de direção se vincula ao trabalho de atuação. Portanto, a maioria já domina técnicas (treinamentos) para desenvolver os ensaios, as quais diferem de acordo com a experiência de cada um dos participantes das equipes. Como exemplo, cito a apresentação de *O homem que não queria morrer* (Figura 28).

⁶² “Objective Drama (ou Objective Drama Program): optou-se por manter a expressão em inglês, pois esse foi o nome do projeto apresentado por Grotowski à Universidade da Califórnia – Irvine. [...] provaram ser um valioso terreno de treinamento dos princípios fundamentais do trabalho performativo profissional” (SLOWIAK; CUESTA, 2013, p. 79-80).

⁶³ “No nosso trabalho há um paradoxo. Nós nos ocupamos da arte como veículo, que pela sua própria natureza não é destinada aos espectadores, mesmo assim temos confrontado esse trabalho com dezenas e dezenas de grupos teatrais; além do mais *sem incentivar* esses grupos a abandonar a arte como apresentação, mas ao contrário na perspectiva de que devem continuá-la. Esse paradoxo é só aparente. Isso pôde acontecer porque a arte como veículo coloca na prática problemas ligados ao ofício enquanto tal, válidos em ambas as extremidades da cadeia das *performing arts*, problemas artesanais” (GROTOWSKI, 2010a, p. 242, grifo do autor).

Figura 28 – Ensaio D da apresentação de *O homem que não queria morrer*



Fonte: Manoela Wilhelms Wolff.

Partindo desses argumentos, tanto na formação dos estudantes quanto nos coletivos essas práticas emergentes se tornaram constantes que zelam por um trabalho de qualidade no que diz respeito ao treinamento dos atores e à criação dos componentes cênicos que são intrínsecos à encenação. A título de exemplo, no programa da peça *Os Náufragos da louca esperança (Auroras)* (SESC SÃO PAULO, 2011), uma criação coletiva do *Théâtre du Soleil*, escrita em parceria com Hélène Cixoux à luz do romance de Júlio Verne, contém uma parte intitulada “Estudos de viagem – uma pequena biblioteca do Soleil”, que indica (2011, p. 137): “Esta lista representa um modesto décimo dos documentos que consultamos. Decidimos deixar este guia prático em seu estado primitivo”. A descrição do material consultado é muito rica e abrange vários conteúdos, não restando dúvidas de que a notoriedade mundial do grupo deriva da seriedade e do aprofundamento das temáticas que discutem em cena, marcadas por uma criação embasada na busca por conhecimentos para retroalimentar e inspirar a construção dos espetáculos.

Ao revisitar esse histórico dos grupos de teatro, podemos perceber o quanto suas práticas repercutem na atualidade brasileira, na medida em que os professores que são artistas atuam tendo em vista a consolidação de uma prática que se mostra em constante formação. A

proposta de pensar a prática cênica como investigação, sem a urgência de resultados imediatos na produção do espetáculo, aponta a pesquisa como imprescindível aos processos de criação.

Nas artes cênicas brasileiras, cabe evidenciar o renomado trabalho do encenador Antunes Filho, a quem, após o reconhecimento da peça *Macunaíma*⁶⁴, em 1978, é concedida a tarefa de promover a abertura do Centro de Pesquisa Teatral (CPT) do Serviço Social do Comércio (SESC). O pesquisador Sebastião Milaré, no livro *Hierofania: O teatro segundo Antunes Filho* (2010), dedicou-se a um minucioso levantamento dos procedimentos de formação do ator que refletem nas montagens dos espetáculos dirigidos por Antunes Filho. Como ressalta Milaré (2010, p. 24):

Cada espetáculo apresentou necessidades conceituais e expressivas, impulsionando a pesquisa de meios para responder a essas necessidades. O vasto conhecimento que alicerça o método foi igualmente introduzido ao longo desse tempo para responder a necessidades.

O que sobressai nessa asserção é o fato de que a criação do espetáculo se relaciona às necessidades da pesquisa, a qual se apoia no desenvolvimento do método investigado por Antunes Filho. Ou seja, há todo um treinamento para os atores aprenderem por meio de um método de atuação baseado na premissa de que a formação humana parte do autoconhecimento, tendência provavelmente inspirada no legado de Stanislávski. Segundo Vássina e Labaki (2015, p. 46), “Todo o trabalho de Stanislávski tem como principal motivação a ideia de aperfeiçoamento do ser humano”. No caso específico dos estudantes, esse encorajamento de autoconhecimento se encontra em formação, mas já se observa uma entrega nos ensaios para incitar a busca do sentimento de pungência da personagem, conforme registra o livro do diretor de uma estudante, presente no Anexo A deste estudo (Figura 29).

⁶⁴ *Macunaíma* (1978) é uma encenação de Antunes a partir da obra de mesmo nome de Mário de Andrade. Foi reconhecida no exterior e no Brasil é considerada um marco na encenação, devido ao trabalho de criação produzido a partir do coletivo. De acordo com Milaré (2010, p. 48), “A experiência marcou a todos, porque todos se entregaram ao projeto com muita fé, entretanto o interessante é examinar, nesse estágio inicial do processo, a pesquisa de meios expressivos, dizendo respeito especificamente à preparação técnica do ator e aos procedimentos criativos”.

Figura 29 – Ensaio E da apresentação de *O homem que não queria morrer*.



Fonte: Manoela Wilhelms Wolff.

Ao longo das investigações sobre as práticas dos encenadores e dos coletivos, ficam evidentes as influências nos processos de formação em sala de aula do legado de uma tradição que vem desde Stanislávski, que investigou o quanto o ator precisa trabalhar a si mesmo, e passa pelos coletivos atuais que trabalham nessa ótica.

Além dos pesquisadores citados, há outros coletivos no Brasil preocupados em realizar pesquisas baseadas em procedimento como parte de um conjunto de práticas. Ressalta-se, ainda, que os cursos técnicos, de graduação e pós-graduação em artes cênicas, espalhados no território nacional, dedicam-se à pesquisa e à construção de conhecimento. Nesse âmbito, a pedagogia, juntamente com a prática, proporciona situações de aprendizagem, por meio das quais os saberes coletivamente gerados atuam como o ponto de partida em direção a um teatro bem-elaborado que apresenta um diferencial em termos de qualidade.

5.3 A REPERCUSSÃO DO “SISTEMA”⁶⁵ E A ÉTICA COMO PRINCÍPIO

O processo vital da obra de Stanislávski (2014a) estruturou-se no que ele designou como “sistema”, uma vez que se recusava a fechar o conhecimento. Portanto, neste trabalho, optou-se por empregar o termo “sistema” entre aspas para salientar exatamente a ideia de Stanislávski (2014a, p. 384, grifo nosso) da maneira como ele esclareceu: “Mas o sistema não é uma roupa feita que a gente enfia e sai andando, nem um livro de cozinha que basta se achar a página e lá está nossa receita. Não. **Ele é todo um tipo de vida, vocês terão de crescer com ele, de se educarem por ele, durante anos**”. Tal orientação se deve à recusa de engessar o “sistema” por acreditar que cada coletivo deva se apoiar no seu contexto cultural e na pesquisa que se altera conforme as necessidades do processo.

O pressuposto norteador do “sistema” baseia-se na ética artística, profissional e social (STANISLÁVSKI, 1986). Contudo, todas devem estar de acordo com as especificidades da área teatral, que se configura no exercício do coletivo, o que acaba por gerar um processo paradoxal, já que demanda criações individuais para que o objetivo em comum – a criação da encenação – seja alcançado. Pode-se dizer que Stanislávski não compreendeu o “sistema” como um fim, como se houvesse encontrado uma fórmula, pois se notabilizou como um pesquisador e criador que estava sempre em uma inquietante busca, conforme se constatou na última fase de pesquisas sobre as ações físicas⁶⁶. No entanto, por um período, a primeira fase de sua pesquisa, denominada *memória emotiva*⁶⁷, difundiu-se devido à tradução americana⁶⁸ da obra de Stanislávski e, também, a alguns acontecimentos envolvendo Richard Boleslávski⁶⁹

⁶⁵ “Diferentemente do que já se publicou no Brasil a esse respeito, Stanislávski, ao longo da vida, utilizou o termo Sistema de diversas formas: em maiúscula, entre aspas, sem aspas etc” (VÁSSINA; LABAKI, 2015, p. 24). Apesar disso, como esclareço a seguir, neste trabalho, optei por utilizar o termo sistema entre aspas.

⁶⁶ “Parece, a princípio, que o melhor material para se usar seriam os sentimentos genuínos, vivos. Que eles nos conduzem. Mas as coisas do espírito são evanescentes, é difícil fixá-las com firmeza. Com elas, não podemos fazer trilhos sólidos precisamos de alguma coisa mais ‘material’. O mais adequado para este fim, são os objetivos físicos, pois são executados pelo corpo, que é incomparavelmente mais sólido que nossos sentimentos” (STANISLÁVSKI, 1990, p. 245).

⁶⁷ “Esse tipo de memória, que faz com que você reviva as sensações que teve outrora, vendo Moskvin representar ou quando o seu amigo morreu, é o que chamamos de memória das emoções ou memória afetiva. Do mesmo modo que sua memória visual pode reconstruir uma imagem interior de alguma coisa, pessoa ou lugar esquecido, assim também a memória afetiva pode evocar sentimentos que você já experimentou” (STANISLÁVSKI, 2002, p. 207).

⁶⁸ Ao que tudo indica, a tradução americana realizou cortes na obra de Stanislávski.

⁶⁹ Richard Boleslavsky (1889-1937) foi “Actor y director de cine de origen polaco que trabajó y estudió en el Teatro de Arte de Moscú bajo las directrices de Stanislávski. Fundó en 1923, en Nueva York, junto a Maria Ouspenskaia la compañía *The American Laboratory Theatre*. La labor pedagógico de Boleslavsky y Ouspenskaia resultó crucial en el surgimiento de un nuevo realismo en el teatro norteamericano que abanderó la compañía *Group Theatre*. Autor de *La formación del actor. Las seis primeras lecciones* (1933)” (RUIZ, 2012, p. 64).

e Maria Ouspenskaia⁷⁰. Ambos foram atores do Primeiro Estúdio do TAM (1912) e acompanharam a *tournee* desse grupo nos Estados Unidos (1922). No retorno da companhia russa para Moscou, eles permaneceram nos Estados Unidos e mantiveram um trabalho de formação. Boleslávski criou o estúdio *American Laboratory Theater* (1923) com o objetivo de acabar com o lugar comum das interpretações americanas, e Ouspenskaia, depois de colaborar com o trabalho de Boleslávski, nos anos 1930 cria seu próprio estúdio. O procedimento de Boleslávski era baseado na primeira fase do método de Stanislávski, tendo colocado em prática aspectos psicológicos como a memória emotiva para a criação da personagem. Segundo Cavaliere e Vássina (2011, p. 210), “[...] pode-se dizer que o próprio ‘sistema’ de Stanislávski passava nas mãos de Boleslávski por algumas transformações e revisões, cujos desdobramentos cênicos apontavam já para outros caminhos e novas direções”. Ou seja, uma apropriação do “sistema” dificilmente manterá a integralidade em que este foi criado, passando por ajustamentos e pelas variáveis do contexto. De todo modo, Boleslávski trabalhou a primeira fase de técnicas criadas por Stanislávski, de forma que a recente pesquisa de Stanislávski avançava sem uma ampla difusão e precisou de anos para começar a ser reestudada e revista.

A outra disseminação do trabalho de Stanislávski ocorreu por intermédio do *Group Theatre*, que teve como cofundador Lee Strasberg⁷¹, que o dirigiu entre os anos de 1931 e 1940. A partir de 1951, Strasberg assumiu a direção do *Actors Studio*, quando desenvolveu a técnica de atuação fundamentada nas primeiras pesquisas de Stanislávski sobre as histórias pessoais dos atores. A situação foi constatada pela atriz Stella Adler⁷², que, quando estabeleceu contato com Stanislávski em 1934 em Paris, foi advertida a ter cuidado com o emprego indevido do termo “sistema”. Conforme Bernard Dort (2010, p. 105), “Stanislávski advertiu seus ‘discípulos’ americanos contra o abuso do recurso exclusivo à ‘memória

⁷⁰ Maria Ouspenskaia (1876-1949) foi uma atriz russa que migrou para Estados Unidos. “O ator e crítico Francis Fergusson, que acompanhou as atividades artísticas e pedagógicas dos atores russos na América, assim descreve a figura de Uspénskaia”. “[...] Uspénskaia foi uma das colaborações importantes para o trabalho de Boleslávski na América e nos anos 1930 ela cria o seu próprio estúdio. Morre mais tarde vítima de alcoolismo” (CAVALIERE, VÁSSINA, 2011a, p. 209-210).

⁷¹ Lee Strasberg (1901-1982) – “De origem austríaca, americano por adoção, tendo visto nos Estados Unidos a turnê de 1923 do *Teatro de Arte de Moscou*, iniciou-se no Sistema stanislavskiano no *American Laboratory Theater*, de Boleslavski. [...] Do Sistema de Stanislávski ao Método strasberguiano, a abordagem passa por duas deformações maiores: 1. Strasberg nunca trabalhou pessoalmente com Stanislávski e só aprendeu o Sistema por meio de intermediários; 2. O Método não se destina mais a um grupo permanente, porém a atores isolados, trata de seus casos individuais segundo critérios muito influenciados pela psicanálise; as vezes, aproxima-se mais de uma terapia do que de uma prática teatral” (ASLAN, 1994, p. 263-264).

⁷² Stela Adler (1901-1992) – atriz americana que, em 1940, ensina técnica teatral e, em 1949, deixa o palco e cria o Estúdio de Atuação Stella Adler, o qual ainda existe em Nova York (ADLER, 2015).

emotiva’ e aos exercícios de ‘lembrança dos sentimentos’”. Ainda conforma Dort (2010), o *Actors Studio* aproximou o “sistema” de um psicodrama. Adler, que erroneamente havia interpretado o “sistema” de acordo com o *Group Theatre*, onde trabalhava como atriz e já rejeitava algumas técnicas, desfez seu conceito acerca do “sistema” quando teve a oportunidade de trabalhar com Stanislávski. Provavelmente, a experiência foi tão valorativa que repercutiu em seu trabalho e levou a criar o estúdio *Stella Adler – Studio of Acting*, além de redigir o livro *Técnica da representação teatral* em 1992.

No que diz respeito ao conhecimento do “sistema”, menciono Knébel, que também foi aluna de Stanislávski e registrou suas experiências no livro *El último Stanislávski*, redigido em 1996, enfatizando a relevância de manter a integralidade dos elementos que compõem o “sistema”: “Nós tínhamos falado antes que é impossível isolar este método de todo o sistema” (KNÉBEL, 2010, p. 94, tradução nossa⁷³). Um dos receios de Stanislávski era justamente o entendimento equivocado de seu “sistema”, constituído de várias partes que compõem um todo visando à formação integral do artista cênico sob o prisma da ética do profissional de teatro. Observei que os estudantes caminham para esse conhecimento de que o trabalho de direção se complementa em um todo, começando na análise ativa do conto, para saber os principais acontecimentos e conduzir a transposição, que é um das partes que precisa ser bem-realizada para desenvolver os ensaios em procedimentos que estimulem os atores na contracenação. A esse respeito, cito a apresentação de *Uma sociedade*, situação em que a equipe apresentou certa dificuldade justamente por não haver uma condução que valorizasse cada etapa, principalmente no que concerne à transposição da narrativa. Essa equipe priorizou o espaço cênico de maneira distinta da concepção presente nas outras apresentações. Apesar de a equipe permanecer no palco italiano, a composição espacial remeteu a uma arena, tendo uma mesa no centro, onde as atrizes ficaram sentadas, sem explorar o espaço – somente uma atriz realizou algumas ações físicas de deslocamento. Os espectadores que se dispuseram ao redor da mesa poderiam, entretanto, moverem-se caso quisessem observar a cena de outro ângulo. Embora o desempenho das atrizes tenha se apoiado no diálogo da narrativa, foi perceptível uma confusão entre a narrativa do conto e a tentativa de uma atualização, realizada sem cuidado. Portanto, os elementos de atuação necessitavam ser aperfeiçoados, na medida em que permaneceram em um nível de apreensão muito limitado.

⁷³ Texto original: “Ya habíamos hablado antes de que es imposible aislar este método de todo el sistema”.

Ademais, o projeto de composição do espaço não foi devidamente aproveitado, assim como o figurino, tendo em vista que utilizaram roupas informais, não havendo uma preocupação no projeto de criação – apenas os livros foram empregados, ao passo que os copos e as cadeiras foram negligenciados (Figuras 30 e 31). Nesse sentido, considero que a problemática que envolveu essa encenação começou desde a análise da narrativa realizada a partir da análise ativa, inviabilizando a transposição para a cena, fator que desencadeou lacunas no exercício cênico.

Figura 30 – Apresentação de *Uma sociedade*



Fonte: Carla Medianeira Antonello.

Figura 31 – Apresentação de *Uma sociedade*



Fonte: Carla Medianeira Antonello.

Os acontecimentos referidos fizeram-se presentes desde o início do trabalho, devido à dificuldade da estudante que dirigia a peça, que era principiante, de conduzir o exercício de encenação levando em conta o todo da montagem, assim como o desenvolvimento da consciência ética fundamental ao exercício da profissão. Nesse sentido, Stanislávski (2014a, p. 334) advertia em um de seus livros, *A construção da personagem* (2014), em um capítulo intitulado *Para uma ética do teatro*: “Ele precisa de ordem, disciplina, de um código de ética, não só para as circunstâncias gerais do seu trabalho como também, e principalmente, para os seus objetivos artísticos e criadores”. A ética na profissão teatral é um comportamento que deve ser inerente a todos os membros da equipe, uma vez que o processo somente se dinamiza pelo exercício de compartilhamento na criação, o que não ocorre sem um ambiente propício. Vejamos o que, acerca de tal visão, refletiu Féral (2004a, p. 13-14, tradução nossa⁷⁴):

⁷⁴ Texto original: “Esta relación coa ética, este rol adxudicado á formación do actor hoxe é un dos principais logros do século XX. É o signo distintivo do que se podería chamar unha conciencia de actor. De Stanislavski a Grotowski, pasando por estes grandes mestres da formación que foron, e son aínda, Meyerhold, Copeau, Jouvet, Dullin, Decroux, Brook e Mnouchkine, todos reafirmaron e reafirman aínda hoxe, de distintas maneiras, que o teatro non se aprende pola transmisión de receitas, de coñecementos acumulados ou de destrezas. Apóiase, certamente, en técnicas – ben diversas –, percorridos – todos diferentes –, exercicios individuais e colectivos – numerosos –, que enxendran unha relación fundamental co corpo e co texto, pero apunta, no fin do percorrido, a desenvolver, ante todo, o home que hai detrás do actor e permitirlle a aprendizaxe dunha certa ética, moral para Barba, política para Sellars. Esas son as dúas vertentes dunha idéntica preocupación”.

Essa relação com a ética, este papel dedicado à formação do ator hoje é uma das principais realizações do século XX. É o signo distintivo do que se poderia chamar de uma consciência do ator. De Stanislávski a Grotowski, passando pelos grandes mestres da formação que foram e ainda são Meyerhold, Copeau, Jovet, Dullin, Decroux, Brook e Mnouchkine, todos reafirmaram e reafirmam ainda hoje, de distintas maneiras, que o teatro não se aprende pela transmissão de receitas, de conhecimentos acumulados ou de habilidades. Apoia-se, certamente, em técnicas – bem diversas –, percursos – todos diferentes –, exercícios individuais e coletivos – numerosos –, que engendram uma relação fundamental com o corpo e o texto, mas aponta, no fim do percorrido, a desenvolver, antes de tudo, o homem que há por trás do ator e permitir-lhe a aprendizagem de uma certa ética, moral para Barba, política para Sellars. Essas são duas vertentes de uma idêntica preocupação.

Imediatamente, entende-se que o trabalho que se desenvolve no teatro difere de uma apreensão de técnicas, indo além do saber-realizar. O processo vital dessa profissão se assenta na conduta ética de seus participantes em uma atividade que requer a discussão sobre as questões sociais, políticas e filosóficas do universo humano. A conduta ética pode ser entendida como um fermento que facilita a permanência de coletivos no compromisso de um trabalho vinculado à pesquisa para realizar encenações que abordem temas inquietantes e de interesse social.

Um exemplo que pode ser mencionado a esse respeito é a encenação de Mnouchkine – *O último caravancarai (Odisséias)* – realizada no *Théâtre du Soleil* em 2003-2004. Essa criação tratou da vida dos refugiados, questionando os possíveis motivos que os conduzem ao abandono forçado da terra natal, por meio da abordagem dos diversos conflitos permeados de perseguições e de violências que reclamam aos direitos humanos a defesa da liberdade e da dignidade. A pesquisa para o desenvolvimento desse trabalho ocorreu por meio das quase 50 entrevistas realizadas por Mnouchkine nos campos de Sangatte, da Austrália e da Indonésia. Partindo desse material, a encenadora solicitou aos atores a execução de um caminhão e, na sequência, a realização de improvisações na utilização dos caminhões com a temática “as partidas” (MNOUCHKINE, 2010, p. 66).

Dessa forma, o procedimento empregado por Mnouchkine na criação das cenas relaciona-se à temática em discussão, isto é, ao processo de criação que se projeta com vistas ao cerne da problemática investigada – “as partidas” e as inúmeras situações sofridas pelos refugiados nessa trajetória. Citei essa experiência por considerá-la marcante nos dias atuais e para refletirmos sobre a importância da questão ética nos coletivos, que geralmente discutem as inquietudes da sociedade em um período marcado pelo predomínio da individualidade.

Nessa perspectiva de pensar os valores no contexto social, o exercício de *Pamonha*, de Tchekhov, trata da condição de um opressor e de uma oprimida, por intermédio da relação entre a empregada e o patrão (Figuras 32 e 33). Em termos de caracterização, a empregada que nomeava o conto, a pamonha, obteve êxito acessando a imaginação na caracterização que a auxiliou a criar a fisicalidade da personagem por meio das ações físicas de tensão (nos ombros e na cintura), na sugestão de um corpo submisso, temática principal da narrativa. Em contrapartida, a personagem do patrão, o opressor, na contracenação dirigiu seu foco (concentração) aos espectadores, como se estes fossem cúmplices de seus argumentos contra a pamonha. No entanto, seu desempenho não favoreceu a contracenação com a pamonha, o que prejudicou principalmente suas ações físicas, assim como os elementos de “se” mágico, fé e sentido de verdade (organicidade), relação, adaptação e liberdade muscular. Dessa forma, a equipe não conseguiu o tempo-ritmo necessário à atuação e à cena, o que implicou a perda da proposta da narrativa de ação e reação, sugerida no conto pelo semblante da pamonha.

Figura 32 – Apresentação de *Pamonha*



Fonte: Carla Medianeira Antonello.

Figura 33 – Apresentação de *Pamonha*



Fonte: Carla Medianeira Antonello.

Pode-se conferir que os contos e o romance selecionados pelos estudantes traziam discussões a respeito da condição do homem e da vida em sociedade e tratavam de opressão, desilusão, assédio, desespero, solidão etc. Como expõe Bauman (apud SIQUEIRA, 2016), “a solidão é a grande ameaça nesses tempos individualistas”. O autor trata, nesse caso, da condição da era digital e do fato de que, como consequência, os estudantes são influenciados em alguma medida por esse conflito gerado pelo incentivo ao individualismo exacerbado.

Tal situação, entretanto, configura-se como uma tendência contrária à área teatral, que centraliza sua prática no coletivo, já que a atitude individualista pode comprometer os trabalhos em equipe. Um dos aspectos trabalhados pelo professor em sala de aula, além da formação teatral propriamente dita, consiste em encorajar a formação de atitudes éticas e de disciplina entre as equipes, fatores dos quais depende o desenvolvimento do trabalho cênico.

Assim, o conhecimento gerado em montagens teatrais recusa-se a se circunscrever apenas ao domínio de uma habilidade técnica – o contexto do trabalho envolve a formação de um amplo conhecimento e de práticas orientadas a zelar por atitudes que requisitam disciplina e incentivo à pesquisa. Logo, a conduta ética é fundamental para o trabalho cênico, que se realiza com base no respeito tanto no processo de criação quanto no contato com o espectador,

que apreciará o resultado desse processo. O desafio consiste, dessa forma, em saber articular a equipe de forma coesa, assim como a força que a cena desempenha dentro do contexto sociocultural. No exercício *Bar*, a narrativa discutiu uma questão complexa da atualidade, que é o estupro (Figuras 34 e 35).

Houve, contudo, uma problemática causada pela inversão de gênero, que acabou intervindo no desempenho dos atores, que tiveram pouco tempo de experimentação e que, apesar de retornarem à narrativa, não obtiveram o êxito necessário à construção da cena.

Figura 34 – Apresentação de *Bar*



Fonte: Carla Medianeira Antonello.

Figura 35 – Apresentação de *Bar*



Fonte: Carla Medianeira Antonello.

Nesse âmbito, o procedimento por meio da análise ativa é bastante apropriado, por reforçar a extração dos principais acontecimentos e aprofundar as questões tratadas na narrativa. Outro aspecto diz respeito à valorização do compartilhamento, isto é, do princípio de que é preciso a inserção de toda a equipe para a progressão do trabalho. Na sequência, pretendo tratar do procedimento de trabalho proposto por Stanislávski, o “sistema”, a fim de saber como se estrutura esse conhecimento, quais são os elementos que o compõem e como estes se refletem nas práticas cênicas atuais.

5.4 O PROCEDIMENTO POR MEIO DA ANÁLISE ATIVA

Nesta seção, pretende-se estudar o procedimento pela análise ativa, desenvolvido por Stanislávski para sanar a falta de métodos vivenciada em seu contexto de trabalho. De acordo com seu testemunho: “Nós não temos tradição de direção verdadeira e não há técnicas desenvolvidas de encenação. A cada vez, a montagem de uma peça é uma nova tentativa, um novo ponto de partida de criação ou uma nova abordagem, novas combinações, uma nova conjunção de direção” (STANISLÁVSKI, 1907-1908, p. 321-324 apud VÁSSINA; LABAKI, 2015, p. 150). Portanto, a sistematização que efetivou para o trabalho do ator e do diretor

avançou diante de um longo caminho de investigação. Para Vássina e Labaki (2015), a construção da primeira fase do “sistema” ocorreu entre 1906 a 1917, de modo que, em 1912, no Primeiro Estúdio, houve um grande avanço na criação de todos os elementos para o trabalho do ator, o que levou à modificação da nomeação de uns elementos, sem alterar, contudo, a essência do seu significado. Nesse contexto, Vássina e Labaki (2015) consideram incorreto dividir a formação do “sistema” em duas fases, uma relacionada à memória afetiva, e outra referente às ações físicas, já que a memória afetiva continuou presente também no último período, que começou em 1915. Acentua-se que, segundo Knébel (apud VÁSSINA; LABAKI, 2015, p. 65), no decurso dos ensaios, Stanislávski utilizava tanto a expressão “método das ações físicas” quanto os termos “método da análise ativa”. Portanto, pode-se pensar que ambas as terminologias conservam o mesmo sentido e relacionam-se a um conjunto de práticas para uma montagem.

Observa-se que predominou no trabalho de Stanislávski o método de ensaios de mesa. Para Marie-Christine Autant-Mathieu (2014), isso mudou de forma paulatina a partir dos anos 1930 quando o encenador começou a utilizar improvisações antecedidas da análise textual. Percebe-se, assim, que o trabalho anteriormente ficava mais restrito a uma racionalização e gerava certa acomodação por parte dos atores, que, em alguma medida, esperavam pelas indicações do encenador. A esse respeito, esclareceu Knébel (2010, p. 14, tradução nossa⁷⁵): “E, com efeito, durante o longo período de mesa, o papel mais ativo passa ao diretor que explica, relata e seduz, enquanto o ator se adapta às respostas que o diretor-chefe dá por ele a todas as perguntas relacionadas com a obra e o papel”. Esse procedimento, embasado em certa hierarquia na figura do “diretor-chefe”, inevitavelmente incentivava o ator a alguma inércia quando este percebia que os critérios de condução ficariam circunscritos às respostas do encenador. No entanto, Stanislávski, ao notar essa estrutura, propõe-se a descentralizar a responsabilidade da figura do encenador.

A partir disso, tornou-se possível acessar uma dinamicidade no trabalho do ator por meio da exigência de uma postura mais participativa, bem como de uma atuação psicofísica, ou seja, uma atuação em que o físico e o psicológico andam lado a lado (no trabalho de mesa, estimulava-se mais a racionalidade do que o físico). Entretanto, é importante frisar que Stanislávski não rejeitou a análise do texto no procedimento criativo, já que o objetivo era

⁷⁵ Texto original: “Y, en efecto, durante el largo período de mesa, el papel más activo pasa al director que explica, relata, seduce, mientras que el actor se adapta a las respuestas que el director-jefe da por él a todas las preguntas relacionadas con la obra y el papel”.

aprofundar a obra na perspectiva do trabalho do encenador e do ator. A ideia consiste, assim, em encontrar o momento adequado para a efetivação desse trabalho, a fim de evitar um automatismo na mente do ator e, conseqüentemente, a inibição no processo de criação. Nos ensaios dos estudantes, pode-se contemplar a influência vinda de Stanislávski, tendo como ponto central o ator criador, ou seja, a análise ativa do texto acontecendo os ensaios. Como exemplo, cito os ensaios da montagem de *Francisca* (Figuras 36 e 37).

Figura 36 – Ensaio de *Francisca*



Fonte: Carla Medianeira Antonello.

Figura 37 – Ensaio de *Francisca*



Fonte: Carla Medianeira Antonello.

Nessa perspectiva, de maneira recorrente a professora pronunciava a necessidade de experimentação para o avanço do processo criativo, solicitando que os atores não racionalizassem, a fim de manter a organicidade textual.

Enquanto que o trabalho de mesa começa pelo trabalho do encenador consigo mesmo, que antecede o contato com os atores, na finalidade de conhecer os acontecimentos da obra, nesse novo procedimento, os atores principiam o procedimento de criação por meio da prática, com o objetivo de chegar à compreensão do psicofísico. A análise do texto, por meio da prática, incita o ator a entender sua ação, assim como os vínculos entre as personagens que contracenam diante das circunstâncias do material textual estudado, no engendramento entre prática e análise. Nesse sentido, o procedimento alicerça-se na improvisação, de modo que a apropriação se realiza na forma como cada encenador coordena o emprego da improvisação, sendo necessário, contudo, a condução pelos principais acontecimentos da obra.

Os atores experimentam o material textual criado pelo autor, o que possibilita, por intermédio da improvisação, trazer outras formas de criação, evitando a mera reprodução de modelos. Na análise ativa, o ator deve saber os objetivos da personagem, o seu desejo e o

impedimento para realizar tal desejo. Ou seja, trata-se de conhecer a relação entre o que se quer (objetivo) e o que está impedindo o alcance desse objetivo (conflito) na divisão dos acontecimentos, nomeando as cenas que revelam a estrutura da história. Em outras palavras, qual é o desejo/objetivo/foco da personagem? O que fazer? Por que fazer? E para que fazer? A partir de tais indagações, a ação física concretiza-se a partir de um foco para justificar as ações da personagem.

O encenador, desse modo, realiza exercícios de preparação para qualificar a ação, sempre observando a relação com o espaço e os sentidos, isto é, com tudo o que houver em cena. Assim, o desvendamento minucioso do material textual concede uma criação inédita tanto para o encenador quanto para o ator. Como acrescentaram Thais (2014, p. 72), “O método da Análise Ativa é isso: processual, ao invés da ânsia por resultados. É o enfretamento de um problema, a ser abordado em uma perspectiva múltipla (pois envolve vários criadores) e sempre, indagativa”.

Este ponto é central – a valorização do processo de criação e o tempo necessário para desenvolvê-lo, em uma recusa à questão restritiva de ensaios realizados com marcações imediatas que desvalorizam a qualidade do trabalho e originam uma experiência que empobrece a criação. O procedimento da análise ativa entende o processo como fundamental, superando um ponto de vista vindo somente do encenador para repensar várias perspectivas, na inquietude de explorar ao máximo o subtexto⁷⁶, o que envolve um mergulho de todos os criadores no assunto.

Na área educacional e artística, considero importante novamente referenciar Dagostini (2007), com quem tive a oportunidade de trabalhar e que influenciou várias gerações no sul do Brasil. Dessa forma, neste estudo, optei por basear o estudo sobre a análise ativa em sua compreensão enquanto pesquisadora acadêmica. Além disso, Dagostini foi à Rússia para aprender “na fonte”. Embora existam compreensões dissonantes acerca do processo de análise ativa, para a pesquisadora, deve-se partir da visão do todo, sem fechar o conhecimento em “gavetinhas” – usarei essa metáfora para explicitar que se trata de um trabalho realizado no conjunto do processo de criação, e não simplesmente de um conteúdo guardado em uma gavetinha, que é consultado e depois esquecido, sem que haja uma continuidade. A análise ativa consiste em um meio de construir a encenação em um processo que começa na leitura do material textual e segue na criação das cenas.

⁷⁶ “É a expressão manifesta, intimamente sentida, de um ser humano em um papel, que flui ininterruptamente sob as palavras do texto, dando-lhes vida e uma base para que existam” (STANISLÁVSKI, 2014a, p. 163).

Conforme Dagostini (2007, p. 22), que seguia os princípios stanislávskianos na aplicação da análise ativa, esta

[...] consiste em um método capaz de acionar o pensamento ativo e criativo do diretor e do ator, gerando um processo de conhecimento da estrutura dramática, que se complementa e concretiza na prática através do processo de criação do ator, envolvendo todo o seu aparato psicofísico.

O processo de ensino desenvolvido baseava-se nos elementos do “sistema” para incentivar a formação de atores e encenadores criativos por meio do aprofundamento da estrutura do material textual. Esse procedimento de começar o trabalho pela improvisação, conhecendo somente o esquema do material textual, estimula os atores a criarem para experimentar outras possibilidades no exercício por meio da imaginação. É significativo ressaltar que uma das exigências no trabalho para Dagostini é a formação integral dos estudantes, de modo que colocava em relevo a postura ética e disciplinar perante o exercício da profissão, em um ensinamento que se adquire para o desempenho profissional e a formação pessoal.

Outro exemplo brasileiro, de acordo com Eraldo Pêra Rizzo (2004), foi Eugênio Kusnet⁷⁷, uma das referências no que concerne ao procedimento da análise ativa, tendo trabalhado nas companhias Teatro Brasileiro de Comédia (TBC), Teatro Popular de Arte (TPA), Teatro de Arena e Teatro Oficina. Para Kusnet (1987, p. 98), a análise ativa,

Como diz o próprio termo, é uma maneira dos atores analisarem o material dramático: analisá-lo em ação, ou seja, procurar compreender a obra dramática através da ação praticada pelos intérpretes dos papéis na base de conhecimentos superficiais da peça, e não na base de longos estudos cerebrais.

A proposta de Kusnet consiste em o ator saber somente o esquema dos principais acontecimentos da obra e improvisar o restante. Para tanto, a análise do material textual acontece por meio da ação, de modo que os atores compreendam o conteúdo do material a ponto de dominar e contar a narrativa. Por esse motivo, o nome análise ativa indica uma análise executada pela ação psicofísica dos atores. Kusnet colocava-se na postura de um pesquisador atento às modificações do conhecimento nas áreas da psicologia e da sociologia,

⁷⁷ “Eugênio Chamanski Kuznetsov (Rússia 1898 – São Paulo SP 1975). Mais destacado ator de formação stanislavskiana no teatro brasileiro, criador de papéis marcantes e emérito professor de uma geração de atores nos anos 1960 e 1970”. Disponível em: <<http://enciclopedia.itaucultural.org.br/pessoa349454/eugenio-kusnet>>. Acesso em: 06 jan. 2015.

tanto que seu livro *Ator e Método* (1976) foi reestruturado a partir dos seus outros livros *Iniciação à arte dramática* (1968) e *Introdução ao método da ação inconsciente* (1971). Ressalta-se que Kusnet realizou uma apropriação do conhecimento de Stanislávski, preocupando-se em reavaliar constantemente esse conhecimento por meio de novas pesquisas.

Para Knébel (2010), o trabalho por meio do método da análise ativa ocorre por intermédio do processo de “exploração racional” dos principais acontecimentos da obra que são encenados via improvisação. Desse modo, o ator deve participar ativamente do processo de criação, investigando o material textual para a criação da personagem e extrapolando, assim, a atuação baseada em clichês e em processos que somente ilustram o que foi escrito pelo autor. Conforme Knébel (2010, p. 70, tradução nossa⁷⁸), “Um ensaio com estudos coloca o ator perante a necessidade de tomar consciência de todos os pormenores de sua existência física em um episódio determinado, e isso, com certeza, está estreitamente unido às sensações psíquicas inseparáveis das físicas”. Esses momentos podem ser percebidos no itinerário de ensaios dos estudantes, momento em que se processam as transformações da narrativa para a cena (Figura 38).

⁷⁸ Texto original: “Un ensayo con estudios coloca al actor ante la necesidad de tomar conciencia de todos los pormenores de su existencia física en el episodio determinado y esto, por supuesto, está estrechamente unido a las sensaciones psíquicas inseparables de las físicas”.

Figura 38 – Ensaio F de *O homem que não queria morrer*



Fonte: Manoela Wilhelms Wolff.

De acordo com os ensaios, pode-se inferir que os estudantes tinham a preocupação de fugir da armadilha da reprodução de modelos de atuação, que é bem recorrente caso o ator não se proponha a iniciar cada montagem em um processo de experimentação, esquecendo-se do que já fez e começando tudo novamente. A esse respeito, a pesquisadora Vássina destaca o caso do encenador Gueórgui Tovstonógov⁷⁹, que, além de seguir fielmente Stanislávski no trabalho fundamentado na análise ativa, empreendeu uma reconstrução, “[...] uma recriação e enriquecimento do método de Stanislávski” (VÁSSINA, 2011b, p. 348). Como exemplo, Vássina (2011b) citou a montagem de *Pequeno-Burgueses*, de Máximo Górk⁸⁰, em 1966. No processo de criação dessa peça, Tovstonógov empregou o superobjetivo e a verdade cênica, com ênfase na análise ativa da peça e do papel. Trata-se, novamente, de um encenador que se apropria da análise ativa, trazendo sua contribuição à realização de trabalhos.

Nessa perspectiva, a questão da inovação atém-se à forma como cada encenador consegue deixar sua marca, pois o procedimento de análise ativa proporciona a personalidade

⁷⁹ Gueórgui Tovstonógov (1915-1989) “foi o diretor artístico do *Teatro Dramático Bolchói* em Leningrado durante 33 anos, de 1959 a 1989” (VÁSSINA, 2011b, p. 347).

⁸⁰ Máximo Gorki (1868-1936) foi escritor russo.

aos coletivos que dela se apropriam. Salienta-se, assim, a importância e a influência da análise ativa no trabalho de atores e encenadores, método que se projetou em várias partes do mundo. Uma de suas características marcantes consiste no incentivo às individualidades, a partir de cada contexto, tal como fora previsto por Stanislávski, que detinha o conhecimento de que o trabalho com arte tem como diferencial jamais se limitar a um modelo exato de criação. A esse respeito, cito a experiência da montagem *Uma história de amor*, para pensar que a formação dos estudantes se realiza na prática e a partir de várias experiências a fim de conseguir todos os meandros intrínsecos à criação. Nesse exercício de encenação, a estudante que dirigia teve dificuldades de realizar a transposição da narrativa no que concerne a deixar prevalecer em cena os pensamentos e as angústias da personagem principal. Tal fator acabou refletindo no desempenho dos atores e na assimilação dos elementos, embora fosse perceptível algum domínio técnico por parte dos estudantes. Nesse sentido, a falta de clareza da estudante que dirigiu a apresentação no que se refere à transposição da narrativa dificultou o processo de criação. Além disso, devido ao pouco tempo de experimentação, o trabalho de luz e sombra realizado pela equipe para diferenciar os níveis da imaginação e da realidade apresentou falhas em sua execução, tendo atuado mais como um elemento negativo que positivo. É interessante reconhecer que, apesar das dificuldades levantadas, a estudante que dirigia e a equipe empenharam-se na realização do exercício, o que leva a crer que, efetivamente, a problemática em questão consiste na falta de experiência de saber lidar com todos os elementos colocados na cena. As imagens a seguir mostram o resultado da apresentação (Figuras 39 e 40).

Figura 39 – Apresentação de *Uma história de amor*



Fonte: Carla Medianeira Antonello.

Figura 40 – Apresentação de *Uma história de amor*



Fonte: Carla Medianeira Antonello.

Nesse contexto de aprendizagem, é realmente difícil tomar consciência das demandas enquanto elas se processam. Talvez em uma segunda experiência, o discernimento de como

avançar seja mais compatível com o exercício proposto. Mesmo assim, a experiência ressoa e cada estudante leva sua apreensão do processo, conforme evidencia o testemunho de um estudante⁸¹: “A análise ativa me ajudou bastante, porque desata alguns nós que tá na cabeça da pessoa de quem está montando, daí consegue abrir alguns caminhos, ampliar horizontes; daí foi bem satisfatório trabalhar a análise ativa”. Nesse pressuposto, a análise ativa auxilia os estudantes a se aventurarem no itinerário da criação.

5.5 ANÁLISE DO MATERIAL TEXTUAL A PARTIR DA ANÁLISE ATIVA NO PROCESSO DE ENCENAÇÃO

A encenação pela análise ativa necessita de um conhecimento dos principais acontecimentos do material textual, para que estes possam ser empregados no desenvolvimento dos ensaios. Nesse sentido, Stanislávski dizia que o principal elemento da análise consistia em ocasionar autonomia e emancipação na criação dos atores e diretores. Sua declaração revela a importância da análise: “Antes de tudo, o artista precisa da análise, a fim de conhecer a própria essência da obra do poeta, ou seja, sentimentos e pensamentos humanos que são cuidadosamente escondidos nas entrelinhas do texto do poeta” (STANISLÁVSKI, 1911, p. 353-359, apud VÁSSINA; LABAKI, 2015, p. 168). Essas considerações ajudam a pensar a maneira como o diretor realiza a análise metódica do material textual para conduzir o processo de criação e permitir que, em seguida, aprofunde esse material na prática dos ensaios tendo em vista a construção da encenação. Na perspectiva de Dagostini (2007)⁸², os elementos do “sistema” para a leitura do material textual são o superobjetivo, a linha transversal da ação e as circunstâncias dadas. Além desses elementos, a autora discorre em sua tese sobre “o trabalho do diretor no processo de conhecimento da vida da obra” e “a análise ativa da estrutura da obra”, que não serão revistos neste texto (DAGOSTINI, 2007, p. 7).

⁸¹ Informação coletada em questionário que consta no Apêndice E, realizado com os estudantes, no primeiro semestre de 2014.

⁸² Consultou-se a pesquisadora Dagostini (2007) devido à organização do material relativo ao procedimento pela análise ativa.

5.5.1 O superobjetivo⁸³

Para desvendar de que se trata o superobjetivo, faz-se interessante citar a tentativa de Stanislávski de entender o motivo pelo qual Dostoiévski escreveu *Os irmãos Karamázov*, já que uma das inquietudes deste versava sobre “a procura de Deus” (STANISLÁVSKI, 2002, p. 323). Pressupõe-se que a elucidação elaborada por Stanislávski seja uma maneira de expor para os encenadores e atores a premência de compreender o que incita os autores a escreverem um texto, para que, a partir disso, consigam aprofundar a criação cênica.

Nesse sentido, uma das razões para querer apreciar uma obra que se conhece consiste em observar a transposição realizada pelos artistas cênicos ao trazerem à tona os subtextos, bem como a concepção da encenação, o desempenho dos atores e a composição dos componentes cênicos, ou seja, o trabalho como um todo. Ao realizar a leitura de um texto, mesmo um leitor sem comprometimento artístico imagina as passagens narradas pelo escritor. Pode-se dimensionar essa imaginação no processo de trabalho dos artistas cênicos que desencavam as entrelinhas, além de caracterizarem a transposição da obra com uma criação individualizada, tanto que é impossível assistir a uma montagem idêntica de Hamlet realizada por coletivos diferentes, por exemplo.

Porém, é importante encontrar uma orientação que permita o acesso ao material sem desvio da proposta do autor. Nesse sentido, Stanislávski menciona o exemplo da montagem de *O doente imaginário*, de Molière, quando elaborou a seguinte frase para orientar a criação: “Quero estar doente” (STANISLÁVSKI, 2002, p. 324). A conclusão equivocada oriunda dessa afirmação levava à construção de uma cena diferente da pretendida, fazendo com que Stanislávski apresentasse outra frase motivadora: “Quero que pensem que estou doente” (STANISLÁVSKI, 2002, p. 324). A partir da motivação certa, preparou-se o terreno propício para a criação que trouxe o significado para atingir o resultado esperado, isto é, a comicidade.

A orientação de Stanislávski consiste, assim, em encontrar uma nomeação para os objetivos, utilizando, de preferência, um verbo que permita traçar um caminho para a criação.

⁸³ “Em português, nos habituamos ao termo superobjetivo. Como optamos por mudar objetivo por tarefa, precisamos também substituir superobjetivo por supertarefa. O motivo é o mesmo: colocar a ênfase no caráter ativo e gradativo do que chamávamos antes de objetivo. Mais do que um objetivo a ser alcançado, é uma tarefa a ser realizada ao longo de toda a peça. Assim como as tarefas, a supertarefa deve ser nomeada. E deve ser nomeada com um verbo, não com um substantivo. Esta supertarefa desencadeará uma ação transversal do ator-personagem, isto é, uma ação que atravessa toda a apresentação e que é o amálgama que transforma as pequenas linhas e ações em um todo” (VÁSSINA; LABAKI, 2015, p. 314). Apesar de tal perspectiva, neste texto, optei por utilizar como referência o proposto por Dagostini (2007) e empregar o termo superobjetivo.

A fim de sintetizar essa ideia, trago a seguinte aclaração: “O tema principal deve estar firmemente plantado no cérebro do ator durante toda a representação. Foi ele quem fez com que a peça fosse escrita; deve, também, ser ele o manancial da criação artística do ator” (STANISLÁVSKI, 2002, p. 325). Em outras palavras, o superobjetivo precisa ser de conhecimento do encenador e do ator, para que estes consigam trazer à cena o principal do material textual, ou seja, a questão vital que gerou a escritura, e, assim, possibilitar a potencialização e a atualidade da discussão proposta.

5.5.2 A linha transversal de ação

A linha transversal de ação significa a linha que perpassa a obra do autor, juntando cada unidade e cada objetivo, mesmo que sejam pequenos, na condução do superobjetivo. Assim, o superobjetivo e a linha transversal de ação têm como intento investigar o cerne do material textual e funcionar como fonte de criação para o diretor e para o ator. De acordo com Stanislávski (2014b, p. 332, tradução nossa⁸⁴),

[...] a ação transversal do ator é uma prolongação direta das linhas que seguem as forças motrizes de sua vida psíquica, que têm origem em sua mente, sua vontade e seus sentimentos. Se não existisse a ação transversal, todas as unidades e tarefas da obra, as circunstâncias dadas, a comunicação, a adaptação e os momentos de verdade e de fé germinariam separados entre si, sem a menor esperança de reviver.

Nesse contexto, o trabalho do ator consiste em uma reelaboração desses elementos, a fim de incentivar a criação da personagem. A esse respeito, Stanislávski (2014b) relatou um episódio sobre a atuação de uma atriz que, ao passar por uma formação no “sistema”, apresentou problemas em seu desempenho e não convencia o público, que a considerava melhor anteriormente. Diante da solicitação da atriz para averiguar o que se passava, Stanislávski encontrou a problemática: ela desconsiderava a linha transversal de ação e o superobjetivo, elementos que objetivam a ação. Como esclareceu Stanislávski (2002, p. 327): “A senhora se descuidou do importante fato de que todos esses exercícios têm por objetivo principal estabelecer linhas fundamentais de direção”. Após esse diálogo, a atriz logrou novamente um desempenho exemplar em cena.

⁸⁴ Texto original: “Luego, la acción transversal del actor es una prolongación directa de las líneas que siguen las fuerzas motrices de sus vida psíquica, que tienen su origen en la mente, la voluntad y el sentimiento. Si no existiera la acción transversal, todas las unidades y tareas de la obra, las circunstancias dadas, la comunicación, la adaptación, los momentos de verdad y de fe vegetarían separados entre ellos, sin la menor esperanza de revivir”.

Nesse contexto, a linha transversal de ação funde-se com as linhas menores, intercalando objetivos de forma lógica e coerente e gerando uma linha incessante que repassa a obra. Caso o ator não siga um objetivo, os objetivos menores ficam sem rumo em diversas direções, sendo impraticável compor uma linha coerente e segura.

Nota-se que Stanislávski faz uma ressalva quanto às tendências externas ao tema principal da obra, uma vez que qualquer acréscimo poderá quebrar a linha dorsal da peça. Assim, se a intenção for discutir uma ideia contemporânea em uma obra clássica, é preciso subordinar a outra tendência à temática principal da peça para não descaracterizar a obra. Percebe-se, então, que o superobjetivo e a linha transversal de ação precisam permanecer para a manutenção da coerência e do entendimento da obra. Para explicitar essa questão, Stanislávski (2002, p. 330) argumenta: “Toda ação encontra uma reação que, por sua vez, intensifica a primeira. Em toda peça, ao lado da ação principal, encontramos, opondo-se a ela, a sua contra-ação”. Dessa forma, a ação configura-se como um aspecto-chave no trabalho do ator: diante da ação desencadeia-se uma reação, originando uma série de ações e reações que compõem a cena.

A preocupação de Stanislávski voltava-se para que o ator tivesse um trabalho fundamentado no seu saber-realizar. Talvez, por tal questão, mencionou diversas vezes em seus livros que as demais áreas artísticas se desenvolvem no apuro técnico, enquanto que o trabalho do ator, por ser mais intimista na construção de seus processos criativos, demanda uma contínua revisão de seu método com um objetivo que seja plausível e coerente. Em vista disso, deixava claro para os atores seu pensamento a respeito da inspiração, na intenção de que estes não acreditassem somente em seu aparecimento sem que fosse necessária a execução de uma preparação.

Assim, pode-se presumir o porquê da resposta contundente a um ator que reclama da sua falta de inspiração: “Não me procure para isso. Meu sistema nunca fabricará inspiração. Pode apenas preparar um terreno favorável a ela. Se eu fosse você, deixaria de correr atrás desse fantasma, a inspiração.” (STANISLÁVSKI, 2002, p. 331). Sua argumentação proporciona o entendimento de que os elementos do “sistema” são como um passo a passo para a criação, na medida em que os trabalhos se constroem na configuração de um terreno propício a uma criação tangível fundamentada no desenvolvimento do aparato psicofísico do ator, que busca, assim, potencializar sua capacidade de criação.

5.5.3 Circunstâncias dadas

Evidencia-se que Stanislávski entende a obra do autor como material de criação do encenador e do ator. Assim, a ênfase é trazer as ideias que abrangem a essência da obra. Como reflete Dagostini (2007), Stanislávski concebeu a expressão circunstâncias dadas na tentativa de referir que estas já foram projetadas pelo autor, cabendo ao encenador e ao ator aprofundar o conhecimento da obra para a criação.

As circunstâncias dadas agregam as informações necessárias que justificam a existência das personagens: “[...] o enredo da peça, os fatos, eventos, tempo e local de ação, condições de vida, a interpretação do ator e do diretor, a encenação e a produção, os cenários, trajes e adereços, iluminação e sonoplastia” (STANISLÁVSKI, 2001, p. 47). Ou seja, as circunstâncias dadas são uma maneira de justificar a composição cênica da personagem em cada componente para que tenha uma organicidade.

A condição do encenador é, assim, de oportunizar ao ator a exploração realizada no jogo cênico na criação plausível da cena. O processamento dessa gama de condições para a criação da cena pressupõe a formação do artista cênico. Para Dagostini (2007, p. 34), “A capacidade de determinação correta das circunstâncias dadas na análise da obra depende do nível intelectual, cultural e artístico do diretor e também do ator, em todos os aspectos do conhecimento humano e da vida”. Essa asserção aponta para a formação do diretor e do ator na perspectiva de postular um aprimoramento para o exercício da atividade, em razão de que a profissão exige mais do que um conhecimento técnico.

Nesse sentido, tanto Stanislávski quanto Meyerhold instigavam a fomentação de apreciações das áreas artísticas e a necessidade de estar sempre atento ao contexto em que atuavam. O ator, para a criação da personagem, leva em conta uma justificação interna de uma lógica coerente, que se assenta no “se” mágico, elemento de que trataremos posteriormente. É como se fosse um jogo que se propõe a produzir hipóteses de situações para a criação de uma segunda natureza, trazendo o universo daquela personagem a partir das circunstâncias dadas. Desse modo, os atores voltam sua atenção para todas as referências que permitirão compor a personagem.

Dentro desse contexto da análise textual pela análise ativa fundamentada no superobjetivo, na linha transversal de ação e nas circunstâncias dadas, os estudantes conduziram o processo de criação, como apreciado no exercício de *Clarisse e seu monstinho*,

em que foram designadas duas atrizes para desempenharem a personagem Clarisse, diferenciadas a partir de suas ações físicas e de dois níveis: o da imaginação e da realidade. A Clarisse que atuava no universo do imaginário baseou suas ações físicas em brincadeiras, com gestos mais espontâneos, enquanto que a Clarisse que remetia à realidade expressou ações físicas relacionadas ao abuso sofrido e ao conseqüente isolamento, em um desempenho marcado por atos mais contidos.

A equipe apresentou um domínio em elementos como concentração, imaginação e fé e sentido de verdade (organicidade), deixando transparecer, contudo, uma falta de experimentação em outros aspectos (“se” mágico, relação, adaptação, liberdade muscular e tempo-ritmo) que confeririam um domínio técnico à atuação. As atrizes poderiam ter explorado, por exemplo, a simultaneidade dos níveis e, por meio do tempo-ritmo, empregado nuances e variações na cena, no uso da sintonia ou dissintonia. Quanto à composição do espaço da cena, houve a preocupação de criar uma atmosfera para diferenciar os níveis (imaginação e realidade), de modo que o projeto de iluminação distinguiu o primeiro nível, caracterizado pelas cores azul e rosa, do segundo, marcado pela luz branca, o que favoreceu os principais acontecimentos da narrativa (Figuras 41 e 42).

Figura 41 – Apresentação de *Clarisse e seu monstrinho*



Fonte: Carla Medianeira Antonello.

Figura 42 – Apresentação de *Clarisse e seu monstinho*



Fonte: Carla Medianeira Antonello.

5.6 OS ELEMENTOS DO “SISTEMA” PARA A APRENDIZAGEM DO ATOR

Como o “sistema” foi desenvolvido de forma ininterrupta em períodos de investigação da construção de conhecimento, neste estudo, pretende-se, ainda que o assunto seja complexo, realizar uma breve reflexão sobre as ações físicas. O “sistema” foi elaborado para o trabalho

do encenador e do ator com o objetivo de subsidiar a criação cênica por meio de uma proposta artística e pedagógica que vá além da aquisição de uma técnica para a criação. Tal intento se deve, ainda, à condição de que o trabalho do encenador se agrega ao desempenho do ator, sendo inevitável relacionar ambas as atividades.

Difícilmente, um estudo sobre o encenador isenta-se de analisar a dimensão do conjunto que compõe a montagem, na medida em que o trabalho do encenador atua como um fio imaginário que costura as partes que integram o todo no trajeto da criação. Nessa lógica, cada pesquisador organiza os elementos que compõem o “sistema”, nomeando-os da forma como julgar mais pertinente. A esse respeito, menciono as palavras de Vássina e Labaki (2015, p. 81):

É importante ressaltar que ele nunca declarou ter conseguido chegar à versão definitiva e final do Sistema; ao contrário, o Sistema sempre foi um *work in progress*, ou seja, um ponto de partida para a elaboração de uma teoria da arte do ator à qual cada novo criador pode e deve adicionar novos elementos. Por isso não se pode absolutizar nenhuma parte separada do Sistema, pois o todo perderia seu sentido. O Sistema funciona somente nas correlações entre todos os componentes, em um encadeamento – tal como se apresenta a própria vida e/ ou natureza. Enfim, o Sistema não somente dá respostas para o ator, mas, sobretudo, coloca perguntas que provocam uma busca contínua por repostas.

O “sistema” formou-se como uma prática contínua, motivo pelo qual Stanislávski sempre foi cuidadoso e nunca pronunciou um conjunto de regras prontas, estando atento ao aperfeiçoamento do trabalho do ator e do encenador. Dessa maneira, recorro ao estudo proposto por Dagostini (2007), que faz uma reflexão sobre “a formação do ator criativo”, elegendo os seguintes elementos: concentração, imaginação, “se” mágico, fé e sentido de verdade, relação, adaptação, liberdade muscular e tempo-ritmo (DAGOSTINI, 2007). Pretendo, neste trabalho, discorrer sobre os elementos estudados pela autora e acrescentar um breve estudo a respeito das ações físicas.

O resultado da integração desses elementos forma o embasamento do “sistema”, que incentiva o ator a desenvolver um trabalho sobre si mesmo, uma vez que as personagens se constroem a partir do seu aparato psicofísico. Outra questão relevante é que diversos elementos do “sistema” foram criados por Stanislávski⁸⁵ em 1911 quando tomou

⁸⁵ “[...] comprou o livro *Hatha ioga* ou *filosofia iogue do bem-estar físico*, de Ramacharaca, editado em russo em 1909. Este livro e o outro do mesmo autor, *Raja ioga: Os ensinamentos de iogues sobre o mundo psíquico do homem* (editado na Rússia em 1914), guardam várias anotações de Stanislávski que revelam as fontes da elaboração de uma série dos exercícios práticos do Sistema (VÁSSINA; LABAKI, 2015, p. 116).

conhecimento da ioga, prática que suscitou os elementos “relaxamento, atenção (concentração), comunicação, visualizações e ‘eu existo’” (VÁSSINA; LABAKI, 2015, p. 121). Ressalto apenas, que, como verificado, a nomeação dos elementos modifica-se conforme a leitura dos autores que estudam o “sistema”.

5.6.1 Concentração

O elemento concentração diz respeito a potencializar a concentração do ator, que é imprescindível no processo tanto de criação quanto de apresentação, sendo formado pela atenção exterior e pela atenção interior. A atenção exterior estabelece-se por meio da atenção que os atores direcionam aos objetos que estão presentes na cena. Para desenvolver e aprimorar essa habilidade nos atores, Stanislávski concebeu exercícios denominados de “os círculos de atenção” com o objetivo de o ator prestar atenção no todo que há no cenário, voltando-se aos mínimos detalhes. Para Dagostini (2007, p. 64): “O pequeno círculo é um espaço íntimo do ator. [...] O médio círculo amplia a extensão da área de visibilidade da atenção e pertence ao particular, ou seja, abarca o espaço da atuação do jogo cênico. [...] No grande círculo, a linha do círculo imaginário traçada é ampliado possui caráter universal”. A execução de tal tarefa exige que o ator se concentre em círculos pequenos, médios e grandes, interligando a sua ação às personagens com quem contracenam.

A atenção interna, por sua vez, vincula-se ao processo de vivência interior, que se realiza na concentração do ator em uma espécie de filme de visualização sobre a experiência da personagem. A concentração permite ao ator encontrar sua natureza espiritual, mental e física para conseguir acessar a “solidão pública”, ou melhor, fechar-se em si mesmo na sua personagem. Nas palavras de Stanislávski (2014b, p. 112, tradução nossa⁸⁶): “Está sozinho, porque um pequeno círculo de atenção nos separa. Em um espetáculo, sob os olhos de milhares de pessoas, pode encerrar-se sempre em sua solidão, como um caracol em sua concha”. A solidão pública propicia que o ator se concentre e desempenhe a personagem sem prestar atenção nos espectadores que o cercam, dando origem à formação da quarta parede. No caso de desconcentração do ator, Stanislávski orientava retornar ao círculo pequeno na solidão pública e apenas depois, quando se sentisse novamente seguro e concentrado, retornar aos círculos médio e grande, que exigem uma esfera maior de atenção.

⁸⁶ Texto original: “Está solo, porque lo separa de nosotros el pequeño círculo de atención. En, un espectáculo, ante los ojos de miles de personas, puede encerrar-se siempre en su soledad, como um caracol en su concha”.

Como exemplo, cito o caso do exercício *Trezentas onças*, em que houve uma progressão do processo de criação. Conforme aludido, a estudante que dirigia, devido à dificuldade na transposição da narrativa, procurou orientação da professora na realização conjunta da análise do conto. Dessa forma, a análise do material textual, por meio da análise ativa, esclareceu o superobjetivo, a linha transversal de ação e as circunstâncias dadas. Depois dessa ocasião, os ensaios deslancharam: a estudante criou um roteiro dos principais acontecimentos e começou a utilizar o coro no processo de criação, que adquiriu um desdobramento muito significativo, para estimular a imaginação dos atores no desenvolvimento da atmosfera cênica sugerida pela narrativa. No trabalho de atuação por meio das ações físicas, foi possível observar a construção das personagens com o auxílio de todos os elementos, destacando-se os seguintes: concentração, “se” mágico, fé e sentido de verdade (organicidade), relação, adaptação, liberdade muscular e tempo-ritmo. Nos componentes cênicos, a iluminação contou com um projeto simples, e os figurinos seguiram uma paleta de cores neutras que dialogavam, com evidência para o marrom, que remeteu ao campo, à floresta e à estância, elementos presentes na narrativa (Figuras 43 e 44).

Figura 43 – Apresentação de *Trezentas onças*



Fonte: Carla Medianeira Antonello.

Figura 44 – Apresentação de *trezentas onças*



Fonte: Carla Medianeira Antonello.

5.6.2 A imaginação

A partir do “se” mágico e das circunstâncias dadas, o ator precisa de outro elemento que compõe o “sistema”: a imaginação, um dos eixos no processo de criação que permite ao ator transformar a obra literária na construção da cena. Para proporcionar o estímulo à imaginação, Stanislávski estabeleceu três funções. A primeira consiste em adicionar e incrementar as circunstâncias dadas da obra; assim o ator aprofunda as circunstâncias dadas pelo autor e acrescenta novas circunstâncias que podem ter passado despercebidas no texto.

A partir dessa função, ocorre a segunda função, que se propõe a estimular a individualidade do ator para complementar o texto do autor, já que a narrativa se apresenta com brechas a serem imaginadas. Para Stanislávski, a reorganização do trabalho do ator visa criar sem que haja uma mera reprodução da obra do autor, o que propicia um material único pela exclusividade dessa realização.

A terceira função, por sua vez, ocorre a partir de criação de visualizações interiores que formam uma linha contínua vinculada às circunstâncias dadas. Para esse fim, o ator compõe em sua imaginação uma espécie de um filme interno que mostra as circunstâncias que afetam

a personagem. É preciso que o ator gere as visualizações de forma coerente com o texto-base da criação, uma vez que as ações são correlacionadas à personagem.

Para Stanislávski (2014b, p. 73, tradução nossa⁸⁷), “A tarefa do ator e sua técnica consistem em transformar a ficção da obra em acontecimento artístico para a cena”. A condição do trabalho do ator equivale ao domínio técnico que suscita mergulhar no universo da ficção e, como consequência, instaurar o acontecimento artístico, em razão de se concentrar na imaginação que retroalimenta e potencializa o processo. A base desse conhecimento influencia os encenadores contemporâneos, como nas encenações *Ricardo II* e *Henrique IV*, de Shakespeare, realizadas por Mnouchkine, a qual instituiu seu material criativo de maneira análoga ao teatro japonês Kabuki⁸⁸. Por conseguinte, a prática cênica desenvolveu-se, de acordo com suas palavras, “[...] Em grande parte com a imaginação. Vocês conhecem aquela pergunta mágica: ‘E se fôssemos uma trupe japonesa?’” (MNOUCHKINE, 2010, p. 52). A indagação da encenadora levanta questões colocadas por Stanislávski (2014b, p. 96, tradução nossa⁸⁹) quanto ao avanço do processo criativo – “Quem? Quando? Onde? Por quê? Para quê? Como?”. As respostas a essas perguntas se encontram no “se” mágico, que se matiza às circunstâncias dadas.

Cito como exemplo a apresentação de *Dois corpos que caem*, em que que o estudante que dirigia o exercício fez questão de marcar um horário para a análise da narrativa com a professora, momento do qual participei, podendo observar que ele havia estudado com muita atenção na tentativa de proceder a um mergulho no processo de criação. Percebi, assim, que o superobjetivo, a linha transversal de ação e as circunstâncias dadas foram bastante discutidos. A partir disso, o estudante concebeu a cena utilizando projeções de imagens, as quais interagiram com as ações físicas dos atores. A esse respeito, compreendo que soube manejar os recursos tecnológicos. O exercício de encenação valorizou todos os aspectos da cena, havendo um diálogo entre as ações físicas dos atores e as imagens projetadas, o que criou uma dramaturgia composta pelo espaço e pelo figurino (de cores branca e preta), convergindo com as cores das imagens projetadas. Pode-se afirmar, dessa forma, que a equipe, pelo

⁸⁷ Texto original: “La tarea del actor y de su técnica consiste en transformar la ficción de la obra en el acontecimiento artístico de la cena”.

⁸⁸ Kabuki é uma arte teatral japonesa que teve seu início no século XVII. “Vindo das danças femininas mais licenciosas, ele é obrigado a ser exclusivamente interpretado por homens, se exila nos bairros de prazeres, e começa a contar dramas violentos inspirados no teatro nô. [...] Mas no Kabuki o gestual e a estética (influenciada pelo teatro de marionetes) importam mais do que o texto. Cada expressão do rosto e do corpo, cada maquiagem, cada figurino são estritamente repertoriados. E é pela forma, pelo artifício absoluto, que um ator de Kabuki expressa todos os sentimentos possíveis e atinge a própria essência do ser” (PASCAUD, 2011, p. 239).

⁸⁹ Texto original: “(quién, cuando, donde, por qué, para qué, cómo)”.

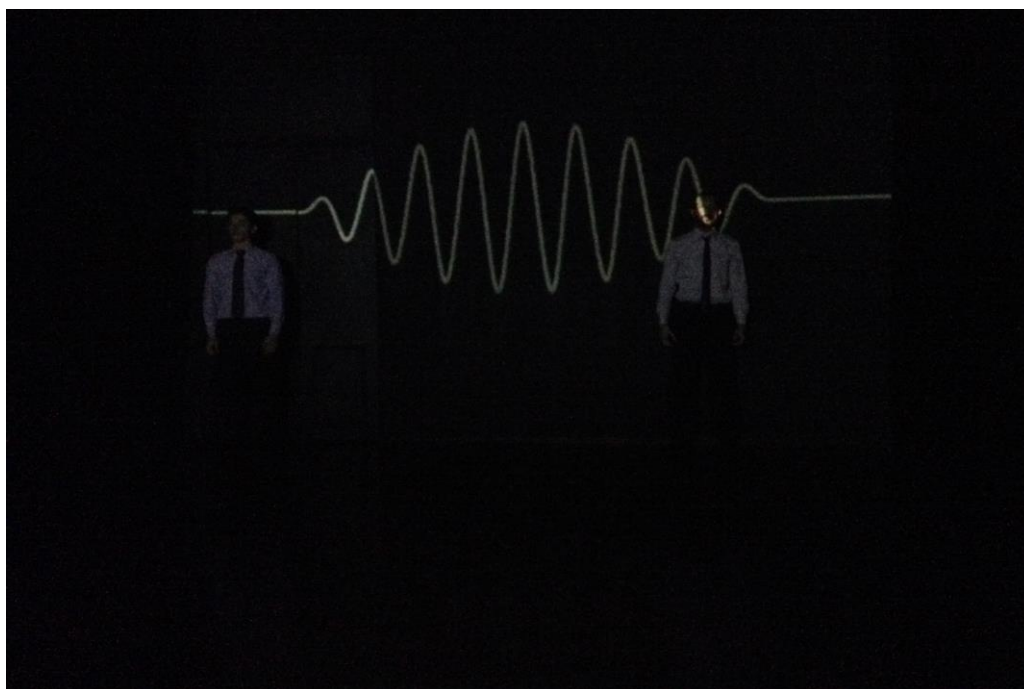
procedimento da análise ativa, conseguiu reorganizar a transposição literária, na exposição dos principais acontecimentos do conto, e que os atores apresentaram um desempenho com domínio dos elementos de atuação, especialmente da imaginação. Nesse sentido, acredito que o trabalho físico dos atores acrescentou uma particularidade à cena, que se afasta da cotidianidade do que seria uma cena de dois sujeitos que se suicidam (Figuras 45 e 46).

Figura 45 – Apresentação de *Dois corpos que caem*



Fonte: Carla Medianeira Antonello.

Figura 46 – Apresentação de *Dois corpos que caem*



Fonte: Carla Medianeira Antonello.

5.6.3 “Se” mágico

O “se” mágico é indagativo – “se” eu fosse tal personagem, como agiria em determinadas circunstâncias? Tendo em vista essa questão, o ator é incitado a responder por meio da imaginação que visa à construção da ação. Por isso, o “se” mágico e as circunstâncias dadas efetivam-se em uma via de mão única para responder às perguntas do superobjetivo, tais como as elencadas por Dagostini (2007, p. 31): “O que quero (desejo-objetivo); O que faço (ação psicofísica); Como faço (habilidade artística); Para atingir ‘O que eu quero?’”. Essas perguntas são uma maneira de os atores criarem a segunda natureza que precisam ao desempenharem uma personagem, tendo em vista a precisão, a lógica e a coerência da criação da ação psicofísica.

No exercício de encenação *Francisca*, os atores trabalharam em um nível mais próximo do realismo por meio de ações físicas cotidianas – a personagem Francisca desenvolveu as ações físicas de modo exagerado, tornando-as expansivas. O “se” mágico foi um elemento propulsor na construção das personagens, assim como a concentração, a imaginação, a fé e o sentido de verdade (organicidade) e a liberdade muscular, apesar de os atores terem se empenhado, sobretudo, nos elementos concernentes à relação e à adaptação, já que contracenavam a maior parte do exercício, conferindo um tempo-ritmo às cenas. O projeto da

iluminação concebeu uma atmosfera geral, marcada pelo uso de poucos refletores, em um palco praticamente nu (Figuras 47 e 48).

Figura 47 – Apresentação de *Francisca*



Fonte: Carla Medianeira Antonello.

Figura 48 – Apresentação de *Francisca*



Fonte: Carla Medianeira Antonello.

5.6.4 Fé e sentido de verdade

A criação de uma personagem necessita dos elementos fé e sentido de verdade: o ator precisa da fé que se realiza pela imaginação e, por conseguinte, desencadeia o sentido de verdade. Em outras palavras, a fé e o sentido de verdade têm início a partir da imaginação com vistas ao ator justificar o “se” mágico e as circunstâncias dadas para a composição de sua segunda natureza na composição da personagem.

Ressalta-se, apenas, que a imaginação deve ser baseada em uma realidade tangível, a fim de, mesmo que seja empregada na cena uma ficção artística, manter uma verossimilhança com a vida real. De fato, existe uma dialética entre o teatro e a vida – a verdade cênica justifica a execução das ações físicas da personagem somente em nível de convenção, já que a personagem se constrói em uma ficção.

Nesse contexto, Stanislávski (2014b, p. 198, tradução nossa⁹⁰) declara: “Por minha parte lhe digo que, quanto mais próxima a ação estiver do físico, menor é o risco de se forçar o

⁹⁰ Texto original: “Por mi parte le digo que, cuanto más cerca está la acción de lo físico, menor es el riesgo de forzar el sentimiento”.

sentimento”. Ou seja, a ação física é executada de maneira concreta, já que o sentimento é mais abstrato para ser acessado, correndo-se, com isso, o risco de se tornar forçado e não corresponder à fé e ao sentido de verdade.

Tendo isso em vista, Stanislávski concebeu os exercícios com objetos imaginários, com o intuito de os atores se exercitam como se estivessem na posse desses objetos. A esse respeito, pode-se citar um exemplo extraído de uma orientação de Stanislávski (2014b, p. 178, tradução nossa⁹¹): “Tortsov começou a dirigir o meu trabalho movimento por movimento, segundo por segundo, de modo lógico e coerente. Enquanto eu contava o dinheiro imaginário, recordava gradualmente como e em que ordem se realiza este exercício na vida real”. A descrição do ator da realização do exercício com objetos imaginários é muito rica por trazer a ideia da meticulosidade do trabalho desenvolvido por Stanislávski para construir a cena com a fé e o sentido de verdade.

O exercício de encenação *Norwegian wood* embasou-se na criação de ações físicas dos atores, proporcionando um destaque ao tempo-ritmo nas cenas, marcado em uma linha contínua. Assim, o elemento fé e sentido de verdade (organicidade) ganhou evidência, pelo fato de que os estudantes experimentaram muitos jogos cênicos. Os demais elementos, sobretudo a relação, a adaptação, a liberdade muscular e o tempo-ritmo estiveram presentes na construção das ações físicas, que se desenvolveram em um palco nu por meio da utilização criativa e coerente de acessórios cênicos, como a echarpe vermelha e o taco de sinuca (Figuras 49 e 50).

⁹¹ Texto original: “Tortsov procedió a dirigir mi labor movimiento por movimiento, segundo por segundo, de modo lógico y coerente. Mientras yo contaba el dinero imaginario recordaba gradualmente cómo y en qué orden se realiza este ejercicio en la vida real”.

Figura 49 – Apresentação de *Norwegian wood*



Fonte: Carla Medianeira Antonello.

Figura 50 – Apresentação de *Norwegian Wood*



Fonte: Carla Medianeira Antonello.

5.6.5 Relação

O elemento relação diz respeito ao ator atingir uma relação consigo mesmo e com outras personagens, isto é, ao ator obter a existência de seu universo particular e uma comunicação contínua e viva com as personagens com quem contracenar. A participação das ideias e das emoções do ator, assim como a receptividade durante o ato de contracenar, permite o sentido de verdade e afasta a interpretação mecânica. Desse modo, o ator deve concentrar-se em sua solidão pública e na comunicação com as personagens, uma vez que a comunicação não acontece só por palavras, mas por todos os meios internos e externos do psicofísico do ator. Conforme Stanislávski (2014b, p. 272, tradução nossa⁹²), a comunicação projeta-se mediante a irradiação: “A palavra mesma define muito bem a sensação. Com efeito, literalmente nossos sentimentos e desejos interiores emitem raios que saem por nossos olhos, por todo o corpo, e que envolvem as outras pessoas com sua corrente”. Esse processo se desenrola, geralmente, com a vinculação da irradiação na comunicação entre as personagens em uma relação recíproca, que se apresenta repleta de vida.

No exercício de encenação *A obra de arte*, como já declarado, a equipe encontrou uma solução peculiar para a transposição do conto: em vez de utilizar o candelabro como sugerido pela narrativa, os estudantes empregaram uma moldura como obra de arte, que se tornou a chave do processo de criação das cenas. Assim, a contracenação foi formada por um coro, cujas feições representavam a obra de arte e impulsionavam as ações físicas das personagens que se deslocavam em conjunto. O elemento enfatizado foi a relação, na medida em que se deslocavam em conjunto e mantinham as ações físicas conjuntas, embora os demais elementos também estivessem presentes nas ações físicas, concedendo precisão e acuidade à encenação. Quanto aos componentes cênicos, o projeto de iluminação foi simples, e os figurinos empregaram uma paleta e cores claras, o que favoreceu a identidade visual, complementando o espaço cênico nu (Figuras 51 e 52).

⁹² Texto original: “La palabra misma define muy bien la sensación. En efecto, literalmente nuestros sentimientos y deseos interiores, emiten rayos que salen por nuestros ojos, por todo el cuerpo, y que envuelven a otras personas con su corriente”.

Figura 51 – Apresentação de *A obra de arte*



Fonte: Carla Medianeira Antonello.

Figura 52 – Apresentação de *A obra de arte*



Fonte: Carla Medianeira Antonello.

5.6.6 Adaptação

O elemento adaptação é uma maneira de o ator se colocar em presença cênica por meio das circunstâncias que acontecem, na medida em que a adaptação se relaciona tanto aos meios internos (relação consigo mesmo) quanto aos meios externos (relação com as outras personagens no espaço da cena). Trata-se, assim, de manter uma relação contínua com o todo que cerca o ator, em um processo que evite a mecanização e, como consequência, uma atuação repetitiva, proporcionado, ao contrário, uma atuação viva.

Para Stanislávski, se na vida cotidiana já é necessário realizar adaptações, na prática cênica essa necessidade é ainda maior, pois a comunicação e os ajustes são constantes.

Portanto, para ele, “[...] a qualidade mesma das adaptações desempenha um importante papel: seu colorido, sua claridade, sua audácia, sua delicadeza, sua riqueza de matizes, sua elegância, seu gosto” (STANISLÁVASKI, 2014b, p. 282, tradução nossa⁹³). O ensejo é que o desempenho do ator seja realizado com muitas características e em meio a inúmeras adaptações, para que se obtenha uma atuação que se recusa a permanecer uniforme, mas repleta de sutilezas e nuances.

Desse modo, os elementos trabalhados são os meios para o ator desenvolver seu psicofísico em uma adaptação consciente que vise à composição da personagem. Apesar disso, Stanislávski (2014b) frisa que somente a adaptação consciente não tem as qualidades suficientes para formar uma base no processo de criação, de forma que o subconsciente deve permear o processo de adaptação. Constata-se que o subconsciente instiga uma atuação expressiva e orgânica, que se nega a ficar na superfície, em uma atuação desprovida de vida e convencional. Ressalta-se, ainda, que o “sistema” somente poderá falhar se considerar apenas os elementos que o constituem, sem conservar o principal, que é a função criativa, uma vez que força e a peculiaridade do trabalho psicotécnico do ator se aportam no processo criativo subconsciente.

De qualquer forma, a dificuldade, segundo Stanislávski (2014b), consiste em não contar com um caminho direto de acesso ao subconsciente, já que essa trajetória se constrói de maneira indireta por intermédio de estímulos. Estes, quando acessados, poderão suscitar a vivência mediante adaptações intuitivas do subconsciente que se apresentam na criação por meio da sua natureza orgânica.

No exercício de apresentação de *O monstro*, como elucidado, o estudante que dirigiu detinha uma experiência em teatro profissional, o que facilitou a transposição da narrativa. O elemento adaptação fez-se presente principalmente nas personagens centrais do núcleo narrativo, como o pai, a filha caçula e o acusado de monstro – uma vez que o autor do conto trata do subconsciente, o trabalho nessa vertente foi necessário. Como a equipe trabalhou com imagens que lembram fotografias, os demais elementos como concentração, imaginação, fé e sentido de verdade (organicidade), “se” mágico, relação e liberdade muscular foram explorados – tanto o cenário quanto o figurino contaram com cores sépias, auxiliando a conferir a ideia de fotografias envelhecidas (Figuras 53 e 54). Faltou, contudo, um maior domínio quanto ao tempo-ritmo e às ações físicas, assim como no emprego do espaço cênico.

⁹³ Texto original: “[...] desempeña un importante papel la calidad misma de las adaptaciones: su claridad, colorido, audacia, delicadeza, riqueza de matices, elegancia, gusto”.

Figura 53 – Apresentação de *O monstro*



Fonte: Carla Medianeira Antonello.

Figura 54 – Apresentação de *O monstro*



Fonte: Carla Medianeira Antonello.

5.6.7 Liberdade muscular

O relaxamento muscular significa a capacidade de relaxar os músculos tanto durante os ensaios quanto na apresentação cênica, elemento imprescindível à criação. Para isso, no treinamento, o ator controla conscientemente a aprendizagem de relaxar os músculos, pois tem consciência da necessidade de liberar o corpo de qualquer tensão que seja desnecessária. Somente assim, consegue controlar e justificar as ações no desbloqueio do seu psicofísico. Para uma explicação mais detalhada acerca desse elemento, sugere-se um vídeo⁹⁴ que trata do relaxamento muscular – selecionou-se uma cena que demonstra os gatos em atividades, já que estes são exímios na arte de utilizar somente os músculos necessários; para entender esse processo, basta observar a maneira como se locomovem e saltam e as infinitas posições que realizam estando relaxados.

No trabalho *Obscenidades para uma dona de casa*, como mencionado, o estudante que dirigia a montagem concebeu três atrizes para fazerem a mesma personagem da dona de casa. As atrizes desenvolveram ações físicas em tempo-ritmos diferentes, em um desempenho que demonstrava liberdade muscular, o que causou um trabalho de triangulação criativo e com nuances, assim como uma unidade visual que foi estabelecida pela paleta de cores (branco, cinza e preto) presente no figurino (Figuras 55 e 56). Os elementos concentração, imaginação, “se” mágico, fé e sentido de verdade (organicidade), relação e adaptação estiveram presentes, demonstrando um domínio técnico bastante apurado por parte das atrizes.

⁹⁴ Trata-se do vídeo disponível em: <<https://vimeo.com/preparacaostanislavski>>. Conforme depoimento de Papoula Bicalho, recebido por e-mail no dia 05 de novembro de 2015, os vídeos “São o resultado do meu Doutorado na UNICAMP e foram considerados pela banca que o aprovou como ‘uma importante ferramenta pedagógica a partir de um aprofundado conhecimento do Sistema de Stanislávski’”. Para mais informações, consultar Bicalho (2015).

Figura 55 – Apresentação de *Obscenidades para uma dona de casa*



Fonte: Carla Medianeira Antonello.

Figura 56 – Apresentação de *Obscenidades para uma dona de casa*



Fonte: Carla Medianeira Antonello.

5.6.8 Tempo-ritmo

Para compreender esse elemento, considero fundamental referenciar Meyerhold, que trabalhou com Stanislávski e utilizava a música de forma recorrente em suas práticas. Para ele, “O diretor deve sentir o tempo sem consultar seu relógio. [...] Por isso, o sentido do ritmo me parece particularmente indispensável para o diretor. É impossível realizar um espetáculo sem possuir uma aguda sensação de tempo cênico” (MEYERHOLD, 1988, p. 226, tradução nossa⁹⁵). Pode-se considerar que o tempo e o ritmo são partes intrínsecas à própria vida humana, a começar pelo órgão vinculado aos sentimentos, o coração, que bate conforme o estado de ânimo em que a pessoa se encontra.

Questão equivalente acontece na atuação dos atores, que realizam ações físicas condizentes com a dinâmica de seus sentimentos. Para isso, o tempo-ritmo é imprescindível, tanto que frequentemente as críticas tecidas à encenação se correlacionam ao andamento, ou seja, ao tempo-ritmo, que algumas vezes ressoa de maneira equivocada na atuação dos atores ou mesmo na encenação como um todo. Em tal contexto, quem trabalha com direção teatral sabe o quanto é difícil manter o tempo-ritmo que se empregou durante os ensaios, uma vez que geralmente há certa dificuldade de aprimoramento técnico dos atores. Pode-se observar essa questão, por vezes, em coletivos profissionais, sendo mais recorrente na encenação nas escolas, em que os estudantes ainda estão adquirindo conhecimento. Desse modo, ainda que se marque o tempo-ritmo das cenas, às vezes não se logra o êxito almejado.

De acordo com Stanislávski, percebe-se uma dificuldade de fixação por parte dos atores, que, ao contrário dos músicos, dos cantores e dos bailarinos, contam com as partituras prontas para empregar o tempo-ritmo: “É por isso que a mesmíssima peça pode ser representada, em ocasiões diferentes, com tempos e ritmos completamente diversos em cada uma dessas ocasiões!” (STANISLÁVSKI, 2014a, p. 286). Stanislávski, que foi um pedagogo por excelência, tratou desse elemento para a formação dos atores e trabalhou a dinâmica da ação que se realiza tanto pelo físico quanto pela palavra inserida no espaço e no tempo em conformidade aos sentimentos das personagens. A partir dessa compreensão, dividiu o tempo-ritmo em linhas interna e externa. A linha interna realiza-se por meio das imagens acessadas

⁹⁵ Texto original: “El director debe sentir el tiempo sin consultar su reloj. [...] Por esto, el sentido del ritmo me parece particularmente indispensable para el director. Es imposible lograr un espectáculo sin poseer una aguda sensación del tiempo escénico”.

pela imaginação e pelas circunstâncias dadas, enquanto que a linha externa se executa pelo aparato físico, no jogo cênico dos atores.

Nesse sentido, conforme Stanislávski (2014), cada cena em uma montagem ocorre em um tempo-ritmo próprio; contudo, as personagens diferem em seus tempos-ritmos e dificilmente atuam tendo um mesmo tempo-ritmo. Assim, Stanislávski (2014) compara o tempo-ritmo a uma paleta de cores, uma vez que os pintores, ao fundirem as cores, formam diversas tonalidades. Concerne aos atores, então, utilizarem o tempo-ritmo para que os sentimentos incidam de acordo com a cena, originando uma coloração que se reflita no todo que compõe a encenação.

No exercício de encenação *Pela passagem de uma grande dor*, como referido, o estudante que dirigia a montagem estava tendo dificuldades pelo fato de a ação das personagens consistir em um diálogo pelo telefone. Diante disso, devido a uma indicação da professora, empregou o coro para a criação das cenas, conseguindo, assim, estimular o processo de criação por parte dos atores com mais facilidade, os quais desenvolveram ações físicas com um tempo-ritmo com maior dinamicidade, que se distinguiu das ações físicas de tempo-ritmo depressivo e melancólico das personagens principais.

Os elementos concentração, imaginação, “se” mágico, fé e sentido de verdade (organicidade), relação, adaptação e liberdade muscular, por sua vez, fizeram-se presentes e foram bem-trabalhados, na medida em que a equipe se empenhou em experimentações. Na composição do espaço da cena, houve uma preocupação em criar uma identidade visual que favoreceu a encenação, tanto pelos adereços cênicos (os isqueiros e o balão) quanto pelo figurino (apresentado em cores neutras) e pelo espaço praticamente nu (Figuras 57 e 58).

Figura 57 – Apresentação de *Pela passagem de uma grande dor*



Fonte: Carla Medianeira Antonello.

Figura 58 – Apresentação de *Pela passagem de uma grande dor*



Fonte: Carla Medianeira Antonello.

5.6.9 Ações físicas

As contribuições de Stanislávski ao desenvolvimento de um aparato técnico para o trabalho dos artistas cênicos repercutiu nas ações físicas dos atores e tornou-se tão recorrente no teatro contemporâneo que as pesquisas nesse campo se tornaram referências. Conforme Stanislávski (1990, p. 219 - 220),

Em suma: o principal, nas ações físicas, não está propriamente nelas, mas naquilo que elas evocam: condições, circunstâncias propostas, sentimentos. O fato de o herói de uma peça matar-se não é tão importante como a razão interior de seu suicídio. Se esta não aparece ou tem pouco interesse, a sua morte, como tal, passará sem deixar impressão. Há um elo inquebrável entre a ação em cena e a coisa que a precipitou. Em outras palavras, há completa união entre a entidade física e a entidade espiritual de um papel. É isto que invariavelmente usamos em nossa psicotécnica.

Assim, é preciso, para Stanislávski (2001), entender as situações que levam a personagem a determinadas atitudes, pois as forças motrizes (mente, vontade e sentimentos) inevitavelmente estão presentes em qualquer circunstância que gera as ações físicas. Antes de utilizar as ações físicas, o procedimento de criação era desenvolvido de outra forma, embora não tenha ocorrido uma mudança essencial no método, já que a tarefa e a ação estão amalgamadas (STANISLÁVSKI, 1936 apud VÁSSINA; LABAKI, 2015). Contou-se, assim, com uma reorganização que prevê que os elementos sejam repensados e utilizados em função de a criação ocorrer por meio das ações físicas. A diferença consiste, basicamente, no princípio de que a ação física possibilita ao ator fixar os sentimentos com maior facilidade para manter a mesma organicidade na criação. Nesse aspecto, Vassíli Toporkov⁹⁶, responsável por documentar a montagem de *Tartufo*, de Molière⁹⁷, com a direção de Stanislávski, descreve que em seu procedimento havia indicado aos atores não memorizarem o texto do autor no começo do processo, para que estes executassem as ações físicas com base na cena proposta do texto por meio da construção de “ações verbais”, na seguinte assertiva: “Ação verbal é a capacidade do ator de contagiar o parceiro com suas visões. [...] O campo da ação verbal é enorme. Um pensamento pode ser transmitido com uma proposição, entonação, exclamação,

⁹⁶ Vassíli Toporkov nasceu em 1889, em São Petersburgo, e foi um dos atores de maior prestígio das décadas de 1920, 1930 e 1940 em Moscou. Graduou-se no Liceu Imperial de Teatro do Alexandrinski, em São Petersburgo, antes de juntar-se, em 1927, ao Teatro de Arte de Moscou, onde desenvolveu o trabalho prático com Stanislávski. Além de seu admirador, foi grande divulgador de seus ensinamentos e escreveu vários livros sobre o método criado por Stanislávski (MOSCHKOVICH, 2016).

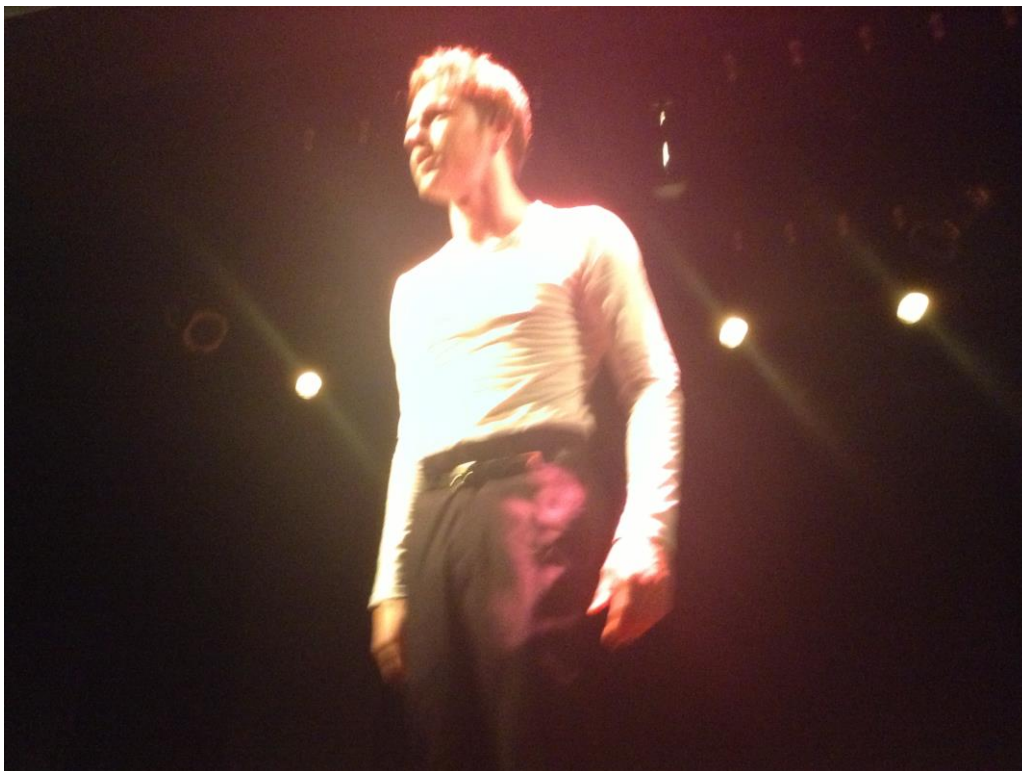
⁹⁷ Molière (1622-1673) foi dramaturgo, ator e diretor de teatro francês.

ou mesmo com palavras. A transmissão de seus pensamentos é ação” (TOPORKOV, 2016, p. 219).

Para Knébel (2010, p. 69), como mencionado, a análise ativa recorria aos “ensayos con estúdios”, que consistem em um processo de “exploração racional” perante o roteiro da obra para o ator imaginar e compor quem é a personagem, quais são seus conflitos, seus objetivos etc. A dinâmica da ação física favorece um envolvimento do ator em destrinchar pelo físico o esquema textual do autor. A partir disso, a ação física torna-se inseparável do aspecto psíquico, propiciando a organicidade da personagem, já que o ator a compôs sem um automatismo baseado na repetição do texto do autor. Haveria muitas outras colocações a respeito da criação pelas ações físicas, mas esse tema exigiria uma discussão mais aprofundada, tendo em vista o avanço que significou em termos de um procedimento para os artistas cênicos.

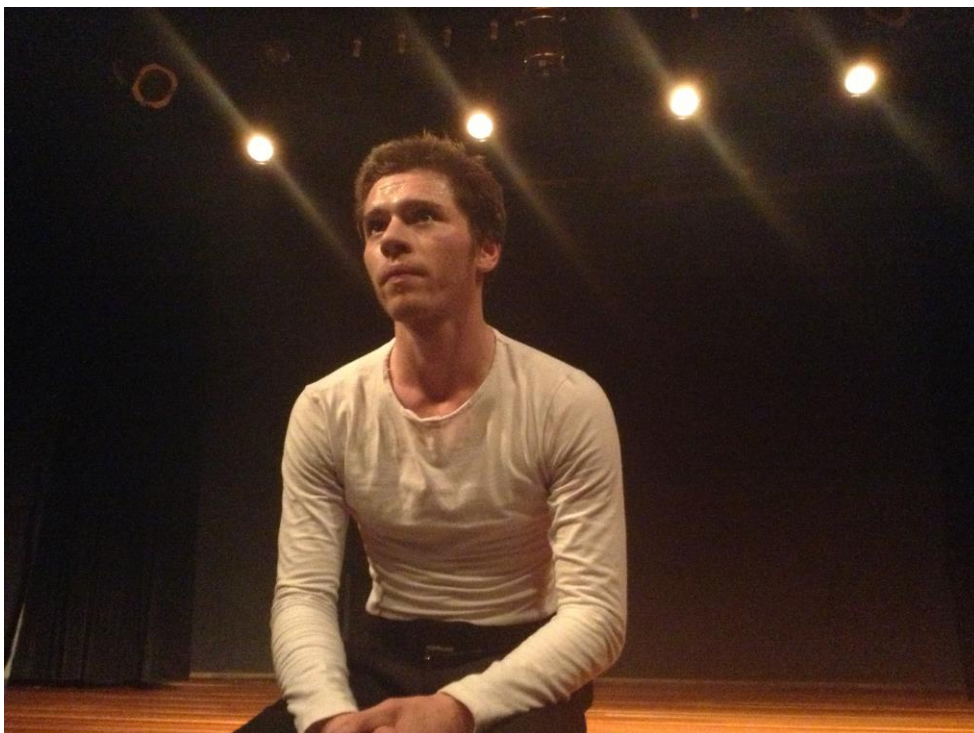
No exercício de *O homem que não queria morrer*, como dito anteriormente, prevaleceu o trabalho de ações físicas dos atores, principalmente da personagem principal, que não aceitava a morte e, por isso, criou ações físicas baseadas em atividades cotidianas, a fim de trazer à tona a ideia que pretendia: dar continuidade à sua vida. Devido ao seu desempenho preciso na criação de ações cotidianas, ganhou evidência o elemento da imaginação, assim como os demais elementos que compõem o sistema de Stanislávski: concentração, “se” mágico, fé e sentido de verdade (organicidade), relação, adaptação, liberdade muscular e tempo-ritmo. Quanto à composição do espaço da cena, a equipe concebeu um espaço nu, concepção que colocou os atores em saliência e favoreceu a contracenação. Já no que concerne ao projeto da iluminação, havia um foco de luz branca nas cenas que realçou as ações físicas da personagem principal, imprimindo, assim, um tempo-ritmo à cena (Figuras 59 e 60).

Figura 59 – Apresentação de *O homem que não queria morrer*



Fonte: Carla Medianeira Antonello.

Figura 60 – Apresentação de *O homem que não queria morrer*



Fonte: Carla Medianeira Antonello.

6 O AMBIENTE PARA O EXERCÍCIO DA DIREÇÃO NA SALA DE AULA

Nesta seção, pretendo estabelecer uma análise a partir da minha observação em sala de aula, a fim de compartilhar o trabalho dos estudantes em seu processo de apreensão do conhecimento de como encenar. Embora, dificilmente, seja possível descrever a construção de uma encenação em sua totalidade, é possível, com base em uma reflexão acerca do desafio dos processos criativos, elencar as questões relevantes e os saberes desenvolvidos para contribuir para a pesquisa e para a prática teatral.

6.1 SOBRE O TRABALHO COLETIVO E A CRIAÇÃO

Um dos pontos que se sobressaem no estágio de doutoramento é a valorização do trabalho coletivo e a criação como elementos intrínsecos para que os trabalhos das equipes se desenvolvam. Desde a primeira atividade acompanhada, a professora Marocco, responsável pela disciplina de *Fundamentos da Dramaturgia do Encenador*, enfatizou a organização dos estudantes em equipes para a montagem do conto *Bilhete premiado*, primando por um processo de construção da cena em conjunto. Na continuidade, apesar de cada estudante ser responsável pela encenação do conto ou do romance, o trabalho manteve a base de um processo constituído por equipes.

Sabe-se que o teatro é uma arte essencialmente coletiva, tanto na sua realização quanto na inserção dos artistas no campo profissional, que tem em comum a manutenção de um grupo de integrantes que se reconhecem por princípios e valores artísticos com o objetivo de trabalhar em encenações teatrais. De forma geral, os coletivos preservam o ato de compartilhar como forma de construção de conhecimento, estabelecendo relações de alteridade baseadas no reconhecimento de que os sentidos trazidos à cena estão na relação com os outros. Projeta-se, dessa maneira, uma teia de dependências entre os integrantes de um coletivo, o que possibilita alcançar, na e a partir da inter-relação, outras dimensões da pesquisa artística em nível de criação. No caso da encenadora do grupo *Théâtre du Soleil*, tem-se a seguinte premissa: “Mas a criação é uma obra comum, e o ator, ou melhor, os atores – pois a relação do jogo é fundamental: relação desprovida de egotismo e feita de escuta, de ‘passagem’, de transmissão – são a preocupação essencial de Ariane Mnouchkine” (PICON-VALLIN, 2011, p. 10).

A proposição de Mnouchkine é sobre a importância do jogo que ocorre, necessariamente, a partir do estabelecimento de relações que precisam da escuta para que os integrantes se descentalizem de seu eu como imperativo e que possam, nesse sentido, fazer predominar o compartilhamento. Retoma-se, assim, um dos procedimentos averiguados na proposta pedagógica da professora da disciplina durante as orientações que estimulava os estudantes a empregarem o jogo teatral que se realiza pela predisposição para ter um trabalho em equipe.

Por jogo teatral, entende-se a possibilidade de desenvolver habilidades técnicas para o trabalho cênico e/ou um meio para incentivar a criação, por intermédio de acordos partilhados pelos integrantes no que diz respeito ao cumprimento de algumas regras, que norteiam a condução dos atores, incentivando, ao mesmo tempo, a livre expressão, a integração, a concentração, a espontaneidade etc. Um dos pesquisadores sobre o jogo, Johan Huizinga (2001, p. 33), entende que:

[...] o jogo é uma atividade ou ocupação voluntária, exercida dentro de certos e determinados limites de tempo e do espaço, segundo regras livremente consentidas, mas absolutamente obrigatórias, dotado de um fim em si mesmo, acompanhando de um sentimento de tensão e de alegria e de uma consciência de ser diferente da “vida cotidiana”.

O jogo teatral segue premissas similares em razão de que, para se concretizar, precisa de uma ação espontânea dos atores, pois, caso contrário, não acontece, sofrendo uma estagnação. Da mesma forma, necessita de um espaço físico, preferencialmente amplo, que proporcione e incentive a liberdade em nível de expressão corporal e vocal, permitindo a realização de movimentos amplos, como corridas e rolamentos, para que flua sem impedimentos e que não tolha os integrantes frente aos sons gerados.

Tendo isso em vista, seria preciso que as escolas de teatro dispusessem de salas grandes e dotadas de pisos projetados para não deixar vazar o som – tal aspecto é imprescindível para o avanço das práticas. Além disso, o compartilhamento de espaços passíveis de sons com volumes impróprios acaba prejudicando as diversas atividades executadas no local.

Quanto ao tempo necessário para o desenvolvimento do jogo teatral, este será um reflexo de como o responsável organiza o planejamento dos jogos que serão realizados, a fim de cumprir determinados objetivos, bem como do desempenho dos integrantes e do grau de confiança já adquirido para a exposição corporal e vocal recorrente nos jogos teatrais. O ideal é contar com um tempo expandido que proporcione o reconhecimento entre os jogadores, para

que se sintam à vontade e integrados, formando um elo que possibilite que os condicionamentos sociais sejam desbloqueados, de modo que não se sintam intimidados e se liberem dos limites sociais.

Nesse sentido, Grotowski esclarece que a formação dos atores consiste na eliminação das resistências e dos bloqueios, por meio de “um caminho negativo” (GROTOWSKI, 2010a, p. 106) que possibilite o desnudamento físico e psíquico e a consequente disponibilidade de entrega na atuação. A entrega requisitada por Grotowski também é fundamental no jogo teatral, uma vez que qualquer bloqueio ou intimidação impossibilita a progressão do jogo. O elo de confiança, que leva algum tempo para se firmar, encontra nos coletivos o lugar para se desenvolver, já que enseja experiências de compartilhamento únicas e incita situações que encaminham o processo de criação a outras configurações, que na maioria das vezes não são planejadas, motivando uma criação mais intensa e voltada a descobertas.

A afirmação de Huizinga (2001, p. 33), de que o jogo gera “um sentimento de tensão”, pode ser relacionada com a disponibilidade dos integrantes de concentrarem-se, já que estes, quando imersos no jogo, desencadeiam a tensão no empenho de acompanhar o andamento da cena, sem se deixar esmorecer, na perspectiva de que determinados jogos, algumas vezes, são complexos e exigem muitas habilidades. Esse sentimento de tensão, conforme o autor, irá acompanhar a “alegria”, sensação esta que vinculo a uma condição oferecida pelo jogo, que, quando acontece em plenitude, gera um prazer aos jogadores, por permitir um esquecimento temporal de qualquer preocupação ligada à “vida cotidiana”, ou seja, uma suspensão ou abstração que propicia adentrar no espaço-tempo único alcançado no momento do jogo.

Tendo em vista a importância do jogo, ressalta-se o estudo realizado por Roger Caillois, que coloca em relevo a relação do jogo com a sociedade, em uma esfera que abrange os jogos em sua extensa diversidade. O autor dividiu os jogos em “agôn (competição); alea (sorte); mimicry (simulacro) e ilinx (vertigem)” (CAILLOIS, 1990, p. 77), expondo suas bases fundamentais e tratando o jogo e a vida como interpenetrantes que se influenciam em uma ação complexa, devido à presença de diferentes práticas, que variam conforme as culturas com que se relacionam.

Quanto à divisão dos jogos, a categoria *mimicry* integra o campo das artes cênicas, sendo a simulação uma de suas características que se converte na necessidade do homem de se colocar em outras situações que diferem da sua realidade. Tal desempenho é constatado na atuação dos atores que precisam preservar a mesma presença observada no jogo: assim “[...] É

forçado a estar atento e a manter uma presença de espírito contínua” (CAILLOIS, 1990, p. 99). Em outras palavras, cabe ao ator conservar o estado de concentração quando estiver atuando, a fim de manter a presença cênica tão essencial e requerida em cena.

Nesse contexto, ressalta-se o poema *Autopsicografia*, de Fernando Pessoa, que discorre sabiamente sobre a condição do artista: “O poeta é um fingidor. Finge tão completamente. Que chega a fingir que é dor. A dor que deveras sente” (PESSOA, 1972, p. 164). Nesses versos, o poeta criou uma metáfora sobre a sua capacidade de simular o sentimento de dor, revelando, ao mesmo tempo, contudo, os sentimentos que realmente sente. Assim, Pessoa compartilha com o leitor os meandros da criação e do manejo com as palavras que refletem a profundidade daquilo que sente. De modo particular, o autor redimensiona-se na capacidade de criar personagens contempladas na leitura de seus diversos heterônimos, demonstrando uma ampla habilidade de imaginar e conceber personagens distintas no existir e no sentir.

Tal configuração pode ser relacionada com o ator que cria outra personagem diferente da sua, conforme expõe Stanislávski (2014b): por meio do “se” mágico, tudo pode se tornar possível; é preciso apenas que o ator se imagine e adentre na condição de outra pessoa, em variados contextos. É primordial, entretanto, preservar a organicidade. Para esse fim, Stanislávski (2014b) recomenda mobilizar a mente, a vontade e os sentimentos em uma atuação não restrita a clichês.

Nas obras de Stanislávski, observam-se, de maneira recorrente, diversas indagações, refletidas no desafio que colocou a si mesmo de encontrar soluções para o processo de criação. Dentre essas soluções, destacam-se o superobjetivo (o que quero, o que faço e como faço), a linha transversal de ação e as circunstâncias dadas como procedimentos para o entendimento do material textual, visando mergulhar nas entrelinhas para efetuar o recorte do que será exposto em cena.

Essa estrutura de indagações repercute em outros encenadores, como é o caso de Bogart (2011, p. 132):

O trabalho do diretor não é fornecer respostas, mas sim provocar interesse. É preciso encontrar as perguntas certas e perceber quando e como fazê-las. Se você já tem as respostas, então para que ensaiar? Mas com certeza você precisa saber o que está procurando.

Um processo criativo consiste, assim, em responder as perguntas em torno daquilo que se quer encenar. É como se um portal, que permitisse que a variedade de questões colocadas

nos ensaios aos poucos se desvendasse no trabalho de buscar as respostas para as soluções cênicas, fosse aberto.

A autora Viola Spolin¹ (1999) também seguiu uma linha de questionamentos acerca da estrutura dramática, estruturando uma sistematização a partir das seguintes perguntas: quem (personagens), o quê (ação) e onde (lugar). Desse modo, a sistematização orienta os artistas cênicos sobre como organizar um ensaio recorrendo a uma variedade de jogos. No Brasil, a tradução da obra de Spolin que trata desses procedimentos foi realizada na década de 1978, por Koudela e Eduardo José de Almeida Amos, e passou a ser uma referência na pedagogia teatral por sistematizar o emprego do jogo teatral. Nessa obra, Spolin (1999) reitera que os jogadores no exercício do jogo precisam conservar a concentração e a fluência, focando o objetivo, que varia em decorrência das particularidades de cada jogo, do jogador e do grupo.

Para Spolin (1999), o foco acontece no momento do jogo e durante a resolução de problemas, sendo a mediação realizada pelo responsável na condução do jogo, o professor, um aspecto importante. Com efeito, a instrução parte do comando do professor, que fica presente e atento no decurso do jogo, realizando modificações de acordo com a progressão cênica. A sistematização proposta por Spolin (1999) comporta uma diversidade de jogos tanto para o desenvolvimento das habilidades dos jogadores quanto para a criação de uma montagem. Desse modo, sua proposta configura-se a partir das esferas do trabalho teatral: a do treinamento, a dos ensaios e a das apresentações.

Cypriano (2015, p. 13), por sua vez, apresenta um pensamento semelhante ao de Spolin: “Acredito existirem três partições distintas na experiência de artistas teatrais: treinamento, ensaios e apresentações. Cada uma representa não apenas uma etapa distinta, mas uma dinâmica variável da existência artística do performer”. O autor alega que, quando se trabalha na montagem de uma encenação, há um treinamento para o avanço tanto corporal quanto vocal dos atores, que é seguido de ensaios, no intuito de gerar um processo para a criação da encenação, que tem como finalidade as apresentações para os espectadores. Essas partições são uma forma de organizar o trabalho cênico, mas, como afirma Cypriano (2015, p. 13), influenciam-se e contaminam-se. Nesse processo, existe um fio condutor entre as fases

¹ Viola Spolin (1906-1994), autora e diretora de teatro, influenciou a primeira geração de artistas do grupo teatral *Second City*, de Chicago. Ela sistematizou os jogos teatrais e teve como mentora Neva Boyd, educadora de Chicago, que desenvolveu seu trabalho com jogos recreativos aplicados por intermédio de imigrantes, a partir de Brecht e de Stanislávski (SPOLIN, 1992).

pertencentes ao trabalho do artista cênico que aprimora sua capacidade de se colocar diante dos espectadores: a etapa final.

No estágio de doutoramento, observei que os estudantes não seguem essas três partições, devido à carga horária da disciplina, que é exígua. No entanto, há estudantes que já detêm um treinamento, como no caso do discente que dirigiu o conto *Por uma vaga na garagem* por meio do teatro físico. Sendo assim, notei que o domínio de um treinamento possibilitou que ele estimulasse os atores na criação de interessantes ações físicas, fator que, no entanto, é insuficiente para a criação de todas as fases que abarcam uma montagem.

Durante os ensaios, percebi que esse estudante teve, contudo, dificuldade de realizar a transposição da história, uma vez que apenas pelas ações físicas não é possível obter a complexidade necessária para construir a cena de modo que seja inteligível para os espectadores. Nesse contexto, foi a partir das orientações da professora que a abstração das ações físicas começou a tomar forma e que a transposição da história do conto paulatinamente se configurou.

Mesmo assim, o treinamento dos estudantes é construído no decorrer do curso, seja de bacharelado ou de licenciatura, já que trabalham com a prática teatral e precisam apreender técnicas e conhecimentos para sua futura inserção profissional. Por isso, o componente de *Fundamentos da Dramaturgia do Encenador* tem pré-requisito; é necessário que os estudantes adquiram habilidades técnicas de trabalho corporal e vocal e de atuação, as quais são imprescindíveis para seu desempenho e para o exercício de direção. Ademais, os estudantes aprimoram sua prática a partir de outras fontes além dos componentes curriculares, como, por exemplo, de cursos que são oferecidos em nível interno ou externo à academia.

Independentemente das fontes de cada um dos estudantes, uma das indicações da professora consistia na criação por meio da improvisação, já que a base do procedimento proposto se apoiava no método da análise ativa. Conforme Stanislávski (1990, p. 109), “Trata-se de exercícios preparatórios, procurando encontrar expressão física para sentimentos, pensamentos, ações e imagens que sejam análogos aos do nossos papéis”. A improvisação, dessa forma, ativa todo o processo de criação, tanto no treinamento quanto nos ensaios, e culmina na apresentação.

Os atores, durante a criação pela improvisação prática que faz parte do jogo teatral, como aludido, precisam, antes de qualquer coisa, avançar em termos de formação de um coletivo, já que, para criarem, devem estar totalmente dispostos a compartilhar para que se

estabeleça o jogo. No que se refere à pesquisa da prática dos encenadores em geral, a improvisação é uma das estratégias mais utilizadas. Para Giorgio Strehler² (2015, p. 30-31), um encenador é reconhecido pelo seu trabalho: “A improvisação está na base de nosso trabalho. Os atores se desenvolvem desde que consigam se liberar e entrar no jogo da improvisação. [...] Meu papel é então registrar e tornar consciente o que surgiu de nosso confronto”.

No contexto da criação pela improvisação, faz-se necessário o trabalho de registro, que geralmente ocorre pela repetição das improvisações consideradas significativas durante o processo dos ensaios. Nesse viés, é imprescindível encontrar formas de preservação do trabalho, sendo a filmagem um dos recursos utilizado. A esse respeito, Mnouchkine (2010) explica que filma os ensaios para preservar as improvisações, a fim de entender de onde provêm os estados que a provocaram e, em seguida, aperfeiçoar ainda mais seu trabalho. Nesse sentido, a filmagem é um recurso de recuperação do material produzido, sendo preciso, contudo, que, quando filmados, os atores esqueçam que existe uma filmagem para não prejudicarem seu desempenho.

O trabalho cênico é realizado por meio da repetição das improvisações que foram selecionadas pelo diretor e pelos atores. Tendo isso em vista, a encenadora Bogart (2011) recorre ao termo francês para ensaios, que é *répétition*, porque os ensaios se desenvolvem na experimentação, de modo que, quando a cena é concebida, os atores repassam a encenação várias vezes para aperfeiçoar a criação.

A repetição, além de auxiliar a conservar o material, é utilizada para o aperfeiçoamento do jogo e da brincadeira. Segundo Walter Benjamin (2002), as regras e os ritmos individuais regem o mundo da brincadeira em sua totalidade: trata-se da lei da repetição. Obviamente, o jogo e a brincadeira são regidos pela estratégia da repetição como uma forma de experimentar e desenvolver as habilidades. No caso do jogo teatral, recorre-se à repetição como modo de aprimorar as habilidades dos atores e a formatação final da cena, ressaltando-se, apenas, que

² Giorgio Strehler (1921-1997) foi diretor italiano e “[...] fundador, com Paolo Grassi, do *Piccolo Teatro de Milão*. Seu trabalho se tornou rapidamente muito conhecido na Europa e no mundo, graças às inúmeras turnês de um espetáculo emblemático, *Arlequim, Servidor de Dois Amos*, de Goldoni, que motivou vocações teatrais na geração seguinte, como testemunha Ariane Mnouchkine: ‘O Piccolo representou muito para mim: *Arlequim, Servidor de Dois Amos*, que eu assisti em Menton, sob direção de Giorgio Strehler, e com Marcello Moretti, é um dos acontecimentos que baseia minha escolha de vida, ou seja, o teatro’. Bob Wilson reconhece dever a Strehler, de quem assistiu às *Bodas de Fígaro*, de Mozart, na França, seu interesse pelo teatro” (TANANT, 2015, p. 9-10).

um dos objetivos dos atores é a manutenção da organicidade, a mesma apresentada quando a cena foi executada pela primeira vez.

Nesse viés, Luís Otávio Burnier (2009, p. 90-91) teceu uma crítica à maneira como a improvisação é exercida pelos atores ocidentais, que na maioria das vezes a utilizam como procedimento de criação. Para Burnier, os atores devem manter um treinamento, para desenvolver as “energias potenciais do ator” (BURNIER, 2009, p. 91). Como exemplo, citou o procedimento de trabalho da *commedia dell’arte*, no qual os atores eram versados em habilidades técnicas, o que tornava possível improvisarem apenas seguindo um roteiro nas apresentações públicas.

Essa questão é importante de ser pensada, porque a improvisação, sem um treinamento corporal e vocal dos atores, impede que o processo criativo avance, sendo necessário um domínio técnico que embase os procedimentos. Nesse sentido, cita-se o caso de Spolin (1992), que sistematizou jogos teatrais que propiciam esse avanço, para direcionar um processo tanto de treinamento quanto de criação baseado na improvisação.

Para o encenador Brook (2010), o procedimento intermediado pela improvisação requer atenção, uma vez que a liberdade sentida ao empregar o corpo de forma mais livre que na vida cotidiana acaba produzindo uma excitação. Desse modo, o condutor precisa direcionar o processo para o objetivo que se pretende atingir com a improvisação.

Nesse contexto, Brook (2010) chama atenção para os grupos de teatro que utilizam a improvisação, os quais geralmente não sabem qual é o tempo certo para interromper o improviso, indispondo de um corte ou um limite, o que acaba gerando tédio e, como consequência, a repetição de clichês, na medida em que a improvisação mais instigante, às vezes, pode durar poucos segundos. Portanto, o encenador que conduz os processos deve estar atento aos procedimentos de ensaios, para que o trabalho se desenvolva com um objetivo ou, como diz Brook, com uma “dificuldade real” (BROOK, 2010, p. 55) para que ocorra.

Dessa maneira, a improvisação como procedimento de trabalho apresenta muitas interfaces. Entretanto, como todo procedimento, necessita de uma mediação do diretor, que apresenta um olhar “de fora”, para encaminhar o trabalho conforme sua concepção artística. A esse respeito, pode-se mencionar o caso do encenador Kantor, na perspectiva do pesquisador Denis Bablet (2008, p. 38):

Quer dizer que a improvisação está completamente ausente do trabalho de Kantor ou, antes, de seus espetáculos? É no decurso da expansão da matéria cênica que ela surge, quando o jogo teatral se enceta e se desenvolve. Então, por efeito de uma pressão interna, sentindo que lhe compete intervir, o ator se apossa de sua parte e pode empreender uma ação, com os objetos.

O pesquisador refere-se à maneira como a improvisação é executada no trabalho de Kantor, que trabalha de forma singular e inovadora. Quanto à atuação dos atores, Kantor opõe-se a uma atuação ilusionista, dando margem à improvisação em cena, por meio da utilização dos objetos em uma conotação dos *ready-made*³, em que os objetos se despojam do significado original e passam a se configurar a partir da manipulação dos atores. Pode-se constatar que os encenadores se utilizam da improvisação conforme convém à concepção artística, para dimensionar outras formas de vinculação com a cena.

Em relação ao trabalho dos estudantes no componente de *Fundamentos da Dramaturgia do Encenador*, embora ainda estejam em processo de formação, percebe-se que as formas vindas dos encenadores influenciam sua maneira de trabalhar. Sabe-se, contudo, que cada trabalho se potencializa a partir da individualidade do estudante que o dirige, aspecto que interfere em todo o processo – desde a escolha do conto que pretende colocar em cena até o atravessamento de questões oriundas de sua formação e de suas aptidões no processo criativo. Apesar de a orientação ser a mesma para todos os estudantes, as diferenças nos procedimentos empregados para a condução da criação são inegáveis. Como dito anteriormente, a aprendizagem do modo de encenar teve como princípio a transposição do texto literário, juntamente com a improvisação como base para o processo de criação – ainda que a própria literatura avante as pistas para buscar os procedimentos de criação.

Como exemplo, pode-se citar o caso do estudante que trabalhou *Dois corpos que caem*, que pesquisou a sensação de vertigem, uma categoria de jogo exposta por Caillois (1967), o *ilinx*, ou seja, a busca da vertigem. Conforme Caillois (1967), esse jogo se apresenta na feira, no parque de diversão ou em qualquer lugar que provoque uma sensação que se aproxima de embriaguez. Em entrevista⁴, o estudante descreveu em que se apoiou para trazer a ideia de vertigem: “Coisas do dia a dia que te dão uma adrenalina, a gente viu vídeos de montanha

³ “Foi sobretudo em 1915, nos Estados Unidos, que fiz outros objetos com inscrições, como a pá de neve, na qual escrevi qualquer coisa em inglês. A palavra *ready-made* veio a mim naquele momento, e parecia bastante conveniente para essas coisas que não eram obras de arte, não eram desenhos, e que não se encaixavam em nenhum dos termos aceitos no mundo artístico. Foi por isso que fiquei tentado a fazê-lo” (DUCHAMP, 2002, p. 80).

⁴ Entrevista concedida a Carla Medianeira Antonello, em Porto Alegre, em 19 de novembro de 2014. Consta no Apêndice E deste estudo.

rusa, de cama elástica, de pular de montanha, o que mais, de pular de asa delta sabe, pra dar a sensação de queda né” (informação verbal).

Na encenação de *Dois corpos que caem*, primeiramente, a equipe compartilhou a pesquisa sobre o que causa a adrenalina, para depois experimentar a sensação que é a de se jogar de um prédio. O estudante que dirigia a encenação empregou jogos para despertar nos atores a impressão da embriaguez causada pela vertigem. Mas, como argumentou, preferiu não trabalhar com improvisação: trazia os indicativos para a criação e, por meio de diálogos com os atores, articulava uma proposição para a construção da cena.

Diante disso, pode-se pensar que o importante para deslanchar a criação é que a equipe se encontre coesa, avançando no direcionamento proposto. Apenas assim é possível experimentar as ideias propostas e tecer acordos em comum, aceitando e respeitando a concepção de quem está à frente, ou seja, do estudante que dirige e conduz o processo.

Como já comentado, a professora Marocco incentivava os estudantes a desenvolverem o processo pela experimentação, sem, contudo, fixar estratégias fechadas. Em algumas das orientações, propunha, inclusive, exercícios que possibilitavam aos discentes a percepção de que as criações não se atêm a uma linearidade e de que, às vezes, outros procedimentos precisam ser colocados em prática para estimular o vínculo coletivo e colaborativo – entende-se por coletivo um trabalho que tenha a equipe no centro do processo, atuando em uma criação que conta com a colaboração de todos os integrantes. Não obstante, cada estudante que dirigia a cena ficava responsável por conduzir a equipe, trazendo procedimentos que alavancassem a criação.

As estratégias apontadas pela professora durante o processo de criação variavam de acordo com a necessidade de cada encenação. No caso das equipes que encenaram *Pela passagem de uma grande dor* e *Trezentas onças*, a orientação versava sobre o emprego do coro para a criação das cenas. Nesse sentido, observa-se que Marocco utiliza o coro no seu trabalho de encenadora, como na última cena da peça *O Sobrado*⁵, em que Bibiana se encontrava em uma cadeira de balanço. Atrás da cadeira, havia um coro composto de um

⁵ “O espetáculo *O Sobrado* foi realizado, durante o ano de 2008, com um elenco constituído por 14 estudantes do curso de graduação do curso de teatro (Bel. em Direção Teatral, Interpretação de Licenciatura) do departamento de Arte Dramática do Instituto de Artes da UFRGS, sob minha direção. Ele estreou na sala de Múltiplos Usos do Memorial do RS em dezembro do mesmo ano” (MAROCCO, 2013, p. 267). Em maio de 2016, *O Sobrado* foi apresentado na 5ª edição da Mostra de Teatro Universitário (MTU) em Coimbra e no 17º Festival Anual de Teatro Académico de Lisboa (FATAL).

grupo de mulheres que podia representar a busca da personagem que iria morrer, como as mulheres presentes na obra de Erico Verissimo (MAROCCO, 2013).

No caso da encenação *Pela passagem de uma grande dor*, a cena era composta de dois amigos que falavam ao telefone, e o coro contracenava a partir das deixas do subtexto. O espaço da cena estava praticamente vazio, sendo constituído de objetos como balões e isqueiros, que eram utilizados na atuação dos atores. O coro dinamizava as cenas, já que tudo se passava a partir do diálogo ao telefone, e criava a atmosfera de um vazio existencial trazido pela falta de perspectiva das personagens, que pareciam tão solitárias, apesar de estarem se comunicando.

Em contrapartida, a equipe que contracenou *Trezentas onças* empregou o coro para expressar musicalidade e formar, assim, a atmosfera do conto, no qual a personagem se encontra em uma mata e tem seus sentidos aflorados pelo delicioso banho no córrego, seguido da boa sesteada, sendo acompanhada de seu cachorro e de um cavalo. Como na narração do conto predominava a personagem principal (o tropeiro), que sozinho descrevia seus pensamentos e sentimentos, a atuação do coro possibilitou a repercussão tanto dos pensamentos quanto dos sentimentos da personagem, gerando um enriquecimento da cena, como se o ambiente da mata, formado pelo coro a partir de sons executados por um violão e por movimentos corporais, fosse um eco de tais pensamentos e sentimentos.

Tendo em vista a complexidade de colocar em cena os pensamentos da personagem, o coro coloca-se na perspectiva de aclarar as aventuras do tropeiro, ao mesmo tempo que mantém o tempo-ritmo das cenas. Na sequência da cena, que ocorre na estância, quando sua guaiaca é encontrada e é entregue a ele, o coro novamente impulsiona a cena, auxiliando a expressar o contentamento pelo ensejo do restabelecimento de um universo regido por condutas de confiança.

Certamente, muitos aspectos poderiam ser descritos com base na análise dos trabalhos. Acredito, no entanto, que dificilmente se consegue um relato fidedigno das subjetividades que ocorrem nos processos de criação e de apresentação. Diante disso, a iniciativa deste trabalho é abordar pontos que chamaram a atenção, devido aos procedimentos trabalhados pelos estudantes. Como venho apontando, cada equipe, mediante a experimentação, conseguiu reinventar-se, saindo da ilustração de contar a história do conto e adentrando no universo artístico, o qual, apesar da existência de procedimentos correlatos, redimensiona-se em caminhos inéditos.

Esses caminhos inéditos são possíveis porque houve uma incitação para que o coletivo se integrasse em um processo que condensa a totalidade de engajamento e inteireza dos integrantes na criação. O coletivo, assim, joga e se joga na reinvenção de formas, de conhecimentos e de ideias, individualizando o processo e, conseqüentemente, a apresentação.

Por fim, perante a relevância do coletivo e da criação, menciono o depoimento da encenadora Bogart (2011), de que Mnouchkine a incentivou a perceber o valor de uma companhia. Quando Bogart indagou a Mnouchkine o motivo pelo qual trabalhava somente com seu coletivo, obteve a seguinte resposta: “Bom, não se pode fazer nada sem uma companhia. Não me entenda mal, companhias são difíceis. As pessoas vão embora, partem seu coração e as dificuldades são constantes, mas o que você pode realizar sem uma companhia?” (MNOUCHKINE apud BOGART, 2011, p. 24-25).

Para Bogart (2011), as palavras da encenadora provocaram uma “epifania”, levando-a a pensar que as apresentações mais significativas que contemplou de teatro e de dança foram criadas em companhias. Tendo essa referência, criou sua companhia, intitulada *SITI Company*, a qual se tornou o núcleo do seu processo de criação. Em seus processos criativos, Bogart (2011) acredita que seu grupo aprendeu a discordar com generosidade, de modo que, mesmo discordando, quando existem sentimentos de querer compartilhar, os integrantes acabam incitando a criação em um ambiente de trabalho em que se aprende a conviver com as diferenças.

Nessa perspectiva, o ensinamento de trabalhar em equipe é muito valorativo para os estudantes. Tal experiência provavelmente repercutirá, tanto no decorrer de sua formação como quando atuar em nível profissional, na preservação da característica principal: estabelecer elos de confiança.

6.2 A POÉTICA DE ENCENAÇÃO CRIADA EM UM AMBIENTE DE SALA DE AULA

Para refletir sobre a criação de poética de encenação, discorrerei, nesta seção, acerca dos atuantes da cena. Tratarei, assim, dos professores-encenadores, denominação selecionada para aludir aos profissionais que trabalham no espaço escolar, embora alguns exerçam sua função na direção de coletivos e, com isso, em circuitos culturais. Também farei referência ao estudante-aprendiz do trabalho de encenação e ao profissional que atua em circuitos culturais. A opção de distinguir esses profissionais em três categorias foi uma maneira de diferenciar,

diante da reflexão que pretendo desenvolver, os processos criativos de uma encenação, levando em conta o trabalho realizado a partir do domínio técnico-artístico.

Entendo que há uma confluência desses saberes. O professor-encenador fundamenta seu conhecimento no legado dos encenadores, assim como é um propulsor de conhecimentos e, ao mesmo tempo, um contemplador de encenações. O estudante-aprendiz do trabalho de encenação, por sua vez, alimenta-se dessas fontes, sendo incentivado pelo professor-encenador em relação à prática de contemplação, parte integrante da formação de conhecimento e repertório. Já os profissionais que atuam em circuitos culturais embasam sua prática no legado dos encenadores e geralmente são contempladores, gerando, por vezes, conhecimentos vindos de sua prática por intermédio de artigos, livros, entrevistas e desmontagens.

A esse respeito, menciono a apresentação intitulada *Desmontagem Evocando os Mortos: Poéticas da Experiência*⁶, de Tânia Farias⁷, que traça o percurso da atriz na criação de suas personagens em cena entre 1999 e 2011, versando sobre sua prática embasada na pesquisa do teatro ritual e tendo como referências Artaud e a performance contemporânea. Essa contemplação me tocou muito: presenciar a experiência autoral, que mesclou, no desempenho das personagens, relatos pessoais e denúncias à violência pessoal e, em consequência, ao abuso ao gênero feminino em uma atuação que confunde arte e vida, mostrando-nos o quanto o artista cênico mergulha nas esferas delicadas de sua intimidade, expondo seus medos e suas angústias e permitindo-nos compartilhar e sermos cúmplices de sua vida e de sua arte.

Para Ileana Diéguez (2014, p. 8):

As desmontagens começaram a ser uma espécie de performances pedagógicas na intenção de tornar visíveis os percursos, dispositivos e a tessitura da cena, sempre a partir de propostas e desenvolvidas primordialmente pelos atores em diálogo com os diretores. E, se tornaram um “espetáculo” que complementava o repertório dos grupos, eram, acima de tudo, performances que evidenciavam a complexidade poética e técnica dos criadores cênicos.

A partir da desmontagem, os processos de criação literalmente desmontam-se, e aos poucos somos convidados a participar das tessituras que incitam à criação, favorecendo um

⁶ Apresentada no V Simpósio Internacional – “Reflexões Cênicas Contemporâneas”, realizado pelo Lume – o Núcleo Interdisciplinar de Pesquisas Teatrais na Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), em Campinas, São Paulo, em fevereiro de 2016.

⁷ “Atuadora da Tribo de Atuadores *Ói Nós Aqui Traveiz*. Coordenadora da *Escola de Teatro Popular da Terra da Tribo*. Criadora do Selo Editorial *Ói Nós Na Memória*” (FARIAS, 2014, p. 32).

olhar aprofundado, de uma maneira tão delicada e tão intensa que me provocou a pensar em um cristal que se quebra e que exige uma tarefa complexa e árdua para juntar suas partes. Nesse momento, apesar de não conseguir o formato anterior, esse processo proporcionou fagulhas dos cacos juntados pela atriz na criação de suas personagens, incluindo assim as passagens de sua vida, seus anseios profissionais e os conflitos no seu coletivo e propiciando, então, o descortinar de seu universo de criação de uma maneira tão instigante e peculiar.

As trocas de experiências formam uma cadeia de conhecimentos entre todos que estão atuando na construção da cena, além de fomentarem e contribuírem para uma prática mais instigante, crítica e criativa, proporcionando um solo fértil para as pesquisas das artes cênicas.

No contexto de criação de uma poética em sala de aula, o professor-encenador fundamenta-se na ementa do componente e seleciona uma tendência para aprofundar, seja o teatro performático, o teatro do oprimido ou o teatro stanislávskiano, isto é, a gama de contribuições dos encenadores que são as fontes para subsidiar a prática. O objetivo de um trabalho de direção na sala de aula é desenvolver um intenso processo de aprendizado que envolve um amplo conhecimento não restrito a seguir procedimentos de como se encena. Nesse sentido, é possível afirmar que a atividade desenvolvida reflete as subjetividades da equipe, assim como as emoções que afloram no trabalho psicofísico, na medida em que discutem temáticas que adentram no complexo universo humano. Essa discussão vem à tona tanto na escolha do material que será investigado quanto na análise ativa que gera o aprofundamento do assunto e, indubitavelmente, envolve o processo como um todo. Como testemunhou o estudante 1⁸:

Ajudou muito, porque, antes da análise ativa, eu estava só com dois atores, meio perdido. Eu vi que o objetivo dos personagens ajudou muito, o superobjetivo da peça, do que tratava do conto, do que tratava, o que o autor queria dizer com aquilo, super me guiou para as escolhas do texto, sabe? Se não fosse a análise ativa, eu não saberia direito, seria uma coisa meio perdida, assim, sem uma base, sabe? É a base, o texto é a base para criar (informação verbal).

A partir disso, considero que o espaço da análise ativa do conto é o meio para o professor-encenador estimular os atores a desenvolver um pensamento quanto às questões que se voltam à condição do homem e à vida em sociedade. Embora seja um desafio para o professor-encenador articular essa formação, devido ao seu grau de complexidade, tal

⁸ Entrevista concedida a Carla Medianeira Antonello, em Porto Alegre, em 19 de novembro de 2014, que consta no Apêndice D.

processo é inevitável, na medida em que as montagens tratam de aspectos intrínsecos à humanidade, fato confirmado a partir dos exercícios de encenações e do próprio histórico do teatro. Mesmo que os estudantes estejam ainda processando o conhecimento técnico de como proceder à construção da cena, precisam saber lidar com temáticas sobre a condição do homem. Ou seja, é necessário, como já mencionado, além do saber-realizar, avançar em reflexões que conduzem o estudante a repensar valores, atitudes e comportamentos, em uma formação ética e estética.

Nesse horizonte, é que, no trabalho de formação de um encenador no curso de graduação ou no curso técnico, há uma etapa de aprendizado, tendo em vista que um encenador, em sua atuação profissional, continua se deparando com campos férteis de pesquisa para novas inserções de aprendizagens. Quando formado pela academia, poderá atuar em várias frentes de trabalho, tais como entrar em uma companhia já formada, criar sua própria companhia ou, ainda, realizar trabalhos pontuais, sem necessariamente pertencer a um coletivo. Independentemente de onde desempenhará sua função, sua formação é adquirida como um *continuum*, ou seja, ao longo da vida pessoal e profissional, já que se configura como um conhecimento que não se esgota em uma formação; bem pelo contrário: fundamenta-se e apoia-se em pesquisas, experimentações, treinamentos, cursos, contemplações artísticas etc.

Em outras palavras, o trabalho do encenador caracteriza-se por um permanente processo de aperfeiçoamento, em que se estudam múltiplos saberes. É interessante referir-se à necessidade de um treinamento psicofísico para o encenador, porque no Brasil, frequentemente, o encenador é o responsável pelo aquecimento dos atores, mesmo que cada ator tenha conhecimento de como realizar seu aquecimento pessoal no início dos ensaios. Na sequência, o encenador aplica jogos, exercícios e improvisações a fim de motivar a equipe à dinâmica do processo de criação. A esse respeito, ressalto que o encenador necessita de um treinamento pessoal e contínuo e que o ato de dirigir faz o seu psicofísico reagir e responder às demandas presentes. Nesse sentido, entendo o diretor como alguém em prontidão, que não permanece a maior parte do tempo sentado, somente direcionando marcações, mas que procura incitar os atores à criação, para que sintam o tempo-ritmo tão valorativo para a encenação. Como referenciado anteriormente, propõe Meyerhold (1988, p. 226, tradução nossa⁹): “O diretor deve sentir o tempo sem consultar o relógio”.

⁹ Texto original: “El director debe sentir el tempo sin consultar su reloj”.

Cada encenação possui seu tempo-ritmo, assim como os atores que, ao contracenar, também mantêm seu tempo-ritmo; ou melhor, é uma sintonia de uma variedade de tempo-ritmo que pulsa em cena. Diante disso, cabe ponderar que uma das críticas mais recorrentes dos contempladores de encenações refere-se ao tempo-ritmo, de forma que, mesmo sendo leigos ou sem formação na área, percebem nitidamente o tempo-ritmo ou sua falta, já que este elemento é um dos meios para potencializar a criação da montagem.

Por essa perspectiva, o trabalho do encenador consiste em treinamentos (que são frequentes), ensaios (que se referem à montagem) e apresentações (que são compartilhadas com o público depois de um processo de criação). Contudo, nem sempre se está em processo de ensaios e apresentações, pois as montagens precisam de um período de concepção, assim como as apresentações, que frequentemente são realizadas em temporadas.

Para elucidar o trabalho de um encenador, recorro ao trecho do poema *Reinvenção*, de Cecília Meireles (1983, p. 94): “A vida só é possível reinventada. [...] Porque a vida, a vida, a vida, a vida só é possível reinventada”. Pode-se anunciar que o trabalho de montagem de uma encenação só é possível pela reinvenção, ao pensar sobre a condição humana na perspectiva artística. Dessa forma, o encenador é responsável por estimular os atores quanto às questões que se voltam à condição do homem e à vida em sociedade, que está em constantes transformações e é permeada de desafios.

Retomando a reflexão de criar uma poética de encenação no ambiente de ensino, recupero o que significa o termo poética: “[...] Estudo ou tratado sobre a poesia ou a estética” (FERREIRA, 1986, p. 1352). Considera-se, assim, que a poética incorpora o todo de uma criação artística, de modo que cada trabalho é impulsionado pelo encontro de sua poética e contém sua particularidade. Isso é observado no acompanhamento dos exercícios de encenação dos estudantes, que se colocaram na tarefa de transposição de um material literário, que já contém sua poética, mas que, por intermédio dos atores que desempenham as personagens, faz com que estes adquiram vida, estimulados pela descrição literária e também pela sua inspiração. Aqui entendo a inspiração a partir do pensamento de Picasso¹⁰: “a inspiração existe, porém tem que encontrar-se trabalhando”.

Considero esse ponto de vista chave para a prática teatral, na premissa de que a melhor forma de se inspirar é trabalhando, pois os avanços de uma montagem são realizados em

¹⁰ Frase extraída do Programa Metrópolis, exibido dia 07 de agosto de 2016.

experimentações, que, quando executadas, apontam caminhos em tentativas entre acertos e erros, partindo de vários procedimentos cênicos diferentes, para oportunizar a criação cênica.

No acompanhamento dos exercícios de encenação dos estudantes, notou-se em *Dois corpos que caem*, que teve como proposta trazer a sensação de vertigem por meio das ações físicas das personagens, que o avanço dos atores, em termos corporais e vocais, foi conseguindo pelo intermédio de muitas experimentações, na preocupação de integrar o tempo-ritmo da cena, assim como examinado nos demais exercícios, em que, como observadora externa, era visível o trabalho das equipes que progrediam em contraposição ao daquelas que estagnavam. Isso pôde ser identificado nas apresentações da primeira fase dos exercícios dos estudantes, que nomeei de embrionária: uma das equipes, alertada pela professora de que seu trabalho estava incipiente, não contava com dedicação e empenho, situação comprovada na orientação seguinte, em que se verificou o quanto aprimoraram os exercícios. Nesse sentido, o professor, consciente da condição, necessita deixar claro que não existem fórmulas mágicas e que a única receita é muito trabalho e dedicação.

A partir dessas considerações, entendo que o professor que é responsável pela formação dos estudantes precisa suscitar, no ambiente de ensino, diálogos abertos e flexíveis, permitindo sempre uma contra-argumentação. O que percebo é que, na maioria das vezes, as orientações são repetidas de inúmeras maneiras para que os estudantes consigam desenvolver a consciência dos critérios de trabalho que envolvem a tarefa de encenar. Vale lembrar que os discentes estão em formação, de modo que nem sempre o que são critérios básicos para o professor-encenador também o são para o estudante, que está começando a percorrer o caminho de aprendizagem. Assim, o professor-encenador é um aliado, que propicia aos estudantes o estímulo para realizar experiências valorativas. Além disso, as interações intensas proporcionadas no ambiente de criação podem confundir os estudantes, que tomam a orientação de forma pessoal, sem discernir que as exigências feitas têm em vista o comprometimento com o trabalho. Nesse sentido, friso que o foco deve se voltar ao trabalho; apesar das personalidades serem predominantes, é necessário concentrar-se nos caminhos que levam à prática pela improvisação ou em outras técnicas que visam ao aperfeiçoamento.

Na análise dos procedimentos executados pelos estudantes na montagem, convém ressaltar a importância da leitura do conto ou romance a partir da análise ativa, uma vez que os estudantes que se propuseram a mergulhar na compreensão tiveram mais facilidade de empreender o processo de criação. Esse foi o caso da estudante que dirigiu o conto *Trezentas*

Onças, que, apenas depois de realizar a análise juntamente com a professora-encenadora, em uma leitura metódica, conseguiu as condições de encontrar os meios para conduzir os ensaios, realizando um roteiro que, segundo seu ponto de vista¹¹, desencatou o processo criativo – antes disso, estava com dúvidas e dificuldades para proceder à condução.

No contexto de aprendizagem, o processo de cada estudante difere em decorrência de seu conhecimento prévio na área. Um exemplo significativo foi a do estudante que adquiriu uma formação no campo profissional e, somente depois de anos, decidiu licenciar-se: no exercício de encenação de *O Monstro*, foi notório seu desempenho no domínio de montagem, pois organizou a transposição do conto, direcionando os ensaios, e participou ativamente, contribuindo com os colegas de sua equipe, tanto na atuação quanto no compartilhamento de sugestões. Pode-se dizer, assim, que já havia desenvolvido a consciência do trabalho de equipe e da profissão, procurando, então, um aperfeiçoamento no ensino formal.

Nesse contexto, os estudantes que cursavam a disciplina se distinguiam por um conjunto complexo de fatores, tais como o nível de conhecimento, as experiências, a história de vida e as prioridades motivacionais. Apesar de essas questões não serem analisadas neste trabalho, pode-se perceber que influenciam na forma como cada estudante alcançou o progresso no processo de montagem.

A meu ver, como venho enfatizando, é imprescindível para os estudantes uma compreensão aprofundada do conto ou romance, a fim de que possam discernir e refletir sobre quais são os principais acontecimentos para preparar os ensaios, pois, mediante o conhecimento, serão incitados a articular procedimentos que os auxiliem na criação da atmosfera da cena. Na montagem *Uma história de amor*, por exemplo, a estudante que dirigia a peça e a equipe não souberam encontrar as pistas para a criação da atmosfera da cena. Além disso, tiveram dificuldades de separar o que se passava em nível de pensamentos da personagem principal e o que acontecia em sua realidade, misturando as situações e tornando a cena confusa para os espectadores.

Em outras palavras, é possível identificar no acompanhamento dos exercícios dos estudantes os que entenderam as questões discutidas na narrativa, pautando-se nos principais acontecimentos para a construção das cenas e no planejamento dos ensaios para incitar a equipe à criação. É válido lembrar que a leitura do material literário sustenta as ideias para a criação das cenas, de modo que os estudantes que não conseguem superar essa etapa acabam

¹¹ Anotação realizada em sala de aula no dia 03 de junho de 2014.

enfrentando um entrave no processo criativo. Portanto, é importante retornar ao trabalho de análise em caso de déficits de entendimento, visando ampliar a visão sobre a encenação, bem como desenvolver a prática dos atores, convidando-os à imersão no estímulo à imaginação e à criação da atmosfera cênica, a fim de que saiam da abstração do texto escrito e tornem a montagem palpável pela construção de sentidos, que abrange todos os detalhes colocados em cena (na contracenação das personagens, nos deslocamentos e no tempo-ritmo; enfim, em todos os elementos que contribuem para uma cena instigante).

Bogart (2011, p. 134) descreve, em uma das lições de casa para o diretor: “Pesquise, analise, faça associações livres, conceitue, prepare 150 ideias para cada cena, escreva tudo e então esteja pronto para jogar tudo fora. É importante se preparar e é importante saber quando parar de se preparar”. Isso requer a construção e reconstrução da narrativa na cena, bem como a capacidade do diretor de jogar para os atores as ideias, fazendo com que interajam por meio da criação. Assim, cabe ao diretor, juntamente com os atores, realizar a edição das cenas, tendo em vista que muitas das criações permanecem, enquanto que outras serão descartadas.

Relembro meu processo de trabalho no final da graduação, quando montei *Salomé* (1995), de Oscar Wilde, sob orientação da professora Elisabeth Silva Lopes¹² – o processo foi realizado a partir de ensaios em que os atores tiveram aula de dança do ventre para embasar a criação das ações físicas. Ficamos muito tempo trabalhando nessa direção, enquanto que, na companhia de outra atriz, executávamos a adaptação da peça. Na sequência do processo, quando a etapa de transpor o texto havia sido finalizada, pensei em iniciar outra fase: a dos atores empregarem o texto das personagens juntamente com as ações físicas já criadas. Contudo, deparei-me com uma grande dificuldade de juntar a ação física aos diálogos das personagens. Como a orientação da professora-encenadora seguia um cronograma que variava de acordo com o encaminhamento do processo, quando apresentei as ações físicas construídas e a tentativa de junção com alguns diálogos, seu argumento foi de que 99% das ações físicas deveriam ser jogadas no lixo. Minha primeira reação foi de choque e apreensão. Mas depois, no decorrer do processo, comecei a compreender sua argumentação de que era necessário conduzir os atores na criação de ações físicas em sintonia com os diálogos das personagens e de que muitas ações físicas construídas, apesar de serem visualmente interessantes, não comportavam as cenas, havendo, portanto, um descompasso. De acordo com Toporkov (2016,

¹² “É professora de Atuação na Graduação e do Programa de Pós-graduação em Artes Cênicas, da Escola de Comunicações e Artes, na USP. Atualmente é coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas e Vice-diretora do TUSP”. Disponível em: <<https://uspdigital.usp.br/tycho/curriculoLattesMostrar?codpes=536982>>. Acesso em: 12 ago. 2015.

p. 182): “[...] seria um erro analisar a ação física tão só como um movimento plástico que representa a ação. Não, a ação física é uma ação autêntica e objetiva, diretamente voltada a um objetivo determinado que, no momento de sua realização, transforma-se em psicofísica”.

No entanto, para atingir e conquistar esse saber, foi imprescindível a prática, bem como a aceitação dessa orientação. A condição de apreender o arcabouço de saberes de como encenar se desenvolve por meio da prática, o que não é, mesmo assim, um caminho pronto, porque, como venho repetindo neste texto, cada processo de criação tem suas exigências.

Nesse sentido, o trabalho de montagem requer saber ouvir as críticas, mesmo que no momento pareçam difíceis de serem solucionadas, pois, como estamos por demais envolvidos no processo cênico e acostumados com este, o olhar externo contribui para o aprimoramento da cena. Ademais, mesmo na atuação profissional, chamamos os colegas para fazer uma crítica ou pensar em alguma solução, na medida em que os processos não são lineares e os profissionais nele envolvidos já não conseguem o distanciamento proporcionado pelo olhar externo.

Diante dessas ponderações, a equipe em que trabalho atualmente utiliza a estratégia de compartilhar ensaios antes de apresentar ao público externo, visando a uma análise e a críticas à encenação. Nessa perspectiva, mantemos atividades compartilhadas nos processos de encenação, a fim de contar com os professores que realizam um trabalho específico de voz e de corpo, para desenvolver as personagens da montagem. A ideia de trabalhar dessa forma ocorreu somente depois de alguns anos: entre críticas e discussões para aprimorar os processos de criação, decidimos tecer os conhecimentos juntos. As novas experiências possibilitadas pela abertura ao compartilhamento provocaram uma mudança qualitativa no processo, permitindo ao estudante entender e aglutinar os conhecimentos, assim como proporcionando diálogos e críticas concernentes aos processos criativos.

Citarei como exemplo uma situação vivenciada na encenação da peça *O Feio*¹³ (2013), de Marius von Mayenburg¹⁴, escrita em 2007 e traduzida por Christine Röhrig no Brasil em 2009. O texto é contemporâneo pela maneira como discute as questões da sociedade de consumo, discorrendo sobre o culto à beleza e à comercialização do eu. Realizei a análise do

¹³ Realizada no CAD da ETA da UFAL. Essa experiência me causou um grande desafio, sendo compartilhada por meio de um resumo expandido apresentado na VII Reunião Científica da Associação Brasileira de Pesquisa e Pós-graduação em Artes Cênicas (ABRACE), que ocorreu em 2013.

¹⁴ Marius von Mayenburg (1972-) é dramaturgo, tradutor e diretor de teatro alemão.

texto com uma amiga e ex-colega de trabalho, Clarice da Silva Costa¹⁵, para aprofundar os significados extraídos a partir da leitura e ampliar a percepção e, claro, pelo prazer do compartilhamento de ideias. Diante de dificuldades para finalizar o processo, contei com a colaboração do amigo e colega de trabalho David Farias¹⁶, também professor-encenador, que incitou a equipe à criação da cena final, trazendo outras contribuições ao processo, além de realizar o trabalho corporal e vocal com os colegas da equipe. Nesse sentido, o trabalho contou com várias vozes e colaborações de profissionais da área, assim como com os estudantes que se mobilizaram, estando enamorados do processo, e participaram ativamente. Pôde-se perceber naquele momento a interlocução de saberes em torno de um processo criativo.

Em referência à observação dos exercícios de encenação dos estudantes no estágio de doutoramento, como supracitado, seguiu-se o procedimento que se vincula à leitura do material textual a partir da análise ativa, proporcionando uma compreensão aprofundada do material a ser transposto. Entretanto, no que se refere à criação das cenas, os procedimentos diversificaram-se de acordo com as experiências e o repertório já adquirido dos estudantes. Nesse processo, conta-se com variáveis no trajeto, a começar pela análise do conto ou romance, o que confere um fio condutor para desenvolver a criação, em termos de experimentação, lançando-se mão de vários exercícios, alguns escolhidos por conter especificidades que se pretende aprimorar na montagem.

Outro procedimento que me chamou atenção é que os estudantes que dirigiam as montagens faziam anotações no próprio conto ou romance. A reflexão que faço a esse respeito é que, mesmo preparando os ensaios, na prática acontecem modificações, conforme as necessidades apresentadas, e, para que a equipe entre em sintonia, às vezes, abrem-se outras possibilidades na experimentação. No que se refere ao livro do diretor, cogito que, dificilmente, aquilo que foi escrito segue mantendo sua integridade; como enunciado, as práticas transformam-se. Nesse sentido, cabe lembrar que a forma como cada ator ou diretor se organiza é pessoal. A esse respeito, a atriz Farias (2014, p. 36), por exemplo, relata: “Sempre busco, a cada trabalho, criar um caderno com as referências que surgem ao longo do caminho para criação do espetáculo e personagem”.

¹⁵ Clarice da Silva Costa é professora da Universidade Federal de Goiás (UFG), tendo atuado por 19 anos na UnB.

¹⁶ David Farias é professor-encenador do CAD da ETA da UFAL, onde atua com vice-diretor.

No acompanhamento dos exercícios, percebi que o aporte técnico-artístico de outros componentes auxiliou os discentes a desenvolverem os exercícios aplicados nos ensaios. No caso da disciplina de *Interpretação*, conforme um dos estudantes¹⁷, havia um diário de anotações que este consultou para proceder à montagem. Assim, a construção de um repertório, que irá se compondo durante seu trajeto de estudante, é um meio relevante do qual o diretor-estudante pode se valer na condução dos processos. De qualquer forma, o repertório segue sendo construído no itinerário pessoal e profissional.

Em suma, tanto o estudante no exercício de encenador como o professor-encenador quando responsável pela montagem serão os provedores do ambiente necessário para despertar o potencial criativo dos atores para que montagem seja desenvolvida. O desafio é saber ousar frente aos dilemas inerentes a esses processos, objetivando encontrar soluções para os entraves e dissabores que ocorrerem.

Portanto, a indagação de como se forma um ambiente propício para a criação é uma pergunta que se realiza a cada início de montagem; trata-se de uma questão intrigante que cabe aos participantes responder diante da inquietação gerada pela concepção da encenação. Não se pode esquecer, ainda, de que, em sala de aula, conta-se quase sempre com uma nova equipe e um novo ciclo que se forma. Nesse sentido, descrevo algumas diretrizes que compreendo como essenciais para uma equipe que trabalha com encenação.

Uma delas seria a equipe ter um vocabulário em comum, a fim de que as proposições fossem compreendidas durante o processo sem ter de realizar pausas frequentes, seguindo um dos conselhos de Stanislávski: evitar um diálogo estéril metodológico (MOSCHKOVICH, 2016). Embora os estudantes levem para a sala de aula suas experiências de linguagens que vão construindo no decorrer do curso, é importante ter em vista a possibilidade de um discurso compreensível, sem se ater a uma formalidade técnica, mas mantendo uma linguagem equivalente para um entendimento comum.

Outro aspecto observado para a criação de um ambiente propício diz respeito ao compartilhamento e acolhimento; em outras palavras, à necessidade de que todos sintam a disposição para um melhor desempenho nos processos criativos, que por si só desencadeiam uma intimidade na convivência quase diária da equipe, já que se despertam afetos, sentimentos etc. Uma das exigências para a fluência do processo pauta-se na busca de um convívio ético entre os participantes e na preservação dos elos que se formam em

¹⁷ Nota realizada em sala de aula no dia 10 de junho de 2014.

responsabilidades compartilhadas – o trabalho pertence a todos, assim como a responsabilidade de conservar um ambiente marcado por relações de respeito e de diálogo. Isso inclui, por exemplo, no caso de uma situação imprevista que impossibilite a presença de um dos envolvidos, avisar sobre o fato de preferência antecipadamente, a fim de que seja possível reorganizar os ensaios e realizar o aquecimento na presença de toda a equipe.

Uma das dificuldades do professor ou do estudante que trabalha com o processo de encenação em sala de aula é contar com a presença de todos. Considero esse o maior problema, já que os ensaios somente avançam se todos se fizerem presentes. Sabe-se que os estudantes têm o direito de faltar a 25% das aulas, de modo que alguns chegam, inclusive, a contar quantas faltas poderão ter, para garantir a não reprovação pela lista de presença. Essa postura é um equívoco; no entanto, não se pode ignorar tal possibilidade, vivenciada em vários momentos, seja como estudante de graduação, como professora ou como pesquisadora. A questão é conseguir um engajamento dos estudantes, tendo a preocupação de avisar caso haja um empecilho, mas sem utilizar-se de desculpas pela falta de compromisso. O caminho mais viável seria recorrer a diálogos diante dos possíveis conflitos que são gerados na convivência e que acabam minando o coletivo.

É preciso dizer que uma das funções do professor consiste em construir uma formação criativa, crítica e emancipatória, para que os estudantes tomam consciência de que a profissão que escolheram demanda a entrega absoluta em sua execução, não existindo meio- termo. Reforça-se, nesse sentido, o discurso já mencionado da rede de dependências intrínseca à prática teatral.

Diante disso, a sala de aula, como propulsora de um ambiente criativo, incentiva os estudantes a serem sujeitos de conhecimento e a entrelaçarem seus saberes conjuntamente ao trabalho, uma vez que nesse espaço afloram saberes e experiências que são tecidas de emoção. Por isso, para o professor-encenador, não é fácil proceder à dissociação entre o indivíduo e a equipe, até mesmo porque, em sua perspectiva, o principal é o trabalho que está sendo construindo pela equipe, apesar das prerrogativas individuais, que, às vezes, pretendem predominar em detrimento do coletivo.

Ademais, o que se presencia de maneira constante é a necessidade de ensaios extras para o desenvolvimento do trabalho. Uma das aprendizagens em sala de aula é que o trabalho artístico extrapola as grades horárias, de modo que, caso exista falta de comprometimento, haverá uma estagnação. Então, como professora-encenadora, enfatizo que a postura ética

congrega as atitudes diante de si mesmo e do coletivo, tendo em vista que os comportamentos atingem o todo. A preocupação do professor-encenador consiste, assim, em encontrar os meios para incentivar a ideia de que o pertencimento ao ambiente poético é de todos. Além do mais, a condição do processo criativo remete à dificuldade de finalizar um processo e considerá-lo acabado para que seja compartilhado com o público, já que, enredado no processo de criação, tem-se a sensação de que se pode melhorar cada vez mais, em busca de um diferencial intrínseco à criação.

Na prática teatral profissional, notam-se inúmeras montagens de textos clássicos que despertam uma grande curiosidade nos espectadores, seja em função do prazer causado pela contemplação artística ou da especulação sobre como determinado coletivo concebeu e executou a encenação. Considero, assim, que, para o professor de teatro, é fundamental acompanhar os coletivos profissionais, estando alerta às criações artísticas e às contribuições que estas oferecem em termos técnicos e artísticos. Além disso, quando se trabalha com peças conhecidas, é instigante refletir como o coletivo potencializa enfoques despercebidos.

Vale ressaltar que, na maioria das vezes, o professor-encenador que não se encontra em grandes centros, em que não há atividades artísticas frequentes, poderá buscar sanar essa lacuna de conhecimentos que seriam gerados pela contemplação, a partir de outros meios de comunicação, como programas culturais, jornais, revistas e internet. Mesmo sabendo que existe um diferencial entre a contemplação ao vivo e o acesso por meio de uma crítica vinda de outro olhar, essa é uma possibilidade para se atualizar.

Acredita-se, nesse sentido, que a contemplação seja um meio de aperfeiçoamento dos artistas cênicos, assim como do estudante-aprendiz e do professor-encenador para potencializar seu conhecimento e desenvolver uma postura investigativa e crítica em relação à atualidade teatral. Isso exige que o professor-encenador esteja atento às tendências artístico-culturais para dialogar com os estudantes, tendo em vista o contexto em que estão inseridos e a realidade sociocultural brasileira.

Por exemplo, acerca da atual montagem¹⁸ de Antunes, no Centro de Pesquisa Teatral (CPT), de *Um Bonde Chamado Desejo* (2016), de Tennessee Williams¹⁹, em uma entrevista fica-se sabendo que Antunes retorna ao procedimento fonemol, já experimentado na peça *Nova Velha Estória* (1991), criada a partir da releitura da fábula de Chapeuzinho Vermelho.

¹⁸ Divulgada no Programa Metrópolis na TV Cultura, em 16 de maio de 2016.

¹⁹ Tennessee Williams (1911-1983) foi um dramaturgo americano.

Trata-se de uma linguagem que não se vincula a outra conhecida, visando estimular os espectadores a imaginarem e criarem a dramaturgia, neste caso, de uma peça conhecida. Outro desafio é que a personagem principal, Blanche, uma mulher, é representada por um ator para inverter a questão do gênero, remetendo ao domínio técnico do ator e à sua capacidade de desempenho.

A inversão de gênero nessa peça remete ao caso da estudante que se propôs a inverter o gênero no conto *Bar*, optando por mulheres estupradoras. No entanto, sendo sua primeira experiência em dirigir, não conseguiu a realização da ideia em termos de argumentação e execução, pois, quando a professora solicitou o porquê da modificação, a discente não soube explicitar, de modo que acabou mantendo a situação apresentada no conto, em que os homens eram os responsáveis pelo estupro.

A meu ver, acredito que seja preciso desenvolver um domínio técnico-artístico e, caso se queira modificar o material literário, construir uma argumentação tanto da ideia quanto da sua execução. Ademais, é necessário muito empenho por parte da equipe para conseguir o diferencial pretendido. Ressalto apenas que o exemplo mencionado não foi para estabelecer uma comparação, no intuito de diferenciar um profissional de um aprendiz, mas para enfatizar o quanto se percorre um longo itinerário na construção do trabalho de encenar e que, para adquirir a forma magistral de um encenador como Antunes, é preciso uma vida de trabalho.

Outro exemplo é o espetáculo²⁰ *El Amor Brujo*, de *La Fura dels Baus*, que estreou em 2015 na Espanha, sendo apresentado em julho de 2016 no Teatro Municipal de São Paulo. A companhia, fundada em 1979, com sua primeira apresentação no Brasil em 1991, surpreendeu-me pela mudança de sua proposta, já que o grupo ficou conhecido por uma prática embasada na performance física e na ruptura entre o palco e a plateia. Na atualidade, o coletivo apresenta um desempenho mais convencional, com experimentos tecnológicos que aparecem na projeção de vídeos e algumas máquinas engenhosas. Percebe-se, nesse sentido, o quanto as práticas cênicas se modificam no decorrer do trajeto de uma companhia e que a reinvenção ocorre conforme os experimentos que se pretende investigar. Em Antunes, há o encontro de outras formas de experimentar uma peça tão conhecida tanto no teatro quanto no cinema²¹. Por outro lado em *La Fura dels Baus*, há uma transformação de uma prática que era baseada em uma experiência visceral e de interação com o público. Isso significa que a

²⁰ Contemplado no Teatro Municipal no dia 30 de julho de 2016.

²¹ Filme dirigido por Elia Kazan em 1947, denominado no Brasil de *Uma Rua Chamada Pecado* e estrelado por Marlon Brando e Vivien Leigh.

dinâmica de um coletivo implica a construção de novos saberes e de novas concepções de mundo por parte dos sujeitos envolvidos nesse desempenho. De acordo com a atriz Farias (2014, p. 45): “Repensar os procedimentos e inspirações que nortearam as minhas escolhas nestes diferentes processos criativos me fez perceber o quanto mudamos a cada novo trabalho”. Concorda-se, assim, com sua afirmação acerca de quanto os coletivos se propõem a novas práticas aliadas ao seu repertório. Ou ainda, retomando as palavras de Meirelles, pode-se dizer que a vida precisa ser reinventada, da mesma forma que a prática cênica, onde os artistas se enredam em busca de reinvenções.

Em sala de aula, as reinvenções também são a mola propulsora do processo de experimentação, razão pela qual é necessário um tempo, que defino como tempo expandido, para que a equipe se integre e consiga ir além da ilustração, que se mostra mais fácil e de resultados imediatos – geralmente, quando não se tem formação, esta é a condição mais óbvia para se construir uma encenação. Mas, quando se estuda, é preciso extrapolar o senso comum, de modo que as ideias do ensino se vinculem à pesquisa e à experimentação.

Mesmo em *workshops*²², que são de curta duração e realizados com pessoas da área, observei que, quando o coordenador orienta o grupo a realizar gestos, a tendência é ilustrar o cotidiano e aquilo que já é conhecido, pois a arte de abstrair exige uma prática mais elaborada. Porém, por meio da orientação, o grupo em alguns momentos se propõe a ousar, tendo a coragem de correr riscos sem receios de exposição, na ressalva de que existe uma diferença entre os que atuam na área há mais tempo e os que estão iniciando em processos cênicos. Essa capacidade de abrir espaços para a criação de poéticas é intrínseca à arte, gerando experimentos que podem valorizar outras possibilidades, mediante a superação do conhecido. Conforme Meyerhold (1998), devemos pensar em encontrar pistas para não apenas ilustrar o material textual, trilhando outros caminhos na criação. Em suma, deve-se ir além da imitação, na premissa de qualificar a força da criação em um nível elevado de capacidade de abstração. Tal reflexão me lembra de um exercício simples, mas que me impressionou muito quando o realizei pela primeira vez – na ocasião, deitamo-nos nos chão, a fim de olhar o mundo sob outra ótica que não aquela pela qual o enxergamos normalmente, o que proporcionou uma visão de coisas que normalmente nos passam despercebidas; vimos, então, outros ângulos, outras linhas e outros contornos, que remetem a outras sensações. Pode-se dizer o mesmo do

²² Como exemplo, cito o *workshop* sobre música corporal e jogos musicais, Barbatuques na Educação Musical do Artista Teatral, coordenado por Maurício de Oliveria Maas (USP) e realizado no 6º Seminário de Pesquisas em Andamento da USP, no dia 27 de julho de 2016, e o *workshop* de *viewpoints*, coordenado por Fátima Wachowicz (UFBA) e realizado no mesmo local, no dia 28 de julho de 2016.

exercício de olhos vendados, no qual somos conduzidos, momento em que os demais sentidos emergem e se potencializam em detrimento do sentido que estamos mais acostumados a empregar, que é a visão.

A criação da poética conecta-se com as vivências dos estudantes que estão construindo seus repertórios, observados nos exercícios de encenação. Uma das estudantes que participou dos exercícios de encenação, professora da educação básica, testemunhou o quanto foi relevante a sua experiência de ensinar para conduzir a criação. Notou-se que, em dois contos, *Clarisse e seu Monstrinho* e *Obscenidades para uma dona de casa*, os estudantes que dirigiam empregaram mais de um ator para desempenhar a personagem principal. No primeiro caso, eram duas atrizes desempenhando o papel de Clarisse, que não conseguiram, contudo, uma sintonia que potencializasse a atuação e as intenções pretendidas. Em contrapartida, no segundo conto, eram três atrizes desempenhando a personagem da dona de casa; neste trabalho, o estudante que dirigia conseguiu uma criação potencializando a atuação das atrizes, tanto no trabalho das ações físicas quanto no tempo-ritmo, em um palco parcialmente vazio, já que as atrizes utilizaram cadeiras nas ações físicas em deslocamentos que compunham uma criação instigante.

Por outro lado, no conto *Por uma vaga na garagem*, o estudante, que tinha experiência em dança, fez uma referência ao teatro físico, em composições cênicas interessantes e criativas. Já em *Francisca*, o estudante buscou referências cinematográficas de Almodóvar e Tarantino, para estimular a criação das personagens. Em outros dois contos, *Trezentas onças* e *Pela passagem de uma grande dor*, a professora sugeriu trabalhar com o coro – o estudante que dirigia *Pela passagem de uma grande dor* relatou que o emprego do coro deslanchou a criação, aprimorando a interação entre os atores principais que se falam ao telefone e acentuando as reflexões propostas no conto; da mesma forma, a estudante que dirigiu *Trezentas onças* conseguiu abstrair a linguagem regional, concebendo com o coro cenas que criaram uma sonoridade, a partir de um violão e de sons vindos do corpo. Em *O homem que não quer morrer*, por sua vez, o estudante responsável pela direção criou uma personagem, o entrevistador, que não havia no conto, para remeter ao universo de sofrimento da personagem que não queria morrer, fazendo com que esta executasse ações físicas cotidianas no intuito de projetar uma continuidade à sua vida.

No caso do único romance encenado, *Norwegian wood*, foram utilizados uma echarpe vermelha e um taco para compor a cena. Em *Dois corpos que caem*, o estudante que dirigia

empregou a tecnologia para tecer uma valorização nas cenas. No conto *O monstro*, o estudante que dirigia criou composições fotográficas nas cenas, priorizando as questões debatidas no conto. Já em *A obra de arte*, o objeto artístico que choca, em vez do candelabro sugerido no conto, é uma moldura que passou por várias ressignificações cênicas. Em *Uma sociedade*, houve o aproveitamento do espaço cênico entre atores e espectadores, colocando estes como participantes da sociedade. Em *Pamonha*, houve a tentativa de buscar a cumplicidade do público, ainda que o objetivo não tenha sido alcançado de forma bem-sucedida. Já em *A corista*, as atrizes buscaram uma atuação de ação e reação, na tentativa de criar um tempo-ritmo, também sem êxito no desempenho. No exercício *O pôster*, os atores trabalharam em tom de ironia frente ao assédio moral, mas precisavam impor um tempo-ritmo mais preciso para sinalizar as questões irônicas tratadas. Em *O homem que subornou a morte*, faltou um cuidado quanto ao espaço da cena, no que concerne ao emprego dos materiais utilizados pelos atores, assim como ocorreu em *Uma história de amor*, em que o uso de luz e sombra não foi trabalho de forma promissora, além da dificuldade já mencionada quanto à transposição da narrativa.

Nesse sentido, percebe-se que cada um dos exercícios de encenação proporcionaram múltiplas concepções concernentes à criação de poéticas. Dessa forma, abriram-se pistas para cada estudante desvelar seus dilemas na configuração de cenas que contribuiriam para um processo significativo influenciado pelas suas vivências, sendo essencial considerar o itinerário que marca a individualidade dos estudantes.

Penso que, quando identificados os entraves no processo, é possível trabalhar a fim de gerar uma poética interessante. Nesses momentos, faz-se necessária a mediação do professor, que desperta o comprometimento para proporcionar a emancipação do estudante como responsável por formar seu conhecimento e encontrar as soluções para as dificuldades surgidas no decorrer do processo. Isso pode ser conseguido por meio do engajamento dos colegas participantes, ou seja, do todo que atua em uma montagem.

Tendo isso em vista, reflito que, no processo criativo, existe uma diferença entre as ideias concebidas e a prática, já que os critérios debatidos no momento em que as ideias são discutidas para irem à cena parecem tomar outro rumo na prática. Em um dos exercícios de encenação, o estudante que dirigia teve a ideia de executar a cena com um balão grande, dentro do qual colocou isqueiros; os atores, entretanto, não apoiaram a ideia. Apesar disso, o estudante trouxe o balão, e, quando experimentaram, o objeto foi agregado à encenação.

Percebe-se, assim, que experimentar a prática em si desvenda os dilemas no percurso do processo, até mesmo porque o campo das ideias somente se torna viável enquanto experimentação. Para Meyerhold (1998, p. 228, tradução nossa²³), “Não é bom um diretor abordar o trabalho por meio de um plano preestabelecido. É preciso que saiba aproveitar o imprevisto que pode aparecer no desenvolvimento dos ensaios. Uma causalidade frequentemente pode ter um efeito inesperado, sendo necessário saber utilizá-lo”.

Mesmo executando um plano *a priori*, convém levar em conta as imprevisibilidades advindas da prática e a possibilidade de surpreender-se com as criações impensadas que surgem pelo exercício de um coletivo. Não há somente uma via para se pensar um plano, mas várias. Além disso, os acontecimentos imprevistos incentivam outras criações e abrem possibilidades decorrentes da espontaneidade.

Aqui se apresenta outra problemática, que é a dificuldade de recuperação da criação cênica realizada pelos atores, tão significativa nos desempenhos. Não é por acaso que existem várias pesquisas sobre a presença cênica do ator. Realmente, é complicado também para o diretor manter o material criado pela experimentação. Sobre a questão de conservar o que foi criado, recorro novamente a Meyerhold (1998, p. 226, tradução nossa²⁴):

Quando assisto aos espetáculos convidado por meus jovens alunos, minha cabeça dá voltas diante das constantes trocas de interpretações e de movimentos. Pergunto-me, assustado: “Mas é possível que eu tenha ensinado isso?”. Depois me consolo: “Não, é sua juventude e sua inexperiência que agravam seus defeitos; estes haviam assimilado perfeitamente”.

Quando fiz a leitura dessa reflexão de Meyerhold, identifiquei-me com suas proposições e acredito que os colegas de profissão também se deparem com tais situações diante do processo de ensinar os estudantes, tanto na atuação quanto na encenação. Em uma das montagens que dirigi, *Perdoa-me por me traíres*²⁵, houve o caso de uma estudante/atriz

²³ Texto original: “No es bueno que el director aborde el trabajo con un plan preestablecido. Es preciso que sepa sacar partido del imprevisto que puede aportarle el desarrollo de los ensayos. Una casualidad puede, a menudo, tener un efecto inesperado y es necesario saberlo utilizar”.

²⁴ Texto original: Cuando asisto a los espectáculos invitado por mis jóvenes alumnos, la cabeza me da vueltas ante los constantes cambios de las interpretaciones y de los movimientos. Me pregunto, asustado: “¿Pero es posible que yo les haya enseñado esto?” Después me consuelo: “No; es su juventud y su inexperiencia las que agravan sus defectos; estos lo han asimilado perfectamente”.

²⁵ Encenação *Perdoa-me por me traíres*, de Nelson Rodrigues, realizada no Curso Profissionalizante de Formação de Ator/Atriz da ETA da UFAL, em 2010, na qual atuo desde então como docente na disciplina de *Direção Teatral*. Recentemente, o curso modificou sua denominação para Curso de Arte Dramática (2013). Essa experiência me causou um grande desafio, sendo compartilhada por meio de um artigo apresentado no VI Congresso de Pesquisa e Pós-Graduação em Artes Cênicas da ABRACE, que ocorreu em 2010.

histriônica que, na apresentação ao público, modificava as cenas a fim de arrancar gargalhadas da plateia, deixando o colega que com ela contracenava extremamente incomodado, o que exigiu uma explicação de minha parte enquanto professora-encenadora. No entanto, eu era tão surpreendida quanto ele. Nessa ocasião, contestei a estudante/atriz, que teve um desempenho diverso do que havia sido concebido conjuntamente nos ensaios, demonstrando uma atitude egocêntrica que depõe contra os princípios de quem trabalha em um coletivo.

Nesses contextos de ensino, o professor-encenador depara-se com várias dificuldades na sua labuta, nem sempre conseguindo contornar todas as situações que fogem do que pensava que havia sido apreendido pelos estudantes. Perante tantos elementos que envolvem o trabalho do professor-encenador, observo que nem sempre temos as respostas para os acontecimentos que nos escapam – a sugestão é instaurar um diálogo com a equipe e expor a situação.

Os espaços educativos são meios de construção de saberes, em que as respostas dadas pelo professor-encenador podem ser construídas ao longo dos processos criativos, de modo que não necessariamente precisam ser apresentadas de imediato. Geralmente, leva-se um tempo para apreender e discernir os acontecimentos que permeiam os processos de criação, que, como já afirmado, envolvem encontros, desencontros, conflitos, afetos etc. O professor-encenador intermedeia, assim, os diálogos em meio à complexidade inerente ao ensino-aprendizagem de como encenar. Como reflete Bogart (2011, p. 151), “Um bom ator incomoda o diretor. Um bom diretor incomoda o ator. Eles estabelecem resistências propositais entre si porque perspectivas diferentes servem para esclarecer o trabalho em questão”. Em um ensaio sobre resistência, Bogart (2011) defende que o teatro é uma prática de resistência, justamente pela condição de tratar das inquietações da humanidade e pelo fato de que tais questões afloram em seus procedimentos; nesse sentido, conseguir realizar teatro é uma resistência.

Em suma, esse é o dilema da profissão; afinal, trabalhar com as emoções humanas jamais constitui sinônimo de permanecer em tranquilidade. Tal função é motivadora de incertezas, conflitos e dissabores intrínsecos ao ser humano, seja para o professor-encenador, para o estudante-aprendiz ou para os artistas cênicos. A aprendizagem, em cada novo processo criativo, continua a provocar a todos – a diferença está no domínio técnico e artístico mais avançado, mas o desafio inerente aos processos criativos permanece como mola propulsora.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quando se chega às considerações finais, significa que o término de um trabalho realizado em um longo itinerário de indagações, leituras, pesquisas, descobertas e conflitos está próximo. Tal percurso é marcado por uma gama de contentamentos e de dissabores oriundos da preocupação de aprofundar as problemáticas levantadas no projeto e, principalmente, as suscitadas no desenvolvimento da investigação, que se configuram em novos desafios e que demandam, conseqüentemente, outras análises. Assim, esse momento representa certa dificuldade, já que dificilmente se encerra um trabalho de pesquisa sobre processos criativos, que abrange um universo que se renova e se reinventa a partir de cada nova encenação.

Compreendo que a experiência de presenciar os processos de criação em sala de aula implicou a percepção de que não se trata um ensino linear, mas de um caminho construído em meio a acertos e erros, encontros e desencontros, ou seja, em meio a uma gama de teceduras que permeiam a criação. Esse caminho certamente se estabelece na elaboração de conhecimentos, instigados pelas temáticas abordadas e pelos materiais empregados. Em montagens cênicas, o material consiste no psicofísico (mente e corpo amalgamados) dos atores, que apresentam o resultado alcançado no processo de encenação obtido em uníssono com o diretor e com a equipe técnica-artística. Assim, um dos critérios para entender os processos de criação é pensar no encontro entre os participantes, que emana de relações permeadas de sentimentos, subjetividades, afetos, conflitos e desentendimentos, mas que converge para uma obra em comum no entrelaçamento de experiências de todos os envolvidos.

Tendo isso em vista, a metodologia utilizada pela professora para estimular os estudantes à criação era estimulá-los a procederem com autonomia por meio de pesquisas e experimentações. Entretanto, uma das principais dificuldades vivenciadas durante a observação dos processos consistiu no fato de que cada material textual selecionado demandava procedimentos próprios para a criação e desencadeava exigências específicas. Nesse sentido, tanto para o professor quanto para o estudante, os desafios eram inéditos, levando à necessidade de realizar um trabalho de pesquisa constante para resolver os impasses à medida que iam surgindo, sendo preciso considerar que, apesar de contar com os mesmos procedimentos, cada estudante trilha um caminho na busca de técnicas ou métodos que viabilizem a construção das cenas.

O ensino de encenação ocorre em um contexto de desafios advindos das exigências intrínsecas a esse saber-fazer. Nesse horizonte, as reflexões propostas por Stanislávski contribuem para pensar a dimensão que toma a formação do diretor:

Mas a formação de diretores, especificamente, para mim sempre foi uma questão obscura. Minha experiência diz que é impossível formar um diretor – nasce-se diretor. Pode-se criar uma boa atmosfera em que ele possa crescer. Mas pegar qualquer pessoa e fazer dela um diretor – é impossível. No verdadeiro diretor reúnem-se um diretor-professor, um diretor-artista, um diretor-literato e um diretor-administrador. Mas o que fazer se alguém tem alguns elementos e não outros? (STANISLÁVSKI, 1936, p. 530-550 apud VÁSSINA; LABAKI, 2015, p. 261-262).

Essa asserção revela ponderações repletas de receios perante as dificuldades de formação dos diretores. Quando se refere a “uma questão obscura”, a hipótese que levanto é de que Stanislávski reflete sobre a probabilidade dessa formação devido à complexidade da profissão, já que assegura: “nasce-se diretor”. Em seguida, acrescenta que poderá haver um desenvolvimento desde que se consiga “uma boa atmosfera”, retomando, no entanto, o questionamento sobre a possibilidade de “qualquer pessoa” se tornar um diretor. E, para reforçar a ideia das habilidades que capacitariam um “verdadeiro diretor”, menciona a necessidade dos perfis de professor, artista, literato e administrador, declarando, mesmo assim, que nem todos conseguem dominar essas quatro habilidades.

Tais considerações evidenciam o nível de exigências atribuídas à função do encenador. Nesse sentido, faço uma analogia com a experiência de montagem, no que concerne aos termos “superobjetivo” e “linha transversal de ação” utilizados por Stanislávski (2014b) para designar a análise do material textual, que, de acordo com Knébel (2010, p. 51, tradução nossa¹), “[...] são a essência vital, as artérias, os nervos, e o pulso da obra”. Cabe ao diretor, assim, a tarefa de aglutinar o sentido do todo concebido no projeto de encenação, por meio da articulação da equipe, para a construção de cada fase da montagem.

O primeiro perfil mencionado por Stanislávski (1936 apud VÁSSINA; LABAKI, 2015) é o de “diretor-professor”, abordado no segundo capítulo deste trabalho, em que se discutiram as várias nomeações que o termo foi adquirindo, para discernir a dupla função do professor que encena. O diretor trabalha com processos de ensino, uma vez que nem sempre os estudantes-atores dominam um treinamento pessoal para a construção das cenas. Assim, na

¹ Texto original: “[...] son la esencia vital, las arterias, los nervios, el pulso de la obra”.

maioria das vezes, o diretor é encarregado de desenvolver as habilidades corporais e vocais e os elementos de atuação dos atores nos ensaios. Quanto ao perfil “diretor-artista”, sabe-se que os processos de criação acontecem mediante ressignificações para a construção da montagem, o que ocorre por meio do estímulo à imaginação, bem como de experimentos e estudos. Em relação ao perfil de “diretor-literato”, uma das funções do diretor é justamente a capacidade de entendimento aprofundado do material textual, até mesmo porque, conforme entende Knébel (2010), o diretor precisa ter um domínio maior do que o ator sobre a análise do material textual pela análise ativa. E, por fim, no que concerne ao “diretor-administrador”, este, em primeira instância, é responsável por manter a equipe coesa e proporcionar a interlocução entre os participantes (atores, equipe técnica-artística etc.), cuidando, além disso, do gerenciamento de recursos para a montagem, pois, na escola, dificilmente se conta com um produtor.

É importante notar, desse modo, que a formação do diretor requisita todos esses perfis, na medida em que, nas montagens, como verificado neste trabalho, o diretor responsabiliza-se por escolher o material textual, planejar os ensaios, organizar os cronogramas das etapas de trabalho e providenciar os materiais necessários, isto é, interceder sempre que preciso. Ademais, cabe ao diretor incentivar uma atmosfera propícia para o processo de criação, o que pode ser conseguido por meio de condutas éticas em que prevaleçam acordos mútuos, os quais são essenciais para o desenvolvimento do processo, já que um clima desfavorável impossibilitaria a criação.

Diante disso, a fim de desvendar as relações entre os participantes e os meandros da criação, descrevi os diários de campo, na tentativa de partilhar os acontecimentos observados dentro da sala de aula. Um aspecto que chama a atenção a esse respeito é o fato de que, ao transcrever as anotações, parecia que estava me repetindo. Ao analisar tal questão, percebi que, para a apreensão do conhecimento, os estudantes necessitam de inúmeras repetições acerca da mesma orientação realizada pela professora, para que, de forma paulatina, possam adquirir o conhecimento, sendo necessário levar em conta que os ritmos de cada estudante no processo de aprendizagem são individuais e, portanto, únicos. Apesar disso, em alguns casos, as frequentes orientações não resultaram na superação das dificuldades, uma vez que as problemáticas reincidiram nos exercícios apresentados ao término do curso. Diante desse cenário, entendo que o processo do conhecimento precisa ser experimentado mais de uma vez e que a formação permanece em processo contínuo de aperfeiçoamento, havendo, ainda,

conforme prevê Stanislávski (1936 apud VÁSSINA; LABAKI, 2015), as várias facetas necessárias à profissão.

Ressalto, diante disso, que, nos exercícios de encenação, a professora estabeleceu critérios para os estudantes, a começar pela transposição de um material literário (conto ou romance) fundamentado na análise ativa, já que os materiais textuais são a base para a organização dos ensaios, como foi possível perceber na montagem de *Dois corpos que caem* e de *Pela passagem de uma grande dor*. Nos Apêndices E e F deste estudo, constam as entrevistas que discorrem sobre como os estudantes procederam para sistematizar o processo de criação.

A chave da criação e da progressão dos ensaios configura-se, assim, a partir da leitura da análise ativa, que proporciona os subtextos que serão trazidos à cena. A apropriação do “método da análise ativa”, como já previa Stanislávski, ajusta-se a cada coletivo e pôde ser conferida por meio das adequações solicitadas pela professora quanto às montagens. Essa fase é decisiva na criação das condições para os estudantes redimensionarem a montagem, havendo um diferencial entre os que efetivaram uma análise conjuntamente com a professora, tanto pelo aprofundamento do entendimento da narrativa quanto pelo encontro do procedimento mais adequado para a construção das cenas, e aqueles que procederam a essa análise sem esse auxílio. Tal fato foi perceptível no exercício de encenação do conto *Trezentas onças*, já que a análise intermediada pela professora possibilitou à estudante agir com autonomia e criar um roteiro, o que, conforme depoimento desta, proporcionou conduzir os atores a criações que extrapolam caminhos simplificados na construção cênica.

No trajeto desse processo de criação, dialogaram várias vozes pertencentes ao universo da sala de aula, da professora, dos monitores e dos estudantes, que se movem entre as paixões próprias dos processos criativos, os conflitos inerentes à construção do trabalho em uma equipe e o encontro de soluções cênicas que incitam a mergulhar cada vez mais na proposta. Assim, retumbaram em mim as experiências de saberes construídos na graduação, em montagens de que participei na função de encenadora, juntamente com as experiências profissionais, fazendo-me refletir sobre o fato de que o conhecimento se modifica nos trajetos, de acordo com a experiência adquirida, embora, a cada nova montagem, permaneça o sentimento oriundo da vontade de apropriar-se ainda mais desse saber-fazer. Nesse contexto, observei que os estudantes que já haviam passado por alguma experiência de trabalho de

montagem ou que atuavam como professores demonstravam maior habilidade de conduzir seus processos na construção do exercício cênico.

Identifico, assim, que o trajeto da pesquisa, um trajeto novo para mim e que se abriu em muitas vertentes e solicitou tomadas de decisões, é desbravado no próprio percurso. Provavelmente, a partir desta experiência de pesquisa, pensaria em outras estratégias para a coleta de dados, optando por uma forma mais processual de acionar as vozes dos estudantes. No entanto, mesmo com alguns entraves, acredito que tenha conseguido registrar um material valorativo de análise, o qual me leva à conclusão do quanto o ensino de direção é essencial, apesar de concordar com a afirmação de Stanislávski sobre a dificuldade de formar um diretor de teatro. Entendo, assim, que a escolha dessa profissão requer persistência, tanto para o estudante em processo de aprendizagem quanto para quem ensina, uma vez que o processo de ensino-aprendizagem requisita um projeto maior para a formação de um ser humano ético e estético, não bastando, portanto, saber-realizar.

Esta pesquisa se destinou a refletir justamente sobre os procedimentos para se conquistar os avanços de apreensão desse conhecimento, que começa na escola e continua na vida profissional em um itinerário de aprendizagem constante. Nesse sentido, o papel da escola na formação do diretor é efetivamente desafiador, sendo necessárias novas pesquisas que investiguem como se ensina um conhecimento tão complexo, a fim de formar um profissional com consciência e conduta reflexiva, criativa e ética, que seja capaz de pensar nas questões que se voltam à condição do homem e à vida em sociedade, por meio de criações que sejam ressignificadas durante a construção das encenações.

REFERÊNCIAS

- A NASCENTE e suas fontes. **Lume Teatro**, Campinas, 2014. Disponível em: <<http://www.lumeteatro.com.br/o-grupo/historia#sub-top>>. Acesso em: 25 out. 2015.
- ABENSOUR, G. **Vsévolod Meierhold, ou, A invenção da encenação**. Tradução de Jacó Guinsburg et al. São Paulo: Perspectiva, 2011.
- ABREU, C. F. Anotações sobre um amor urbano. In: STRAUSZ, R. A. **Treze dos melhores contos de amor da literatura brasileira**. Rio de Janeiro: Ediouro, 2003. p. 145 -152.
- _____. Pela passagem de uma grande dor. In: _____. **Morangos Mofados**. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 2005. p. 102-116.
- ADLER, Stella. **Técnica da representação teatral**. Tradução Marcello Mello; prefácio de Marlon Brando, 8ª edição. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 2015.
- ÂNGELO, I. Bar. In: **Os cem melhores contos brasileiros do século**. Seleção de Italo Moriconi. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001. p. 434-438.
- APPIA, A. **A Obra de Arte Viva**. Tradução de Redondo Jr. Lisboa: Arcádia, [1921?].
- ARAÚJO, A. O Teatro nas entranhas da cidade. In: SAADI, F; GARCIA, S de (Coord.). **Próximo Ato**: questões da teatralidade contemporânea. São Paulo: Itaú Cultural, 2008. p. 119-131.
- ARISTÓTELES. **Poética**. Tradução, prefácio e notas de Eudoro de Sousa. São Paulo: Abril S.A. Cultural, 1984.
- ASLAN, O. **O Ator no Século XX**. Tradução de Raquel Araújo de Baptista Fuser, Fausto Fuser e J. Guinsburg. São Paulo: Perspectiva, 1994.
- AZEVEDO, S. M. de. **O papel do corpo no corpo do ator**. São Paulo: Perspectiva, 2002.
- BABLET, D. O jogo teatral e seus parceiros. In: KANTOR, T. **O teatro da morte**. Textos organizados e apresentados por Denis Bablet. Tradução de J. Guinsburg, Isa Kopelman, Maria Lucia Pupo e Silvia Fernandes. São Paulo: Perspectiva: Edições SESC SP, 2008. p. 25-44.
- BALLALAI, V. O Teatro do Século de Ouro espanhol. In: **O Teatro através da história**. Rio de Janeiro: Centro Cultural Banco do Brasil/Entourage Produções Artísticas, 1994. p. 99-123.
- BARBA, E. **A canoa de papel**: Tratado de Antropologia Teatral. São Paulo: Hucitec, 1994.
- _____. **Queimar a Casa** – Origens de um diretor. São Paulo: Perspectiva, 2010.
- _____. In: **Em Busca de um Teatro Pobre**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1971.
- _____. Kaspariana: Cuaderno de trabajo. In: JIMENEZ, S.; CEBALLOS, E. **Técnicas y Teorías de la Dirección Escénica**. México: Coleção Escenologia, 1988. p. 177-240.

BARBA, E; SAVARESE, N. **A arte secreta do ator: Dicionário de antropologia teatral.** Campinas: Hucitec, 1995.

BENJAMIN, W. **Reflexões sobre o brinquedo, a criança e a educação.** São Paulo: Editora 34, 2002.

BICALHO, A. P. B. **Produção de vídeos que facilitem a abordagem do processo criador da vivência, em Stanislavski.** 2015. 218 f. Tese (Doutorado em Artes) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2015.

BIOGRAFIA Ricardo Ragazzo. **Ricardo Ragazzo**, [S.l.], 2016. Disponível em: <<http://www.ricardoragazzo.com.br/>>. Acesso em: 1º abr. 2016.

BOGART, A. **A preparação do diretor: sete ensaios sobre arte e teatro.** Tradução de Anna Viana. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

BOILEAU-DESPRÉAUX, N. **A Arte Poética.** São Paulo: Perspectiva, 1979.

BONFITTO, M. **O ator compositor.** São Paulo: Perspectiva, 2002.

BORNHEIM, G. A. **Brecht: a estética do teatro.** Rio de Janeiro: Graal, 1992.

BOY, T. C. dos S. Estética da existência na formação do professor-artista. **Urdimento**, Florianópolis, v. 1, n. 11, p. 215-229, 2008.

BRANDÃO, I. de L. Obscenidades para uma dona de casa. In: MORICONI, I. (Org.). **Os cem melhores contos do século.** Rio de Janeiro: Objetiva, 2001. p. 464-470.

BRECHT, B. **Estudos sobre Teatro.** Tradução de Fiamma Pais Brandão. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2005.

BROOK, P. **A porta aberta: reflexões sobre a interpretação e o teatro.** 6. ed. Tradução de Antonio Mercado. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 2010.

_____. **Fios do Tempo: Memórias.** Tradução de Carolina Araújo. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.

_____. **O Espaço Vazio.** Tradução de Rui Lopes. Lisboa: Orfeu Negro, 2011.

_____. **O ponto de mudança: quarenta anos de experiências teatrais: 1964-1987.** Tradução de Antônio Mercador e Elena Gaidano. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1994.

BRUNETIÈRE, F. The Law of Drama. In: CLARK, B. (Ed.). **European Theories of the Drama.** New York: Crown Publishers, 1978. p. 380-386.

BURNIER, L. O. **A arte de ator: da técnica à representação.** 2. ed. Campinas: Unicamp, 2009.

CABRAL, B.A.V. **Drama como método de ensino.** São Paulo: Hucitec, 2012.

CAILLOIS, R. **Os jogos e os homens: a máscara e a vertigem.** Tradução de José Garcez Palha. Lisboa: Cotovia, 1990.

CAJAÍBA, C. Atmosfera e recepção numa experiência com o teatro na Alemanha. **Revista Sala Preta**, São Paulo, v. 8, p. 21-33, nov. 2008.

CAPRA, F. **O ponto de mutação.** Tradução de Álvaro Cabral. São Paulo: Cutrix, 1982.

CARNEIRO, A. A pedra lançada no pântano: Imagens e aquisição no ensino de teatro. In: TELLES, Narciso (Org.). **Pedagogia do teatro: Práticas contemporâneas na sala de aula.** Campinas: Papyrus, 2013. p. 23-74. Coleção Ágere.

CARVALHO, Â. M. de. **A commedia dell'arte.** In: NUÑEZ, C. F. P. (Org.). **O teatro através da história.** Rio de Janeiro: Centro Cultural Banco do Brasil/Entourage Produções Artísticas, 1994. p. 49-67.

CASTELLUCCI, R. Romeo Castellucci expõe contrafaces da fé. **Jornal Zero Hora**, Porto Alegre, 18 set. 2013. Segundo Caderno.

CAVALIERE, A. **O inspetor geral de Gógol/Meyerhold: um espetáculo síntese.** São Paulo: Perspectiva, 1996.

CAVALIERE, A.; VÁSSINA, E. A herança de Stanislávski no teatro norte-americano: Caminhos e descaminhos. In: _____ (Org.). **Teatro russo: literatura e espetáculo.** São Paulo: Ateliê, 2011. p. 199-230.

CEBALLOS, E. **Técnicas y Teorías de la Dirección Escénica.** México: Coleção Escenologia, 1988.

CHEKHOV, M. **Para o ator.** São Paulo: Martins Fontes, 1986.

COHEN, R. **Performance como Linguagem.** São Paulo: Perspectiva; Editora da USP, 1989.

COLLAÇO, V. R. M.; FALEIRO, J. R. Uma Pesquisa Prática de Musical na Universidade: encontro com Aracy Cortes. **Poesis**, Niterói, v. 16, p. 24-39, 2010.

COPEAU, J. **Apelos.** São Paulo: Perspectiva, 2003.

CRAIG, E. G. **Da arte do Teatro.** Lisboa: Arcádia, 1963.

CRUCIANI, F. Aprendizagem. In: BARBA, E.; SAVARESE, N. **A arte secreta do ator: Dicionário de antropologia teatral.** São Paulo: Hucitec, 1995. p. 26-30.

CYPRIANO, A. **Performer nitente: treinamento e alegorias para criação.** São Paulo: Perspectiva; Teatro Escola Macunaíma, 2015.

DAGOSTINI, N. **O Método de Análise Ativa de K. Stanislavski como Base Para a Leitura do Texto e da Criação do Espetáculo Pelo Diretor e Ator.** 2007. 251 f. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

DANAN, J. **O que é a dramaturgia?** Tradução de Luís Varela. [S.l.]: Editora Licorne, 2010.

DEBORD, G. **A sociedade do espetáculo**: comentários sobre a sociedade do espetáculo. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997.

DIDEROT, D. **Paradoxo sobre o comediante**. São Paulo: Escala, 2006. Coleção Grandes Obras do Pensamento Universal '54'.

DIÉGUEZ, I. Desmontagem Cênica: Disassembly Scenic. **Revista Rascunhos**, Uberlândia, v. 1, n. 1, p. 5-12, 2014.

DIETRICH, J. E. **Play Direction**. 2. ed. New York: Prentice Hall, 1962. Tradução para fins exclusivamente didáticos, realizada por Irion Nolasco em 2006.

DORT, B. A Era da Encenação. In: _____. **O Teatro e sua Realidade**. São Paulo: Perspectiva, 2010, p. 61-123.

DRUMMOND, R. **O homem que subornou a morte**. In: O homem que subornou a morte e outras histórias. São Paulo: Mercado aberto, 1998. p. 71-77.

DUARTE JR., J. F. **O sentido dos sentidos**: a educação (do) sensível. 5. ed. Curitiba: Criar, 2010.

DUCHAMP, M. In: CABANNE, P. **Marcel Duchamp**: engenheiro do tempo perdido. Tradução de Paulo José Amaral. São Paulo: Perspectiva, 2002.

ELIZABETH Silva Lopes. **USP Digital**. São Paulo, 2016. Disponível em: <<https://uspdigital.usp.br/tycho/curriculoLattesMostrar?codpes=536982>>. Acesso em: 12 ago. 2016.

ENCICLOPÉDIA ITAÚ CULTURAL. **Alziro Azevedo**. São Paulo, 2014. Disponível em: <<http://enciclopedia.itaucultural.org.br/pessoa399798/alziro-azevedo>>. Acesso em: 22 ago. 2014a.

_____. **Eugênio Kusnet**. São Paulo, 2015. Disponível em: <<http://enciclopedia.itaucultural.org.br/pessoa349454/eugenio-kusnet>>. Acesso em: 06 jan. 2015a.

_____. **Grupo Cerco**. São Paulo, 2014. Disponível em: <<http://enciclopedia.itaucultural.org.br/grupo115514/grupo-galpao>>. Acesso em: 26 ago. 2014b.

_____. **Guimarães Rosa**. São Paulo, 2016. Disponível em: <<http://enciclopedia.itaucultural.org.br/pessoa7554/guimaraes-rosa>>. Acesso em: 1º mar. 2016a.

_____. **Ignácio de Loyola Brandão**. São Paulo, 2016. Disponível em: <<http://enciclopedia.itaucultural.org.br/pessoa282/ignacio-de-loyola-brandao>>. Acesso em: 31 mar. 2016b.

_____. **Ivan Angelo**. São Paulo, 2017. Disponível em: <<http://enciclopedia.itaucultural.org.br/pessoa20504/ivan-angelo>>. Acesso em: 1º jan. 2017.

ENCICLOPÉDIA ITAÚ CULTURAL. **João Silvério Trevisan**. São Paulo, 2016. Disponível em: <<http://enciclopedia.itaucultural.org.br/pessoa104431/joao-silverio-trevisan>>. Acesso em: 31 mar. 2016c.

_____. **Luis Fernando Verissimo**. São Paulo, 2016. Disponível em: <<http://enciclopedia.itaucultural.org.br/pessoa4762/luis-fernando-verissimo>>. Acesso em: 31 mar. 2016d.

_____. **Roberto Drummond**. São Paulo, 2014. Disponível em: <<http://enciclopedia.itaucultural.org.br/pessoa2726/roberto-drummond>>. Acesso em: 31 mar. 2014c.

_____. **Rubem Fonseca**. São Paulo, 2015. Disponível em: <<http://enciclopedia.itaucultural.org.br/pessoa5217/rubem-fonseca>>. Acesso em: 31 mar. 2015b.

ENCICLOPÉDIA ITAÚ CULTURAL. **Teatro da vertigem**. São Paulo, 2014. Disponível em: <<http://enciclopedia.itaucultural.org.br/grupo110775/teatro-da-vertigem>>. Acesso em: 22 ago. 2014d.

ESTUDANTE 1. Entrevista concedida a Carla Medianeira Antonello, em Porto Alegre, em 19 nov. 2014.

ESTUDANTE 2. Entrevista concedida a Carla Medianeira Antonello, em Porto Alegre, em 19 nov. 2014.

ESTUDANTE 3. Entrevista concedida a Carla Medianeira Antonello, por e-mail, em 02 abr. 2014.

ESTUDANTE 4. Entrevista concedida a Carla Medianeira Antonello, por e-mail, em 02 abr. 2014.

EUGENIO, Julia e Luciana. **A Arte Secreta do Ator**. [S.l.], 2015. Disponível em: <<http://artesecretadoator.blogspot.com.br/p/eugenio-julia-e-luciana.html>>. Acesso em: 13 set. 2015.

FARIAS, T. Uma História Íntima de Criação: Na Intimate Story of Creation. **Revista Rascunhos**, Uberlândia v. 1 n. 1 p. 32-47, 2014.

FEIX, C. A. T. Mythologias dramaturgicas e cênicas contemporâneas Phaedras' Love de Sarah Kane. **Cadernos Virtuais de Pesquisa em Artes Cênicas**, Rio de Janeiro, p. 1-16, 2009. Disponível em: <<http://www.seer.unirio.br/index.php/pesqcenicas/article/view/749>>. Acesso em: 30 jan. 2015.

FÉRAL, J. **Encontros com Ariane Mnouchkine**: erguendo um monumento ao efêmero. Tradução de Marcelo Gomes. São Paulo: Editora Senac São Paulo; Edições SESC, 2010a.

_____. Introducción? Dijo usted "training"? In: MÜLLER, C. (Coord.). **El training del actor**. Tradução de María Dolores. México: Centro Nacional de Investigación; documentación e Información Teatral Rodolfo Usigli, 2010b. p. 11-27.

FÉRAL, J. **Os caminhos do ator: formar para atuar.** Tradução de Roberto Salgueiro Gonzáles. Vigo: Galaxia, 2004.

FERNANDES, S. Apontamentos sobre o texto teatral contemporâneo. **Revista Sala Preta**, São Paulo, v. 1, p. 69-80, 2001.

_____. **Memória e Invenção: Gerald Thomas em cena.** São Paulo: Perspectiva; FAPESP, 1996. Coleção estudos, 149.

FERREIRA, A. B. de H. **Novo Dicionário da Língua Portuguesa.** 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira S.A, 1986.

FONSECA, R. Francisca. In: _____. **Ela e outras mulheres.** São Paulo: Companhia das Letras, 1999. p. 45-48.

FONTOURA, C. **Revista – Programa.** Da Missa para atores e público sobre a paixão e o nascimento do Doutor Fausto, de acordo com o espírito de nosso tempo, resultado da Pesquisa Raízes do Teatro, realizada pela Tribo de Atuadores Ói Nós Aqui Traveiz, 1994. p. 14.

FOREMAM, R. In: SÁNCHEZ, M. J. A. **Dramaturgias de la imagen.** Madrid: Alcal, 2002, p. 163-179.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1999. Coleção Leitura.

GAARDER, J. O homem que não queria morrer. In: _____. **O pássaro raro.** São Paulo: Companhia das Letras, 2001. p. 129-136.

GARCIA, J. G. S. O Processo de Criação em artes cênicas como pesquisa: uma narrativa em dois atos. **Tessituras & Criação**, São Paulo, n. 1, p. 46-56, maio 2011.

GARDIM, J. Posfácio: Les éphémères no Sesc São Paulo. In: FÉRAL, J. **Encontros com Ariane Mnouchkine: erguendo um monumento ao efêmero.** Tradução de Marcelo Gomes. São Paulo: Editora Senac São Paulo; Edições SESC, 2010. p. 157-162.

GIOTTO. **Sua Pesquisa.Com.** Portal de Pesquisas Temáticas e Educacionais. [S.l], 2004-2015. Disponível em: <<http://www.suapesquisa.com/biografias/giotto.htm>>. Acesso em: 20 jan. 2015.

GIRARD, G.; OUELLET, R. **O Universo do Teatro.** Coimbra: Almedina, 1980.

GROTOWSKI, J. Da companhia Teatral à Arte Como Veículo. In: FLASZEN, L. **O Teatro Laboratório de Jerzy Grotowski 1959-1969.** Tradução de Berenice Raulino. São Paulo: Perspectiva; Edições SESC SP; Pontedera: Fondazione Pontedera Teatro, 2010a. p. 226-243.

_____. El director como espectador de profesion. **Escenología**, año 3, n. 11-12, enero 1993.

_____. **Em Busca de um Teatro Pobre.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1971.

_____. O diretor como espectador profissional. In: FLASZEN, L. **O Teatro Laboratório de Jerzy Grotowski 1959-1969.** Tradução de Berenice Raulino. São Paulo: Perspectiva; Edições SESC SP; Pontedera: Fondazione Pontedera Teatro, 2010b. p. 212-225.

GROTOWSKI, J. **Sobre o Método das Ações Físicas**. Palestra realizada no Festival de Teatro de Santo Arcangelo, na Itália, em 1988.

_____. O Discurso Skara (1966). In: SLOWIAK, J.; CUESTA, J. **Jerzy Grotowski**. Tradução de Julia Barros. São Paulo: Realizações, p. 102-110, 2013.

GUINSBURG, J. **Stanislávski e o teatro de Arte de Moscou: do realismo externo ao tchekhovismo**. São Paulo: Perspectiva, 2006.

_____. **Stanislávski, Meierhold & Cia**. São Paulo: Perspectiva, 2001.

GUINSBURG, J.; FARIA, J. R.; LIMA, M. A. de. **Dicionário do Teatro Brasileiro: temas, formas e conceitos**. São Paulo: Perspectiva, 2006.

HARUKI Murakami. **Portal da Literatura**. [S.l.], 2006-2016. Disponível em: <<http://www.portaldaliteratura.com/autores.php?autor=407>>. Acesso em: 31 mar. 2016.

HASEMAN, B. Manifesto pela pesquisa performativa. In: SEMINÁRIO DE PESQUISAS EM ANDAMENTO PPGAC/USP, 5., 2015, São Paulo. **Anais...** São Paulo: PPGAC-ECA/USP, 2015. p. 41-53.

HATLEN, W. T. **Orientation to the Theater**. New York: Appleton Century-Crofts, 1962.

HERMITAGE. **Wikipédia: a enciclopédia livre**. [S.l.]: 24 ago. 2016. Disponível em: <<https://pt.wikipedia.org/wiki/Hermitage>>. Acesso em: 20 jan. 2015.

HILDEBRANDO, A. *Cabaret Vagabundo*, breves apontamentos de um cartesiano-dialético. In: HILDEBRANDO, Antonio; MENDONÇA, M. B.; GUSMÃO, R. (Org.). **Caderno de Encenação**. Belo Horizonte: Emcomum Estúdio Livre, 2005. p. 11-22.

HUIZINGA, J. **Homo ludens: O jogo como elemento da cultura**. São Paulo: Perspectiva, 2001.

IBEN Nagel Rasmussen. **Odin Teatret**. [S.l.]: 2014. Disponível em: <<http://www.odinteatret.dk/about-us/actors/iben-nagel-rasmussen.aspx>>. Acesso em: 24 set. 2014.

JACOBBI, R. Teoria Geral do teatro. **Estudos Teatrais**, São Paulo, n. 4-5, p. 3-20, 1958.

JUSTEIN Gaarder. **Infopédia**. Porto, 2003-2016. Disponível em: <[http://www.infopedia.pt/\\$jostein-gaarder](http://www.infopedia.pt/$jostein-gaarder)>. Acesso em: 31 mar. 2016.

KANE, S. **O amor de Fedra**. Tradução de Felipe Vidal. Não publicado.

KHARLAMOV, M. Stalin - O Maior Líder dos Tempos Modernos. **Problemas – Revista mensal de cultura política**, n. 16, dez. 1947. Transcrição de Fernando A. S. Araújo publicada no site Marxists Internet Archive. Disponível em: <https://www.marxists.org/portugues/tematica/rev_prob/16/stalin.htm>. Acesso em: 20 jan. 2015.

KNÉBEL, M. Ó. **El último Stanislavsky**. Análisis activo de la obra y el papel. Tradução de Jorge Saura. Madrid: Editorial Fundamentos, 2010.

KOUDELA, I. D. **Brecht: Um jogo de Aprendizagem**. São Paulo: Perspectiva, 1991. Coleção estudos, 117.

KOUDELA, I. D.; ALMEIDA JR., J. S. de (Org.). **Léxico de Pedagogia do teatro**. São Paulo: Perspectiva; SP Escola de Teatro, 2015.

KUSNET, E. **Ator e Método**. São Paulo: Hucitec; Rio de Janeiro: Funarte, 1987.

LABAKI, A. Antônio Araújo e o Teatro da Vertigem. In: **Teatro da Vertigem: Trilogia bíblica**. São Paulo: Publifolha, 2002. p. 23-30.

LARROSA, J. **Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas**. 5. ed. Tradução de Alfredo Veiga-Neto. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

_____. **Tremores: escritos sobre experiência**. 1. ed. Tradução de Cristina Antunes, João Wanderley Geraldi. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

LEAL, M. L. Pedagogia da Performance: Uma experiência. In: TELLES, N. (Org.). **Pedagogia do teatro: Práticas contemporâneas na sala de aula**. Campinas: Papyrus, 2013. p. 197-217. Coleção Ágere.

LECOQ, J. **O corpo Poético**. Uma pedagogia da criação Teatral. Colaboração de Jean-Gabriel Carasso e Jean-Claude Lallias. São Paulo: SESC/SENAC, 2010.

LEHMANN, H.-T. Teatro pós-dramático e Teatro político. **Sala Preta**, São Paulo, n. 3, p. 9-19, 2003.

_____. **Teatro Pós-Dramático**. São Paulo: Cosac Naify, 2011.

LICHTE, E. F. A Cultura como performance: Desenvolver um conceito. **Revista Sinais de cena**, Lisboa, v. 4, p. 73-80, 2005.

LUBISCO, M. L. N; VIEIRA, C. S. **Manual de estilo acadêmico: trabalhos de conclusão de curso, dissertações e teses**. 5. ed. rev. e ampl. Salvador: EDUFBA, 2013, 145 p.

MACHADO, M. M. O Diário de Bordo como ferramenta fenomenológica para o pesquisador em artes cênicas. **Revista Sala Preta**, São Paulo, v. 2, p. 260-263, 2002.

MACHADO SANTOS, G. **Aprendizagem de Direção Teatral: Análise e Sugestão de Práticas de Ensino para a Iniciação do Diretor de Teatro**. 2008. 152 f. Tese (Doutorado em Artes Cênicas) – Universidade Federal da Bahia, Bahia, 2008.

MANTOVANI, A. **Cenografia**. São Paulo: Ática, 1989.

MARINIS, M. de. A direção e sua superação no teatro do século XX. In: ENCONTRO MUNDIAL DE ARTES CÊNICAS, 1., 1998., Belo Horizonte. **Anais...** Belo Horizonte: Centro de Cultura Nansen Araújo, p. 1-11. Disponível em: <<http://ecum10anos.com.br/wp-content/uploads/2012/10/Marco-de-Marinis.pdf>>. Acesso em: 25 jan. 2014.

MAROCCO, I. A. Aventuras na Academia: Reflexões sobre uma prática artística/pedagógica. In: TAVARES, Enéias; MAGNO, M.; BIANCANA, G. (Org.). **Discursos do Corpo na Arte II**. 1. ed. Santa Maria: UFSM, 2015a. p. 5-120.

MAROCCO, I. A. Entrevista concedida a Carla Medianeira Antonello, em Porto Alegre, em 03 abr. 2014.

_____. Entrevista concedida a Carla Medianeira Antonello, por Skype, em 20 jul. 2015b.

_____. O Sobrado: Aproximações entre a performance e a pedagogia teatral. In: PEREIRA, M. de A. (Org.). **Performance e educação: (des) territorializações pedagógicas**. Santa Maria: UFSM, 2013. p. 265-303.

_____. O Sobrado: Comportamento espetacular do homem gaúcho transposto para a cena. **Revista El Sótano**, Porto Rico, n. 5, p. 3-8, abr. 2012.

MATHIEU, M.-C. A. O que podemos, ainda hoje, aprender do teatro e do sistema de Stanislavski. In: NEY, P.; FÁVARI, P. (Org.). **Stanislavski revivido**. São Paulo: Giostri, 2014. p. 19-27.

MEIRELES, C. **Flor de Poemas**. 13. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1983.

MENDES, C. F. **Teoria da Forma Dramática (Roteiro de tópico para discussão em aula)**, fornecido para estudo no segundo semestre de 2013.

MENDONÇA, C. S. Montagem em Sala de aula: os princípios norteadores de um processo. In: TELLES, N. (Org.). **Pedagogia do teatro: Práticas na sala de aula**. São Paulo: Papyrus, 2013. p. 123-150. Coleção Ágere.

MESTRE de teatro, mestre de vida - Leopold Sulerjitski e sua busca artística e pedagógica. **Biblioteca Virtual da FAPESP**. São Paulo, 2015. Disponível em: <<http://www.bv.fapesp.br/pt/bolsas/153579/mestre-de-teatro-mestre-de-vida-leopold-sulerjitski-e-sua-busca-artistica-e-pedagogica/>>. Acesso em: 19 jan. 2015.

MEYERHOLD, V. E. Outubro teatral. In: JIMENEZ, S.; CEBALLOS, E. **Técnicas y Teorías de la Dirección Escénica**. México: Coleção Escenologia, 1988. p. 205-247.

_____. Programmes et projets pour l'école (1915-1918): une nouvelle école pour un nouveau théâtre. **Puck, la marionnette e les autres arts**, Charleville-Mézières, n. 7, p. 54-61, out./nov./dez. 1994.

MICHALSKI, Y. Apresentação. In: ROUBINE, J.-J. **A linguagem da encenação teatral**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998, p. 9-13.

MILARÉ, S. **Hierofania: o teatro segundo Antunes Filho**. São Paulo: SESC/SP, 2010.

MOSCHKOVICH, D. Prefácio do tradutor brasileiro. In: TOPORKOV, V. **Stanislávski ensaia – memórias**. 1. ed. São Paulo: É realizações, 2016, p. 9-13.

MURAKAMI, H. **Norwegian Wood**. Rio de Janeiro: Alfaguara; Objetiva, 2013.

NETO, J. S. L. Trezentas onças. In: _____. **Contos gauchescos & lendas do sul**. Porto Alegre: LP&M, 2012. p. 18-24.

NEY, P.; FÁVARI, P. **Stanislavski revivido**. São Paulo: Giostri, 2014.

NOLASCO, I. **Os elementos do drama**, 2006. Texto traduzido e adaptado para fins exclusivamente didáticos a partir de textos de Theodore W. Hatlen (HATLEN, W. T. **Orientation to the Theater**. New York: Appleton Century-Crofts, 1962), Sam Smiley (SMILEY, S. **Playwriting: The Structure of Action**. New Jersey: Prentice-Hall, 1971) e L. J. Styan (STYAN, J. L. **The Dramatic Experience**. London: Cambridge University Press, 1975).

O GRUPO. **Grupo Cerco**. Porto Alegre, 2014. Disponível em: <<https://grupocerco.wordpress.com/about/>>. Acesso em: 22 ago. 2014.

O JAZZ. **Ejazz**. [S.l.], 2016. Disponível em: <<http://www.ejazz.com.br/ojazz/elementos.asp>>. Acesso em: 25 jan. 2016.

OIDA, Y. **O Ator Errante**. São Paulo: Beca Produções Culturais, 1999.

OLIVEIRA, M. S. A. U.; FIGERIREDO, C. M. V. (Org.). **Processos de criação em teatro e dança: construindo uma rede de saberes e múltiplos olhares**. Goiânia: UFG/CIAR, 2013.

ORTEGA Y GASSET, J. **A desumanização da arte**. Tradução de Ricardo Araújo. São Paulo: Cortez, 2005.

PAIS, A. **O discurso da cumplicidade: dramaturgias contemporâneas**. Lisboa: Editora Colibri, 2004.

PAREYSON, L. **Estética da Formatividade**. Tradução de Ephraim Ferreira Alves: Petrópolis: Vozes, 1993.

PASCAUD, F. **A arte do presente/Ariane Mnouchkine: entrevistas com Fabienne Pascaud**. Tradução de Gregório Duvivier. Rio de Janeiro: Cobogó, 2011.

PAVIS, P. **A Encenação Contemporânea: Origens, Tendências, Perspectivas**. São Paulo: Perspectiva, 2010.

_____. **Dicionário de Teatro**. São Paulo: Perspectiva, 1999.

PEGADAS na neve de volta ao Rio 17 anos depois. **Eu Teatro**. São Paulo, 2014. Disponível em: <<http://www.euteatro.com.br/pegadas-na-neve-volta-ao-rio-17-anos-depois/>>. Acesso em: 13 set. 2015.

PEREIRA, J. D. **O Instrumental de trabalho do Diretor de Teatro: paradigmas conceituais e recursos técnicos**. 1998. 221 f. Tese (Doutorado em Artes) – Escola de Comunicação e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1998.

PESSOA, F. **Obra Poética**. Rio de Janeiro: Cia José Aguilar editora, 1972.

PICON-VALLIN, B. **A arte do teatro: entre tradição e vanguarda: Meyerhold e a cena contemporânea**. 2. ed. Tradução de Cláudia Fares, Denise Vaudois e Fátima Saasi. Rio de Janeiro: 7 Letras; Teatro do Pequeno Gesto, 2013a.

_____. **A cena em ensaios**. São Paulo: Perspectiva, 2008.

PICON-VALLIN, B. A Obra Incontornável de Vsiévolod Meyerhold: Acerca do Simpósio Meyerholdiano do Ano 2000. In: CAVALIERE, A.; VÁSSINA, E. (Org.). **Teatro russo: literatura e espetáculo**. São Paulo: Ateliê, 2011a. p. 215-230.

_____. **Ariane Mnouchkine**: Introdução, escolha e apresentação dos textos por Béatrice Picon-Vallin. São Paulo: Riocorrente, 2011.

_____. **Meierhold**. Tradução de Fátima Saadi, Isa Kopelman, J. Guinsburg e Marcio Honorio de Godoy. São Paulo: Perspectiva, 2013b.

_____. Teatro Híbrido, estilhaçado e múltiplo: um enfoque pedagógico. **Revista Sala Preta**, São Paulo, v.11, p. 193-211, 2011b.

_____. Texto Literário, Texto Cênico, Partitura do Espetáculo na Prática Teatral Russa. In: CAVALIERE, A.; VÁSSINA, E. (Org.). **Teatro russo: literatura e espetáculo**. São Paulo: Ateliê, 2011c. p. 319 -327.

PRADO, D. de A. A Personagem no Teatro. In: CANDIDO, A. et al. **A Personagem de Ficção**. São Paulo: Perspectiva, 1968. p. 81-101.

PRIKLADNICKI, F. Peça dirigida por Inês Marocco conta a vida do dramaturgo Qorpo-Santo. **Zero Hora**, Porto Alegre, 05 jun. 2014. Disponível em: <<http://zh.clicrbs.com.br/rs/entretenimento/noticia/2014/06/peca-dirigida-por-ines-marocco-conta-a-vida-do-dramaturgo-qorpo-santo-4517949.html>>. Acesso em: 27 nov. 2014.

PROMINENT Russians: Aleksandr Blok. **Russiapedia**. [S.l.]: 2005-2015. Disponível em: <<http://russiapedia.rt.com/prominent-russians/literature/aleksandr-blok/>>. Acesso em: 20 jan. 2015.

PRONKO, L. C. **Teatro: Leste & Oeste: Perspectivas para um teatro total**. São Paulo: Perspectiva, 1986.

RAGAZZO, R. Por uma vaga na garagem. In: _____. **a.C./d.C. Antes destes contos, depois destes contos**. São Paulo: Barauna, 2008. p. 161-162.

RAMOS, Luiz Fernando. Pesquisa performativa: uma tendência a ser bem discutida. In: SEMINÁRIO DE PESQUISAS EM ANDAMENTO PPGAC/USP, 5., 2015, São Paulo. **Anais...** São Paulo: PPGAC-ECA/USP, 2015. p. 73-79.

RESENDE, B. O classicismo francês. In: NUÑEZ, C. F. P. et al. (Org.). **O Teatro através da história**. O Teatro Ocidental. Rio de Janeiro: Centro Cultural Banco do Brasil/Entourage Produções Artísticas, 1994. p. 125-157.

RICHARDS, T. As ações ‘realistas’ na vida cotidiana. In: THOMAS, Richards. **Travailler avec Grotowski sur les actions physiques**. Paris: Actes Sud/Academie Expérimentale des Théâtres, 1995a. p. 161-169.

_____. **As ações “realistas” na vida cotidiana**. Traduzido para fins didáticos por Sofia Salvatori, 1995b.

RINALDI, M. O ator no processo colaborativo do teatro da Vertigem. **Revista Sala Preta**, São Paulo, v. 8, p. 131-143, 2006.

RIZZO, E. P. **Ator e estranhamento**: Brecht e Stanislávski, segundo Kusnet. 2. ed. São Paulo: Senac São Paulo, 2004.

ROCHA, E. **O que é mito**. 9. reimp. da primeira edição de 1985. São Paulo: Brasiliense, 2001. Coleção Primeiros Passos, 151.

RODRIGUES, N. O Monstro. In: _____. **A Vida como ela é**. Rio de Janeiro: Agir, 2006. p. 29-33.

_____. Teatro Completo. In: MAGALDI, S. (Org.). **Introdução**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1981. p. 7-38.

ROMANO, L. **O teatro do corpo manifesto**: teatro físico. São Paulo: Perspectiva: Fapesp, 2005.

ROSENFELD, A. **O teatro épico**. São Paulo: Editora Perspectiva, 1985.

ROUBINE, J.-J. **A Linguagem da Encenação Teatral**. Tradução de Yan Michalski. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

_____. **Introdução às Grandes Teorias do Teatro**. Tradução de André Telles. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.

RUFFINI, F. A cultura do texto e a cultura do palco. In: BARBA, E.; SAVARESE, N. **A arte secreta do ator**: Dicionário de antropologia teatral. São Paulo: Hucitec, 1995. p. 238-243.

RUIZ, B. **El Arte del actor em el siglo XX**: Um recorrido teórico y práctico por las vanguardias. 2. ed. Bilbao: Artezblai, 2012.

RYNGAERT, J.-P. **Ler o Teatro Contemporâneo**. Tradução de Andréa Sthahel M. da Silva. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

SALLES, C. A. **Gesto Inacabado**: Processo de Criação Artística. 6. ed. São Paulo: Intermeios, 2013.

SÁNCHEZ, M. J. A. **Dramaturgias de la imagen**. Madrid: Alcal, 2002.

_____. **La Escena Moderna**: Manifiestos y textos sobre teatro de la época de vanguardias. Madrid: Alcal, 1999.

SANTOS, G. M. Por uma dramaturgia do encenador: aspectos evolutivos e esboços conceituais. In: PARANHOS, K. R.; LIMA, E. F. W.; COLLAÇO, V. (Org.). **Cena, dramaturgia e arquitetura**: Instalações, encenações e espaços sociais. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2014. p. 111-124.

SARRAZAC, J.-P. **Drama**: revista de cinema e teatro. Entrevista concedida a Jorge Palinhos em março de 2012, Lisboa.

SARRAZAC, J.-P. **O Futuro do Drama: Escritas Dramáticas Contemporâneas**. Portugal: Campo das Letras, 2002.

SARTRE, J.-P. **Entre Quatro Paredes**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

SAURA, J. Introducción. In: _____. (Coord.). **Actores y Actuación: Antología de textos sobre la interpretación escritos por los propios intérpretes**. Madrid: Fundamentos, 2007. p. 7-9.

SCHINO, M. **Alquimistas do palco: os laboratórios teatrais na Europa**. Tradução de Anita K. Guimarães e Maria Clara Cescato. São Paulo: Perspectiva, 2012.

SESC SÃO PAULO (Org.). **Les Éphémères**. São Paulo: Edições Sesc São Paulo, 2007.

_____. **Os Náufragos da Louca Esperança (Auroras)**. São Paulo: Edições Sesc, 2011.

SHAKESPEARE, W. **Romeu e Julieta; Macbeth; Hamlet, príncipe da Dinamarca; Otelo, o Mouro de Veneza**. Traduções de F. Carlos de Almeida Cunha Medeiros e Oscar Mendes. Sinopses, dados históricos e notas de F. Carlos de Almeida Cunha Medeiros. São Paulo: Abril Cultural, 1981.

SHUBA, S. **Stanislávski em processo: um mês no campo Turguêniev**. São Paulo: Perspectiva; Teatro-Escola Macunaíma, 2016.

SILVA, S. **Clarisse e seu monstinho**. [S.l.]: 20 nov. 2011. Disponível em: <<http://yoyosah.blogspot.com.br/2011/11/clarisse-e-seu-monstinho-um-conto.html>>. Acesso em: 13 set. 2015.

SIQUEIRA, V. Zygmunt Bauman: “As redes sociais são uma armadilha”. **Colunas Tortas**, São Paulo, 11 jan. 2016. Disponível em: <<https://colunastortas.wordpress.com/2016/01/11/zygmunt-bauman-as-redes-sociais-sao-uma-armadilha/>>. Acesso em: 14 jan. 2016.

SLOWIAK, J.; CUESTA, J. **Jerzy Grotowski**. Tradução de Julia Barros. São Paulo: Realizações, 2013.

SMILEY, S. **Playwriting: The Structure of Action**. New Jersey: Prentice-Hall, 1971.

SPOLIN, V. **Improvisação para o teatro**. São Paulo: Perspectiva, 1992.

_____. **O Jogo teatral no livro do diretor**. São Paulo: Perspectiva, 1999.

SPRITZER, M. **A formação do ator, um diálogo de ações**. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2007. v. 1.

STAIGER, E. **Conceitos fundamentais da Poética**. Tradução de Celeste Aída Galeão. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1997.

STREHLER, G. In: TANANT, M. **Giorgio Strehler: A cena viva**. Entrevista a Myriam Tanant. Tradução de Isa Kopelman. São Paulo: Perspectiva, 2015.

STANISLÁVSKI, K. **A construção da personagem**. Pontes de Paula Lima. 24. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2014a.

_____. **A criação de um papel**. Tradução de Pontes de Paula Lima. 4. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1990.

_____. **A construção da personagem**. Tradução de Pontes de Paula Lima. 10. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

_____. **A preparação do ator**. Tradução de Pontes de Paula Lima. 18. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

_____. **El trabajo del actor sobre sí mismo em el proceso creador de la vivencia**. 4. ed. Tradução de Jorge Saura. Barcelona: Alba, 2014b.

_____. **Manual do ator**. Tradução Jefferson Luiz Camargo. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

_____. **Mi vida em el Arte**. 2. ed. Buenos Aires: Quetzal, 2011.

_____. **Trabajos teatrales: correspondência**. Buenos Aires: Quetzal, 1986.

STYAN, J. L. **The Dramatic Experience**. Cambridge University Press, London, 1975.

TAKEDA, C. L. **O cotidiano de uma lenda: cartas do Teatro de Arte de Moscou**. São Paulo: Perspectiva, 2003.

TCHEKHOV, A. A Corista. In: _____. **A dama do cachorrinho e outros contos**. Tradução de Boris Schnaiderman. São Paulo: Max Limonad, 1986a. p. 75-81.

_____. Feiticeira. In: _____. **Trezes contos**. Tradução de Maria Jacintha. Rio de Janeiro: Bestbolso, 2013. p. 12-26.

TCHEKHOV, A. A obra de arte. In: COSTA, Flávio Moreira da (Org.). **Os cem melhores contos de humor da literatura universal**. Rio de Janeiro: Agir, 2009. p. 361-366.

_____. A Pamonha. In: _____. **A dama do cachorrinho e outros contos**. Tradução de Boris Schnaiderman. São Paulo: Max Limonad, 1986b. p. 13-15.

TEIXEIRA, I. A Escrita na cena: anatomia de uma dramaturgia do coração. **Revista Sala Preta**, São Paulo, v. 8, p. 121-130, 2008.

TELLES, N. (Org.). **Montagem em Sala de aula: os princípios norteadores de um processo**. Pedagogia do teatro: Práticas contemporâneas na sala de aula. Campinas: Papyrus, 2013. p. 13-22. Coleção Ágere.

THAIS, M. **Na cena do Dr. Dapertutto**. São Paulo: Perspectiva, 2009.

THAIS, M.; RODRIGUES, M. A. Perguntas da Plateia – 11 de dezembro de 2013. In: NEY, P.; FÁVARI, P. (Org.). **Stanislavski revivido**. São Paulo: Giostri, 2014. p. 65-73.

TOPORKOV, V. **Stanislávski ensaia – memórias**. 1. ed. São Paulo: É realizações, 2016.

TORRES, W. L. O que é direção teatral? **Urdimento**, Florianópolis, v. 1, n. 9, p. 111-121, 2007.

TREVISAN, J. S. Dois corpos que caem. In: MORICONI, I. **Os cem melhores contos brasileiros do século**. Rio de Janeiro: Objetiva, 1999. p. 579-581.

UBERSFELD, A. **Para ler o teatro**. São Paulo: Perspectiva, 2005.

VAJTANGOV, E. Realismo fantástico. In: JIMENEZ, S.; CEBALLOS, E. **Técnicas y Teorías de la Dirección Escenica**. México: Coleção Escenologia, 1988. p. 250-256.

VASCONCELLOS, L. P. **Dicionário de Teatro**. Porto Alegre: L&PM, 1987.

VÁSSINA, E. Encenações das obras clássicas no Teatro Russo. In: CAVALIERE, A.; VÁSSINA, E. (Org.). **Teatro russo: literatura e espetáculo**. São Paulo: Ateliê, 2011a. p. 329-342.

_____. Pequeno-Burgueses de Górkí na Leitura Cênica de Gueórgui Tovstonógov. In: CAVALIERE, A.; VÁSSINA, E. (Orgs.). **Teatro russo: literatura e espetáculo**. São Paulo: Ateliê, 2011b. p. 343-351.

VÁSSINA, E.; LABAKI, A. **Stanislávski: vida, obra e Sistema**. Rio de Janeiro: Funarte, 2015.

VEINSTEIN, A. **La puesta em escena: su condición estética**. Tradução de Juana G. Bayma. Buenos Aires: Companhia general fabril editora, 1962.

VERGARA, T. Uma História de Amor. In: COSTA, F. M. da (Org.). **Antologia de conto gaúcho**. Rio de Janeiro: Simões, 1969. p. 535-539.

VERISSIMO, L. F. O Pôster. In: _____. **Os últimos quartetos de Bethoven e outros contos**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2013. p. 11-19.

VIRGINIA Woolf. **L&PM**. São Paulo, 2003-2016. Disponível em: <http://www.lpm.com.br/site/default.asp?TroncoID=805134&SecaoID=948848&SubsecaoID=0&Template=../livros/layout_autor.asp&AutorID=604415>. Acesso em: 1º abr. 2016.

VIRMAUX, A. **Artaud e o Teatro**. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 1990.

WEBER, C. Brecht como diretor. **Cadernos de Teatro**, Rio de Janeiro, n. 120, p. 1-7, jan./mar. 1989.

WOOLF, V. Uma Sociedade. In: _____. **Contos completos**. São Paulo: Cosac Naify, 2005. p. 167-182.

ZALTRON, M. A. **Imaginação e desconstrução em K. Stanislávski**. 2011. 149 f. Dissertação (Mestrado em Ciência da Arte) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2011.

ZUMTHOR, P. **Atmosferas: entornos arquitectónicos: as coisas que me rodeiam**. Barcelona: Gustavo Gili, 2006.

APÊNDICE A – Entrevista com Inês Alcaraz Marocco

Entrevista realizada com a professora Marocco no dia 1º de abril de 2014, em Porto Alegre.

[Pesquisadora] – Como você organiza o trabalho pedagógico da disciplina *Fundamentos da Dramaturgia do Encenador*?

[Marocco] – A disciplina *Fundamentos da Dramaturgia do Encenador* tem como objetivo possibilitar ao aluno realizar uma criação artística a partir de diferentes narrativas e a sua adaptação para a cena. Para que eles tenham uma ideia de como fazer este tipo de adaptação, em cada semestre eu começo as aulas propondo que todos dirijam o conto literário *Bilhete Premiado* de Anton Tchekhov. Mas antes disso, proponho que façamos a *Análise Ativa* de C. Stanislávski, do texto para que eles o entendam na sua estrutura dramática, facilitando assim a sua adaptação para a cena. Divido o grande grupo em dois, a turma é muito grande, pois ultimamente temos juntado duas turmas, por falta de professor, e cada grupo encenou o texto sob a direção de um dos alunos. É importante enfatizar que a linha de trabalho que sigo é a do sistema pedagógico russo, que aprendi com a professora Nair D`Agostini na UFSM. Nesta linha, a formação do ator e diretor inicia com a montagem de um texto retirado da literatura para só depois encenar textos da literatura dramática. A importância de iniciar a formação do ator ou diretor, na experiência de direção, com outro tipo de narrativa como o conto por exemplo é porque a literatura traz elementos imagéticos, sinestésicos que são muito mais motivadores na criação de situações dramáticas e de personagens.

Inicialmente solicito que a transposição do conto, seja realizado pelo grupo, num trabalho de equipe, eles precisam aprender a resolver a solução de um mesmo problema por meio de várias soluções. Eles aprendem vendo os erros e os acertos através dos trabalhos dos outros colegas (nos outros grupos) como aprendizagem, apesar dos comentários da crítica feita após apresentação dos trabalhos. Esse conto de Tchekhov, *Bilhete premiado*, é um conto relativamente fácil, pois tem aí todos os componentes dramáticos de um texto teatral; por isso inicio com este conto. O trabalho de adaptação é um outro trabalho. Pode-se dizer que eles fazem um duplo trabalho: o de dirigir e o de adaptar. O semestre todo vai ser isso – quando eles reclamam, que o melhor seria dirigir um texto dramático, eu argumento que, ao contrário

do que eles pensam, trabalhar com a literatura facilita o trabalho deles, a literatura traz imagens e elementos sinestésicos que motivam o diretor e o ator a trabalhar criativamente. A literatura dramática, ao contrário, só tem o diálogo e algumas rubricas e por isso exige muito mais do ator e do diretor na criação de situações dramáticas e composição de personagens.

Normalmente, antes de eles entrarem na parte prática, de direção, eu faço uma revisão com eles sobre os elementos do drama, com o texto *Os Elementos do Drama* (texto organizado pelo professor Irion Nolasco a partir de uma compilação de três textos norte americanos), sobre a ação física, com o texto *Ação dramática* (texto traduzido pelo prof Irion, do texto original de John E. Dietrich), o de Thomas Richards, *As ações "realistas" na vida cotidiana* e o de J. Grotowski, intitulada *Sobre o método das ações físicas*. A ideia é que eles façam uma revisão sobre os termos que passaremos a utilizar no semestre em relação a estrutura do drama e as ações físicas. Inicialmente fazemos um seminário sobre estes textos e fazemos a análise do texto de Tchekhov quanto aos elementos do drama. Analiso o conto de Tchekhov dividindo-o em situações, e nomeando o que caracteriza cada situação, como a exposição, revelação, o ponto de ataque, desfecho, clímax. Estes elementos eles têm que localizar no texto, e depois disso os alunos passam a trabalhar sozinhos. Neste semestre fiz diferente, iniciei o trabalho com a análise ativa paralelamente a criação do trabalho de direção, até mesmo para tirar este ranço de que a análise tem que ser feita antes. Acabamos descobrindo muitas coisas enquanto dirigimos, o que ajuda na realização da análise.

Acho importante este tipo de trabalho de realizar o estudo do texto enquanto fazemos a prática porque considero que o trabalho de mesa (atividade onde o diretor com os atores faz a análise do texto, sentados em redor de uma mesa, antes dos ensaios) não é funcional para a criação, porque o ator racionaliza, distanciando-se do texto, pois ele passa a ter um olhar crítico sobre o mesmo. Mas, é importante enfatizar que na realidade compete ao diretor fazer a análise ativa e não ao ator. Este será guiado pelo diretor nas ações, situações e ideias que o autor pretende passar através do texto. Mas como a nossa disciplina é de direção e todos devem dirigir, é importante que todos façam a análise ativa.

Um dos pressupostos de Stanislávski é o de construir o espetáculo à partir de improvisações, uma vez que temos claro a estrutura do texto e a ideia que o autor quer passar. É um trabalho mais difícil, pois não se sabe aonde vamos chegar e não se tem certeza de nada. A única coisa que sabemos é o que não queremos. Na direção de *O Sobrado* que ensaiei com o grupo Cerco, que durou um ano, eu tinha uma vaga ideia do que queria como diretora, e a

dramaturgia seria criada pelo grupo. Iniciei o trabalho sem ter a certeza de nada e num determinado momento do processo, os atores entraram em pânico. Posso dizer que o processo foi difícil, quase como uma batalha, que a gente venceu juntos. Mas depois desse processo difícil, tivemos certeza do resultado positivo. E isso só nos fortificou como grupo. Num outro trabalho que estou fazendo agora, *Santo Qorpo, ou O Louco da Província*, adaptação da obra literária intitulada *Cães da Província* de Luis Antonio Assis Brasil, e que trata da vida e da obra de Qorpo Santo, dramaturgo, jornalista, poeta e professor do final do século XIX em Porto Alegre, toda parte dramática da encenação deixei para eles. É importante que eles, os estudantes, mergulhem de verdade no processo, e não a considerem como mais uma tarefa escolar. Tanto *O Sobrado* como o *Santo Qorpo* foram feitos fora do período de aula. Fazem parte da minha pesquisa e o trabalho de criação é realizado à noite, depois das aulas, intensivamente. O ideal seria que os estudantes, mesmo num sistema acadêmico, pudessem mergulhar de verdade no caos da criação e amadurecer as soluções, comprová-las, repeti-las e só então defini-las como parte do roteiro.

Acredito que de todas as disciplinas oferecidas na graduação a minha seja uma das poucas que trabalha análise ativa. Ela ainda é muito difícil, na realidade ela necessita de ser feita com regularidade para ser aprendida. Como tudo na vida, ela precisa ser treinada.

Após essa primeira etapa de análise e direção do conto *Bilhete premiado* de A. Tchekhov, a tarefa constitui em escolher o conto que irão dirigir e adaptar para o final do semestre, e fazer a sua análise. Como eles não têm ideia do que fazer, eu trago aqueles contos que já deram certo e foram montados por outros alunos de outras turmas. Então a disciplina se constitui em duas etapas: uma mais dirigida e a outra mais autônoma. Na segunda etapa, mais autônoma, os alunos, após escolherem seus contos, começam a trabalhar com seus atores. Nesta fase, eu oriento as análises individualmente e assisto aos ensaios, se o diretor sentir necessidade de me chamar. Independentemente disso, marco três datas para assistir aos trabalhos de cada grupo: no início do processo como estão atacando, no meio e no final.

O que é importante que fique bem claro é que o trabalho é feito em equipe, ninguém faz nada sozinho. Deixo-os bem livres para que possam criar. Antes eu esperava eles me chamarem, mas eles não chamam, morrem de medo, medo de fracassar. Não entenderam que teatro é colocar fora e recuperar. É duro, sei que é duro. Daí, eu instituí as três datas, uma no início, outra no meio e outra no final do processo, para que eu possa ter um panorama geral do trabalho e possa assim ajudá-los a ver com clareza o que estão fazendo.

APÊNDICE B – Textos dos seminários

A proposta da primeira parte do componente *Fundamentos da Dramaturgia do Encenador* consiste na apresentação de seminários realizados pelos estudantes. Nesse sentido, a fim de averiguar como o processo de ensino-aprendizagem é instigado para a efetivação de um dos objetivos da disciplina, o exercício do encenador, descrevo, a seguir, a síntese dos quatro textos utilizados nos seminários. Faço a ressalva de que não acompanhei a discussão ocorrida no começo da disciplina, devido ao fato de ter sido dispensada de meu trabalho apenas um mês após o início do semestre. Por esse motivo, não consta, neste relato, a análise dos debates empreendidos entre os estudantes.

A professora propôs a formação de equipes constituídas de seis estudantes, os quais se uniram conforme suas preferências. No decorrer dos trabalhos, embora a professora tenha levantado a possibilidade de alterar a constituição das equipes, os estudantes optaram por não realizar mudanças. A seguir, apresento os quatro textos selecionados pela professora, com o intuito de propor uma fundamentação teórica, assim como de criar um vocabulário em comum entre os envolvidos para ser utilizado durante o processo cênico.

TEXTO DO PRIMEIRO SEMINÁRIO

O primeiro texto estudado tratou dos elementos do drama e foi baseado nos seguintes autores¹: Theodore W. Hatlen, Sam Smiley e J. L. Styan. Esse texto (texto 1²) foi produzido pelo professor Irion Paulo Nolasco³.

Como a discussão desse texto é abrangente, discuto apenas alguns pontos considerados chaves para que haja uma compreensão do assunto debatido no seminário. A primeira parte do referido texto baseou-se na *Poética* de Aristóteles, que dividiu o drama em seis elementos: mito, personagem, elocução, pensamento, melopeia e espetáculo. Nolasco (2006) descreveu

¹ Utilizaram-se os textos *Orientação para o Teatro* (de Hatlen), *Dramaturgia: A Estrutura da Ação* (de Smiley) e *A Experiência Dramática* (de Styan).

² O texto é a compilação dos seguintes autores: Hatlen, (1962), Smiley (1971) e Styan (1975). Apesar disso, o texto escrito pelo professor não concedeu os devidos créditos aos autores. Portanto, para citar o texto, será feita referência à obra que Marocco disponibilizou para os estudantes no primeiro semestre de 2006. Além disso, o texto também não se encontra paginado.

³ Atualmente aposentado da função de professor adjunto 4 e pesquisador nível iii c da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Tem experiência na área de Artes, com ênfase em Teatro, atuando principalmente nos seguintes temas: direção teatral, construção de personagem, arte do ator, Lessac, energias corporais e improvisação teatral. Informações extraídas da Plataforma Lattes - CNPq no dia 31 de agosto de 2014.

que não há intenção de aprofundar todos esses elementos citados por Aristóteles, os quais serão referenciados quando necessário na análise dos textos a serem encenados.

Apesar disso, o elemento mito ganhou evidência, uma vez que serve como base na composição de peças de teatro. Por esse motivo, recorri ao conceito de mito, que, segundo Everardo Rocha (2001, p. 7),

é uma narrativa. É um discurso, uma fala. É uma forma de as sociedades espelharem suas contradições, exprimirem seus paradoxos, dúvidas e inquietações. [...] Mas, o mito é também um fenômeno de difícil definição. Por trás dessa palavra pode estar contida toda uma constelação, uma gama versificada de ideias.

Ao verificar o conceito de mito, busca-se compreender sua reestruturação enquanto material de criação textual. Para Aristóteles (1984, p. 247), “o mito é o princípio é como que a alma da tragédia”. Dessa forma, o mito era a essência do dramaturgo, consistindo na matéria reelaborada na reorganização das partes e dos acontecimentos vivenciados pelas personagens. É necessário notar que o emprego do termo é variável de acordo com o período histórico e as estratégias de sua narração. Contudo, mesmo que o drama ocidental se diversifique, é mantida uma tendência de a ação se desenvolver sob o princípio do que é “necessário” e “provável” (NOLASCO, 2006), a fim de que essa ação se encaminhe para o clímax.

Na sequência, o autor dissertou sobre o fato de que uma peça é um conjunto formado por uma “série de unidades” (NOLASCO, 2006), que pode ser dividida, respectivamente, em atos, cenas e unidades. Nessa compreensão as cenas, sob o prisma da interpretação francesa tradicional, fracionam-se pela entrada e saída das personagens. Essa percepção é básica ao encenador pela responsabilidade que carrega de direcionar o ator para a manutenção do fluxo contínuo da “ação dramática” (NOLASCO, 2006).

As cenas são compostas, assim, por meio do seguimento entre causa e efeito, que se acumula para gerar uma tensão emocional. Como exemplo, Nolasco descreveu a tragédia grega *Édipo Rei* e as diversas fases relacionadas à vida da personagem, desde o momento em que é considerado herói, por combater a peste que assolava a cidade, até o momento reverso, quando é exilado. Outro exemplo citado foi a peça *Casa de Bonecas* de Ibsen, que tratou da condição feminina. No início da peça, vislumbra-se a personagem principal, Nora, comportando-se como uma mulher realizada, mas, no desenrolar da narrativa, há uma desconstrução da “boneca”, que se percebe manipulada e, em uma atitude radical, quebra com essa condição, abandonando o lar supostamente “perfeito”.

Nesse sentido, Nolasco refere-se a Ferdinand de Brunetière, que defendeu a “lei do drama”, ou seja, a condição de que as peças são estruturadas com base na luta das personagens na intenção de alcançar seus objetivos. Esse processo, a despeito de não abranger a “dramaturgia ocidental”, pode ser verificado nas situações eleitas pelo dramaturgo para demonstrar a luta das personagens pelos seus objetivos ao organizar uma “série de ações e reações” (NOLASCO, 2006) na elaboração da narrativa.

Nolasco (2006) ponderou, ainda, que somente conservar a estrutura da narrativa não seria o suficiente para uma escrita coerente e plausível. Nesse sentido, ele explicitou que os problemas se encontram nos seguintes casos: narrativas com uma caracterização frágil, sem o desenvolvimento da ação; narrativas com finais em que não há uma resolução conveniente com a ação dramática; narrativas compostas de cenas que não se vinculam à ação principal da peça; narrativas que são extensas em demasia; narrativas em que é visível a falta de algumas cenas para um entendimento do drama; narrativas que não apresentam conteúdo dramático; e, por fim, narrativas que exageram em efeitos, sem uma caracterização e estrutura adequadas.

Diante da possibilidade de alguma dessas deficiências, o escritor necessitaria estruturar a narrativa levando em conta os seguintes aspectos: exposição, revelação, ponto de ataque, antecipação, complicação, clímax, crise, desfecho, unidade de tempo, unidade de espaço e unidade de ação. Além disso, conforme a estrutura aristotélica, a personagem é considerada o segundo principal elemento de uma tragédia. Pretende-se, assim, analisar cada um desses elementos a começar pela exposição:

Quando a cortina abre ou as luzes se acendem, tanto o dramaturgo quanto o diretor defrontam-se com o problema de captar a atenção da audiência com a informação necessária para que o espectador possa entender a ação posterior. Ele precisa saber quem são os personagens, qual a relação entre um e outro personagem, o que os motiva, e geralmente, também necessita alguma informação sobre o contexto em que se passa a ação. Isto é a exposição. O diretor precisa traduzir os elementos de informação dados no texto em símbolos visuais e sinestésicos, dentro de um determinado andamento que introduz o espectador na situação, gradativamente. (NOLASCO, 2006).

Para apreender a relevância da exposição, tomou-se a iniciativa de examinar este termo por meio de uma aproximação com o conceito de atmosfera cênica, o qual foi estudado com mais atenção nesta pesquisa, a fim de tratar da condição necessária para a criação da atmosfera pretendida em uma encenação. A correlação entre a exposição e a atmosfera cênica encontra-se no cerne do trabalho do encenador e da equipe que necessita extrair os “símbolos

visuais e sinestésicos” contidos no texto. O pressuposto é que cada texto contempla uma atmosfera cênica singular, a qual será transposta para a encenação.

Considerando-se o exposto, é importante salientar o posicionamento de Marocco⁴ em relação à abertura da encenação, ao defender a premência da potencialização da cena inicial como uma forma de desencadear a atenção e o entendimento dos espectadores quanto às informações sobre a temática tratada. Diante dessa perspectiva, é pertinente fazer referência a uma frase de cunho popular: “a primeira impressão é a que fica”. Esse enunciado tem como intenção enfatizar as orientações realizadas pela professora, que considera a questão da mediação imprescindível para as possíveis apreensões do espectador. Assim, enfatiza que, desde a abertura, deve predominar a atmosfera cênica que funciona como um convite que desperta sentimentos, emoções e percepções, como se fosse uma espécie de alimento da percepção estética, ou seja, uma abstração da realidade cotidiana para uma imersão em uma atmosfera única diante do universo fictício. De qualquer forma, a condição requerida pela professora quanto à qualidade da abertura igualmente se desdobraria nas cenas seguintes no intuito de atingir um trabalho bem realizado.

Para Nolasco (2006), “além de situar a ação em seu contexto, revelando o passado, a exposição também prepara o que vai acontecer no futuro e para o desenvolvimento das personagens, estabelecendo a necessária atmosfera”. Nesse sentido, há um incentivo para que o estudante se preocupe com a análise do texto que pretende encenar a fim de que tenha um escopo de interpretação dentre as variadas e múltiplas alternativas de interação com o texto literário, que apontam o procedimento cênico de criação. Perante a possibilidade da seleção de textos contemporâneos pelos estudantes, Nolasco frisou as particularidades apresentadas pela exposição nos referidos textos, afirmando que: “em textos contemporâneos a exposição é uma parte orgânica da ação ao invés de óbvia informação” (NOLASCO, 2006). Parte-se do princípio de que há diferentes formas de exposição, que convergem da mesma forma na participação dos componentes cênicos (cenário, figurino, adereços, maquiagem, iluminação e sonoplastia).

Na sequência, a professora enfatizou outro saber complementar à exposição: a “ação dramática” – que diz respeito às ações e reações travadas entre as personagens nas relações estabelecidas. Isso significa que a história precisa ser entendida quando levada à cena, de modo que, mesmo sem a leitura prévia do conto ou romance pelos espectadores, alguma

⁴ Anotação realizada em sala de aula, no dia 08 de maio de 2014.

margem de compreensão é necessária. Dessa maneira, o estudante, ao construir a cena, precisa entender que “toda a ação conduz a uma reação”⁵, comentário reiterado a cada orientação na análise das cenas apresentadas pelos estudantes.

Nesse sentido, esclareço que, atualmente, o termo dramaturgia extrapolou seu sentido, antes restrito aos elementos necessários à escrita de uma peça teatral. A partir da disciplina *Fundamentos da Dramaturgia do Encenador*, analisei que há diversas dramaturgias, questão estudada em um dos subcapítulos deste estudo. No entanto, a discussão proposta na disciplina parece vincular-se à formação de um aporte conceitual para os estudantes observarem as ações e as devidas reações das personagens, que são extraídas do material textual, para, posteriormente, transporem para a construção cênica.

Para Marocco, mesmo em situações em que as personagens se encontram paradas, algo interno está se passando; há uma reação. Com base nesse entendimento, percebeu-se que a professora alertava os estudantes quanto ao fato de que as reações podem ser inusitadas e com inúmeras configurações, já que não há um modelo ou uma medida certa, tendo em vista a complexidade da natureza humana. Por isso, cabe aos estudantes conscientizarem-se da importância desses saberes na montagem de uma encenação, bem como observarem que as peças contemporâneas trabalham com o acréscimo de outros fatores na criação de ação.

Nolasco (2006) refere-se à revelação, termo oriundo da palavra latina *revelatione*, que significa “ato ou efeito de revelar-se” (FERREIRA, 1986, p. 1504). Para Nolasco (2006), desse modo, as personagens vão se revelando no desenvolvimento do enredo, o que pode ser presenciado por meio de suas ações. Nesse sentido, o encenador e os atores atêm-se a tais aspectos, sendo, “[...] obrigados a criar uma espécie de caudal de informações para a audiência, cada um através dos meios que dispõem. Precisam revelar a motivação das personagens e seus objetivos, relacionamentos e sentimentos” (NOLASCO, 2006). Para Nolasco (2006), a revelação ideal, segundo a leitura de alguns teóricos, é a que reverbera na descoberta realizada pela própria personagem, pois a descoberta da suposta “verdade” expõe seus sentimentos e emoções, decorrentes da revelação diante de si e dos espectadores.

Após o estágio em que os espectadores sabem das informações e estão atentos, Nolasco afirma a necessidade de preocupar-se com o “ponto de ataque”, que se estabelece por meio de uma sucessão de acontecimentos na composição crucial da ação, por conseguinte: “é o momento da peça e do espetáculo em que as forças se precipitam e acionam o mecanismo da

⁵ Nota de sala de aula, registrada no dia 27 de maio de 2014.

ação” (NOLASCO, 2006). Esse é o momento em que o jogo é precipitado, porque o curso da ação é modificado por alguma decorrência que desequilibra os acontecimentos. Para explicar isso, Nolasco (2006) recorreu a exemplos: a personagem Horácio na peça *Hamlet* se depara com o fantasma do rei assassinado; a cerimônia de casamento entre Otelo e Desdêmona é oficializada; e a proibição do sepultamento de Polinices pelo rei Creonte. Trata-se, assim, de algum acontecimento significativo que precipitará o curso da ação, no desenvolvimento do enredo.

Porém, o ponto de ataque modifica-se se analisadas as obras modernas ou contemporâneas, conforme Nolasco (2006): “há uma tendência em usar uma história mais compacta, em vista disto, o ‘ponto de ataque’ aparece relativamente tarde”. Assim, essas obras, às vezes, têm uma organização estrutural mais complexa, o que geralmente faz com seja necessária uma análise mais minuciosa do material a ser trabalhado. Na maioria das obras, embora seja perceptível uma complexidade, é interessante se deter na estrutura do texto para perceber as nuances e conseguir uma compreensão mais aprofundada.

Já o elemento seguinte, a antecipação, tem como proposta criar ou preparar o espectador para os acontecimentos, sendo muito utilizado também em filmes de suspense. De acordo com Nolasco (2006), a antecipação é elaborada com vistas a diversos objetivos, como, por exemplo, fazer com que os acontecimentos sejam “críveis”, estabelecendo um meio para a criação de suspense e de uma tensão. Além disso, “pode revelar uma personagem, ajuda no desenvolvimento dos clímaxes, crises e complicações. Prepara uma entrada em cena ou uma atmosfera” (NOLASCO, 2006). Acredita-se que, dessa forma, uma curiosidade seja construída para o desenvolvimento da ação, prendendo a atenção do espectador.

Na continuidade, Nolasco apresenta a complicação, que teria como primeiro elemento o ponto de ataque: “[...] qualquer força nova introduzida na peça, ou espetáculo que afeta a direção do curso da ação. A ação dramática de uma peça bem construída é geralmente estruturada com uma série de ‘complicações’” (NOLASCO, 2006). Para exemplificar como ocorrem as complicações, o autor traçou os principais acontecimentos da peça *Romeu e Julieta*, de Shakespeare, que contou com uma série de complicações: o amor proibido; a inimizade entre as famílias; o assassinato, perante Julieta, de Teobaldo por Romeu; a obrigação imposta pelo pai de Julieta de um casamento indesejado com Páris; o plano do frade que se alia a Julieta na armação de uma sua falsa morte; a carta que não chegou nas mãos de

Romeu; o suicídio de Romeu ao ver sua amada morta; e o suicídio de Julieta, que também não suporta ver o amado morto.

Após tratar da complicação, Nolasco (2006) discorre sobre o clímax, que é o momento auge da tensão alcançada pela ação dramática. No caso de *Romeu e Julieta*, a personagem Julieta tem de optar entre tomar ou não o remédio que a deixaria inconsciente, como se estivesse em um sono profundo. Nolasco (2006) acrescenta, ainda, que “alguns autores veem a estrutura de uma peça como um triângulo isósceles com cinco degraus: introdução, ascensão, clímax, queda e catástrofe. O clímax é o ápice do triângulo, o mais alto ponto da estrutura”. Geralmente, o clímax é o momento mais esperado pelos espectadores que assistem à peça desde o início até o desencadeamento final.

Existe uma aproximação entre o clímax e a crise, já que, algumas vezes, esses elementos ocorreram ao mesmo tempo. Apesar disso, a crise é compreendida como a tomada de decisão pela personagem quanto à melhor atitude a ser tomada diante da situação de conflito. Dessa maneira, “uma crise, envolve um choque de interesses” (NOLASCO, 2006), até mesmo porque nem sempre a personagem terá autonomia para escolher o que melhor lhe convém, tomando algumas decisões sob pressão. Nolasco (2006) expõe dois exemplos desse tipo de situação: quando Hamlet tem de decidir se matará ou não seu tio e quando Nora precisa decidir se abandonará seu marido e seus filhos. Diante disso, é possível observar que a crise geralmente define o destino das personagens, conduzindo-as à felicidade ou a uma catástrofe. Para ele, “as peças geralmente são uma sucessão de crises que nascem de uma série de complicações” (NOLASCO, 2006).

Por meio desses acontecimentos, chega-se ao desfecho, que consiste na finalização da ação dramática, isto é, na solução dos problemas expostos no decorrer da trama. Para exemplificar, Nolasco (2006) utilizou o caso da personagem Édipo, que teve de partir para o exílio, e o desfecho trágico da união entre Romeu e Julieta na morte. O desfecho apresenta-se, assim, como uma resolução dos problemas nem sempre favorável aos supostos desejos da personagem. Segundo Nolasco (2006), alguns escritores resolvem o desfecho com um suicídio, o que pode ser considerado um lapso. A ação dramática pode, também, ser desenvolvida pela ação das personagens em um crescente, sem que haja, necessariamente, uma solução simplificada, que não se entrelaça com os acontecimentos.

No decorrer do texto, Nolasco (2006) analisou, ainda, a unidade de tempo, também conhecida como unidade de dia, que foi discutida acirradamente no século XVI em função de

Aristóteles não ter esclarecido se a referência é um dia astronômico ou, simplesmente, o período que inicia com o alvorecer e culmina com o crepúsculo. Essa falta de definição serviu para alimentar infundáveis debates, como, por exemplo, sobre se a unidade de tempo deveria fazer coincidir o tempo interno da peça com o tempo real que o público levava para assistir à encenação. Argumentava-se como impossível acreditar em uma ação dramática que durava vinte e quatro horas para ser resolvida, enquanto que o público a assistia por apenas duas ou três horas. Segundo Roubine (2003, p. 42), “[...] Aristóteles sobre essa questão, se mostrou bem menos explícito de que a respeito a unidade de ação. Não fixa uma norma, mas sugere uma justa medida: A tragédia tenta no máximo possível se manter em uma revolução do sol ou não se afastar muito disso”. Entretanto, essa medida se modificou em cada período histórico, de modo que em algumas peças, como as pertencentes à dramaturgia de Shakespeare, não há um padrão de tempo. Já no caso do renascimento italiano, por exemplo, o período estipulado para as peças era de doze horas. Os dramaturgos de outras épocas, por sua vez, agiram com liberdade no que se relaciona à unidade de tempo, embora Nolasco (2006) ressalte que, “dada à característica compacta do drama, os dramaturgos tendem a restringir a ação a um período relativamente curto de tempo”.

Sobre a unidade de espaço ou lugar, tanto Nolasco (2006) quanto Roubine (2003) observam que não se constatou uma reflexão por parte de Aristóteles a esse respeito. Isso pode ser verificado nas seguintes assertivas: “os primeiros comentadores italianos tampouco abordam o problema, uma vez que Aristóteles não o coloca” (ROUBINE, 2003, p. 46). Por outro lado Nolasco (2006) reflete: “Aristóteles nada disse sobre a unidade de espaço, embora fosse costumeiro, para os grandes trágicos, utilizar apenas um local para o desenvolvimento da ação, no máximo dois”. No caso dos renascentistas, estes usavam somente um espaço ou, caso fosse necessário, dois espaços na mesma cidade. Nolasco constatou, ainda, que, na historiografia teatral, a unidade do espaço não é um aspecto que se fixou, mas que, de certa maneira, foi deixado de lado. Mesmo assim, embora a ação dramática exija vários espaços, “a tendência dos dramaturgos, de uma maneira geral, é concentrar o espaço da ação restrito a fim de manter o foco claro e inteligível” (NOLASCO, 2006).

No contexto de criação textual, a *Poética* refere-se à unidade de ação, discorrendo sobre sua importância para o encadeamento da história. Nesse aspecto, Nolasco (2006) sinalizou que o enredo deveria ser composto de uma ação principal e que as demais ações seriam submetidas ao seu eixo, uma vez que os fatos apresentados já se relacionam entre si no desenvolvimento da ação principal. Na tragédia, por exemplo, “[...] impõe-se rigoroso

encadeamento causal, cada cena sendo a causa da próxima e esta sendo o efeito da anterior: o mecanismo dramático move-se sozinho, sem a presença de um mediador que o possa manter funcionando” (ROSENFELD, 1985, p. 30). Além disso, Aristóteles (1984) comentou sobre o respeito às leis da necessidade e da verossimilhança, bem como sobre a manutenção da unidade das pessoas trágicas, de seu caráter e de seus interesses. Nolasco (2006) afirmou que Aristóteles não impôs uma regra inalterável e que a elaboração de suas ideias serviu de base a outros teóricos, como a Castelvetro na Itália durante o século XVI. Ele não se opôs à unidade de ação, mas faz dela uma leitura mais abrangente, relacionando-a às unidades de tempo e lugar e propondo a diversificação de heróis e ações, o que levaria o autor a ampliar o tempo da ação e a multiplicar os lugares onde ela se desenvolve. Em 1674, Boileau Despreaux publicou *A arte poética* como uma obra norteadora da boa composição literária para fixar as exigências e os procedimentos que vinham sendo discutidos pelos especialistas e escritores desde a redescoberta da *Poética* de Aristóteles. Apesar disso, no decorrer da história, há dramaturgos que aplicaram essa obra de outra forma, como, por exemplo, Marlowe, que “alcançava a unidade através da personagem, focalizando todas as ações em uma figura central. Outros chegavam a unidade trabalhando uma ideia, selecionando somente alguns personagens e incidentes” (NOLASCO, 2006). A forma como a unidade de ação é aplicada faz parte de um processo de criação do escritor, que, em textos contemporâneos, geralmente não se revela, uma vez que esses textos apresentam características singulares, o que indica uma dificuldade de análise fechada em unidades.

Nessa discussão acerca das regras das três unidades, a professora Mendes⁶ trouxe uma crítica quanto às interpretações tecidas sobre as regras aristotélicas, afirmando que são feitas à revelia. Essa ideia se aproxima do posicionamento de Roubine, que observou no aristotelismo francês a criação de um elitismo intelectual. Por isso, “[...] o êxito do dramaturgo é objetivamente atestado pela conformidade de sua obra às regras” (ROUBINE, 2003, p. 27). Assim, refletir sobre o uso das unidades aristotélicas tornou-se uma tarefa complexa que envolve um discurso incerto, porque podemos ser levados pelo aristotelismo que predominou no desenvolvimento das teorias do século XVI e que ainda hoje influencia a maneira de interpretar a *Poética*. Dessa forma, necessita-se revisitar diversos autores para não fazermos leituras lacunares.

⁶ Nota de sala de aula, registrada no dia 04 de setembro de 2013 como estudante do Programa de Pós-graduação em Artes Cênicas (PPGAC) da Universidade Federal da Bahia (UFBA).

Após o debate sobre as unidades, tratou-se das personagens, considerado o segundo elemento essencial para a criação da tragédia sob a perspectiva aristotélica, embora alguns escritores e críticos o percebam como o principal elemento. Para Nolasco (2006), essa discussão é improdutiva por considerar que tanto o mito como a personagem são elementos relevantes para a estrutura de um texto. Em seu entendimento, “um bom texto exige uma boa narrativa e uma boa caracterização ou construção de personagem. Pode-se dizer que ‘narrativa é personagem em ação’” (ELWOOD apud NOLASCO, 2006).

No decorrer da discussão, Nolasco (2006) refletiu sobre as possíveis diferenças entre as personagens no teatro e no romance, afirmando que estas, no romance, podem apresentar um maior desenvolvimento de suas características e de seu comportamento. No caso do texto teatral, de maneira contrária, há uma dificuldade nesse aspecto devido ao fato de o drama se constituir de forma mais compacta: “devido a esta espécie de ‘compressão’ do drama, a caracterização das personagens pode cair no superficial ou no unidimensional” (NOLASCO, 2006). Entretanto, segundo Nolasco, a escrita teatral aprimorou-se, sendo possível citar como exemplo os dramaturgos Ibsen, Strindberg e Tchekhov, que se preocuparam em dotar as personagens de uma complexidade, influenciados por descobertas da medicina e da psicologia. Para Décio de A. Prado (1968, p. 81), “no romance, a personagem é um elemento entre vários outros, ainda que seja o principal. Romances há que têm nomes de cidades (Roma, de Zola) ou que pretendem apanhar um segmento da vida social de um país (E.U.A., de John Dos Passos)”. A explicação do autor é que, no teatro, a personagem constitui-se no centro da obra, de modo que “nada existe a não ser através delas” (PRADO, 1968, p. 81).

Apesar das diferenças, tanto o romance quanto a peça teatral se apoiam em personagens, que podem ser delineadas de diversas maneiras, para desenvolver sua narração. Uma dessas maneiras, conforme Nolasco (2006), seria por meio da aparência, de forma que a identidade se comporia pelas qualidades físicas. Outra maneira seria por meio da palavra, isto é, pelo modo como a personagem emprega seu linguajar, o qual condiz com seu comportamento e sua identidade. Conforme Nolasco, anteriormente ao realismo e ao naturalismo, os autores apoiavam-se em solilóquios, que eram realizados à parte, como forma de o público entrar na intimidade dos pensamentos da personagem; contudo, esse método foi desconsiderado com vistas à manutenção do ilusionismo. A terceira forma de construção da personagem seria por meio de sua ação e de sua fala, que dariam uma noção de quem é a personagem. Outra maneira possível, ainda, seria a composição por meio das falas de outras personagens, que auxiliariam o espectador a entender quem é a personagem em questão. Apesar dessas várias

possibilidades de composição, Nolasco explicitou que a veracidade da personagem se relaciona ao desempenho do ator: “a credibilidade de uma personagem no palco depende da presença do ator. As qualidades pessoais do ator, as qualidades técnicas de seu trabalho, sua presença cênica, dão dimensão ao texto, ao espetáculo, que é muito difícil descrever, e praticamente impossível de prever” (NOLASCO, 2006). A argumentação sobre esses diversos pontos, contida no texto de Nolasco, possibilitou ao estudante adentrar no conhecimento da *Póetica*, texto referência nos estudos teatrais devido à influência que exerceu e continua a exercer nos escritores. A questão de estudar a estrutura que está por trás da criação de um texto é vital, tendo em vista que um dos passos seguintes no ensino da disciplina condiz à análise dos contos ou dos romances que serão encenados. A percepção dos elementos que são parte da estrutura de um texto aprimora o olhar do estudante no que diz respeito à compreensão dos acontecimentos principais que compõem a história, o que ocorre, provavelmente, com base no mapeamento dos elementos constituintes, tais como: a exposição; a revelação; o ponto de ataque; a antecipação; a complicação; o clímax; a crise; o desfecho; a unidade de tempo, de espaço e de ação; e as personagens. Tal compreensão promove uma ampla visão da dinâmica constituinte que complementa cada uma das partes em que se organiza o texto, posto que, algumas vezes, a análise baseada em Aristóteles é assimilada com um discurso tradicional. No entanto, observa-se que a estrutura proposta por Aristóteles é contumaz na linguagem tanto teatral quanto cinematográfica, ou seja, é recorrente para quem trabalha com histórias a serem contadas, independentemente do meio usado.

TEXTO DO SEGUNDO SEMINÁRIO

Visto que o segundo seminário consistiu em uma reflexão baseada no texto *Ação Dramática*, de John E. Dietrich, traduzido pelo professor Nolasco⁷ que inicia com o seguinte questionamento: o que é o drama? Novamente, recorreu-se à definição de Aristóteles: o drama é “a imitação de uma ação” (DIETRICH, 1962). O drama, um dos três gêneros literários (épico, lírico e dramático), é, em geral, caracterizado pela pura ação das personagens. Nesse sentido, Aristóteles enalteceu a ação: “Porém, o elemento mais importante é a trama dos fatos, pois a tragédia não é imitação de homens, mas de ações e de vida, de felicidade ou

⁷ Todas as referências a Dietrich neste texto são oriundas de um ensaio produzido pelo professor Irion Paulo Nolasco em 2006 e utilizado no componente de *Fundamentos da Dramaturgia do Encenador* por Marocco.

infelicidade, reside na ação, e a própria finalidade da vida é uma ação, não uma qualidade” (ARISTÓTELES, 1984, p. 246). O drama é, assim, uma forma de arte que imita a vida por meio de ações que são praticadas pelos homens com vícios e virtudes, ou seja, homens de baixa ou elevada índole. Apesar de se apoiar em Aristóteles, Dietrich (1962) buscou um conceito que acredita ser mais contemporâneo: “Drama é uma estória, em forma dialogada, de um conflito humano, projetada por meio da palavra e da ação, de um palco para uma plateia”. Esses conceitos se assemelham porque trazem elementos comuns à elaboração do drama: a história, o conflito, a ação e a palavra. A partir das ações praticadas pelos homens, surgem os conflitos e, como consequência, uma história, que supostamente poderá ser reestruturada em uma peça teatral ou em uma obra literária. A questão central diz respeito, desse modo, à forma como o escritor organiza as partes de um drama, que se baseia em uma história extraída da realidade ou da sua imaginação, estruturando a maneira pela qual será contada a história.

O ponto seguinte tratado por Dietrich é acerca do *Drama e Conflito Humano*, referindo-se ao fato de que as manchetes dos jornais diários trazem assuntos referentes à condição humana, como “nascimentos e mortes, casamentos e divórcios, crime e castigo, guerra e paz. Os temas: coragem e covardia, egoísmo e generosidade” (DIETRICH, 1962). Com base nesses assuntos, os escritores podem criar dramas, o que vem acontecendo desde a antiguidade, quando o mito era um material reelaborado devido à necessidade dos homens de comporem suas trajetórias por meio de uma encenação. Atualmente, a reestruturação do conflito não mais é atribuída a um padrão único, sofrendo influências de seu contexto, ou seja, projetando, de certa maneira, as relações do homem na sociedade que habita.

Na sequência, averiguou-se *A Lei do Drama*, já que o “conflito é como base do drama” (DIETRICH, 1962), ou seja, é relacionável à condição humana: as personagens frustram-se diante de objetivos e desejos irrealizáveis ao encontrarem os mais diversos obstáculos no seu percurso. O conflito constitui-se, assim, quando há uma oposição, isto é, uma força que se contradiz, por conseguinte: “o choque destas forças opostas resulta na ação dramática” (DIETRICH, 1962). Como exemplo, Dietrich (1962) citou a peça *Macbeth*, de Shakespeare, em que o conflito é motivado pelo desejo de poder; a peça *A morte do caixeiro viajante*, de Arthur Miller, em que há um conflito social e familiar, levando ao questionamento dos valores sociais e de seu espaço na sociedade; e a peça *O inimigo do povo*, de Ibsen, na qual o conflito se desenvolve diante da perspectiva de ter uma conduta ética. As peças estruturam-se, dessa forma, a partir de uma gama de conflitos humanos que são de toda ordem e que se originam

da complexidade da existência humana e dos fatores a ela interligados, como os aspectos sociais, políticos, religiosos, etc.

Na continuidade do texto, no subtítulo *Ação – Estrutura do Drama*, Dietrich defendeu que “o conflito é expresso em ação” (1962). Sendo assim, o conflito resulta da ação das personagens. Dietrich (1962) exemplificou esse aspecto por meio de uma cena em que um homem espera apreensivo em uma estação ferroviária; se essa situação pertencesse à vida real, não haveria necessidade de uma demonstração de seus sentimentos ou emoções. Entretanto, em uma cena fictícia, essa mesma ação precisaria alavancar sinais para uma possível interpretação por parte dos espectadores. Conforme o autor: “Olhar no relógio, por exemplo, a ação chama a atenção e cria excitação. Rasgar uma carta; lutar num duelo; morrer em estertores de agonia; esperar pela volta de uma amante: falam mais do que mil palavras” (DIETRICH, 1962). Nesse aspecto, o encenador e a equipe, na criação das cenas, precisam observar uma construção do que se pretende inteligível, na perspectiva de uma leitura por parte dos espectadores sem que haja, necessariamente, o diálogo, mas de modo que somente a ação possa ser suficiente.

Na intenção de aclarar o assunto, o subtítulo *Motivação – a base da Ação* tem como argumento: “mais importante que ação em si é a razão para esta ação” (DIETRICH, 1962), no intuito de explicitar que toda ação deve ter uma motivação, que geralmente é exposta ao público anteriormente. Para Dietrich (1962), se um jornal faz uma publicação sobre o suicídio de uma mulher, provavelmente, uma notícia desse teor promoverá curiosidade quanto ao motivo que levaria alguém a tomar essa atitude, bem como a formulação de várias hipóteses. Outro exemplo refere-se à situação de observar um jovem correndo, ação que seria desprovida de sentido se não houver uma motivação que faça o jovem correr, tais como: o excesso de energia, o desejo de alcançar seu pai, o medo de ser atacado por um cão ou a tentativa de salvar sua namorada que está se afogando em um rio. Assim: “em cada passo o espectador precisa saber porque. A razão ou motivação atrás da ação é a causa pela qual uma ação se torna dramática” (DIETRICH, 1962). As ações cênicas são preenchidas de significação, de modo que uma ação, para se tornar cênica, ocorre devido a uma “razão ou motivação” (DIETRICH, 1962) conduzida pelos acontecimentos. Quanto à definição de motivação, Dietrich acredita que se trata de forças que dinamizam o homem a responder a determinado acontecimento, afirmando, ainda:

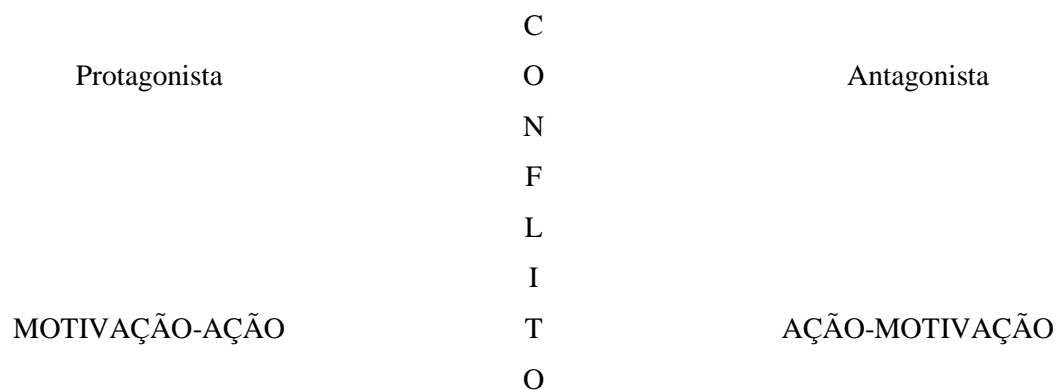
1° Pode surgir do interior das energias básicas humanas; 2° Pode surgir de uma situação em que o homem se encontra; 3° pode ser derivada de uma interação social – que é proveniente do contato com os outros homens; 4° a ação pode ser motivada pela estrutura da personalidade da pessoa envolvida (DIETRICH, 1962).

Assim, cada situação é causada por diferentes motivações, que seguem uma lógica própria. Como percebeu Dietrich (1962), mesmo “simples ações humanas” são seguidas de uma motivação. Como exemplo, o autor citou uma situação em que um jovem se agacha contra a parede de um edifício, em uma noite de inverno, fria e com vento. A ação dramática é a de “agachar-se contra a parede”, que pode ser causada por “1° Energia básica: desejo de segurança e autoproteção do frio. 2° A situação física: o frio da noite de inverno. 3° A estrutura da personagem: um jovem amedrontado e doente” (DIETRICH, 1962). Essas causas são motivadoras e determinantes de uma ação; afinal, algo está acionando o jovem a tomar uma atitude quando este se agacha. Para o autor, além de saber as motivações, quer-se saber quem é esse jovem, pois tudo é passível de várias leituras. Assim, se as motivações do jovem passarem a ser outras, a ação também deve ser modificada a fim de condizer com a motivação. Outro exemplo seria: o jovem agachado contra a parede de um edifício, em uma noite de inverno, está perto de um homem com um revólver na expectativa de cometer um roubo. Neste caso, tem-se:

[...] Ação dramática: agachar-se contra a parede de um edifício. Quais as forças motivadoras que determinam a ação? 1° Energia básica: desejo de segurança e auto-proteção contra o homem com o revolver. 2° Situação física: a escuridão propiciando segurança. 3° Estrutura da personagem: um amedrontado jovem (DIETRICH, 1962).

Esse exemplo estrutura uma cena na qual se observa uma ação preenchida de motivações, a começar pela própria condição climática, além do lugar em que se passa a ação e do elemento principal, que é o roubo. A princípio, os elementos já propiciam reações, que é a ação dramática de agachar-se, e sugerem as forças motivadoras, que são autoproteção, escuridão e medo, a fim de prender a atenção do espectador.

Observa-se, assim, que Dietrich (1962) teve uma preocupação didática quanto a explicar os elementos que compõem o drama: “Motivação – Ação – Conflito”, conforme pode ser visto no esquema transposto a seguir.



A palavra drama significa ação e é um elemento essencial à constituição da cena teatral, tanto na sua escrita quanto na sua construção. Para Dietrich (1962), o drama trabalha com “forças opostas”, de modo que o protagonista age devido a alguma motivação, que se opõe a de seu antagonista, originando o conflito. “Por isso, a chave do drama repousa no conhecimento da motivação humana” (DIETRICH, 1962).

Na proposição de Dietrich (1962), outro elemento-chave é o contexto da situação motivadora da ação. Isso significa que a situação se caracteriza pelas circunstâncias físicas e sociais, por exemplo, que levam a personagem a ter determinadas atitudes e/ou comportamentos. Um exemplo sugerido pelo autor é o seguinte: se um soldado, em uma trincheira, estivesse escrevendo uma carta à sua mulher, com certeza esse local influenciaria a ação de um modo diferente do que ocorreria se o soldado estivesse em um quarto de hotel. Assim, “no caso do soldado, a trincheira, talvez úmida, com inadequados instrumentos para escrever, sem mesa ou cadeira, irá motivar específicas formas de ação” (DIETRICH, 1962). A condição descrita já expõe o cenário e a situação em que a personagem se encontra, contaminando seu comportamento e sua ação.

Da mesma maneira, a situação social também é decisiva e exerce forte influência na ação da personagem. A pressão da sociedade é fator bastante influente nas respostas de um indivíduo, principalmente para os mais preocupados com o meio social e com a expectativa que há sobre seu comportamento, advinda geralmente dos reflexos das tradições da sociedade, que proporcionam um poderoso código de motivação da ação (DIETRICH, 1962). Exemplo disso é o fato de que um indivíduo tem comportamentos diferenciados em uma igreja e no carnaval, mostrando que tanto em um lugar quanto no outro, ainda que com fins totalmente diferentes, as pressões sociais norteiam seu comportamento, até mesmo porque cada espaço social exige a adequação do comportamento para a aceitação ou não do indivíduo.

Os espectadores que apreciam a convenção de uma encenação observam que as personagens se movimentam conforme a motivação da situação social, que se configura nos diálogos entre as personagens. Nesse debate de ideias, são geradas perguntas e respostas, formando um círculo de estímulo/reposta: “A _____ B_____A_____B” (DIETRICH, 1962). Essa forma de comunicação é nomeada de “resposta em série”, sendo um estímulo à ação. A resposta é “expressa em termos psicológicos”, em vista que a pessoa oferta um estímulo que desencadeia uma reação. Para ilustrar, é possível avaliar uma situação em que dois meninos (A e B) se encontram: “A) ‘Vá para casa!’ (estímulo); B) ‘Não irei.’ (reposta-estímulo); A) ‘Oh! Sim, você irá.’ (resposta-estímulo); B) ‘Obrigue-me’ (resposta). Os mesmos meninos no mesmo lugar: A) ‘Vá para casa.’; B) ‘Claro, vamos.’; A) ‘Está bem.’; B) ‘Corre que eu te alcanço’” (DIETRICH, 1962). Os exemplos indicam o contato social que propõe as situações de respostas, que, a princípio, divergem nas expectativas e, posteriormente, convergem. Dietrich demonstrou, assim, reações distintas justamente para proporcionar a percepção de que a situação social se desenvolve conforme a interação entre as pessoas, que geralmente se portam de acordo com os objetivos a serem alcançados.

TEXTO DO TERCEIRO SEMINÁRIO

No terceiro seminário, o texto abordado foi *As ações “realistas” na vida cotidiana*, de Thomas Richards (1995), traduzido para fins didáticos por Sofia Salvatori. A discussão aqui estabelecida remete ao fato de que ações físicas não estão limitadas meramente a “situações realistas, a jogos sociais, à vida cotidiana” (RICHARDS, 1995). Apesar disso, Grotowski compreendeu como imprescindível o conhecimento da base realista para, a seguir, chegar ao outro nível. Geralmente, quando o ator consegue determinado nível de qualidade, afasta-se da base realista para abarcar “a corrente viva dos impulsos” (RICHARDS, 1995). A pesquisa de Grotowski iniciou, assim, com o seguinte questionamento: o “trabalho realista” (RICHARDS, 1995) é necessário? Para responder a essa pergunta, investigou os livros de Stanislávski, sem, no entanto, encontrar uma resposta. Contudo, sabia que o artista precisaria de anos de experiência do fazer cotidiano para conseguir um nível de qualidade no seu labor quanto à aprendizagem das “ações físicas”. Para esclarecer seu posicionamento, Richards (1995) apresentou um exemplo de “situações realistas: da vida cotidiana e do jogo social”. Para tanto, descreveu uma situação do cotidiano na qual estava sentado em um café no momento em que escrevia este texto, quando teve sua atenção desviada ao olhar para a janela e enxergar uma

jovem mulher. Nesse ato, observou que outra ação, diferentemente da anterior, começava a ser executada, ao mesmo tempo em que o seu pensamento lhe avisava que deveria estar concentrado. Essa cena é uma forma que Richards encontrou para afirmar que tudo se relaciona a uma ação física, ou seja, a um “tipo de sintoma”, já que esta é involuntária e, portanto, não consciente. A partir disso, refletiu sobre o que é uma ação, se comparada à situação cotidiana ao trabalho do ator, e entendeu que a situação do café poderia ser trazida à cena pelas ações físicas. Contudo, ressalta que apenas pela vontade o ator não conseguiria representar suas emoções, ao passo que, se utilizasse a ação física, chegaria a seu intento. Assim,

[...] se concentrando nas ações (nas quais o pensamento também está incluído), o ator torna sua vida psicológica capaz de reagir naturalmente ao que ele faz [...] se o ator executa verdadeiramente a linha de ações físicas, ele viverá autenticamente em cena, e isto será, por sua vez, percebido pelo espectador (RICHARDS, 1995).

Para Richards (1995), as coisas na vida cotidiana se passam rapidamente, sendo difícil lembrar-se das sucessões de acontecimentos que foram vivenciados, como, por exemplo, na situação do café, em que seria necessário um empenho para discernir os pormenores. Caso o ator fizesse essa cena, ele precisaria estar consciente das ações, já que unicamente a inspiração não seria suficiente para transmitir o esperado ao público. Essa análise desemboca na seguinte asserção: “o ator deve, antes de tudo, ver suas próprias maneiras de fazer (na vida cotidiana) para poder em seguida construir conscientemente tais ‘fazer’ (quer dizer ações) em cena” (RICHARDS, 1995).

Nessa ótica, a ação constrói-se pela consciência das ações do cotidiano para, posteriormente, criar de maneira ciente a cena – ações em cena; trata-se das motivações que o ator tem para formar uma base que permita realizar uma prática de cunho autêntico a fim de que suas emoções não sejam produzidas como cópia da realidade. Assim: “A totalidade do que o ator faz, com todos os detalhes executados conscientemente e toda a verdade espontânea, revela ao espectador algo específico sobre a nossa condição humana” (RICHARDS, 1995). Em nenhum momento, o que está em voga é a realização de uma cópia da vida (como a tentativa de executar a cena do café) ou de um retrato da vida psicológica; trata-se de saber se esse tipo de tentativa seria perceptível para o espectador. Para Richards (1995), a “cópia emocional” é percebida pelo espectador assim como pelo ator, pois não há naturalidade. Stanislávski percebeu a questão da ação física, mas infelizmente não houve

tempo para que pudesse investigar criteriosamente esse fenômeno. A análise de Stanislávski e de Grotowski é que as emoções não se submetem à nossa vontade, em razão de que não as controlamos. A dinâmica do trabalho do ator consiste, assim, na pesquisa quanto ao seu comportamento nas diversas situações, bem como quanto ao comportamento dos demais indivíduos, o que pode gerar materiais de trabalho na perspectiva de desvendar um segredo de valor tanto em si como nos outros. Para Richards (1995), somente assim se apresenta um teatro que tenha sentido para os espectadores; caso contrário, o teatro é insignificante e destituído de algo que realmente toque o espectador.

A noção da vida cotidiana e dos jogos sociais começou com Stanislávski, que desenvolveu uma intensa pesquisa a respeito desse tema. Posteriormente, Grotowski deu continuidade à investigação e aprimorou o trabalho das ações físicas na vertente da “corrente de impulsos”, na premência de uma “reconstrução da vida cotidiana” (RICHARDS, 1995). É importante esclarecer que as observações das “ações realistas” de si e dos outros devem ser realizadas antes dos ensaios e das apresentações dos espetáculos. O trabalho com as ações físicas não se atém a uma simples imitação da vida cotidiana, já que requer a representação de outro aspecto que venha, justamente, a se diferenciar da vida em si. Esse aspecto é a “corrente de impulsos” (RICHARDS, 1995), um trabalho que permitiria ao ator obter as reações naturais, próprias de uma ação física, sem uma imitação ilustrativa das ações da vida cotidiana.

Novamente, Richards (1995) recorreu a um café para concluir as ideias debatidas no texto, apresentando o exemplo de um jovem que entra no local, cumprimenta as pessoas, ao mesmo tempo em que assobia uma canção alegre, e se senta, de modo que sua coluna forma um “c” e seus olhos fitam a linha do horizonte, sem mirar nenhum ponto específico. Parece que está distraído e fica na mesma posição em torno de vinte minutos; depois volta a prestar atenção no que o cerca, toma o café e, novamente, parece se distrair, arqueando a coluna. Após, levanta-se, faz movimentos com as mãos e se aproxima da porta para sair do local. No entanto, com sua testa crispada, logo retorna a fim de pagar o café, o que havia esquecido. Realiza o pagamento, retira-se com o olhar baixo e os lábios fechados e caminha de forma rápida. Para o autor, o que acabou de descrever “não é a linha das ações físicas, mas a imagem exterior do comportamento – e os sintomas – observados de fora: um momento da vida deste jovem” (RICHARDS, 1995).

O questionamento gerado a partir disso é: de que forma o ator se apropriaria de um acontecimento cotidiano para a sua criação? Antes de qualquer coisa, é preciso explicitar que há diferença entre uma ação cotidiana e uma ação física criada por um ator. O jovem do café age de forma inconsciente; sem se preocupar em comunicar algo, ele simplesmente se encontra nesse ambiente e se comporta conforme os acontecimentos de sua vida, refletindo o seu estado emocional. No caso do ator, se, por acaso, ele viesse a se apropriar daquele comportamento do jovem do café, a sua base de criação não poderia advir da emoção, porque ele não a controlaria; apesar de que, perante a realização de ações físicas, o ator poderia transmitir aqueles acontecimentos que foram expressos pelo jovem. Assim, pode-se afirmar que “o ator não se ocupará do estado emocional porque ele sabe que não pode controlá-lo pela sua vontade. Ele se ocupará da maneira precisa de se sentar, e de manter a sua postura” (RICHARDS, 1995). O mínimo detalhe em sua ação física converge para o seu preenchimento, já que o jovem observado agia em função de sua vida afetiva, pensando na noite anterior, em que havia se desentendido com sua noiva. Como o pesar do psicológico é reescrito nas ações, seria nesse âmbito que o ator teria de encontrar seu material. O fazer é o princípio para a criação do ator, sendo esse o aspecto que diferencia um trabalho de extração da cópia da vida cotidiana.

TEXTO DO QUARTO SEMINÁRIO

No quarto seminário, a professora selecionou um texto que prioriza a continuidade dessa discussão: a palestra⁸ de Grotowski *Sobre o Método das Ações Físicas*, realizada no Festival de Teatro de Santo Arcangelo, na Itália, em 1988. A base da reflexão consistia em um estudo de Stanislávski, em que este sistematizou o trabalho do ator, acreditando, inicialmente, que as emoções seriam as responsáveis pelo material cênico do ator. Entrementes, no decorrer da pesquisa que era inerente ao seu processo de trabalho, averiguou que havia um problema quanto à percepção de que a emoção não poderia ser controlada pela vontade, tendo em vista que o trabalho do ator exige um controle das emoções. Para explicar essa ideia, Grotowski (1998) disponibilizou alguns exemplos de como não se pode controlar os sentimentos: “não queria me irritar com algumas situações, mas acaba acontecendo”; “amo uma pessoa, mas, se pudesse escolher, amaria outra”; “gostaria de estar contente, mas não consigo”; e “não queria

⁸ O texto foi disponibilizado pela professora e se encontra sem paginação.

estar triste, mas não posso evitar”. Percebe-se, assim, que não é possível dominar as emoções, devido à autonomia que adquirem, nem escolher aquelas que seriam preferíveis para nosso bem-estar.

Durante os ensaios, as emoções também se revestem de liberdade, fazendo com que, em algum processo, seja possível sentir a força de uma emoção que seria ideal para determinada cena. Apesar disso, a tentativa de trazê-la à tona novamente em outro momento não ocorre com sucesso, porque, como já dito, a emoção independe da nossa vontade, o que acontece também no cotidiano da vida. Em contraposição a essa ótica, que vê o cerne da criação do ator na e pela emoção, Stanislávski encontrou outra chave para o ator conceber a personagem, que seria “as pequenas ações”, isto é, as ações físicas. A noção de outra maneira de proceder para a criação dos atores passou a se embasar na objetividade, resultando em um enfoque diverso daquele que supostamente se constituía somente pelo campo da sugestão. Nesses termos, o trabalho com as ações físicas precisa de um esclarecimento, porque há muitas leituras errôneas quanto ao procedimento de sua criação. Grotowski (1988) apontou que uma delas seria confundir atividades com ações físicas, quando, na verdade, são coisas completamente divergentes. Todavia, a atividade pode ser transformada, conforme argumentou:

[...] por exemplo, se vocês me colocarem uma pergunta muito embaraçosa, que é quase sempre a regra, eu tenho que ganhar tempo. Começo então a preparar meu cachimbo de maneira muito “sólida”. Neste momento vira ação física, porque isto me serve neste momento. Estou realmente muito ocupado em preparar o cachimbo, acender o fogo, assim DEPOIS posso responder à pergunta (GROTOWSKI, 1988).

Para discorrer sobre o assunto, Grotowski (1988) apresentou, ainda, outro exemplo: a atividade cotidiana de fumar um cachimbo e a reestruturação causada quando essa atividade é dotada de uma intenção. A ação física é permeada pela intenção, havendo um motivo para sua execução, de modo que deve se evitar a gratuidade no trabalho do ator, o qual reage ao fazer.

O segundo ponto de engano quanto à ação física é considerá-la igual a um gesto, já que este “é uma ação periférica do corpo, não nasce no interior do corpo, mas na periferia [...] pois, os gestos muito frequentemente não se originam na coluna vertebral. As ações, ao contrário, estão radicadas na coluna vertebral e habitam o corpo” (GROTOWSKI, 1988). O gesto pelo gesto no trabalho cênico transforma-se em clichê ou convenção, estando longe de se igualar a uma ação física. O ator necessita ter consciência de quando faz um gesto que é

uma prática periférica e de quando cria uma ação que é inerente ao corpo, uma vez que são instâncias diferentes e perceptíveis para o espectador.

Outro aspecto de deturpação sinalizado é entre os “sintomas e signos/símbolos” (GROTOWSKI, 1988). Sobressaem, às vezes, pequenos impulsos do corpo que podem ser apenas sintomas, pois são involuntários e espontâneos e, novamente, independem da vontade. Como exemplo, o autor citou o enrubescer, que é um sintoma; no entanto, quando se está nervoso, a consequência é bater um objeto na mesa, o que configura um símbolo. Importa ressaltar, ainda, que “todo o teatro oriental é baseado sobre os Símbolos trabalhados. [...] Por exemplo, as pernas se movem quando estamos impacientes. Tudo isso está entre os Sintomas e Símbolos. Se isto é derivado e utilizado para um certo fim se transforma em uma ação” (GROTOWSKI, 1988). É interessante perceber que é a maneira como o ator trabalha que configurará um sintoma ou um símbolo, tendo em vista que a fronteira entre ambos se encontra em saber dotar a ação física de uma significação na sua construção.

Ainda na tentativa de propor uma distinção entre ação física e movimento, Grotowski sinalizou que o movimento por si também não pode se confundir com uma ação. Na criação de uma coreografia, como há diferentes maneiras de realizar sua execução, uma das propostas poderá se estruturar somente com o movimento, enquanto que a outra, se houver intenções nesse movimento, transforma-se em uma ação física. Ambas as maneiras são compostas por uma forma e um ritmo, com uma estrutura organizada; mas, para que seja uma ação física, é necessária uma intencionalidade e reações diante dos acontecimentos da vida.

Desse modo, a partir da averiguação dos textos apresentados no seminário, evidenciou-se o conhecimento construído com base nos pressupostos teóricos a fim de proporcionar uma aprendizagem calcada na teoria e na prática. Nessa trajetória, o estudante pôde colocar seu conhecimento em prática, em uma via de mão dupla, tendo em vista que a separação ocorreu somente para propor uma estrutura organizacional. O objetivo é, assim, de que, no decorrer do processo de ensino-aprendizagem, o estudante transite entre o elo teórico e prático na formação de um *corpus* único, com condições objetivas de desenvolver o trabalho proposto.

APÊNDICE C – Questionário com estudantes sobre o processo criativo

Universidade Federal da Bahia

Escola de Teatro – Escola de Dança

Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas

Pesquisadora: Carla M. Antonello

Universidade Federal do Rio Grande do Sul - Departamento de Arte Dramática
Curso de Graduação em Teatro - Habilitação em Licenciatura, Bacharelado em Direção e
Interpretação

Estágio na disciplina *Fundamentos da Dramaturgia do Encenador*

Carga Horária: 60 horas 2014.1

Professora: Inês Alcaraz Marocco

Questionário sobre o processo de trabalho da disciplina *Fundamentos da Dramaturgia do Encenador*

1. A disciplina *Fundamentos da Dramaturgia do Encenador* propõe uma montagem a partir de textos não dramáticos, de preferência contos ou romances. Poderia dissertar sobre sua escolha textual?
2. De que forma se realizou a transposição literária para a cena?
3. Disserte sobre a construção das cenas e os princípios utilizados nesse processo.
4. Como foi a pesquisa dos componentes da cena: a) espaço cênico; b) cenário; c) iluminação; d) música; e e) figurino, adereços e maquiagem?
5. Descreva como foi esse procedimento artístico acadêmico no processo de ensino-aprendizagem, focando três níveis: a) trabalho em equipe; b) atuação; e c) direção teatral.
6. Caso tenha algum comentário não contemplado nas perguntas realizadas, esteja à vontade para fazê-lo.

1 – CONTO *OBSCENIDADES PARA UMA DONA DE CASA*, DE IGNÁCIO LOYOLA BRANDÃO

1. A partir da disponibilidade de elenco que possuía, três atrizes, escolhi um texto que tratava do universo feminino, numa linguagem cômica que me estimulasse visualmente.
2. Com ajuda das atrizes, pedia pra elas me proporem formas de se dizer esse texto que saía da voz de uma única personagem por meio dos corpos de três atrizes. Criação de partituras e marcas que fomos construindo e readaptando a cada passada.
3. Editei o texto e dividi em três vozes.
4. Tudo simples. Utilizamos apenas uma cadeira e cartas. Critério era estar em cena apenas aquilo que era estritamente necessário. As escolhas da música foi para se adequar ao clima de parte da cena; figurinos em branco e preto para evidenciar as cartas amarelas.
5. Tentativa de separar igualmente e equilibradamente nossa equipe. A demanda de cenas é grande, exige muito foco e comprometimento. Ajudávamos o tempo todo em todas as cenas, ao mesmo tempo que eramos responsáveis pela nossa cena.

2 – CONTO *O MONSTRO*, DE NELSON RODRIGUES

1. Desde que comecei a fazer teatro e principalmente a pesquisar sobre teatro, há 15 anos, que conheci a fundo a obra de Nelson Rodrigues, sempre fiquei muito impressionado com a maneira sutil e direta com que ele escreve. Fala pouco e diz muito. Em 2006, após longa pesquisa sobre sua obra teatral, comecei a pesquisar sua obra literária a partir de suas crônicas *A vida como ela é* e fiquei novamente impressionado com a riqueza de fatos que ele consegue colocar em contos relativamente pequenos (três a quatro páginas em média). Quando houve a proposta por parte da professora Inês de se adaptar um conto para a cena, a escolha foi óbvia: Nelson. Revisitando velhos escritos, encontrei uma adaptação já iniciada em 2007 de um de seus contos: *O Monstro*, conto bem rodrigueano, onde ele escancara os segredos de uma família tradicional do Rio de Janeiro, onde um pai e uma filha medem forças no que diz respeito à moral e bons costumes; onde nada é do modo que parece ser.

2. A transposição do conto para a cena foi relativamente fácil, pois Nelson, mesmo em seus contos, prioriza o diálogo, o que não é diálogo é movimentação, inquietação e reflexões de seus personagens. Isso tudo vira rubrica ou até mesmo algum fechamento de diálogo. Foi uma transposição que eu chamaria de tradicional. Ou seja, uma vez lido o conto, o adaptador (no caso eu) senta na frente do computador e escreve sozinho num trabalho de gabinete um novo texto com caráter dramático, sem maiores experimentações por parte do elenco.
3. A cena já vem pronta na minha cabeça. Meu exercício de direção é bem pouco didático. Gosto de dirigir meus atores na minha ideia, porém, dando liberdade para que eles criem. Porém, dentro da minha proposta.
4. Esta pesquisa também acaba vindo junto, pois uma vez que eu penso na cena, já penso no cenário, figurino, maquiagem e tal, e muitas vezes coloco as ideias no texto.
5. O trabalho que desenvolvi na cadeira não é muito diferente do trabalho que desenvolvo na minha prática profissional. O que muda é justamente o caráter acadêmico e a despreocupação com a questão econômica. A liberdade artística que te faz experimentar mais e abrir mais o trabalho no que diz respeito às escolhas artísticas. A equipe foi maravilhosa. Desde o início, nos entendemos nas questões artísticas e nas ideias, respeitando as escolhas de cada um e nos adaptando às propostas. A atuação foi um desafio, pois, como éramos seis, era necessário (no meu caso, pois éramos somente dois homens no grupo) atuar em seis cenas diferentes. Quanto à direção... foi um exercício diferente, pois, pela primeira vez, tive na minha frente colegas que já eram profissionais... coisa que não tinha me acontecido até então... Foi um novo desafio. Divertido, porém trabalhoso.

3 – *CONTO A CORISTA*, DE ANTON TCHEKHOV

1. A escolha textual foi bem determinante, justamente por isso meu trabalho foi prejudicado. Escolhi um texto simples e curto, achando que seria mais fácil, mas não foi.
2. Meu texto era bem detalhado em relação ao que acontecia; acredito que meu erro tenha sido não desconstruí-lo.
3. Construímos a partir de improvisos com o corpo e com roupas.

4. Foi bem limitado, o guarda-roupa do departamento estava fechado e a apresentação foi em uma sala sem recursos de iluminação. Quanto à vestimenta e cenário, foram simples a roupa bem realista; já o cenário subjetivo.
5. O trabalho foi edificante, pois nosso grupo teve a oportunidade de se ajudar. Nunca tinha me entregue tanto a um trabalho, e a minha direção me fez ver o quanto ainda estou limitada.

4 – CONTO *O PÔSTER*, DE LUIS FERNANDO VERISSIMO

1. Foi nos oferecida a possibilidade de trabalhar com contos. A minha escolha buscou algo contemporâneo que se aproximasse do cotidiano e que fosse executável.
2. Após a leitura, passagens desnecessárias foram descartadas. Depois foi destacado o diálogo que havia no texto e este foi sendo adaptado.
3. Sempre a partir do improviso trazido pelos atores após exercícios que buscaram: a cumplicidade de casal quando necessário; sedução para todos os personagens e outros exercícios. Depois do material dado pelos atores, era possível destacar o que se queria em cada cena e construí-la de modo mais pontual. Exemplo: aqui desejo uma pausa bruta.
4. Não havia música e a iluminação não nos foi fornecida. Quanto ao figurino e cenário, houve uma busca por destacar a cor vermelha e ao mesmo tempo escondê-la, pois era um jogo proposto pelo texto. Buscamos o que tínhamos. Eram roupas comuns adaptadas. Foi adquirido um pôster, foram confeccionados livros cênicos citados no conto.
5. O aprendizado é que grupos funcionam ou não, simples assim. Atuei em todos os demais contos e é necessário que o diretor seja claro quanto ao que deseja. Dirigir é estar atento e sensível ao que os atores são capazes dentro do processo.

5 – CONTO *FRANCISCA*, DE RUBEM FONSECA

1. Escolhi o conto do autor Rubem Fonseca, de nome *Francisca*, pela ironia e comicidade do texto, cuja escritura poderia funcionar junto à minha linguagem pensada.

2. Exercícios básicos de criação.
3. de personagem a partir de um texto com estrutura fixa.
4. Retornei do texto e da experiência pensada, junto às gags e músicas.
5. A influência veio diretamente do cinema de Tarantino e Almodóvar, uma bricolagem de elementos.
6. a) A equipe, apesar de dispersa, funciona pela irreverência; b) experimentação e disponibilidade eram as notas; c) um olhar diferente para a flexibilidade e concepção estética.

6 – CONTO *CLARISSE E SEU MONSTRINHO*, DE SABRINA SILVA

1. A minha escolha foi pelo texto *Clarisse e seu Monstrinho*, um texto de uma autora desconhecida, que escreve para um *blog*. Fiz esta escolha pelo assunto abordado: uma menina de 11 anos grávida do próprio pai. O texto fala sobre a hipocrisia, a solidão, o medo, num universo de sonho e realidade difusas. A transposição foi feita a partir de improvisações, depois de analisarmos o texto e definirmos suas situações.
2. A construção foi feita a partir das improvisações e exercícios, experimentos com músicas, luzes e sensações.
3. Apostei na iluminação, foi uma das primeiras ideias que surgiram; pensei em passar um ambiente meigo, aconchegante para contrastar com a história que era bem forte, para falar um pouco da hipocrisia que existe nas relações.
4. Trabalhar em grupo foi bem complicado, tivemos que lidar com a falta de compromisso dos colegas. Atuar foi muito gostoso e creio que cresci muito neste ponto. A minha primeira experiência como diretora foi muito interessante, parecido com o trabalho de professora.

7 – CONTO *BAR*, DE IVAN ÂNGELO

1. Escolhi pela temática que eu objetivava subverter a questão do gênero. Foi *Bar* de Ivan Ângelo e a crítica é o estupro.
2. A partir de improvisos, posteriormente marcação, conforme o que foi criado e depois ensaios.
3. Exercícios de improvisação com palavras-chave, conforme cada cena. Muita conversa com o grupo sobre as intenções.
4. Foi com o que estava disponível, e a cada ensaio trazíamos ideias e incorporávamos as aprovadas pelo grupo. a) inicialmente trabalhamos no estúdio 3 e onde apresentamos; um dia antes da apresentação surgiu a oportunidade de apresentarmos na Alzira, tivemos apenas um ensaio lá; b) eu objetivava o uso de uma bancada, mas só consegui uma mesa; os caixotes, garrafas e bancos foram surgindo a partir dos ensaios, conforme a necessidades dos atores; c) justamente fomos para a Alziro porque lá havia luz; o bolsista Leonardo Peralte me ajudou a montar conforme a minha imaginação; d) utilizávamos música antes da professora Inês me explicar que eu não poderia ter subvertido o gênero; depois não houve tempo de ensaio para que surgisse; e) o figurino foi bastante discutido, ademais construímos juntos a partir das ideias dos atores.
5. a) o trabalho em equipe foi maravilhoso – eu atuava em todos os contos, quando não se atuava, se ajudava a dirigir –, todos contribuíram em tudo de maneira maravilhosa; b) como o grupo era de muitos gêneros, diretores, atores, bailarinos e professores, foi enorme o meu crescimento como atriz abarcando em minha formação todas as metodologias; c) foi minha primeira experiência como diretora, foi muito difícil aprender a trabalhar propondo, eu que sempre apenas opinei; me apeguei nas metodologias básicas e nas ideias que meus colegas com mais experiência traziam.
6. Como todo trabalho que tivemos, me senti muito mal avaliada.

8 – CONTO *PELA PASSAGEM DE UMA GRANDE DOR*, DE CAIO FERNANDO DE ABREU

1. Escolhi o texto do conto *Pela passagem de uma grande dor*, de Caio Fernando Abreu, pela contemporaneidade do texto e a temática de submundo e solidão.
2. Extraí apenas as falas das personagens do texto, e na cena passei a ideia do resto do texto.
3. A cena era composta por um coro que representava a interferência na comunicação das personagens.
4. a) Sala vazia; b) carteiras de cigarros e isqueiros espalhados pelo chão; c) isqueiros piscando no escuro e um strobo; d) “Não existe amor em SP” de Criolo; e) camisas sociais.
5. É uma experiência interessante, em que você coloca-se no lugar de diretor e ator sentindo toda experiência como uma grande engrenagem que todos são essenciais.

9 – CONTO *O HOMEM QUE NÃO QUERIA MORRER*, DE JOSTEIN GAARDER

1. A escolha do meu texto foi bastante por gosto pessoal, e no fim acabei tendo algumas dificuldades em função de sua estrutura. Escolhi *O homem que não queria morrer*, do Jostein Gaarder, e o escolhi por todo seu questionamento sobre a existência humana. Fiquei feliz com a minha escolha e acho que consegui superar as dificuldades que o texto impôs.
2. Eu usei principalmente um trabalho físico – pegava do texto sensações e ações e propunha através de exercícios. Depois organizamos isso e chegamos na cena. Mas eu tinha algumas soluções que pensei fora do ensaio, como músicas e projeção.

OBSERVAÇÃO

Os contos *O homem que subornou a morte*, de Roberto Drummond; *Pamonha*, de Anton Tchekov; *Uma história de amor*, de Telmo Vergara; *A obra de arte*, de Anton

Tchekov; *Trezentas onças*, de João Simões Lopes Neto; *Por uma vaga na garagem*, de Ricardo Ragazzo; *Dois corpos que caem*, de João Silvério Trevisan; e *Uma sociedade*, de Virginia Woolf, e o romance *Norwegian wood*, de Haruki Murakami, referem-se à transposição cênica das encenações solicitada por Marocco que não apareceram nas entrevistas aqui transcritas. A pesquisadora enviou vários e-mails com o objetivo de os estudantes responderem aos questionários ou de realizarem as entrevistas em uma abordagem pessoal, por meio de gravação. No entanto, alguns estudantes afirmaram que enviariam as respostas por e-mail ou que responderiam em outro momento, o que acabou não acontecendo – este foi, inclusive, o motivo pelo qual os contos e o romance referidos não constam nas entrevistas, já que nem todos os estudantes participaram. Depois de várias tentativas de solicitações, tanto pelo correio eletrônico quanto pessoalmente, a pesquisadora optou por utilizar as entrevistas dos estudantes que haviam participado.

APÊNDICE D – Entrevista sobre o processo criativo com o estudante 1

Entrevista oral com estudante 1, realizada no dia 19 de novembro de 2014, em Porto Alegre.

[Pesquisadora] – Primeiro, eu queria saber como foi essa questão de trabalhar com o conto. Como se deu a escolha do texto?

[Estudante] – Bom, primeiro eu pesquisei alguns contos do Tchekhov que eu tinha um livro, e não me agradou nenhum deles; achei todos muito chatos, muito antigos. Daí uma amiga minha me emprestou um livro de contos do Caio, daí eu, bah, eu gostei de vários contos dele, só que eu achei que era muito difícil de passar para a cena, né? Precisava passar. Daí eu encontrei este *Pela passagem de uma grande dor*, que me pareceu fácil de passar pra cena, porque era só um diálogo entre duas pessoas, né? Eram duas pessoas falando ao telefone. Daí, nisso eu achei que ia ser fácil, porque tinha falas prontas; para mim, fala é dramático fácil de passar, só que daí eu vi que não era essa moral, sabe? Era tipo ter ações indicadas. Esse conto do Caio era tipo tudo muito mínimo, aí bateu a cinza do cigarro e caiu em cima de uma foto, em cima do rosto da pessoa. Daí, aí meu deus! Como eu vou passar isso para a cena? Mas tipo eu gostava do que eles estavam falando. Assim, eu achei que seria fácil de passar para a cena, foi por isso que escolhi o conto *Pela passagem de uma grande dor*, do Caio do Fernando de Abreu.

[Pesquisadora] – Tá, mas, quando tu foi passar, daí tu viu que não era fácil? Tipo, quando foi construir a cena?

[Estudante] – Eu primeiro peguei e tirei só as falas dos personagens, só a fala dos dois personagens. Daí eu fui passar na cena, tinha dois atores. Daí, meu deus! Não tinha ação no texto, sabe? Eram só duas pessoas falando no telefone, daí eu não sabia o que fazer. Daí a Inês sempre falou em trabalhar com o coro e tal, que isso ajudava na cena; daí tinha mais três coleguinhas disponíveis, daí eu disse: “aí pessoal, eu vou precisar da ajuda de vocês, pra conseguir montar o conto, porque só com duas pessoas eu não estou conseguindo, não tem ação, e eu não consigo preencher a cena só com esses dois”. Daí eu chamei esse coro, eu usei eles, mas, para a incomunicabilidade, para representar a incomunicabilidade que tinha no conto, porque várias coisas a menina falava pro cara e ele não ouvia, e ela dizia “alô, alô”. Daí o coro meio que ficava para falar esses alôs e dar essa interferência.

[Pesquisadora] – As cenas foram criadas pela improvisação, pelo jogo. Como tu, como diretor, conduzia estes ensaios?

[Estudante] – Assim, primeiro eu tentei fazer uns joguinhos com os dois atores, enquanto eu só tinha dois atores, para ver o que podia surgir a partir daquilo, só que não vinha nada na minha cabeça. Daí, quando eu chamei as outras três pessoas! Ah, só de ver aquele palco cheio de gente já me deu um brilho assim e começou a despertar imagens na minha cabeça; daí eu vi as movimentações de palco e tal, começou assim. Daí em casa eu comecei a visualizar onde poderia estar o coro, as falas que o coro poderia intervir; eu fui basicamente desenhando as coisas em casa e, no ensaio assim, eu vinha meio com as coisas prontas.

[Pesquisadora] – Desenhando como? Tu criava a cena?

[Estudante] – Eu... Então tá, o coro vai estar em triângulo, vai ter um na parede, atrás, e dois na frente no palco, e os dois atores principais no meio, agora vai ter, tá, um paredão atrás.

[Pesquisadora] – Então tu fazia tipo um desenho, um croqui? Tu fazia mesmo ou estava na tua mente? Tu tinha o caderno de direção?

[Estudante] – Eu anotava no texto o que eu tinha.

[Pesquisadora] – Então teu caderno de direção foi feito no próprio texto?

[Estudante] – No próprio texto.

[Pesquisadora] – Tu não criou, tu não fez o caderno de direção à parte?

[Estudante] – Não, não fiz, era no texto mesmo. Ah, esta parte eles vão estar aqui – eu imaginava isso mais ou menos, eu trazia nos ensaios, eu via como funcionava e daí com os atores eu ia modificando algumas coisas, né? Às vezes, não funcionava o que tava na minha cabeça, e daí com os atores a gente modificava. Mas inspiração vinha desses jogos dos atores.

[Pesquisadora] – Tu ia para casa, ficava pensando, e depois tu trazia uma ideia, que, às vezes, dava certo ou não. Ia modificando com eles?

[Estudante] – A maioria das coisas eram já pensadas em casa e iam se modificando nos próprios ensaios mesmo.

[Pesquisadora] – Tu acredita que os atores foram criadores no teu processo?

[Estudante] – Sim, tinha coisas que eles que propunham, daí eu via se funcionava ou não; daí, se eu achava que contribuía para a cena, eu dizia: “ah tá, pode fazer isso, pode ser

assim” ou “não, não funciona, faz do outro jeito mesmo”. Mas eu dava liberdade para eles poderem criar também.

[Pesquisadora] – É a primeira vez que tu dirige?

[Estudante] – A primeira experiência com direção.

[Pesquisadora] – Como foi, assim, esta experiência?

[Estudante] – Ah, eu gostei muito, porque, sei lá, ver uma coisa saindo da minha cabeça, se tornando realidade, sabe? Daí eu pensava em elementos também, trouxe várias carteiras de cigarro vazias, que eu espalhei pelo chão. E tinha uma coisa no texto que era bem subjetiva, que ela [a personagem] dizia “eu vou tirar amanhã”, e nunca mais falava sobre isso, e daí o texto dava uma reviravolta que ela parava de puxar assunto com ele e desligava o telefone. Daí eu fiquei na cabeça que aquilo era abortar um filho, ela tanto falava com ele, só que não deixava claro no texto. Daí não sei por que quis um balão surpresa; daí eu botei dentro do balão surpresa vários isqueiros vazios, daí tinha uns jogos de luz, que dava blecaute, piscava os isqueiros no coro e nos atores; foi uma escolha estética eu acho, porque eu achava bonito.

[Pesquisadora] – E a música, a música eu achei que fechou a música do Criolo, né?

[Estudante] – A música foi que um ator tinha no celular dele, um álbum do Criolo, e eu gostava de algumas músicas deles, conhecia algumas músicas. Tá, vamos botar para ensaiar, daí primeiro a gente sempre usava a música *Bogotá*, do Criolo, ficava legal também, encaixava, mas não tanto. Daí ficou meio definido que ia ser o Criolo mesmo. Daí, depois, quando a gente criou o início da cena, que era um corredor com atores com balões, assim, a gente viu que encaixou melhor *Não existe amor em SP* – não sei, era mais bonita também. Daí a gente foi criando com aquela música o início, que era quando tinha música e encaixava bem, e no fim eles cantavam a música também. Daí um ator propôs uma batida no peito, tiran tá tiran tã, daí eles cantavam, os dois atores.

[Pesquisadora] – Mas, assim, eu observei que tinha coisas que tirou além do texto. Não sei, tinha uma questão meio ecológica, uma crítica?

[Estudante] – Não, tudo era do texto, tudo que eles falavam eram as falas que tinham no texto, só mudava porque no texto o cara estava ouvindo uma música do Erik Satie, que o nome era *Pela passagem de uma*, não, era *Ser agradável* eu acho, uma coisa assim; daí ela perguntava: “que música é essa aí no fundo”, ele dizia: “ah, é de um doido”.

[Pesquisadora] – Quem? Erik Satie?

[Estudante] – Eu mudei de Erik Satie para Criolo; foi a única coisa que mudou no texto.

[Pesquisadora] – O resto é todo o texto?

[Estudante] – O resto é tudo falas do Caio.

[Pesquisadora] – Puxa, eu achei tão atualizado. O conto acho que é na década de 90, né?

[Estudante] – Acho que sim. Vou dar uma olhada. Eles falam sobre ecossistema, o sistema global, furo na camada de ozônio.

[Pesquisadora] – Um monte de coisas, né?

[Estudante] – Também tem uma coisa de drogas; o personagem do homem era drogado e tal, e eu, sei lá, sempre me interessou estas coisas de droga.

[Pesquisadora] – Então, tu fez este texto porque tem uma identificação pessoal também?

[Estudante] – É, eu gostei do assunto, sim, que eles falavam, mas eu confesso que a escolha foi mais por eu achar que ele seria fácil de montar. Depois eu descobri que não; era bem difícil, na verdade.

[Pesquisadora] – Mas, ao mesmo tempo, Tchekhov não te atraiu, né?

[Estudante] – É. Não gostaria de montar um Tchekhov. Eu tive que atuar no conto de Tchekhov e achei bem chato, aí não me toca mais, não chega em mim como o Caio que escreveu uma coisa mais perto, que me toca bastante, sei lá. Daí no momento que te toca de alguma forma já é um espaço para criação, né? Já desperta coisas na minha cabeça pra criar.

[Pesquisadora] – Com certeza, quando o texto não toca, é bem difícil de ficar trabalhando. Ficou satisfeito com a experiência?

[Estudante] – Eu gostei muito do trabalho, gostei do resultado final, achei que ficou bem bonito e acho que o pessoal que viu também gostou; falaram bem do trabalho.

[Pesquisadora] – Durante o trabalho com atores, assim, foi tranquilo de conduzir? Não houve problemas de não aceitação, de apego ao que tinha sido criado?

[Estudante] – Não, os dois atores principais eram bem meus amigos, são bem meus amigos, eles sempre foram muito disponíveis; o pessoal que era do coro também; teve uma que estava mais resistente, porque era mais um trabalho que ela tinha que fazer. A gente fica muito cheio de coisas, mas ela fez tudo, sabe? Tipo, aí durante os ensaios, estava um pouco de cara fechada, mas eu super respeitei, porque eu entendi que era uma coisa que ela não estava

tão afim de fazer, mas estava fazendo igual, e eu não ia reclamar com ela, para ela fazer com menos vontade ainda; então deixei ela conduzir assim. Eu sabia que no dia ela ia fazer a parte dela com o coro, e ela fez bem direitinho.

[Pesquisadora] – Esse processo de trabalhar com o conto, como você achou este procedimento proposto pela professora? Você achou que ela deu um caminho metodologicamente para vocês ou tu te sentiu meio sozinho sem saber por onde atacar?

[Estudante] – Eu pesquei. Eu acho que ela talvez não seja muito direta assim, sabe? Tipo, ela não deu nada mastigado para a gente, é assim, assim, assim que se faz o trabalho, mas as coisas que ela falou super pesquei. Eu levei para meu trabalho, sabe? Tiveram colegas que ficaram meio perdidos, mas eu não me senti em nenhum momento. Bah! Ela falava em trabalho com o coro, eu não estava conseguindo; logo chamei um coro para fazer, sabe? Essas coisas assim ela nunca disse: “é assim, faz assim”. Mas, pegando referências de trabalho dela, tal, foi tranquilo de fazer. Eu não sei o que ela poderia ter feito mais para mim, acho que é isso.

[Pesquisadora] – Tu fez a análise ativa que foi pedida?

[Estudante] – Eu fui fazer com ela a análise ativa.

[Pesquisadora] – E isso ajudou?

[Estudante] – Ajudou muito, porque, antes da análise ativa, eu estava só com dois atores, meio perdido. Eu vi que o objetivo dos personagens ajudou muito, o superobjetivo da peça, do que tratava do conto, do que tratava, o que o autor queria dizer com aquilo, super me guiou para as escolhas do texto, sabe? Se não fosse a análise ativa, eu não saberia direito, seria uma coisa meio perdida, assim, sem uma base, sabe? É a base, o texto é a base para criar.

[Pesquisadora] – Mas, quando tu fez a análise ativa, assim, nunca tinha feito antes?

[Estudante] – Mas eu fiz junto com a professora. Quando eu fiz sozinho, eu me perdi assim.

[Pesquisadora] – Tu acha que tu usaria novamente a análise ativa? Tu acha que é um procedimento interessante para o futuro profissional de teatro?

[Estudante] – Como diretor, sim. Agora, nesta cadeira, que é a segunda etapa de *Fundamentos*, agora é *Dramaturgia do Encenador*, a gente usou análise ativa, esclareceu bastante coisa sobre o texto; agora a gente criou uma dramaturgia, a gente pegou as peças da

Sara Kane, misturou. A gente fez a análise ativa de novo, esclareceu muitas coisas sobre dramaturgia que a gente criou. Então eu acho que análise ativa esclarece muito coisas sobre o texto, o que o texto quer dizer profundamente; é uma leitura mais profunda do texto, que ajuda para a cena, sem dúvida, sabe? Se não domina o texto, não vai dominar uma cena, não tem como saber.

[Pesquisadora] – O que você achou quando a professora propôs aquela primeira parte com os seminários? O que você achou daqueles seminários? Teve vários textos lá; teve do Grotowski, teve alguns textos explicando sobre ação, o que é ação...

[Estudante] – Eu não me lembro direito destes textos para falar a verdade.

[Pesquisadora] – Mas tu lembra se estes textos, de certa forma, ajudaram?

[Estudante] – Eles ajudaram, assim, mas não tanto. O que me ajudou mais era a experiência que eu já tinha com o teatro e o trabalho com outros diretores, como eles se portavam, o que eles falavam de tempo de cena, especialização; foi mais pela prática que eu tinha do que pela teoria do que estava vendo e lendo. A Inês disse que não existe uma cena que já está pronta na cabeça do diretor, sempre irá modificar quando tiver os atores, e realmente é verdade, sabe? Por mais que tivesse várias coisas prontas na minha cabeça, sempre ficava diferente quando eu levava para os atores. Ela deu um texto sobre ação e movimento.

[Pesquisadora] – É, eu cheguei a ler os textos, que foi introdutório, né? Que vocês fizeram os seminários... Tu acredita mais no fazer para aprender?

[Estudante] – Eu aprendo muito mais com a prática do que com que a teoria.

[Pesquisadora] – A não ser a análise ativa, né?

[Estudante] – É igual uma prática no texto; assim tu faz a análise ativa, sabe? Tu não só aprende análise ativa, depois, tá ali, sobre a tese da Nair, análise ativa, e agora vou criar. Não, tu faz, como tu faz exercícios na cena; fazendo que tu aprende. A teoria é interessante, mas, sei lá, eu não funciono muito.

[Pesquisadora] – E se tu não tivesse nenhuma outra experiência em teatro?

[Estudante] – Eu fiz esta cadeira, na verdade, era para ser no terceiro semestre, eu fiz ela no quinto; então, eu já tive mais tempo de experiência.

[Pesquisadora] – Tu acha que isso é fundamental, para fazer a disciplina, se a pessoa não tem experiência?

[Estudante] – Se tu não tem experiência com o teatro, como tu vai fazer, não sei, ainda mais sendo diretor que tu tem que ter referências para criar e trazer para as cenas. Se eu não tivesse estas referências antes, não teria como fazer; teria, mas seria bem mais pobre o trabalho.

[Pesquisadora] – Você acha, então, que o trabalho conseguiu atingir a complexidade do texto, né?

[Estudante] – Ah, sim, não sei, para mim, [risos] sim. Tipo, um dia antes de apresentar, eu li com umas amigas minhas em casa o texto. Elas vieram assistir no dia seguinte. Eu, enquanto estava lendo, eu ficava vendo toda a minha cena. Assim, nossa, a minha cena é muito mais legal que este texto; achei o texto no livro até meio chato.

[Pesquisadora] – Ah, que interessante! Então, a transposição foi?

[Estudante] – Mais agradável, me agradou mais, assim, pessoalmente né. Caio que me perdoe.

[Pesquisadora] – E, assim, tinha os cigarros, tinha os balões, a música tu já falou. E o figurino foi como?

[Estudante] – Ah, não sei, veio na minha cabeça assim, e os atores acharam legal. O coro primeiro era para serem todos de preto, só que não me agradava eles estarem todos de preto; achava muito fácil para um coro ser todo de preto, assim óbvio. Daí eu pensei os personagens principais estarem os dois com camisa social cinza, que eu tinha em casa, assim, as camisas sociais; ela de calcinha e sutiã, ele de cueca com essa camisa social. Daí no coro eles estavam todos de preto, eu coloquei camisa social branca por cima aberta, que nem os outros dois personagens. Sei lá, no ensaio geral, um dia antes da apresentação, que a gente passou todo o conto, em alguma cena alguém passou batom preto. Nossa, que lindo esse batom preto! Bota no coro. Daí botei no coro também o batom preto, achei que ficou lindo e também criou uma unidade cênica.

[Pesquisadora] – E tem a iluminação. Ela foi planejada?

[Estudante] – A iluminação eu pensava em momentos de blecaute, né? Para ter os isqueiros piscando, e era isso. Daí tinha horas que acendia o isqueiro só no rosto de um personagem, assim quando tinha blecaute. Na apresentação do outro grupo, eu vi uma cena

com strobo, e eu gostei muito daí. Eu quero um strobo também e daí eu botei o strobo no início da cena; daí um ator propôs colocar em outra parte que tinha movimento quebrado, assim ficaria interessante também; daí eu experimentei e gostei e coloquei nesta parte também e no fim, porque ela era meio cíclica, assim; o conto era uma coisa que começa e termina do mesmo jeito, né? Começa que ele está sozinho em casa e termina ele sozinho em casa. Então eles começaram e terminaram com a mesma música e com a mesma luz, e daí foi isso. E também eram muito limitadas as opções de luz, porque a gente apresentou em uma sala de aula, então foi o que consegui fazer. Daí, eu que consegui emprestado um strobo com um colega, era um ator que trouxe.

[Pesquisadora] – Você achou que o tempo da disciplina te permitiu esta criação ou tu pensaria que teria que ter mais tempo?

[Estudante] – Para minha cena, eu acho que foi tempo suficiente assim; claro que eu acho que poderia ter surgido mais coisas se tivesse mais tempo assim. Gostei muito de trabalhar com a cenografia, sempre poderia melhorar alguma coisa, fazer alguma coisa nova, mudar alguma coisa, mas eu acho que o tempo que teve deu um resultado bem legal. Se tivesse mais tempo, seria só para melhorar.

[Pesquisadora] – Quanto tempo foi de encenação? Alguns minutos, né?

[Estudante] – Entre dez e quinze minutos.

[Pesquisadora] – Você fala cenas, mas, na verdade, são várias cenas, né? É uma encenação, com início, desenvolvimento e fim. Na verdade, tem toda uma estrutura, acho que não é uma cena, tem várias cenas dentro daquela cena. Eu vejo que vocês como estudantes sempre se reportam como “a cena”. Por que isso?

[Estudante] – Para mim, é uma encenação. Um conto a gente pensa que é uma cena. Como tem vários contos, daí, tipo, cada conto é uma cena, porque também não havia separação do texto assim, tinha um prólogo assim, a representação com música, o desenvolvimento da cena e o fechamento dela. Não tinha mais de uma cena acontecendo; na minha cabeça, não.

[Pesquisadora] – Quando tu leu o conto, tu acha que o conto tem uma estrutura que é uma cena?

[Estudante] – Duas pessoas falando ao telefone, sim. No conto, tem ele sozinho em casa, toca o telefone, ele vai atender.

[Pesquisadora] – Tu achou que encenar um conto foi melhor que uma peça dramática? Como é esta questão com a literatura?

[Estudante] – No conto, eu acho que a Inês opta pela primeira experiência com conto pelas imagens que ele traz, indicações e tal, que, no texto dramático, não tem muitas indicações, uma pausa, sei lá, pouquíssimas indicações, que no conto tem mais. Eu escolhi este conto porque era mais pelo dramático, porque tinha falas, uma estrutura mais dramática; porque eu vi com as falas uma liberdade para criar o que tivesse naquele universo, sabe? Eu acho que o conto que escolhi me deu liberdade para isso. Tem contos que talvez não deem tanta liberdade.

[Pesquisadora] – Você gostaria de falar mais alguma coisa que eu não tenha perguntado? Não sei se fiz todas as perguntas...

[Estudante] – Talvez. Eu, quando acabou o processo, eu fiquei com muita vontade de continuar ele, e a Universidade dá a oportunidade de continuar. Tem o TPE [Teatro de Pesquisa e Extensão]; eu estou pensando em me inscrever para o ano que vem, tem uma temporada de um mês nas quartas-feiras, mas ainda é uma ideia. Eu fiquei com muita vontade; depois do trabalho, não cheguei a conversar com os atores, eu conversei só com dois atores para a continuidade. Talvez, sei lá, pegar mais um conto do Caio ou escrever em cima daquele conto mesmo; vêm muitas coisas da minha cabeça, desperta a criatividade este trabalho. Eu acho que tem muitas possibilidades no trabalho, vêm muitas coisas na minha cabeça, vêm várias coisas. Vou falar com a Inês, ela que coordena; eu só me apresentei como ator no TPE, foi bem legal, uma experiência ótima. Obrigado, Inês, por esta experiência!

[Pesquisadora] – Pois é, tu poderia pensar. Eu acho que o trabalho tem bastante potencial; é a questão do tempo, né? Acha que deu quantos minutos?

[Estudante] – Entre dez e quinze. É, mas dá para pegar mais algum conto do Caio, fazer uma peça de meia hora.

[Pesquisadora] – Mais alguma coisa que você gostaria de falar? Acho que perguntei tudo, né? Só uma coisinha que fiquei em dúvida foi com os princípios utilizados para a criação da cena, mas acho que tu já falou, né? Tu veio com os jogos já para eles e depois tu pensava em casa?

[Estudante] – Tipo, para a criação das cenas, era mais assim, eu via a movimentação deles na cena. Ah tá, vocês que são do coro vão lá para trás, vocês dois ficam aqui na frente,

falem o texto; ah tá, agora o coro fala “alô”. Desenvolvia a movimentação da cena, o coro vai lá para trás, agora você fala “alô”, o coro volta.

[Pesquisadora] – Tu, então, foi direto para o texto? Não fez os jogos?

[Estudante] – No início, assim, o exercício do *viewpoints*, o exercício da grade, usar a grade, mas foi basicamente direto para o texto, o que gostaria que eles fizessem, em cada momento, aí agora nesta fala pega um cigarro e acende.

[Pesquisadora] – Você vinha para o ensaio com as cenas pensadas?

[Estudante] – Eu não tinha tudo pensando em casa, eu pensava até uma parte, eu dirigia até onde tinha pensado – agora tu pode fazer isso. Foi mais pelo texto mesmo, vendo o posicionamento da cena.

[Pesquisadora] – Assim, você acha que teve uma questão de intuição neste processo?

[Estudante] – Pois é, foi tudo o que vinha na minha cabeça, sei lá.

[Pesquisadora] – Tu não ficava pesquisando em casa, procurando outras fontes? Tudo veio deste texto?

[Estudante] – A referência que tinha na vida, assim, o que tinha assistido e trabalhado com teatro. Um dia, eu estava no supermercado, eu vi balões explodindo com vários isqueiros. A gente saía, eu e meus dois amigos que estavam no trabalho, ia no bar tomar uma cerveja, ia para casa, pensava bastante; não sei, ficava bastante na minha cabeça. Também, como estava fazendo só esta cadeira, semestre passado tinha bastante tempo para pensar, não tinha outras coisas ocupando minha cabeça.

[Pesquisadora] – Mas, ao mesmo tempo, tu trabalhou bastante como ator nas cenas com teus colegas?

[Estudante] – Mas eu me dediquei mais com a direção, acho que deixei muito a desejar nos trabalhos com os colegas. Mas, também, atuar no Tchekhov não dá pra querer, não me agrada muito, sei lá, fazer uma coisa que não me agrada.

[Pesquisadora] – No grupo, tu gostou mais da experiência de direção do que de atuação?

[Estudante] – Inclusive, eu fiquei com vontade de fazer o curso de direção, mas têm poucas vagas no departamento; estou na licenciatura, mas, no fim do ano, vou mudar.

[Pesquisadora] – Bem, acho que é isso.

[Estudante] – Tem um material aí melhor, que eu escrevi.

[Pesquisadora] – Então, obrigada, agradeço muito.

APÊNDICE E – Entrevista sobre o processo criativo com o estudante 2

Entrevista oral com estudante 2 , realizada no dia 19 de novembro de 2014, em Porto Alegre.

[Pesquisadora] – Gostaria que você me falasse como que foi a escolha do texto do conto. Primeiramente, como ele chegou na tua mão?

[Estudante] – Eu, quando comecei a cadeira, já sabia que o trabalho final seria montar um conto; então eu fiquei muito na dúvida sobre o que eu montaria, porque todo trabalho de ator e de direção parte de uma inquietação, de alguma coisa, que nós mesmos pensamos no nosso dia a dia, né. Então eu queria montar um conto que tivesse a minha cara, assim, que fosse o que eu quisesse falar, algum conto que me despertasse essa curiosidade, essa coisa que me move, eu queria que me despertasse o interesse de montar, me desse prazer de montar. Eu estava muito preocupado lendo bastante contos, li muita coisa, só que assim eu cheguei à conclusão que, quando mais tu procura, tu não acha; tu apenas acha o que tu procura de surpresa, né. Porque, por exemplo, eu fico falando para algumas pessoas “ah, vamos ter que se encontrar algum dia, né, vamos se encontrar”, e daí a gente fica sempre tentando marcar, até que a gente se encontra um dia na rua, ocasionalmente. Foi o que aconteceu com o texto, a Inês trouxe alguns textos, vários, textos que já foram montados, em outras cadeiras. Daí eu li esse texto, era curto, tinha duas paginazinhas, daí eu comecei a ler, e logo o texto me pegou na primeira frase, né: dois corpos estão caindo no décimo andar de um prédio de São Paulo e tal. Daí eu fiquei super interessado; daí; quando eu cheguei no final do conto; eu estava sem fôlego, brincando com o conto, eu estava tipo meio mudado, isso foi uma pequena experiência, daí eu disse: “tá, vai ser esse”.

[Pesquisadora] – Por exemplo, daí você pegou esse texto, teve a questão da transposição – eu tenho esse texto, como eu faço para transpor?

[Estudante] – Como começou foi exatamente como terminou. A Inês, a primeira coisa que ela falou quando eu falei que ia ser esse conto, “difícil, bem difícil”. Como colocar em cena dois corpos caindo, né? Dá essa sensação de queda e tal, de adrenalina; aí eu entrei numa pilha filosófica que era praticamente a mesma pessoa e tal, enfim. Daí eu queria fazer com um

ator só, daí não podia, ele era um orientando da Inês; daí meu colega de grupo era muito ocupado demais, não teria tempo suficiente para o trabalho.

[Pesquisadora] – Mas você não estava em um grupo de seis pessoas?

[Estudante] – Meu grupo era composto de quatro gurias e dois guris, daí eu queria trabalhar com um guri de fora, mas a Inês não gostou, porque ele era orientando dela, ela queria que ele focasse no mestrado; ela falou para fazer com meu colega de grupo, só que ele era muito ocupado, não teria tempo suficiente, daí eu peguei dois guris de fora. Da transposição pra cena começou com toda uma parte de embasamento da contenção, a gente conversou, vimos muitos vídeos para despertar esse sentido de adrenalina, sabe; a gente não chegou a trabalhar com o texto direto. Coisas do dia a dia que te dão uma adrenalina, a gente viu vídeos de montanha russa, de cama elástica, de pular de montanha, o que mais, de pular de asa delta, sabe, pra dar a sensação de queda, né. Daí a gente conversou bastante nos primeiros encontros, daí a primeira coisa que eu pensei sobre o conto foi que: como colocar os dois caindo? Daí me chegou, eu pensei em todas as oportunidades, daí até que eu comecei a pensar na coisa oposta a do movimento, que é deles estarem parados, que daí eu acho, daí onde está o movimento, ali mesmo, parte de uma pesquisa que eu estou desenvolvendo que é uma pesquisa de história da arte, de conceitos de arte contemporânea, daí estou lendo muita coisa, estou chegando à conclusão de uma espécie de conceitos contrários; acho que foi frisado muito isso na pesquisa. O movimento do parado, essas coisas assim, daí eles simplesmente tinham que falar o texto como ele é, porque eles não têm ações no texto, não contêm ações do texto, a não ser ações, por exemplo, as indicações do texto podem ser tecnicamente uma trilha dramaturgica, não precisa necessariamente o conto, porque ele não contém separação entre dramaturgia e literatura. Daí essas indicações eu me guiei por elas, mas eles estavam parados, daí eles só tinham que falar uma frase, fala, com um ritmo para dar essa sensação de queda, e começava como uma batida bem lenta, e no final estava bem forte para dar uma espécie de desespero, porque eu me guiei muito no espectador também, nessa sensação de urgência, né, sensação que tudo pudesse ser posto para fora, que tudo pudesse ser gritado, tudo colocado para fora no último momento de vida, que aí eles começam a chegar a algumas conclusões nas perguntas que se perguntaram a vida inteira no momento da morte. Então, ali na morte há vida; na realidade, morte é vida, não são opostos. Daí não comecei com o texto direto, eu quis colocar algumas coisas antes para explorar essas sensações, fazer uma coisa de fenomenologia, então coloquei batida de coração batendo, de adrenalina, esses signos, né, coloquei uma espécie de batimentos cardíacos, que também ligavam os dois de alguma forma

que ia ser uma ligação entre os dois, que aparentemente no começo do conto não dá para perceber e no final percebe-se que tem uma ligação entre eles de alguma forma – foi deixado pelo grande amor da vida dele. Sempre trabalhando com a tecnologia, porque eu gosto, justamente porque às vezes a tecnologia nos dá soluções que às vezes é inviável soluções mais viáveis até; eu vejo o conto muito cinematográfico, né, tentei colocar um monte de tecnologia, trabalhei com três laptops e dois projetores.

[Pesquisadora] – E a escolha da música?

[Estudante] – A música porque simplesmente já conhecia a música; na verdade eu acho que eu conheci a música ao mesmo tempo que eu conheci o texto. Daí eu via a música assim, imagino para ela, imaginei já e daí tudo que fui pensando se encaixou perfeitamente; dá uma espécie de adrenalina. Daí eu precisava manter esse começo e tal, mas parece que tudo estava na minha cabeça assim, parece que tudo estava pronto; daí foi só encaixar a música com a ação dos atores, né, porque, quando eu ouvia a música, eu via eles subindo as escadas, via eles pulando, só dei a música para eles; eles improvisaram principalmente na fala, né. Então a gente começou, porque a Inês falou que estava muito parado, daí falou de uma numa coisa de olhar para baixo, para trás, para o lado, essas foram as indicações.

[Pesquisadora] – E o figurino como tu fez para escolher?

[Estudante] – O figurino, ele se baseia na característica da personalidade dos dois e não dá dica do contexto de quem eles são; dá para perceber o nome deles, idade, característica de personalidade, a partir dessas indicativas, de que um não acredita muito em religião, outro não acredita muito na vida, no amor, essas coisas. Eu imaginei essas coisas tipicamente de São Paulo, né, talvez essas pessoas modernas também, porque o conto é muito moderno; eu tenho uma visão totalmente do ponto de vista, daquelas noites de São Paulo, quando só as buzinas, carros, assim, quando dois corpos que caem assim do nada; daí tem aquele vulto, na janela, passando muito rápido, passou a efemeridade da vida, né. Daí eu coloquei um de camiseta e de gravata, porque são dois caras. Muito do trabalho, para mim, é uma coisa de empresariado, muito de pessoas que não vivem, assim; não tem muito movimento, não tem muita vida ou, perdão, não tem vida nas coisas que eles fazem.

[Pesquisadora] – Você acha que a análise ativa foi importante?

[Estudante] – Sim.

[Pesquisadora] – Tu já conhecia?

[Estudante] – Não, eu não conhecia. A Inês trouxe, a gente experimentou com o conto do Tchekhov, e daí eu me interessei assim. É um bom indicativo para seguir uma norma, mas é mais uma norma para se encaixar no texto, né; só que não valem para todos os textos. Por exemplo, na dramaturgia contemporânea, Diogo tá fazendo Sara Kane, daí uma análise ativa não é suficiente, porque determinar pós-conflito, qual conflito maior, qual o conflito menor, indicações, né. Mas daí eu sentei com a Inês e contigo, para a gente analisar o conto; eu já tinha pensado um pouco sobre a análise ativa, daí deu certo. A análise ativa me ajudou bastante, porque desata alguns nós que tá na cabeça da pessoa de quem está montando, daí consegue abrir alguns caminhos, ampliar horizontes; daí foi bem satisfatório trabalhar a análise ativa.

[Pesquisadora] – Teus atores foram criadores? Como que foi a experiência de trabalhar com eles?

[Estudante] – No meu grupo, a gente estava em três. Eu vendo outras pessoas trabalharem, eu terminava de ver o modo como eles dirigiam, né, uma pessoa deixava eles criarem totalmente, outra pessoa modelava um pouco, outra pessoa vinha com ideias tudo prontas, né; daí era assim. O meu modo de trabalhar é normal, o diretor, ele sabe dos indicativos, né, e os atores criam em cima disso; eu acho que meus atores tiveram pouca liberdade de criação, acho que eles tiveram mais que a coisa que predominou durante o trabalho foi através de indicativos: tu vai ficar aqui, vem para cá, vocês vão falar desse modo, vai ter essa cadeira em cena, quero que vocês façam isso. E eles foram super de boa, porque a gente ia conversando juntos, eles também traziam algumas ideias, mas nunca foram ideias criadas a partir de improvisações; eu dava muitos jogos para eles despertarem essa ideia, de queda, de adrenalina, para depois apresentarem a ideia, porque a ideia era aparentemente muito simples do conto, tiveram que ficar parados e dizer o texto; era uma coisa muito simples, sabe? Simples por ser muito complexa também, eu via muita complexidade naquilo e tentava fazer do jeito mais simples possível para facilitar. Mas os meus atores, eles me ajudaram bastante, mas eles iam junto comigo, né, compravam as minhas ideias e tal, eu acho que a gente se deu bem.

[Pesquisadora] – Foi a sua primeira experiência de direção? Qual é mesmo o teu curso?

[Estudante] – Foi. O meu curso é de interpretação.

[Pesquisadora] – Como foi desenvolver esse trabalho de encenação?

[Estudante] – Eu senti muita falta da presença da professora na cadeira. Assim, mas eu acho que foi essa liberdade que ela dava para gente de experimentar, e ela chegar assim no dia e dizer o que funcionava ou não; tu entrava na mente da professora Inês e começava a perceber o que realmente funciona ou não funciona. Então eu acho que foi uma maneira muito boa, para mim; eu gostei muito de dirigir, tanto que eu posso vir a mudar para direção ou, se eu continuar na interpretação, provavelmente, posso ser diretor algum dia, ainda porque foi a minha primeira experiência e ainda porque eu gostei bastante.

[Pesquisadora] – A condução da Inês, ao mesmo tempo, que tu se sentiu meio inseguro, ela proporcionou a criação?

[Estudante] – Sim, ela dizia quando estava bom, o que funcionava, o que não funcionava, de maneira totalmente prática; talvez era bom ela ver só os resultados de alguns ensaios, porque, quando uma pessoa acompanha, ela entende o que está na mente do diretor, mas, quando ela não sabe o que está na mente do diretor, o que está sendo aplicado em cena, ela vê as coisas de um jeito diferente. A Inês só via o resultado, ela sempre dizia que faltava alguma coisa; daí eu explicava para ela o que aquela cena queria dizer, por exemplo. Daí ela entendia, só que ela não via aquilo em cena, a coisa que eu estava falando; essa coisa da Inês nesse sentido, ela é totalmente prática de direção; eu pelo menos venho de um campo de convenção, de ideias, de filosofia, de pensar sobre o conto, de trazer para cena, um meio de trazer essas reflexões sobre o texto, o que dá para fazer, o que não podia. Nas montagens de romance, de adaptação literária, em trazer para o teatro, em trazer a forma, sabe, como ele é visualmente, como ele é economicamente, como ele é expandido.

[Pesquisadora] – Você gostou de começar por um conto, e não pelo texto dramático?

[Estudante] – Sim, sim. Porque eu acho que é mais simples, acho que também é mais simples para fazer a análise ativa, e tem um atrativo a mais trazer o conto e adaptar para a cena, né, o texto dramático dá para fazer direto para a cena; é um exercício a mais que a gente podia experimentar também.

[Pesquisadora] – Você acha que tem várias cenas a tua apresentação, com início, desenvolvimento e fim?

[Estudante] – O conto é muito curto, eu queria tornar ele o mais curto possível, para se assemelhar a uma queda, uma coisa bem rápida, que passa e nem dá para perceber; queria ir além dessa São Paulo meia-noite, tudo, só um clima tipo assim, e de repente tu tá caminhando

pela rua e tu vê duas pessoas caindo, e, tá, se tu está passando mais perto, tu percebe se estão dialogando durante essa queda; é uma coisa surreal, também ter questões filosóficas durante uma queda, mas eu gosto de coisas absurdas, gosto dessas coisas. Então esse conto me caiu como uma luva, nesse momento me apaixonei quando li, amor à primeira vista.

[Pesquisadora] – Você ficou satisfeito com o trabalho final? Foi significativo?

[Estudante] – Nesse sentido, nessa cadeira um trabalho que atuei e um trabalho que eu dirigi, eu gostei mais de dirigir, gostei do meu trabalho de atuação, mas gostei mais de dirigir. Quando você estava no processo de criação, o conto estava sempre presente comigo. Sabe aquela coisa, quando se está com uma ideia na cabeça? Porque, na minha visão, eu estava muito dentro do trabalho, eu estava querendo achar maneiras satisfatórias para mim de ser nobre com o texto, sabe, de não fazer um trabalho meia boca, de despertar e trazer pra cena aquilo tudo que eu senti quando li o texto; não seria óbvio, no sentido de ser bom com o autor, ser nobre com o texto, ser nobre com a direção, sabe. Eu pensava o tempo inteiro, eu ficava tendo ideias diferentes, um detalhezinho que mudava, em cada detalhe fazer uma coisa diferente então. Em um ensaio, uma versão; em outro ensaio, a gente desenvolvia essa parte; em outro ensaio, uma nova projeção; em outro ensaio, a gente discutia; em outro ensaio, sabe, etapas de processo, e com calma, né, de ter tempo de perceber realmente o que a gente queria falar.

[Pesquisadora] – Tu acha que o tempo da disciplina foi suficiente para fazer o seu trabalho de montagem?

[Estudante] – Sim, a gente teve dois meses, né, três meses no máximo, para fazer a montagem; eu achei esse tempo suficiente, porque é um exercício simples, né, mas para mim foi um tempo perfeito.

[Pesquisadora] – Você escrevia suas ideias, desenhava, fazia algum esboço, tinha um caderno de direção seu pessoal ou esse caderno estava na mente?

[Estudante] – Estava principalmente na mente, porque eu associei com a música. Então a música, quando ouvia a música, eu via o conto passando na minha mente; até hoje, quando ouço a música, vem o conto na minha mente.

[Pesquisadora] – Então a música foi a grande estimuladora no seu processo de criação, no seu procedimento.

[Estudante] – Para começar, né, para dar o pontapé inicial, porque depois que dei o pontapé inicial. Mas a música, ela tem a batida do conto, a adrenalina, mas eu desenhava, principalmente os esboços de projeção, daí eu desenhava. Eu peguei tudo pronto, né, eu fiquei procurando bastante tempo até achar as coisas que eu queria, mas ter um caderno, não, talvez porque uma coisa que não funciona não vai para o lixo, mas ficaria guardada em algum lugar.

[Pesquisadora] – E as marcações dos atores? Ninguém esquecia nada?

[Estudante] – Porque já tinham marcado as cenas.

[Pesquisadora] – E a questão da voz? Você teve que fazer bastante exercícios?

[Estudante] – Como eles tinham que ficar parados o tempo inteiro, eles tiveram que arranjar; eu tive que achar uma forma de movimentar eles mesmos para chegar na sensação de adrenalina, de queda. Com eles parados, seria muito fácil para mim. Como eu sou também bailarino, fazer uma linda costura de dança, poderiam ficar ali, podiam dançar, podiam vir, podia falar o texto ali, fazer contato, improvisação; para mim seria fácil. Eu pensei em dificultar, querendo despertar a sensação de movimento com eles parados; a principal motivação para eles foi a respiração, tiveram que falar com mais fôlego, com menos fôlego.

[Pesquisadora] – Você gostaria de falar mais alguma coisa que eu não tenha perguntado?

[Estudante] – Não, acho que é isso mesmo. Para mim foi muito bom fazer esse trabalho.

ANEXO A – Livro do diretor de uma estudante

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
DEPARTAMENTO DE ARTE DRAMÁTICA
DISCIPLINA DE FUNDAMENTOS DA DRAMATURGIA DO ENCENADOR
PROFESSORA DR. INÊS MAROCCO

Por Manoela Wilhelms Wolff

RELATÓRIO DE DIREÇÃO
“O homem que não queria morrer”

RESUMO

Neste trabalho, irei abordar como foi o processo de criação de uma cena a partir do conto “O homem que não queria morrer”, do autor norueguês Jostein Gaarder (2007, p.129). Dividirei o trabalho em três etapas, sendo: 1) Texto: escolha e análise; 2) Ensaios; e 3) Apresentação e respaldos. Além disso, farei um breve comentário sobre o nosso processo como grupo, ao longo da disciplina.

INTRODUÇÃO

A disciplina de *Fundamentos da dramaturgia do encenador* é a única cadeira de direção que tive durante a faculdade. Deveria tê-la cursado durante o terceiro semestre, mas, na época trabalhava dando aulas de teatro em um colégio em Taquara, e tive que optar por deixar a cadeira para meu último ano de curso, em função de tempo. Sabia da carga horária e da dedicação da disciplina, e queria poder fazer um bom trabalho.

Ressalto essa escolha de semestre porque observo que não teria me sentido tão segura durante a disciplina se não fossem as outras experiências que tive durante esses três anos, dando aulas e tendo aulas, aprendendo através de diversos processos distintos.

Na disciplina, dividiram-se os alunos em três grupos, a partir do experimento inicial com o texto “O bilhete premiado”, de Anton Tchekhov. Meu grupo foram meus colegas Aline Bjerk, Guilherme Conrad, Nicolas Vargas, Patrícia Schoeller e Rafaela Duccini. Nunca tinha trabalhado com nenhum deles, portanto estava livre de opiniões. Achei nosso primeiro trabalho com “O bilhete premiado” bastante objetivo, mas trabalhamos em uma zona de segurança. Concebemos uma ideia para o texto e a colocamos em cena. Ressalto também esse primeiro processo, porque, durante o trabalho do meu conto, mudei a minha perspectiva e trabalhei em “risco”, sem conceber a cena primeiramente, apenas conduzindo os atores.

Portanto, assim começamos nosso trabalho: com um grupo definido, um cronograma de ensaios e muitas ideias na cabeça.

1) *TEXTO: ESCOLHA E ANÁLISES*

Certamente o processo de análise do texto, não se desvincula do processo de ensaio: durante o trabalho descobrimos muito dele, construímos relações e conexões que não estavam “a vista” no conto.

Ao procurar textos para trabalhar na disciplina, revirei vários livros, *blogs*, revistas. Estava em dúvida entre o texto do Gaarder (Anexo 1) e o texto “Gestalt”, da Hilda Hilst (Anexo 2). Apresentei os dois textos à professora Inês, e ela disse que achava “O homem que não queria morrer” melhor. Ele certamente tinha mais ações concretas. Fiz dois ensaios sem ter realizado a análise ativa do conto, mas no terceiro eu já a tinha feito. E foi muito bom fazê-la. Antes de analisar o texto, apenas trabalhando com as ideias principais, não tinha, por exemplo, percebido que o personagem de Johnny era não mais um na sociedade, mas sim um destaque, a pessoa que toma consciência. Para situar melhor, resumirei o enredo do conto.

A estória começa com Johnny Pedersen recebendo uma notícia do médico da empresa: ele tem um câncer terminal. A partir daí, ele começa a enlouquecer questionando-se sobre a limitação da nossa existência, sobre a efemeridade da vida. Apesar do medo, ele imprime seu desespero em uma loja de cristais e porcelanas. Ele a quebra por inteiro. Depois disso, Johnny é julgado e condenado por vandalismo.

Estruturalmente, o texto possui uma espécie de prefácio e epílogo: um parágrafo antes do início da estória nos diz que Johnny quebra a loja de porcelanas, tirando o clímax do texto; e um texto em primeira pessoa termina o conto, explicando o que aconteceu com Johnny depois do julgamento, e dando uma visão pessoal acerca da estória. Este último texto, me parece um adendo do próprio autor, uma vez que observei isso em outros textos dele.

Através da análise ativa, optei por excluir o prefácio, uma vez que ele cortava qualquer possibilidade de tensão na cena. Dividi o texto em três partes, de forma que fosse mais fácil de aplicar na cena: 1) a descoberta do câncer; 2) o crescimento até a explosão; 3) o julgamento. Como acreditei que a ação era mais importante que a palavra, cortei o julgamento da forma dialógica que ele ocorria, e o transpus para um monólogo.

Ainda falando da estrutura do texto, devo ressaltar que o único personagem que tem um nome é Johnny. Os outros são apenas ofícios, representantes de suas funções sociais, tais como *o médico da empresa, o policial, os funcionários, o promotor, a sociedade*. E tal é o

conflito ideológico do texto: que nesse universo desumano em que vivemos, Johnny luta para tomar consciência da sua existência e reequilibrar sua relação com natureza; ao contrário do resto da sociedade, que fica presa ao sistema.

Nas minhas primeiras lidas do texto, eu ignorava a especialidade de Johnny. E através da análise ativa a encontrei. Portanto, transcreverei os pontos principais da análise, os que mais nortearam o trabalho prático.

ANÁLISE ATIVA

- A) Circunstância anterior:** universo massacrante, desumano, marasmo.
- B) Principal circunstância dada:** descoberta do câncer.
- C) Acontecimento central:** a destruição da loja de porcelanas.
- D) Acontecimento principal ou final:** o fim do julgamento, a aceitação da morte, o reequilíbrio, a reconciliação, a conscientização em relação à morte.
- E) Linha direta de ação:** luta para tomar consciência da sua existência.
- F) Tema da peça/texto:** existência/consciência da vida.
- G) Ideia:** Em um universo desumano, Johnny luta para tomar consciência de sua existência e reequilibrar a sua relação com a natureza.
- H) Conflito:** universo de marasmo \times existência.
- I) Superobjetivo:** o autor fala da significância, brevidade e fragilidade da vida.

Agora, com o texto devidamente analisado, seria mais fácil progredir nos processos de ensaio, uma vez que o texto apresentava uma dificuldade para mim: como realizar a cena da destruição da loja de porcelanas?

2) ENSAIOS

2.1 Ensaio 1

Nosso primeiro ensaio ocorreu dia 15 de abril de 2014, e a minha ideia era realizar um trabalho físico mais pesado. Por que fazer um trabalho físico mais pesado: porque o texto tem muitas concepções filosóficas, aliás, o texto, todo ele, é uma grande metáfora. Portanto, para não ficarmos extremamente apegados ao texto, resolvi trabalhar com atividades bastante físicas.

Apesar de o texto ter várias pessoas executando ofícios diferentes e um único grande personagem, optei por trabalhar com dois atores, em função de ser mais fácil organizar horários com duas pessoas do que com mais, e por uma escolha estética. Achei ficaria mais interessante trabalhar com duas pessoas. Os atores, então, eram o Nicolas e o Guilherme.

Neste primeiro ensaio fizemos várias atividades com o intuito de desligar o lado racional, fazendo com que a exaustão física construísse “outras imaginações” na cena. Os atores já haviam lido o texto, portanto eles conheciam a estória. Mas eles não conheciam minhas ideias sobre a estória. Também aproveitei esse primeiro ensaio para fazê-los começarem a ter uma conexão, uma vez que eles também nunca haviam trabalhado juntos. As atividades desse primeiro ensaio foram as seguintes:

1) Pantera – pega rabo;	
2) Bolinha com palavras que remetem ao texto;	
3) Caminhando pelo espaço com ritmos	Esse exercícios também serviram como jogo de atenção, e uma forma de conectar os atores um no outro (fisicamente e mentalmente).
4) Caminhando nas linhas;	
5) Cruzando, pulando, se abaixando;	Estes exercícios partiram da ideia de que mesmo que a pessoa se prenda a algo (sociedade/sistema) ela tem que seguir as lutas dela (luta de Johnny)
6) Cruzando, um segura outro se joga;	
7) Preciso prender o outro, e mesmo assim seguir meu objetivo;	
8) Como reajo mediante a morte iminente;	Estes exercícios já trabalharam com situações mais próximas ao texto, trazendo a imaginação comum pra improvisação
9) Como conto que vou morrer iminentemente;	

Deste primeiro ensaio já saíram ideias como “como fazer a cena do quebra-quebra” e como não funcionaria contar a estória tal quais as palavras do conto.

A cena do “quebra-quebra” pensamos em fazer com um vídeo, uma porcelana se quebrando em *slow motion* enquanto o Johnny (que ainda não sabíamos qual dos dois seria) “quebrava a parede”. Também trabalhamos com trecho do texto nesse ensaio: eu coleí as frases que achei mais interessantes pelo espaço, e durante as improvisações os atores podiam ir pegando elas e falando, utilizando elas na improvisação. Foi bastante interessante e continuamos usando essa ideia, como uma forma de não decorar textos no inicio e nem de fazer roteiros, mas mesmo assim tendo as principais ideias e palavras do texto nos improvisos. Alguns exemplos dessas frases:

- Gostava de viver e não via absolutamente nenhum motivo para morrer;
- Bom dia, Johnny! Você está com câncer!
- Adeus, Johnny Pedersen, foi um prazer conhecê-lo. Obrigado por ter podido *ser* você, Johnny Pedersen. Obrigada pelo empréstimo. Agora, você sabe, preciso me retirar. E você desaparecerá na história.
- Não, Johnny não tem que ir pra cadeia. Johnny tem que morrer.
- Os vasos de porcelana estavam enfileirados como soldados numa parada.
- Esse esteio está carcomido.

2.2 Ensaio 2

O segundo ensaio ocorreu dia 13 de maio de 2014 e foi baseado no prefácio do texto, que, é um resumo do clímax. A ideia era sair do ensaio com alguma dinâmica pra realizar essa cena, que é um crescente de tensão, que culmina com a destruição da loja de porcelanas. Trabalhamos com um jogo de ritmos que acaba atraindo energias e criando tensões, a partir de músicas. O jogo é dividido em cinco partes de movimentos distintos (eu alterei alguns nomes do jogo original por não recorda-los exatamente): 1. Fluido (água); 2. Lírico (vento); 3. Staccato (movimento pontuado); 4. Caos (todos os movimentos anteriores; livre); e 5. Endurecido (barro). Fomos até o quinto ritmo e voltamos para o quarto, porque, exatamente no caos, estava o resultado que queríamos.

A partir do movimento livre, e conduzindo com a música, trabalhamos a ordem da cena e os textos que havia pendurado nas paredes novamente. Desta condução surgiu a ideia do apresentador. Conforme a improvisação foi se desenvolvendo, o Guilherme assumiu uma postura de um apresentador sarcástico, que fazia da morte e da existência apenas mais um entretenimento para os espectadores. Nicolas foi entrando assim no personagem de Johnny e improvisando o seu crescente de tensão até que chegasse na destruição de tudo. Repetimos essa ordem algumas vezes. Surgiram situações que ficaram extremamente interessante, tais como a dança da morte ou a cena do Johnny calando o apresentador, e com isso, a sociedade. Resolvemos que esse seria o “meio” que iríamos desenvolver, que essa dinâmica seria o desenrolar da cena. Saímos do ensaio sem marcações, mas com sensações e lembranças desse roteirozinho de começa a se formar nos improvisos. O Guilherme saiu do ensaio com a função de escrever o texto que ele estava improvisando para o apresentador e cruzá-lo com o texto, e o Nicolas, tal como o Guilherme, escreveu seus pensamentos sobre o ensaio (Anexo 3).

2.3 Ensaio 3 (Anexo 4 – imagens)

No dia 27 maio de 2014, tivemos nosso terceiro ensaio. Antes desse ensaio tinha tido a discussão da análise ativa com a professora Inês, e isso me deu várias ideias. Estava em um impasse sobre como começar a cena, sobre como dizer a Johnny que ele tinha câncer. Não havia respondido a mim mesma o segundo impasse, mas o primeiro, de como começar a cena, saiu da análise. Percebi que a única forma de deixar claro a luta pela existência que Johnny trava consigo mesmo, era mostrando o universo que ele vivia anteriormente. Baseando-me em trechos do texto como “o frenético guerreiro fora chamado para uma consulta com o médico

da empresa. Lá ele soubera que estava com câncer” (GAARDER, 2007, p.129); “esse esteio está carcomido” (GAARDER, 2007, p.134); e “os vasos de porcelana – diz Johnny Pedersen -, os vasos de porcelana estavam enfileirados como soldados numa parada” (GAARDER, 2007, p.132), que confirmavam o universo de marasmo em que Johnny vivia, resolvi trabalhar com uma partitura de movimentos cotidianos.

Comecei o ensaio retomando os textos que havíamos criado semana passada cruzando-os com os exercícios de caminhada do primeiro ensaio. A partir da caminhada com ritmos, conduzi os atores para procurarem encaixes entre eles e transformar esses encaixes em movimentos cotidianos. Cada um começou a trabalhar com seus próprios movimentos, brincando com os tempos que eu ia propondo. Eu tinha escolhido uma música que acreditei ter um ritmo “maquinário”, uma batida constante que passaria a ideia de cotidiano massacrante. A música é uma versão remixada de *Atlantida*, da Rita Lee, do disco Rita Releeda. Comecei a trabalhar especificamente com o Nicolas, e pedi para o Guilherme trabalhar movimentações para o apresentador. A partir das ideias do Nicolas e das minhas, chegamos a uma partitura que consideramos interessante. Ainda nos faltava descobrir como montar o momento da descoberta do câncer.

Neste mesmo ensaio, então, improvisando, o Guilherme e o Nicolas tiveram uma ideia conjunta de que, o apresentador poderia chegar por trás do Johnny e sussurrar que ele tem câncer. Começamos a trabalhar nessa ideia, como uma transição da cena inicial para a cena do apresentador, ou do programa “roda a roda da vida” (Anexo 7).

Estávamos com a seguinte ordem de micro-cenas:

1. A vida massacrante de Johnny (partitura);
2. A descoberta do câncer;
3. O roda a roda da vida;
4. A explosão: quebrando a loja de porcelanas.
5. Johnny se reconcilia /o julgamento.

Minha ideia era trabalhar com o julgamento ao invés de dialógico, transposto para um monólogo. Teve uma questão técnica em que tive que alterar claramente o texto: não encontrei nenhum vídeo em HD, ou com uma supercâmera, que estivesse sendo quebrada uma porcelana, conseguimos apenas de taças de cristal. Portanto, ao invés de destruir uma loja de porcelanas e cristais, destruimos uma apenas de cristais.

2.4 Ensaio 4

Nosso quarto ensaio foi dia 10 de junho de 2014 e o utilizamos especificamente para trabalhar o texto do apresentador e iniciar os trabalhos com o monólogo final do Johnny. (Anexos 5 e 6, texto apresentador e monólogo final, adaptado do julgamento, respectivamente).

2.5 Ensaio 5

Nosso quinto ensaio foi dia 17 de junho de 2014, o qual usamos para marcar exatamente a cena da explosão e do apresentador e trabalhar o monólogo final do Johnny. Marcamos a cena, definindo movimentos e locais para o posicionamento de cada um, retomamos a partitura inicial e a energia de cena, e começamos a trabalhar o monólogo do Johnny.

Sáímos com a cena marcada, mas o monólogo ainda pouco trabalhado. Ainda faltava trabalhar a relação do Johnny com a projeção da taça se quebrando, que também mudamos: ao invés de ser em *slow motion* seria em uma velocidade rápida, como se várias taças fossem se quebrando, com uma música calma. Faltava também trabalhar com as inserções musicais no programa “Roda a roda da vida” (aplausos, tambores, e música-tema), portanto, marcamos um ensaio na Alziro para testar isso e explicar a luz para a Karine Paz, que manipulará ela na apresentação.

2.6 Ensaio 6

O sexto e último ensaio antes da apresentação ocorreu dia 20 de junho de 2014, e foi um ensaio de inserção dos elementos externos. Passamos e repassamos a cena, sincronizando a projeção, os sons, e as ideias de luz.

Infelizmente não conseguimos ensaiar com a luz montada, porque ela só será montada na terça, dia 24, pela manhã. Mas foi muito bom trabalhar no espaço que será a apresentação, para delimitar posições e revisar marcações.

Conclusão sobre os ensaios

Acredito que nosso processo foi bastante livre e conjunto: muitas das ideias da cena surgiram do Guilherme e do Nicolas. Não trabalhamos com uma ideia pré-fixada em nossas cabeças, mas com a improvisação. Penso que o maior desafio da improvisação é resgatar aquela energia inicial, do primeiro improviso, marcá-la e reencontra-la para ensaiar e apresentar a cena várias vezes. Portanto, classifico os ensaios em “ensaios de criação” e “ensaios de repetição”, que abrangem a liberdade da criação e a técnica da marcação e

repetição. Os ensaios de repetição são mais objetivos, e representam os ensaios 4, 5 e 6; já os de criação os ensaios 1, 2 e 3. A minha ideia de cronograma foi, a princípio, cumprida: queria estar com o material criativo pronto entre uma e duas semanas antes da apresentação, deixando para essas duas semanas a finalização, marcação, e ideias finais.

Gostei bastante do processo, porque ele se desenvolveu de forma natural, sem pressão de um resultado tal qual o imaginado anteriormente. Percebo que, quando não temos expectativas, muitas coisas interessantes podem acontecer. Gostei muito de trabalhar com o Guilherme e o Nicolas, eles foram muito participativos e disponíveis. Espero que o processo tenha sido bom e desafiador para eles também.

3) APRESENTAÇÃO E RESPALDOS

A apresentação então, realizada no dia 24 de junho de 2014, ocorreu bem. Eu já tinha “montado” a luz com Karine na sexta-feira, pelo menos pensado ela, e estive presente durante toda a montagem de luz com o Luiz Acosta, cobrindo não apenas as minhas necessidades, mas as de todo o grupo. Tínhamos combinado de montar a luz em conjunto, unindo os focos que precisávamos, pensando nas cores que servissem a todos, e isso funcionou. Teve um momento durante a montagem e passagem de luz que queríamos todos matar uns aos outros, porque, apesar de trabalharmos em grupo, cada um tinha as suas especificidades de cena, e coisas para resolver.

Como eu optei por trabalhar com quase nenhum cenário (apenas uma cadeira), não tinha tanto trabalho, a não ser montar a luz, equalizar o som, cuidar dos projetores, e, principalmente dos meus atores.

Infelizmente perdi a apresentação dos contos dos meus dois atores, o do Guilherme porque tinha ido ao banheiro e quando voltei já tinha começado, e o do Nicolas porque eu estava arrumando o Guilherme.

A apresentação funcionou, apesar de dois problemas técnicos: 1) a taça de cristal na projeção ficou meio apagada, e 2) a Karine adiantou muito o *blackout* entre a cena do apresentador e o monólogo final. Apesar disso, achei a apresentação bastante consistente, e fiquei muito feliz pelos atores terem conseguido recuperar a energia, mesmo que tenham participado dos outros contos, que trabalhavam com energias diferentes. Os respaldos do grupo foram positivos, tal como os respaldos dos colegas de disciplina. Fiquei satisfeita com o nosso trabalho.

4) REFLEXÃO SOBRE O PROCESSO DO GRUPO

Eu considero nosso grupo interessante. Durante o processo de ensaios dos contos individuais, tivemos problemas. Problemas no sentido de, por exemplo, os colegas faltarem porque não tinha nenhum ensaio que eles participavam naquele dia. Eu mesma fiz isso, uma ou duas vezes. Entretanto, depois da primeira mostra e da necessária repreensão que recebemos, mudamos de postura. Todos começaram a estar presentes em todas as aulas. Se alguém faltava, avisava. E vejo que todos trabalharam duro. Só acredito que, para alguns de nós, faltavam ferramentas de trabalho.

Falo de ferramentas no sentido de falta de exercícios, de capacidade de condução, de experiência de direção. Entretanto, acredito que essa seja a função da cadeira: proporcionar um espaço de experimentação de direção. No nosso grupo, apenas a Rafaela realmente cursa a ênfase em direção, os outros estão em atuação ou licenciatura.

Mas acredito que o que mais faça falta seja a experiência. Como cursei a cadeira atrasada, me senti segura para expor minhas opiniões, ideias e questionamentos. Pela experiência de montagem que tive dando aula, em que eu coordenava absolutamente tudo, me senti tranquila em relação ao tempo que tínhamos e o quanto poderíamos fazer. Claro, sempre há mais alguma coisa que gostaríamos e poderíamos fazer. Mas também temos que respeitar as nossas próprias limitações de tempo e espaço, por exemplo.

Enfim, não vi os ensaios finais dos meus colegas, mas percebo que o *feedback* das mostras para a Professora Inês e seus monitores, as ideias que íamos dando ao longo do tempo um para o outro, fizeram com que cada um fizesse parte do trabalho um do outro e proporcionasse um crescimento para cada cena. E acredito que apesar de nossos problemas iniciais, nos desenvolvemos como grupo, nos unimos e nos comprometemos, e estivemos presentes, o que no teatro é de suma importância.

6. CONCLUSÃO

Gostaria de concluir que o trabalho com o conto foi desafiador, e por isso mesmo, recompensador. Trabalhei com uma forma de processo que havia trabalhado apenas com os meus alunos, de criação conjunta, só que com atores que estão na universidade e que tem mais experiência que meus alunos tinham. Por isso, um trabalho que demorava muitos ensaios e discussões em sala de aula, chegando a um ano no total, em *Fundamentos*, foi realizado em seis ensaios.

Fico muito feliz de ter realizado o trabalho de forma conjunta e penso que, quanto mais ideias, mais chegamos a um resultado interessante. Acredito que fizemos escolhas acertadas, e, com certeza, com mais ensaios teríamos ainda mais resultados e mais criações. Além disso, a convivência com o grupo, com formas diferentes de pensar, de agir e de trabalhar também foram recompensadoras. Eu penso que aprendemos o que a disciplina se propõe a ensinar, e, se talvez nem todos os resultados foram maravilhosos, é porque estamos aprendendo. E é para isso que estamos na universidade e na vida: para um aprendizado constante.

7. REFERÊNCIAS DO PROCESSO

GAARDER, Jostein. **O Pássaro raro**. São Paulo: Cia das letras, 2007.

Anotações de cadernos de aulas - pessoais (relatórios, notas, exercícios interessantes).

8. ANEXOS

Anexo 1

Anexo 2

Hilda Hilst - Gestalt

Absorto, centrado no nó das trigonometrias, meditando múltiplos quadriláteros, centrado ele mesmo no quadrado do quarto, as superfícies e cal, os triângulos de acrílico, suspenso no espaço por uns fios finos os polígonos, Isaiiah o matemático, sobrolho peluginoso, inquietou-se quando descobriu o porco. Escuro, mole, seu liso, nas coxas diminutos enrugados, existindo aos rancos, e em curtas corridas gordas, desajeitadas, o ser do porco estava ali. E porque o porco efetivamente estava ali, pensá-lo parecia lógico a Isaiiah, e começou pensando spinosismos: “de coisas que nada tenham em comum entre si, uma não pode ser causa da outra.” Mas aos poucos, reolhando com apetência pensante, focinhez e escuros do porco, considerou inadequado para o seu próprio instante o Spinoza citado aí e cima, acercou-se, e de cócoras, de olho-agudez, ensaiou pequenas frases tortas, memorioso: se é que estás aqui, dentro da minha evidência, neste quarto, atuando na minha própria circunstância, e efetivamente estás e atuas, dize-me porque. Nas quatro patas um esticado muito teso, nos moles da garganta pequeninos ruídos gorgulhantes, o porco de Isaiiah absteve-se de responder tais rigorismos, mas focinhou de Isaiiah os sapatos, encostou nádegas e ancas com alguma timidez e quando o homem tentou alisá-lo como se faz aos gatos, aos cachorros, disparou outra vez num corre gordo, desajeitado, e de lá do outro canto novamente um esticado muito

teso e pequeninos ruídos gorgulhantes. Bem, está aí. Milho, batatas, uma lata de água, e sinto muito o não haver terra para o teu mergulho mais fundo, de focinhez. Retomou algarismos, figuras, hipóteses, progressões, anotava seus cálculos com tinta roxa, cerimoniosa, canônica, limpo bispal Isaiah limpou dejetos do porco, muito sóbrio, humildoso, sóbrio agora também o porco um pouco triste estragando-se nos cantos, um agrado-ternura nos dois olhos, e por isso Isaiah lembrou-se de si mesmo, menino, e do lamento do pai olhando-o: immer krank, parece, immer krank, sempre doente parece, sempre doente, é o que pai dizia na sua língua. É doença não é Hilde? Hilde sua mãe, sorria. Ach nein, é pequeno, é criança, e quando ainda somos assim, sempre de alguma coisa temos medo, não é doença Karl, é medo. Isaiah foi adoçando a voz, vou te dar um nome, vem aqui, não te farei mais perguntas, vem, e ele veio, o porco, a anca tremulosa roçou as canelas de Isaiah, Isaiah agarrou-se, redondo de afago foi amornando a lisura do couro, e mimos e falas, e então descobriu que era uma porca o porco. Devo dizer-lhes que em contentamento conviveu com Hilde a vida inteira. Deu-lhe o nome da mãe em homenagem àquela frase remota: sempre de alguma coisa temos medo. E na manhã de um domingo celebrou sponsais. Um parênteses devo me permitir antes de terminar: Isaiah foi plena, visceral, lindamente feliz. Hilde também.

Ficções, Hilda Hilst, (Pequenos discursos e um grande), Ed. Quíron, 1977. p. 6-7.

Anexo 3

Anotações Nicolas

Jonhy (The Everyman who dies)

contenção
silêncio

inversão

agressividade

Riso/choro

aferto de mão
que falha
(fundurabo)

Silenciar
o
apresentador

introspecção
no centro

correr

GRITAR

auto-comparação

raiva

chefe

valsas
muse

sumidos

Exogenesis
III

aceitação

quietude

dança com
a morte
"yes! yes! no true fucker"



Anexo 5

Texto Apresentador

Anexo 6

Monólogo final Johnny

“O caso é muito simples – eu não tive escolha.

Eu vou tentar explicar: uma hora antes de quebrar a loja de cristais, eu soube que vou morrer em breve. Só tenho algumas semanas de vida. E eu estava furioso. Alguma coisa tinha que pagar por isso. A vida nessa cidade não podia continuar a mesma de antes. E, posso afirmar, depois de quebrar algumas centenas de copos de cristal, eu fiquei bem mais tranquilo. A morte não parece mais tão absurda. Não há nada que faça mais sentido do que quebrar cristais. Tem várias coisas que podem nos levar ao desespero. Vocês não acham que morrer também pode parecer a alguém tão terrível quanto essas outras coisas? Não é só um exame que vai por água abaixo. Não é só um amigo que se perde. É a si mesmo. E isso para mim foi uma experiência altamente explosiva. Se eu devo ser condenado por vandalismo? Isso a sociedade tem que decidir. Eu to justamente caindo fora dessa sociedade, e, com isso da realidade. Talvez eu seja o primeiro de toda uma estirpe de terroristas de cristais. Terroristas de cristais? Talvez daqui a cem anos não tenha sobrado nem uma única taça e nem mesmo um jarro para ser quebrado. Talvez todos já tenham sido destruídos. Em protesto contra a morte. Eu subestimei a natureza: ela não se encontra em divina harmonia. A natureza está em conflito consigo mesma.”

Anexo 7



ANEXO B – Cartaz/programa de uma equipe

Grupo 2014/1

OBSCÊNICOS

Alunos: Bruno Fernandes, Diogo Verardi, Lucas Junn Kajiwara, Márcia Metz, Samanta Della Passe e Suzane Cardoso
 Disciplina Fundamentos da Dramaturgia do Encenador, ministrada por Inês Marocco

Apresentação dos contos:

<p>APARÊNCIA</p> <p>FALSIDADE</p> <p>QUEM FALA A VERDADE?</p> <p>DÚVIDA</p>	<p>“Pamonha” de Anton Tchekhov direção <i>Suzane Cardoso</i></p> <p>“A corista” de Anton Tchekhov direção <i>Samanta Della Passe</i></p> <p>“O Pôster” de Luis Fernando Verissimo direção <i>Márcia Metz</i></p> <p>“O homem que subornou a morte” de Roberto Drummond direção <i>Junn Kajiwara</i></p> <p>“Obscenidades para uma dona de casa” de Inácio Loyola Brandão direção <i>Bruno Fernandes</i></p> <p>“Pela passagem de uma grande dor” de Caio Fernando Abreu direção <i>Diogo Verardi</i></p>	<p>PAPEL SOCIAL</p> <p>AQUILO QUE QUEREMOS DIZER</p> <p>STATUS</p> <p>SOLIDÃO</p>
---	--	---

ANEXO C – Plano de ensino de *Fundamentos da Dramaturgia do Encenador*

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL

DEPARTAMENTO DE ARTE DRAMÁTICA

CURSO DE BACHARELADO EM DIREÇÃO TEATRAL

Disciplina: Fundamentos da Dramaturgia do Encenador (08/08)

Inês Alcaraz Marocco

2014/1- Turma A

Súmula

Exercícios de composição cênica a partir de diferentes fontes: reconhecimento dos princípios relacionados ao espaço e tempo. Estudo do potencial dramático de diferentes narrativas.

Objetivos

O aluno deverá ser capaz de identificar os elementos do Drama e os princípios da Dramaturgia do Encenador através de estudos práticos e teóricos.

O aluno deverá desenvolver a habilidade de identificação e análise do potencial dramático de diferentes narrativas, realizando exercícios práticos de composição cênica a partir do material analisado.

Conteúdo programático:

Parte teórica:

Seminários sobre os elementos do Drama: Ação Dramática, Estrutura da Ação, Improvisação, Estrutura da Improvisação;

Seminários sobre os fundamentos da dramaturgia do encenador: Tempo, Espaço e Ator;

Parte prática:

Exercícios exploratórios sobre os elementos do Drama;

Exercícios exploratórios sobre os fundamentos da dramaturgia do encenador;

Exercícios de Direção a partir de temas e situações propostos;

Exercícios de Direção a partir de diferentes narrativas: notícia de jornal, poema, música, conto literário, texto dramático curto, fotografias.

Metodologia:

Aulas teóricas sob forma de Seminários;

As aulas teóricas serão complementares à prática realizada;

Aulas práticas serão realizadas com trabalhos no grande grupo, em duplas, trios dependendo da proposta. Todos os exercícios de Direção deverão ser realizados pelos alunos, individualmente e assessorados pelo professor e pelos colegas em aula.

Avaliação

Cada aluno será avaliado nas aulas teóricas e práticas pela sua participação, disponibilidade, iniciativa, interesse, trabalho em equipe, relação com os colegas;

Cumprimento das tarefas solicitadas no prazo determinado;

Frequência;

O aluno será avaliado também através de dois trabalhos: (1) Um relatório sobre o seminário apresentado e (2) Trabalho final prático sobre uma das narrativas escolhidas acompanhado de um relatório sistematizando todo o processo de criação e concepção.

Bibliografia de base:

BROOK, Peter, **O teatro e seu espaço**. Rio de Janeiro: Vozes, 1970.

A Porta Aberta, Trad. Antônio Mercado. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000, 2ª ed.

_____ **Fios do Tempo: memórias**, Trad. Carolina Araújo, RJ: Bertrand Brasil, 2000.

_____ **O ponto de mudança**.

CHEKHOV, Michael, **Être acteur: technique du comédien**, Paris: Ed. Pygmalion/Gérard Watelet, 1980.

DÁNCHEKOV, Vladimir I. Nemiróvich, *Las tres caras del director de escena*. In: **Técnicas y teorías de la Dirección Escénica** de Sergio Jimenez y Edgar Ceballos. Mexico, Grupo Editorial Gaceta, S.A (colección Escenologia), 1988.

DIETRICH, John E., **Play Direction**. In: *Play Direction*. 2ª edição. New York: Prentice Hall, 1962. Tradução para fins exclusivamente didáticos por Irion Nolasco.

GROTOWSKI, Jerzy, **Em Busca de um Teatro Pobre**, Editora Civilização Brasileira, 1987.

JIMENEZ, Sergio / CEBALLOS, Edgar, **Técnicas y teorías de la Dirección Escénica. Vol. 2**. Stanislavski, Reinhardt, Meyerhold, Brecht, Barrault, Kazan, Brook, Grotowski, Barba, Kantor, Margules, México, Grupo Editorial Gaceta (Colección Escenologia), 1988.

KUSNET, Eugenio, **Iniciação à Arte Dramática** (xerox s/d).

LECOQ, Jacques en collaboration avec Jean-Gabriel Carasso et Jean-Claude Lallias, **Le corps poétique. Un enseignement de la création théâtrale**, Paris, Actes Sud-Papiers/ANRAT, 1997.

NOLASCO, Irion. **Os elementos do drama**. Texto traduzido e adaptado para fins exclusivamente didáticos a partir de textos de Theodore W. Hatlen (HATLEN, W., Theodore, **Orientation to the Theater**, Appleton Century-Crofts, NY, 1962), Sam Smiley (SMILEY, Sam, **Playwriting: The Structure of Action**, Prentice-Hall, Inc. New Jersey, 1971). L.J. Styan. (STYAN, J.L., **The Dramatic Experience**, Cambridge University Press, London, 1975).

OIDA, Yoshi, **Um ator errante**, com a colaboração de Lorna Marshall, pref. Peter Brook, Trad. Marcelo Gomes, São Paulo: Beca Produções Culturais, 1999.

_____, **O Ator invisível**, com a colaboração de Lorna Marshall, pref. Peter Brook, Trad. Marcelo Gomes, São Paulo: Beca Produções Culturais, 2001.

PALLOTTINI, Renata, **Dramaturgia. Construção do personagem**, São Paulo, Ed. Atica (série Fundamentos 46), 1989

RICHARDS, Thomas, *As ações 'realistas' na vida cotidiana*, in **Travailler avec Grotowski sur les actions physiques**, préface et essai de Jerzy Grotowski, Paris, Actes Sud/Académie Expérimentale des Théâtres, 1995, pp. 161-169.

ROUBINE, Jean-Jacques, **A linguagem da encenação teatral**, RJ: Jorge Zahar Editor

_____ **A arte do Ator**, RJ: Jorge Zahar editor (col. Cultura Contemporânea -5),1987.

RYNGAERT, Jean Pierre, **Introdução à análise do texto**, São Paulo, Martins Fontes (col. Leitura e Crítica), 1998.

_____ **Ler o teatro contemporâneo**, São Paulo, Martins Fontes (col. Leitura e Crítica), 1998.

STANISLAVSKI, Constantin, **La formation de l'acteur**, Introd. Jean Vilar, Paris, Payot, 1984.

_____ **A construção da personagem**, RJ, Ed. Civilização Brasileira, 2ª edição, 1976.

_____ **A criação de um papel**, Rio de Janeiro, Ed. Civilização Brasileira, 1972.

_____ **Obras completas: Trabajos Teatrales** (Correspondência- Tomo V), Buenos Aires, Editoria Quetzal.

TOVSTONOGOV, Gueorgui, *La Dirección escénica es una profesión*. In **La profesión de director de escena**. Havana, Editorial Arte y Literatura, La Habana, 1980.

_____ *Hacia la concepción*. In: **La profesión de director de escena**. Havana, Editorial Arte y Literatura, La Habana, 1980.

DICIONÁRIO

PAVIS, Patrice, **Dicionário de teatro**. Editora Perspectiva. 2001.