



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

ROBERTO LÚCIO CAVALCANTE DE ARAÚJO

**O TRIÂNGULO DE CERES: METODOLOGIAS FUNDAMENTAIS
PARA FORMAÇÃO DE ATORES EM SALVADOR**

v. 1

**SALVADOR
2010**

ROBERTO LÚCIO CAVALCANTE DE ARAÚJO

**O TRIÂNGULO DE CERES: METODOLOGIAS FUNDAMENTAIS
PARA FORMAÇÃO DE ATORES EM SALVADOR**

v. 1

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas, Escola de Teatro, Universidade Federal da Bahia, como requisito para obtenção do grau de Mestre em Teatro.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Jacyan Castilho de Oliveira

**SALVADOR
2010**

Escola de Teatro - UFBA

Araújo, Roberto Lúcio Cavalcante de.

O triângulo de Ceres: metodologias fundamentais para formação de atores em Salvador / Roberto Lúcio Cavalcante de Araújo. - 2010. 450 f. il.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Jacyan Castilho de Oliveira.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal da Bahia, Escola de Teatro, 2010.

1. Atores - Formação. 2. Representação teatral. 3. Teatro - Estudo e ensino. I. Universidade Federal da Bahia. Escola de Teatro. II. Oliveira, Jacyan Castilho de. III. Título.

CDD 792.028092




Serviço Público Federal
Escola de Teatro/ Escola de Dança
Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas

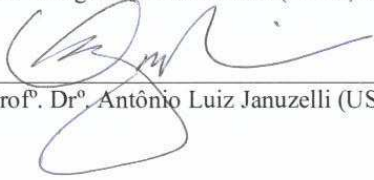
ROBERTO LÚCIO CAVALCANTE DE ARAÚJO

“O TRIÂNGULO DE CERES: METODOLOGIAS FUNDAMENTAIS PARA FORMAÇÃO DE
ATORES EM SALVADOR”

Dissertação aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Artes Cênicas,
Universidade Federal da Bahia, pela seguinte Banca Examinadora:


Prof.^o. Dr.^o. Jacyan Castilho de Oliveira (orientadora)


Prof.^o. Dr.^o. Angela de Castro Reis (PPGAC/UFBA)


Prof.^o. Dr.^o. Antônio Luiz Januzelli (USP)

Salvador, 17 de dezembro de 2010

A minha avó Santana.

Aos meus ex-alunos,

pela confirmação da minha vocação e pelo aprendizado.

AGRADECIMENTOS

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), por viabilizar meu trabalho no período de julho de 2009 a dezembro de 2010.

À Coordenação e à equipe responsável pelo Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas da Escola de Teatro da Universidade Federal da Bahia (PPGAC/UFBA), pelo apoio e pela simpatia.

Aos professores e colegas de turma no Mestrado, pelo estímulo e acompanhamento atencioso.

Aos três artistas-professores Harildo Déda, Hebe Alves e Meran Vargens pela compreensão e pela disponibilidade.

Aos artistas indicados, pelas entrevistas preciosas.

Ao Grupo Panacéia Delirante, pela chance de observar tanta beleza e vitalidade.

Aos atores e atrizes do grupo observado no Rio de Janeiro, pela atenção e receptividade.

À Jacyan Castilho, pela objetividade e confiança na orientação do meu trabalho.

À Ângela Reis, pelo respeito e cuidado na avaliação da dissertação.

A Antônio Januzelli, pelo olhar generoso e cheio de propriedade.

A Jorge Antônio do Espírito Santo Batista, por nossa história tão marcante e por ter estimulado minha volta aos estudos.

À Kalyna de Paula Aguiar e Marly Regalado, pela amizade e generosidade.

À Damar Marvid, pelo acolhimento e por nosso amor.

À Olga Lamas, pelas transcrições das entrevistas e pela cumplicidade.

À Consuelo Maldonado, pelo carinho e pelo Relatório de Estágio Docente Orientado, muito útil e bem-vindo.

À Alta Cúpula (Neto Costa e Dionne Barreto), pela escuta, lealdade e companheirismo.

À Cristiane Valente, pela formatação da dissertação e por nossas conversas divertidas e calorosas.

A Rodrigo Ozório Tavares, pela ajuda inesquecível e pelo afeto que vale ouro.

A minha família, pela alegria e pelo orgulho de tê-los comigo.

A Ailton José do Nascimento, pelo Vinho.

Um ramo de trigo.
Os triângulos quase círculos desse ramo ao vento
Em contato com outros ramos e outros ramos e mais outros ramos.
Um trigal.
Campina aberta, ao sol.
Onda de vento que passa, gerando um *continuum*.
Sobre a plantação, o cheiro que nutre o vento.
Partículas sutis deslocam-se no ar
Revolvendo fragmentos de trigo para outras direções.
O ar enche o Tempo de expectativa.

Roberto Lúcio, 2010

ARAÚJO, Roberto Lúcio Cavalcante de. *O Triângulo de Ceres: Metodologias Fundamentais para Formação de Atores em Salvador*. 450 f. il. 2010. Dissertação (Mestrado) – Escola de Teatro, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2010.

RESUMO

Esta dissertação propõe o exame de três diferentes metodologias da área de Pedagogia do Teatro, elaboradas e aplicadas por ator e atrizes que trabalham com formação de outros atores e atrizes em Salvador, Bahia, considerando-se que, no Brasil, a análise sobre processos de formação de atores continua sendo um campo pouco explorado pelos estudiosos. Na primeira seção, temos a identificação, histórico e contextualização da trajetória dos três mestres-atores enfocados pela pesquisa qualitativa – Harildo Déda, Hebe Alves e Meran Vargens – estudados caso a caso por intermédio de pesquisa bibliográfica, experimental e documental. O estudo foi realizado prioritariamente através de leituras concernentes ao assunto, entrevistas e observação de aulas, ensaios e apresentações, sempre a partir dos procedimentos de cada um na relação mantida com atores em formação. Na segunda seção, discorremos sobre as entrevistas realizadas com atores e atrizes indicados como seguidores de cada metodologia pesquisada. Na terceira seção, o resultado da coleta de dados possibilita reflexões sobre pontos de convergência e divergência entre os métodos observados, guiadas por aspectos localizados em referencial teórico encontrado a partir do conjunto das entrevistas. Na quarta e última seção, problematizamos a singularidade das ações pedagógicas discutidas, estabelecendo conclusões que ampliam e aprofundam o estudo sobre a Interpretação Teatral no país, com ênfase no acento local e em características específicas das metodologias relacionadas.

Palavras-chave: Pedagogia do Teatro – Interpretação Teatral – Metodologias – Procedimentos de Formação de Atores.

ARAÚJO, Roberto Lúcio Cavalcante de. *Le Triangle de Cérès: Methodologies pour la formation des acteurs fondamentaux de Salvador*. 450 f. il. 2010. Thèse (MA) - École de Théâtre, Université Fédérale de Bahia, Salvador, 2010.

RÉSUMÉ

Ce document propose d'utiliser trois méthodes différentes dans le domaine de la pédagogie du théâtre, élaboré et mis en œuvre par l'acteur et actrices qui travaillent à la formation des autres acteurs et actrices à Salvador de Bahia, considérant que, dans le Brésil, l'analyse des processus formation des acteurs reste un domaine largement inexploré par les chercheurs. Dans la première section, nous avons l'identité, l'histoire et le contexte de la trajectoire des trois maîtres, acteurs porté la recherche qualitative – Harildo Déda, Hebe Alves et Meran Vargens – une étude de cas à travers la littérature, expérimentaux et documentaires. L'étude a été menée principalement à travers des lectures relatives à la question, des entrevues et l'observation des classes, répétitions et performances, toujours à partir des procédures de chacun dans la relation entretenue avec les acteurs de la formation. La deuxième section décrit quelques-unes des entrevues avec les acteurs et actrices énumérés en tant que disciples de chaque méthode étudiée. La troisième partie est le résultat de la collecte de données permet des réflexions sur des points de convergence et de divergence entre les méthodes observées, guidé par les aspects théoriques dans trouve de l'ensemble des entrevues. La quatrième et dernière section, nous discutons de l'unicité des actions pédagogiques discutés, établissant que les conclusions étendre et d'approfondir l'étude sur le théâtre d'interprétation dans le pays, mettant l'accent sur l'accent local et les spécificités des méthodologies liées.

Mots-clés: Pédagogie du théâtre - Théâtre d'interprétation - Methodologies - Procédures pour les acteurs de la formation.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1	Representação da Deusa Deméter.....	17
Foto 1	Harildo Déda.....	22
Foto 2	Hebe Alves	44
Foto 3	Meran Vargens	67
Figura 2	Representação da Deusa Ceres.....	147
Figura 3	Ramos de Trigo.....	164

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	12
2. CHUVA DE ARROZ, TRIGO E MILHO	18
2.1 O GRÃO DE OURO (Biografia de Harildo Déda)	23
2.2 PÃO PARA TODA OBRA (Metodologia de Harildo Déda)	31
2.3 COMO ARROZ INTEGRAL (Biografia de Hebe Alves)	45
2.4 ARROZ DOCE E CANELA (Metodologia de Hebe Alves)	54
2.5 A MOENDA DO MILHO (Biografia de Meran Vargens)	68
2.6 FORMANDO ONDAS PELO MILHARAL (Metodologia de Meran Vargens)	77
3. O CELEIRO	84
3.1 O GRÃO DE MOSTARDA (Discípulos de Harildo Déda)	87
3.2 PROVISÕES PARA O INVERNO (Processo Pedagógico de Harildo Déda)	99
3.3 ESPECIARIAS (Discípulas de Hebe Alves)	104
3.4 FLORES E FRUTOS (Processo Pedagógico de Hebe Alves)	114
3.5 BROTOS DE BAMBU (Discípulos de Meran Vargens)	124
3.6 ESPIGAS E PAPOULAS (Processo Pedagógico de Meran Vargens)	140
4. LUDI CERALIS	148
5. CONCLUSÃO OU AS SEMENTES.....	164
REFERÊNCIAS.....	182
APÊNDICES.....	193
ANEXOS.....	199

1 INTRODUÇÃO

Minha vocação de homem de teatro e as habilidades e competências desenvolvidas ao longo de 30 anos de atividade regular na área apontaram, nos últimos anos, para um momento pessoal e intransferível de intensa reflexão e introspecção quanto ao tema da formação de atores. Iniciei como ator em 1979 e passei a dar aulas de teatro a partir de 1993. Essas duas frentes de trabalho paralelas e complementares sedimentaram o desejo de investigar mais detidamente sobre iniciativas nessa área de formação. O recorte dado à pesquisa que realizei diz respeito ao problema detectado ao longo da minha vida profissional quanto à afirmação recorrente que insiste na máxima de que “teatro não se aprende nem se ensina”, tanto por parte do senso comum quanto por parte, estranhamente, de alguns colegas de profissão, considerados, por vezes, como respeitáveis especialistas. Diante de tal recorrência, minha indagação passou a ser precisamente essa: por intermédio do estudo acurado de diferentes metodologias aplicadas por profissionais que trabalham com formação de atores não seria possível refutar essa afirmação?

Fiquei assim estimulado pela hipótese de que existiriam, em Salvador, procedimentos inaugurados por essas três metodologias específicas de formação de atores enfocadas pela pesquisa em questão, ainda não divulgados em larga escala. Desejei por um longo período corroborar a afirmação contrária, nem de longe nova, de que o ensino-aprendizagem em teatro é uma realidade dinâmica, que vem transformando-se ao longo de sua história. Além disso, ele não sobrevive apenas pela manutenção de métodos consagrados, de matriz sabidamente européia e/ou asiática, num esquema de reprodução *ad infinitum*. Para essa reflexão projetei, então, uma pesquisa de longa duração que teve como espaço mais conveniente de realização o universo acadêmico, por possibilitar etapas de trabalho, nos níveis de Mestrado e Doutorado, de modo consistente e contínuo, resultando em contribuição efetiva para estudos aprofundados sobre formação específica de atores no teatro baiano. Futuros desdobramentos desses estudos, como registros de ações, publicações sobre o tema, análise de pedagogias influentes na área, verificação da eficácia de metodologias, mais as muitas possibilidades de diálogos com outros saberes estimularam-me a estruturar tempos e espaços que contemplassem integralmente esse desejo.

A pesquisa que desenvolvi teve como finalidade valorizar o trabalho com Pedagogia do Teatro, especificamente na formação de atores, contribuindo assim para a reflexão sobre

Interpretação Teatral na Bahia e conseqüentemente no Brasil. Os objetivos específicos dessa investigação foram os seguintes:

- a) Refletir sobre a trajetória de professores de teatro (um ator e duas atrizes) relevantes para a formação de atores e atrizes em Salvador, nas três últimas décadas;
- b) Investigar três diferentes abordagens quanto à formação de atores e atrizes em Salvador, que tiveram destaque a partir de 1980;
- c) Esclarecer a gênese e os procedimentos metodológicos da relação entre esses mestres-atores e alguns atores e atrizes representativos de cada uma dessas abordagens pedagógicas, na história recente do teatro baiano;
- d) Analisar pontos de convergência e divergência entre essas metodologias.

Alguns aspectos nortearam e referendaram a necessidade de elaboração do projeto que viabilizou a pesquisa realizada: a lacuna existente quanto à produção de conhecimento e visão crítica sobre processos pedagógicos que instituíram a formação recente de atores na cidade de Salvador, entre os anos de 1980 e 2000; a identificação de possíveis pressupostos filosóficos e estéticos, que seriam a base conceitual dos vários procedimentos de formação pesquisados; e, por fim, a análise sobre os pontos de convergência e divergência entre as múltiplas metodologias enfocadas. Estive em momento privilegiado de reflexão, quanto às experiências e observações amalhadas como ator, professor de teatro, diretor, produtor cultural e gestor de um teatro pelo período de seis anos, atravessando dessa maneira as três últimas décadas como testemunha e agente de diversos projetos teatrais. Essa condição resultante do labor no próprio ofício autorizou o preenchimento de um espaço/tempo legítimo, direcionando-me inapelavelmente para um trabalho de perfil acadêmico, que decidi vincular ao Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas, na Universidade Federal da Bahia.

Como objeto de pesquisa, escolhi a metodologia defendida por três agentes do período estudado, que trazem em si uma peculiaridade: além do próprio ofício de atuar, trabalham sistematicamente com a formação de atores e atrizes, principalmente no que diz respeito à iniciação na Interpretação Teatral. São eles os artistas-professores Harildo Déda, Hebe Alves e Meran Vargens. Com o primeiro deles não tive contato nem como ator e nem como aluno. Em relação ao seu trabalho de formação de atores, havia em mim uma curiosidade sobre sua condução e seus referenciais teóricos. Com Hebe Alves tive a experiência de ser seu aluno na época da minha graduação na Licenciatura em Teatro, nas disciplinas de Fundamentos da Dicção I e Fundamentos do Processo da Criação Cênica, em 1992. Voltamos a nos encontrar em sala de aula em 1993, na disciplina Preparação do Ator, que teve como resultado prático a

montagem do texto *A Falecida*, de Nelson Rodrigues. Naquele período, o espetáculo extrapolou o semestre letivo e cumpriu temporada no Teatro Martim Gonçalves, em Salvador, em 1994. Depois, Hebe Alves foi novamente minha professora em Prática da Interpretação I, no primeiro semestre de 1995. Minha relação com Meran Vargens ficou restrita à experiência como seu aluno no ano de 1994, na disciplina Fundamentos da Dicção II. Distante do trabalho desenvolvido por cada um deles desde 1999, com minha saída de Salvador por nove anos, decidi observar suas metodologias quando retornei à cidade em 2008. Os três têm uma participação muito ativa no teatro baiano e compreendi, então, que observá-los na área de formação de atores iria ser importante para a investigação que pretendia realizar em Salvador.

Os saberes do palco e da cena passam de mão em mão, de corpo para corpo, de consciência para consciência, adquirindo características ao longo da História, que foram estabelecendo intuições, abstrações, filosofias, conceitos, modos de fazer, procedimentos e códigos. O registro e o pensamento sobre esse trânsito de informações e sobre esse diálogo de transformações configuram uma área de investigação muito estimulante, com a possível participação de vários interlocutores ainda não plenamente ouvidos ou estudados. Dar voz a esses artistas-professores e a seguidores de suas pedagogias foi um exercício político, em defesa do conhecimento específico do Teatro, com a valorização de seus discursos e suas práticas, refletindo-se inclusive na estruturação da dissertação que ora registra esse percurso. A troca de informações entre os artistas que tive o privilégio de observar passou a ser um reflexo da troca reiterada por nós, artistas de teatro, no espaço cênico, onde quer que ele seja disposto.

São dois os agentes dessa troca ancestral. No contato entre eles, repousa toda a noção de jogo, de transmissão de conhecimento e perpetuação de saberes e ofícios, no âmbito do teatro. Um desses protagonistas é seguramente o ator. Muito já se falou sobre ele. A história da Interpretação Teatral, seus fundamentos, sua especificidade, premissas, postulados, referentes a atores e atrizes constituem assunto que não se esgota, justificando escolas, tendências, a produção de métodos, o reconhecimento de técnicas, com desdobramentos diversos, inclusive no meio acadêmico¹. O outro agente desse binômio, aquele ou aquela que cria condições favoráveis para a formação do ator e da atriz, esse está a reclamar uma atenção maior. Por muitas vezes também um ator ou atriz, por outras um(a) pedagogo(a) com características muito específicas, geralmente adquiridas no trabalho sistemático em algumas

¹ CARVALHO, Ênio. *História e formação do ator*. São Paulo: Ática, 1985.
ROUBINE, Jean-Jacques. *A arte do ator*. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.

frentes do teatro, esse outro agente desse antigo encontro entre artistas solicita mais análise, muito mais visão crítica e muito mais pesquisa sobre sua trajetória e suas contribuições.

A bibliografia que documenta o trabalho de mestres-atores de vulto, dentro e fora do Brasil, informando e transformando esse legado de métodos e técnicas para futuras gerações de atores e atrizes, serviu como base, como quadro teórico inicial para a pesquisa. Biografias de atores-professores foram essenciais nesse conjunto de referências. O discurso de mestres-atores consagrados, reconhecidos como tal, em diálogo com discursos sobre suas obras, tanto por estudiosos como por atores beneficiados por esses conhecimentos, formaram o cabedal elementar da teoria que justificou a necessidade do recorte definido e a escolha das três metodologias contempladas. Na ordenação das etapas da pesquisa esteve subjacente a noção de linhagem, de ligação entre a tradição e as buscas contemporâneas por novos paradigmas. Essa interdependência tece uma espécie de grande teia, que interliga nomes de projeção internacional e nomes que são referências regionais, locais. Todos participam da construção permanentemente inacabada, um porvir que transforma atores-discípulos em futuros mestres de atores, que potencialmente serão mestres de mais outros novos atores². As ponderações resultantes do desenvolvimento da pesquisa solicitaram, de antemão, a releitura atenta de três contribuições inquestionavelmente importantes: Constantin Stanislavski (1863-1938), com sua trilogia célebre, em forma de romance, calcada justamente na relação pedagógica entre um professor e seus alunos-atores; Jacques Copeau (1879-1949) e sua lendária Escola de Atores, Vieux Colombier, na França, no período de 1920-1924; e Eugenio Barba, nascido em 1936, com suas publicações fundamentais sobre Antropologia Teatral, chamando atenção para a questão da transmissão de saberes teatrais entre mestres e discípulos, em todos os continentes.

Para efeito de verificação e posterior reflexão quanto às metodologias analisadas, iniciei a coleta de dados a partir dos registros relativos à década de 1980, um marco no trabalho sistemático com formação de atores em Salvador. Neste período a Escola de Teatro da Universidade Federal da Bahia e também o Teatro Castro Alves promoveram cursos que renovaram a cena baiana. Com antecedentes nos anos 1960 e repercussões significativas até o presente ano, na cidade de Salvador, o painel desses três nomes enfocados e seus seguidores atuantes no cenário do teatro baiano constituiu-se como a base para todo o exame sobre os procedimentos observados. Os dados referentes à história de cada professor, a revisão bibliográfica necessária, a consulta a acervos institucionais e pessoais, o mapeamento de

² FREITAS, Paulo Luis de. *Tornar-se ator: uma análise do ensino de teatro no Brasil*. Campinas: Editora da UNICAMP, 1998, pp. 69-80.

jornais e periódicos e a aplicação de entrevistas, com técnicas variadas de história oral, foram atividades planejadas para as etapas do trabalho. Complementei essas etapas com a observação de uma ação pedagógica de cada professor, diante de atores e atrizes em processo recente de formação, na intenção de caracterizar o estudo de cada caso, em abordagem assumidamente qualitativa. Em face das informações colhidas, foi elaborada uma reflexão sobre essas parcerias e vivências entre os artistas observados, seus fundamentos e procedimentos.

A dissertação resultante dessa dinâmica apresenta a seguinte estrutura: além da presente introdução, a primeira seção comunica ao leitor a síntese da revisão bibliográfica realizada. Nela temos também a identificação, histórico e contextualização dos chamados *mestres-atores*, sempre a partir dos procedimentos de cada um na relação mantida com atores em formação. Na segunda seção, esclareci sobre a escolha dos professores entrevistados quanto aos atores e atrizes que consideram como seus seguidores. Eles são, então, devidamente identificados. Assim, a coleta de dados se completa e, na terceira seção, é possível refletir sobre três pontos de convergência e de divergência entre os métodos observados, guiados por aspectos localizados em referencial teórico encontrado a partir das entrevistas realizadas. Na quarta e última seção foi problematizada a singularidade das ações pedagógicas discutidas, estabelecendo as conclusões que têm a intenção de ampliar o estudo sobre a Interpretação Teatral no país, com ênfase no acento local e em características regionais das metodologias relacionadas.



Deusa Deméter

CHUVA DE ARROZ, TRIGO E MILHO

Enquanto pesquisava, fazendo as entrevistas com os três professores e com os artistas indicados por eles, observando as aulas de cada um, lendo os livros e artigos relacionados ao assunto da minha investigação, uma imagem se impôs. De início, apresentava-se como uma referência longínqua, a ponto de ser até desconsiderada. Com o passar do tempo, em função do andamento dos trabalhos, foi tomando corpo, chamando minha atenção cada vez mais. Hoje se constitui na imagem-síntese de todo o processo. Resume em si o conjunto, a reunião de sentidos que fui atribuindo a essa busca, iniciada em 2009. Tanto é que a definição do título finalmente escolhido para a dissertação é resultado da força e do poder de síntese dessa imagem. Estou referindo-me aqui ao *triângulo*.

Figura geométrica tão presente em nosso dia a dia, pode vir a passar despercebido, porém guarda em si um manancial de simbologias, indo do universo de pura abstração da Matemática¹ ao conhecimento esotérico que envolve a História das Religiões², a Mitologia³, estudos recentes do Design Gráfico e aspectos da Astrologia, Maçonaria, Arquitetura, Psicologia e Artes Plásticas⁴. Além de todas as demandas relativas à coleta de dados concernentes à pesquisa, à organização deles e o consequente estudo dos mesmos, vi meu tempo e minha atenção também tomados por uma vontade irresistível de saber mais sobre triângulos e sua simbologia. Um desdobramento da pesquisa que poderia afirmar, num primeiro momento, ser dispensável, algo que exorbita e que serviria apenas como mera associação. Atualmente estou convencido que não. Pelo contrário. A imagem do triângulo é a base de todo o raciocínio e de toda a sequência de *insights* que fui tendo, ao longo desse percurso. Ela representa perfeitamente a complementaridade, a tensão dinâmica e positiva que vejo entre as três metodologias analisadas.

Diante de outras possíveis figuras geométricas que poderiam vir a ilustrar o *espírito da pesquisa* – vamos falar assim – o triângulo é aquela que mais traduz o contato entre os três mestres observados. Os vértices que configuram este polígono nos levam à compreensão do papel que cada um deles exerce sobre o outro, gerando forças de atração e repulsão quanto às

¹ BOYER, Carl B. *História da matemática*. São Paulo: Edgard Blücher, 1996.

² ELIADE, Mircea. *História das crenças e das idéias religiosas*. Rio de Janeiro: Zahar, 1978, p. 15.

³ MÉNARD, René. *Mitologia greco-romana*. São Paulo: Opus, 1991.

⁴ Dentre os muitos *sites* que foram pesquisados, destacamos *Ordem Aleph*, *Círculo Sagrado* e a coluna de Mônica Buonfiglio no *Esotérico*.

Cf. CHEVALIER, J. e GHEERBRANT, A. *Dicionário dos símbolos*, Rio de Janeiro: José Olympio, 2001.

BOUCHER, Jules. *La symbolique maçonnique*. Paris: Editeur Dervy, 1990.

motivações, interesses e procedimentos presentes em cada uma das formas de conduzir o trabalho de formação de atores. A configuração, a partir desse entendimento, varia, pois podemos ter em determinados momentos a forma clássica do triângulo equilátero, como sinônimo dos pontos de convergência entre as três metodologias; e podemos enxergar na relação entre essas mesmas metodologias diferenças, até mesmo divergências que nos remetariam a uma noção de desequilíbrio e desarmonia entre as partes, implicando em outras formas de representação, como a do triângulo isóscele ou a do escaleno. O que importa saber é que a figura do triângulo sempre irá comunicar a noção de trindade, de interpenetração que é subjacente ao relacionamento entre os três modos aqui estudados de conceber o ensino do teatro.

Símbolo da presença divina em atividade, o triângulo está associado à harmonia, à proporção, inteligência, ação e fecundidade. Representa, desde tempos imemoriais, a sabedoria humana e está contido em várias expressões religiosas. Na Alquimia, além de ser o símbolo do fogo é também o do coração. A equivalência com o número três remete-nos à ancestralidade do sentimento do sagrado frente às representações da Deusa Tripla, as figuras arquetípicas da Virgem, da Mãe e da Anciã. Os três atributos do esoterismo – força, beleza e sabedoria – estão representados na figura do triângulo. Quando desenhado com o vértice do meio para cima, representa o princípio masculino e o fogo; quando tem sua ponta invertida, é vinculado à água e ao universo feminino. Em todas as culturas dos cinco continentes, que deixaram registros sobre história das religiões e rituais místicos, a polaridade entre o masculino e o feminino é sempre representada pelo triângulo, com direito a variações carregadas de mais outras simbologias, como a Estrela de Davi, o pentágono, as pirâmides, as diversas formas de entrecruzamento dos triângulos. A Maçonaria o chama de delta luminoso, por conter os três vértices da chamada *moralidade*: pensar bem, dizer bem e fazer bem. Seguindo esse princípio de analogia, o polígono de três ângulos e três lados, nomeado em latim como *triangulum*, foi sendo paulatinamente associado a rituais de fertilidade e de fecundidade.

Justamente essa associação me fez parar e considerar o triângulo como uma imagem nuclear para sintetizar imagetivamente meus propósitos com a presente pesquisa. O vínculo que estabeleço entre os trabalhos observados e o potencial germinativo deles encontra aí um novo motivo para corroborar a valorização da figura do professor de teatro, daquele ator ou atriz que se dedica ao ensino do teatro. Foi então que me deparei com a história e representação de mitos agrários ligados à figura do triângulo. Era o que faltava para compor uma possível metáfora, uma espécie de figura-matriz que dissesse, de outro modo, o que tento

dizer com a escrita sobre o relato da pesquisa. Para os antigos maias, por exemplo, o triângulo é o glifo do Sol, semelhante ao broto que forma o germe do milho, quando rompe a superfície do solo, quatro dias após o plantio do grão. Ligado ao sol e ao milho, o triângulo é duas vezes símbolo de fecundidade. Instigado por esse universo de associações, de livro em livro, de *site* em *site*, cheguei enfim à figura da deusa greco-romana Deméter, que empunha um ramo de trigo em muitas das suas representações. Esse trigo, representado de modo recorrente como um triângulo, por remeter-nos à noção de fecundidade, de nutrição e fertilização, acabou assim encontrando uma correspondência poderosa na figura da deusa grega, que para os romanos era nomeada como Ceres. Estava fechado o círculo. O estudo mais acurado da referida deusa, das suas representações, da simbologia e do mito que comunica me fez entender que tinha finalmente encontrado o que tanto queria: um motivo mais artístico, mais inspirador, que me estimulasse na elaboração dos textos resultantes do processo de pesquisa. Desse modo, um triângulo muito peculiar tomou forma e ganhou ares de representação, da mesma maneira que acontece no teatro, na minha lida com os textos de trabalho, as personagens que componho e os espetáculos que dirijo. Tenho, então, comigo, desde que encontrei essa imagem-síntese, um triângulo que resume e redimensiona a razão de ser dessa pesquisa, que resultou na expressão nuclear do título da presente dissertação. É o *Triângulo de Ceres*, que dá “nome à obra.”

Evidentemente, cada vértice do triângulo em questão representa o trabalho de cada um dos professores pesquisados. A simbologia da deusa Ceres serve como matriz para desdobramentos tais como os subtítulos de cada seção, imagens capitais para a concatenação de idéias expostas no corpo do texto e associações livres, muito pessoais, que particularizam certas características de cada uma das metodologias observadas. Esse foi o meu modo de aproximar um pouco mais de mim mesmo o objeto de estudo em foco.

Estudando sobre a deusa Ceres⁵, uma espiral de correlações foi fortalecendo-se. Essa mesma deusa foi para os cretenses a deusa da fertilidade e da agricultura. Para os gregos, conhecida por Deméter, sempre esteve associada à colheita de grãos, aos cuidados com a terra, os processos de germinação e de lavoura. Divindade da terra cultivada, ela é a deusa do trigo, tendo ensinado aos homens a arte de semeá-lo, colhê-lo e fabricar o pão. Na qualidade de deusa da agricultura, fez várias e longas viagens com Dionísio – deus vinculado ao vinho e ao teatro – ensinando os homens a cuidarem da terra e das plantações. Para a astrologia, que remonta aos egípcios e babilônios, está conectada com o signo de Virgem, representado desde

⁵ MCLEAN, Adam. *A deusa tríplice – em busca do feminino arquetípico*. São Paulo: Cultrix, 1992, pp. 71-80.

os gregos e também pelos romanos através de figura feminina que traz consigo um ramo de trigo. Em Ceres, o arquétipo da Mãe está intimamente ligado à terra e aos festivais em louvor à primavera. Ela era, para os romanos, a deusa da lei, da ordem e do casamento. Por extensão, encontramos nessa matriz representações que dizem respeito ao cuidado e ao trato com a terra. O nome Ceres originou-se da palavra *ker*, de raiz indo-européia, que significa crescer, criar, incrementar. Nada mais pedagógico. Os *Ludi Cerialis* romanos, os *jogos de Ceres*, celebravam a chegada da primavera, com toda a sua carga de renovação e de fecundidade. A palavra portuguesa *cereal* é derivativa da deusa Ceres e, em nossa cultura, invoca imediatamente associações quanto a semear, colher, plantar, germinar, florir. Vinculamos os cereais à nutrição, aos alimentos, aos carboidratos – grãos que denotam substância, sustentação, vigor. A própria representação costumeira da deusa remete-nos ao ato de nutrir e fortalecer. Em geral ela é representada como uma mulher madura, sentada, tendo em uma das mãos uma foice ou por vezes uma cornucópia, símbolo da fartura. Na outra mão tem um punhado de espigas e papoulas. Na cabeça traz uma coroa também com espigas e papoulas. Está quase sempre com tetas no peito, todas cheias de leite.

O mito grego de Deméter, que perdeu sua filha Perséfone para o deus Hades – Plutão para os romanos – convida-nos a refletir sobre os ciclos de transformação da terra, com suas estações chuvosas, escuras e depois iluminadas pelo verão. A deusa grega, diante do sumiço de sua querida filha, com quem tinha um convívio repleto de harmonia, vaga por muito e muito tempo a sua procura. É então informada pelo deus Hélios, o deus do sol, que sua filha é prisioneira de Hades, nas profundezas da terra. Perséfone e Hades, apaixonados, estão distantes de Deméter. Ela, muito triste e inconformada, impede todos os frutos e flores de brotarem, deixando a Terra numa aridez sem precedentes. Numa negociação com Zeus, no Olimpo, Deméter tem sua filha Perséfone de volta, com uma condição: todos os anos, passados seis meses, ela retorna às profundezas, para reencontrar seu amado Hades. Ou seja, enquanto mãe e filha voltam a conviver, os homens são brindados com as luzes e cores da primavera e do verão; no retorno de Perséfone ao centro da Terra, os homens entram em contato com a escuridão e o frio do outono e do inverno.

Um triângulo associado à deusa Ceres é uma potente representação de um celeiro poético e estético de provisões, um campo de trigo aberto, germinador e criativo. Para mim, essa síntese basta e resume convenientemente o trabalho seminal realizado pelos três professores que protagonizam a pesquisa que projetei e vivenciei entre os anos de 2009 e 2010.



HARILDO DÉDA

2.1 O GRÃO DE OURO

Roberto Lúcio – Você nunca esquece que é também ator, não é?

Harildo Déda – Ah, não! E eu sei que aquilo que está acontecendo com o ator já aconteceu comigo. E a empatia em relação a isso é grande. Eu acho que a grande coisa do meu trabalho é a empatia, essa coisa de ser ator. Agora que você falou, eu tô raciocinando sobre isso... É o você ser ator e saber quando “a porca torce o rabo”.

Roberto Lúcio – Isso lhe dá uma espécie de aval, de vantagem, em relação a esses atores e atrizes com os quais você lida?

Harildo Déda – Vantagem, não. Vantagem no sentido de que hierarquicamente eu tô acima, não. Mas que eu tenho mais anos de experiência, sim, e que posso passar isso adiante.

Trecho de entrevista gravada em 29 de abril de 2010.

Harildo Esteves Déda nasceu em Simão Dias, interior de Sergipe, no dia 03 de novembro de 1939. Completou 70 anos de vida e quase 50 anos de carreira artística em 2009. De 27 de novembro a 13 de dezembro de 2009, em temporada no Teatro Vila Velha, pelo Projeto Mestres da Cena, iniciativa da Secretaria de Cultura do Estado da Bahia, protagonizou o espetáculo *A Última Sessão de Teatro*, escrito e dirigido por Luiz Marfuz⁶ em sua homenagem. É considerado em Salvador um “mestre da cena”⁷, tendo recebido a condecoração de Cidadão Soteropolitano em 2003, por todos esses anos dedicados ao teatro e, conseqüentemente, à cidade.

Quando perguntado sobre sua mais antiga reminiscência, sua imagem mais remota associada a seu ofício de artista de teatro⁸, falou imediatamente das “graças” do pai, dentro de sua casa, mais ou menos aos 10 anos, ainda na cidade onde nasceu. Essa compreensão íntima, pessoal, sobre seu primeiro contato com a arte de atuar, revela uma característica marcante no homem e no artista Harildo: a observação atenta do outro. Com esse registro, chama atenção

⁶ Luiz Marfuz é diretor teatral, professor da Escola de Teatro, doutor em Artes Cênicas e mestre em Comunicação e Cultura Contemporâneas pela Universidade Federal da Bahia. É também dramaturgo, arte-educador e está ativamente presente na cena baiana desde os anos 70.

⁷ Expressão utilizada em texto que fala sobre a vida e a carreira do artista, no programa do espetáculo *A Última Sessão de Teatro*.

⁸ Pergunta feita em entrevista concedida no dia 29 de abril de 2010.

Foram realizadas três entrevistas com Harildo Déda, todas na Escola de Teatro da UFBA: a primeira, sem gravação de áudio, no dia 05 de setembro de 2008, com duração de 40 minutos; a segunda, no dia 17 de setembro de 2009, que teve duração de uma hora e vinte cinco minutos; e a terceira e última, em 29 de abril de 2010, também com gravação de áudio, devidamente registrada, com duração de uma hora e 20 minutos.

para a imponderabilidade do surgimento de uma vocação artística, na vida de um menino que não vinha de uma família de atores e que nem contava com casas de espetáculos ou coisa semelhante por perto. Assim como faz pensar também no estado de teatralidade que por muitas vezes encontramos em pessoas que não associamos aos profissionais da área.

Em sua cidade natal iniciou sua vida de ator recitando poesia e fazendo teatro na Igreja Presbiteriana. Falou com emoção de espetáculos que viu, ainda em Aracaju, aos 12 anos, com as atrizes Eva Todor e Bibi Ferreira, nomes já bem importantes naquela época. Pontuou sua paixão, verdadeiro fascínio, pelo cinema, desde menino. Em 1952, aos 13 anos, veio estudar em Salvador, no Colégio Dois de Julho, como aluno interno. Ficou por lá até 1958. Ali deu seus primeiros passos como ator, fazendo peças programadas para o calendário escolar. Contou das fugas do internato para assistir peças no Teatro Santo Antônio, da Escola de Teatro da Universidade Federal da Bahia. Aprendeu a respeitar e a gostar de teatro vendo esses espetáculos. Aos 18 anos entendeu que queria mesmo ser ator, por conta de uma viagem de intercâmbio aos Estados Unidos. Lá aproveitou para estudar também Interpretação para Teatro e voltou decidido a se profissionalizar. A resistência da família foi grande, diante da sua surpreendente escolha. Ainda chegou a cursar Letras e Direito, mas a necessidade do teatro foi mais forte.

Em 1962 ingressa no Centro Popular de Cultura, o CPC, da União dos Estudantes da Bahia, ainda como amador. No ano seguinte assume o trabalho de ator de forma profissional, participando da última realização do CPC na Bahia, a peça *Os Fuzis da Senhora Carrar*, texto de Bertolt Brecht, sendo premiado por esta participação como ator revelação, em 1964. Foi também um dos fundadores do Teatro de Arena da Bahia, na década de 60. O grupo improvisou um barracão, no bairro da Graça, em Salvador, onde aconteciam apresentações de muito sucesso, constituindo-se num fenômeno de popularidade. Em 1968, ano da publicação do Ato Institucional nº. 5, o AI-5⁹, a situação de projeção e reconhecimento em sua bem-sucedida carreira artística mudou consideravelmente. O CPC foi proibido de continuar atuando. Um período de forte repressão política teve início. Harildo Déda foi obrigado a depor nos Inquéritos Policial-Militares da época, os famigerados IPM's. Diante das perseguições e proibições vigentes naquele período, teve que refugiar-se em Aracaju, na área rural do município. Àquela altura, era procurado pelo exército e pela polícia. Para se ver livre

⁹ O Ato Institucional nº. 5 ou AI-5 foi o quinto de uma série de decretos emitidos pelo regime militar brasileiro nos anos seguintes ao golpe militar de 1964, que desconsiderou a Constituição de 1967, bem como as Constituições Estaduais, conferindo poderes extraordinários ao Presidente da República e suspendendo várias garantias constitucionais, entre elas o direito de promover atividades ou manifestação de natureza política. Um documento emblemático dos chamados “anos de chumbo” da ditadura militar no Brasil, revogado somente em 1978, durante o governo de Ernesto Geisel (1907-1996).

daquela espécie de pesadelo, precisou distanciar-se do teatro, inclusive apelando para trabalhar em serviço burocrático, num banco. De acordo com ele, nesse período sua vida ficou vazia. Somente com seu ingresso como aluno na Escola de Teatro da Universidade Federal da Bahia, em 1966, é que pôde retomar sua atividade como artista. Desde 1964 era um nome proscrito na referida Escola, impedido de matricular-se regularmente, por conta da sua ligação com o CPC.

Paralelamente a esse período conturbado, de muitos limites na atuação política do teatro que defendia, entrou em contato com informações e vivências fundamentais para seu futuro como um dos atores mais respeitados da sua geração. Professores como Alberto D'Aversa¹⁰, Lia Robatto¹¹ e Lia Mara¹², seus mestres na Escola de Teatro da UFBA, são referências que ele destaca, com muita ênfase. Em suas palavras, foram “a tríade da minha formação.” Nos anos de 1966 a 1969, principalmente por intermédio desses três professores, registrou a importância da palavra e da força expressiva do movimento para um ator de teatro. Essa referência irá determinar seu modo de trabalhar na condução de atores, posteriormente.

Seus relatos sobre a angústia experimentada durante os primeiros anos da ditadura militar que governou o país naqueles anos de chumbo impressionam. Assim como a formação sólida que recebeu como aluno-ator, naquele período de muito prestígio da Escola de Teatro da UFBA, também impõe respeito. A mistura entre esses dois aspectos de sua vida, entre seus 22 até seus 30 anos, quando concluiu seu curso de Interpretação, em 1970, confere uma tenacidade e revela uma aposta pessoal no teatro, que acabam por resultar em uma trajetória muito digna, que poderíamos até nomear de exemplar. Quando toca nesses assuntos, fica

¹⁰ Alberto D'Aversa (1920-1969), professor e diretor de teatro e cinema italiano, chegou ao Brasil em 1957, a convite de Alfredo Mesquita (1907-1986), idealizador da Escola de Arte Dramática de São Paulo, a EAD. Entre as décadas de 50 e 60, dirigiu importantes espetáculos para o Teatro Brasileiro de Comédia, O TBC, diversas encenações para a EAD e a Escola de Teatro da UFBA e também dirigiu filmes, como *Seara Vermelha* (1963). Foi responsável pelo sucesso de atores e atrizes, tanto no eixo Rio - São Paulo como em Salvador, por sua meticolosa análise dos textos dramáticos e sua dedicação à carga poética das palavras defendidas em cena pelos atores.

Cf. MERCADO NETO, Antônio. **Crítica teatral de Alberto D'Aversa no Diário de São Paulo**. 1979. 2 v. Dissertação (Mestrado) - Escola de Comunicações e Artes. Universidade Federal de São Paulo, São Paulo, 1980.

¹¹ Lia Robatto, nascida em São Paulo, 1940, recebeu o título de Cidadã Soteropolitana como reconhecimento por sua importância para a Dança na Bahia, em 2009. Nome dos mais representativos da cultura baiana, desde os anos 60 destaca-se no cenário artístico-cultural de Salvador, exercendo atividades vinculadas à Dança nas áreas de ensino, gestão cultural, consultoria e publicações. Coreógrafa de mais de 30 espetáculos, ex-dirigente do Balé do Teatro Castro Alves, fundadora da Escola de Dança da Bahia, pela Fundação Cultural do Estado da Bahia, ex-diretora da Escola de Teatro da UFBA (1974-1978) e ex-coordenadora da Usina de Dança do Projeto Axé, entre outros cargos públicos de relevância. Autora dos livros *Passos da Dança na Bahia* (2002) e *Dança em processo – a linguagem do indizível* (1994).

¹² Lia Mara, baiana, foi aluna da primeira turma no curso de Direção da Escola de Teatro da Universidade Federal da Bahia durante a gestão de Martim Gonçalves, no final dos anos 50. Mais adiante foi professora das disciplinas ligadas à Expressão Vocal e Dicção na mesma Escola, até 1982. Ministra cursos e atua como consultora de empresas na área de Comunicação e Expressão da Voz.

perceptível que sua intenção não é conquistar admiração ou impor respeito. Essas lembranças simplesmente fazem parte da sua história de vida. Tanto as dificuldades que teve diante do regime militar como sua aplicação enquanto aluno da Escola de Teatro foram ditadas por crenças pessoais, intransferíveis, valores que eram importantes para ele naquele momento.

Em 1970 foi contratado como ator pela Escola de Teatro da UFBA. Três anos depois passou a lecionar na instituição, trabalhando até o ano de 2009 como professor de Interpretação. São quase quarenta anos de relação intensa com a Escola de Teatro. As histórias confundem-se: a do artista-professor e a do próprio espaço de sua formação. Simultaneamente ao seu trabalho como ator e professor contratado da universidade, estabelece uma parceria com o Teatro Livre da Bahia, grupo liderado por João Augusto, outro nome fundamental para sua geração. De 1972 a 1978 fez vários espetáculos como ator com o grupo, no lendário Teatro Vila Velha¹³. Em suas próprias palavras, esse é um período áureo, com a passagem do grupo pelo Festival de Nancy, na França, em 1975, também nos festivais de Caracas, na Venezuela, e no da Colômbia, na cidade de Bogotá, em 1976. Um momento intenso, de convivência com artistas de teatro muito atuantes no contexto político e estético da América Latina, como por exemplo os atores do Odin Teatret, capitaneados por Eugenio Barba. Período de viagens internacionais inesquecíveis, com o melhor e o pior sendo vividos, tudo em nome da vocação pelo teatro. Década de muito trabalho e pouco dinheiro. Temporadas de excelente público em Salvador do espetáculo *Gracias a La Vida*, dirigido por João Augusto, de 1976 a 1978. Sucesso, consagração e mais uma inquietante e inevitável crise por volta dos 40 anos. Tédio, insatisfação e descrença no próprio trabalho, a despeito do reconhecimento como ator integrante do Teatro Livre da Bahia e do vínculo empregatício com a Universidade. Era urgente promover uma mudança, uma renovação. Houve, então, uma reviravolta que implicou numa espécie de renascimento artístico e pessoal.

Essa mudança se dá em 1978 com a volta aos Estados Unidos para fazer o Mestrado em Interpretação, o *Master of Fine Arts - MFA – University of Iowa*, curso de cunho profissional, com ênfase em prática artística. Durante os três anos que permanece por lá, participa de dez espetáculos como ator. No primeiro deles, teve uma participação mínima,

¹³ O Teatro Vila Velha foi fundado em 1959 por alunos dissidentes da primeira turma a ser graduada pela Escola de Teatro da Universidade Federal da Bahia, liderados pelo professor também dissidente João Augusto (1928-1979), paulista radicado em Salvador, que se transformou assim em líder e diretor artístico da Companhia Teatro dos Novos. Nos anos 60 e 70 ele foi o principal articulador de toda a programação do espaço, que marcou época na história do teatro baiano e na música popular brasileira, com a realização de shows marcantes, como o *Nós, Por Exemplo*, que revelou Caetano Veloso, Gilberto Gil, Maria Bethânia, Gal Costa e Tom Zé, entre outros. Nos anos 70, com a carreira bem-sucedida do grupo Teatro Livre da Bahia, João Augusto sedimentou sua liderança artística através da encenação de várias peças de cordel, firmando-se como uma referência para as artes cênicas na Bahia.

uma “ponta”; no último chegou a ser protagonista. Sempre falando em inglês. A natureza eminentemente prática do Mestrado despertou sua consciência para uma outra possibilidade de atuação, tão estimulante quanto ser ator: ser professor de Interpretação. Foi nesse período que decidiu dedicar-se com afinco ao trabalho pedagógico com atores. Como se vê, as duas idas aos Estados Unidos resultaram em duas escolhas fundamentais em sua vida: a primeira, no período de 1956 a 1961, no *Louisiana College*, quando decidiu pela carreira de ator, e a segunda, quando voltou ao Brasil, depois de concluído o Mestrado em Iowa, em 1980, retomando suas atividades na Escola de Teatro da UFBA, com ênfase no trabalho para formação de atores.

Nesse retorno a Salvador, encontra alunos que rejeitam sua contribuição no panorama pedagógico da Escola de Teatro, viciados que estavam com a falta de rigor que imperava na instituição, à época. Por outro lado, identifica-se e encanta-se com outros alunos que querem conhecer melhor o realismo stanislavskiano que estava trazendo, devidamente filtrado pelo olhar americano da universidade onde tinha estudado¹⁴. Com esses alunos, funda o núcleo que mais adiante viria a se transformar na Companhia de Teatro da UFBA¹⁵. Segue-se, assim, um período muito produtivo, no qual alterna o trabalho de ator e o de diretor, além das aulas ministradas no Bacharelado em Interpretação Teatral, sendo desse modo um dos responsáveis pelo renascimento cultural da Escola de Teatro nos anos 80.

Além do seu reconhecido trabalho em teatro, com quase 70 peças como ator e mais de 20 espetáculos como diretor, Harildo Déda vem atuando no cinema desde a década de 70, com participação em filmes de alguns diretores brasileiros consagrados. Na televisão participou de minisséries, novelas e seriados¹⁶. Sua voz é conhecida principalmente no estado da Bahia pelas várias locuções realizadas em comerciais de TV. Essa longa e diversificada

¹⁴ Harildo Déda reconhece, em entrevista realizada no dia 29 de abril de 2010, que a base do seu trabalho com formação de atores é de matriz stanislavskiana. Sobre Constantin Stanislavski (1863-1938), v. a história da sua célebre companhia e também sobre os desdobramentos do seu Método nos Estados Unidos in:

GUINSBURG, J. *Stanislavski e o Teatro de Arte de Moscou*. São Paulo, Perspectiva, 1992.

ADLER, Stella. *Técnica de representação teatral*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1992.

¹⁵ A Companhia de Teatro da Universidade Federal da Bahia completou 29 anos em 2010, integrando professores, alunos, funcionários-atores e artistas convidados em processos de montagem de espetáculos teatrais. A primeira peça da companhia foi dirigida por Harildo Déda: a montagem de comemoração dos 25 anos da Escola de Teatro de *Seis Personagens à Procura de Um Autor*, de Luigi Pirandello (1867-1936), em 1981. Durante toda a trajetória da companhia, a presença de Harildo é marcante, tanto como encenador como quanto ator.

¹⁶ Alguns trabalhos como ator no cinema: 1970 – *A Construção da Morte*, direção: Orlando Senna; 1970 – *Pindorama*, direção: Arnaldo Jabor; 1972 – *As Moças daquela Hora*, direção: Paulo Porto; 1976 – *Tenda dos Milagres*, direção: Nelson Pereira dos Santos; 1976 – *Jubiabá*, também com direção de Nelson Pereira dos Santos; 1997 – *Central do Brasil*, direção: Walter Salles Júnior; 2000 – *Três Histórias da Bahia*, direção: Sérgio Machado; 2004 – *Cidade Baixa*, também com direção de Sérgio Machado.

Na televisão, alguns trabalhos como ator: *O Pagador de Promessas*, com direção de Tizuka Yamazaki; *A Maldita e Danada de Sabida*, direção de Reinaldo Boury; *Carga Pesada*, direção de Marcos Paulo.

experiência sempre conviveu com sua atuação pedagógica, uma frente de trabalho reforçando a outra. Para ele, a atividade regular como ator beneficia sua relação com os alunos, conferindo uma espécie de credibilidade: o que afirma sobre Interpretação é sempre levado em consideração, já que muitos sabem da sua dedicação constante ao ofício, implicando em larga experiência e vivência incontestável.

Sua carreira de professor é em grande parte resultado da sua relação com aqueles que chama de mestres. Sua convivência com João Gama é emblemática nesse sentido: o ator citado por Harildo foi um dos alunos formados na primeira turma de Interpretação da Escola de Teatro da UFBA, consagrando-se depois como um dos atores mais requisitados da sua geração, nos anos 60. Dividir o palco com um artista de formação tão sólida, tão experiente, e ter o convívio garantido com ele fora da cena foi uma chance segura de aprendizado. Quando muito jovem, Harildo costumava fugir do internato para assistir os espetáculos do grupo A Barca, liderado por Martim Gonçalves, nos primeiros anos de funcionamento da Escola¹⁷. Alguns daqueles atores e atrizes que pôde observar atentamente em cena depois passaram a ser seus professores. Harildo referiu-se a eles como “os órfãos de Martim”, em tom muito característico – uma mordacidade que lhe é toda peculiar – devido ao desligamento do diretor da gestão da Escola, em 1961.

Quando perguntei sobre antecedentes, sobre figuras que tiveram ascendência sobre sua decisão por tornar-se professor de teatro, ele destacou alguns nomes, principalmente aqueles que estão vinculados à história da implantação da Escola de Teatro, quase todos simultaneamente atores e professores. Alguns também dirigiram espetáculos. Na verdade, uma geração que vivenciou o teatro de modo intenso e diversificado, com uma aguda consciência da importância política e cultural do teatro. Eugênio Kusnet foi o primeiro a ser citado¹⁸. Em seguida, João Gama, Nilda Spencer (1924-2008), Sônia dos Humildes, Dulce

¹⁷ Martim Gonçalves (1919-1973), pernambucano, cenógrafo e diretor, foi um dos fundadores do Teatro Tablado do Rio de Janeiro e também o primeiro diretor da Escola de Teatro da UFBA, onde fundou a Companhia de Teatro A Barca, em 1956, com alunos, professores e artistas convidados. Até o ano de 1961, o grupo montou 28 espetáculos, dando início à profissionalização do teatro baiano e à participação da universidade baiana na formação efetiva dos seus artistas de teatro.

¹⁸ Eugênio Kusnet (1898-1975), ator e professor de Interpretação, foi o mais destacado ator de formação stanislavskiana no teatro brasileiro, professor de uma geração de atores nos anos 1960 e 1970. Nascido na Rússia, emigrou para o Brasil em 1926. De 1951 a 1967 teve uma brilhante carreira como ator, participando de grupos como o Teatro Brasileiro de Comédia, o TBC, o Arena, o Oficina e A Barca, em Salvador, em 1960, no espetáculo *A Ópera de Três Tostões*, dirigido por Martim Gonçalves. Autor do livro *Ator e Método*, lançado em 1975 pelo Serviço Nacional de Teatro, foi responsável pela iniciação de atores e atrizes de renome do teatro brasileiro no Método aprendido por ele no Teatro de Arte de Moscou e posteriormente enriquecido com sua formação, já na maturidade, na Escola Teatral de Stuchkin, anexa ao Teatro Vakhtangov.

Sobre ele, cf. MAGALDI, Sábato; VARGAS, Maria Thereza. *Cem anos de teatro em São Paulo: 1875-1974*. São Paulo: SENAC, 2000.

SILVA, Armando Sérgio da. *Oficina: do teatro ao te - ato*. São Paulo: Perspectiva, 1981.

Schwabacher, nomeados por Harildo como “os órfãos de Martim”. Ele reafirmou a influência marcante do italiano Alberto D’Aversa. Também destacou Manoel Lopes Pontes e, mais adiante, Eduardo Cabús e Álvaro Guimarães (1943-2008)¹⁹. Foram feitas alusões a atores e atrizes que conviveram de perto com os “anos dourados” da Escola de Teatro, até meados de 1968, quando os ecos do projeto do Reitor Edgard Santos (1894-1962) para a Universidade na Bahia e a passagem de Martim Gonçalves pela Escola de Teatro eram ainda muito presentes. Apesar da gestão de Martim Gonçalves, convidado por Edgard Santos, ter ocorrido de 1956 a 1961, a filosofia de trabalho permaneceu, em suas linhas-mestras, por quase toda a década de 60²⁰. A lembrança de nomes como Maria Fernanda, Sérgio Cardoso (1925-1972) e Othon Bastos²¹ significa também um fragmento do longo e difuso processo de formação do jovem ator Harildo Déda, pois essas presenças de atores, diretores e professores de teatro daquela época colaboraram com informações adicionais ao seu percurso como aluno na Universidade Federal da Bahia. A observação da atuação desses artistas, não somente no nível restrito do trabalho em cena, e a convivência com eles, deram a Harildo parâmetros éticos e estéticos que sedimentaram seu gosto pela Interpretação assim como seu interesse pela formação de futuros atores.

Desde 1988 quase todas as peças de graduação do Bacharelado em Interpretação Teatral na UFBA foram dirigidas por Harildo Déda²². Os alunos concluintes geralmente

¹⁹ Os quatro primeiramente citados foram alunos da turma inaugural de Interpretação na Escola de Teatro da UFBA. Depois vieram a dar aulas na instituição, ainda na década de 60. Manoel Lopes Pontes e Eduardo Cabús, ainda vivos, e Álvaro Guimarães (1943-2008), tiveram sua formação também na Escola e, nos anos 70 e 80, foram nomes muito expressivos do teatro baiano.

²⁰ Essas linhas-mestras eram: a ênfase na história da dramaturgia ocidental, as técnicas de atuação e encenação do teatro clássico e realista, de tradição européia, e a convivência com professores, artistas e técnicos de fora da Bahia e, por vezes, de fora do Brasil, muito em função do financiamento da Fundação Rockefeller, que vigorou nos primeiros anos de gestão da Escola.

²¹ Nomes como os de Maria Fernanda, Sérgio Cardoso, Eugênio Kusnet e Alberto D’Aversa, entre outros, vieram a Salvador no intuito de viabilizar a formação artística de alunos como Othon Bastos e tantos outros, em função do projeto de modernização do teatro brasileiro, por intermédio da Universidade Federal da Bahia.

²² Espetáculos de graduação do Bacharelado em Interpretação Teatral dirigidos por Harildo Déda:

1988 – *O Jardim das Cerejeiras*, de Anton Tchekov;
 1991 – *As Troianas*, de Eurípides;
 1993 – *Paisagem Marinha*, de Edward Albee;
 1994 – *Macbeth*, de William Shakespeare;
 1999 – *Baal*, de Bertolt Brecht;
 2000 – *Vereda da Salvação*, de Jorge Andrade;
 2001 – *O Tempo e Os Conways*, de J.B. Priestley;
 2002 – *O Equívoco*, Albert Camus;
 2003 – *Pequenos Burgueses*, de Máximo Gorki;
 2004 – *Oito Mulheres*, de Robert Thomas;
 2005 – *A Invasão*, de Dias Gomes;
 2007 – *As Bruxas de Salém*, de Arthur Miller;
 2008 – *Crime na Ilha das Cabras*, de Elias Canetti;
 2009 – *Quando As Máquinas Param*, de Plínio Marcos.

encontravam o ator como professor da última disciplina, antes da peça de formatura. Muitos deles só passavam a ter relação pedagógica com Harildo justamente em Desempenho de Papéis II, onde ocorria todo o processo de montagem do espetáculo de conclusão das turmas. Por duas décadas, dentro da Escola de Teatro, a formação de atores esteve sempre associada a Harildo Déda. Gerações de alunos-atores terminaram o curso de Interpretação dirigidas por ele, com a informação sobre seu trabalho sendo repassada ano após ano, por um grupo de alunos recém-formados para outro, recém-chegado à Escola. Uma espécie de figura mítica foi sendo, então, projetada sobre Harildo Déda, nos limites internos da instituição. O artista foi alçado à condição de “personagem” de histórias muito específicas daquele contexto de relações intransferíveis da Escola de Teatro. Havia expectativas quanto à escolha dos textos a serem montados, quanto à distribuição de papéis para os alunos e também quanto à própria condução do professor durante o processo de montagem. No imaginário restrito àquele jogo de relações da Escola, Harildo Déda inspirava nos alunos por vezes receio, um certo temor, ou um desejo forte de encontrá-lo em sala de aula, para saber, afinal, como era ser dirigido pelo “mestre”.

Professor titular das disciplinas de conclusão do curso de Interpretação da Universidade Federal da Bahia desde 1981, Harildo Déda passou a atuar pedagogicamente além dos limites da Escola de Teatro a partir do ano de 1994. Daí em diante, anualmente eram promovidos cursos livres, endereçados a atores e atrizes profissionais, interessados em renovar-se, sob a orientação do tão comentado mestre. Os espaços ocupados por esses cursos foram diversos em Salvador. Algumas edições aconteceram no Sitorne Estúdio de Artes Cênicas, escola de formação de atores, em funcionamento na cidade desde 1995. Vários profissionais do teatro baiano fizeram parte dessas turmas, alguns por mais de uma vez. Alunos da Escola de Teatro da UFBA que tinham a intenção de conseguir mais tempo de trabalho junto a Harildo, por terem já concluído seus cursos ou por não terem tido a oportunidade de serem dirigidos por ele, também costumavam matricular-se nesses cursos de curta ou média duração. Neles, ora trabalhava-se a interpretação a partir de textos de Shakespeare, ora o foco estava nas teorias de Stanislavski ou Bertolt Brecht sobre o ator. Os cursos variavam quanto aos conteúdos abordados. O que importava era principalmente ter acesso ao conhecimento do professor Harildo Déda sobre o ofício do ator. Sempre muito concorridos, esses cursos passaram a ser aguardados com o tempo. Eram sinônimos de especialização, de aprofundamento em técnicas de interpretação para o teatro, geralmente com ênfase no realismo das atuações e na dramaturgia de predileção do próprio Harildo, como os textos já citados de Shakespeare ou os de Anton Tchekov e Nelson Rodrigues.

Tanto nesses cursos livres, regulares, fora da universidade, como no Bacharelado em Interpretação Teatral, dois aspectos eram recorrentes: as ações pedagógicas ministradas por Harildo Déda não implicavam em iniciação; pelo contrário, eram pensadas para atores e atrizes com experiência prévia comprovada. No caso dos cursos e oficinas fora do universo acadêmico, os profissionais apresentavam seus currículos e cartas de intenção para assegurar participação no processo. No fluxograma das disciplinas da graduação de Interpretação na Escola de Teatro, somente os alunos que estavam por concluir é que tinham acesso às aulas com o professor. O outro aspecto, também muito característico das aulas com Harildo, que se repete independente de onde essas aulas aconteçam, é a presença marcante do texto escrito, quase sempre texto dramático, a ser lido e devidamente estudado durante a dinâmica de cada curso.

Nesses dois espaços de atuação pedagógica regular é que Harildo Déda foi sedimentando uma forma pessoal e intransferível de relacionar-se com atores e atrizes. Como o foco da pesquisa realizada não foi o seu trabalho de ator e nem suas direções de espetáculos, iremos então refletir sobre sua maneira de conduzir processos pedagógicos junto a atores, inicialmente partindo do seu próprio discurso sobre sua prática e sua filosofia de trabalho como professor de teatro. Posteriormente, na segunda seção, teremos o registro da fala de artistas indicados pelo próprio Harildo, como seus discípulos ou pelo menos seguidores, e concluiremos a coleta de dados referentes a essa metodologia específica com os estudos diante dos depoimentos dos alunos-atores envolvidos em seu último projeto pedagógico na Escola de Teatro da UFBA, antes da sua aposentadoria, em 2009.

2.2 PÃO PARA TODA OBRA

A preferência por trabalhar com atores que já tenham experiência é declarada, no caso de Harildo Déda. Ele considera-se um professor de teatro muito específico, responsável por um trabalho muito recortado, que é o de “preparar o ator para a cena”²³. A experiência em questão é aquela relativa à construção de personagens, mais ainda à familiaridade com a

²³ Os trechos transcritos que aparecem nessa segunda parte da Seção I são todos referentes à entrevista concedida por Harildo Déda em 29 de abril de 2010. Nela, todas as perguntas foram relativas aos procedimentos do professor diante de atores em processos pedagógicos.

criação de papéis, na perspectiva definida por Stanislávski²⁴. Esse é o objetivo do seu trabalho. A preparação defendida por ele não é aquela concernente a exercícios e práticas anteriores ao momento da “interpretação em si”, como ele mesmo costuma falar. O que importa para o professor Harildo é a composição da cena, absolutamente sustentada pela relação do ator com sua(s) personagem(ns). Ou melhor, a compreensão do ator quanto ao texto que está representando. A cena resultante é a reafirmação do que aquele texto quer dizer, por intermédio da interpretação daquele ator ou daquela atriz. Um exercício de singularidade, de assinatura do artista que interpreta o texto com o qual está trabalhando. Pensando nas publicações que foram feitas no Ocidente da trilogia escrita por Stanislavski, é possível afirmar que o professor Harildo concentra-se na referência do trabalho do ator sobre a cena, sistematizado nos dois últimos volumes da referida trilogia, *A Construção da Personagem* e principalmente *A Criação de Um Papel*. A parte relativa ao trabalho do ator sobre si mesmo, sistematizada pelo encenador russo no primeiro volume, *A Preparação do Ator*, é entendida pelo professor como pé-requisito para que o aluno-ator esteja apto a participar do processo de composição de personagens. Justamente esse era o eixo temático das disciplinas Desempenho de Papéis I e II, que Harildo ministrou na Escola de Teatro até sua aposentadoria em 2009.

A prioridade do seu método, do seu modo de conduzir o ator na conquista dessa assinatura própria, é a de compreender o texto. Os procedimentos de boa parte do processo de ensaios visam essa compreensão e a conseqüente apropriação do ator diante dos textos lidos. Num primeiro momento, o ator precisa “começar a partir do texto”, concentrar-se em descobri-lo, tirar seu véu, revelá-lo. Quanto à dramaturgia, a tarefa primordial do ator seria, então, a de revelar para o espectador uma verdade essencial que o texto esconde. Evidentemente, deparamo-nos aqui com uma demanda específica dessa dinâmica de trabalho em teatro, que é a necessidade de que o ator em questão seja letrado, não apenas no que diz respeito ao idioma, mas principalmente numa gramática própria do universo teatral: a gramática do estudo do texto, do levantamento das circunstâncias que esse texto traz, da identificação criteriosa dos dados oferecidos ao leitor pelo texto. Somente a partir dessa busca, dessa investigação, o ator estaria em condições de criar verdadeiramente uma personagem, pois nela estariam registrados todos os dados coletados nessa sua viagem de prospecção quanto ao texto. O ator, assim, estaria realizando uma obra artística. Todos esses valores aqui apontados concorrem para um reconhecimento, o de que os passos defendidos por Harildo Déda para o trabalho do ator são aqueles que Constantin Stanislavski (1863-1938)

²⁴ STANISLAVSKI, Constantin. *A criação de um papel*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

aponta em sua célebre trilogia, o conhecido Método de Stanislavski, principalmente os passos descritos no primeiro dos três livros do mestre russo editados no Ocidente, intitulado como *A Preparação do Ator*.

A obra de Stanislavski é uma referência para o entendimento do teatro moderno. Dos fins do século XIX até meados dos anos 30, no século XX, uma geração ilustre de dramaturgos, encenadores, atores e mais outros artistas de teatro, como cenógrafos, figurinistas e iluminadores, transferiu para a cena o espírito do homem moderno. A sua procura pela análise acurada da ciência positivista, o fascínio pelo inconsciente, como matriz reveladora das potencialidades da arte, a fé na política e no conceito emergente de cidadania podiam ser vistos também no palco. A modernidade das linguagens artísticas naquele período estabeleceu uma tensão entre ciência e arte, indivíduo e coletividade, que impulsionou uma inquietação e uma sede de pesquisa das quais Stanislavski é um dos representantes. Sua obra preconiza a arte do ator como uma ciência, um conhecimento dotado de características próprias, passível de sistematização e fundamentação. Esse legado irradiou por toda Europa e migrou para a América, via Estados Unidos, com desdobramentos múltiplos, que repercutem até hoje, de modo incontestável. O trabalho de mais de duas décadas de Harildo Déda, na formação dos atores baianos, é um exemplo dessa vitalidade dos pressupostos de Stanislavski. Sua contribuição está inserida numa teia que foi aberta nas primeiras décadas do século passado e que se renova desde lá, atingindo níveis de reconhecida complexidade²⁵.

A tradição européia do textocentrismo e a herança greco-latina da literatura dramática redundaram no teatro realista do final do século XIX, que levou a tradição humanista às últimas consequências, elegendo o homem como centro de todas as medidas. Ciência, arte e cultura concentraram-se de modo superlativo na busca pelo entendimento do humano. A literatura renovou seu prestígio, principalmente com a consagração do romance, as artes plásticas adquiriram novo e impressionante fôlego e o teatro dialogou com essas mudanças mediante a chamada reteatralização²⁶. A cena deveria refletir os anseios do homem moderno. O papel do ator passou então a ser outro: cabia a ele revelar a psicologia dos seus personagens. A noção de interpretação atingiu o grau máximo de afirmação. Passou a ser fundamental atingir a autonomia na assinatura de cada criação, pois os personagens eram frutos de uma pesquisa intransferível da cada ator, de cada artista. A relação com o texto foi alterada: podia-se enfim, estabelecer um diálogo com a dramaturgia, expandindo seus

²⁵ ROUBINE, Jean-Jacques. *A linguagem da encenação teatral, 1880-1980*. Rio de Janeiro: Zahar, 1980, pp. 47-48.

²⁶ ARAÚJO, Nélson de. *História do teatro*. Salvador: Empresa Gráfica da Bahia, 1991, p. 125 e pp. 205-212.
MAGALDI, Sábato. *Iniciação ao teatro*. São Paulo: Ática, 1985, pp. 56-58.

horizontes. A figura do encenador foi capital no estabelecimento desses posicionamentos. A individualidade dos pontos de vista forçou uma renovação na visão dos textos escritos para o teatro. Começar pelo texto foi sedimentando-se como providência de grau zero. A partir do entendimento das intenções de cada texto, os atores e os diretores podiam exercer a liberdade de criação, podiam ser intérpretes, intermediários entre a palavra escrita e sua recepção.

Quando pensamos numa pedagogia específica do teatro, entendemos que foi justamente nesse período que as questões de formação e de possíveis metodologias para o ator e o encenador tiveram um grande impulso. A teoria stanislavskiana é emblemática nesse contexto. Nela, o texto dramático é um dos principais vetores. Nele repousa boa parte do trabalho a ser construído pelo artista da cena. É nesse contexto que se insere o trabalho pedagógico da Escola de Teatro na Universidade Federal da Bahia, no final dos anos 1950 e nos anos 1960. Como gestor da Escola em seus anos de implantação, Martim Gonçalves importou essa tradição de matriz europeia, de valorização da dramaturgia, com ênfase no valor artístico da palavra. A força do ator residia na sua capacidade de emprestar à palavra novos significados, na sua competência em revelar plenamente os sentidos implícitos, latentes do texto. Foi nesse ambiente pedagógico e artístico que Harildo Déda vivenciou seus anos de formação acadêmica. Essa marca de interesse pelo texto, da necessidade de comunicar por intermédio do trabalho do ator os sentidos do texto, principalmente do texto dramático, é uma marca indelével no seu procedimento até hoje, na lida com atores e atrizes em formação.

Para ele, “começar a partir do texto é entender o texto, e como esse texto vai significar para a pessoa que está dizendo aquelas palavras.” (ANEXO A, f. 200). O importante é estimular no aluno-ator a capacidade de leitura e simultaneamente a capacidade de expressar essa leitura. Aqui a individualidade ganha espaço, a subjetividade e a objetividade de cada um serão reunidas, na intenção de comunicar a leitura feita por cada aluno-ator, em contato com o texto a ser apresentado. A ordem desse processo seria: primeiro a compreensão do texto; depois o significado dele para a pessoa que o estudou, descobrindo nele algo que a impulsiona, que deflagra o desejo de dar forma teatral a esse entendimento. Primeiro ler o texto; segundo, levá-lo à cena, fazer dele um acontecimento teatral. Assim, o processo de montagem de um texto, na perspectiva do ator, seria sempre um trabalho estimulante, prazeroso, por implicar no exercício de sua individualidade. Os desafios trazidos por essa espécie de tradução cênica do texto seriam obstáculos a serem ultrapassados durante a preparação dessa cena específica. Assim, nenhum ator repetiria o percurso de um outro. O texto pode ser o mesmo, porém as visões sobre ele não de ser múltiplas. A noção de

experiência é clara. A leitura, nesse contexto, é um ato de criação, pois compreender o texto vai implicar sempre em transformá-lo em ação²⁷.

Nessa metodologia o texto dramático é o instrumento preponderante. Porém, Harildo Déda não se restringe ao seu uso. Ele defende a utilização de textos que não foram feitos especialmente para a cena. Um soneto, um conto, o trecho de um romance, enfim, todo e qualquer texto literário potencialmente carrega em si um estado de teatralidade. O que importa é a conversão desses outros textos para o universo da cena, a transformação deles em textos cênicos. Harildo, inclusive, cita autores que considera muito indicados para o exercício dessa transposição, como Guimarães Rosa (1908-1967). Para ele, os sonetos de Shakespeare são muito convenientes a esse trabalho. Eles são uma recorrência em seus processos pedagógicos. Antes da relação com os textos dramáticos, estimula nos atores o diálogo com esses sonetos, por entender que eles solicitam do aluno-ator essa capacidade de expressão dos sentidos, das imagens que esses poemas comunicam.

A literatura está indissociavelmente ligada ao trabalho do ator nessa proposta pedagógica. Especificamente a literatura dramática tem um papel ativo no desenvolvimento de competências a serem atingidas nessa metodologia. Os textos dramáticos realistas do início do século XX são paradigmas nessa área, com destaque para a dramaturgia de Anton Tchekov (1860-1904). Os procedimentos básicos giram em torno da “técnica psicofísica do ator”, como nomeava Stanislavski em sua trilogia. Harildo Déda utiliza o levantamento das circunstâncias propostas pelo texto, o “se mágico” na relação do ator com a personagem, no intuito de estimular a imaginação, e solicita dos atores o máximo de particularização das ações físicas das personagens. Mas todos esses procedimentos não são associados à Stanislavski e o seu Método. Aqui temos uma singularidade na maneira de Harildo conceber suas aulas, seus cursos e suas oficinas. Ele evita conscientemente discorrer sobre Stanislavski. Em suas próprias palavras, emprega “Stanislavski de uma certa forma, sem chamar atenção sobre isso.”.

Quando perguntei sobre o porquê desse tipo de estratégia, foi categórico: “Eu não quero, não faz parte do meu propósito racionalizar a aproximação do ator, em relação ao trabalho que ele vai fazer.” (ANEXO A, f. 201). Se os alunos-atores souberem de que se trata de passos previstos no Método de Stanislavski, irão abordar o processo pela razão, e o que Harildo deseja é que eles entrem na sala de ensaio com vontade de agir e não de conversar sobre o tal Método. “O trabalho da razão é feito em casa, enquanto o ator está estudando o

²⁷ DEWEY, John. “Experience and Thinking”. *Democracy and Education*, Macmillan, 1944 apud KOUDELA, Ingrid. *Jogos teatrais*. São Paulo: Perspectiva, 1984, pp. 30-31.

texto, enquanto está lendo. Mas no ensaio, no momento de fazer... junto, ali comigo, ele vai e faz.” (ANEXO A, f. 201). Essa divisão entre o estudo do texto e a consequente “físicação” das ações construídas cenicamente a partir dele é um dos pressupostos do trabalho defendido por Harildo. “O raciocinar sobre o texto freia o trabalho do ator, o trabalho da pessoa”, ele afirma. Ao afirmar isso, sua inflexão, suas feições transmitem alguma impaciência. Em sua voz e no seu semblante podemos observar um tom de desprezo, de descontentamento quanto ao que chama de “razão”. No seu entendimento, as discussões comandadas pelo intelecto, o excesso de análise e o fascínio que muitos atores têm pelas próprias palavras impedem que aconteça a particularização que tanto reclama para o trabalho da construção de um personagem. As forças inconscientes, o despertar da memória, os apelos da subjetividade não têm como eclodir e participar ativamente da criação de um papel, se as pessoas envolvidas no processo de montagem dos espetáculos ficarem a discutir sobre Stanislavski, seus livros e as filigranas de sua terminologia.

Para Harildo, a dificuldade do trabalho do ator é o desnudar-se. “É muito difícil você se apresentar como você próprio.” (ANEXO A, f. 201). Atingir essa particularização, essa autonomia na criação, requer o silêncio, pelo menos a economia com as palavras. Diante da delicadeza dessa situação muito específica de trabalho, o professor então recomenda que haja, da parte do diretor, do professor de teatro, todo cuidado para que essa pessoa sinta-se segura para desnudar-se. A associação recorrente em seu discurso entre os termos “ator” e “pessoa” não é em vão: ele reivindica o comprometimento, o posicionamento, a individualidade do artista participando integralmente da sua criação. Esse mergulho no processo dos ensaios vai possibilitar a quebra do estado de timidez no ator. Dessa noção de entrega surge então uma associação entre atuar e nascer. Como Harildo diz: desse modo o ator pode “se apresentar como nasceu”. Falando dessa maneira, sublinha uma crença pessoal numa espécie de estado ideal para o ator, estado caracterizado por um paradoxo, no qual encontramos a imagem do recém-nascido nu, remetendo-nos imediatamente à fragilidade e, ao mesmo tempo, à impressionante força do corpo nu, exposto, aberto, repleto de vida.

O teatro, em última instância, servirá pelo menos para o autoconhecimento, tanto para o ator como para o diretor ou professor envolvidos. As dificuldades típicas encontradas nas relações de trabalho entre esses profissionais estarão sempre presentes e irão, inclusive, sofisticando-se com o passar dos anos. Harildo Déda entende que mais importante é concentrar-se no trabalho, de preferência a partir do texto, evitando muita conversa e indo direto ao ponto, que seria o ato de desnudamento do ator.

Para esse ato acontecer plenamente, a dedicação ao estudo do texto é sempre valorizada no discurso do professor. Em entrevista, ele sinaliza o procedimento de “desbastar o texto, conservar sua essência, entender o que ele quer dizer”. Assim, valoriza o trabalho com os substantivos, com a gramática. Pensando em instigar a imaginação do aluno-ator, recorre à utilização do “se mágico” de Stanislavski, com uma variante aprendida por intermédio da teoria de Sonia Moore (1902-1995)²⁸, nos Estados Unidos. Além de pensar hipoteticamente em como agiria, se fosse tal personagem, nesse caso o ator aprofunda ainda mais o trabalho com a imaginação, pensando também no seguinte: se quem contracena comigo fosse o personagem *x*, como eu agiria, sendo o personagem *y*? Como complementa Harildo: “Você tem que ter o outro, a relação. Porque o que importa no teatro é relação.” (ANEXO A, f. 203). Não somente a relação entre os personagens, mas principalmente aquela que acontece entre o palco e a platéia. Essa relação é considerada por Harildo como a mais importante no teatro, a que mantém todo o jogo vivo, funcionando a todo vapor.

Essa noção da dinâmica das relações no espaço cênico e da troca intensa entre atores e espectadores, constituindo-se num envolvente jogo, chegou para Harildo Déda principalmente por intermédio da sua vivência no teatro americano e da teoria que encontrou em nomes como Viola Spolin (1906-1994)²⁹ e Uta Hagen (1919-2004)³⁰. Diante dessa relação tão viva e estimulante que o teatro possibilita entre as pessoas que o realizam, Harildo não teme um possível esvaziamento na função da dramaturgia no jogo proposto pela cena. Ele mostra-se tranquilo quanto ao fato de se ter um texto dramático convencional ou não para o trabalho com atores. Seja com a dramaturgia moderna ou a pós-moderna, ele afirma:

De tudo fica um pouco. Eu não me desespero. Não me desespero. E não acho que estou perdido quando vêm essas coisas novas [...]. Não acho que tô perdido. Acho que, ao fim e ao cabo, é o homem que está lá em cima. [...] Vi coisas belíssimas ultimamente, como a adaptação do romance *O Que Diz Moleiro*, feita pelo Aderbal (Freire Filho). Não é mais texto dramático. Mas, no entanto, é teatro. No momento em que você está lá e vê, e se vê – que é o que significa teatro –, então continua sendo. Continua sendo. E eu fico tranquilo. (ANEXO A, f. 204).

²⁸ Sonia Moore, russa de nascimento, radicou-se nos Estados Unidos na década de 1940 e naquele país fundou um instituto de pesquisa, o *American Stanislavski Theatre*, em 1964, realizando importantes investigações a partir do Método, que preferia sempre chamar de Sistema. É autora de livros que atualizaram e redimensionaram o Sistema de Interpretação do mestre russo, publicados na América do Norte, nos anos 60.

²⁹ Viola Spolin, autora e diretora de teatro, foi a grande responsável pela difusão dos jogos teatrais como metodologia de atuação e ensino de teatro. O teatro improvisacional americano conta com inúmeros textos seus sobre a improvisação na cena. Suas publicações são uma referência para a arte-educação desde a década de 1960, como *Improvisação para o teatro*, editado no Brasil em 1979.

³⁰ Uta Hagen, alemã, naturalizada americana, foi atriz de teatro, cinema e TV, desde os anos 1930. Fundou o HB Studio, centro de formação de atores, em 1957, dedicando-se ao ensino da Interpretação, sendo professora de nomes como Robert De Niro, Liza Minnelli e muitos outros atores americanos de reconhecido sucesso.

A possível “crise do texto” não afeta dinâmica assim tão poderosa. Justamente por essa fê na força das relações no teatro é que Harildo aposta e insiste no procedimento de apropriação do texto pelo ator. Essa é uma recorrência em sua metodologia. É necessário que o ator se aproprie do texto do autor, tornando-o seu, trazendo o mais que possível essas palavras para si mesmo, para que possa, desse modo, dar conta de uma outra parte tão fundamental quanto essa, que é a de dar forma cênica às palavras. Nessa altura do seu discurso, Harildo Déda se reconhece tributário da maestria de Alberto D’Aversa no trato com as palavras em cena. A influência do mestre italiano é aqui enfatizada, reconhecida. O que importa é encontrar a melhor maneira de dizer o texto que foi devidamente estudado, compreendido e transformado em algo do ator, da “pessoa do ator”. Harildo esclarece: “Como é que eu transformo para você ouvir.” É a valorização da busca pela sonoridade das palavras, o domínio da gramática, da semântica, do conhecimento acurado da própria língua. Nesse contexto, aquele ator que tem domínio do próprio idioma estaria na vantagem. Isso é claro, porém não é tudo. Além dessa propriedade com a língua, o ator precisa desenvolver sua capacidade de visualização das palavras. Aqui Harildo arremata sua digressão sobre a importância dos ensinamentos aprendidos com Alberto D’Aversa, através de uma das suas mais conhecidas máximas: “As palavras sem imagem são mortas.” Em sala de aula, sempre que pode, repete essa frase.

Esse é um outro procedimento muito presente em sua forma de trabalhar com atores: a visualização ativa daquilo que é dito em cena. As palavras do texto devem ser vistas o mais realisticamente possível. Para isso, ele investe em todo um treino da capacidade de visualizar, com exercícios muito precisos, que por muitas vezes recortam uma única palavra:

Você fecha os olhos e vê a palavra manhã. E começa, então, a fazer um quadro realista, pintar um quadro realista. Pintar o quadro de manhã. O que é manhã? Então, que cores? Que tons? Que tonalidades você vai usar pra significar manhã naquele quadro? [...] E aí, depois disso, dele encontrar, dele estar satisfeito com esse quadro realista... Não pode ser abstrato! É realista, um quadro realista! É manhã. As cores de um amanhecer. Entende? É ali. Encontrou, você vai transformar novamente isso em palavra. Esse quadro vai virar palavra. E aí você encontra a palavra. E depois de você encontrar isoladamente, vai inserir no contexto da fala.³¹ (ANEXO A, f. 205).

Depois dessa procura pela melhor forma de dizer o texto, o importante é transformar aquelas palavras em algo próprio e vivo, no instante mesmo da cena. Harildo Déda prioriza esse instante. O ator pode e deve estudar os aspectos históricos, sociais, culturais do texto que está interpretando, porém o ponto crucial do seu trabalho reside na força das suas palavras e

³¹ Cf. KUSNET, Eugênio. *Ator e método*. Rio de Janeiro: INACEN, 1987.

ações durante a cena. Ele não faz questão de fidelidade ao texto, no sentido de não poder modificá-lo em suas características de ordenação das cenas, de concatenação das falas, do roteiro proposto enfim pelo dramaturgo. O que considera como fundamental é a “lealdade ao texto”. Pode haver a “traição” no trabalho do tradutor, caso seja um texto de outra língua; pode haver um posicionamento muito específico da direção; mas cabe ao ator comunicar o que aquele texto tem de seu, o que ele encontrou na sua relação com aquelas palavras e situações, no decorrer do período de ensaios.

As dificuldades desse percurso, sempre sinalizadas por Harildo, fazem parte do processo desafiador do teatro. “Antes de tudo e acima de qualquer coisa, o prazer de fazer”, ele diz, com determinação. O prazer ao qual se refere não é ingênuo, imediato ou compulsório; é um prazer conquistado durante o trabalho, compartilhado entre ele e os atores, às vezes de modo alegre, por outras nem tanto. Novamente ele registra a importância da generosidade do diretor na sua relação com os atores, quase sempre inseguros, por estarem construindo, compondo, procurando o melhor tom, o movimento mais conveniente. É um estado de precariedade, que solicita paciência e por vezes até bom-humor.

Para evitar cair no artificialismo e na autocomplacência, o ator deve concentrar esforços em estabelecer contato ininterrupto com aquilo que acontece durante a cena. Harildo apela para uma outra máxima muito utilizada por ele: “Atitude é muito diferente de ação.” Com essa observação, associa o termo “atitude” à tensão desnecessária e a tudo que comunique insegurança nos gestos, nos movimentos e falas do ator. “Ação” aqui quer dizer o envolvimento convincente, aos olhos do espectador, do ator com as situações nas quais participa. Se o ator insiste na preocupação com a forma, impede o interesse do espectador pelo que está se dando no palco. As imagens às quais Harildo recorre para ilustrar esse estado de egocentrismo do ator são as da estátua e a da ilha. Na situação de estátua, o ator transmite beleza, porém não contagia; enquanto “ilha”, não estabelece troca, nem com quem contracena nem tampouco com a platéia.

O “tradicional trabalho de mesa”, como diz Harildo, ajuda o ator a apropriar-se das razões da personagem. Assim, seus atos passam a ser justificados por motivações, interesses, necessidades que afastam a tendência a querer impressionar pela beleza das formas ou pelo virtuosismo da técnica. Outro aspecto que é bastante reforçado durante essa fase de estudo do texto, onde diretor e atores conversam atentamente sobre as ações das personagens e seus possíveis motivos, é o trabalho de composição do aspecto físico da atuação. O levantamento das características físicas das personagens tem espaço aí. Anotando essas particularidades do corpo devidamente imaginado das personagens, o ator adquire meios seguros para mobilizar

sua imaginação, fazendo uso, inclusive, da memória de pessoas que pôde observar nas ruas, de tipos que povoam seu cotidiano e que possuem características semelhantes àquelas previstas para o seu papel. Mais uma vez, a presença de um procedimento testado por Stanislavski, em seu método de interpretação junto aos atores do Teatro de Arte de Moscou, é identificada por Harildo Déda, na intenção de estimular ao máximo a pesquisa no aluno-ator.

Enquanto falava sobre a relevância do estudo de texto nos processos que dirige e coordena, Harildo registrava sua predileção pela dramaturgia norte-americana dos anos 1950, 1960, para dialogar com esse procedimento pedagógico. Textos como *Um Bonde Chamado Desejo* e *O Zoológico de Vidro*, de Tennessee Williams (1911-1983), são muito indicados para desenvolver esse tipo de análise e de construção paulatina das ações das personagens, tanto físicas como psicológicas. O que faz questão de ressaltar é que evita sempre acompanhar esse período de investigação conjunta entre direção e elenco com citações ou mesmo explicações a respeito do Método de Stanislavski. Esses momentos, para ele, devem significar momentos de interação, de muito dinamismo e participação durante o processo de montagem, que nem de longe lembrem explicações, aulas expositivas ou qualquer coisa que possa vir a ser associada à teoria, pura e simplesmente.

Apesar de suas constantes ressalvas a comentários explícitos sobre a teoria stanislavskiana durante processos de ensaio, Harildo Déda deixa claro seu respeito e interesse sempre renovado pela obra de Stanislavski. Ele afirma que nomes fundamentais para o estudo da Interpretação no século XX, como Brecht, Grotowski, Barba e Peter Brook, compõem uma linhagem que tem como fio condutor Stanislavski. Esta sua ponderação revela a noção de filiação teatral subjacente ao comentário. Ele complementa, dizendo ser “filho teatral” do ator João Gama, com quem pôde contracenar e observar durante o instante da representação, da contracena.

Uma vez eu me perdi num espetáculo, vendo João Gama fazer uma cena, e fiquei... Lembro até hoje! A peça foi *O Monta Cargas*, de Pinter, direção de Hackler. Ele desfazendo uma mala do meu personagem, olhando a camisa... Eu vendo isso e a forma como ele fazia! Eu me perdi! (ANEXO A, f. 217).

Um destaque foi dado por ele ao nome de Hebe Alves, nessa questão da filiação teatral entre atores. Sobre ela, Harildo observou: “Hebe é filha de Possi, mas é filha de Harildo também. Foi minha aluna. E ela ‘saca’ essas coisas e transforma. Como todo bom filho, transforma no âmbito pessoal, transforma para si próprio³².” (ANEXO A, f. 211).

³² Essa indicação do nome de Hebe Alves como discípula corrobora a linha de raciocínio da pesquisa que resultou na presente dissertação. Significativamente, a próxima metodologia a ser analisada é a da professora Hebe Alves.

Justamente essa linhagem de que fala Harildo fez com que ele compreendesse a importância da inteireza no trabalho do ator, a união equilibrada entre corpo e voz. Tanto teóricos como Stanislavski, atores consagrados no palco e no cinema ou colegas de profissão e alunos que admira e respeita fizeram com que tivesse a convicção da integridade como um componente basilar da interpretação no teatro.

Eu não desprezo o tripé. A interpretação, propriamente dita, a voz e o corpo. Não desprezo de jeito nenhum. Então, esse tripé não desprezo e não separo, não considero um maior do que o outro ou um melhor do que o outro. A voz, muitas vezes... Por exemplo, no teatro americano, a voz não era considerada tão importante durante uma certa época. Quando Stanislavski vem para os Estados Unidos. E eu tô pensando em Marlon Brando [...] Muita introspecção e muito cuidado em “ser”. E a voz vinha como complemento. Muito mal. Mas depois você pega Pacino. Pacino já tomou um cuidado muito maior com a voz. Eu tô citando muita gente de cinema porque é meu outro encantamento. Eu começo com o cinema, depois é que vai pra o teatro. (ANEXO A, f. 212).

A paixão pelo cinema é outra recorrência no discurso de Harildo. A transposição das técnicas de interpretação preconizadas por Stanislavski para as atuações no cinema americano é um assunto de profundo interesse para ele. A influência do trabalho de formação de atores realizado no *Actors Studio*, e que marcou fortemente toda uma geração de atores como Marlon Brando, James Dean e Marilyn Monroe, deixa clara uma reinterpretação que o Método do mestre russo recebeu na América³³. A partir dessa abordagem especificamente americana alguns equívocos vieram a acontecer. Quando os atores brasileiros entraram em contato com o Método, de modo mais sistemático, no final dos anos 50 e início dos anos 60, principalmente no eixo Rio - São Paulo, a ênfase recaiu nos ensinamentos que constavam no primeiro dos três livros da trilogia escrita por Stanislavski. Aspectos como memória emotiva, introspecção, valorização das pausas psicológicas, o lado subjetivo da composição do personagem, esses aspectos foram supervalorizados em detrimento de outros, que diziam respeito ao lado exterior da elaboração dos papéis para a cena. Por isso esse adendo do professor Harildo em relação ao aparente descuido com a expressão vocal em atores americanos de renome, bastante influenciados por essa inclinação em supervalorizar os aspectos mais introspectivos do chamado Método.

³³ O *Actors Studio* foi fundado em 1947 por Elia Kazan e Robert Lewis, como uma associação de atores profissionais, diretores de teatro e roteiristas. O lugar é conhecido por seu trabalho de ensino e investigação da arte da interpretação, por intermédio de uma técnica conhecida como “método”, desenvolvida nos anos 30 pelos artistas ligados ao *Group Theater*, baseada em leituras particulares das proposições de Stanislavski. O diretor artístico do *Studio* foi Lee Strasberg de 1950 a 1982.

Cf. LEWIS, Robert. *Método ou loucura*. Fortaleza: Edições Tempo Brasileiro, 1982.

Quando perguntei sobre seu trabalho com a expressão corporal, lembrou imediatamente de uma fase, na década de 80, em Salvador, na qual chegou a ser acusado de displicente em relação à expressão do corpo dos atores que dirigia. No período, houve uma tendência de supervalorizar o movimento, esquecendo-se do trabalho com a expressão vocal dos elencos. Quem contemporizou a atmosfera de má-vontade com os espetáculos de Harildo, tanto como ator como diretor, foi Lia Robatto, dizendo: “Harildo, ninguém tem expressão corporal melhor do que você.” Entre divertido e vingado, Harildo Déda comenta:

Lia Robatto me dizer isso! Entende? Então, tive a certeza de que isso não é um exagero. Não é um exagero. É o estar. Aquilo contribuir para a personagem. [...] A expressão corporal é a expressão através do corpo. Como é a expressão vocal, como é a expressão interpretativa. (ANEXO A, f. 213).

Diante de alunos muito entusiasmados com uma nova técnica aprendida, um novo modo de aperfeiçoamento das possibilidades do corpo, Harildo costuma lembrar que “a técnica é para ajudar, não para você fazer para a técnica.” O primordial é ter a consciência do estado de risco irreconhecível que está indissociavelmente ligado à atuação. O ator precisa preparar-se para o desequilíbrio, paradoxalmente. Harildo chama esse estado de “corda bamba”. A sensação que gera aquele famoso “frio na barriga”, antes da entrada para valer no espaço cênico. O fato de estar no risco. O fato de reconhecer-se num estado de indisfarçável tensão.

O ator que entra equilibrado em cena, ele não vai fazer o seu papel. Ele tem que ter... Sabe aquela coisa do ‘frio na barriga’, antes de você entrar? Então, você tem que ter isso. Isso é o desequilíbrio. E é isso que vai te manter sempre, sempre, pensando onde você está, e como está, e o que fazer. [...] Se você pensar sobre isso... Não pode pensar sobre isso, também! Você tem o “frio na barriga”, entra e tem a tensão... É um equilíbrio disso... Você vai encontrar o equilíbrio nisso, vendo aonde é que você pode fazer e o quê que você pode fazer. É a corda bamba. [...] Independente da feição que o espaço cênico tome, você tem que estar no risco! O bonito desse trabalho que é o risco. É arriscado. É corda bamba!

Eu acho que é a última fase do espetáculo, né? Que é a presença do espectador. Você está sendo julgado. E ninguém gosta de ser julgado. É difícil. Então você tem que se preparar, para ser julgado e encontrar os alibis da vida. Quando você está preparado, até o último ensaio... e chega essa última fase, que é a do espectador que vai te julgar... A presença pura e simples do espectador, que tá lá... [...] Você não está ali para acertar. Você está ali para errar. E errar diante de. Diante de. Essa coisa judaico-cristã que a gente tem de acertar, “tem que fazer bem feito”... “Tem que fazer bem feito”... A gente não tem que fazer bem feito! A gente tem que estar lá e entrar na arena. E aí, diante de uma novidade, não é mais o diretor, não é mais... É o desconhecido. (ANEXO A, f. 214).

Quanto mais o ator se lança nesse desconhecido, mais ele toca no lado prazeroso da atuação. Harildo arremata, dizendo: “É uma coisa meio masoquista, mas é isso mesmo. O

negócio é não transformar em coisa ruim. Tem um componente masoquista, mas vamos ver o que é que tem de bom nisso.” (ANEXO A, f. 215).

O orgulho do professor de ter a experiência sempre renovada de estar em cena é perceptível. Maior ainda é o seu orgulho e a alegria inteiramente assumida de saber dos diletos “filhos teatrais”. Na Escola de Teatro, os muitos alunos que já teve e que, óbvio, já perdeu a conta; no teatro profissional da cidade, os atores-alunos, que volta e meia reencontra, em reuniões de classe, em eventos de premiação ou de mobilização, diante de alguma reivindicação da categoria. Nesse trecho da nossa longa conversa o que se viu foi um Harildo mais descontraído, tomado pela emoção e pelo evidente carinho por alguns colegas. Nessa altura do seu depoimento, falou das diferenças entre alguns dos seus “filhos do teatro” e confessou a mistura que por vezes se dá entre a relação de trabalho e a relação pessoal. Lembrou da chamada de atenção de João Augusto, nos anos 70, na época do Teatro Livre da Bahia: “Não é sua família, Harildo! São colegas de trabalho!” Voltou à idéia de filiação teatral, retomando a memória da contracena com João Gama e citando um comentário da atriz Fernanda Montenegro sobre um possível DNA teatral, que ligaria toda a “gente de teatro”, geração por geração.

Afirmou ter consciência de ser, para alguns, como uma espécie de “substituto do pai”. Refletiu sobre o prazer de saber dessa ascendência e, ao mesmo tempo, sobre o desgaste por estar em evidência, comprometendo um pouco a fluência na sua relação com os alunos, principalmente os mais jovens, que se intimidam num primeiro contato. Para diminuir o impacto dessas impressões, dessa reverência que acaba por tensionar excessivamente o ambiente das aulas, confessou que apela para o bom-humor, a brincadeira, a irreverência até. Assumiu, ironicamente, a personagem do “ranzinza”, que por vezes incorpora, principalmente diante dos alunos da Escola de Teatro da UFBA, na intenção de desmontar associações que o enquadrem em algum rótulo, como o do “professor irrepreensível” ou o do “artista completo”. Mas, por outro lado, afirma saber que esse personagem do Harildo que reclama, demonstra sua impaciência, critica abertamente e que diz frases de efeito contribui e muito para a perpetuação de uma “mitologia” muito específica do ambiente peculiar da Escola onde trabalhou por tantos e tantos anos.



HEBE ALVES

2.3 COMO ARROZ INTEGRAL

“Sou parteira de atores.”

Hebe Alves, durante entrevista registrada em 02 de setembro de 2009.

Hebe Alves da Silva nasceu em 1954, em Salvador. Completou 40 anos de carreira artística em 2010. Atriz, diretora e professora de teatro, é um dos nomes mais respeitados e queridos do teatro baiano. Bacharel em Direção Teatral (1986), Docente Permanente do Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas da Universidade Federal da Bahia, Mestre, a partir de 2001, e Doutora em Artes Cênicas, em 2008, com Doutorado-Sanduíche na Universidade de Nanterre, na França, dá aulas na Escola de Teatro da UFBA desde 1988. Além do trabalho na universidade, tem presença ativa na vida cultural da cidade, participando de diversos projetos de criação de espetáculos e articulação de ações de formação de atores.

Quando conversamos a primeira vez, em 02 de setembro de 2009, afirmou que sua lembrança mais remota, como artista de teatro, é a visão da sua figura de menina, de pouco mais de 10 anos, a brincar de teatro nos fundos da casa onde morava.

O que me provocou isso acho pouco pensar que era uma intuição. Eu via muito cinema, via muita televisão, talvez quisesse experimentar aquilo da televisão, porque não tenho memória de uma frequência de teatro nessa época. Eu era muito menina, muito novinha! (ANEXO B, f. 219).

A família não tinha atores nem pessoas envolvidas com qualquer outra função do teatro. O que localiza como o mais próximo da arte em sua infância e adolescência, dentro do universo familiar, é o interesse de alguns parentes por música. Tem a lembrança da mãe e de alguns tios cantando. Considera sua mãe como uma “artista frustrada”, pois ela cantou algumas vezes em programas de calouros, em rádio, com sucesso. Mas, apesar da boa voz, e da paixão pelo canto, não prosseguiu, priorizando os cuidados com os filhos e a vida doméstica. “Até hoje minha mãe canta. Tenho vários vídeos dela cantando. Ela canta, interpreta as canções, tem caderninho de letra.” (ANEXO B, f. 219). Na infância, ouvia muito a mãe cantando dentro de casa. “Minha mãe brincava muito. E qualquer coisa era com música que respondia.” (ANEXO B, f. 220).

Durante os anos 50, Salvador tinha programas de rádio de muita popularidade. Em um desses programas, uma prima da mãe de Hebe Alves era a grande atração, a grande estrela. Num gesto de abnegação, sua mãe preferiu não concorrer com a prima, mesmo tendo

conseguido o primeiro lugar como cantora por algumas vezes. Apesar de ovacionada, de ter despontado para uma carreira promissora, sentiu medo, ficou tímida. Tinha sido levada ao rádio justamente por essa sua prima. Boa moça de cidade do interior, acabou por abrir mão do sonho de uma vida de artista para responsabilizar-se integralmente pela educação dos filhos e para dedicar-se aos cuidados com a casa. Um exemplo típico do modelo de comportamento feminino vigente naquele período. Esse fato é marcante na memória de Hebe, pois solicitou uma reflexão, que é recorrente em sua trajetória, sobre o papel da mulher e a condição de artista, muitas vezes distante da família, longe de vínculos mais convencionais.

Para Hebe, a sensibilidade artística está associada à figura materna. Sua recordação quanto à infância e aos primeiros momentos na adolescência está ancorada em lembranças relacionadas a sua mãe. Em vários momentos da nossa primeira entrevista fez referência ao contato com a mãe, contou de situações nas quais a atitude da mãe foi decisiva para a sedimentação de valores éticos que leva em conta até hoje, como adulta. Há uma exaltação de valores ditos femininos em seu discurso. Ela valoriza o afeto, o cuidado nas relações interpessoais, a paciência e a participação ativa da intuição nos processos de trabalho. Em nossa cultura tradicionalmente machista, o recalque dessa abordagem mais emocional é costumeiro. Por conta da identificação com atitudes consideradas masculinas, a abordagem de Hebe Alves é vista pelo senso comum como mais branda, mais suave, por ser basicamente acolhedora, receptiva.

Outro dado digno de nota, na primeira das quatro entrevistas realizadas com Hebe Alves³⁴, é o destaque quanto a uma lembrança que em sua memória está sempre vinculada à descoberta da arte, ainda no seu tempo de menina:

[...] Uma vez eu fui assistir, tinha uns 12 pra 13 anos, e num final de ano, num clube da cidade... Eu morava em Nova São João na época, no interior, porque meu padrao era petroleiro e viajava, levando a família. E aí tinha um final de ano, uma festa no clube. Fui pra essa festa. Nela, tinha um dançarino de flamenco. Hoje acho que era flamenco, porque era um homem muito bonito, branco, alto, esguio, parecia uma pessoa... Não tinha nenhuma barriga, tinha um corpo violão, com aquela roupa colada, preta, aquelas coisas prateadas de dança, dança espanhola. E ele dançava lindamente... Quer dizer, pra mim! Eu fiquei, assim, embasbacada. Fiquei completamente tomada e encantada por ele. E, não sei como, não sei se porque era muito tímida, aconteceu dele se aproximar... e a gente se falou. Ele falou alguma coisa comigo. Era uma salinha pequena... Ele me cumprimentou e pegou na minha mão. E a coisa que mais me impressionou nessa cena é que ele tinha uma mão muito fina, parecia a mão de uma moça. Quando peguei a mão dele, fiquei encantada com a

³⁴ Foram realizadas quatro entrevistas com Hebe Alves. A primeira, em 02 de setembro de 2009, com uma hora e meia de duração; a segunda, em 23 de setembro de 2009, durante uma hora e vinte minutos; a terceira, em 11 de maio de 2010, com o tempo de uma hora e meia de gravação; e, por fim, a quarta, no dia 26 de maio de 2010, com uma hora e doze minutos de conversa.

cena, com aquele homem ali, perto de mim... Eu estava muito próxima dele. E minha família observando do portão do clube. E eu vendo.
 [...] Hoje eu chamaria isso de performance. Essas coisas que aconteciam no espaço de um clube, num espaço que não era teatro, era um espaço de um clube do interior... (ANEXO B, f. 220).

Esse olhar sensível, da menina que observava o cotidiano e o reinventava, sempre esteve presente na infância e na adolescência de Hebe. Era considerada pela família como diferente. Diante da sua autonomia, recorriam ao comentário: “Isso é coisa de Hebe.” Por ser bastante observadora e ter o hábito da leitura, logo cedo passou a ser respeitada em sua singularidade. Contava sempre com o apoio da mãe. E encontrava nas artes plásticas, na dança, nas linguagens artísticas enfim, um espaço de contentamento, de recriação de si mesma.

Eu criava historinhas vendo mancha na parede ou vendo mancha na telha. Depois eu li muito. Lia muito. Numa fase da minha vida, lia muito romance. Daí comecei também a ler histórias em quadrinho. Lia gibi do *Zorro*, *Águia*, *O Homem Mosca*, dos de faroeste até chegar aos super-heróis, passando pela fotonovela. (ANEXO B, f. 220).

Muito tempo depois, as histórias em quadrinhos serviram de mote para um dos seus procedimentos no trabalho com atores e atrizes. Outra característica de muitos dos espetáculos dirigidos por ela, o trânsito das personagens entre o real e o imaginado, tem antecedentes em sua infância, na inquietação que sentia, nos limites que enxergava ao redor de si. “Com uns 10, 11 anos, sei lá, tive uma crise, porque não sabia se eu era eu, se existia ou se era uma personagem. Aí ficava procurando pistas se eu era real ou não.” (ANEXO B, f. 221).

Essa menina muito sensível, imaginativa, atenta, que “tinha contato com o espaço da ficção desde muito pequena”, como ela mesma diz, encontrou no Colégio Anísio Teixeira³⁵ um ambiente muito propício para o desenvolvimento dos seus pendores artísticos. Foi aí que teve o primeiro contato com o teatro. Pôde escolher experimentar a linguagem do teatro dentro da escola. Mais por curiosidade que por qualquer outra coisa, foi aproximando-se cada vez mais daquilo que seria o centro da sua vida mais adiante, alguns anos depois do seu tempo de estudante do antigo Segundo Grau.

[...] Houve aquela coisa do governo de ter Educação Artística nas escolas. Foi na época que o governo fez um projeto de educação que tinha os cursos técnicos,

³⁵ O Colégio Estadual Anísio Teixeira, em Salvador, é uma homenagem ao intelectual, jurista, educador e escritor brasileiro Anísio Teixeira (1900-1971), personagem central na história da educação no Brasil, nas décadas de 1920 e 1930. Ele foi responsável pela difusão dos pressupostos do movimento da Escola Nova no país. Reformou o sistema educacional da Bahia e do Rio de Janeiro, exercendo vários cargos públicos. Foi também um dos idealizadores da UnB. O colégio citado era um exemplo da pedagogia defendida por ele.

Laboratório... Esse movimento dos anos 70, onde os jovens também tinham aulas de Dança, Teatro, nas escolas de Segundo Grau, como alternativa a Esporte e Educação Física. Como não gostava muito de Educação Física, acabei indo para o teatro, mas só isso. Fui pra Dança primeiro. E gostei. Logo em seguida, fui pra o teatro. E gostei. Mas fui pra fugir de Educação Física. (ANEXO B, f. 223).

No colégio havia o grupo de teatro. Nele foram realizados dois espetáculos. Da participação nesses espetáculos e dessa convivência com o grupo de teatro do Anísio Teixeira, Hebe foi indicada para um teste do grupo de teatro do Serviço Social do Comércio, o SESC, que mantinha uma parceria com o colégio naquela época. Esse circuito proporcionou uma ampliação dos seus horizontes de expressão e de comunicação. A possibilidade que teve para relacionar-se com o entorno através da arte foi um fator fundamental para seu interesse pelas artes cênicas. É com muita gratidão que Hebe registra os nomes dos seus primeiros professores-artistas: Lucinha Santana, na dança; Carlos Petrovich e Gildásio Leite, no teatro. Carlos Petrovich (1936-2005) foi, inclusive, seu colega anos depois na Escola de Teatro da UFBA. Aos 16 anos, ela passa a fazer parte do grupo de teatro da unidade do SESC, no bairro de Nazaré. E já no primeiro ano viaja para São Paulo, apresentando peças desse grupo em festivais e encontros promovidos pelo SESC, com o intuito de integrar seus núcleos de arte e cultura, espalhados por todo o país. O tempo dedicado ao teatro deixou a família sobressaltada. Hebe precisou de muita habilidade e cautela para convencer a mãe da validade daquele investimento. Esse ciclo inicial de sua formação como atriz tem como última estação o seu ingresso, em 1973, no Curso de Formação do Ator, curso profissionalizante de nível médio, com duração de três anos, oferecido pela Escola de Teatro da Universidade Federal da Bahia. As etapas concatenadas – o Colégio Anísio Teixeira confluindo no Grupo de Teatro do SESC e desaguando no Curso de Formação do Ator na UFBA – tiveram seu fechamento em 1975, inoculando de modo definitivo o vírus do teatro no coração de Hebe Alves.

Esses estudos iniciais do teatro foram eminentemente práticos, todos girando em torno de processos de montagem e da consequente apresentação de espetáculos. Aproximaram Hebe de um circuito que envolvia criação, produção e recepção das peças. Fizeram com que ela conhecesse desde muito cedo os integrantes daquela cadeia produtiva, tais como os diretores, seus parceiros de criação dos espetáculos, como figurinistas, cenógrafos, etc., mais os técnicos e os críticos, que constituíam uma outra espécie de família, bem diferente daquela que conhecera até então. Uma espécie de tribo muito peculiar, com códigos muito próprios e formas muito específicas de ser e de estar. Somente em seu encontro com o casal de professores-artistas do SESC, Ari e Zoíla Barata, em 1973, é que passou a ter um contato mais sistemático com a teoria de Constantin Stanislavski. Ela se reconhece como uma aluna

aplicadíssima nesse período, mergulhando fundo nas técnicas de memória emotiva, estudo de texto e composição de ações físicas. O que pôde experimentar, pesquisar, encarou, cheia de entusiasmo e interesse sincero, chamando atenção dos mestres daquele momento para seu trabalho promissor de jovem atriz, compenetrada, visivelmente apaixonada pela Interpretação e por tudo que dissesse respeito à cena.

Mas não era somente Stanislavski que causava interesse em cursos de formação naquele momento. Outra referência era muito valorizada: Bertolt Brecht (1898-1956)³⁶. A motivação política dos trabalhadores de teatro era muito discutida entre professores e alunos, entre todos aqueles que produziam teatro em plena ditadura militar no país. Hebe Alves foi tocada também por esses princípios que ecoaram muito fortemente em toda uma geração, na década de 1970 no Brasil: o aspecto político, de responsabilidade social daquilo que era levado à cena; o questionamento da ordem estabelecida pelo poder público; o papel do artista diante das tensões entre as classes sociais e frente aos desmandos do governo militar. Jovem, cheia de idealismo, tomou para si a tarefa de ter uma participação ativa em comunidades carentes, de bairros periféricos de Salvador, realizando assim um trabalho pioneiro de arte-educação através do teatro.

Por isso que me fascinou essa coisa de ser professora, esse aspecto formativo. Porque eu reconheço no teatro, ainda hoje, um espaço de conforto. Um espaço onde o indivíduo descobre que ele pode se reelaborar. [...] Eu admiro, me encanto com as pessoas que têm a capacidade de se reinventar, ou de circunstâncias que promovem no indivíduo essa necessidade. [...] O argumento que eu usei pra convencer minha mãe a me permitir voltar a fazer teatro foi: “Minha mãe, eu quero falar disto. Se eu tenho talento, como se diz – e isso não é vaidade, não tô querendo aparecer, ficar bonitinha. Eu funciono nisso. Quero falar pras pessoas dessas coisas. Eu quero – a palavra que se usava na época – conscientizar as pessoas de que tem uma ditadura. [...] Conscientizar. Desalienar. Entendeu?” (ANEXO B, f. 227).

A mãe, assustada com toda aquela dedicação ao teatro, que tomava praticamente todo o dia na vida de Hebe Alves, por conta de todas as atividades de atriz tanto no Colégio Anísio Teixeira como no grupo de teatro do SESC, tinha impedido a moça de permanecer nesse ritmo tão intenso. Hebe tratou de negociar com muita cautela, já que estava decidida a enveredar mesmo na profissão de atriz. Conseguiu ficar distante por alguns meses, porém ficou patente sua necessidade de continuar trabalhando pela sua formação na área. A escolha pelo Curso de Formação do Ator na universidade e seu empenho em dar aulas nas comunidades do Bom Juá, São Caetano, Fazenda Grande, durante os finais de semana, fizeram sua família entender que esse era um caminho sem volta.

³⁶ BRECHT, Bertolt. *Estudos sobre teatro*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1978.

Paralelamente ao seu mergulho na teoria, em práticas mais abrangentes, mais aprofundadas no Sistema de Stanislavski, como aluna na Escola de Teatro da UFBA, Hebe Alves iniciava seu trabalho de formação com não-atores interessados em dizer algo através do teatro. Em 1973, 1974, o distanciamento brechtiano e as técnicas de atuação de um teatro libertário, pensado especificamente para os oprimidos pelo regime político da ditadura militar³⁷, colaboravam com esse seu trabalho voluntário, fruto de suas inquietações. Sozinha, atravessava a cidade, para dar oficinas de teatro na periferia, guiada por suas convicções políticas, por seu desejo de participação social mais efetiva. A descoberta da teoria do Teatro do Oprimido, defendida por Augusto Boal, foi muito conveniente a esses propósitos de intervenção por intermédio do teatro nas comunidades em que Hebe atuou. As técnicas de representação e os jogos de integração indicados por Boal serviram de base para o planejamento dessas ações pedagógicas.

De formação protestante rigorosa, por influência da família, desde muito jovem, Hebe levou tudo muito a sério. Durante a primeira entrevista que realizei com a professora, essa visão de si mesma, recém saída da adolescência, foi discutida entre nós. Passei, no período, a provocá-la, chamando-a de “a sacerdotisa do teatro”. Essa intensidade de propósitos que Hebe localiza em sua juventude, marcada por um idealismo exacerbado, encontrou no rigor intrínseco ao trabalho de interpretação no teatro uma espécie de domicílio. A identificação foi plena. “O teatro não me pegou pela bacante, pelo lado bacante, dionisíaco. Pegou-me pelo apolíneo. Entendeu? Pelo lugar da disciplina. Mesmo.”³⁸ (ANEXO B, f. 230). Apesar do convívio regular com artistas de teatro que defendiam o amor livre, a liberação sexual, o uso de drogas consideradas ilícitas pelos conservadores simpatizantes do grupo da Tradição, Família e Propriedade, a atriz jovem e idealista fazia do seu trabalho um exercício de devoção e de criteriosa investigação dos limites e das possibilidades do ofício do ator. Alternava seus estudos com a vida de atriz e com as demandas do trabalho de arte-educação, que realizava com um empenho quase religioso. Quando entrou em contato com a filosofia de Nietzsche naquele período, identificou-se com a divisão defendida pelo filósofo alemão sobre os dois aspectos constitutivos da tragédia grega, o apolíneo e o dionisíaco. Reconheceu-se no rigor, na capacidade de estruturação e ordem associada ao componente apolíneo da arte grega estudada pelo filósofo, em contrapartida ao impulso desagregador e fundamentalmente transgressor da antítese do mito de Apolo, que é o componente dionisíaco presente na arte,

³⁷ BOAL, Augusto. *200 exercícios e jogos para o ator e o não-ator com vontade de dizer algo através do teatro*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982, p. 9-11.

³⁸ NIETZSCHE, Friedrich. *O nascimento da tragédia*. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

vinculado por Nietzsche ao deus Dioniso. Hebe, assim, deslocou essa noção dicotômica preconizada pelo filósofo para a visão que tem de si, enquanto jovem atriz.

Essa experiência como atriz, em Salvador, durante a década de 70, até meados dos anos 80, de modo sistemático, intenso, inclusive como modo de subsistência, garantiu a Hebe a intimidade com o palco, que mais adiante a ajudaria tanto na relação com atores em formação. Ainda muito nova, impressionou os diretores e atores que eram referências na cidade, ocupando um espaço de reconhecimento que se estabeleceu cedo, principalmente por conta da sua compenetração.

A melhor maneira de se entrar no teatro é o despertar da consciência. É você entender que tá entrando num universo de uma potência incalculável, porque transformadora. Pra você como indivíduo e, acredito, transformadora para o outro. [...] Recordo muito bem: quando vi o dançarino de flamenco, lá naquele momento, quando fiquei fascinada porque apertei a mão dele... uma centelha daquilo, aquela performance... rolou, entendeu? [...]

Quando criança, fui muito acarinhada. Muitos quiseram me adotar. Então, eu tenho esse movimento de me sentir à vontade, de me sentir... Tenho na minha estrutura arcaica primordial essa idéia do mundo como algo acolhedor. Então, não vou fugir do teatro, não vou fugir. Eu enfrento. [...] Cheguei no teatro da cidade com uma qualidade que impressionou as pessoas. [...] É como se, de repente, eu sempre criasse ao redor de mim essa tribo, essa taba. [...] Quando esse povo de teatro começa a me ver, começa a me falar “essa é uma atriz”, começo a receber crítica de jornal, ser indicada pra prêmio, não sei quê, eu me sentia realizada. Essa coisa da vaidade existia, mas era algo vigilante. [...] Não media esforços. Mergulhei literalmente. Fiz tudo que era preciso. [...] Comecei desde aquele momento a dizer quem eu era. (ANEXO B, f. 230).

Entre 19 e 20 anos, Hebe Alves descobriu seu interesse pela voz associada ao trabalho de interpretação. Sua professora no Curso de Formação do Ator, Lia Mara, foi uma pessoa fundamental nessa descoberta. Uma indicação de Lia Mara para um trabalho de pesquisa e acompanhamento de um grupo de teatro de Salvador, em 1974, selou o futuro profissional de Hebe, abrindo o caminho que a projetou definitivamente na cena local. Além da formação como atriz na universidade e do seu trabalho de professora de teatro em comunidades, ela passou a atuar na área específica de preparação de atores. Essa abordagem técnica, especializada se deu pela primeira vez, em função da interferência de Lia Mara, no Grupo de Teatro Avelãs y Avestruz³⁹, importante núcleo de produção e criação do teatro baiano entre o final dos anos 1970 e a década de 80. Sobre essa fase da sua relação com o grupo, Hebe afirmou que não trabalhou como atriz. Ficou somente como preparadora. “[...] E acabei

³⁹ O Avelãs y Avestruz surgiu em 1975, em Salvador, constituindo-se num dos grupos de teatro mais importantes da história recente do teatro baiano, pelo espírito investigativo e a renovação estética que apresentou. Até 1990 realizou espetáculos marcantes, como *Baal*, *Rapunzel*, *O Pai*, *Lulu*, entre outros, todos com direção artística de Márcio Meirelles. Além dele, o grupo contou com Maria Eugênia Milet, Chica Carelli, Fernando Fulco e Hebe Alves como integrantes, todos nomes importantes e muito significativos para a atual cena baiana.

criando, intuitivamente, esse procedimento que até hoje me ampara, que é o trabalho de voz associado ao trabalho de interpretação. Esse casamento.” (ANEXO B, f. 234). O Avelãs, para Hebe, foi um marco. “Ele, de certa forma, inicia o teatro baiano nessa preparação técnica prévia ao espetáculo.” (ANEXO B, f. 234).

Primeiramente como preparadora vocal, depois como atriz e integrante do grupo, Hebe foi envolvendo-se cada vez mais com o trabalho específico de conduzir atores em processos de criação. Essa demanda não era apenas do Avelãs; outros grupos começaram a replicar esse procedimento. Por conta disso, Hebe Alves passou a ser muito solicitada, estabelecendo vínculos com outras equipes e outros processos de montagem de espetáculos, diversificando assim o seu trabalho junto a atores de várias procedências e diferentes formações. “Aí faço muito trabalho de preparação de elenco. Costumava brincar que em 12 entre 10 peças que estreavam eu estava presente.” (ANEXO C, f. 236). O Avelãs passou a ser a base para experimentações que posteriormente pôde aplicar em outros contextos, outros espaços.

O Avelãs era altamente disciplinado, eu nunca encontrei um grupo tão... com aquela maturidade, aquele desejo, aquele compromisso. A gente ficava, às vezes, oito, dez, doze... Chegava até doze horas... [...] Dedicados a montar, enfiados, enfiados, fazendo laboratório. E foi bom pra mim porque, como era a pessoa que conduzia essa parte da preparação deles, eu pude ir experimentando, ir formatando procedimentos. Eu fui construindo um caminho, na própria vivência. (ANEXO C, f. 236).

Simultaneamente atriz e preparadora vocal, associando o trabalho de voz aos cuidados com a interpretação, em vários grupos da cidade, além do Avelãs y Avestruz, Hebe Alves foi requisitada também pela administração do Teatro Castro Alves. No início da década de 80, o TCA passou a promover o Curso Livre de Teatro, com o intuito de renovar a cena baiana, investindo na formação de novos atores e atrizes. Desse modo, um outro patamar de reconhecimento somou-se a todo o trabalho que Hebe vinha desenvolvendo em Salvador. Fazendo parte da equipe de professores desse núcleo de formação do TCA por dois anos, em 1980 e 1981, ela pôde amadurecer sua pesquisa como responsável pela preparação técnica de grupos de atores.

No período de 1973 a 1975, a Escola de Teatro da UFBA foi dirigida por José Possi Neto, diretor de teatro paulista que teve uma participação importante na renovação estética que o teatro baiano conquistou nos anos 70. Ele foi um divisor de águas na formação de Hebe Alves.

Um grupo que chegou, uns paulistas que aportaram por aqui⁴⁰, por intermédio de Possi, e que trouxeram informações sobre Grotowski, Artaud, Meyerhold, Peter Brook. Isso em 73, quando entro na Escola de Teatro. Então, isso foi importante pra mim, pra minha formação. Não posso deixar de destacar também a própria circunstância política daquele momento. (ANEXO C, f. 235).

A efervescência do momento e o panorama de inquietação artística daqueles anos deram a Hebe a oportunidade de muitos experimentos. Paulatinamente ao seu trabalho de atriz, professora e preparadora de elencos, foi fortalecendo-se dentro dela uma artista cada vez mais interessada pela direção de espetáculos. A observação seguida de vários processos de direção fez com que Hebe Alves sentisse a necessidade crescente de dedicar-se também a esse campo nas artes cênicas. Aos poucos, foi enveredando por esse caminho. Num primeiro momento, fazendo assistências; logo depois, trabalhando em parceria; e por fim conduzindo os próprios processos de encenação. De 1978 a 1986 fez a graduação no Bacharelado em Direção Teatral na UFBA. A convivência dessa formação específica na universidade com sua participação ativa e diversificada no teatro da cidade asseguraram muita experiência, muita propriedade na lida com atores e com espectadores. Estava, assim, forjada uma “operária do teatro”, que potencialmente apontava para uma produção acadêmica a ser considerada, devido à vivência e familiaridade com procedimentos de formação e de investigação quanto ao trabalho de interpretação para a cena. Sua vida acadêmica foi oficializada com o seu ingresso como professora das disciplinas concernentes à Voz e à Interpretação, principalmente no Bacharelado em Interpretação Teatral, uma das graduações oferecidas pela Escola de Teatro da UFBA. Isso se deu a partir de 1988. Daquele ano em diante, a metodologia que defende e que vem aprimorando está basicamente concentrada na sua relação pedagógica com os alunos da universidade. Porém, sua participação também se dá em outros núcleos de formação e pesquisa, como o do Teatro Castro Alves e o do Teatro Vila Velha. Ou seja, desde o início dos anos 80 até a presente data o nome de Hebe Alves está expressivamente vinculado à formação de atores e atrizes em Salvador. É sobre essa metodologia que iremos discorrer, através do próprio discurso da artista, nesse primeiro momento, e depois, na Seção II, por intermédio de artistas eleitas pela própria Hebe Alves como sendo suas discípulas. Para complementar a reflexão sobre seus procedimentos pedagógicos, registraremos também as impressões e depoimentos de um grupo de atrizes dirigidas por Hebe no período de 2009 a 2010. Este grupo foi alvo de observação, durante o processo de pesquisa, visando justamente a presente análise sobre procedimentos de formação utilizados pela artista-educadora.

⁴⁰ Hebe Alves faz referência à passagem de alguns artistas e intelectuais ativos no eixo Rio - São Paulo, que foram trazidos por José Possi Neto, durante o período em que dirigiu a Escola de Teatro da UFBA, no início dos anos 70. Entre eles estavam Aderbal Freire Filho, Chiquinho Medeiros e Eduardo Esteves.

2.4 ARROZ DOCE E CANELA

Um longo percurso separa as improvisações iniciais com não-atores, em 1973, do momento atual, em 2010, com os procedimentos utilizados na direção das atrizes do espetáculo *Dorotéia*, realização mais recente de Hebe Alves. Nesses 37 anos, a artista compreende que foi trilhando um caminho de formação muito pessoal como educadora. Absolutamente todos os trabalhos contaram nesse processo de formação.

Antes de mais nada, aprendi muito com esses atores. Muito. Muito do teatro. Muito do que é atuar. E aprendi mais com os atores do que com os diretores pelos quais passei. Ponto. O que não quer dizer que não tenha tido diretores brilhantes em minha vida. Mas os atores me ensinaram mais que os diretores. Sem sombra de dúvida. (ANEXO C, f. 243).

Os convites foram sucessivos, as responsabilidades aumentando e sua forma de trabalhar foi repercutindo cada vez mais. Hebe foi progressivamente ocupando espaços de reconhecimento, espaços de legitimidade. Seus iguais, colegas atores e diretores, foram solicitando sua presença como preparadora vocal e preparadora de elencos com muita assiduidade. Essa realidade de trabalho foi convencendo a própria Hebe da validade daquilo que estava apresentando, em sua lida com a Interpretação.

O que é mais interessante é que aquilo que essas pessoas estavam trazendo para se fazer aquele determinado tipo de trabalho foi suficiente para o nível de desafio que estava enfrentando. E esse nível foi se ampliando. Esse limite foi se ampliando. Porque, quanto mais eu mergulhava, mais coisas vinham, mais surgia uma nova proposta, um novo modo de lidar com a questão da formação, com a questão da orientação do ator. (ANEXO C, f. 238).

O nome da atriz passou a ser referência quanto ao trabalho de preparação da voz para a cena. Quando foi selecionada em concurso público para ser professora na Escola de Teatro da UFBA, em 1990, suas disciplinas eram aquelas relativas à Dicção, Estudos da Voz e Expressão Vocal. A intimidade com essa área específica da preparação do ator fez com que Hebe Alves desenvolvesse o interesse pelo estudo de práticas corporais⁴¹. O conhecimento

⁴¹ Títulos esclarecedores sobre referências teóricas que embasaram ações pedagógicas de Hebe Alves nessa fase: FELDENKRAIS, Moshe. *Consciência pelo movimento*. São Paulo: Summus, 1997. DYCHTOWALD, Ken. *Corpomente*. São Paulo: Summus, 1984. GAIARSA, José Ângelo. *Respiração e circulação*. São Paulo: Brasiliense, 1987. PUJADE-RENAUD, Claude. *Linguagem do silêncio: expressão corporal*. São Paulo: Summus, 1990. BHERTERAT, Thérèse e BERSTEIN, Carol. *O correio do corpo: novas vias da Antiginástica*. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

sobre consciência corporal, técnicas de respiração, expressão corporal e antiginástica foi somando-se à abordagem específica do uso da voz no teatro. No final dos anos 80 para o início dos anos 90, Hebe mergulhou numa pesquisa voluntária, independente do seu vínculo com o meio acadêmico, sobre autoconhecimento, meditação, padrões alterados de consciência e a filosofia oriental presente na yoga, no taoísmo e no zen-budismo. Essas investigações muito pessoais acabaram influenciando sua prática como professora de teatro e ajudaram a reforçar e também a redimensionar uma característica presente em seus procedimentos na formação de atores desde o início da sua trajetória. Nas próprias palavras de Hebe, ela afirma:

[...] Tem uma coisa muito interessante que gostaria de pontuar, que une todos esses trabalhos, mesmo o do Avelãs y Avestruz, onde a princípio não parecia ser esse o enfoque. É que tinha sempre uma questão: a dimensão do crescimento do ser. Sempre pautava meu trabalho em algo que é percebido pelo artista, ciente de aventurar-se nesse caminho do teatro. Esse alguém que precisava ser refletido, reelaborado e comunicável para a platéia. Então, era preciso que fizesse uma revisão dos meus princípios, que entendesse o que estava fazendo. (ANEXO C, f. 237).

Essa auto-observação e essa ampliação de consciência sobre o próprio corpo, a própria voz e sobre o seu próprio movimento, sua própria expressão, deram a Hebe a convicção de que o artista da cena é também um pesquisador de si mesmo. Simultaneamente, ele promove dois entendimentos: o entendimento do outro e o entendimento de si. Alteridade e auto-observação seriam, então, noções intrínsecas ao próprio ato da Interpretação Teatral. Aliada a essa pesquisa de cunho pessoal, que ia problematizando seu conhecimento técnico sobre a voz no teatro, sempre houve a intuição. Hebe pondera que a intuição esteve presente desde suas primeiras incursões como educadora. Ela sustenta que essa faculdade de intuir foi sofisticando-se, tornando-se cada vez mais complexa, e que hoje em dia faz parte indissociável do seu modo de agir nas diversas ações pedagógicas que ministra.

Toda a minha viagem era pautada em acreditar. Acreditar que a minha atuação, minha presença naquele trabalho, naquele grupo, com aquela pessoa, de fato era necessária. Ela era algo que iria realmente levar a algum lugar bacana, ia trabalhar numa deficiência, numa carência, em prol da exploração de uma possibilidade, de um campo possível de crescimento.

[...] Hoje em dia eu sei que as resistências que precisamos mover para que o ator, para que alguém se locomova na direção de sua conquista são muito grandes. O caminho realmente brinca. É tortuoso. E inclusive nisso aprendi muito. Às vezes podia estar até equivocada, achando que aquilo era o certo, que estava no caminho, e esse meu suposto certo não era. Porque naquele caminho, talvez aquela trajetória tão reta não fosse necessária, não fosse algo adequado. A vida me ensinou muito. Antigamente era mais idealista... Hoje em dia já vejo que não é bem assim, que cada caso é um caso. Aí brinco que “o que é bom pra Chico pode não ser bom pra Francisco”. (ANEXO C, f. 239).

O que tinha aprendido em sua formação de atriz no SESC e na UFBA, ela aplicava no trabalho de arte-educação, nas comunidades do chamado Subúrbio Ferroviário. Em seguida, pôde testar esses conhecimentos no acompanhamento de atores em grupos como o Avelãs y Avestruz, Artes e Manhas, Carranca e outros que despontavam na efervescência do início da década de 1980. A profusão de grupos de teatro daquela época colaborou no sentido de torná-la uma referência no campo dos estudos vocais e no trabalho com preparação de elencos. Hebe comenta:

Eu fui descobrindo, fui descobrindo que descobria coisas ao fazer. [...] Fui uma aluna quase exemplar, senão exemplar, no começo da minha trajetória de teatro. Era uma pessoa assídua, pontual, lia tudo que você mandava, vivia fazendo laboratório comigo nos ônibus, em casa, estudando. Estudava texto. Era muito dedicada. [...] Tem um lado meu que tinha isso, essa ousadia, essa ignorância de achar que sabia tudo. [...] Tem uma coisa boa que auxilia todo jovem, que é a ignorância. [...] Se soubesse a vastidão do mundo no qual estava me projetando, talvez recuasse. Mas tinha também, claro, um investimento meu sendo feito e um retorno das pessoas sobre esse investimento. (ANEXO C, f. 238).

Seus procedimentos estavam ancorados na noção de jogo dramático, jogo teatral⁴². Havia muito improviso, muito treino da capacidade de improviso nos atores, muita investigação das possibilidades do uso da voz, de sons inarticulados, sonoridades pouco exploradas. A ênfase era na liberação do som e na conscientização do melhor uso da voz e do movimento para a cena. As técnicas destrinchadas por Stanislavski⁴³ em sua trilogia sobre formação do ator também guiavam o trabalho da professora no período: a imaginação, os círculos de atenção, a visualização ativa, a linha contínua de ação. O papel preponderante das circunstâncias propostas por cada texto dramático solicitava o esclarecimento das etapas de criação quanto aos elementos básicos de relação com o texto dado: o quê, onde, quem, como. Para o estabelecimento dos roteiros de improvisação, Hebe estimulava a imaginação, procedimento nuclear para formação de atores, de acordo com Stanislavski. As ações improvisadas eram frutos da capacidade de invenção, do potencial criativo dos atores de cada grupo de trabalho. A realidade não era copiada; a criação de cada ator estabelecia realidades.

Os círculos de atenção interessavam a Hebe pela possibilidade de delimitação do espaço. Através deles, a atenção dos atores podia estar num ponto material determinado da

⁴² KOUDELA, Ingrid Dormien. *Jogos teatrais*. São Paulo: Perspectiva, 1992, p. 39-50.

Ingrid Koudela esclarece sobre a diferença entre as noções de jogo dramático e jogo teatral. Na primeira modalidade de jogo não existe a presença de espectadores, a fantasia e a simbologia acionadas não servem a um sistema prévio de regras espetaculares. No caso do jogo teatral, as situações são previstas para um espaço cênico determinado, com a participação daqueles que atuam e de outros que observam, por intermédio de regras compartilhadas. As duas formas foram utilizadas por Hebe no período comentado, assim como fazem parte até hoje das suas dinâmicas de sala de aula.

⁴³ STANISLAVSKI, op. cit., pp. 85-104.

cena ou numa área de atuação do palco ou num espaço mais amplo, envolvendo espectadores. Essa consciência de pontos de sustentação da atenção encaminhou a professora para os recortes espaciais e temporais dos “quadrinhos”, que Hebe começou a organizar de modo mais sistemático na década de 90.

A visualização ativa reforça a importância da expressão vocal, área onde Hebe atuava com muita regularidade no período. Com o exercício da capacidade de visualizar imagens direcionadas para a composição de personagens e cenas, os atores ficavam mais seguros para colorir os textos com intenções e nuances trabalhadas por Hebe.

A linha contínua de ação é explorada por Hebe até hoje. Ela constitui o elo de ligação entre as unidades de ação compostas pelo ator no decorrer da interpretação da personagem que está elaborando. As partes fragmentadas são coordenadas numa linha ininterrupta, conferindo organicidade à atuação. Desde os anos 80 Hebe dedica especial atenção em produzir estratégias para viabilizar o domínio da linha contínua stanislavskiana pelos atores com os quais trabalha.

As circunstâncias propostas pelo texto e deslocadas pelo ator para a criação das ações no espaço cênico também estimularam Hebe, no sentido de capacitar o ator para a proposição de “quadrinhos” e também na invenção de “partituras de pontos”. Circunstâncias dadas pela imaginação do ator têm equivalência com as circunstâncias encontradas em textos dramáticos: elas também são motivos para o jogo da criação.

Além desse conhecimento prévio, devidamente experimentado e vivenciado, novos conhecimentos aportavam na percepção de Hebe sobre o fenômeno teatral. Os anos 70 trouxeram muita informação, no bojo da Contracultura da década anterior. O teatro europeu passava por uma fase de muita turbulência e de franca expansão dos limites da cena⁴⁴. Nomes como os de Antonin Artaud, Grotowski, Barba, Ariane Mnouchkine e Peter Brook estimulavam novas leituras e novas práticas artísticas. Na realidade brasileira, a partir dos anos 80, a figura do encenador foi supervalorizada. Uma renovação de conceitos e de formas

⁴⁴ ASLAN, Odette. *O ator no século XX*. São Paulo: Perspectiva, 1994.

Odette Aslan discorre sobre a visão dos cinco diretores citados em relação ao papel do ator no teatro do século XX. O livro da autora registra um panorama de referências relevantes para a geração de Hebe Alves, que não se restringe a esses nomes.

Artaud e Grotowski foram muito comentados e pesquisados nos anos 70 no Brasil, período em que Hebe era aluna na Escola de Teatro. De meados da década de 80 até o início dos anos 90, Barba, Mnouchkine e Brook inspiraram a atriz para a participação em grupos estáveis, potencialmente núcleos multiplicadores dos procedimentos de grupos como o Odin Teatret, coordenado por Barba, o Théâtre du Soleil, dirigido por Ariane Mnouchkine e o Centro de Pesquisa liderado por Peter Brook em Paris.

de dirigir espetáculos estava no ar⁴⁵, instigando Hebe Alves a procurar superações, apropriações de novas maneiras de conceber o trabalho do ator.

A aceitação de si mesma como uma efetiva professora de teatro e não mais como uma atriz que também dava aulas veio com o tempo. O conjunto das suas ações formava um todo, que concorria para o seu aperfeiçoamento como artista. Essa medida foi o bastante por algum tempo. A especialização, a divisão clara das frentes de atuação no teatro foi estabelecida progressivamente.

Só percebi, mesmo, essa dimensão do que eu significava, do trabalho que tinha construído, aqui na Escola de Teatro, dando aula. Lembro que na época comecei a dizer pra os meus alunos: “Caiu a ficha de quem eu sou”. Então, o que é interessante nessa minha trajetória é que não botei a meta lá e corri atrás pra construir e chegar. [...] Eu queria entender, estudar e fazer. A noção do peso da responsabilidade do que eu havia construído chegou depois. Meu nome não veio antes, entendeu? Com isso, quero dizer que a conquista desse espaço que hoje eu ocupo, ela foi feita cotidianamente, foi uma coisa que foi acontecendo pelo meu próprio... Nunca fui de botar meu nome num projeto, num letreiro, porque era bom pra o meu currículo. O que quero dizer é que eu não construí uma carreira de modo idealizado. [...] Pra mim, eu era mais alguém, mais uma obreira do teatro que estava fazendo o que tinha de ser feito, e estava satisfeita com isso. Mas descobri depois que tinha uma particularidade, que o meu trabalho era diferenciado, muitos anos depois. (ANEXO C, f. 239).

Nessa trajetória de confirmação do seu talento para o trabalho específico com formação de atores, Hebe Alves reconhece que o contato com não-atores foi determinante. No início dos anos 80, ela voltou a encontrar com pessoas que não eram profissionais do teatro, por causa da sua participação em projetos da Fundação Cultural do Estado da Bahia, a FUNCEB. Naqueles anos, ministrou aulas de Interpretação em várias cidades do interior, onde permanecia entre 15 a 20 dias, em média.

Voltei a trabalhar com não-atores ou atores amadores nessas cidades. E isso foi muito bom, porque me deu a oportunidade de experimentar coisas que tinha feito com o Avelãs y Avestruz, que tinha descoberto lá, e visto que não funcionavam com aquelas pessoas, porque o objetivo delas era outro. Aí fui começando a refletir sobre minha prática, a partir do contato com não-atores. (ANEXO C, f. 237).

Dessa reflexão resultou uma certeza: o processo pedagógico com o teatro sempre irá implicar em ampliação de possibilidades para o indivíduo. Ele fortalece a individualidade e, ao mesmo tempo, viabiliza um contato mais criativo com o outro. Independente do objetivo

⁴⁵ FERNANDES, Sílvia. *Memória e invenção: Gerald Thomas em cena*. São Paulo: Perspectiva, 1996.

O livro de Sílvia Fernandes registra a trajetória do diretor Gerald Thomas, para quem ator e espectador já não eram mais cúmplices do jogo do teatro realista. Na década de 80, a reformulação da direção de espetáculos e da relação entre atores e diretor foi muito marcante e impressionou fortemente artistas como Hebe, que procuravam realizar a cena contemporânea reclamada por pessoas como G.Thomas.

do participante de tal processo, o teatro encoraja a melhor expressão do sujeito e estimula a eficácia da comunicação. Consequentemente, auxilia no sentimento de adaptação e de integração do indivíduo em relação ao seu entorno.

Com o passar do tempo, essa crença pessoal nos benefícios assegurados pelo contato com o universo teatral sedimentou uma característica da atitude de Hebe Alves diante dos procedimentos presentes em sua metodologia. Ela defende o tom informal, amistoso com as pessoas com as quais interage em seu trabalho como professora. Esta ausência de solenidade é uma marca na sua relação com atores e atrizes que estão em processo de formação.

Sempre partia do princípio que era também atriz. Então, ao falar com o ator, ia muito falar com o meu colega, e me reportava muito à experiência de atriz. [...] Não pontuava hierarquia. Achava que esse era o caminho de estar com ele no mesmo nível, conversando. Era muito mais um espaço de confiança e de sugestão que de imposição; de condução do que de uma força rígida. (ANEXO C, f. 241).

Hebe Alves não se enquadra no perfil de uma professora que possamos associar à pedagogia tradicional, de feição tecnicista, mecanicista⁴⁶. Ela aposta no diálogo com o ator como sendo um procedimento nuclear. Da dinâmica dessa relação é que todos os conteúdos a serem abordados se estabelecem. A forma de proceder, durante o processo pedagógico, é flexível; está aberta a adaptações de toda ordem, no intuito de proporcionar alguma noção de conforto e de auto-realização àquele ou àquela que participa desses processos de apropriação da linguagem teatral.

Encontrei nesse trabalho de formação do ator um espaço de prazer e de gozo muito grande. Porque sou idealista e, então, sofro com a idéia de um mundo perfeito. E naquele lugar ali da voz, do trabalho de voz e de orientação do ator, vi que eu tinha uma capacidade de interação, com base numa integridade, com base num respeito, numa confiança que consegui construir e que me garantia parte de um mundo que eu gostaria de habitar. Construí um espaço, entendeu? Um espaço onde o que importava era o crescimento tanto meu quanto da outra pessoa. (ANEXO C, f. 242).

⁴⁶ SCHRAMM, Marilene de Lima Görting. As tendências pedagógicas e o ensino-aprendizagem da arte. In: PILLOTTO, Sílvia Sell Duarte; SCHRAMM, Marilene de Lima Görting (Org.). **Reflexões sobre o ensino das artes**. Joinville: Ed. Univille, 2001. v.1, pp. 20-35.

Cf. LIBÂNEO, José Carlos. *Democratização da escola pública: a pedagogia crítica-social dos conteúdos*. São Paulo: Loyola, 1989.

LUCKESI, Cipriano C. *Filosofia da educação*. São Paulo: Cortez, 1993.

Pela perspectiva desses autores citados, a metodologia de Hebe Alves alinha-se com a abordagem sócio-crítica dos conteúdos no ensino da arte, por pautar a construção das montagens didáticas através da participação ativa dos alunos. Nelas, eles são estimulados por Hebe a desenvolver uma visão crítica sobre a dramaturgia a ser encenada, sobre as técnicas de interpretação utilizadas no processo de montagem e sobre o papel de cada um deles na gestão do espetáculo. O início dessa conformação de propósitos em sala de aula teve sua fase de exploração no período compreendido entre o trabalho da professora junto ao Avelãs y Avestruz e seu ingresso na Escola de Teatro da UFBA.

O princípio ético da lealdade ao ator norteia a prática pedagógica defendida por Hebe. A relação estabelecida não chega a ser irrepreensível, ela evita colocar-se como inatacável nesse intercâmbio, porém insiste no cuidado diante da vulnerabilidade que caracteriza o percurso do ator em formação.

Não é uma briga de ego com o ator; não é queda de braço nem vaidade. Acredito nisso, partindo de um princípio muito simples: vi sobre mim esse trabalho acontecer. Sei que, se não tivesse tido a orientação que tive no começo da minha trajetória; se não tivesse encontrado os suportes que encontrei... Certamente, a orientação das pessoas sobre mim foi fundamental. E aí não falo só na parte prática; falo na teórica também.

[...] Com o próprio Harildo Déda, que foi uma pessoa que me disse, que me chacoalhou, quando chegou lá dos Estados Unidos. Eu toda assim, aquela coisa trágica, dramática, com aquele vozeirão, o bom teatro baiano... tal e tal. E aí ele me botou pra fazer Molière. E eu não queria. Porque queria uma coisa séria, impostada. Aí ele: “*Vamo fazer! Vamo fazer...*”. Aí me descobri. Ele me libertou, me tornou mais flexível. (ANEXO C, f. 242).

Em entrevista concedida no dia 11 de maio de 2010, Hebe Alves fez considerações sobre por onde começar com um ator. Defendeu, então, um princípio: o estabelecimento da confiança. Para gerar essa confiança era necessário, num primeiro momento, quebrar a formalidade. É fundamental fazer com que esse ator, essa atriz, eles entrem numa zona de risco em relação ao equilíbrio pessoal e, principalmente, quanto às muletas de segurança do ofício de atuar. Em função dessa perspectiva, ela sempre solicita dos atores algo diferente, que possa vir a ampliar seu repertório de ações, promovendo assim uma reflexão sobre a própria expressão. Falando mais detidamente do trabalho com o movimento, afirmou que os atores devem lançar-se na aventura, na especulação, no risco, para que não fiquem viciados numa faixa muito limitada de auto-expressão. Um fantasma ronda essa busca pelo frescor do gesto e da expressão vocal: a previsibilidade dos comportamentos. Por causa do grau de exposição acentuado que o ofício do ator estabelece, as pessoas envolvidas nele tendem a defender-se. Ao mesmo tempo em que querem ampliar esses limites, podem ficar tensos, inibidos. Sobre esse paradoxo, muito presente na lida com atores, Hebe ironiza, demonstrando conhecimento de causa: “Ator é bicho muito manhoso, cheio de artimanhas, se defende muito!”

Ao longo da sua trajetória sempre ficou muito atenta quanto à união entre o trabalho com o movimento e com o uso da voz. Esses dois aspectos formam um todo orgânico, inseparável. Devem ser abordados sempre como complementares, interdependentes. Para a própria Hebe, a voz significou um desafio pessoal. A gagueira, a rapidez no falar, a precipitação por vezes indesejável dos sons articulados durante a atuação em cena exigiram dela, em alguns momentos de sua vida, esforço, muita dedicação, no intuito de equilibrar a

própria expressão vocal. O encontro com a teoria de Alexander foi um divisor de águas nesse sentido. O auxílio das técnicas que promovem a consciência corporal também desempenhou um papel relevante nesse campo de atuação. A teoria junguiana, o legado de Wilhelm Reich e principalmente o conhecimento do trabalho de Keleman são outros dados que enriqueceram bastante sua visão sobre o corpo do ator, suas potencialidades e seus prováveis limites.

Frederick Mathias Alexander (1869-1955), ator australiano, viveu um longo, persistente e metódico processo de auto-observação, na intenção de resolver o problema da sua insistente rouquidão na carreira de declamador shakespeariano no início do século XX⁴⁷. Por conta desse desafio, acabou por “criar o que poderíamos denominar uma fisiologia do organismo vivo”, como declarou o Professor John Dewey (1859-1952) em sua introdução ao livro *O Uso de Si Mesmo*, onde Alexander descreve as origens da sua aclamada técnica. Em 1904 passou a atuar em Londres e nos anos 30 organizou cursos de formação em toda a Europa, desenvolvidos por ele e seus seguidores. A Técnica de Alexander é um método de educação do uso de si mesmo, que permite identificar, reconhecer e mudar hábitos que afetam o correto funcionamento do organismo e limitam o potencial e a qualidade de vida do indivíduo. É um método prático que ensina como reduzir tensão muscular desnecessária e como desfazer ou prevenir condições crônicas decorrentes de hábitos posturais nocivos e padrões ineficientes de movimento. Como a própria Hebe Alves apresentou por um período certo princípio de gagueira e tendência a atropelar as palavras, pelo hábito de falar rápido demais, a descoberta da Técnica de Alexander proporcionou uma ampliação de possibilidades, tanto pessoais como profissionais.

Seguindo a trilha das terapias corporais influenciadas por Alexander que Hebe Alves aproximou das dinâmicas de sala de aula, na preparação de atores, encontramos alguns princípios do Método Feldenkrais⁴⁸. O Método, na verdade, é um sistema de ensino idealizado por Moshe Feldenkrais (1904-1984), engenheiro e físico russo, pesquisador de artes marciais. Seu método foi projetado para melhorar o repertório de movimentos, com o objetivo de expandir e aperfeiçoar o uso do próprio corpo por meio de sensibilização, a fim de reduzir a dor ou limitações no movimento, e promover bem-estar geral. As práticas prescritas implicam em reeducação somática, ampliando o alcance da medicina integrativa ou medicina

⁴⁷ GELB, Michael J. *O aprendizado do corpo: introdução à técnica de Alexander*. São Paulo: Martins Fontes, 1986.

Cf. ALEXANDER, F.M. *Ressurreição do corpo*. São Paulo: Martins Fontes, 1986.
_____. *O uso de si mesmo*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

⁴⁸ FELDENKRAIS, op. cit., pp. 201-208.

complementar. A noção de propriocepção, o sentido da posição do corpo, foi aprendida por Hebe na aproximação com a teoria de Feldenkrais.

A Psicologia Analítica é a denominação que abarca o sistema teórico de Carl Gustav Jung (1875-1961)⁴⁹. A idéia junguiana da libido teve forte ressonância nos estudos de Hebe Alves sobre a arte do ator. A divisão entre inconsciente pessoal e inconsciente coletivo proposta pelo psicólogo suíço, gerando a noção das imagens primordiais do inconsciente, os chamados arquétipos, também foram conceitos pertinentes para estimular o trabalho sistemático com laboratórios na década de 80, no grupo Avelãs y Avestruz. A “sombra” junguiana do inconsciente pessoal de cada um, ou seja, da “persona” de cada indivíduo, a redescoberta do “self”, o centro da personalidade psíquica de cada um de nós, e o processo de individuação entendido como a grande meta da existência – esses valores junguianos foram referências muito marcantes para o trabalho de preparação de elencos desenvolvido por Hebe.

O deslocamento de técnicas corporais características do campo da medicina psicossomática para o ambiente de preparação de atores, que Hebe Alves tornou uma realidade na década de 80 e no início dos anos 90 em Salvador, teve como pedra angular a teoria reichiana⁵⁰. Wilhelm Reich (1897-1975), neurologista, psiquiatra e psicanalista austríaco, pioneiro da teoria da revolução sexual debatida durante os anos 60, defensor da psiquiatria social, foi o pai das terapias corporais. Seu sistema teórico de Economia Sexual foi o alicerce para a Orgonoterapia, terapia de crescimento pessoal, que tem a intenção de promover o desenvolvimento das potencialidades individuais, impedindo a formação das chamadas couraças musculares patológicas, que represam o domínio psicosssexual pleno. O estudo da neurose, a tensão irresolvida do sujeito diante das frustrações impostas pelo princípio da realidade, gerou a técnica psicanalítica da Análise do Caráter, que esclareceu sobre alguns padrões de reação presentes nos indivíduos em relação à repressão da energia sexual e do impulso para a auto-realização. Esses estudos psicanalíticos reichianos influenciaram o direcionamento da observação quanto a atores e alunos de teatro que Hebe dirigiu em processos criativos, no que diz respeito ao estado da expressão corporal e uso da própria voz.

A relação entre anatomia e subjetividade é um tema básico da Psicologia Formativa de Stanley Keleman. O psicólogo nasceu em 1931 nos Estados Unidos, filho de imigrantes húngaros. Tem 12 livros publicados, 09 deles editados no Brasil. Tornou-se membro do

⁴⁹ SILVEIRA, Nise da. *Jung: vida e obra*. Rio de Janeiro: Ed. José Álvaro, 1968.

JUNG, Carl Gustav. *Memórias, sonhos e reflexões*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2006.

⁵⁰ REICH, Wilhelm. *A análise do caráter*. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

_____. *A função do orgasmo*. São Paulo: Brasiliense, 1975.

Instituto de Análise Bioenergética de Alexander Lowen em 1957. Desenvolveu a partir dos anos 60 a Metodologia Somático-Emocional. Na visão kelemaniana, o psiquismo é uma função do corpo, está estruturado a partir da organização morfológica do corpo todo e não apenas restrito ao cérebro ou a algum espírito imaterial. Nesta concepção, a anatomia e o psiquismo estão absolutamente enredados. Keleman propõe uma anatomia emocional, cognitiva, existencial⁵¹. Para ele, os estados subjetivos – sentimentos, pensamentos, estados de consciência – são todos estados do corpo. Ele afirma a existência de duas tipologias corporais: os Tipos Constitucionais (o corpo herdado) e os Tipos Somáticos (o corpo formado). O corpo herdado influencia na nossa maneira de ser e se relacionar, estabelecendo tendências de comportamento. O corpo formado, com quatro categorias básicas de expressão anatômica (inchado, poroso, rígido e denso), extensamente descrito no livro *Anatomia Emocional*, lançado em 1985 no Brasil, constitui estratégias organizadas para lidar com as demandas emocionais do indivíduo. Essa constituição herdada e a organização somática formada estão, para o cientista, em constante interação. Hebe Alves dedica-se nos últimos anos a pesquisar a relação dessas categorias corporais e desses conceitos da Psicologia Formativa de Keleman no trabalho do ator e na sua formação profissional. Esses estudos tiveram início entre 1990 e 1991 e estão sendo aprofundados até hoje, através de projetos de pesquisa coordenados pela professora na Escola de Teatro da UFBA.

Hebe Alves reconhece que, num determinado momento de seu percurso, ficou tentada a dar mais ênfase à psicologia dos envolvidos nos grupos de trabalho que foi encontrando. Mas logo viu que não teria como abrir mão do trabalho de formação teatral daquelas pessoas. A prioridade é mesmo o trabalho artístico, a criação, a arte do teatro.

Eu busco trabalhar o que o ator apresenta como dificuldade. A minha idéia não é apoiar o trabalho de investigação e de elaboração da cena naquilo que ele tem de facilidade, mas naquilo que ele ou tem dificuldade ou que ele sequer percebe que pode chegar a desenvolver e a fazer uso posteriormente. (ANEXO E, f. 249).

Parte de seus procedimentos em sala de aula é resultante do conhecimento que foi acumulando sobre pedagogia do teatro. Foi importante para Hebe Alves a conciliação do aspecto da improvisação com o aspecto do teatro formalizado, defendida por Sandra Chacra, em seu livro *Natureza e Sentido da Improvisação Teatral*. A afirmação de que a improvisação só diria respeito ao espontaneísmo em cena empobrecia e limitava a capacidade dos jogos

⁵¹ KELEMAN, Stanley. *Anatomia emocional*. São Paulo: Summus, 1985.

improvisacionais na perspectiva de preparação do ator.⁵² Outra parte dos seus procedimentos diz respeito a sua relação, tanto prática como teórica, com a filosofia de trabalho de mestres como Stanislavski, Brecht, Artaud, Grotowski, entre outros. Além dessas referências, sua memória guarda várias situações e vivências com ex-professores e ex-diretores, como José Possi Neto, Harildo Déda, Márcio Meirelles e Ewald Hackler, para citar alguns. Porém, há uma singularidade em sua metodologia: a criação e aperfeiçoamento constante de procedimentos de sua autoria. Quando conversamos no dia 26 de maio de 2010, na última entrevista que gravamos em função da pesquisa sobre sua forma específica de conduzir atores, ela destacou o que nomeia como “partitura de pontos”.

Partitura de pontos eu começo na década de 80. Em 90 já estou usando na Escola de Teatro da UFBA, quando entro como professora efetiva, embora já estivesse dando aulas ali desde 1986. Ela vai ganhar uma certa consistência quando enveredo para um grupo que montei a partir do Curso Livre da Escola de Teatro, em 1990: o Grupo Cereus. Tive o grupo durante quatro anos. A gente ensaiava todos os dias, numa média de quatro a cinco horas. Nos fins de semana, às vezes, um pouco mais. Aí pude desenvolver melhor.

Pego a idéia do modelo do palco à italiana. Hoje em dia já brinco com esse tipo de palco, considerando-o como um espaço multifacetado, jogando com ele de forma aleatória ou bem dinâmica. Primeiro, o ator assimila as divisões e dimensões das áreas do palco – que chamo de “geografia do palco”. Depois ele assimila estes pontos nos quais ele tem um descanso, quando digo “pára!”. É um deslocamento entre dois pontos. Começo, então, a fazer um jogo, onde um ator sai da coxia – que denomino de “ponto zero”, o ponto de partida. Ele vai se deslocar pelo espaço cênico só e unicamente pelo seu desenho, pela sua partitura de pontos. Não pode sair dessa partitura. Aí outro ator sai de uma outra coxia. Eles vão se encontrar. Quando se encontram, começam a partir do olhar, sem nada, sem nenhum gesto, a estabelecer uma relação. Então, vou desenvolvendo esse jogo com eles, de tal forma que esse encontro possa vir a ser alterado. Aí, de fora, vou começando a fazer variações sobre um mesmo tema. A partir daí, eles vão descobrindo qualidades, valores, nuances, possibilidades de relação.

A idéia é que o ator realmente estabeleça um contato, estabeleça uma relação com esse colega de cena e que ele se dispa de couraças, que ele se dispa das expressões corriqueiras, dos clichês. Sempre que um ator esboça, eu limpo. Ele parte e aí, aos poucos, essa cena vai sendo acrescida de algum olhar ou de um gesto que vai construindo um universo muito particular, muito específico, que resulta na cena. (ANEXO E, f. 252).

Hebe estimula ao máximo a troca, o convívio. As descobertas que o ator vivencia estão diretamente vinculadas à qualidade da relação que ele estabelece com o parceiro ou parceira de construção da cena.

Num primeiro momento, a partitura de pontos é mais um procedimento que leva o ator a ter um domínio do espaço cênico, um domínio no jogo da relação com o outro, que liberta para se improvisar, pra se pegar um texto qualquer, inserir circunstâncias e encontrar. Óbvio que, a partir daí, vou trabalhar com a idéia de

⁵² CHACRA, Sandra. *Natureza e sentido da improvisação teatral*. São Paulo: Perspectiva, 1991, pp.11-12.

ação, com os princípios da ação – objetivo, lógica, continuidade e tal. Vou trabalhar com as circunstâncias propostas, com o quê, o como, onde e quem.⁵³ Então, a partitura de pontos me coloca num lugar, junto ao ator, onde ele compreende que não sou eu quem dá, não sou eu quem faz. Fazemos! Construimos! No final das contas, o ator com quem trabalho acaba assimilando esse jogo do teatro como um jogo de um coletivo, de uma coletividade. Eu preciso estar com o outro, dialogando com o outro, criar esse laço, entendeu? Criar um pacto de construção de um sentido comum a todos. Não que seja um sentido amorfo, igual para todos. Cada um de nós é uma realidade específica e distinta. Juntos, em algum lugar, criamos uma atmosfera⁵⁴, uma idéia, criamos um sentido. (ANEXO E, f. 252).

A participação do ator é eminentemente ativa, desde sua relação com o texto até a definição das marcas do seu movimento no espaço cênico. Hebe Alves convida permanentemente o ator a assinar juntamente com ela o desenho da ação a ser vista no palco. A direção de seus espetáculos registra essa parceria, pois o que se vê no espaço cênico é resultado de muito diálogo, muita negociação de ambas as partes. Também sua produção acadêmica é outra fonte de registro quanto ao seu interesse pela pesquisa sobre Interpretação, vinculada às trocas permanentes entre ela e os parceiros de criação. As orientações que assina são um exemplo disso: todas dizem respeito a investigações em parceria com atores ou atrizes. Sua dissertação de Mestrado, intitulada *InSônia: A Encenação Testemunho Documental de Uma Montagem Didática na Graduação de Teatro da UFBA*, defendida em 2001, e sua tese *Processos de Encenação e Formação do Ator: O Desdobramento de Personagens, O Reflexo do Susto e O Gesto Psicológico na Composição Cênica de Textos de Nelson Rodrigues*, apresentada em 2008, refletem essa busca pela cumplicidade com o ator. A cada vínculo estabelecido, a ampliação dos saberes serve como via de mão dupla: tanto para o aluno-ator ou a aluna-atriz como para a própria Hebe.

É preciso desenvolver no ator um sentimento de confiança, em que ele entenda que é necessário que ele vá, porque se não ele vai só produzir uma resposta estratificada, restrita, reduzida. Ao mesmo tempo, ele tem que saber de onde parte, tem que saber que pode voltar, entendeu? Como professora, como encenadora, preciso que o ator entenda que eu também estou jogando, que também estou indo. [...] Na verdade, o que eu quero mesmo com o teatro é essa zona de crescimento humano que ele oferece. (ANEXO E, f. 254).

⁵³ SPOLIN, Viola. *Improvisação para o teatro*. São Paulo: Perspectiva, 1992.

Cf. STANISLAVSKI, op. cit., pp. 96-97 e KUSNET, op. cit., p. 35.

Esse é o ponto de intersecção na metodologia da professora Hebe Alves entre os três autores citados. Nesses pontos de composição da cena ela reúne esses três olhares sobre a gênese da ação para o ator.

⁵⁴ CHEKHOV, Michael. *Para o ator*. São Paulo: Martins Fontes, 1986, pp. 51-67.

O conceito de atmosfera explicado pelo autor no trecho indicado é um dos pontos de sustentação para as dinâmicas de contracena trabalhadas por Hebe, geralmente dividindo a turma entre dois blocos: o que promove as atmosferas e aquele que observa.

Um recurso utilizado de vez em quando por Hebe nas montagens didáticas, durante o período de ensaios, é a atuação improvisada que ela mesma executa, na tentativa de esclarecer intenções da sua direção junto ao elenco. Esses momentos são invariavelmente acompanhados da ressalva de que os alunos-atores não precisam repetir da mesma forma o que está sendo feito ali. Quase sempre essa estratégia é seguida de um jogo de improvisação no qual Hebe e o aluno ou aluna em questão acabam atuando, num exercício dinâmico de imaginação. Essas intervenções geralmente são acompanhadas de comentários espirituosos, quebras bem-humoradas, nas quais alguns aspectos do espetáculo são abordados de forma aparentemente desvinculada dos estudos de recorte mais teórico, realizados numa primeira etapa do processo de montagem.

O investimento é no exercício de cumplicidade, para que o aluno-ator sinta-se efetivamente parte do processo criativo. As explanações mais convencionais, abordando assuntos relativos ao texto de trabalho, ao dramaturgo em questão ou às intenções da encenação são evitadas. Quando acontecem, são vinculadas a trocas de informação e reflexões conjuntas. Nesses momentos é possível observar a habilidade que a professora adquiriu de estimular a participação de todos os envolvidos, principalmente por conta de uma provocação que sempre é lançada como desafio nessas rodas de conversa: A pergunta “Por que sim e por que não?” Por intermédio dela, Hebe instiga seus interlocutores a defenderem ou desprezarem opiniões, posicionamentos e idéias relacionadas com o processo de montagem do espetáculo. A impressão que se tem é que um recado subliminar está sendo permanentemente comunicado pela diretora: o fato de que o trabalho em construção não é fruto de determinações somente dela; sempre irá implicar em decisões coletivas, resultado de negociações e acordos. Por esta razão, Hebe volta sempre à expressão do “risco”, pois afirma que o trabalho que desenvolve exige tempo e disponibilidade.



MERAN VARGENS

2.5 A MOENDA DO MILHO

É uma questão de princípios e de filosofia. [...] Posso trabalhar em vários projetos, mas na área de educação eu sou mais rigorosa. Sou mais radical, digamos. [...] Porque, quando você está dirigindo, a depender do que seja, ou quando você está num espetáculo como atriz, você pode se permitir fazer uma série de coisas. [...] Em alguma medida, tem que funcionar e tal. Agora, “eu vou entrar num projeto de educação” – aí é filosofia. É princípio de vida, entendeu? Não dá pra eu entrar num projeto de educação onde não possa ensinar aquilo em que eu acredito.

Meran Vargens, em trecho de entrevista registrada em 08 de outubro de 2009.

Meran Muniz da Costa Vargens, Meran Vargens, é atriz, diretora teatral e educadora. Tem graduação em Educação Artística com Habilitação em Artes Cênicas, pela Universidade Católica de Salvador, concluída em 1985. Fez Especialização em Composição Coreográfica na Escola de Dança da Universidade Federal da Bahia, no período de 1993-1994; Mestrado em *Theatre Arts Performance*, pela *Goldsmiths College - University of London*, Inglaterra (1996-1997); Doutorado em Artes Cênicas, pelo Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas da Universidade Federal da Bahia, de 2002 a 2005; e concluiu o Pós-Doutorado em julho de 2010, na Universidade Federal de Campinas - UNICAMP. É Professora Adjunta na graduação desde 1991 e também na pós-graduação da Escola de Teatro da Universidade Federal da Bahia – UFBA. Foi Professora Visitante da Universidade Finis Terrae de Santiago, no Chile, em 2006. Iniciou como atriz em 1981, em Salvador, contando 29 anos de profissão, com larga experiência em teatro e também atuações em vídeo e cinema.

Em entrevista concedida no dia 08 de outubro de 2009, quando conversávamos sobre seu processo de iniciação no teatro⁵⁵, destacou sua lembrança mais remota no contato com a linguagem teatral:

Aí vai pra infância mais remota mesmo... Porque no Jardim da Infância eu fazia as peças da escola. Sempre que tinha alguma peça, alguma coisa, eu participava. E me lembro que sempre era escolhida pra fazer as narrações, porque eu lia muito bem. E era uma coisa que também acontecia na igreja, porque a minha mãe era católica. A minha formação foi toda católica. Na igreja tinha aquela coisa do momento de se ler o evangelho. [...] Por incrível que pareça, sempre que eu estava, o padre queria que eu lesse. Não era comum uma criança subir no púlpito e ler o evangelho. E eu sempre ia

⁵⁵ As entrevistas com Meran Vargens foram gravadas nas seguintes datas: 08 de outubro de 2009; 29 e 31 de março de 2010. A primeira, com duração de uma hora e meia, aconteceu em Salvador; as outras duas foram registradas no Rio de Janeiro. A primeira delas durou duas horas e na segunda conversamos durante 50 minutos.

e adorava! Adorava essa parte de ir no púlpito e ler o evangelho. Então, essa lembrança poderia dizer que é a mais remota.

Eu estudava em Petrópolis, estado do Rio, e como não tinha essa coisa de... Não era formal, não tinha cursinho de teatro, não tinha “fazer pecinha”. Mas tinha os *Autos* que a escola fazia. Que era uma escola religiosa também. Colégio Santa Isabel. [...] Eu me lembro que uma vez... Eu era uma das crianças que via a Fátima, sabe? Nossa Senhora de Fátima...

[...] Eu gostava muito. E eu como criança adorava brincar de teatro. Eu sempre sabia que ia ser artista ou ia ser cientista. (ANEXO F, f. 259).

Apesar de não ter vindo de uma família de artistas de teatro, sua infância foi marcada pela presença da arte, principalmente através da música e da literatura. Ela mesma escrevia versos aos seis, sete anos. Presenciou saraus de poesia dentro de casa e estudou piano, desde os cinco anos.

[...] Minha primeira infância foi em Petrópolis, Niterói, Rio. Era esse território. A gente vinha pra Bahia de férias, de vez em quando – que meu pai era da Bahia. E aí, nessa parte da infância primeira, tinha esse convívio com a área de artes, nesse sentido de que minha mãe e também minha avó tinham essa coisa dos saraus de poesia, por causa do meu tio, Tássio da Silveira, poeta modernista. Também havia uma tradição na família, de minha mãe com o meu pai, que todos os filhos aprenderam algum instrumento. Minha mãe fazia a gente estudar algum instrumento musical. Então, todos os filhos tocam alguma coisa. Basicamente todos aprenderam piano, fizeram aula de piano. E alguns começaram a estudar violão também. [...] Era uma casa onde a gente sempre tinha uma coisa muito musical. (ANEXO F, f. 261).

As brincadeiras eram muitas, num ambiente de muita criatividade e intensa convivência. Meran alternava esses momentos de convívio com outros de introspecção, de isolamento, ora estudando piano ora escrevendo. “[...] Quando eu brincava de boneca, não brincava de mãe, filha, casinha. As bonecas ficavam presas em algum lugar e a gente ia salvar, fazia um enredo!” (ANEXO F, f. 260). Nesse contexto familiar, íntimo, brincar era a norma, fazia parte do cotidiano. Uma das muitas brincadeiras era o teatro. Não havia solenidade no fato de se fazer jogos e invencionices a partir do teatro. Assim, desde muito cedo Meran pôde desenvolver sua sensibilidade artística e conviver com processos criativos, dirigindo sua atenção para a arte, sem tensões desnecessárias. “A mãe do meu pai, minha avó Luisa, que é daqui da Bahia, ela era educadora. Acho que minha veia educadora vem da minha avó baiana.” (ANEXO F, f. 261). Aos doze anos, viu pela primeira vez uma peça, montada pelo Tablado. Texto de Maria Clara Machado (1921-2001): *O Rapto das Cebolinhas*. Lembra nitidamente do passeio que deu pelo palco, depois da apresentação que tinha visto. Recorda desse momento como um instante de encantamento, por poder observar o palco por um outro ângulo, que revelava o sedutor ambiente dos bastidores. Ainda muito

menina, precisou adaptar-se a uma mudança significativa de endereço e conseqüentemente de referências:

[...] Nasci em Petrópolis, cidade imperial, aquela coisa bem... E depois, com 11 anos, fui morar no interior da Bahia, numa fazenda de cacau. Então, era um lugar com estrada de terra, sem luz, aquelas coisas todas. E lá – só hoje que percebo – foi que entrei em contato com essa coisa de contadores de história. Porque a gente ficava muito tempo contando história, e tinha um menino que contava muita história. Contava “história de trancoso”, contava literatura de cordel. A gente adorava ficar com esse menino, que era um pouco mais velho que a gente, mas que sabia as histórias.

Com certeza ele era um contador de histórias. Sem saber. Isso não existia como um... Mas eu tinha essa fascinação, e não sabia que tinha. (ANEXO F, f. 263).

Adolescente, Meran Vargens passou a morar em Ilhéus. Na cidade, encontrou parceiros com a mesma paixão pela música. “[...] A gente tocava, a gente compunha, tinha um grupo de música na cidade. Assim, só a gente, coisa bem de adolescente. Aquela turma que passa o dia todo tocando e tal.” (ANEXO F, f. 263). Na escola, a professora de Literatura resolve mobilizar a turma com *Iracema*, de José de Alencar (1829-1877). Os grupos podiam utilizar-se daquilo que quisessem, contanto que criassem algo a ser apresentado no colégio. Meran ficou como integrante do grupo que decidiu trabalhar com teatro. O prazer que sentiu durante todo o processo de preparação e finalização da montagem das cenas a partir do romance de Alencar foi marcante, determinante até. Ela conseguiu envolver praticamente toda a escola no projeto. Convidou amigos para participar, modificou coisas numa segunda apresentação, viu-se muito comprometida, cuidando dos textos a serem ditos, da direção das cenas, preocupada com a atenção e o interesse da platéia. Enquanto administrava tudo aquilo, percebeu em si mesma a alegria e a criatividade, revelando novas formas de proceder, diante da demanda das apresentações de teatro na escola. É que, ao ver as outras peças dos colegas, Meran observava atentamente como eram feitas as cenas, o que elas tinham de entediante, e surpreendia-se pensando em soluções para melhorar aqueles momentos de integração através da arte no ambiente escolar.

Influenciada por essa experiência tão marcante de adaptar literatura para a linguagem do teatro na escola, repetida outras vezes, a partir de outros autores, quando foi passar férias no Rio, decidiu assistir teatro, coisa que nem de longe era frequente em sua vida naquele período. Esse hábito de ir ao teatro também não tinha sido comum na sua infância. Sua ligação tinha sido sempre com a música até ali. O espetáculo que acabou assistindo

transformou-se em outra referência inesquecível. Foi *Trate-me Leão*, do Asdrúbal Trouxe O Trombone⁵⁶.

[...] Eu que estava com as perguntas “Fecha cortina? Abre cortina? Não gosto disso...”, por conta das adaptações na escola, assisto uma peça que não tem absolutamente nada de cenário e tudo você vê. Isso me marcou profundamente. Eles faziam tudo. Eu me lembro deles correndo nos corredores da escola, namorando, no banheiro, mas você via o espaço, você via! Era maravilhoso! E falava da gente, falava de um tema nosso, não era uma coisa de fora. (ANEXO F, f. 264).

Nessa época, o grupo de música do qual fazia parte transformou-se em grupo de teatro amador, em Ilhéus. Os integrantes experimentavam música, dança e também teatro. Montaram uma *Via Crucis*, apresentando-se nas praças da cidade, no ginásio de esportes, em eventos itinerantes, apoiados pela prefeitura. Meran passou a fazer aulas de teatro juntamente com outros integrantes do grupo. Essas aulas eram ministradas por artistas que tinham ficado um período fora de Ilhéus e que voltaram nessa época, envolvendo-se com esse movimento de renovação do teatro da cidade. Um deles foi Pedrinho Matos. Terminado esse primeiro curso de teatro, Meran voltou ao Rio para o primeiro ano na Faculdade Santa Úrsula, no curso de Biologia, já que não tinha conseguido passar no vestibular de Composição e Regência, na Bahia. “Imagine, eu não estudava nada de música e ia passar logo em Composição e Regência?” (ANEXO F, f. 266). Mesmo sabendo que queria fazer teatro, conseguiu estudar ainda um ano de Biologia.

Um dia, estou andando... Já sabia que queria fazer teatro. Essa Biologia era provisória... Aí vejo uma placa, escrita assim *Expressão Corporal*, numa academia. Entrei, me matriculei e comecei a fazer aula de expressão corporal. Sabe com quem? Angel Vianna!⁵⁷ Foi a minha primeira professora. Não fazia a menor idéia de quem ela era. Passei, no mínimo, seis meses estudando e fazendo aulas regulares na academia com Angel Vianna. Que só vim a saber quem era quando comecei a fazer teatro, anos depois, em Salvador. (ANEXO F, f. 266).

A decisão de voltar a Salvador, então, foi tomada. Meran tratou de comunicar à família sua decisão de estudar teatro. Em 1981, recém-chegada, resolve matricular-se no curso do Teatro Gamboa⁵⁸, coordenado por Eduardo Cabús. Ali teve aulas com Leonel Nunes, Jurema Penna (1927-2001), entre outros. Nesse mesmo ano é aprovada para o Curso Livre do Teatro Castro Alves. Eminentemente prático, o curso do TCA aglutinou uma geração de

⁵⁶ HOLLANDA, Heloisa Buarque de. *Asdrúbal Trouxe O Trombone – memórias de uma trupe solitária de comediantes que abalou os anos 70*. Rio de Janeiro: Aeroplano, 2004.

⁵⁷ RAMOS, Enamar. *Angel Vianna – a pedagoga do corpo*. São Paulo: Summus, 2007.

⁵⁸ FREIRE, Ana Vitória. *Angel Vianna – uma biografia da dança contemporânea*. Rio de Janeiro: Dublin, 2005.

⁵⁸ O Teatro Gamboa foi fundado em 1974, pelo ator Eduardo Cabús. Tem apenas 98 lugares e uma estrutura vertical muito peculiar. Está em atividade atualmente. Nos anos 70 e início da década de 80, além de espetáculos, arbigou alguns cursos e oficinas.

jovens atores e atrizes que tiveram uma participação expressiva nas produções do teatro feito em Salvador na década de 80. “Tenho uma boa lembrança de Leonel Nunes, como professor. Mas o que realmente deu suporte foi o Curso Livre. É o que marca a minha entrada no teatro profissional. O curso tinha características que dão base a uma formação de ator de fato.” (ANEXO F, f. 267).

Nos anos subseqüentes, Meran Vargens teve uma participação muito ativa como atriz na cidade, trabalhando em vários espetáculos, com diretores importantes do teatro baiano, como Márcio Meirelles⁵⁹ e Paulo Dourado⁶⁰. A conclusão do Curso Livre do TCA foi a partir do *Ubu Rei*, de Alfred Jarry (1873-1907). Desse núcleo surgiu o grupo O Pessoal do Ubu, entre 1981 e 1982. Durante sua experiência como integrante do grupo, Meran teve aulas de Direção, ministradas por Paulo Dourado, numa iniciativa do Teatro Castro Alves, na intenção de capacitar atores e atrizes jovens recém-saídos do Curso Livre, que desejavam dirigir e atuar ao mesmo tempo. Esse momento também foi muito significativo para Meran. “Foi no Pessoal do Ubu que eu conheci Viola Spolin⁶¹, que eu conheci Augusto Boal⁶².” (ANEXO F, f. 269). Completamente empenhada na sua formação, além do trabalho com o grupo do qual fazia parte, Meran participava de várias oficinas direcionadas a atores. Na verdade, alternava sua formação como arte-educadora na Universidade Católica de Salvador com a vida de atriz. Tinha compromissos aqui e ali, principalmente em algumas cidades do interior, dando aulas de teatro e também dirigindo ações de grupos amadores, assim como investia em sua capacitação como profissional da área de Interpretação Teatral.

Fazia oficinas fora do Pessoal do Ubu. Fiz oficina com Harildo⁶³, eu fiz oficina com... Todo mundo que vinha pra cá pra Bahia e dava oficina, eu fazia. Minha coisa é toda prática. [...] As referências que eu tenho realmente, o que me marcou, foram as experiências da vida mesmo, de estar em sala trabalhando. (ANEXO F, f. 269).

Os anos 80 serviram de estímulo para que Meran Vargens se decidisse por dar aulas de teatro. Tantas e tão diversas experiências artísticas resultaram no desejo de planejar e promover cursos que reunissem Improvisação e Interpretação: um modo de reorganizar todo

⁵⁹ Márcio Meirelles, 56 anos, é diretor teatral, figurinista e cenógrafo. Atual Secretário de Cultura do Estado da Bahia. Foi diretor dos Teatros Castro Alves e Vila Velha e também diretor artístico de grupos como o Avelãs y Avestruz, nos anos 70 e 80, e o Bando de Teatro Olodum, nos anos 90.

⁶⁰ Paulo Dourado é diretor teatral e professor da Escola de Teatro da UFBA. Foi diretor da Escola por duas vezes. Desde os anos 80 é um dos encenadores mais representativos do teatro baiano.

⁶¹ Cf. SPOLIN, op. cit.

⁶² Cf. BOAL, op. cit.

⁶³ As pontas do *Triângulo de Ceres* são, assim, fechadas. Harildo Déda foi professor de Hebe Alves e de Meran Vargens. Hebe e Meran foram parceiras em várias ações pedagógicas; já contracenaram por mais de uma vez. Harildo e Hebe também estiveram juntos em cena. Um tem participação na formação e na carreira artística do outro. São vértices de um mesmo triângulo que já teve diversas configurações.

aquele intenso e quase ininterrupto aprendizado. Meran entendeu que queria viver de teatro, que precisava trabalhar na área. Otimizar sua formação de arte-educadora juntamente com sua vivência como atriz seria então o melhor caminho. O Pessoal do Ubu dispersou em 1984. O grupo foi desfeito. Era necessário fazer alguma coisa. Em parceria com o ator Rai Alves, no ano de 1986, ela ministrou uma oficina bem-sucedida, no Teatro Nazaré, que rendeu algumas viagens, apresentando o resultado prático do processo pedagógico. Essa realização foi uma espécie de ensaio para uma segunda oficina, inteiramente projetada e conduzida por Meran, com apoio da Fundação Cultural do Estado da Bahia, a FUNCEB. Em 1987, quando ministrou aulas e coordenou essa segunda oficina, é que Meran considera que deu início oficialmente ao seu trabalho de professora de teatro.

[...] Já sabia o que eu queria fazer. Consegui um apoio da Fundação e a gente fez no Solar Boa Vista. [...] No primeiro, as pessoas pagaram e a gente realizou. Nesse, a gente conseguiu um dinheiro da Fundação Cultural para realizar. E aí contratei Leda Muhana⁶⁴, pra dar corpo, e Hebe Alves, pra dar voz. Então, foi um curso que eu, além de ser professora de Interpretação, eu coordenava.

A sensação que tinha era que estava aprendendo muita coisa. Eu assistia às aulas dos professores. [...] Não chegava só no horário da minha aula. Chegava, assistia à aula de Hebe, pra já fazer a emenda. Era como se eu pegasse o que Hebe⁶⁵ tinha largado ali e eu levava pra minha aula; o que Leda deixou não perdia, começava a usar. Isso foi maravilhoso. Comecei a assistir as aulas, a ter uma percepção do que estava provocando nos alunos, pra poder dar uma sequência, e como pegava aquela sequência e transformava naquilo que queria. De como conduzir o fluxo.

[...] Essa história foi muito determinante, porque foi uma coisa que eu assumi, partiu de uma atitude minha. [...] Fizemos mostra final, foi super bacana. Juntou a parte de improvisação com a de criação de texto. Era um curso para 20 pessoas. Começou com 36; terminou com 30. Tinha que fazer uma peça que pudesse abarcar 30 pessoas. Não ia ser um protagonista e um monte de figurante. Não dava pra ser um texto assim... Então, a gente trabalhou com poemas, com criação de textos, trabalhou com uma linha dramática. Isso aí eu que tinha que fazer. Então aí começou uma diretora que eu não sabia que era. Quando precisei dirigir, já era diretora sem saber. Porque comecei a dirigir por necessidade. (ANEXO F, f. 270).

No percurso de Meran Vargens é recorrente o trabalho com adaptações de textos literários para textos cênicos. A literatura brasileira está sempre presente, desde sua época de

⁶⁴ Leda Muhana Iannitelli é professora da Escola de Dança da UFBA, Pós-Doutora pela *Smith College* e Doutora em Dança Educação pela *Temple University*. Foi fundadora do Grupo Tran Chan, no ano de 1980, em Salvador, juntamente com Beti Grebler, também professora da Escola de Dança da UFBA, outra parceira de Meran Vargens em sua formação e em algumas realizações como artista.

Meran faz referência a elas no programa de seu espetáculo *Extraordinárias Maneiras de Amar*, de 2001: “Beti Grebler e Leda Muhana, que com o Tran Chan tocaram a minha alma feminina, estética, poética e física, e com quem sempre partilhei idéias, impressões, teorias, amor e amizade.”

⁶⁵ Meran Vargens refere-se à Hebe Alves como “grande parceira”, nas três entrevistas que concedeu.

Para ela e Yami Rebouças, suas colegas como professoras na Escola de Teatro da UFBA e como atrizes, escreve, no programa da peça *Extraordinárias Maneiras de Amar*, de 2001: “Parceiras de vida teatral. Brigas, choros, risos, cumplicidade. Artistas que sempre vou assistir com olhos de aprendiz. Que fico atenta a todo o processo de criação. Delas colho palavras, idéias, visões e intuições. Pessoas por quem alimento diariamente a admiração, o carinho, o respeito, o companheirismo, um extraordinário amor.”

estudante, ainda em Ilhéus. Também é recorrente o processo criativo que mistura várias linguagens, como dança, canto, teatro, poesia. Outra característica que se repete: sempre encontros envolvendo muita gente, configurando espaços de trabalho colaborativo, bem antes dessa terminologia e dessa noção estabelecer-se no meio teatral contemporâneo. Um componente também marcante é a atenção dada à palavra, mais precisamente à voz. Além da sua experiência como professora dessa área específica de preparação de atores na universidade, Meran Vargens atribui esse traço distintivo ao encontro que teve com Lia Mara⁶⁶, quando ainda era aluna do Curso Livre do TCA. Essa relação de ensino-aprendizagem estendeu-se por alguns anos e marcou definitivamente a prática e o olhar de Meran sobre o trabalho com formação de atores.

[...] Eu me apaixonei pelo trabalho de Lia Mara. E consegui identificar a raiz de Angel Vianna. Entendeu? Aquilo que estava fazendo lá na Expressão Corporal aparece aqui também, de uma outra forma. Eu nem sabia se elas se conheciam ou não. Hoje sei que elas se conheciam pra caramba! E era exatamente a mesma linha, que era uma coisa um pouco da Thérèse Bertherat.⁶⁷

[...] Eu já estava fazendo faculdade, na Católica, mas entrei na Escola de Teatro (da UFBA) pra fazer o curso de Interpretação, que era Segundo Grau, Técnico (O Curso de Formação do Ator). Fiz somente um ano. Mas eu entrei pra fazer esse curso por causa de Lia Mara, porque ela era professora desse curso. Só que cheguei e ela se aposentou.

[...] Paulo Dourado foi meu professor nesse curso. Foi ótimo. Eu tenho boas recordações. Cleise Mendes⁶⁸ foi minha professora no Curso Livre do TCA e era professora nesse Técnico de Interpretação. Essa base de dramaturgia encontrei em Cleise. [...] Num outro plano que não foi onde foquei oficialmente, mas que hoje vejo que tem muito reflexo.

[...] Queria voltar a fazer aula com Lia Mara, de todo jeito. Aí eu tenho a cara de pau de ligar e dizer se ela precisa de alguma coisa, se ela quer que eu seja monitora. E coincidentemente ela estava abrindo um curso de voz lá na casa dela. E precisava de uma secretária. Aí fui ser secretária de Lia Mara. Aí é uma escola, né?

Fazia as aulas dela, sendo monitora. Fazendo as aulas, e com esse olhar – que aí eu acho que é um diferencial. Porque acho que sempre tive, em algum ponto – que não é uma coisa consciente. Mas sempre tive esse olhar de observadora, por uma outra perspectiva. Nas aulas de Lia Mara não via somente o que elas causavam em mim, mas via como ela abordava o outro, como conseguia determinadas coisas, entendeu? Tinha a maneira, a filosofia de atuar.

Não sei se tem uma veia genética aí na parte pedagógica. Porque é muito natural, não é uma coisa que pensei “Ah, quero ser professora?”. Não. Eu queria fazer aula de voz porque adorei aquela professora. Ela me fez muito bem. A Angel? Eu adorei aquelas aulas. Adorei. (ANEXO F, f. 270).

⁶⁶ Lia Mara é um nome de muito destaque na tese de Meran Vargens. Ali ela assume publicamente a importância de Lia Mara em sua formação como atriz e principalmente como professora.

⁶⁷ A Antiginástica, por intermédio dos livros de Thérèse Bertherat, é uma referência muito marcante e presente na formação de Meran Vargens. Em sua tese, enquanto discorre sobre os autores que constituem seu horizonte teórico, ela dá muita ênfase aos estudos realizados por Bertherat.

⁶⁸ Cleise Mendes é atriz, formada pela Escola de Teatro da UFBA, onde é professora de Dramaturgia, tanto nas graduações como no Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas, o PPGAC. Escritora, poeta, é um dos nomes mais respeitados do teatro baiano.

Todo o aprendizado com Lia Mara e mais as experiências de ensino nas oficinas que passou a ministrar, a partir de 1986, 1987, estimularam Meran Vargens a ser efetivamente uma professora especializada em preparação de atores. Porém, para ela, esse espaço só veio a ser mesmo ocupado quando ingressou na UFBA, com professora de Voz. Mais adiante, em seu retorno da Inglaterra, depois de concluído o seu Mestrado em 1997, essa consciência estabeleceu-se por completo.

[...] O que acontece com a pedagogia, com o dia a dia do professor é que, no momento presente, em que você está trabalhando com aquele grupo de alunos, eles muitas vezes não têm como te dar um *feedback* imediato. Não é uma coisa que eles saibam da sua importância, o quão você vai interferir na vida deles. Então é uma coisa que vai vindo depois, sabe? Vai vindo depois. As fichas vão caindo.

[...] Tenho um pensamento muito claro do que é você formar um artista e do que é você usar a arte como educação. Nos primeiros cursos livres que eu dei não estava pensando em formar artista, formar ator. Mas na Escola de Teatro estou formando atores.

Tem pessoas que querem ser artistas e têm a missão de ser artistas. [...] E aí, que artista é esse? Que pensa o quê, que faz o quê, que tem que comportamento diante da vida, diante da sua obra, diante do seu papel na obra? Porque o papel do ator é um papel fundamental. Tem uma série de coisas, de pessoas e de artistas que estão ali a sua volta. Como é o seu papel dentro disso, desse universo, dessa obra que é tão coletiva, por mais que seja um solo? [...] Qual a relação que você vai ter, né? O que é que você quer? Então pra mim é muito claro sempre esse ator que tem consciência do todo da obra. (ANEXO F, f. 273).

A versatilidade que sempre caracterizou a relação de Meran Vargens com o teatro se fortaleceu no período em que esteve na Inglaterra, fazendo o Mestrado. Desde o início de sua carreira em Salvador, acumulou o trabalho de atriz com o de produtora teatral. Com o passar dos anos, adicionou a essa realidade de profissional do teatro o trabalho como arte-educadora. A partir de meados da década de 80 vem alternando essas duas frentes, ora como artista ora como professora. Porém, uma maior propriedade e principalmente uma bem-vinda tranquilidade quanto a atividades tão diversas foram conquistadas definitivamente quando pôde observar profissionais de teatro em Londres que vivem de outra maneira, bem diferente daquela que costumamos encontrar aqui no Brasil.

Conheci muita gente na mesma situação que eu. A maioria dos atores por lá, com o maior prazer, maior vontade, dá aula nas fábricas, escreve e dirige textos. Hoje em dia muitos atores na Inglaterra são diretores de filmes, roteiristas, e dão aulas! Dão aulas em comunidades, fazem trabalhos em ONG's. Atores que têm cachê, salário, vida de artista. Faz parte da formação deles, faz parte da cultura. É muito difícil você achar um ator que nunca tenha dado um *workshop*. [...] Sempre tive uma versatilidade muito grande. E isso não era confortável pra mim, nos meios daqui, de Salvador. Da própria Escola de Teatro. [...] O que é que acontece? Na Inglaterra o meu trabalho foi muito reconhecido. Muito. Então, ficava surpresa, porque na hora que eu chegava, o que eu vivia, as pessoas me tratavam... Então, gente! Primeira coisa: eu não sou maluca! (ANEXO F, f. 277).

Na primeira entrevista que fizemos, em 08 de outubro de 2009, Meran mostrou-se muito criteriosa, bastante atenta quanto ao aspecto da responsabilidade social e da condução ética do trabalho com formação em teatro, seja com atores ou com os chamados não-atores. Esse cuidado ao falar sobre tais questões foi uma recorrência naquela longa conversa:

[...] As pessoas que influenciam a vida da gente... É aquela coisa do *mestre*, que a gente estava falando... [...] O professor tem uma missão nisso muito grande. Desde o professor primário ao professor da faculdade, ou o professor de todos os cursos que você vier a fazer. [...] No papel do professor na formação do ator existem, pra mim, essas coisas da técnica e tal, mas principalmente existe o promover a experiência, para promover o desenvolvimento humano. E obviamente orientar esse processo de desenvolvimento. Que é um caminho muito pessoal. Por isso que acho que é tão difícil. Por isso que digo que tem que ser mais radical. Porque, qualquer que seja o professor, ele vai interferir, vai influenciar. E muitas pessoas chegam com muita esperteza, assim, no ensino do teatro, como se tivessem as verdades absolutas. E eu acho que arte já é uma coisa da expressão. Então, o dono dessa verdade é a própria pessoa. Aí está a dificuldade. Como é que vou dizer qual é o teatro? Tenho é que ajudar aquela pessoa a descobrir qual é o teatro dela. A ênfase está em como promover a experiência para que ela chegue a isso. Mesmo que vá chegar num teatro completamente diferente do meu. Agora, existem os princípios, aqueles que me guiam. Aquilo que te digo: não dá pra trair. Então, qualquer aluno que for aluno meu vai passar por alguns tipos de processo que vão ser determinantes, que não são esteticamente um único teatro, mas que são linhas de pensamento. (ANEXO F, f. 277).

Essas *linhas de pensamento*, a que se refere Meran, foram sedimentadas com a passagem do tempo e com a lida com os muitos alunos-atores que foi encontrando em seu percurso, principalmente nas disciplinas que ministra na graduação de Interpretação, na Escola de Teatro da UFBA, desde 1991. Mas há um grupo⁶⁹ no qual ela pôde verificar plenamente as maneiras mais adequadas para reunir artisticamente a Improvisação e a Interpretação. Nesse grupo também pôde amadurecer sua visão sobre o modo como conduz atores e conseqüentemente refletir sobre a importância da sua participação no processo de formação de cada um deles.

[...] Hoje vejo pessoas que eu sei que têm uma impressão digital minha na sua formação. Vejo algumas pessoas que trazem algumas coisas. E eu só consigo enxergar isso hoje, porque o meu trabalho sempre foi um pouco subliminar, na área de voz. Estou dando aula de Interpretação agora; sempre dei aula de Voz. Mas na Expressão Vocal acabei desenvolvendo muita coisa que fazia a pessoa buscar sua identidade artística. [...] Nos “Bobos da Corte” tudo isso vinha junto. Começou com alunos da Escola de Teatro ou ex-alunos que eu chamei pra trabalhar. [...] Aí foi quando consegui enxergar melhor, em termos visíveis, não num plano subliminar, onde começa a aparecer a minha formação impressa no outro. Entendeu? (ANEXO F, f. 278).

⁶⁹ A Companhia de Teatro Os Bobos da Corte foi fundada em 1998, como projeto de extensão vinculado à Escola de Teatro da UFBA. Em 2000 desvinculou-se da universidade, realizando desde sua criação vários espetáculos e ações de formação dirigidos e coordenados por Meran Vargens.

2.6 FORMANDO ONDAS PELO MILHARAL

Em sua tese⁷⁰, Meran Vargens apresenta a súmula dos seus pensamentos sobre o trabalho de formação com atores. Ali encontramos todos os pontos de apoio, de sustentação que justificam sua prática pedagógica. Um dos aspectos mais claros dos seus procedimentos em sala de aula é a valorização do relacionamento com o outro. A integração dos elementos que constituem as partes do processo de formação acompanha essa integração mais ampla, constituindo-se o trabalho realizado num intenso exercício de afetividade e de autoconhecimento.

É preciso entender onde estão os quereres, cada um desenvolver onde é que está o seu querer. E aí começar o trabalho mesmo de linguagem, no sentido de começar a trabalhar corpo, voz, interpretação, improvisação, a desenvoltura. Mas tudo parte primeiro – eu acredito – pelo encantamento e pela capacidade de interagir, agir e reagir ao outro.

[...] Então esse, na verdade, pra mim  o eixo de tudo. Corpo, voz, improvisação e interpretação. E as outras coisas, elas vêm junto. (ANEXO G, f. 279).

Para que haja essa necessária integração, é fundamental planejar a primeira fase dos encontros como um momento de auto-exploração e de disponibilidade para a construção coletiva de imagens e ações. O indivíduo deve ser contemplado na ampliação de seu potencial expressivo e o coletivo reforçado, no sentido de representar artisticamente os anseios e principalmente o resultado artístico produzido por aquela determinada turma.

Qualquer trabalho que comece com o ator, a gente tem que desenvolver uma questão que  a capacidade dele se expor. Um autoconhecimento de como  que ele funciona e a exposição. Isso faz parte de uma base. E  um trabalho extremamente individual, solitário, ao mesmo tempo que coletivo. Daí demanda muito, digamos, um processo que d conta dessa individualidade, dessa coletividade. Simultaneamente. (ANEXO G, f. 280).

As práticas são experimentadas em solo, em duplas que se revezam, em trios, quartetos e todas as demais formas de interação que sejam possíveis naquele espaço de trocas. A alternância entre fazer e observar é fundamental para todo e qualquer integrante do grupo. Os muitos jogos vivenciados podem vir de variadas fontes, como livros e a memória pessoal da professora, devidamente adaptados para aquela realidade intransferível. O importante é o

⁷⁰ VARGENS, Meran Muniz da Costa. **O exercício da expressão vocal para o alcance da verdade cênica:** construção de uma proposta metodológica para a formação do ator ou a voz articulada pelo coração. 2005. 205 f. Tese (Doutorado em Artes Cênicas) – Escola de Teatro, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2005.

estabelecimento de uma atmosfera de confiança entre os participantes, de um ambiente que estimule o bem-estar.

É a maneira de conduzir. Como você leva e cria uma atmosfera na sala de trabalho, é tudo! Se você tem uma atmosfera tensa, uma atmosfera de repressão, uma atmosfera de preciosismo técnico... Cada um vai responder a essa atmosfera. A minha atmosfera de sala de aula é de jogo, de prazer. De onde está o jogo, no sentido do primor técnico e da precisão, aonde a gente vai investigando a gente mesmo, o outro e como a gente funciona nas situações de jogo. Então, a situação de jogo pra mim é fundamental. É eixo do trabalho. (ANEXO G, f. 280).

Invariavelmente, há sempre um espaço reservado para essa noção de jogo se estabelecer, tanto nos primeiros encontros como nos momentos de conclusão e afinação do processo, como por exemplo durante o período de ensaios que antecedem as apresentações. Permanentemente busca-se o companheirismo, a parceria. “Digamos que eu poderia ter essas duas linhas: a do jogo e a do ritual. Eu trabalho, na verdade, mais com a do jogo.” (ANEXO G, f. 281). É a noção que remete ao tempo de quando éramos crianças e jogávamos com muito gosto. *To play*, para os ingleses. Esse prazer do jogo instaura uma tranquilidade que viabiliza a concatenação das partes; ele traz uma sensação de dinamismo, de distensionamento das relações. Assim as coisas tendem a ficar mais leves, conseqüentemente mais produtivas. Evidentemente, essa atmosfera de jogo não evita desafios, problemas. Pelo contrário. As crises vão surgindo e solicitando resoluções. Ela não é necessariamente sinônimo de eterna alegria, algo piegas e desvinculado do princípio de realidade. Todos que participam do processo são instigados a se superar, a promover diversas adaptações, desde as mais simples até àquelas de maior complexidade.⁷¹

Para Meran, o rigor excessivo impede essa atmosfera de leveza e de mobilização dos grupos de trabalho. Ela até admite que, por um tempo, acreditou que agindo com severidade garantiria a qualidade das suas realizações. O tempo mostrou que o melhor mesmo é conquistar uma atitude mais serena.

Tem muitos professores que trabalham com uma crítica muito acirrada. Eu trabalho com a filosofia do mais simples: quanto mais simples melhor. [...] Tem gente que gosta de colocar o teatro como uma coisa muito difícil. [...] Aí gera uma tensão, um esforço. Eu acho que o teatro precisa de leveza, entendeu? Esse aprendizado do teatro, isso eu fui conquistando pela experiência de trabalho. Acho que quando comecei tinha muito mais essa visão de que “tem que ser assim, o corpo, a voz...” Eu acho que tinha um pouco essa postura. Hoje continuo tendo o rigor técnico e tal, mas vejo que esse outro lado de como conduzir um exercício ou de como criar uma atmosfera no trabalho, de maneira que se instale uma coisa onde as pessoas se sintam mais à vontade pra errar, mais à vontade pra se colocar como indivíduo, eu acho que o ator

⁷¹ COURTNEY, Richard. *Jogo, teatro e pensamento*. São Paulo: Perspectiva, 1980.

ganha muito. E o desenvolvimento técnico, tanto corpo, voz, intelectual, desenvolvimento de estrutura de pensamento, de acesso ao imaginário, de liberação do imaginário, de relação com visualização e incorporação de imagens, que isso tudo ganha um espaço de permissão maior.

Olha, a gente tem o espaço da atividade e da passividade. [...] Quando eu trabalhava menos no sentido da preparação vocal e trabalhava mais o corpo, a improvisação, a cena, tinha um determinado olhar sobre isso. Mas quando comecei a trabalhar voz, o tipo de autocensura que a gente tem com a voz, comecei a mudar muito a maneira de trabalhar, pra poder alcançar o coletivo. (ANEXO G, f. 282).

O exercício da empatia é a base para a dissolução de possíveis conflitos. A superação dos limites que vão sendo detectados pelos atores não implica em ausência de companheirismo. O grupo é sempre dividido entre aqueles que atuam e aqueles que observam, num revezamento contínuo. Meran pede para que se comente a cena do colega de maneira direcionada, com o foco de observação muito bem determinado. Ora fala-se no aspecto técnico do movimento; ora comenta-se sobre a voz; em outros momentos alguém aponta as lacunas da dramaturgia; mais alguém compartilha impressões de cunho mais pessoal, registrando o que agrada, o que incomoda. Enfim, todos ajudam a construir o melhor modo de apresentar a cena desejada por cada integrante. Essa observação regular e essa escuta constante vão capacitando o grupo para o acolhimento daquilo que é produzido, sem excessos de crítica ou complacência.

[...] Os atores, eles têm uma dificuldade. Nós – não vou falar eles –, nós temos uma dificuldade muito grande na escuta, porque o nosso ofício é eternamente de exposição. E muitas vezes a gente não sabe filtrar o que escuta. Qualquer coisa pode nos derrubar com muita facilidade.

[...] Quem vai fazer essa matemática, essa alquimia, nos meus processos é o próprio ator. Muitas vezes o que eu iria dizer todo mundo já disse, então não sou eu também, “a voz poderosa da professora”, que precisa dizer. Isso tira de mim a verdade absoluta. E me confere a habilidade, também como professora, de coordenar essas muitas falas e essas muitas observações numa maneira que ele possa escutar melhor e digerir melhor para realizar sua escolha. Então, isso é um eixo bem importante da minha metodologia. (ANEXO G, f. 285).

Quanto ao trabalho recortado com o corpo e seu potencial expressivo, Meran Vargens afirma que a primeira providência a ser tomada é a do reconhecimento do impulso para agir, o impulso da ação, através da respiração. Eugenio Barba nomeia este reconhecimento como a “dança pessoal” de cada ator; Grotowski fala em promover “conexões”; Iben Nagel Rasmussen desenvolveu a “dança dos ventos”. A autora Adriana Mariz esclarece sobre o trabalho da atriz Iben Nagel Rasmussen, integrante do Odin Teatret desde os primeiros anos

do grupo⁷². A atriz coordena um núcleo internacional de pesquisa, a Ponte dos Ventos, com encontros anuais entre atores de várias nacionalidades. Um procedimento singular desse núcleo é a prática da “dança dos ventos”. Luís Otávio Burnier esclarece, em seu livro *Arte do Ator*, sobre esta prática:

A dança dos ventos consiste em um passo ternário, harmonizado com a respiração – que é binária – da seguinte forma: o passo ternário tem um acento forte no início, que deve coincidir com a expiração. [...] A dança dos ventos é uma forma de converter a respiração – concretamente, a expiração em uma fonte de energia. Normalmente, a expiração é um momento de relaxamento no qual nos esvaziamos de energia⁷³.

No livro sobre o Teatro Laboratório de Grotowski⁷⁴, vemos as “conexões” como práticas individuais de ligação entre os centros de energia do corpo do ator, da área mais próxima ao chão até a área acima da cabeça. No caso de Meran Vargens, a respiração é investigada em duplas ou trios, durante a prática de movimentos conjuntos, em meio ao silêncio. Meran procura um jeito próprio de solicitar de cada ator essa consciência corporal, que não está restrita ao melhor modo de locomover-se ou respirar, mas que está assentada principalmente na relação com os possíveis parceiros da criação de cenas. O trabalho em dupla ou no máximo em trios estimula essa auto-observação do aluno e o modo como a professora conduz o exercício também. “Não é exatamente o jogo que você escolhe para aplicar, mas a maneira como instala esse jogo e como, dentro dele, vai causar interferências para que as habilidades dos alunos sejam desenvolvidas.” (ANEXO G, f. 286). Os exercícios, as práticas concorrem para a conquista da intimidade do aluno-ator com o seu próprio imaginário, suas possibilidades vocais, os seus possíveis bloqueios. Assim ele vai adquirindo vocabulário, percepções e leituras de si e do outro.

Essa mesma investigação de possibilidades se dá na relação com o texto. Além do levantamento das circunstâncias que ele propõe, o ator precisa abordá-lo por uma instância lúdica, que viabilize associações, a eclosão de imagens, o lado que talvez tenha escapado até ao próprio autor. O ator não deve contentar-se apenas com a racionalização daquele texto. Meran insiste na ampliação da consciência também sobre o texto escolhido para o trabalho de montagem de cenas.

⁷² Cf. MARIZ, Adriana Dantas. *A ostra e a pérola – uma visão antropológica do corpo no teatro de pesquisa*. São Paulo: Perspectiva, 2007.

⁷³ BURNIER, Luís Otávio. *A arte do ator: da técnica à representação*. São Paulo: Editora da UNICAMP, 2001, p.131.

⁷⁴ GROTOVSKI, Jerzy, FLASZEN, Ludwik e POLLASTRELLI, Carla. *O Teatro Laboratório de Jerzy Grotowski (1959-1969)*. São Paulo: Perspectiva, 2007, pp. 226-243.

[...] Consciência é diferente da razão. É um estado mais amplo. A razão tende pra esse tipo de polaridade de certo, de errado, de análise. [...] A consciência pega um todo que entende aquele momento, que compreende aquela coisa, que reconhece um estado emocional no qual você entrou, que mostra que você tem alguns caminhos pra ir e que pode respirar, botar o pé no chão, que pode responder a isso. (ANEXO G, f. 291).

A dinâmica de ocupação do espaço cênico, a feição cenográfica que ele vai adquirir, o figurino a ser utilizado, a maquiagem mais condizente – tudo isso vem depois, como consequência desse trabalho de mergulho no texto. O fundamental é garantir um tempo de pesquisa para essa acomodação, para essa adaptação. O fio condutor das ações que irão possibilitar essa integração entre o ator e o texto é o planejamento baseado em princípios norteadores da prática pedagógica de Meran. A saber: “voz é resultado; todo o trabalho de preparação vocal do ator deve ser realizado no contexto da linguagem teatral, lembrando que voz e fala têm endereço; sob o ponto de vista pedagógico, estamos formando um artista.”⁷⁵

Tenho muito claras as metas de onde quero chegar com determinado curso, em determinadas situações, com determinadas pessoas. Então, essa coisa de traçar o objetivo de onde você quer chegar, do que está sendo solicitado de você, isso é muito importante e muito claro. Normalmente são coisas com as quais eu já trabalho com alguma facilidade. Hoje em dia já posso dizer que é uma coisa que tenho mais propriedade. Estão mais facilmente a minha mão. Mas só faço coisas depois que vejo as pessoas com as quais estou trabalhando. Hoje defendo isso com rigor. [...] Não adianta ter toda uma sequência de coisas que vou fazer que não vão resultar para aquelas pessoas.

Por exemplo, vou trabalhar, a princípio, mais a Improvisação para depois a Interpretação. Isso já faz parte, mais ou menos. Você primeiro aquece o corpo pra depois aquecer a voz; depois você instiga, com isso tudo, imaginário e estruturas de pensamento; aquecer a voz para depois aquecer o texto... Elas têm uma ordem que naturalmente elas acontecem.

A gente tem que estar aberto, em sala de aula, para as boas oportunidades. [...] Posso jogar uma aula inteira fora porque: “Poxa, aquele cara que tava tão difícil, aqui, ele abriu! Vou por aqui agora!” Hoje em dia, faço isso com consciência. Antes eu fazia por intuição e me sentindo menos professora, sabe? (ANEXO G, f. 295).

Quando perguntei sobre algum procedimento pedagógico de sua autoria, diferenciado, que pudesse vir a particularizar sua metodologia, Meran Vargens ponderou sobre o que seria realmente intransferível nessa área, chamou atenção para o fato de que a originalidade por vezes não passa de ilusão. Palavras da própria Meran, em sua tese, fruto da inquietação frente à noção de metodologias para o ensino do teatro:

[...] Será possível que outros apliquem uma metodologia criada por mim? Posso dar a isto que estou escrevendo o nome de metodologia? A todas as perguntas feitas respondia com um enorme *Não*. Primeiro, por uma total descrença de que no teatro seja possível aplicar metodologias como normalmente é feito em outras áreas. O

⁷⁵ VARGENS, op. cit., f. 74-119.

trabalho teatral em qualquer dos campos é extremamente pessoal. É corpo a corpo. É constante comunicação com o outro e com o meio. Isso requer dos processos criativos e dos procedimentos técnicos um número sem fim de atalhos para alcançar os resultados desejados. A cada pessoa, uma dificuldade; a cada grupo, uma necessidade. Além disso, quase todas as técnicas estão ligadas à linguagem cênica utilizada. (MERAN, op. cit. f. 72-73).

As dificuldades em relação a lidar com os atores na Escola de Teatro... Tive que desenvolver métodos de trabalho que não conhecia e que não via em livro nenhum, porque tem muito pouca literatura sobre trabalho de voz. Então, muita coisa que digo, dessas de construção de imagem, de liberar texto, de juntar Laban com exercícios para voz, eu fiz por mim mesma, não foi aprendendo de ninguém. Achava que tinha criado um meio de trabalhar a voz, porque eu tinha desenvolvido uma coisa... De repente eu chego na Inglaterra e vou fazer um curso de voz, aí a professora faz o mesmo exercício que eu inventei! Inventei esse exercício e ela fez um igual! Na Inglaterra, entendeu?

[...] Hoje eu não tenho essa pretensão. Não tenho a menor pretensão. Quando eu digo “construção metodológica no processo de formação do ator”, estou construindo uma metodologia que é para mim. Mas você deve desenvolver a sua, e que a minha deve ser inspiradora da sua, e que ela tenha origens em muitos lugares. Então, não sou a dona, a *expert* que desenvolve um método. [...] Vejo muita gente que se arvora de ter criado coisas que estão lá na Antiginástica⁷⁶, que estão lá em Klaus Vianna (1929-1992). Como elas não conheceram Klaus Viana⁷⁷, pegaram uns professores aqui, outros ali, e começam a construir isso, acham ou falam como se fossem donas de uma invenção. [...] Não é bem por aí, entendeu? (ANEXO G, f. 297).

Diante das dificuldades como professora das disciplinas de Expressão Vocal, na Escola de Teatro da UFBA, desde 1991, Meran foi desenvolvendo uma metodologia específica, como forma de responder às demandas dos desafios que ia encontrando a cada experiência e a cada turma. Em função do desconforto diante das ausências de alguns alunos, que desconsideravam o trabalho coletivo e processual, ela pensou na realização de solos de 15 minutos, para Expressão Vocal I, e de 20 minutos para Expressão Vocal II.

O aluno tinha que desenvolver um projeto onde dizia objetivo técnico, objetivo artístico, escolhia um texto. Isso tudo estratégia minha pra fazer o aluno ir pra sala de aula, porque eu ia para as aulas e não tinha aluno! Tentava fazer uma cena e não conseguia ter aluno, não conseguia nem montar um duo. Então: monólogos, solos. Não foi minha cabeça “maravilhosa” que inventou essa coisa; foi uma resposta a uma realidade. Mas o que é que aconteceu? Com essa resposta, criamos diversos solos autorais dentro da Escola de Teatro. (ANEXO G, f. 298).

⁷⁶ Meran Vargens discorre sobre seu referencial teórico em sua tese, de modo recortado e assumidamente pessoal, da folha 53 a 65. Nesse trecho, esclarece para o leitor a importância de alguns nomes para o seu trabalho de atriz e professora. Entre eles, podemos destacar Thérèse Bertherat: a Antiginástica é seguramente uma das referências de Meran. Assim como o contato dela com a Técnica de Alexander em Londres, durante o período em que fez o Mestrado por lá, foi marcante na sua trajetória. É significativo o modo como comenta sobre sua relação com os livros de Jung (1875-1961) e também como reconhece a influência de Cecily Berry, Lyn Darley e Kristin Linklater – todas elas expoentes no estudo da voz para o teatro. Com cada uma Meran pôde ter momentos de muito aprendizado e de muita auto-observação, na Inglaterra.

⁷⁷ VIANNA, Klaus. *A dança*. São Paulo: Summus, 2005.

Para esses alunos das disciplinas de voz era solicitada a escrita, além da vivência em sala de aula. Estimulando a reflexão, Meran pedia um caderno de anotações de cada aluno. Através desse instrumento de avaliação, o diálogo individualizava-se: professora e aluno podiam estreitar os laços, conversando sobre aspectos particulares, acontecidos a cada aula. Ter a disponibilidade para fazer e refletir prazerosamente sobre o feito: eis os dois eixos de sustentação da parceria pedagógica entre Meran e os alunos. Esse procedimento é utilizado por ela até hoje. O contato entre ela e os alunos acontece em vários níveis, desde os mais sensoriais aos mais vinculados ao cognitivo. O elo que se estabelece tende a fortalecer-se com o andamento dos trabalhos, pois o exercício de confiança é cumulativo, é o alicerce para todos os desdobramentos que possam vir por intermédio da construção das cenas.

A maneira de avaliar não é estanque. Está mais bem delineada na Escola de Teatro, por conta da estrutura curricular, que exige notas, objetivos a cada unidade, a cada semestre cursado. Fora da universidade ou dentro dela, o importante é dar o feedback para os alunos, de preferência, sempre que possível, em conversas individuais, por causa da reconhecida delicadeza associada ao trabalho com Voz e Interpretação. O período que passou dirigindo os espetáculos da Companhia Bobos da Corte, em Salvador, foi muito significativo para Meran Vargens, pois a avaliação do seu próprio trabalho, apesar de estar muito focado na direção, pelas necessidades daquele processo de grupo, fez com que ela entendesse o quanto tinha avançado na tão desejada integração entre Improvisação, Interpretação e trabalho com Dramaturgia. Essa organicidade entre estes elementos está em constante transformação, solicitando sempre muita atenção, muita criatividade, muita engenhosidade. A observação que pude fazer, no Rio de Janeiro, em abril de 2010, de alguns encontros entre Meran e o grupo de atores vinculados ao Pós-Doutorado que ela estava cursando na época é uma prova desse espírito de investigação carregado de dinamismo, que caracteriza as ações pedagógicas que planeja e conduz. A capacidade de contemplar o individual e o coletivo simultaneamente é um dos pontos fortes da sua metodologia. Quando estiver discorrendo sobre as anotações que foram feitas no momento da citada observação, na Seção II, essa simultaneidade ficará ainda mais nítida. Os depoimentos dos atores e atrizes indicados por Meran para as entrevistas sobre sua metodologia reforçam também essa peculiaridade: todos foram unânimes em chamar a atenção para a sintonia entre o lado técnico e o lado artístico, de criação, que encontraram em suas aulas.

3 O CELEIRO

Nesta seção estão registradas as reflexões feitas a partir das entrevistas realizadas com atores e atrizes indicados pelos professores que protagonizaram a pesquisa. Na conversa com cada um deles a atenção recaiu sobre os procedimentos utilizados em cada metodologia. Complementando a etapa analisada na seção anterior, onde os objetivos e as justificativas dos mestres enfocados foi o centro das atenções, neste trecho podemos observar mais detidamente o “como”, o modo em que essas propostas metodológicas são efetivadas. Os depoimentos que deram suporte aos entendimentos aqui compartilhados com o leitor foram preciosos nesse sentido, pois concentram a atenção justamente na maneira como as ações pedagógicas estudadas acontecem. A partir dessas contribuições, o aspecto mais genérico das metodologias enquanto linha de pensamento foi redirecionada para a análise dos procedimentos, valorizando um outro lado da noção de metodologia, enquanto estratégias de ensino. O discurso dos artistas indicados apresenta essa ênfase pelo simples fato de que eles não projetaram os cursos e oficinas nos quais entraram em contato com os responsáveis por aqueles planejamentos. Beneficiados diretamente pelo trabalho conduzido por seus professores, falam do lugar de participante, de parceiro ou parceira da ação, enquanto ela se dava não mais como um projeto, mas como ação concreta, que tornava explícitos os propósitos, os conteúdos do programa aplicado, os instrumentos de avaliação e a forma final de condução de todo o processo.

A atmosfera de quase todas as entrevistas foi bem mais emocional do que aquela encontrada nos depoimentos dos três professores. Avisados da eleição pessoal de cada mestre, os entrevistados ficavam mobilizados, num primeiro momento. Na verdade, havia o orgulho de se saber escolhido. Esse dado implicava num re-conhecimento das parcerias vivenciadas. Quando esclarecia sobre os critérios que envolviam esta escolha, as pessoas que entrevistei sentiam-se lisonjeadas. Foi nesse período da pesquisa que me deparei com as reações à noção de mestre e discípulo, que tanto intranquilizou alguns professores e colegas de teatro. Eles consideravam que os termos “mestre” e “discípulo” seriam impróprios para a dissertação, por remeter a uma visão colegial, ingênua e datada da relação entre esses professores e esses alunos pesquisados. Diante dos questionamentos, sempre defendia meu ponto de vista, afirmando que estes termos aparentemente tão problemáticos adquiriam uma outra conotação para nós, trabalhadores do teatro. As associações negativas ficavam circunscritas à memória do universo escolar dos Ensinos Fundamental e Médio, porém esses mesmos termos

utilizados para se referir à relação de companheirismo nas etapas de formação em teatro, entre os alunos-atores e seus respectivos professores, eram carregados de associações positivas. A figura do professor ou da professora, no contexto muito peculiar de ensino-aprendizagem da linguagem teatral, é geralmente vinculada a impressões e sentimentos de muita gratidão, de muito carinho. Para a maioria dos atores e atrizes que tiveram acesso a estruturas de ensino mais convencionais, envolvendo o aprendizado do teatro, o professor de teatro está associado à ampliação do conhecimento e ao fortalecimento da auto-observação e da auto-estima. Meu intuito era aproximar essa peculiaridade do universo da formação para o teatro entre nós dos valores difundidos na cultura do Extremo Oriente, mais precisamente em países como a Índia, a China e o Japão, que têm a tradição do mestre e do aprendiz, no que diz respeito às artes do espetáculo.¹

Como o foco da pesquisa em questão não era a verificação, em termos estatísticos, dessa associação positiva entre profissionais de teatro, relativa ao período de formação que tiveram, quanto à relação com seus professores, não concentramos esforços nessa direção. Levando em consideração os depoimentos coletados durante a investigação que realizamos, é possível afirmar, com base nas entrevistas gravadas², que os atores e atrizes ouvidos declaram ter tido relações muito produtivas com seus respectivos mestres. Para esses artistas, o lugar de aprendiz e de discípulo é motivo de alegria, está associado a conforto e auto-realização. Os três professores ouvidos durante a execução do projeto entendem o lugar de “mestre” como um espaço dado em função das especificidades e da nomenclatura da vida acadêmica, que tem sua legitimidade na pedagogia concernente ao teatro. Ele está pautado em valores típicos do ofício, atividade gregária e sustentada por bens imateriais, como o exercício da compaixão e a intensa convivência no trabalho. Evidentemente, não estamos falando aqui sobre uma convivência pouco inteligente, sem crises ou desafios. Não se trata de valores piegas, num exercício inócuo de bom-mocismo. As parcerias a que nos referimos, entre alunos-atores e seus mestres, via de regra não costuma apresentar um alto nível de competitividade. Esses encontros implicam, na maioria das vezes, em trocas muito fortalecedoras para ambas as partes. O lema tende a ser “quanto mais a gente ensina, mais aprende o que ensinou.”

Os critérios de eleição dos nomes escolhidos são os seguintes: a duração da relação de ensino-aprendizagem (quanto mais longa, melhor); a diversidade de ações realizadas em

¹ OIDA, Yoshi. *O ator invisível*. São Paulo: Beca Produções Culturais, 2001, pp. 158-174.

Sobre Índia, ver: RIBEIRO, Almir. *Kathakali: uma introdução ao teatro e ao sagrado da Índia*. Rio de Janeiro: A. Ribeiro, 1999.

² Durante a pesquisa foram gravadas 11 entrevistas com atores e atrizes indicados e recebidas 06 entrevistas por escrito, perfazendo um total de 17 registros.

parceria (quanto mais atividades realizadas em conjunto, mais conveniente à pesquisa); o acompanhamento efetivo entre as partes (quanto mais contato regular entre professor e ex-alunos, melhor); e a constatação de que as pessoas indicadas desenvolvem um trabalho que dá seguimento aos conteúdos basilares das metodologias enfocadas. Essa noção de seguimento foi muito problematizada durante o processo de pesquisa, pois para a maioria dos entrevistados, tanto professores como ex-alunos, dar seguimento aqui não seria sinônimo de deixar os conteúdos aprendidos estanques, mas sim modificá-los, adaptá-los, num exercício de lealdade – como alguns denominaram. A fidelidade, então, não seria cega e não estaria alheia a ajustes e re-interpretações. Esse foi um dos aspectos mais instigantes do período de entrevistas. A noção de “transmissão de conhecimento”, também tão negativamente associada à pedagogia mecanicista, de feição autoritária entre professor e aluno, para esses artistas tem validade e legitimidade justamente por se dar em outras bases, já que no teatro essa transmissão é um componente intrínseco ao ofício, que está calcado na resposta de cada indivíduo diante dos conteúdos aprendidos. Neste caso, o valor da “aprendizagem significativa” é preponderante.³ Nela, o aluno não aprende conceitos alheios à experiência de vida, num acúmulo de informações que não serão efetivamente utilizadas. Pelo contrário, o que apreende lhe serve para o que realiza, conferindo mais propriedade ao seu ofício, significando um exercício de maior intimidade com o conhecimento que escolheu dominar.

Para esta etapa de depoimentos, foi elaborado um roteiro de perguntas (APÊNDICE C, f.195), no intuito de facilitar a abordagem e objetivar os discursos. Da mesma maneira que foi feito com os três professores, na fase de coleta de dados sobre suas motivações, intenções e fundamentação das práticas defendidas. Para os professores, o número de entrevistas foi maior. (APÊNDICES A e B, f. 193 e 194) No caso dos artistas indicados, foram feitas ao todo 17 entrevistas, uma para cada um, com duração média entre uma hora e uma hora e vinte minutos. Cinco pessoas responderam por escrito, por conta de impedimentos ou mesmo conveniência quanto a horários e disponibilidade. A maioria conversou pessoalmente sobre a relação pedagógica vivida. Além do momento desses encontros gravados em áudio, todos os que participaram da pesquisa como indicados apresentaram currículos e por vezes documentos e imagens que registram o envolvimento com os respectivos mestres.

Para efeito de maior clareza, apresentamos a seguir os grupos de artistas escolhidos por cada professor, respeitando a mesma ordem proposta na seção anterior: primeiro, os nomes apontados por Harildo Déda; mais adiante, aqueles determinados por Hebe Alves e,

³ MOREIRA, Marco Antônio. *Aprendizagem significativa*. Brasília: Editora da UnB, 1999.

por fim, os nomes apresentados por Meran Vargens. Ao fim de cada bloco de atores e atrizes indicados, complementamos a informação sobre procedimentos utilizados em cada metodologia, por intermédio das anotações que foram feitas a partir de observações de aula ou de ações pedagógicas afins ministradas por cada professor. Procedimentos utilizados em estudos de caso⁴, principalmente na área de ciências humanas, guiaram as referidas observações, colaborando ainda mais no sentido de elucidar o modo pelo qual os três mestres-atores trabalham.

3.1 O GRÃO DE MOSTARDA

Harildo Déda indicou os nomes de Cacá Nascimento, Celso Júnior, Marcelo Flores e Vladimir Brichta. Com os dois primeiros foi possível completar o ciclo de contatos e mais a entrevista devidamente registrada. Com Marcelo Flores tivemos que apelar para a entrevista por escrito, por conta da distância. Ele mora atualmente no Rio de Janeiro e não tivemos como conversar pessoalmente. No caso de Vladimir Brichta, houve muita receptividade, muita alegria por ter sido escolhido, foi enviado o roteiro da entrevista para seu conhecimento, porém não houve mais retorno. Em contato posterior, soubemos da sua agenda cheia de trabalho, impedindo a complementação do processo.

A escolha de Harildo reflete sua declaração emocionada, quando conversávamos sobre sua relação com alguns atores, durante a entrevista concedida no dia 29 de abril de 2010:

Eu nunca tive filhos! São meus filhos. São meus filhos! E isso eu sigo com um prazer muito grande. [...] Vou numa reunião de classe e percebo que quase 80% passaram por mim. É um prazer muito grande! [...] Fernanda Montenegro fala que nós, atores, somos uma família. Temos um DNA que percorre. [...] Essa arte tão fugaz permanece através do tempo, nas pessoas, nesse DNA. Nesse sentido, é família. É sim. Com todo o cuidado pra não transformar em “família”. [...] Às vezes, é difícil. Às vezes, mistura muito. [...] Eu sou danado pra fazer isso, pra misturar. (ANEXO A, f. 216).

O primeiro ator escolhido, Carlos Nascimento, mais conhecido por Cacá Nascimento⁵, é ator, diretor e professor. Concluiu o Curso de Formação do Ator em 1976, na Escola de Teatro da Universidade Federal da Bahia. Na mesma instituição, cursou o Bacharelado em

⁴ YIN, Robert K. *Estudo de caso: planejamento e métodos*. Porto Alegre: Bookman, 2005.

GIL, Antonio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. São Paulo: Atlas, 2002.

⁵ A entrevista com Cacá Nascimento foi gravada em 08 de junho de 2010.

Direção Teatral, graduando-se em 1981. A partir de 1982 passou a dar aulas na Escola, por intermédio de concurso público, em disciplinas relativas à Dicción e Expressão Vocal. Assim como Harildo Déda, sua trajetória está intimamente ligada à história da Escola de Teatro da UFBA. Lá foi diretor da unidade por duas vezes seguidas, durante o período de 1990 a 1996. Já havia sido Chefe do Departamento de Teatro em 1987 a 1988, Chefe de Departamento de Fundamentos do Teatro, de 2000 a 2006, e atualmente é mais uma vez chefe do mesmo departamento para o biênio 2008-2010.

Sua formação, no período que estudava no Curso de Formação do Ator, foi marcada pela presença de Lia Mara, como professora de Voz, e pelo encontro, ao longo do seu aprendizado como ator e diretor, com três diretores que tiveram participação muito expressiva na história da Escola de Teatro: José Possi Neto, Ewald Hackler e o próprio Harildo Déda. Sua participação como ator na década de 70 foi constante e muito significativa. Esteve em montagens de muita repercussão em Salvador, como *Marilyn Miranda* (1974) e *Álbum de Família* (1975), dirigidas por José Possi Neto, e *Fausto* (1978), dirigida por Márcio Meirelles. Nos anos 80, mais maduro, participou de praticamente todas as encenações da Companhia de Teatro da UFBA, quase sempre como protagonista. Sua carreira de ator é permanentemente associada à direção de Harildo Déda, tendo sido considerado por muito tempo como seu ator preferido.

Conheci Harildo na Escola de Teatro, por volta de 1980, 1981, quando ele tinha voltado de um Mestrado nos Estados Unidos. [...] A parceria minha com Harildo e Hackler é a minha formação, entendeu? Cheguei na Escola, já era um ator profissional. Com todos aqueles vícios que a gente conhece, aprende e cultiva sem querer. A Escola foi pra mim, nesse sentido, o lugar onde pude me disciplinar, experimentar e aprender. [...] Harildo é o homem com quem aprendi a conviver com Stanislavski. Ele trabalha com o Método, mas não traz isso como um dogma. Ele faz o trabalho a partir das limitações do ator, a partir de toda uma experiência que ele percebe no ator. E como é um ator, sabe das dificuldades e dessas limitações, transforma essa coisa do Método numa espécie de sedução que ele vai conduzindo, tendo plena consciência do que vai tirar de proveito daquela pessoa. Ele não avança muito, ele vai e, quando percebe que não pode ir lá, cria um novo caminho pra você ficar seguro, faz adaptações. [...] Isso eu acho fundamental nele. [...] E isso me deixou um pouco viciado, porque foram muitos anos, e eu fico sempre com medo de trabalhar com outra experiência, com outro diretor. O que foi bom pra mim também passou a ser uma limitação, porque fico sempre esperando a mesma condução e não é possível que seja. Cada um tem seu estilo [...] (ANEXO I f. 307).

Para Cacá Nascimento, a condução de Harildo Déda era toda pautada na utilização da Análise Ativa. De acordo com Eugênio Kusnet, em seu livro *Ator e Método*, a Análise Ativa é: “[...] uma maneira dos atores analisarem o material dramático: 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” (KUSNET, 1987). Isso, evidentemente, pressupõe a diminuição ou quase eliminação da análise puramente racional que, anteriormente, representava a parte essencial do trabalho com uma peça. No trabalho com o método da Análise Ativa basta que os atores conheçam o conteúdo da peça a ponto de poder contá-la com clareza, para que a Análise Ativa possa ser iniciada⁶. Cacá Nascimento recorda do estudo dos objetivos das personagens, da busca pelo superobjetivo do papel que iria compor e também o da peça em que todos estavam envolvidos. Nesse contexto, a dramaturgia realista funcionava como modelo para a análise das circunstâncias propostas pelo autor, estimulando a procura por uma possível concatenação das idéias presentes na trama a ser encenada e a noção de interpretação era considerada como tarefa primordial do ator. O diretor orquestrava os componentes dessa prospecção coletiva, com o intuito de traduzir em cena o sentido essencial do texto, endereçando-o diretamente à observação e apreciação estética do espectador. O diálogo assim se estabelecia e selava o jogo entre emissão e recepção, durante a fruição da peça pelo público. Todo o percurso sendo guiado pela dramaturgia, na intenção de desenvolver competências que comunicassem a “alma” daquele texto.

Tudo ancorado no texto e nesse mistério que ele cria. Porque Harildo não faz uma aula dogmática, não faz um “ensaio”, não faz “exercício”. Ele trabalha muito com ações físicas, o “Você veio de onde?”, “Você vai para onde?” [...] Viola Spolin destrinchou o Método de Stanislavski. Mas Harildo não trabalha isso como um exercício em si, ele põe você no espaço pra dizer o texto, pra você dialogar. Ele vai lá em cima e dá um toque, uma sugestão pouco precisa e aquilo vai te guiando, entendeu? Ele não fica citando: “Ah, Stanislavski disse isso...” [...] Não é um dogma pra ele isso. Mas a Análise Ativa está presente, não naquele sentido de você ficar elaborando a coisa de maneira muito racional. Você tem uma idéia daquilo e aí ele pega e diz assim: “Então vamos nadar nessa praia, vamos fazer isso aqui.” (ANEXO I, f. 311).

A composição por intermédio da imaginação capaz de ativar ações convenientes ao personagem adquiria uma peculiaridade na condução de Harildo. Cacá Nascimento afirma essa característica como uma singularidade do processo de trabalho com o mestre. Eles trabalharam como ator e diretor, por vezes atuando juntos, por quase 18 anos ininterruptos. Por várias vezes Cacá Nascimento pôde observar essa estratégia:

Ele trabalha muito com o confronto de personalidades. É um risco muito grande, entendeu? Ele faz isso, deixa isso ser açodado, instiga isso. Por exemplo, um descontentamento, um modo diferente, um perfil diferente. Ele cria uma possibilidade de haver um embate sobre aquilo. Não tem nenhum pudor em gerar tensão. Em

⁶ KUSNET, op. cit., pp. 97-117.

Eduardo II foi uma loucura!⁷ Porque era incrível como ficava tomando partido de personagens e com isso provocava uma ciúmeira no ator, entendeu? Mas ele fazia aquela provocação não era sem propósito. Isso às vezes cria um ambiente bem explosivo, mas depois ele sabe como contornar. (ANEXO I, f. 311).

A importância da imagem no uso da palavra é outro aprendizado fundamental para Cacá Nascimento. Inclusive ele registrou que aplica o procedimento com atores que dirige e com seus alunos. Por trás de cada termo do autor do texto dramático haveria uma imagem correspondente, a ser descoberta de modo intransferível por cada ator, como resultado do estudo e da relação também intuitiva com aquele texto. No momento da emissão da voz, o ideal é que o ator pudesse comunicar a força daquela imagem que foi escolhida, constituindo uma espécie de filme mental, editado a partir da reunião de todas as imagens concatenadas. A forma particular que Harildo Déda tem de conduzir essa pesquisa do ator pela melhor imagem, a sedução acionada entre ele e o ator, a provocação que direciona para os perfis diferentes de cada pessoa nos elencos ou grupos de trabalho, esse seria seu diferencial. “A singularidade do trabalho de Harildo é essa. Ele trabalha com essa espécie de encantamento. Ele quer encantar você; quer que você se encante com isso.” (ANEXO I f. 312).

Carlos Nascimento afirma que a atenção dispensada por Harildo Déda em relação a cenário, figurino, maquiagem, adereços e os outros elementos do espetáculo sempre foi menor em comparação com aquela que dispensava à condução dos atores. Além desse cuidado com a interpretação, havia o empenho em relação à plasticidade do movimento nas cenas: “Ele é um esteta da cena. O espetáculo com ele fica lindo, tem um desenho muito bonito. Ele trabalha com triângulos, então o espetáculo sempre está se movimentando.” (ANEXO I f. 315).

Quando indicou o nome de Celso Júnior⁸, Harildo Déda não hesitou. Fez questão que ele constasse como um dos seus seguidores. Celso Júnior é ator desde 1987, diretor formado pela Escola de Teatro da Universidade Federal da Bahia em 1994, no Bacharelado em Direção Teatral. Concluiu o Mestrado em Letras e Linguística da UFBA no ano de 2005 e atualmente é Doutorando no Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas da UFBA. No período de 2005 a 2009 foi professor na Faculdade Social da Bahia, em Salvador, no Bacharelado em Artes Cênicas, e de 1995 a 2000 deu aulas no Curso Técnico Profissionalizante para O Ator, na Sitorne Estúdio de Artes Cênicas, também em Salvador. Desde 2009 é Professor Assistente na Licenciatura em Teatro da Universidade Federal de Sergipe.

⁷ *Vida de Eduardo II*, espetáculo da Companhia de Teatro da UFBA, dirigido por Harildo Déda, em 1986.

⁸ A entrevista com Celso Júnior foi realizada em 17 de maio de 2010.

Em 1985, com 17 anos, Celso Júnior assistiu a montagem de *Em Alto Mar*⁹, vendo pela primeira vez o ator Harildo Déda em cena. Em 1987 voltou a encontrá-lo quando fazia os testes para aluno-ator do Curso Livre de Teatro da UFBA. Daí em diante eles passaram a ter algum contato. A aproximação só veio com o convite de Harildo para que ele participasse da montagem de *O Jardim das Cerejeiras*, de Tchekov, substituindo um ator que tinha saído do elenco da peça de formatura em Interpretação, na Escola de Teatro, em 1989. Nesse ano Harildo completou seus cinquenta anos. A parceria entre eles teve início nesse período e perdura até hoje, num misto de amizade e cumplicidade profissional. Depois da fase de aproximação entre os dois, Celso passou a ser aluno regular da graduação em 1990:

Eu fiz Direção. Mas fiz todas as disciplinas de Interpretação. Mesmo as que não podia fazer eu fiz. Um dia a gente teve uma atividade, que era você fazer a máscara do seu próprio rosto. Fazer um molde do seu rosto e, a partir desse molde, fazer uma máscara em papel marchê, uma máscara branca, do seu rosto. Eu estava – coisa de aluno – super entusiasmado com a minha máscara. Trouxe dentro de uma sacolinha, com cuidado. Harildo estava por lá, pegou a máscara e vestiu em si próprio. E coube perfeitamente. E me vi naquele corpo. Vi meu rosto, minhas feições, meu nariz, meu rosto no corpo de Harildo. Eu me lembro que a gente ficou num silêncio depois, porque ele sentiu a mesma coisa. Porque não ficou desconfortável ele vestir minha máscara. Esse foi um dos momentos mágicos da minha relação com Harildo – que era muito estranho. Era muito estranho. Aí a gente foi nutrindo essa amizade e aos poucos também trabalhando juntos. (ANEXO J, f. 319).

A partir de 1990, Celso passou a ser chamado por Harildo para fazer Assistência de Direção. Harildo procurou referências a seu respeito com a equipe do Curso Livre de 1987-1988, tinha também se interessado por seu trabalho promissor como ator e ficou impressionado com o fato de Celso ter muita facilidade para boas leituras de textos dramáticos sem estudo prévio sobre eles.

[...] Comecei a fazer assistências nas direções dele na Companhia de Teatro da UFBA. Fui entendendo como é que ele lidava com aquelas pessoas. Observava muito a forma como lidava com os atores, como abordava o método de trabalho, o tipo de trabalho pra chegar ao resultado. [...] Uma assistência que é fundamental, que foi um trabalho de assistente colaborativo, é a de *Zoológico de Vidro*, do Tennessee Williams, em 1993. Foi quando entendi qual era realmente meu papel como assistente numa peça de Harildo. [...] Foi quando descobri que Harildo não lidava muito bem e deixava sempre, delegava, tinha essa generosidade também de delegar ao assistente, todo o gerenciamento técnico do espetáculo – operação de som, operação de luz, montagem de cenário. Tudo isso ele não sabe, não tem conhecimento técnico pra tomar a frente disso.

[...] Outra coisa que entendi também, e isso interfere muito no meu trabalho como encenador depois. A concepção cênica do espetáculo já estava muito clara na cabeça dele, antes de ir pra sala de ensaio. Quando lê a peça, ele já vislumbra o que quer de concepção. Mas ela é fechada no trabalho com os atores. [...] Na minha prática como assistente de Harildo é que descobri que isso poderia ser construído no gerúndio. Ir se

⁹ *Em Alto Mar*, espetáculo da Companhia de Teatro da UFBA, dirigido por Ewald Hackler, em 1985.

construindo à medida que o espetáculo vai avançando. Porque tem a energia dos atores, que vai interferir; a energia de todo o processo; a cenografia, o que ela modifica e tal. E que isso, eu não precisava de uma ansiedade de já ter tudo pronto, toda a concepção pronta e os atores só chegarem, pra se encaixar nos espaços que ficaram vagos nessa concepção. Não. Os atores interferem bastante. E aí ter tranquilidade e confiança nos atores: isso vai se ajeitar, vai se encaixar uma coisa na outra. (ANEXO J, f. 319).

Esses anos como assistente de direção de Harildo Déda foram anos de muito aprendizado. Ter visto o exercício de generosidade do diretor com os atores, com os parceiros de criação, como o cenógrafo e o iluminador, sem que essas interferências e colaborações significassem uma ameaça, foi de muita importância para o estabelecimento de um parâmetro na observação do então jovem ator.

Ao longo desses mais de vinte anos de parceria, os dois vivenciaram diversas formas de trabalhar conjuntamente, como professor e aluno; como diretor e ator; enquanto colegas, contracenando; invertendo os papéis, com Celso na direção e Harildo atuando. Enfim, trocaram de posição por várias vezes, podendo observar-se em várias frentes, conhecendo bem as características um do outro. São experiências em comum de muitos matizes.

[...] Todas as vezes que contracenei com Harildo sempre foi à vera, não tem essa generosidade de professor quando você está lá em cima do palco. Isso eu falo inclusive pra os meus alunos. Quando a gente vai, de vez em quando, contracenar eu falo: “Preparem-se, porque em cena não sou professor não; em cena, sou ator!” Ator com ator. E isso com Harildo foi uma delícia. (ANEXO J, f. 323).

Recentemente, em 2006, eles reencontraram-se como professor e aluno, numa oficina para atores profissionais promovida por um dos grupos da cidade. Esse retorno sedimentou procedimentos e confirmou o valor dessa herança artística:

Duas coisas que acho fundamentais e que aprendi com ele, e que hoje uso com meus alunos nas aulas de Interpretação, muito. A base está no texto. O texto lhe dá as respostas que você precisa para poder voar. Um bom texto é um bom material para um bom trabalho de interpretação. E pode vir a ser um material pra um bom espetáculo. [...] A segunda coisa: a gente lê em Eugênio Kusnet, lê em Stanislavski e não consegue compreender exatamente como é que se faz, e na sala de aula de Harildo ele mostra isso na prática, que é “Traga pra o corpo. Traga pra o corpo!”. Não é porque a minha base de início de criação está lá no texto que vou fazer uma criação totalmente cerebral. É fisicalização. É corpo. [...] Pra construção de personagem, só cérebro não funciona.

[...] Essa relação entre texto e corpo, e o ator no meio dessa equação, aprendi isso dentro de sala com Harildo. E continuo aprendendo. [...] Quando pego um espetáculo pra dirigir acho que é esse o ponto fundamental. Fui contaminado com isso, totalmente. [...] O trabalho de Harildo não é um trabalho de aquecimento de corpo, aquecimento de voz, alongamento e consciência corporal, pra depois chegar a um resultado. Não tem nada disso. Você entra com um trabalho de texto. [...] Você é induzido nesse trabalho a criar uma corporeidade pra vestir a cena. [...] Uma coisa que aprendi com Harildo é, por exemplo, corporalmente você conseguir expressar uma

mudança de ação interna de personagem, uma mudança de pensamento. Que é uma mudança de ângulo do corpo. [...] Não é marcação de rubrica, não é uma indicação do autor. É uma mudança de pensamento da personagem que ele corporifica e, ao corporificar, você compreende o que o personagem está querendo dizer, o que o autor queria que a personagem quisesse dizer. Então, essa relação com texto e corpo, pra mim, é a grande lição que Harildo deixa. (ANEXO J, f. 324).

A distância entre a fase de estudo do texto e essa outra fase relativa ao movimento do ator à procura das ações da personagem não é grande. Harildo Déda não costuma se demorar muito sem o movimento. Por vezes, inclusive, essas fases interpenetram-se. O importante é fisicalizar tudo aquilo que estiver a serviço das intenções e necessidades da personagem. Celso Júnior falou da apropriação dos conteúdos trabalhados por Harildo, durante essa longa parceria vivida pelos dois. Eles já estão incorporados a sua prática de ator e também de professor.

Cada vez que me reencontro com Harildo numa montagem, a minha confiança nesse tipo de trabalho é maior, porque já é testada e sei que posso aprofundar um pouco mais. Como a gente fez no último trabalho, que foi em sala de aula, nessa *master class* com ele, em que fiz o Tio Vânia e onde pude abrir a torneira da emoção completamente. Porque sabia que estava muito bem amparado tecnicamente pelo meu corpo e pelo trabalho de texto que tinha sido feito.

[...] Ele é fundamental na minha visão como artista, sem dúvida alguma, mas na minha visão também como professor. (ANEXO J, f. 326).

O vínculo criado, resultado de intensa convivência, extrapola a mera transmissão de conhecimento como sinônimo de repasse de algumas técnicas. A transmissão é aqui redimensionada, enriquecida e problematizada pela intransferível troca de informações que chega ao patamar da formação, da conformação artística que repercute até numa instância sabidamente mais pessoal.

Ele me trouxe uma ética e um filtro pra melhorar minha visão crítica do que assistia, enquanto estava em formação. Assistia determinados espetáculos e queria muito voltar pra Harildo pra saber o que tinha achado. Via filmes da década de 50, da década de 60, e ia conversar com Harildo pra saber se ele tinha visto, pra gente discutir, pra eu conseguir ajustar meu foco crítico, a partir da experiência dele. É óbvio que nem tudo eu concordo, tem coisas que a gente discorda totalmente.

[...] Essa minha invasão na vida pessoal dele se deu no dia do seu aniversário de 50 anos. [...] Harildo é um “porco-espinho”, gente! Sei o limite de quando realmente o espinho tá muito afiado e sei, às vezes, driblar esses espinhos e chegar nele. O negócio de comprar um presente e fazer um cartão, para esse aniversário, foi uma “forçação de barra”. Eu estava correndo um risco ali. Estava correndo um risco de vida! Arrisquei, mas fui pra entregar o presente e o cartão e ir embora. Fui sem nenhuma expectativa de permanecer lá e acabou sendo uma noite maravilhosa, divertidíssima.

[...] Acho que tem uma coisa de uma busca dele de eternidade. Que uma pessoa que tem filhos teria nos filhos. [...] De certa maneira, você está perpetuado ali. [...] Harildo eu acho que me usa um pouco pra perpetuar isso. Sou um filho meio rebelde,

e ele fica muito irritado com isso, entende? Mas não sou o único filho, não. Ele tem outros!

[...] Quando meu pai morreu – e isso não tem nada a ver com técnica, nem com pedagogia, nem com nada não. No dia que meu pai morreu, Harildo foi ao velório me visitar. [...] Eu falei: “Harildo, pelo amor de Deus, hein, agora é só você!” Falei isso explicitamente nesse dia. Não perco o humor nem no dia da morte do meu pai. Assim, meu pai real, verdadeiro, biológico, o pai de verdade morreu. Só tem Harildo agora.

[...] Meu pai era militar do Exército. É por isso que disse que Harildo é uma visão ética importante pra mim. Ele me deu uma visão de experiência do outro ponto de vista do período do golpe militar, da ditadura militar. Então, tenho um pai que era coronel do Exército e tenho um outro pai que foi preso, entende? Essas duas pessoas são importantíssimas e não poderia ser o homem que sou hoje se tivesse só a visão de meu pai. Por mais que quisesse criticar essa visão, o fato de ter conhecido Harildo e re-vivenciar as experiências dele, pessoais, isso pra mim é importante. Pra essa construção completa desse período e de formar um pouco essa idéia. E acho que isso me forma também. Não vou negar o militar, mas também não posso negar esse cara que foi preso. [...] E aí fico nesse meio caminho, entre esses dois homens, Quer dizer, ultrapassa o professor, o diretor, o colega, o qualquer coisa! (ANEXO J, f. 326).

A despeito desse vínculo pessoal comovente, Celso Júnior reflete sobre a metodologia de Harildo, exercendo sua visão crítica. Para ele, Harildo não “inventou” nada. Ele até encontrou em outras pessoas os mesmos procedimentos, mas não com a mesma eficácia, porque a forma como Harildo trabalha com análise de texto, com a busca da frase-núcleo, a divisão em subunidades, tornou-se única. A associação que ele promove entre o trabalho corporal e as caixas de ressonância do corpo do ator é uma dessas técnicas que ficaram tão personalizadas. São quatro áreas do corpo: cabeça; peito; estômago/barriga/abdômen; e, por fim, o sexo. Cada área do corpo vai representar energias diferenciadas. Existe uma energia mais cerebral; uma energia mais peitoral – que são as emoções mais fortes, como aquelas associadas ao cardíaco. Do abdômen viriam essas emoções que têm a ver com mastigação, com alimentação, evacuação. E a caixa de ressonância da área sexual vai comandar por um desejo, uma espécie de desejo. Não que os outros pontos não tenham desejo! O que Harildo afirma é que cada emoção é passível de ser representada por qualquer um desses quatro filtros.

Uma vontade muito grande de beber água pode ser cerebral, pode ser cardíaca, abdominal ou sexual. Você vai ter as caixas dominantes de cada personagem. [...] Todas as emoções pelas quais as personagens vão passando são filtradas, são regidas por esses... Não que os outros não estejam presentes. [...] Então a sala de aula, a sala de ensaio vira um laboratório pra você testar isso. [...] No movimento, na postura corporal você constrói um personagem a partir disso. E a junção das duas coisas, esse trabalho corporal aliado a um trabalho de análise de texto muito minuciosa é só Harildo que faz. Ele não inventou nem uma coisa nem outra. [...] É uma inteligência de saber identificar no aluno-ator, naquele momento, qual é exatamente a deficiência e onde é que ele deve atacar. [...] É uma agressividade em duas mãos, na verdade. Pra estimular a obter os resultados que ele acha que você pode obter e, depois, esse mesmo estímulo aparece como uma comemoração quando você conquista alguma coisa. Ele explicita isso sem pudor nenhum. Vibra, comemora, dá pulos de alegria.

[...] Esse ataque de estimulação no corpo do aluno-ator é que é o “ame-o ou deixe-o”. Tem atores que não se dispõem a isso. (ANEXO J, f. 329).

O que afinal caracterizaria essa propriedade, essa competência em Harildo Déda? Diante da pergunta, Celso Júnior lembrou do desconforto que pôde testemunhar em alguns colegas de sala de aula ou em alguns atores que participaram das mesmas montagens que ele, por não acreditarem nos resultados que o processo com Harildo costuma dar. Não havendo essa predisposição, esse trabalho não funciona, pois ele está completamente ancorado na relação que vai sendo paulatinamente construída a cada encontro, a cada ensaio.

Todas as vezes que vejo Harildo dirigindo e vejo Harildo em sala de aula ou busco pela memória... A bagagem técnica dele não é infinita, não é original, não é ilimitada. É uma bagagem limitada. Os recursos técnicos que ele dispõe não são grandiosos. [...] A análise de texto junto com esse trabalho corporal e saber conduzir isso: acho que essa é a chave. Alguma coisa me diz que essa é a chave da qualidade do trabalho e do resultado que ele obtém. Agora, os resultados não são maravilhosos só com isso. Precisa de uma disposição de quem... A pessoa acreditar nisso. Quando é aquele tipo de ator que acha que vai conseguir construir seu personagem: “Ah, vou inventar uma voz pra o personagem, vou fazer o personagem com o corpo assim ou assado.” De fora pra dentro, quer dizer, artificialmente, geralmente não funciona com Harildo. [...] Ele não induz você a chegar ao resultado; ele conduz. Ele não induz você a fazer uma coisa, o certo. Ele conduz a um determinado limite e você é muito livre pra criar, dentro desse limite. [...] Ele vai particularizar, inclusive pegando características étnicas suas, características histórico-familiares. Quanto mais conhece sua vida pessoal, mais usa isso como estímulo. [...] O resultado disso é muito individualizado. [...] Às vezes ele fica muito tempo no ensaio pra ver uma fala de um ator. Até o ator não compreender aquela frase, não vai adiante. Ou às vezes num pequeno diálogo ele demora horas, três horas de diálogo. (ANEXO J, f. 330).

Celso Júnior entende que Harildo aproxima muito o ator de si mesmo, gerando uma fricção. Dessa fricção saem faíscas que irão incendiar o processo. Os aspectos da vida pessoal do ator servem a esse procedimento, na medida da necessidade do trabalho a ser realizado. Se o ator tem clareza sobre qual a situação que o texto propõe e qual o objetivo daquela personagem, evita equívocos e o desperdício de forças.¹⁰ Se o texto é encarado como um espaço de autonomia para o ator, a encenação pode vir a ser surpreendente, até inusitada, porém o trabalho solitário desse ator com aquela dramaturgia garante a intimidade dele com a personagem, implicando numa base sólida para possíveis desdobramentos, vôos poéticos de diretores mais inquietos, mais inventivos. O ator precisa demarcar esse território, essa margem de segurança proporcionada pelo estudo do texto, buscando nele a frase-núcleo,

¹⁰ MAMET, David. *True and false: heresy and common sense for the actor*. New York: Vintage Books, 1997. Celso Júnior comenta em sua entrevista que trouxe o livro do David Mamet especialmente dos Estados Unidos para o professor Harildo, por considerar o teor do texto mais próximo à economia de gestos e ao processo de fisicalização defendidos por Harildo. (ANEXO J, p. 328).

determinando suas palavras-chaves, dividindo-o em unidades e subunidades¹¹, independente do desenho cênico engendrado pelo diretor. Com essa providência, o ator semeia espaço para um efetivo diálogo com o encenador e assegura um mínimo de qualidade para sua interpretação.

Para Marcelo Flores¹², outro artista apontado por Harildo como um dos seus discípulos, ele foi o “maior professor, uma referência como ator e diretor”, tornou-se um grande amigo e um colaborador incansável do seu grupo *Os Argonautas*, desde a fundação, em Salvador.

Fui seu aluno em oito disciplinas na Escola de Teatro da UFBA, tendo me graduado com o espetáculo *Baal*, em 1999, desempenhando o personagem título, sob sua direção. Na Escola, nossa maior convivência, ele conduziu nossa turma pelos caminhos de Shakespeare, Tchekov, Ibsen, Strindberg, Sófocles, Eurípedes e outros mestres do teatro. Fui dirigido por ele em diversas mostras de cena e nos espetáculos *Macbeth* (1995-1996) e *Hamlet* (2005-2006). Dividimos a cena em *A Vida de Galileu* (2001-2002) e *Eu, Brecht* (1998). Em *Antígona* (2004), dos *Argonautas*, dividimos o palco e a direção. Com *Os Argonautas* ele criou o *Clube da Cena*, em 2002, e desde então realizamos estudos práticos com atores convidados, em torno da obra de vários dramaturgos. (ANEXO K, f. 334).

O que Marcelo Flores destaca da sua relação de ensino-aprendizagem com Harildo Déda é a valorização conferida pelo mestre à autonomia do ator. “Com doçura ou firmeza”, ele estimula a superação de limites, mesmo que o ator esteja a serviço das concepções da direção, do texto ou roteiro de trabalho. No mesmo tempo que convida para essa liberdade, o professor enfatiza a responsabilidade do ator de ser o centro da cena, o ponto de sustentação de todos os outros elementos do fenômeno teatral. Essa inegável tensão reveste a figura do ator de força, imanta seu corpo e sua voz com uma potência que instiga e também assusta. Esse traço heróico constitui justamente toda a sua fragilidade. Quanto mais comprometido com o processo de criação, mais tem consciência de representar todos os esforços da equipe para encantar o espectador, trazê-lo para dentro do jogo proposto pela encenação.

Quando se refere ao modo como Harildo conduz os atores e atrizes em processo de formação, Marcelo chama atenção para o fato de que, mesmo contando com ementas e

¹¹ Frase-núcleo: a frase que funciona como o centro da fala da personagem, por revelar a intenção da mesma, ou a frase que resume o sentido capital de um diálogo, de um trecho maior da peça, como um ato ou um bloco determinado de cenas.

Palavras-chaves: aquelas palavras a serem destacadas no texto, por constituírem o núcleo da intenção nas orações proferidas pelas personagens. A ênfase vocal e gestual correspondente a essas palavras confere colorido e tensão dramática à interpretação.

Unidades e subunidades: divisões feitas no texto, para pontuar as mudanças na ação da peça. Essa pontuação do texto imprime à interpretação variação de tons na expressão vocal e também na expressão do gesto.

¹² A entrevista por escrito de Marcelo Flores foi enviada no dia 02 de junho de 2010.

conteúdos previamente delineados pelo currículo da instituição de ensino, o professor insiste no trabalho com a “intuição aberta” e com a “percepção de cada turma e, principalmente, de cada aluno”. Essa atenção especial dada ao indivíduo-ator é o maior foco da sua aula. Por vezes, chega a dedicar todo o horário de uma aula a uma única pessoa, produzindo com ela resultados tão concretos, visíveis, que o aprendizado se dá para todos os outros alunos presentes. Pela observação, esses outros participam também da construção da cena e podem desse modo aplicar mais adiante os procedimentos anotados, quando estiverem na sua vez de experimentar o diálogo vivo com o professor-diretor.

Lembro de um exemplo maravilhoso, acontecido com uma colega que não conseguia ir além, ir mais fundo na verdade de uma personagem trágica clássica. Tentativas diferentes de condução de Harildo eram em vão. De repente, ele interrompe a cena e pede a ela que vá à frente da turma, olhe nos olhos de todos e diga simplesmente: “Meu nome é fulana – seu nome mesmo – e eu sou atriz.” Todos nós rimos e ela também, pois parecia uma brincadeira. Ele, muito sério, pede silêncio e insiste pra que ela o faça. E aí, sem que ninguém esperasse, ela não consegue. Gagueja, brinca, disfarça. Ele insiste. Ela tenta de novo, ele incentiva, ela cai num choro convulsivo, solto, comovente. Um silêncio sólido, concreto na sala. Só o choro. Ele caminha em direção a ela. Abraça, acolhe e diz: “Tá tudo bem, minha filha, venha cá...”. Ela se recompõe e ele pede de novo, e ela diz então, tranquilamente. (ANEXO K, f. 335).

Através de exercícios de experimentação variados e da criação de cenas, a partir de fragmentos de textos dramáticos, sonetos e canções, o aluno-ator vai organizando um repertório a ser utilizado na construção do personagem que irá representar ao final de todo o processo pedagógico, culminando em apresentação aberta ao público. Marcelo afirma que três procedimentos servem de base para esse percurso: as “caixas”, a “respiração” e os “centros emocionais”. As “caixas” seriam eixos de deslocamento físico, de onde podemos definir a postura e a movimentação da personagem. Funcionam como caixas imaginárias paralelas ao chão, situadas na cabeça, no tórax e nos quadris. A partir de movimentos de frente/costas, direito-esquerda ou em cima/embaixo, como se entornássemos o conteúdo das caixas, pode-se compor a personagem “de fora pra dentro”, como costuma dizer Harildo, e fazer essa postura de modo coloquial ou exagerá-la ao extremo, de acordo com o estilo de cada encenação. A “respiração” é dividida em subvariações: rasa (peitoral) e profunda (abdominal) e nas velocidades lenta e rápida. Nestes exercícios descobre-se uma diversidade de emoções e sensações diferenciadas, de acordo com a qualidade da respiração adotada. Os “centros emocionais” seriam focos de energia e convergência de forças, distribuídos pelo corpo. São móveis de ação das personagens, que localizam ali seus impulsos, emoções e sensações. Os principais centros são cabeça, peito, estômago e sexo. Marcelo complementa, dizendo: “O importante sobre o trabalho de Harildo é que tudo se volta à criação de cenas, de personagens.

Não há lugar para experimentalismos [...] ou para que o foco esteja apenas na forma.” (ANEXO K, f. 336).

Em seu depoimento, Marcelo Flores utilizou mais de uma vez termos como “verdade”, “construir algo verdadeiro” e “acreditar verdadeiramente”, referindo-se aos procedimentos encontrados nas aulas de Interpretação de Harildo Déda. Essa evidência deixa clara a influência do conceito nuclear do mestre russo Stanislavski, a “verdade cênica”, substrato de todos os passos da Análise Ativa promovida pelo ator para conquistar o estado de “fé cênica” na criação de um papel.¹³ Quando especulei sobre algum procedimento intransferível, encontrado só e somente só na metodologia de Harildo, o ator corroborou a afirmação dos outros artistas indicados:

Imagino que as técnicas empregadas por Harildo não são inéditas e nem especiais. Muitos professores de Interpretação devem conhecê-las e aplicá-las. O que muda é justamente sua capacidade absurda de aplicá-las de forma nova, cuidadosa e atenta com os passos de cada um, ou de abrir mão de todas elas, se for preciso. [...] Em meus quinze anos de carreira, não encontrei ninguém que fosse lado a lado com o ator como ele faz. Algo assim como ensinar uma criança a andar de bicicleta sem as rodinhas, até que ela consiga sozinha. É um estilo único de ensinar e dirigir atores que é um paradigma pra mim. (ANEXO K, f. 336).

Marcelo continua aplicando os procedimentos aprendidos no contato com Harildo em Salvador. Mesmo distante atualmente, morando e trabalhando no Rio de Janeiro, o ator ancora suas criações no estudo do texto e na atenção à respiração e aos centros emocionais, como uma medida individual, que é somada às outras providências necessárias a cada novo processo de composição de personagem. Chegou a comentar sobre isso com o tom de quem guarda uma espécie de segredo, o tom de um jogador que guarda na manga uma carta preciosa: “Não falha nunca.”

¹³ STANISLÁVSKI, op. cit., pp. 167-200.

3.2 PROVISÕES PARA O INVERNO

A ação pedagógica que destacamos de Harildo Déda foi o processo do espetáculo de graduação do Bacharelado em Interpretação Teatral da turma que concluiu o curso em 2009. Essa foi a última direção de Harildo para a Escola de Teatro da UFBA antes da sua aposentadoria, como professor das últimas disciplinas do currículo de Interpretação, Desempenho de Papéis I e Desempenho de Papéis II. Com a montagem de *Quando As Máquinas Param*, texto de Plínio Marcos (1935-1999), essa foi a última vez que essas disciplinas foram oferecidas. O currículo da Escola de Teatro foi reformulado a partir de 2004, passando a funcionar pela estrutura de módulos, com alunos matriculados em turmas únicas que cumprem todo o programa do curso juntos, sem a dispersão costumeira dos créditos de graduação. De 2004 a 2009, este currículo remanescente obrigou a Escola a conviver com dois currículos em funcionamento: um período de muito trabalho para os professores dos dois departamentos da instituição. As três graduações, tanto a de Interpretação como a de Direção e Licenciatura, passaram por esse momento de transição até chegar ao formato praticado atualmente pela Escola. Nesta última turma foram matriculados apenas dois alunos, que estavam dependendo justamente desse último crédito para a conclusão do Bacharelado. São eles: Dado Ferreira e Eliana Oliveira. Os dois ingressaram na Escola de Teatro em 2002 e levaram um tempo maior que o previsto para a formatura por conta de outros afazeres que chocavam com os horários e a ordenação de créditos do curso.

Dado Ferreira iniciou sua formação em teatro ainda no Ensino Médio, em 1994, no colégio onde estudava na época, e seguiu fazendo regularmente cursos e oficinas até 2005, mesmo já sendo aluno de Interpretação na UFBA desde o ano de 2002. Durante a sua graduação teve participação como ator em alguns grupos e montagens de Salvador, fora da universidade. Esse processo de profissionalização o impediu de cursar as disciplinas da Escola de Teatro de modo contínuo, como pedia o fluxograma do currículo antigo. Eliana Oliveira precisou trabalhar e também ficou grávida durante seu período de estudante na Escola. As interrupções e impossibilidades na trajetória de cada um resultaram nesse reencontro, que teve como epicentro a última direção de Harildo Déda, antes de despedir-se da sua carreira de professor na universidade.

Por todos os envolvidos na montagem terem consciência de que aquele processo seria realmente histórico, um marco nos registros da Escola de Teatro, por causa desse desligamento do professor Harildo Déda, o espetáculo foi aguardado com muita expectativa,

principalmente pelos dois alunos-atores. A temporada aconteceu em agosto de 2009, no Teatro Martim Gonçalves.¹⁴ De março a julho daquele ano aconteceram os encontros, com várias frentes de trabalho sendo vivenciadas simultaneamente: a parte pedagógica, a artística propriamente dita e a de produção do espetáculo. Tanto para o professor como para os dois alunos aquele processo significava um grande ritual de passagem. Os três se comportaram como quem armazena provisões para o inverno. O que acontecesse ali iria transformar-se em lembrança, aprendizado, memória, servindo a cada um como uma espécie de alimento, de nutrição.

Para Dado Ferreira¹⁵ era a realização de um sonho. Desde que começou no curso, não tinha tido aulas ainda com Harildo Déda. A ansiedade era enorme. Finalmente iria poder conviver um pouco com o “mestre” – como gosta de falar.

Conheci Harildo Déda aos 16 anos, quando fui assistir a um espetáculo chamado *Eu Brecht*¹⁶, há uns 12 anos atrás. [...] Até hoje guardo alguns textos que nunca me esqueci. O modo como ele respirava, o modo como ele olhava, eu achei aquilo fascinante. [...] Aquele espetáculo marcou a minha vida. [...] Quando fiz vestibular, ele fazia parte da Banca, então ficava me tremendo na frente daquele homem que eu sempre via e tal. Guardei recorte de jornal, comecei a guardar recorte de jornal! Sou fã, tiete mesmo! E ele não sabe disso, inclusive. (ANEXO L, f. 338).

No decorrer do curso, os momentos efetivos de prática de interpretação foram poucos, pois havia muita teoria. Dado Ferreira sempre preferiu as disciplinas nas quais podia exercer diretamente no palco seu desejo de atuar.

[...] Preparação do Ator II também foi uma experiência muito bacana. Na época foi com o Celso Júnior. Inclusive o professor Celso Júnior é um dos discípulos de Harildo, reconhecidamente. Ele aproveita bastante a experiência que teve enquanto aluno, quando estava se formando, pra poder aplicar na sua metodologia de ensino. (ANEXO L, f. 338).

Quando finalmente iniciou o processo de ensaios com Harildo, Dado Ferreira observou atentamente a condução do professor e por muitas vezes precisou conter a ansiedade, pois sabia que ali teria uma grande chance de aprender na prática com um ator bastante respeitado e experiente. Os comentários que ouvia de colegas das turmas anteriores

¹⁴ O Teatro Martim Gonçalves, antigo Teatro Santo Antônio, inaugurado em 1958, recebeu o novo nome em homenagem ao primeiro diretor da Escola de Teatro da UFBA. Reinaugurado em 2007, foi reformado e ampliado. Desde o final dos anos 50 abriga a produção da própria Escola e mais outros eventos artísticos produzidos fora da universidade.

¹⁵ Entrevistamos o ator Dado Ferreira em 03 de junho de 2010.

¹⁶ O espetáculo *Eu, Brecht*, uma coletânea de pequenos textos e declarações do diretor alemão, com roteiro de Cleise Mendes, dirigido por Deolindo Checucci, professor da Escola de Teatro, foi uma das montagens da Companhia de Teatro da UFBA, em outubro de 1998.

geravam inquietação, suscitavam dúvidas, questionamentos. Alguns chegavam a dizer que Harildo Déda não dava importância a prazos para a escolha do texto de trabalho, que não ligava muito para datas, que o processo com ele era difícil, um verdadeiro desafio. Dado foi logo surpreendido, pois foi procurado com três meses de antecedência pelo professor, antes da disciplina começar, para ser informado sobre a dramaturgia que seria utilizada na encenação. E mais: foi encarregado de contatar com a colega Eliana sobre data de início das aulas e sobre o texto de Plínio Marcos devidamente escolhido para o processo com a dupla.

[...] Imaginei que seria uma coisa metódica, muito pré-estabelecida, que ele traria cadernos com coisas anotadas, com esquemas do que a gente ia fazer e do que a gente não ia fazer. E a impressão que dava era que Harildo deixava as coisas muito soltas. E é por isso que algumas outras pessoas que vieram antes comentavam que era tudo muito solto, muito largado. [...] Na verdade, ele é muito esperto, ele tenta por outras vertentes despertar determinadas fichas, determinados *links* e *insights*. Muita gente não pega isso. (ANEXO L, f. 339).

O processo de ensaios teve duas etapas bem distintas. Na primeira tudo girou em torno de conversas bastante informais sobre o autor, sua dramaturgia e as possíveis razões que justificassem a existência do texto. Diretor e atores dialogavam, trocavam idéias, sem pressa e sem o intuito de transformar esses momentos em provas ou testes. Essa etapa assumidamente informal era complementada por relatos do professor de tom por vezes anedótico, descontraído. Aos poucos, na ordem em que se apresentavam no texto, as cenas eram lidas, com direito a interrupções, voltas e repetições. O calendário estipulado por intermédio da divisão das unidades, trazido por Harildo Déda, serviu como guia para o andamento dos trabalhos. Com todas as datas prefixadas, a cada encontro os atores avançavam no trabalho de estudo e leitura do texto. Nessa fase, Harildo começou a pontuar a necessidade de dedicação do elenco, alegando que o que se conquistasse ali iria futuramente para a cena. Todo cuidado era pouco. Progressivamente, uma tensão ia tomando conta de tudo e um desejo de movimentar-se, de dar corpo àquelas descobertas ia fortalecendo-se, solicitando mais tempo e mais espaço. As atitudes de Harildo eram acompanhadas por Dado Ferreira atentamente, inclusive serviam para confirmar comentários anteriormente ouvidos:

Ele tira a camisa e aponta pra própria cabeça – que são marcas registradas dele. E todo mundo conhece o mestre por conta desses comportamentos que ele tem, enquanto dirige, de tirar a camisa, de gritar, de xingar e de apontar pra própria cabeça, de suar. [...] Eram três, quatro horas por cada encontro. Alguns não, porque ele dizia: “Estou com preguiça. Vamos pra casa. Já basta.” [...] mas não, não era preguiça. [...] Ele tem uma sensibilidade muito grande de perceber até quando a gente pode ir [...] ele sabe até quando o ator pode render ou não. (ANEXO L, f. 342).

Quando passou a interferir mais diretamente na interpretação dos dois alunos-atores, Harildo Déda evitava explicações sobre teorias do teatro, mesmo aquelas vinculadas ao tipo de interpretação que estavam trabalhando. Suas observações sobre o desempenho visto no palco eram econômicas, muito pontuais. Eram ditas claramente com a intenção de que o ator encontrasse seu próprio caminho, de que ele resolvesse da melhor maneira aquele determinado desafio. Caso essa resposta não se apresentasse prontamente, ele repetia exaustivamente a cena, o trecho em questão, sendo bastante incisivo quanto às recomendações que tinha pontuado.

Esgotada a primeira etapa de leitura de mesa acompanhada das observações do professor, teve início uma fase mais curta, mas nem por isso menos intensa do processo de ensaios. O elenco passou a movimentar-se. Nessa altura a ansiedade já era tamanha: todo o texto já havia sido memorizado pelos dois. Por mais que o diretor sinalizasse que essa providência atrapalhava o trabalho a ser feito, os atores simplesmente não conseguiam obedecer. Tanto no depoimento de Dado Ferreira como no de Eliana Oliveira podemos observar a tensão entre as indicações da direção e o desejo dos atores de apressar ou de algum modo subverter aquela condução. Esse é um dos componentes mais fascinantes do jogo entre atores e diretor: um equilíbrio muito delicado pode romper-se a qualquer momento, pois o dia a dia dos ensaios implica em pequenas traições, avanços e recuos, negociações ora tranquilas ora tumultuadas – tudo em nome da qualidade do espetáculo. No caso específico de *Quando As Máquinas Param* esse jogo acentuava-se, pois estavam ali somente os três, sem mediadores que pudessem dispersar o triângulo em andamento. Sobre o temperamento arredio do professor, Dado comenta, divertido: “[...] tem aquela coisa ranzinza, carrancuda, que ele vende e as pessoas que se aproximam, principalmente alunos, percebem que por detrás daquilo ele consegue esconder várias e várias facetas.” (ANEXO L, f. 345).

Eliana Oliveira¹⁷ aguardou ansiosamente o final do curso, por conta da provável direção de Harildo Déda para a montagem de graduação. Quando soube da confirmação do seu nome, intuiu que vivenciaria ao lado dele um processo marcante, definitivo.

[...] Ele é muito observador. Muito observador mesmo. Não gosta muito de interferir no momento que a gente tá fazendo as coisas não. Depois é que vai, anota num papelzinho e entrega. [...] Quando a gente passava, lia, passava duas, três vezes e pronto, independente de como tivesse ficado, ele fazia as anotações, entregava pra gente. [...] Quando não dava certo, a gente recebia bilhetinhos. [...] Esse negócio de falar demais não é com Harildo, não. [...] Ele dizia: “Você sabe o que tem que fazer. Então faça! Faça que, onde você não tiver chegando, vou mostrar por onde é que você vai. Mas não vou dizer ‘Vá por aqui’. Não vou pegar na tua mão e vou te levar.” Não.

¹⁷ A entrevista com a atriz Eliana Oliveira foi registrada em áudio no dia 10 de junho de 2010.

Ele quer que você se descubra, quer que você, enquanto ator, cresça se conhecendo e dando o melhor de você, levando muito a sério. (ANEXO M, f. 354).

A proximidade da estréia; o uso de adereços; as providências de produção, como escolha de figurino, relação com o cenário, montagem da iluminação; a pesquisa e a experimentação da sonoplastia; a utilização repetida de pratos, talheres, comida, etc.; absolutamente tudo teve o acompanhamento e a revisão de Harildo Déda. Durante a temporada, ele viu todas as apresentações, porém economizava ao máximo nas indicações antes do espetáculo começar. Quase não fazia isso. Retorno para os atores nem pensar! Dado Ferreira ficava angustiado diante desse silêncio. Das poucas vezes que arriscou alguma pergunta não viu muita receptividade. Aliás, quase nenhuma.

Quando acaba a apresentação, a primeira coisa que Harildo faz é ir embora. Ele não quer ver ninguém! [...] Ele não senta na platéia, fica encostado no corredor lateral, olhando a gente fazendo. Porque ele sabia que especificamente naquela direção, ali naquela diagonal tínhamos muitas marcas, onde a gente olhava pra lá, onde a gente se posicionava pra lá – até nisso ele pensou! (ANEXO L, f. 348).

Entre os atores e Harildo havia uma ambiguidade: ao mesmo tempo em que se sentiam devidamente amparados e bem cuidados pelo professor em outros momentos ele parecia inacessível. Essa ambivalência funcionava como um gancho, que prendia a atenção e estimulava o empenho em não dar motivo para reclamação ou crítica. A exigência, a vigilância severa às vezes deixava os atores inibidos ou mesmo sem saber como realmente estavam respondendo às indicações anotadas durante o período de ensaios. Essa convivência tensa era atenuada por alguns momentos de muita cumplicidade, de muita compenetração, onde cada um podia perceber no outro a aposta visceral no trabalho. Muita coisa estava em jogo, tanto para o mestre como para os aprendizes. Os três estavam concluindo um ciclo, estavam fechando uma etapa bastante significativa. A temporada serviu como termômetro para as conquistas resultantes de um processo tão desafiador e tão árduo. Nela, cada um pôde refletir sobre a relação vivenciada e guardar em si mesmo aquelas tão preciosas provisões. Dado Ferreira relembra:

O mais legal que aconteceu nesse sentido de reconhecimento dele [...] foi na semana antes de estrear, que a gente não tinha conseguido o tom que ele queria e, num belo dia, a cena final rolou. [...] Ele sempre pediu aquilo e eu nunca conseguia fazer [...] Eu tava tendo muita resistência e ele tava batendo muito na tecla, muito incisivo e entrou de sola algumas vezes na minha resistência. Harildo tentou destruir de qualquer forma essas minhas resistências e conseguiu. No dia em que ele conseguiu e eu consegui, fizemos ali, mudamos. Quando terminou, Harildo estava vermelho, emocionado, chorando e batendo palma – e eu me arrepio todo! Porque no processo

ele nunca demonstrou esse envolvimento. Quando terminou foi aquele longo silêncio. A gente ficou em silêncio, olhando ele, e ele enxugando as lágrimas. Ele levantou e disse assim: “Parabéns”. [...] Foi muito emocionante, porque a gente nunca esperava [...] foi muito emocionante aquele momento em que a gente ficou uns longos dois minutos em silêncio. E ele enxugando as lágrimas e dizendo: “Perfeito, vocês chegaram. E é muito lindo ver o ator chegar no ponto certo. É emocionante”. (ANEXO L, f. 349).

3.3 ESPECIARIAS

Depois que tomou conhecimento dos critérios para a indicação de artistas que considera como seus discípulos ou seguidores, Hebe Alves foi certa. Sem hesitações, imediatamente citou dois nomes. E mais: dividiu a indicação em duas linhas. A ênfase do nome de Maria Menezes está na Interpretação; Elaine Cardim firma-se cada vez mais como arte-educadora, trabalhando há alguns anos como professora de teatro, principalmente na área da Voz. As duas são atrizes. Participaram de mais de um espetáculo dirigido por Hebe. São parceiras de longa data. Com cada uma pôde realizar projetos importantes na sua trajetória de professora e diretora teatral. Observando o trabalho das duas atrizes nos últimos anos, tendo contato com elas em função das entrevistas que foram gravadas durante o período da coleta de dados da pesquisa, pude certificar-me do quanto foram e são influenciadas pela pedagogia de Hebe Alves e como as duas renovam e redimensionam essa mesma pedagogia. Na relação artística com Hebe Alves elas lembram especiarias, que podem alterar significativamente o sabor dos alimentos, forjando em conjunto com eles novas formas de saborear a comida, fazendo do ato da nutrição uma espécie de aventura para os sentidos. Para saciar a fome de mais arte, surgem novos temperos, que trazem outras cores, que apontam para outras possibilidades, gerando como se novos pratos para a degustação. O que Hebe Alves tem realizado encontra nas duas atrizes escolhidas um revigoramento, uma ampliação.

Maria Menezes¹⁸ é atriz profissional desde 1990. Trabalhou com os mais atuantes diretores teatrais baianos, como Luiz Marfuz, Paulo Dourado, Carmem Paternostro, Fernando Guerreiro, entre outros. Participou de espetáculos de grande repercussão na cena teatral baiana, como *O Homem Nu: Suas Viagens*, dirigido por Hebe Alves, em 1992; *O Casamento dos Pequenos Burgueses*, direção de Luiz Marfuz, em 1994; *Isso Assim Assado no Inferno*, direção de Hebe Alves, de 1997; e *Alvorço: Uma Comédia Feita por Você*, direção coletiva que estreou em 2004. Foi integrante durante dez anos, de 1991 a 2001, do Grupo Los

¹⁸ Maria Menezes registrou sua entrevista em 29 de maio de 2010.

Catedrásticos, dirigido por Paulo Dourado, participando dos espetáculos *Bróder: Uma Odisséia Fantástica*, com direção de Meran Vargens, em 1991; *Suburra*, recital erótico com direção de Paulo Dourado, em 1996; e o *Recital da Novíssima Poesia Baiana*, também dirigido por Dourado, em 1997. Este último foi um fenômeno de público, por trazer ao palco as letras de algumas canções da chamada *axé music*, promovendo assim um amplo debate na Bahia sobre a música popular recente da cidade de Salvador. Com esse e mais outros espetáculos, Maria Menezes fez diversas viagens por algumas capitais brasileiras. Graduada no Bacharelado em Interpretação Teatral na Escola de Teatro da UFBA em 1996, Maria iniciou sua trajetória como atriz no VI Curso Livre de Teatro da UFBA, em 1990. Em seguida, fez parte do Grupo Cereus, que teve a direção artística de Hebe Alves. Em 1995 esteve no Grupo Piollin, da Paraíba, sob a direção de Luis Carlos Vasconcelos. Entre 2001 e 2003 morou na Califórnia, Estados Unidos, fazendo alguns *workshops* de Interpretação. Em seu currículo constam várias participações em cursos e oficinas de Corpo, Voz e Dramaturgia para Atores. Maria Menezes vem fazendo trabalhos como atriz na televisão desde 2000, tanto em nível nacional como em programas locais da TV baiana. Atualmente conduz um quadro semanal do programa *Mosaico Baiano*, de grande popularidade em Salvador. Desde 1994 tem participação em curtas e longas-metragens também no cinema. Desde 2009, Maria Menezes está em cartaz com o espetáculo *Uma Vez, Nada Mais*, direção de Hebe Alves. A peça comemora os vinte anos de carreira de Maria e é uma mostra da bem-sucedida parceria entre as duas, por estar calcada na técnica do cinema mudo transposta para o teatro – pesquisa que as duas realizam desde o primeiro encontro entre elas, no Curso Livre da UFBA, em 1990.

A primeira vez em que vi Hebe foi na audição para o Curso Livre de Teatro da UFBA, final de 1989. Fui aprovada e então tive a experiência de conviver com ela diariamente, a partir de março de 1990 até o final do ano, quando a gente montou *Os Melhores Anos de Nossas Vidas*, com texto do Domingos de Oliveira. [...] Não tinha o menor contato com o teatro baiano, nada. Nem ia ser atriz, também não. Era só pra me distrair, porque eu não sabia o que ia fazer da vida.

[...] O fato de ter sido Hebe o meu primeiro contato com o teatro, a minha primeira referência/diretriz, influenciou bastante no fato de eu ter prosseguido. Se tivesse tido uma pessoa talvez – vamos dizer – menos holística ou preocupada com essa parte do autoconhecimento [...], se tivesse entrado já direto num diretor de teatro de marcações e não sei quê, talvez não tivesse achado tão... Porque esse processo de autoconhecimento, de respirar, pra mim foi um grande chamado. [...] Desse grupo que fez o Curso Livre com Hebe, ela convidou alguns atores que se identificavam muito com a proposta dela e que tinham vontade de continuar. [...] Nesse Grupo Cereus a gente teve uma experimentação diária com ela, por anos!

[...] Eu tinha saído do Grupo Cereus porque também tinha a demanda de Los Catedrásticos, que tava começando, então eu... E Catedrásticos dava dinheiro, lotava, então eu fui para Los Catedrásticos. Enfim, tinha uma identificação muito grande com o Grupo Cereus, com as pessoas, mas nesse momento a gente teve que se separar. (ANEXO N, f. 364).

Depois de um ano distante, envolvida num treinamento intensivo no Grupo Piollin, da Paraíba, Maria retornou a Salvador em 1996, reencontrando Hebe Alves numa produção que não era do Grupo Cereus. Foi o espetáculo *O Filho da Mãe*, primeira parceria das duas fora do teatro de grupo. Além da vivência como professora e aluna durante a graduação de Interpretação na Escola de Teatro da UFBA, as duas foram acumulando outros encontros em diversos projetos do teatro baiano. A parceria foi progressivamente afinando, adquirindo mais qualidade. Por conta do dinamismo dos compromissos de trabalho e com a passagem dos anos, elas foram testemunhando as mudanças na relação, os novos papéis que cada uma foi assumindo na lida com o teatro.

Agora em *Uma Vez, Nada Mais* foi um reencontro bem difícil, porque a gente perdeu essa característica de mestre e aprendiz que existia. Passaram-se muitos anos e eu já com 20 anos de atriz, [...] com muita pressa [...] Acho que ela às vezes tem uma tendência a valorizar muito o início da peça, parar, repetir, detalhar, burilar. E às vezes o ator fica desamparado no final, entendeu? A gente tem muita segurança no início. Acho que isso aconteceu algumas vezes em processos com Hebe. (Ela vai odiar que eu diga isso! Ela vai odiar. Bote aí que a atriz se desculpa!) Mas houve peças em que não aconteceu isso, várias peças dela provam o contrário. [...] Ela gosta de laboratório, gosta de experimentar. (ANEXO N, f. 366).

Maria Menezes compreende que o encontro com Hebe Alves foi e continua sendo de fundamental importância para seu ofício de atriz. A singularidade que afirma ter detectado no modo como Hebe conduz atores em formação está na associação entre teatro e autoconhecimento. Essa abordagem característica é eminentemente prática, promovendo a auto-observação pelo movimento do corpo, pelo uso diversificado da voz, pelos desafios trazidos pelos muitos exercícios de improvisação. Na constância desse aprendizado, o aluno-ator vai ganhando paulatinamente mais propriedade para falar de si mesmo, para se expressar e para conduzir seu próprio processo de criação.

Na minha relação de ensino-aprendizagem com Hebe, a primeira coisa seria a demanda de trabalho pessoal, comigo mesma, com o meu corpo, minha voz, minhas leituras. Ser uma atriz que pensa, que cria sua dramaturgia, que tem um repertório: isso é uma coisa muito presente. Ela sempre educou e formou a gente pra esse tipo de atuação em que você questiona. Não é questionar a autoridade do diretor, mas oferecer repertório seu, ter repertório gestual, físico e vocal, moleque, grande. Oferecer isso ao diretor pra dialogar com ele nas escolhas. [...] A gente sempre fazia um trabalho grande, físico e vocal, antes de entrar no processo mesmo de criar. [...] Tinha uma forte tendência a improvisar. [...] Só que improvisação norteada por códigos que a gente trabalhava desde o Curso Livre, que seriam: começo, meio e fim da cena – ter o início, meio e fim de tudo, de cada célula; as variações do tempo físico, da câmera lenta ao acelerado; a fragmentação das ações nos quadrinhos. Ela sempre brincou com quadrinho. Sempre brincou com o olhar da direção. Às vezes, como se a gente tivesse fazendo um filme, em que ela podia cortar e editar, cortar e colar, brincar com o tempo da ação. (ANEXO N, f. 367).

Essa compreensão da cena como o resultado da junção de pequenas células propostas pelo ator confere autonomia na condução dos trabalhos com dramaturgia, tanto em termos de escrita dramaturgica como da escrita cênica propriamente dita. O ator é capaz de elaborar textos e também elaborar a ação cênica que o texto proposto requer. Essa capacidade de leitura e de escrita teatral é desenvolvida a partir do corpo, entendido como âncora, que pode impulsionar e também enraizar, dar base segura aos propósitos que forem surgindo, resultantes do processo dinâmico da criação em grupo. Maria Menezes insistiu nessa ampliação de recursos corporais como a mola-mestra da inventividade e da disponibilidade para atuar. Afirmou seguidas vezes ser esse um procedimento nuclear para Hebe Alves.

A busca do personagem pela via física, pela variação de postura, de respiração. [...] Criar o gesto [...] preencher com o conteúdo emocional da personagem. [...] Sempre um trabalho conteúdo/forma muito paralelo. [...] Ela partia sempre de um estímulo mais físico, mais gestual.

A busca pelas atmosferas criadas coletivamente. Ela trabalha muito com músicas. [...] Também tem o onde, o quando, o como, o porquê – essa coisa básica do teatro, que Hebe sempre trabalhou. Por que fazer isso? Por que essa ação? A sequência de passos até chegar ao clímax, construir essa escada psicológica até chegar ao ápice de uma cena, entendeu?

[...] A gente fazia também muita improvisação muda, de entrar e fazer uma cena cotidiana diante de uma platéia sem o uso da palavra. Trabalhar com o invisível, com objetos e pessoas invisíveis, que na verdade não estão ali. (ANEXO N, f. 367).

Quando discorreu sobre as técnicas que deram suporte à encenação de *Uma Vez, Nada Mais*, Maria Menezes destacou outros aspectos que são recorrentes na obra e na ação pedagógica de Hebe:

Nessa peça tem tudo, tem o acelerado, o lidar com o invisível [...] tem uma coisa de cinema que ela também trabalha, das divas. Uma coisa do feminino, que é muito forte no trabalho de Hebe em vários espetáculos. Seja em Nelson Rodrigues, no que quer que seja, tem uma coisa feminina muito forte. [...] Ela sabe como tirar proveito dessa energia do feminino. [...] E Hebe tem essa coisa do melodrama, da mãe dela que foi uma mulher que cantava músicas de rádio. Ela ouviu muito essa coisa da dor. (ANEXO N, f. 368).

Independente de estar sendo dirigida ou não por Hebe Alves, Maria Menezes procura sempre o preenchimento das suas ações no palco. Esse procedimento sempre está associado à Hebe. Para a atriz, os espetáculos dirigidos por ela não são ocos, perdidos apenas na preocupação com a forma. Eles guiam o olhar do espectador para a força expressiva do ator, para a carga de intenções e sentidos que o ator pode provocar. Esse poder conferido ao ator vem acompanhado de motivações éticas, destituído de exibicionismo e de vaidade exagerada.

[...] Esse foi um modo de fazer que aprendi com Hebe: ter começo, meio e fim dentro de uma performance teatral, seja ela qual for, com a duração que tenha. [...] Acelerar e ralentar, ter consciência do que provoço na platéia com a exacerbação de um gesto ou com a quebra de um ritmo, da mudança de ritmo. Muita consciência do jogo, da relação. [...] Tentar acrescentar o que for pra ser acrescentado para o espetáculo e não para minha performance pessoal. Tudo bem ser “ótimo”, a gente é guloso mesmo, vaidoso, ator quer fazer e tal, mas sempre ter essa consciência de fazer para a peça. (ANEXO N, f. 369).

Maria utilizou mais de uma vez um termo, na tentativa de definir essa aplicação de Hebe Alves em relação ao aspecto interativo do trabalho do ator: jogo generoso. Por vezes também falou “brincar”, “brincadeira”, comunicando uma associação muito positiva que costuma ter quanto ao processo de criação conduzido por Hebe. Valorizou bastante um traço muito presente na condução da professora-diretora Hebe Alves, que difere de outros diretores muito agressivos, rigorosos além da conta. Ela afirma uma suavidade, uma capacidade de instigar o desejo de superação no ator sem necessariamente ter que precipitá-lo em situações de brutal exposição.

A outra atriz indicada por Hebe foi Elaine Cardim. Se em Maria Menezes podemos observar uma atenção quanto a possíveis componentes pedagógicos na relação entre os profissionais de teatro, em Elaine essa preocupação é notória. Ela é uma atriz que divide regularmente seu trabalho de criação com o de ensino do teatro. É mais uma profissional da área que tem o perfil que é justamente focado pela pesquisa que realizamos. Esta singularidade é o ponto nevrálgico de toda a investigação: Elaine Cardim repete a mesma atitude que encontramos em Hebe Alves, Harildo Déda e Meran Vargens. Ela alterna o trabalho de atriz com o seu trabalho de professora de teatro. O que essa escolha determina no seu ofício de atriz? O que influencia no seu trabalho pedagógico? Foi especificamente por essa razão que a entrevista realizada com a atriz causou em mim tanto interesse.¹⁹

Elaine Cardim concluiu o Bacharelado em Interpretação Teatral em 1999, na Escola de Teatro da UFBA e fez parte de diversos cursos e oficinas direcionados para atores fora da universidade. Atualmente é mestranda no Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas e também Professora Substituta nas disciplinas de Voz e Interpretação na mesma instituição. Integrante da Companhia A4 de Realizações Teatrais, Elaine pode ser vista em cena com a mais recente produção do grupo, o espetáculo *Matilde, La Cambiadora de Cuerpos*, encenação de Hebe Alves, diretora artística da companhia. No período de 2002 a 2007

¹⁹ Elaine Cardim foi entrevistada em 07 de maio de 2010.

trabalhou com arte-educadora no Liceu de Artes e Ofícios da Bahia. Tem se dedicado a pesquisas e projetos que visam o casamento entre Voz e Interpretação.

A atriz veio ter contato com Hebe Alves quando ingressou na Escola de Teatro em 1995. Anteriormente não teve nenhum envolvimento com teatro, a não ser como estudante do Ensino Médio, no colégio onde estudou. Começou muito jovem como aluna de Interpretação na universidade, dedicando-se muito ao curso, sendo monitora já em seu segundo semestre, justamente numa disciplina ministrada por Hebe: Fundamentos da Interpretação. Ela rememora, comentando sobre o Bacharelado: “Foi uma aventura em que me lancei meio inconsciente mesmo, e depois que eu fui entender o porquê. A ficha foi caindo depois.” (ANEXO O, f. 370). Nesse primeiro contato, Elaine logo observou a motivação de Hebe Alves em integrar a voz com a interpretação, através do trabalho de consciência corporal. Sempre havia a intenção de estabelecer um conjunto harmônico entre esses elementos, visando à formação do ator. Mas essa era uma visão integral, do corpo como um todo, não somente circunscrito à instância física, mecânica. O treinamento proposto era regular e intenso, partindo do que Hebe nomeava “partitura de pontos”. Além disso, o corpo do aluno-ator era considerado como uma matriz de irradiação, que poderia vir a ser contraída ou expandida. Muitos exercícios giravam em torno do “gesto psicológico” (CHEKHOV, 1986, p. 69-91)²⁰.

O trabalho específico de relação do aluno-ator com o espaço e com seu próprio corpo preparou a turma da qual Elaine fez parte para a experiência da montagem didática – processo onde os alunos passam por todas as etapas da produção de um espetáculo, até chegar às apresentações para o público convidado. A montagem resultante da disciplina Prática de Interpretação I foi chamada *O Buraco É Mais Embaixo*, uma adaptação de um dramaturgo ainda adolescente, João Sanches, para *Viagem ao Centro da Terra*, de Júlio Verne (1828-1905). A mostra didática apresentada em 1997 extrapolou os muros da Escola de Teatro, sendo convidada para uma temporada no Teatro Vila Velha, em Salvador, e acabou ganhando, no mesmo ano, o prêmio de melhor espetáculo do júri popular no XI Festival Universitário de Blumenau, em Santa Catarina. Elaine participou ativamente de toda a trajetória da peça, desde

²⁰ De acordo com Chekhov, através do gesto psicológico, o GP, “o ator penetra e estimula as profundezas da sua própria psicologia”. O objetivo do GP é influenciar, instigar, moldar e sintonizar o ator na sua relação com a personagem, por intermédio de uma forma condensada, bem definida, resultante de tentativas de síntese corporal aplicada à personagem inteira ou para determinadas cenas ou até para falas separadas. Essa somatização bem recortada pode vir a ser acionada pelo corpo em ritmos diferentes. Deve ser arquetípica, de forte definição, para poder estimular o ator para a ação. Antes de iniciar a atuação, durante os ensaios ou já em temporada, o ator deve acionar o GP, concentrando nele o impulso para agir a partir daquelas características condensadas. Hebe Alves encontrou uma correspondência entre esse conceito de Chekhov e a noção de “corpo formado” de Keleman. O GP seria, assim, o “soma” equivalente à psicologia da personagem.

o nascedouro, dentro da sua graduação, até ser transformada num produto teatral, com direito a recursos, planejamento de produção, divulgação e crítica. Quem orquestrou todo o andamento do trabalho da equipe diretamente envolvida com o espetáculo foi Hebe Alves.

[...] Hebe sempre esteve nessa direção, não só a direção cênica, não só na formação, mas na direção também de uma formação desse ator ampliado, pra se colocar e saber como trabalhar, o que fazer do seu trabalho. Então, esse sentido de produção, de ter a consciência do seu produto artístico e a consciência de como poder viabilizá-lo. (ANEXO O, f. 372).

Logo após esse momento tão marcante da realização e da repercussão positiva do espetáculo do ano anterior, Elaine foi monitora na disciplina Preparação do Ator I, ministrada por Hebe Alves no primeiro semestre de 1998. Essa experiência foi decisiva para o seu trabalho posterior como professora. Nela, a atriz pôde desenvolver a adaptação da dramaturgia de Nelson Rodrigues (1912-1980) para a montagem didática *Perdoa-me*. Trechos de algumas peças do dramaturgo foram reunidos por ela, juntamente com Hebe, especialmente para a montagem de conclusão da disciplina. Elaine ficou também responsável pela Assistência de Direção. Essas novas frentes de trabalho ampliaram a visão de Elaine quanto ao processo criativo e também pedagógico proposto por Hebe. Participar assim ativamente da construção de um espetáculo, sob a coordenação da professora, fortaleceu a parceria iniciada em 1997. Como consequência, Elaine foi convidada por Hebe para a Assistência de Direção do espetáculo *Assim Assado no Inferno*, produção desvinculada da universidade, que aproximou definitivamente Elaine da classe teatral baiana.

Paralelamente, a atriz seguia com o seu curso de Interpretação na Escola de Teatro. Na disciplina Desempenho de Papéis I, em 1999, sob a orientação de Hebe Alves, Elaine vivenciou todas as etapas propostas pela professora para os alunos-atores daquela turma: primeiro, o trabalho a partir de uma canção, de escolha pessoal; depois, a composição cênica a partir de um monólogo, também fruto de uma eleição pessoal; mais adiante a elaboração de um diálogo, uma contracena; por fim, o planejamento, o ensaio e a consequente apresentação de uma determinada cena, escolhida por cada subgrupo. Essa mostra didática foi nomeada como *Mitos*. Como fechamento do seu percurso no Bacharelado, Elaine se reuniu com mais três colegas, solicitando formalmente da direção da instituição a criação de uma segunda turma de concluintes que pudesse ser dirigida por Hebe Alves em seu espetáculo de graduação. Assim foi feito. O resultado desse processo recebeu o título de *InSônia*, adaptação do texto dramático *Valsa N.º 6*, de Nelson Rodrigues. Algo semelhante ao que tinha acontecido com o espetáculo *O Buraco É Mais Embaixo* se deu novamente com *InSônia*.

Desta vez de modo mais acentuado. A peça extrapolou os limites da universidade, conquistando temporadas de sucesso em Salvador, percorreu um circuito de festivais importantes no país, foi reconhecida por público e crítica e mais de uma vez premiada. A culminância dessa trajetória tão bem sucedida foi a viagem do espetáculo à Romênia.

Em função de contato tão estreito e praticamente ininterrupto com a professora Hebe Alves, incluindo algumas viagens de trabalho, Elaine Cardim sente-se à vontade para discorrer sobre uma possível singularidade em sua forma de conduzir o aprendizado de artistas de teatro em formação. Além dessas vivências anteriores, até hoje o intercâmbio é mantido entre as duas profissionais. Atualmente estão envolvidas em outro patamar de mútuas influências, trabalhando como orientadora e mestranda, respectivamente, no Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal da Bahia.

[...] Tem uma coisa em Hebe que pra mim é fundamental: a formação ética. Acho que ela nunca virou pra gente e falou sobre o que é ética. Mas ela dá uma formação ética, de situar que não se faz teatro sozinho. Você entende ali nas pequenas e nas grandes coisas, na prática, e mergulha nesse entendimento de que não se faz teatro sozinho, de que tem um compromisso com você, com o grupo, com a sociedade sim. [...] E aí vem o olhar que você desenvolve de direção [...] A idéia de espaço como um todo, não só o ator sabendo essa coisa de direita, esquerda, centro, alto, médio e baixo do palco, mas a relação do espaço, de você nesse espaço como um todo. [...] A gente pode usar isso como uma metáfora expandida, do artista com relação a sua arte, o artista com relação ao outro.

[...] Então, esse levar o ator a refletir sobre si, sobre a sua arte, o seu tempo, isso pra mim é a pedra fundamental da minha formação. (ANEXO O, f. 375).

Para Elaine, as vivências como professora de teatro durante os cinco anos de trabalho no Liceu de Artes e Ofícios em Salvador, somadas às experiências pedagógicas em dez cidades brasileiras, no circuito de viagens do Palco Giratório, projeto do SESC, a partir do processo de montagem do espetáculo *InSônia*, deixaram bastante clara a influência que recebeu de Hebe.

[...] A sua forma de fazer teatro é uma dentro de um universo. Ela tem seu brilho, seu vigor, contanto que você seja sincero no que está fazendo, que você saiba por que está fazendo. É um ciclo. Mesmo que a resposta, o sentido chegue um tempo depois. [...] É um papel, um projeto, até uma viagem. E isso obviamente que eu levo pra sala de aula. [...] da forma que é na prática, na relação com Hebe, nesse embate, nessas provocações, conseqüentemente eu também, com os meus alunos, cresço muito. E não é frase de efeito, aquela coisa de que Educação é um caminho de mão dupla e tal. (ANEXO O, f. 376).

Alguns procedimentos atribuídos por Elaine unicamente à Hebe Alves sedimentaram essa influência. Por intermédio deles, a atriz pôde testemunhar respostas positivas aos planos de curso elaborados pela professora. Esses mesmos procedimentos por vezes eram

encontrados também em processos de montagens de espetáculo, extrapolando a dinâmica da sala de aula. Foram destacados os seguintes: a indagação “Por que sim? Por que não?”, a “partitura de pontos” e os “quadrinhos”.²¹ O primeiro procedimento sempre esteve presente nas situações de trabalho compartilhadas com Hebe. Fosse numa aula ou num ensaio ou até mesmo em reuniões de planejamento e produção, ela perguntava a validade de fazer ou não alguma coisa. Às vezes a pergunta dizia respeito a algo pragmático; em outros momentos instigava alguma reflexão sobre escolhas do processo de criação; por outras vezes chamava atenção para questões amplas, subjetivas, de cunho explicitamente pessoal. A segunda estratégia de ação diz respeito à noção de espaço. Para o ator essa seria uma noção nuclear: seja numa instância física, material, referente aos pontos ocupados por ele no palco; seja na sua atitude em relação ao ofício e ao seu papel social. Ela implica numa compreensão de historicidade²² (BRECHT, 1978, p. 16). Construir uma partitura de pontos serve tanto às ações físicas desenhadas no espaço cênico como também à trajetória de um espetáculo, à realização de determinado projeto, à coerência entre atos e intenções. Sobre o trabalho com os quadrinhos, Elaine comenta:

A sala é dividida em dois espaços, como se fossem duas páginas de quadrinhos mesmo. Tem um título ou um tema, uma situação proposta. Um grupo de atores. Um ator vai para o primeiro espaço e congela numa atitude. [...] vem um outro e se relaciona, de acordo com aquela, e vai completando até que o grupo feche. Aí você passa pra outro quadrinho. O primeiro que entrou sai. Vê o quadro que foi montado e, de acordo com aquilo, se coloca na segunda página, no outro lugar/espaço, [...] E aí o número dois sai... [...] Uma relação de continuidade. [...] Se estou na direita alta, não posso na próxima página estar na esquerda baixa. [...] São variantes que o ator, em posturas/ações congeladas, tem que lidar. [...] O ator, agora, tem que se mover sem se bater, sem atropelar o outro, que também está se movimentando, ao mesmo tempo. [...] Depois disso, o quadrinho vira filme. Aí você vai trabalhar a transição, o preenchimento dessa transição, que vai estar amparada nessa relação que se estabeleceu e no sentido daquela história que está sendo contada. [...] O quadrinho, que a princípio parece uma coisa simples, [...] trabalha uma gama de elementos essenciais na formação do ator. Objetivo, ação interna e externa, linha contínua de

²¹ Outro procedimento reconhecido por todos os alunos da professora Hebe Alves são os “Relatórios”. Eles variam de nome a cada turma, por vezes a cada pessoa. São na verdade as anotações regulares, feitas individualmente, sobre as aulas. Neles o aluno-ator registra a descrição das práticas vivenciadas, sua relação subjetiva com essa experiência e mais outras questões relativas a todas as etapas do processo pedagógico em andamento. Esse precioso instrumento de avaliação individual é devolvido ao aluno no final do curso. Serve de acompanhamento e de possibilidade concreta para um diálogo recortado, caso haja a necessidade. Porém, sua maior utilidade é seguramente a reflexão que estimula e alimenta repetidamente.

²² Para Brecht, o palco é um microcosmo que reflete o macrocosmo da sociedade. As ações que são vistas dentro dele espelham razões políticas e sociais mais amplas que as vontades individuais das personagens. Hebe Alves associa a relação do aluno-ator com as áreas do palco à ocupação de espaços simbólicos no grupo e no processo da montagem didática. O exercício de preenchimento dos espaços do palco, dentro de um processo pedagógico de formação de atores, implica em escolhas e posicionamentos, refletindo questões mais amplas, de cunho ético, político. Essa visão é fruto da noção de historicidade, ou seja, os indivíduos, independente da sua vontade, participam de processos históricos permanentemente. Esse valor marxista foi deslocado para a cena pelo diretor alemão Bertolt Brecht.

ação, prontidão, memória e consciência corporal, poder de síntese, relação espacial, [...] dramaturgia da cena (início, clímax, desfecho), o jogo cênico entre os atores (aceitação/improvisação) [...] (ANEXO O, f. 378).

Elaine reconhece que as estratégias de ação repetidas por Hebe Alves não ficam circunscritas apenas à preocupação imediata com a composição de cenas. Em muitos momentos alheios ao processo de preparação de um espetáculo a professora faz uso delas, pois acabam servindo para outros propósitos como os de integração, de relaxamento das tensões e de estimulação da criatividade²³. Outra estratégia digna de nota é a insistência da professora em pôr em contato atores e atrizes, para que possam dialogar e trocar experiências, fortalecendo neles o valor da convivência e do enriquecimento mútuo. Elaine já participou de mais de uma roda de conversas sobre sua experiência de produção, a partir dos espetáculos dirigidos por Hebe Alves. Ao conhecer esses novos grupos, confirma a continuidade do trabalho de capacitação que Hebe tem insistido em realizar nos últimos anos. “Ela convidou a gente pra falar sobre nossa experiência para a turma que fez com ela o espetáculo *Macunaíma*. E ela já plantou a sementinha nesse grupo, de produção.” (ANEXO O, f. 381).

Por esse conjunto de intenções e de procedimentos, Elaine acredita que a metodologia aplicada por Hebe Alves desperta o desejo de pesquisa e de autonomia. O percurso, por essa mesma razão, não tende a ser confortável o tempo todo. Particularmente para ela, apesar de todos os desafios, tem valido muito a pena.

A cena é reflexo da sua pesquisa. O entendimento de pesquisa é esse olhar curioso sobre alguma coisa. Pode ser sobre si mesmo, sobre um texto, uma personagem, a sociedade. Mas esse investigar, esse abrir portas... Hebe tem uma coisa de abrir, ela vai abrindo diretórios. Sabe aquela de você clicar numa coisa e aí vem outra e outra e outra? Então, ela vai abrindo, abrindo, abrindo. Só que é um abrir em que você não se perde, porque você tem um foco, um centro, está conectado com a sua sinceridade, com a sua busca. (ANEXO O, f. 381).

²³ Algumas outras estratégias de ação da professora Hebe comentadas por Elaine Cardim, que não tinham ligação direta com o processo de montagem: exercícios de respiração para relaxamento e aquecimento, tanto individuais como grupais; jogos de memória corporal, em círculo, com os participantes reproduzindo progressivamente um número maior de posturas corporais; aquecimento vocal, com utilização apenas das vogais na pronúncia das palavras; montagens de quadros de movimento corporal, com a integração progressiva de um número expressivo de alunos; indução ao estado meditativo, com a contagem mental, silenciosa de números de 100 a 0.

3.4 FLORES E FRUTOS

Iniciamos nossa observação de aulas ministradas por Hebe Alves em 20 de novembro de 2009. Decidimos, em acordo com a professora, acompanhar o trabalho de planejamento e de ensaios do espetáculo *Dorotéia*. A peça fez parte de um projeto mais amplo, vinculado ao Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica, o PIBIC/UFBA, coordenado por Hebe, tendo como integrantes alunas do Bacharelado em Interpretação Teatral. Acompanhei alguns encontros de discussão entre os membros da equipe sobre ações da pesquisa e também observei ensaios e uma das apresentações da temporada do espetáculo. As observações foram semanais, com três horas de trabalho por encontro. No mês de novembro de 2009 testemunhei conversas sobre a dramaturgia de Nelson Rodrigues, autor do texto adaptado para a montagem; sobre organização interna da produção do espetáculo; e também sobre a criação do cronograma de ensaios para o ano seguinte. Durante os meses de maio e junho de 2010, estive presente em ensaios, acompanhando o processo criativo entre atrizes e diretora, com ênfase na condução dos procedimentos articulados com as demandas da encenação. A estréia da peça aconteceu em 06 de agosto de 2010, sendo realizadas 12 apresentações nessa primeira temporada.

Além dos esclarecimentos pontuados por Hebe Alves sobre o funcionamento do projeto de pesquisa, obtive mais informações sobre o trabalho por intermédio de entrevistas feitas com quatro das cinco atrizes participantes do processo de montagem. Tive ainda a colaboração de Consuelo Maldonado, colega de turma do Mestrado no Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas da UFBA, que nos cedeu seu Relatório de Estágio Docente Orientado. Para cumprimento do referido crédito, Consuelo participou da pesquisa, auxiliando Hebe Alves e o elenco na elaboração do espetáculo.²⁴ Neste documento, a atriz-pesquisadora afirma:

A Prof.^a Hebe Alves leva adiante um modelo híbrido entre ensino, pesquisa e gestão de um processo criativo. Esta forma de trabalho traz consigo uma série de implicações como uma flexibilidade do cronograma sem diluição dos objetivos traçados, a permeabilidade dos processos em relação às necessidades individuais e coletivas e a constante contextualização do fazer dentro não só da instituição, mas como parte da classe artística da cidade, que permite ampliar as perspectivas de repercussão das atividades organizadas [...] (TORAL, 2010, p. 3).

²⁴ Consuelo Maldonado Toral é atriz-pesquisadora do Equador, residindo no Brasil há oito anos. Defendeu recentemente dissertação de Mestrado no PPGAC/UFBA, na qual discorre sobre o processo criativo do grupo de teatro equatoriano Malayerba.

Esse “duplo processo de pesquisa e criação”, como diz Consuelo Maldonado, teve início no primeiro semestre de 2008, através da implantação do Núcleo de Estudos, Processos e Criação de Cenas, coordenado por Hebe Alves. Nele, as alunas-atrizes Camila Guilera, Jane Santa Cruz, Lara Couto, Lilith Marques e Milena Flick desenvolveram projetos individuais de iniciação à pesquisa acadêmica vinculados ao projeto de pesquisa de Hebe a partir da dramaturgia de Nelson Rodrigues, em diálogo com o estudo sobre Anatomia Emocional, de Stanley Keleman.²⁵ Camila Guilera, a primeira aluna-atriz da lista, teve como proposta investigar as expressões do corpo feminino na contemporaneidade, por meio da identificação de traços em conflito no interior da peça *Dorotéia*. A análise de suas personagens, apoiada na corporeidade expressa na obra de Edgard Degas (1834-1917) e Toulouse-Lautrec (1864-1901), estabeleceu um paralelo entre as diversas qualidades de movimento ali percebidas e as personagens do texto. Jane Santa Cruz dedicou-se ao estudo da biografia e da bibliografia de Nelson Rodrigues, com o intuito de identificar as recorrências da estrutura dramática do autor. Lara Couto pesquisou os conceitos de “anatomia emocional” e “continuum do reflexo de susto” (KELEMAN, 1992), na intenção de elaborar procedimentos de preparação corporal para a prática de Interpretação Teatral em sua articulação com o estudo das manifestações corpóreas do grotesco e do feminino na obra de Nelson Rodrigues. Lilith Marques propôs aliar o processo de ações físicas (STANISLAVSKI, 1984, p. 225-259) aos estudos de Chekhov e Keleman na composição de personagens. Por fim, Milena Flick pesquisou a aplicabilidade e recepção do grotesco em cena, a partir das reflexões acerca do universo feminino na obra de Nelson Rodrigues. O conjunto dessas cinco pesquisas foi financiado por bolsas do PIBIC no período de 2008 a 2009. As cinco alunas concluíram o Bacharelado em Interpretação Teatral em dezembro de 2009 e atualmente fazem parte do Grupo Panacéia Delirante, com direção artística de Hebe Alves, resultante das ações de pesquisa e criação do grupo de estudos iniciado há dois anos.

Consuelo Maldonado participou do processo de montagem do espetáculo por seis meses. Colaborou na preparação corporal das atrizes e também na articulação entre elas e alunos de Direção, devidamente coordenados por Hebe. Sobre esta fase, ela sublinha:

Dentro das discussões e reflexões do grupo, percebi como se abria um território para *exercitar a arte da pergunta*, usando as palavras da própria coordenadora. Este espaço

²⁵ O projeto de pesquisa coordenado por Hebe Alves, com apoio do CNPq no período de 2008 a 2010, tem o seguinte título: *Da Negação do Amor: Um Estudo da Anatomia Emocional das Personagens da Peça Dorotéia de Nelson Rodrigues*.

permitia a colocação não só de questionamentos teóricos, mas inquietações pessoais e coletivas. (TORAL, 2010, p. 10).

As cinco alunas integrantes do projeto de pesquisa haviam sido dirigidas por Hebe Alves em um dos módulos da graduação de Interpretação na Escola de Teatro da UFBA. A mostra didática do segundo semestre de 2008 teve como texto *Larilará, Macunaíma Saravá*, escrito pelo professor da Escola e também dramaturgo Marcos Barbosa. Naquele período, Hebe estimulou a turma a criar um núcleo de produção. Por conta dessa iniciativa, o espetáculo foi visto fora da universidade e a turma foi transformada num grupo de teatro autônomo. Todas as atrizes conheceram a professora na época dos exames de vestibular. Hebe fez parte da banca examinadora dos testes de habilidade específica no final de 2005. Desde aquele momento elas se acompanham, amadurecendo o vínculo estabelecido em sala de aula.

Para Lara Couto²⁶ o trabalho de Hebe Alves com formação de atores se confunde com a formação ética dos artistas e pesquisadores envolvidos com a professora. A noção de formação é assim ampliada e em vários momentos problematizada, com direito a debates entre Hebe e seus alunos sobre a questão.

É difícil dissociar as coisas, muitas vezes o processo parece disperso e caótico. Talvez seja, mas funciona, porque também existe um rigor muito grande. É exigida do ator uma conduta disciplinada, assiduidade e pontualidade. Ele é estimulado a estudar, a não limitar seu fazer à sala de trabalho. Pelo contrário: somos motivados a compartilhar textos, reflexões, questões. Os atores de Hebe conversam bastante durante o processo sobre diversos assuntos. (ANEXO Q, f. 387).

As improvisações costumam ocorrer a partir de comandos objetivos, que podem ser relativos a um determinado deslocamento ou a uma contracena. Para a atriz, “o uso da partitura ponto espaço ou os quadrinhos, por exemplo, exige do ator a capacidade de fazer associações e criar imagens e soluções que justifiquem as situações estabelecidas.” (ANEXO Q, f. 387). O acaso e o caos são agregados ao processo artístico de maneira bastante positiva. A partitura ponto espaço é articulada a partir do inesperado. Além do trabalho com a Interpretação, Hebe fornece ao elenco muitos estímulos artísticos durante o processo: apresenta músicas, livros, poemas, reportagens. Também estimula a produção da escrita, o registro das etapas do trabalho realizado. Lara enumera cinco procedimentos muito presentes no processo de pesquisa coordenado por Hebe:

[...] Partitura Ponto Espaço – O ator desenvolve ao acaso uma trajetória de movimentação pelo palco. As improvisações precisam respeitar esse percurso. Para

²⁶ A entrevista respondida por escrito com a atriz Lara Couto foi entregue em 15 de junho de 2010.

tanto, os atores realizam a partitura três vezes. Na primeira, o foco é o próprio deslocamento; na segunda, a atenção recai no parceiro de cena; apenas na terceira vez é que o jogo cênico se estabelece. Com o avançar do processo, Hebe vai tornando o exercício mais complexo, adicionando à partitura ações e textos.

Fotograma – Os atores precisam sintetizar um conflito dramático num único quadro estático. O quadro pode ser montado de forma combinada ou aleatória. Um ator faz uma pose, outro entra em cena e faz outra, em resposta, e assim sucessivamente. [...] Hebe não costuma envolver todos os atores numa única foto, pois há necessidade de uma platéia que comente se houve clareza na foto criada e se algo pode ser modificado.

Quadrinhos – É uma evolução do Fotograma. A cena é composta por quadros estáticos, que respeitam coerência lógica e de tempo. Inicialmente o palco é dividido em dois [...] Os atores compõem os quadros, um por vez. Ao fim da primeira formação, o primeiro ator sai de cena, observa o que os outros fizeram, dirige-se ao segundo quadro e propõe a continuação da ação. Dessa maneira, o exercício prossegue. A quantidade de quadros varia na proporção dos avanços do elenco. Por fim, Hebe dissolve a divisão espacial e os atores compõem a mudança dos quadros sem sair do lugar [...] até que, por fim, as movimentações tornam-se contínuas. [...] A aplicação dos Quadrinhos aumenta a consciência dos diversos conflitos existentes na trama e o seu desenvolvimento lógico, preservando a cena de ações desnecessárias.

Palco Individual – [...] O ator divide um pequeno espaço da sala de trabalho para a pesquisa solo. Nele, repassa suas movimentações em cena.

Pranchas de Reflexo de Susto – No livro *Anatomia Emocional* são apresentadas sete figuras de corpos modificados por situações de *stress* (KELEMAN, 1992). Hebe utiliza esses desenhos como indicadores de diferentes níveis de conflito corporal. O objetivo não é de que o ator reproduza essas figuras no seu trabalho, mas sim que esses conflitos sejam internalizados e se manifestem, respeitando os diversos níveis de tensão pelos quais o personagem passa durante e a peça. (ANEXO Q, f. 388).

Lilith Marques²⁷ destaca a capacidade de Hebe em coordenar sem autoritarismo. “Ela ensina, dirige e orienta olhando nos olhos.” O exercício de afetividade é assumido. “Hebe estimula o desenvolvimento da compreensão sobre si mesmo e sobre o outro na cena e na vida”. O valor da generosidade é reconhecido pela atriz como uma espécie de vetor de toda a metodologia, ultrapassando a questão estritamente técnica, da informação sobre os meios pelos quais agir convenientemente.

[...] O foco de Hebe é trabalhar o ator, ela não mede esforços para isso. Há sempre uma preocupação muito grande em permitir uma experiência de crescimento para o aluno-ator. [...] Hebe não está preocupada em alcançar resultados imediatos. Ela visa instalar no ator as possibilidades de investigação, mesmo que ele só consiga de fato investigar daqui a alguns anos. (ANEXO R, f. 392).

De acordo com Milena Flick²⁸, a confiança é o princípio básico que rege todo o projeto pedagógico de Hebe. Através da desestabilização das certezas, tanto dela como dos alunos, a professora vai progressivamente alimentando uma ligação entre os participantes do processo. Cada um vai entendendo sua participação como necessária. Os ruídos na

²⁷ Lilith Marques entregou suas respostas por escrito em 15 de junho de 2010.

²⁸ Recebi em 16 de junho de 2010 as respostas de Milena Flick por escrito.

comunicação acontecem repetidas vezes, pois o grau de sinceridade é acentuado, porém é justamente essa transparência que fortalece o vínculo individual com o grupo de trabalho.

[...] Não negamos os conflitos, as instabilidades, as incertezas [...] ela nos faz aprendizes e mestres da nossa própria arte: sistematizamos, juntas, um possível conhecimento e aprendemos com ela, na medida em que reconhecemos nossa autonomia e responsabilidade perante a criação.

[...] Hebe também tem uma grande preocupação em incentivar no ator o desenvolvimento de um olhar crítico, investigativo, curioso [...] divide anseios, mostra que suas certezas, como a de todos, são transitórias, e que está em busca de levantar questões [...]

No processo de formação, Hebe não “forma” ninguém: ela trabalha, investiga, dialoga e produz “com”. Creio que seu objetivo não é somente ensinar um aluno a interpretar e sim despertar nele o desejo de questionar, pesquisar e provocar a si mesmo, ao mundo, à arte. (ANEXO S, f. 395).

Milena enfatizou a característica peculiar do processo pedagógico fortemente vinculado à criação – caso típico do teatro – que é a impressão de desordem dos conteúdos abordados, a sensação de caos instalado. A concatenação desses componentes não implica necessariamente num desfile de conteúdos programados passo a passo. O entendimento vem de modo diferenciado, plural, com diversas portas de acesso e saída. O trânsito é intenso, as informações por vezes se chocam, parecem até excluir umas às outras, porém a clareza dos resultados é impressionante, depois que a compreensão se estabelece.

[...] Hebe chama de *brainstorming* o momento do processo em que ocorre, literalmente, uma tempestade de idéias, informações, referenciais teóricos, práticos, indicações de leituras. É quando o ator deve dar conta de uma verdadeira tempestade em seu cérebro, pois no meio de todo esse caos está o personagem, o texto a ser decorado, as marcações de cena, a apropriação e incorporação de imagens e o diálogo com os demais elementos que compõem a cena. Muitas vezes essa prática me provocou confusão, estranhamento, insegurança, mas foi com ela que comecei a desenvolver uma capacidade de interação e articulação de idéias, o que hoje considero o maior exercício da minha formação. (ANEXO S, f. 396).

O método de *brainstorming*, a que Milena se refere, literalmente tempestade cerebral em inglês, por extensão tempestade de idéias, foi criado pelo americano Alex Osborn e consiste numa geração coletiva de idéias, através da contribuição e participação de diversos indivíduos inseridos num grupo. A associação entre esse método e o sistema filosófico aberto do “rizoma” enriqueceu a metodologia de Hebe Alves, embasando a intenção de participação ativa das atrizes no processo de construção do espetáculo.

Para a Botânica, rizoma é a extensão do caule que origina diferentes brotos. Os brotos de bambu são um exemplo típico de rizoma. Foi desse conceito da Botânica que os filósofos Gilles Deleuze (1925-1995) e Félix Guattari (1930-1992) extraíram a noção de rizoma. Para os filósofos franceses²⁹, no rizoma a organização dos elementos não segue linhas de subordinação hierárquica, qualquer elemento pode afetar ou incidir em qualquer outro. Em um modelo rizomático, qualquer afirmação que incida sobre algum elemento poderá também incidir sobre outros elementos da estrutura, sem importar sua posição recíproca. Durante a observação dos ensaios de *Dorotéia*, pude perceber a ênfase da professora Hebe Alves nessa abordagem rizomática, principalmente quando o grupo ainda estava na leitura de mesa do texto.

Para Jane Santa Cruz³⁰, além dos procedimentos já citados pelas colegas do projeto de pesquisa, existe um outro que nomeia de “espectros”, utilizado por elas no decorrer dos ensaios de *Dorotéia*. Hebe propõe uma das personagens do texto, entretanto ela é trabalhada por mais de uma atriz durante a cena. Cada uma traz diferentes visões sobre a mesma personagem. “É interessantíssimo observar a capacidade criativa do grupo nesse aspecto, não existe o certo e sim uma escolha que melhor se aplica na defesa daquele discurso.” (ANEXO P, f. 384).

A atriz considera a parceria com Hebe Alves como um poderoso impulso para a apropriação plena do seu ofício, pois além de atuar regularmente vem se firmando como pesquisadora e produtora, como afirma com suas próprias palavras. Ela utilizou o verbo “transbordar” na tentativa de comunicar as várias frentes de trabalho que vem administrando desde o início da sua graduação na Escola de Teatro, por causa do encontro com a professora. “[...] Sinto como se ela estivesse passando-me um pouco do seu gen artístico.” (ANEXO P, f. 385).

A seguir, compartilho dois dias de observação do acompanhamento feito aos ensaios de *Dorotéia*: o primeiro deles ainda no início, quando a “partitura de pontos” estava sendo utilizada pelas atrizes na elaboração do primeiro bloco de cenas da peça; e o segundo, com o espetáculo quase todo concebido, num retorno ao texto, por conta da procura pela melhor divisão das falas das personagens entre o elenco.

No primeiro ensaio aqui registrado foram esses os passos do dia de trabalho³¹:

²⁹ DELEUZE, Gilles e GUATTARI, Félix. *Rizoma*. Lisboa: Assírio e Alvim, 2006.

DOSSE, François. *Gilles Deleuze e Félix Guattari: biografia cruzada*. Porto Alegre: Artmed, 2010.

³⁰ Jane Santa Cruz remeteu suas respostas por escrito em 30 de junho de 2010.

³¹ O ensaio observado aconteceu no dia 04 de dezembro de 2009, numa sala de ensaio do Teatro Xisto Bahia, das 9h 30 min às 12h 30 min.

1. As atrizes aquecem o corpo individual e livremente por uns quinze minutos. Enquanto aquecem, Hebe e Consuelo Maldonado conversam, trocando informações sobre a sessão a ser iniciada.
2. Consuelo Maldonado orienta um relaxamento feito pelas atrizes. Inicialmente, elas estão sentadas em círculo, respirando mais pausadamente. Depois, deitam e passam a responder individualmente às orientações de Consuelo. Os movimentos tomam progressivamente o corpo, dos pés à cabeça. Enquanto executam os movimentos, Consuelo ajusta a posição de cada uma, na intenção de sinalizar a adaptação necessária a cada pessoa. O trabalho é feito sem acompanhamento de música e as interferências de Consuelo (Côco) são pontuadas por silêncios prolongados, nos quais se ouve o som da respiração das atrizes.
3. Depois que os corpos cederam mais ao peso da gravidade, elas ficam sentadas lentamente. Com a colaboração dos toques de Côco, ora nas costas ora no pescoço ora na região lombar, cada uma vai aquietando-se e acomodando a musculatura e a ossatura de modo mais sereno.
4. Após os trinta minutos de consciência corporal coordenados por Côco, as atrizes ficam de pé, abraçam umas às outras, algumas tomam água, uma outra conversa algo em separado com Côco, e Hebe aproxima-se do grupo já falando sobre o ensaio anterior. Nessa altura, começa a pontuar dificuldades e acertos do encontro passado. Os comentários são acompanhados de piadas, trejeitos engraçados, estabelecendo prontamente uma atmosfera mais descontraída.
5. Hebe passa então a conduzir um aquecimento vocal que toma 26 minutos. Elas vão do relaxamento dos músculos da face e da língua, passando pela procura de vibração concentrada na máscara facial e na cabeça, até exercícios diversos de articulação e projeção do som. Num primeiro momento, Hebe demonstra e todas fazem; num segundo, Hebe interfere individualmente. Quando está com uma das atrizes em separado, as outras aguardam e observam. Por várias vezes, Hebe solicita que o exercício demonstrado seja feito novamente por cada uma das atrizes, até que aquela que ficou com alguma dificuldade em executá-lo perceba o melhor modo de reproduzi-lo. Esse é um trabalho paciente e firme. Quase ninguém fala, inclusive a própria Hebe. Praticamente tudo é comunicado através de sinais gestuais. Somente quando o entendimento fica realmente comprometido, Hebe arrisca frases curtas, esclarecendo coisas como posição mais conveniente da língua ou a direção correta para o exercício dentro das cavidades do rosto.

6. Enquanto o trabalho corpo-voz é realizado, Côco faz anotações e observa atentamente a participação de cada uma das atrizes.
7. Hebe começa a solicitar certos trechos do texto já memorizados pelo elenco. A ênfase é na sonoridade das palavras e principalmente na alternância entre registros graves e agudos de cada personagem. Às vezes, todas falam juntas; em outras, utilizam falas separadas. Quando uma não responde satisfatoriamente ao trabalho com graves e agudos, Hebe repete o mesmo expediente de cada atriz ir repetindo a fala, até que a ação retorne àquela que não conseguiu realizar o exercício confortavelmente.
8. Aos poucos, as falas trabalhadas formam algum sentido. Na verdade, configuram um trecho de diálogos que envolvem conversas curtas, telegráficas, e também falas ditas em côro. Essas falas ditas por todas são repetidas várias e várias vezes.
9. Paulatinamente, Hebe passa a dar orientações precisas para cada uma das atrizes sobre a intenção das falas em questão e sobre a melhor maneira de inflexionar aquelas palavras, em função das afirmações sobre as razões e desejos das personagens. Nessa altura, todas participam com perguntas, comentários e impressões relativas aos diálogos trabalhados.
10. Hebe sinaliza uma pausa. Acontece um intervalo. Ela e Côco conversam, enquanto as atrizes saem da sala por um instante.
11. Na volta do intervalo, o grupo demarca um espaço na sala, reservado para o ensaio da cena a ser observada por Hebe e Côco. As atrizes colocam sapatos e sandálias em pontos estratégicos, formando um retângulo no chão. Enquanto fazem essa marcação, repassam o texto coletivamente, de modo audível, em ritmos diferenciados.
12. Ao sinal de Hebe (um bater de palmas), todas as atrizes, que estavam posicionadas nas laterais dos retângulos, entram no espaço cênico, reproduzindo silenciosamente a partitura de pontos individual. Cada uma tem um trajeto, que é pontuado pelo bater das palmas de Hebe. A cada batida, as atrizes evoluem e congelam, evoluem e congelam, simultaneamente.
13. Essa dinâmica é repetida algumas vezes, sendo sutilmente modificada a cada passagem pela troca de olhares e pela atitude corporal que vai sendo alterada, por conta da relação que se estabelece entre as atrizes, num crescendo de intensidade, dentro do retângulo.

14. Hebe registra orientações individuais, dirigindo-se às atrizes não mais pelos seus nomes, mas sim pelo nome das personagens. Para cada uma sinaliza um aspecto. Todos eles relacionados aos diálogos previstos para a cena.
15. O ensaio é retomado, agora acrescido da expressão vocal. O próprio elenco combina silenciosamente a hora de começar a ação coletiva. Pelo olhar, posicionadas uma de frente à outra, nas laterais do retângulo, decidem conjuntamente o momento da entrada. Hebe e Côco não interferem um só minuto; apenas assistem.
16. A cena provisória foi repetida três vezes, num movimento contínuo. Corpo, falas individuais resultando em pequenas células de diálogo e mais as falas ditas por todas, como num cântico. A atitude corporal é bem desenhada, lembrando uma coreografia, onde voz e movimento estão entrelaçados, quase sempre em posturas de equilíbrio precário.
17. Quando foi novamente retomada, a cena recebeu ajustes de Hebe, que passou a interromper e fragmentar a ação. Por vezes suas interferências diziam respeito ao uso da voz e por outras estavam ligadas ao contato entre as personagens. Ela insistiu na distância espacial entre Dorotéia e as tias que a estavam recebendo na casa. O retângulo demarcado para o ensaio tinha a função de delimitar o espaço da sala de visitas dessa casa imaginada pelo grupo.
18. A cena é repetida mais uma vez, sem interrupções.
19. Logo após, o grupo senta e conversa sobre o ensaio. Todas falam: Hebe, Côco e as atrizes. Depois da avaliação da cena apresentada, discutem horário de chegada e necessidades de objetos para o próximo encontro, finalizando a sessão do dia.

No segundo ensaio observado, anotamos os seguintes procedimentos³²:

1. Quando cheguei à sala de ensaio, o grupo já estava passando a cena, diante de Hebe e Lucas Modesto, o assistente de direção.
2. A cena foi repetida por duas vezes, sem interferência da diretora. Ela reportava-se ao assistente, falando ao pé do ouvido, solicitando que o mesmo fizesse anotações.
3. Hebe interfere, chamando atenção para as onomatopéias presentes na cena. Pede que repitam pequenos trechos, localizando-os. Passa então a estimular nas atrizes a melhor forma de emitir aqueles sons. O ensaio parece interrompido, mas logo vi

³² O ensaio descrito foi observado em 02 de junho de 2010, na Sala 5 da Escola de Teatro da UFBA, no horário das 14h 30 min às 17h.

que esse tipo de suspensão causava no elenco mais disposição para a retomada da cena.

4. Hebe faz uso da palavra de modo mais extenso, explicando o porquê daquelas solicitações. Estimula a imaginação das atrizes, referindo-se a situações que não são vistas na cena, mas que poderiam ter acontecido entre as personagens. Sua intenção é justificar porque as personagens agem daquela maneira e não de outra.
5. A partir daí, o ensaio transforma-se numa espécie de aula de direção, pois Hebe comenta por mais de uma vez com o assistente de direção sobre os motivos do desenho dos deslocamentos das atrizes durante a cena. Elas fazem um pequeno trecho e logo em seguida Hebe suspende a ação, comentando com Lucas as marcas pensadas para aqueles diálogos. Essa sucessão de pequenos trechos seguidos de comentários toma um tempo grande do ensaio.
6. Em determinado momento, ela esclarece para Lucas que a “partitura de pontos” que é vista no deslocamento das atrizes já está num estágio adiantado. Afirma que antes esses movimentos estavam duros, estanques. Pede então que as atrizes demonstrem quais são as células que pontuam esse desenho das personagens naquela situação. Cada uma destaca quatro movimentos bem recortados, como se fossem blocos de gesto psicológico, o GP descrito por Chekhov em seu livro “Para O Ator”.
7. A cena é reiniciada e o que vemos é a junção dos quatro GP’s no percurso de cada personagem. O conjunto dos GP’s forma o desenho total da cena. O que era apenas uma estrutura recortada de gestos entre as cinco atrizes ganha uma atmosfera específica, por causa das intenções e da forma como a ação acontece. Na cena, as personagens se desentendem; há um confronto, algo como um ajuste de contas. Essa agressividade toma conta da situação, revestindo aquela estrutura de pontos predeterminados de sentidos.
8. Todos sentam e abrem o texto de Nelson Rodrigues, nas páginas correspondentes à cena ensaiada.
9. Hebe começa a sinalizar o que quer que seja dito em côro e o que vai ser falado em separado. Por alguns instantes, uma personagem faz eco às palavras de outra. Esse recurso é repetido algumas vezes, para que possa soar de modo convincente.
10. Hebe divide as orientações entre as atrizes e o assistente de direção. Pelo que é dito na roda de conversa sobre o texto, entendo que aquele cuidado com as explicações para cada movimento e cada inflexão justifica-se: a diretora ausenta-se por duas

vezes na semana e, nesses dias, o ensaio é coordenado pelo assistente. Na altura em que estão Hebe encontra com as atrizes por três vezes na semana.

11. Todos participam dos comentários a partir da leitura do texto. É feito um paralelo entre o que foi ensaiado e o que está nas falas das personagens. As atrizes comentam sobre algumas dificuldades, relativas ao movimento e ao uso da voz. Em resposta a essas colocações, Hebe aproveita para falar sobre conceitos da encenação, propósitos da sua direção. Nesse momento, discorre sobre dramaturgia, fala sobre fatos passados, que presenciou em montagens anteriores do texto, ali na Escola de Teatro e em outros grupos da cidade. O ensaio é novamente transformado em aula. Logo após, a sessão é encerrada.

3.5 BROTOS DE BAMBU

Roberto Lúcio – Você foi muito precioso pra ela, percebe? Porque havia também em você uma receptividade muito grande, o que ela estava querendo trabalhar também.

Alexandre Casali – Eu apostei muito, mergulhei total.

Roberto Lúcio – Vocês foram muito úteis e convenientes um ao outro porque estabeleceram realmente uma parceria, um diálogo.

Alexandre Casali – É, e a gente se manteve, a gente não se abandonou, persistiu até o último instante, ficou até o último momento. Quando chegou no último instante, que a gente quase ia pro Palco Giratório, chegou no cume de um cansaço de relação, aí não fomos. Tanto é que aproveitamos para dar um grande espaço pra respirar. A gente vinha de um casamento de muitos anos, vivendo um do outro, precisava um do outro.

Roberto Lúcio – “O último que sair apaga a luz.”

Alexandre Casali – É, mas acho que a luz não... A porta, na verdade, ficou aberta. Tanto pra mim como pra ela.

Trecho de entrevista gravada em 11 de junho de 2010.

Meran Vargens foi muito criteriosa na escolha dos indicados. Dividiu as indicações por bloco, chamando atenção para o fato de que tinha trabalhado mais com alguns deles uma área de conhecimento que outra. Indicou também uma ordem de prioridade nas escolhas, afirmando que o nome de Cecília Raiffer deveria ser o primeiro, por entender que a artista

indicada é, entre seus ex-alunos, a pessoa que mais valoriza e trabalha conscientemente com os princípios nos quais realmente acredita. (VARGENS, 2005, f. 71-121) Quanto à Mariana Freire, destacou as respostas da atriz ao trabalho vocal que vivenciaram juntas. Em relação ao ator Ricardo Fagundes, enfatizou a parceria entre eles na criação dramaturgica e cênica e também na condução pedagógica de projetos conjuntos. Quando indicou o ator Fábio Vidal lembrou do trabalho que desenvolveram a partir da idéia de encenação para solos. Sobre Caíca Alves, recortou o trabalho com dramaturgia e improvisação na Companhia Bobos da Corte. E, por fim, ao se referir ao ator/palhaço Alexandre Casali, sublinhou a questão da improvisação como o eixo do trabalho pedagógico desenvolvido. Com todos eles o contato inicial teve espaço na Escola de Teatro da UFBA. Todos sem exceção foram seus alunos. Com cada um pôde vivenciar processos de construção de espetáculos, em diversas frentes, estabelecendo trocas que não se restringiram apenas ao vínculo entre professora e aluno.

Cecília Raiffer³³ conheceu Meran em 1995, quando ingressou no Bacharelado em Direção Teatral na UFBA. A professora ministrou quatro disciplinas no primeiro semestre do seu curso: Fundamentos do Processo da Criação Cênica, Fundamentos do Espetáculo, Fundamentos da Dicção e Montagem. Ao final desse semestre, a mostra didática resultante foi uma adaptação de dois textos de Chico Buarque, *Calabar* e *Gota d'Água*, chamada *Um Elogio à Traição*. Durante o processo de montagem e articulação das disciplinas com o espetáculo, teve a oportunidade de participar da elaboração da dramaturgia, com ênfase na improvisação, dentro de uma prática colaborativa. Experimentou a criação de cenário, figurino, iluminação, maquiagem e também esteve envolvida na produção da peça. Foi atriz, fazendo dois personagens, e assistente de direção. Sobre essa fase de trabalho tão intenso, diz:

[...] Fui apresentada a um tipo de teatro que é, hoje, a minha escolha de trabalho e pesquisa. [...] A influência de Meran na minha vida é imensa, transcende a esfera da sala de aula, continuamos em processo de ensino e aprendizagem perene. Para mim, ela é mestra, amiga, colega e parceira de trabalho, um trabalho que envolve criação e pedagogia. (ANEXO T, f. 399).

Em 1998 Meran Vargens criou a Companhia de Improviso Os Bobos da Corte. Nessa ocasião ela e Cecília Raiffer estreitaram mais o vínculo já existente. Cecília fez parte do grupo fundador da Companhia até 2002. Participou dos seguintes espetáculos: *Noites de Improviso*, como atriz e assistente de direção; *Recital de Poesias Satíricas-Gregório de Matos*, como assistente de direção e atriz; *Brasil-Pau-Brasil*, como diretora e atriz. Esses espetáculos estrearam em 1999 e ficaram em cartaz em temporadas flutuantes. Meran foi a protagonista da

³³ Cecília Raiffer remeteu suas respostas por escrito em 17 de julho de 2010.

primeira Direção de Montagem, disciplina da Escola de Teatro, no Bacharelado de Cecília. O espetáculo foi *Tambor de Damasco*, texto de Yukio Mishima (1925-1970). Por sua participação, Meran foi indicada ao Prêmio Copene de Teatro como melhor atriz. Ela tinha acabado de voltar dos seus estudos de Mestrado em Londres; Cecília era uma jovem estudante de Direção, com apenas 20 anos. “Ela contribuiu com meu encontro comigo mesma [...] quando aceitou ser dirigida por uma aluna sem experiência, mas rica de idéias que necessitavam ser materializadas.” (ANEXO T, f. 399) Em 2007, Cecília ingressou no Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas da Universidade Federal da Bahia, tendo Meran como orientadora. A dissertação analisa o processo de criação de um espetáculo que Cecília dirigiu na cidade de Sobral, no Ceará, chamado *Irremediável*, onde atuou como diretora, dramaturga e produtora. Nesta análise ficam claras as referências adquiridas no decorrer da experiência com a Companhia Bobos da Corte e com o processo de aprendizagem com Meran.³⁴

Durante o Mestrado Cecília foi orientada em seu Estágio de Docência por Meran na disciplina Prática de Interpretação I, no segundo semestre de 2007. Esta foi a primeira experiência de Cecília como professora universitária. Em 2008 ela fez o concurso para Professora Substituta na área de Voz e Interpretação na UFBA. Meran a orientou quanto à bibliografia e aos seus estudos. Cecília foi aprovada e, assim, iniciou sua prática docente. Desde agosto de 2009 trabalha na Universidade Regional do Cariri, a URCA, no Ceará. Ainda em 2008 foi mais uma vez dirigida por Meran em *Viva O Povo Brasileiro*, uma adaptação da obra de João Ubaldo Ribeiro. Nesse mesmo período deram início ao processo de criação da peça *Doralinas e Marias*, espetáculo dirigido por Cecília que estreou no segundo semestre de 2009.

A familiaridade de Cecília com a condução pedagógica de Meran Vargens é grande. O contato entre as duas é regular; a parceria entre elas já passou por várias formatações diferentes. Cecília diz: “falamos a mesma língua expressivo-cênica, na verdade o mesmo dialeto.” A utilização de procedimentos aprendidos com Meran é uma recorrência na vida da professora e diretora.

Fazer aulas de Meran [...] é a possibilidade de um mergulho em mim, um encontro com as possibilidades expressivas que estão dentro de mim, muitas vezes escondidas ou encolhidas pela autocrítica excessiva.

Outro ponto importante: o lúdico nas atividades, o desenvolvimento da imaginação criativa via contações de histórias, músicas, jogos com os alunos. A improvisação, o

³⁴ FERREIRA, Cecília Maria de Araújo. **Cena e jogo: o imaginário na carne**. 2009. 162 f. Dissertação (Mestrado em Teatro) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2009.

desenvolvimento do dizer sim e da capacidade de ouvir o outro no jogo talvez sejam um dos meus maiores ganhos nos processos colaborativos de criação [...] ao longo da minha carreira de encenadora e dramaturga.

O que mais chama minha atenção é a maneira como ela acessa os alunos. [...] esta maneira de acesso muitas vezes, para alguns que não estão predispostos para esse trabalho, é de difícil compreensão. É preciso estar aberto, desarmado, confiante. Talvez esse seja o grande desafio [...] Com Meran nós trabalhamos sem suplício, sem dor, sinto prazer e coragem, sinto o meu corpo sendo acionado, iluminado... As palavras talvez não sejam suficientes para explicar a mágica que acontece na sala de aula. Meran é extremamente técnica, mas na verdade é uma técnica que vai entrando pelos poros, é uma técnica invisível para os olhos da razão pura e fria [...] (ANEXO T, f. 400).

Para Mariana Freire³⁵, segunda artista indicada por Meran Vargens, o papel cumprido pela professora na Escola de Teatro da UFBA teve muita importância. A noção do ator criador³⁶ foi muito valorizada em suas aulas, aproximando os alunos de Interpretação na Bahia de projetos de pesquisa que reivindicam o retorno da autonomia do ator na Europa e também no Brasil desde o final dos anos 90. “Foi um processo muito rico, inovador pra mim.” – ela registra, reconhecendo a relevância do trabalho desenvolvido por Meran Vargens nas disciplinas Expressão Vocal I e II, na UFBA.

Mariana concluiu o Bacharelado em Interpretação Teatral em 2004. Iniciou como atriz a partir do XII Curso Livre de Teatro, em 1996. Desde 2007 dá aulas nesse mesmo Curso Livre da UFBA e está atualmente como Professora Substituta na Escola de Teatro justamente na disciplina de Expressão Vocal. Vem atuando regularmente em TV e cinema na Bahia e tem diversos trabalhos expressivos como atriz no teatro local. Entrou em contato efetivo com Meran em sua graduação, a partir de 2002, exatamente nas mesmas disciplinas de Voz que hoje ministra. Naqueles semestres, Meran optou por trabalhar com os alunos na elaboração de solos, com temática de livre escolha e duração determinada de quinze minutos, no primeiro período letivo, e de trinta minutos no segundo. Tanto num semestre como em outro houve apresentações ao final, compartilhando com espectadores o resultado da pesquisa realizada sob a coordenação de Meran.

³⁵ A entrevista realizada com Mariana Freire foi gravada no dia 14 de abril de 2010.

³⁶ MAIA, Reinaldo. *O ator criador*. São Paulo: Folias D’Arte, 2005.

Reinaldo Maia, dramaturgo, diretor e ator, falecido em 2009, foi um dos criadores do grupo Folias d’Arte e um dos organizadores do movimento Arte Contra A Barbárie, em São Paulo. No livro *O Ator Criador*, a partir da perspectiva da história do grupo Folias d’Arte, o autor questiona os modos de produção do espetáculo tradicional e empresarial. Ele defende o ator como criador de uma ética profissional que ultrapasse os limites do desenvolvimento de habilidades e técnicas, com visão crítica sobre o ofício e sobre sua relação com o seu tempo e o seu meio. Esse conceito do ator autônomo, capaz de gerir sua própria carreira, de pensar seus próprios projetos e de construir sua relação com os colegas de profissão numa perspectiva de colaboração é importante para o trabalho feito por Meran junto aos alunos da Escola de Teatro da UFBA nos últimos anos, nas disciplinas de Voz e Interpretação.

Ela começou a fazer vários exercícios e dinâmicas que nos estimulavam a falar e elaborar esses textos. Então, a gente tinha um caderno. A cada aula que ela propunha uma atividade, uma improvisação e laboratório, a gente tinha um tempo pra escrever sobre aquilo [...] tinha que ter objetivo, justificativa, desenvolvimento, cronograma... Depois de determinado momento, a gente começou a apresentar o que tinha de proposta, de texto, de partitura. (ANEXO U, f. 402).

Seguindo todos os passos da criação do solo em cada um dos semestres, Mariana experimentou o olhar da direção, da dramaturgia e da produção associados organicamente às células que tinha desenvolvido enquanto atriz. Esse percurso foi apaixonante e trouxe renovação ao seu trabalho. Seu relacionamento com o próprio Bacharelado ganhou um novo impulso. Até hoje ela dedica especial atenção a projetos a partir de solos, exercendo a autonomia de atriz criadora sempre que possível.

O fato de ter conhecido a metodologia de Meran dentro da universidade me colocou num outro lugar, mais responsável, mais consciente do meu trabalho. Mais desafiador. Eu costumo dizer que foi a partir daí que comecei a realmente entender o que é o ofício do ator, na prática. Ou seja, desse ator criador que ela propunha na época. Que é pensar não só o personagem, o que ele faz, onde faz e por quê. Mas é pensar o que você está apresentando, qual o seu discurso, o que está escolhendo dizer, como vai dizer, [...] em que espaço quer apresentar, quem é o público, quem é você com o público. (ANEXO U, f. 406).

Depois de um ano e meio dessa experiência, tendo concluído seu curso, Mariana foi convidada por Meran para fazer parte do grupo de atores que iria trabalhar na parte prática em sua pesquisa pelo Doutorado. Foram seis atores e seis atrizes. Meran conseguiu a aprovação em edital para a contratação da equipe de doze atores e mais quatro profissionais que iriam trabalhar diretamente na dramaturgia, no trabalho vocal, na música e na preparação corporal do elenco. Por três meses, de segunda à sexta-feira pelas manhãs, o grupo mergulhou no processo de elaboração de solos que, ao final, iriam ser interligados pela encenação de Meran. O espetáculo resultante dessa investigação foi chamado de *Trilogia Baiana*, dividido em três blocos temáticos desenvolvidos ao longo do processo. Cada um deles teve quatro solos reunidos, revelando cenicamente faces da cidade de Salvador. Os três momentos receberam os nomes de *Cidade Real*, *Cidade Expressa* e *Cidade Fantástica*. O solo criado por Mariana Freire em parceria com Meran fazia parte de *Cidade Expressa* e transformou-se com o passar do tempo em peça autônoma, na verdade um solo da atriz que é periodicamente apresentado, independente do espetáculo *Trilogia Baiana*, realizado em 2004.

[...] Comecei a fazer as improvisações, primeiro todo um trabalho de exercícios pra poder nos colocar em contato com nossa identidade pessoal-vocal. [...] Ela partiu do pressuposto que o corpo do ator é uma casa, é sua morada. A sua morada tem os seus

referenciais de vida, a sua história, da sua família, de onde você nasceu, do que acredita, do que você leu, do que imagina, do que gosta. [...] Sua voz é resultado disso tudo. [...] Ela estava investigando essa fala, essa voz espontânea, local, baiana, essa forma de articular um texto, um pensamento baiano. A gente ia fazer um solo de trinta minutos, dentro de um tema livre, ia ter que criar essa dramaturgia e ia ter toda essa supervisão desses outros profissionais. (ANEXO U, f. 406).

Por ter experimentado mais de uma vez o trabalho de composição de solos, através dos encontros com Meran, Mariana Freire aplica alguns procedimentos que vivenciou nesses projetos em suas próprias aulas. Dedicada ao estudo da voz para o ator, entende que o caminho é promover a integração entre a interpretação e a expressão vocal.

Percebi que todo o trabalho de voz de Meran não estava ligado a sua técnica de aquecimento. Essas técnicas que a gente tem em alguns livros [...] “mini mini, moni moni”. Não é só fôlego, não é uma questão de fazer exercício de fôlego [...] Eram exercícios mais fluidos, que mexiam com o imaginário, entendeu? Então, a gente cantava fazendo muito movimento, jogava cantando, jogava falando. Tinha a técnica da bolinha, que era com música, com nomes, números. [...] É como se fizesse esse casamento do corpo com a voz o tempo inteiro, em dinâmica. Então a voz é resultado de uma determinada dinâmica no espaço. (ANEXO U, f. 407).

Mariana Freire convidou o ator Fábio Vidal para a direção do solo *Casa Número Nada*, fruto da sua participação no processo de montagem da peça *Trilogia Baiana*. A necessidade de continuar foi imperiosa e a atriz compreendeu que precisava do olhar de um diretor. A duração do monólogo aumentou e outras idéias foram surgindo. Inicialmente ela procurou Meran. Como a professora estava impossibilitada, convidou o ator. “A pessoa que eu queria [...] era Fábio Vidal, que também é discípulo dela, que foi dirigido por ela em *Seu Bonfim* e tem um trabalho de partitura cênica – o que estava querendo também.” (ANEXO U, f. 408). O vestido que até hoje usa no monólogo foi uma doação de Meran. Era o vestido dos quinze anos da professora. O valor emocional é muito significativo para ambas: representa um vínculo. Essa ligação atualmente está presente de outras formas, não somente no monólogo defendido pela atriz. Para Mariana a presença de Meran é recorrente principalmente no seu trabalho como professora de voz.

[...] Eu não consigo. Também tem a ver com o legado de Meran pra mim. Trabalhar voz sem o trabalho do corpo junto não tem como fazer. Posso até fazer os exercícios de voz. Mas acredito que o ator consegue entender melhor quando vivencia junto com o corpo.

[...] Num semestre você tem 20 a 25 alunos, não identifica nenhum com um problema sério, que tenha que ir pra uma fonoaudióloga. Às vezes, eles têm dificuldade de falar por medo, tensão, ansiedade, por autocrítica. São os quatro pontos principais que bloqueiam a fala. Então, você precisa trabalhar com uma palavra chamada autoestima. Você precisa desbloquear.

[...] Isso que aprendi com Meran levo pra qualquer processo. [...] Faço pensando na minha partitura de gesto com a voz, faço pensando/gerando ritmos, pensando no colorido da fala, na escuta do outro.

[...] Outro legado de Meran é a mostra. Um conteúdo que vem de vários lugares. Vem de poesias, de contos, músicas, história pessoal, depoimento pessoal, de cordel. [...] Então eu pego tudo [...] textos e linguagens diferentes, pra poder compor depois essa miscelânea que é a fala. Os alunos constroem personagens, fazem eles mesmos, dão depoimento no meio da roda, cantam, tocam [...] É uma experiência riquíssima. (ANEXO U, f. 412).

A voz do ator não é vista nesse contexto apenas como instrumento para o instante da atuação. Ela quer dizer também o discurso, os posicionamentos do artista, seus desejos, suas intenções. A clareza sobre esse desejo vai reverberar na técnica vocal aplicada na cena. Quanto mais clareza e propriedade, mais limpidez na voz. O tempo dedicado ao jogo, com o intuito de um maior conhecimento do potencial vocal, auxilia na sedimentação de uma idéia, de um propósito que, por sua vez, reclama uma forma específica – a linguagem teatral – para ser comunicado plenamente. Para Mariana Freire, a especificidade de jogos, de dinâmicas para a sala de aula que fortaleçam essa integração entre as razões do artista e seu aparato técnico é o que mais interessa no trabalho pedagógico para a formação de atores. Quando recorda ou faz uso dos exercícios vivenciados com Meran, a atriz-professora está investindo nesse objetivo.

[...] Meran foi um divisor de águas na minha vida. Ela me mostrou o que gosto no teatro: trabalhar com autonomia, [...] essa coisa da criação, do pensar tudo no teatro – meu texto, minha postura, meu discurso.

Tem muitos exercícios que fiz com Meran, ligados à voz, que só ela faz. [...] Por exemplo, esse exercício de pegar um texto e dar vários verbos de ação e várias situações pra você falar aquele mesmo texto de várias maneiras. Esse é um exercício que faço com meus alunos, faço comigo mesma.

O jogo da bolinha [...] uma bolinha de tênis [...] primeiro a gente aprende a jogar essa bolinha de baixo pra cima. Vai lançando, sem falar nada. Depois a gente lança contando os números. Se a bola cai, volta pra o número inicial. Depois com o nome de pessoas, cantando... E ainda assim tem várias etapas. Primeiro em roda, parado, todo mundo. [...] Quando, nessa dinâmica em roda, a bola não cair mais no chão, a gente começa a andar, jogando essa bolinha. Uma, duas, três. [...] Ou seja, você está trabalhando aí com um alto grau de concentração. Aí tem três/quatro bolinhas na roda. [...] Meran então pede que a gente faça como atletas. A gente pula, salta, pega, rola no chão, improvisa, joga por debaixo da perna. Faz como dançarinos, como pessoas gordas, leves... Ela vai trabalhando a dinâmica do movimento da fala junto com qualidades expressivas. (ANEXO U, f. 408).

Os princípios conjugados com os conteúdos, devidamente justificados pelos discursos, encaminham o artista para o exercício da autoria e da individuação.³⁷ Além de Mariana Freire,

³⁷ Em sua tese de Doutorado Meran destaca a influência da teoria de Carl G. Jung (1875-1961) em seu trabalho (f. 63).

Cf. JUNG, Carl G. *Tipos psicológicos*. Rio de Janeiro: Zahar, 1980.

outros ex-alunos de Interpretação de Meran Vargens experimentaram o mesmo percurso: primeiro a construção de um solo de quinze minutos; depois o aumento do tempo de atuação para trinta minutos; mais adiante a liberdade de continuar trabalhando esse solo numa perspectiva autoral, fora do ambiente acadêmico; por fim, a adoção desse solo como um produto artístico a ser gerenciado, tomando fôlego para novas experiências. Aquilo que nascia das demandas da sala de aula transformava-se aos poucos numa assinatura cênica. O caminho implicava num deslocamento: do mais íntimo e privado para o mais público, impessoal. Ricardo Fagundes e Fábio Vidal, atores também indicados por Meran, são exemplos desse tipo de trajetória.

Ricardo Fagundes³⁸ é ator, dançarino, diretor, produtor e coreógrafo. Mestre em Artes Cênicas pelo PPGAC/UFBA, desde 2006. Foi Professor Substituto nas Escolas de Dança e de Teatro da UFBA nos anos de 2006 e 2007. Tem participações em diversos *workshops* de aprimoramento na área de dança e teatro e em companhias e espetáculos baianos. Conheceu Meran no XI Curso Livre da Escola de Teatro da UFBA, em 1995. Ela foi sua professora de voz. Depois houve o reencontro na graduação em Interpretação, exatamente nas disciplinas de Expressão Vocal, onde Meran estimulava os alunos-atores para a criação de solos. O resultado dessa longa relação pedagógica foi a construção em parceria do espetáculo *O Grande Passeio*. Na peça, Ricardo compartilha com os espectadores o trabalho de dramaturgia e encenação que fez a partir do texto homônimo de Clarice Lispector (1920-1977). O que começou como uma opção em resposta à metodologia de Meran, durante o Bacharelado, foi tomando corpo e desembocou na parte prática do Mestrado concluído em 2006.³⁹

O elo de confiança como uma estratégia de ensino também está registrada na entrevista realizada com Ricardo Fagundes. O ator sempre se refere à Meran como uma facilitadora, como uma cúmplice. A experiência pedagógica é assim considerada como uma construção em parceria. Os dois artistas procuram a melhor forma de organizar a cena, na intenção de comunicar ao espectador os achados do processo de ensaios.

Ela deixa a gente caminhar, mas tem o cuidado de não deixar que a gente se machuque de uma forma muito danosa – digamos assim. [...] As palavras pra ela são bem importantes. [...] E ela tem exercícios muito específicos que nos transportam pra outra realidade, a realidade do sonho, do poder do ator de estar criando imagens. Existem pontos bem característicos de Meran, quando está abordando a gente: uma música que toque, um texto, objetos que a gente goste. [...] Ela faz com que a gente vá

³⁸ Ricardo Fagundes concedeu entrevista em 18 de maio de 2010.

³⁹ OLIVEIRA, Antônio Ricardo Fagundes de. **Corpo subjetivado: a categoria expressividade do Sistema Laban/Bartenieff na formação do ator contemporâneo**. 2006. Dissertação (Mestrado em Teatro) – Escola de Teatro, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2006.

trazendo coisas significativas. [...] Ao mesmo tempo, faz com que a gente enxergue coisas que são danosas pra nossa saúde. [...] Por exemplo, a ansiedade. [...] Com ela que aprendi: “não tenha ansiedade pra realizar um trabalho.”

Ela quer que a pessoa dê vazão a sua imaginação, no sentido de que possa abrir e expandir o canal dessas imagens; possa dar vazão a suas emoções, aos seus sentimentos; passe a materializar isso daí através de uma ação ou através do texto que escolher, mas que esteja presente naquele momento, inteiro. Que daí vai levar a tal coisa – que é a característica mais forte do trabalho dela – a verdade cênica.

O grande feito de Meran comigo foi me dar oportunidade de me colocar como sujeito, enquanto ator, de eu fazer minhas escolhas. [...] Essa autonomia que ela deixou, esse campo aberto pra eu poder me gerir é uma coisa que é característica do trabalho dela. [...] Entretanto, em todo trabalho de Meran você acha que ela vai conseguir fazer isso? Não vai conseguir. Porque ela é com vários, e cada um tem um temperamento. [...] Nem sempre as pessoas têm essa disponibilidade de abrir o coração. (ANEXO V, f. 417).

Pelo exercício de confiança entre os dois, Ricardo e Meran foram paulatinamente experimentando outras formas de trabalhar em conjunto. Hoje em dia Ricardo é sempre indicado por ela para projetos de arte-educação e de assistência de direção. Os dois elaboram projetos artísticos para concorrer em editais e vez ou outra estão em contato, como artistas e também como amigos. O evento mais marcante que uniu os dois numa ação pedagógica de maior relevância foi a implantação do Núcleo de Artes Cênicas da cidade de Camacan, em 2006.⁴⁰

Camacan é a cidade onde Meran viveu durante um bom tempo. [...] Então a gente fez dois resultados, dois espetáculos lá com esse Núcleo, um no meio do ano e um no final, onde eles falavam sobre eles. [...] Tinha dias de eu ir e ficar na sexta e no sábado, direto. E era uma loucura, porque saía daqui na quinta à noite, chegava lá na sexta de manhã, dava aula até 10h da noite, pegava um ônibus que saía de lá às 11h30 da noite, chegava aqui no sábado de manhã. Nisso ela já estava indo pra lá na sexta à noite. Os ônibus se cruzavam na estrada. A gente passou por isso durante um tempo. (ANEXO V, f. 418).

Na implantação do Núcleo em Camacan o trabalho desenvolvido contou com a participação de atores e não-atores. Ricardo pôde observar os mesmos procedimentos que conheceu em sala de aula sendo direcionados para pessoas de realidades bastante diferentes da sua. Para ele, o valor pedagógico dessa condução foi ampliado. A coerência dos propósitos de Meran ficou clara: a mesma atitude do projeto em Camacan esteve presente nos ensaios do seu solo em Salvador.

Ela é muito paciente. Até demais. [...] Tinha dia de estar todo mundo lá pra ensaiar *O Grande Passeio* e a gente olhar e ver que o clima não estava pra ensaio – uma

⁴⁰ No folheto de divulgação e também de inscrição para o Núcleo de Artes Cênicas de Camacan o que se lê é o seguinte: “Promover o desenvolvimento das artes cênicas em Camacan, através da formação técnica de seus artistas e de pessoas de áreas afins como professores de Primeiro e Segundo Grau, escritores, radialistas, técnicos de luz, som e muitos outros.”

preguiça, por exemplo. E ela falava: “Gente, hoje não tá pra ensaio. Vamos tomar um chá, comer alguma coisa?” E a gente ia pra o finalzinho, onde tinha uma cantina, e tomava um chazinho. Sem culpa nenhuma. [...] Ai depois, no próximo ensaio, era muito mais prazeroso. (ANEXO V, f. 421-422).

Ricardo afirmou na entrevista que gravamos que deve muito à Meran pela coragem de estar em cena e de dar aulas. Ele recorda que na estréia do seu solo por pouco não desistiu minutos antes. Apesar de apresentar sempre que pode *O Grande Passeio*, confessa que: “As melhores apresentações que eu fiz, sem dúvida, foram as apresentações que ela estava presente.” O vínculo é reconfortante, faz o artista de teatro se sentir amparado, ter a certeza do cuidado:

[...] Há problema se a luz não entrar na hora, se o som não entrar na hora, mas o importante é estar na cena com verdade. É muito louco porque, sem ela, deu a luz errado eu já fico tenso, entrou o som errado já fico tenso. Mas com ela lá isso não é tão importante. Mais importante é a minha verdade. (ANEXO V, f. 422).

Fábio Vidal teve um percurso semelhante ao de Ricardo Fagundes e ao de Mariana Freire. Durante a graduação de Interpretação, em resposta a um trabalho a partir do conto *A Terceira Margem do Rio*, de Guimarães Rosa (1912-1978), vinculado à disciplina Expressão Vocal, o ator criou o personagem de Seu Bonfim. Esse velho narrador inventado para os acontecimentos daquele conto de Guimarães Rosa foi ficando cada vez mais independente, reclamando cada vez mais espaço. Por conta disso, em sua disciplina de conclusão de curso, Fábio não quis participar juntamente com o restante da turma da montagem prevista. O então aluno procurou Meran e propôs um trabalho de orientação em Desempenho de Papéis II. Como desde o início do Bacharelado a professora dava aulas para ele e tinha conhecimento da seriedade e dedicação de Fábio ao curso, a adaptação foi articulada e Fábio Vidal conseguiu ficar por um semestre montando o monólogo. Meran então agendou encontros com o aluno-ator no decorrer do semestre, e juntos foram amadurecendo a dramaturgia e a encenação para *Seu Bonfim*. Depois de concluir seu curso, Fábio investiu mais um tempo na composição do solo e convidou Meran para dirigir o trabalho, já como uma produção independente. Ou seja, desde os tempos da graduação de Fábio a parceria com Meran foi estabelecida. *Seu Bonfim* completou dez anos de estrada e de vez em quando é retomado pelo ator em festivais ou eventos isolados.

Eu era uma pessoa completamente sem nenhum tipo de convívio ou intimidade com essa seara teatral [...] nem tinha um hábito de teatro. [...] Que idade eu tinha? Acho que uns 15, 16 anos. [...] Vi o espetáculo do Los Catedráticos no Colégio Costa e Silva, na Ribeira. A primeira vez que vi Meran na vida. [...] Ai teve esse primeiro

momento dela ser minha professora em muitas disciplinas de voz logo no início, quando entrei na Escola de Teatro em 1993.

[...] O nosso reencontro se deu quando ela retornou do Mestrado. [...] Ela reuniu muitas pessoas, começou a falar dos projetos de Os Bobos da Corte, de ter um grupo, da necessidade de formar grupos pra poder ter desenvolvimentos artísticos, e aí me convidou. Acabei trazendo Caíca Alves depois.

Meran sempre esteve próxima de mim e dos trabalhos que desenvolvi. Ela sempre veio assistir os ensaios dos espetáculos. [...] Começou um jogo com Mariana Freire na *Casa Número Nada* e aí jogou a bola pra mim e assumi o jogo com Mariana, mais pra frente. [...] Tenho muito amor por ela. Temos uma cumplicidade. (ANEXO W, f. 424).

A passagem de Fábio pela Companhia Os Bobos da Corte foi marcante para o artista. Ele diz que se adaptou mais à vertente da criação de solos, explicando que a Companhia tinha três vertentes diferenciadas: a adaptação de obras literárias para escolas, tendo esse público alvo como objetivo; a questão do desenvolvimento do ator-improvisador e de espetáculos de improviso; e o solo. “Comecei a apresentar *Seu Bonfim* como um espetáculo do grupo Os Bobos da Corte. Mas eu comecei a ter um processo de afastamento, de ir fazendo as minhas coisas e de vez em quando ia visitar Os Bobos.” (ANEXO W, f. 427). Na avaliação do ator, o trabalho no grupo assegurou a consciência de um repertório próprio, devidamente treinado nas sessões de improvisação diante do público. Ele reconhece esse momento como um grande estímulo para a autonomia de criação e também de produção. Nos últimos anos o ator alterna o trabalho com os solos de sua autoria e as ações pedagógicas envolvendo atores que querem dedicar-se a esse tipo de projeto. Fábio Vidal redimensiona assim a experiência vivida com Meran Vargens e reafirma cada vez mais sua aposta num trabalho autoral e autônomo. É nessa situação de professor-orientador para a criação de solos que Fábio reinventa sua relação com os procedimentos aprendidos com Meran.

Meran tinha uma metodologia, logo no início, que era de apropriação da aula através de relatórios, de caderninho, e foi um hábito que adquiri também. Ela colocava como condição de avaliação do semestre ter acesso aos cadernos de anotação dos alunos [...] ela tinha um acompanhamento do seu processo de absorção, de como era o seu desenvolvimento dentro da disciplina. Era uma forma de apropriação do conhecimento. [...] esse acabamento disciplinar de anotar as coisas quando você termina [...] não ficar só contando com a memória [...] você começa a gerar um pensamento sobre o trabalho que você faz. (ANEXO W, f. 424).

Fábio Vidal acrescentou a esse instrumento de avaliação mais um outro: a filmagem das etapas do processo de criação dos solos dos seus alunos. O importante, independentemente do instrumento para verificação das conquistas de cada um, é promover a reflexão, fazer com que o ator de fato tenha consciência da sua autoria na cena. Para a pesquisa que realizamos, o ato generoso de Fábio, tendo cedido por um bom período seus

antigos relatórios da época em que foi aluno de Meran na universidade, serviu para esclarecer alguns aspectos relativos a procedimentos utilizados nos planejamentos da professora. Inclusive, comparar esse material analisado àquele recentemente observado nas aulas/ensaios do grupo de atores do Rio de Janeiro⁴¹ foi decisivo para a constatação da coerência e insistência de Meran Vargens no que diz respeito aos princípios que regem o seu trabalho de expressão vocal junto a atores e atrizes.

O ator reconhece que tem feito ultimamente o mesmo trabalho de orientação que foi feito por Meran em sua trajetória. Na verdade, promover essas orientações e simultaneamente prosseguir na criação de solos constitui um único trabalho, que é justamente o de investir cada vez mais na autonomia, inclusive tornando seus projetos pessoais mais viáveis, por serem econômicos e bastante adaptáveis.

A forma de Meran trabalhar com o ator depende de qual seja a ementa da disciplina que ela está dando. [...] Eu sinto e sei que Meran deixa o acaso se estabelecer, talvez ela não tenha um processo que seja igual para todas as turmas, mas ela senta e sente o que é que acontece.

Na verdade, ela pensava colocação ou projeção de voz com determinados exercícios que são muito particulares de Meran. [...] inclusive ela conduzia você a certos resultados através de uma abordagem que no início era até mais holística. [...] usar esse holismo enquanto você produzia sons [...] essas intenções geravam diferenciações no modo como o som era gerado [...] a coisa de ir pra rua também, pra poder pesquisar as pessoas e trazer observações do cotidiano, de como as pessoas falam, de como as reproduções dessas “sujeiras” podem ser também abordadas.

Meran está sempre nessa busca enquanto artista, de chegar próximo de você mesmo ou de achar que essa voz pode ser melhor revelada ou tirar os excessos que existem [...] uma abordagem que é muito presente na característica tanto de Hebe como de Meran: esse pensamento do teatro como um condutor de energias que nos atravessam [...] como profissão, você vira um maestro dessas energias para a cena e na cena. Então ficou muito clara uma autopercepção e uma visão menos materialista da vida pra lidar com essas sutilezas do espírito [...] Talvez a característica que me aproprio de Meran (é que eu acho que ela é muito matriarcal, muito feminina...) é a de validar a criação, mesmo que ela seja completamente disforme. [...] Que é entender que o processo criativo vai se processando. Então tem essa questão de gerar esse entorno pra que ele se apresente. [...] é uma característica que vem muito dela – a condução de processos criativos. (ANEXO W, f. 429).

É na condução de processos criativos que Meran Vargens alçou o valor da flexibilidade ao patamar de um procedimento pedagógico. Na última entrevista que concedeu, foi clara: “[...] O que eu mais quero hoje é flexibilidade, entendeu? Quanto mais flexibilidade eu acho melhor. Pro corpo, pra mente, pro espírito, pra tudo. Então, a flexibilidade é o que eu quero. Rigidez: tô fora!” (ANEXO G, f. 296). Esse valor pessoal foi estendido para sua prática pedagógica e para seu trabalho na criação de espetáculos. O que se originou de uma

⁴¹ A observação que foi feita quanto ao trabalho pedagógico de Meran Vargens aconteceu no Rio de Janeiro, em março de 2010, a partir de ensaios e pesquisas de campo de um grupo de artistas de teatro coordenado pela professora dentro da parte prática do seu Pós-Doutorado, vinculado à UNICAMP.

necessidade individual foi progressivamente adquirindo um contorno técnico, de procedimento utilizado no ambiente de trabalho, como uma atitude básica, que dá sustentação a todo um encaminhamento. Temos aqui um exemplo típico de crença pessoal que se impõe na vida profissional. A noção de flexibilidade foi sendo ampliada e servindo a propósitos que extrapolaram a medida íntima, privada. A cisão entre o trabalho e os anseios pessoais é evitada e, desse modo, a própria noção de metodologia passa a ser questionada. Em vez da visão dos métodos planejados em gabinete, impessoais, encontramos aqui uma outra noção que aproxima o passo a passo do trabalho pedagógico de uma mobilização subjetiva, ancorada em estratégias pensadas exatamente para aqueles encontros em pauta e não para quaisquer outros. A integração entre desejo pessoal e competências desenvolvidas é nítida. Sobre essa singularidade, o ator Caíca Alves⁴² insistiu como se ela fosse uma marca, um traço recorrente nos processos em que esteve ao lado de Meran. Caíca participa como ator, autor e diretor do teatro baiano desde 1984. Integra a Companhia de Teatro Os Bobos da Corte desde sua fundação, em 1999. De 1997 a 2004 coordenou o grupo Camin'art, formado por pessoas da terceira idade. Tem ministrado nos últimos anos oficinas para atores e cursos de teatro para o desenvolvimento pessoal e capacitação profissional. Ele afirma:

Meran é uma pessoa que não traz de cara uma concepção. [...] Nunca vi Meran chegar com “esta” concepção. Ela adora entrar no caos, não tem nenhum problema em entrar no caos [...] começa da coisa mais abrangente, menos estritamente ligada que você pode imaginar [...] é muito aberta [...] vai nessa abrangência [...] De vez em quando me perguntava: “Meus deus, o que isso tem a ver? Por que Meran não fecha isso?!” E aquilo ia, ia... Mas como eu também gostava muito disso, eu me permitia e íamos, todo mundo, aquele grupo maravilhoso, muito grande. Ela chamou pessoas que tinham essa natureza. [...] Então, ia e daqui a pouco ela vai construindo uma coisa [...] vai materializando um espetáculo. [...] O que me chama muita atenção é isso: ela trabalhar numa ordem caótica – vamos dizer assim.

Os espetáculos de Meran têm uma plasticidade e um dinamismo muito grande. Então, acho que dessa brincadeira, desse delírio, dessas músicas que iam aparecendo, ela ia encaixando o texto nos personagens e aí a plasticidade do espetáculo aparecia. (ANEXO X, f. 435).

A indeterminação assumida diante da concepção prévia da encenação por vezes gera uma insegurança; por outro lado, essa mesma indeterminação convida o ator a ter uma participação mais ativa. Caíca continuou como integrante da Companhia Bobos da Corte por causa dessa demanda que foi crescendo, solicitando dele novas adaptações e novas competências. Seu papel ali não estava restrito à composição de uma personagem; o que ele precisava compor, antes de tudo, era uma resposta criativa para os desafios que apareciam nos

⁴² A entrevista com Caíca Alves foi registrada em 08 de junho de 2010.

espaços que o grupo ia ocupando. O lugar de parceiro que foi preenchendo cada vez mais, ao lado de Meran Vargens, nas decisões artísticas e administrativas da Companhia só teve fôlego para se estabelecer por conta do vínculo criado em sala de aula com a professora antes dos compromissos do grupo.

A primeira vez que tive contato com Meran foi em 1992. Fui aluno dela no VIII Curso Livre de Teatro da UFBA. [...] Em 1998 ela formou um grupo de pesquisa sobre Improvisação Teatral. [...] Isso deu logo numa sessão pública [...] uma temporada na Sala do Côro do Teatro Castro Alves. [...] No início ela que bolava mais esse roteiro. Uma vez por semana era um roteiro diferente. [...] A única coisa que me recordo que a gente mantinha era o que a gente chamava de “orgia cênica”, que era no final [...] o público entrava também e trocava ator, assumia os personagens e tocava pra diante. Era uma orgia! Era o grande encerramento. [...] Pra nossa surpresa, emplacou. [...] A gente descobriu que esse trabalho virou referência pra escolas [...] Os professores e alunos é que estavam lotando essas sessões. [...] E aí se aproximaram e propuseram que a gente encenasse algumas obras que estavam no vestibular.” (ANEXO X, f. 432).

Esse foi o período inicial da Companhia Os Bobos da Corte. De 1999 a 2009, Caíca foi diversificando sua participação no grupo. A desenvoltura que tem hoje em dia com criação de dramaturgia; elaboração de projetos e de roteiros artísticos; direção e condução de processos de encenação – esse ecletismo é resultado do mergulho nas produções da Companhia. Meran Vargens estimulou os integrantes do grupo para a contação de histórias e para o distanciamento do ator-narrador, na perspectiva da atuação. E nas questões relativas a texto, encenação e produção apoiou as iniciativas individuais, encorajando a criação de solos.

[...] Esse universo sutil e não-objetivo, isso eu só encontrei nela. Esse prazer, essa segurança, essa necessidade em delirar. O que pra gente é delírio, pra ela justamente parece que não é. [...] Ela vai propondo, na hora, mil coisas [...] daqui a pouco vai e entra o texto. Ela vai elegendo algumas coisas, mas nisso fica, fica, e a gente: “Tem data pra estrear, Meran!” (ANEXO X, f. 437).

O ciclo de entrevistas com artistas indicados por Meran Vargens foi concluído durante a conversa com Alexandre Casali.⁴³ Ele é ator e professor em cursos e oficinas para palhaços. Atualmente está dirigindo e atuando no espetáculo *Palharia, Palhaço, Palhaçaria*. Desde 2005 integra o elenco de *O Sapato do Meu Tio*, espetáculo baiano premiado, contracenando com o ator Lúcio Tranchesí, dirigido por João Lima. Em 1999 teve iniciação na arte do palhaço com o LUME/Campinas e desde lá vem atuando como *Biancorino Bolofoto* sempre que possível. Também foi integrante da Companhia Bobos da Corte. Quando estava fazendo sua primeira disciplina de voz como aluno do Bacharelado em Interpretação Teatral na Escola

⁴³ Alexandre Casali gravou entrevista no dia 11 de junho de 2010.

de Teatro da UFBA conheceu Meran. A professora fez o convite para que ele integrasse o grupo. No período de 1999 a 2004, Alexandre esteve na Companhia. Participou de todas as montagens anteriores à *Trilogia Baiana*. No ano de 2009, reencontrou o grupo na remontagem de *A Hora da Estrela*. Sobre o tempo de trabalho com Os Bobos, fala com muito carinho, salientando a liberdade de criação que os atores tinham no relacionamento com Meran, a possibilidade segura de propor resoluções para a cena e o estímulo que recebiam para que o entendimento de cada um sobre as obras literárias adaptadas estivesse presente nos espetáculos.

[...] Se eu tive um mestre no teatro, minha mestra foi ela. [...] Ela me introduziu realmente, me profissionalizou. Então, vamos começar pelo mais básico: eu me tornei profissional do lado dela, o dinheiro mesmo de teatro ganhei com ela. [...] E também ela me deu o grande alicerce da minha linha. Sou palhaço hoje em dia, mais do que ator até. Comecei como ator e tinha um palhaço; hoje sou um palhaço e tenho um ator. E o palhaço é um improvisador, porque está trabalhando no “agora”. [...] Meran me deu a maior ferramenta que poderia ter como palhaço. [...] A maior base que ela me deu foi a improvisação. (ANEXO Y, f. 443).

O verdadeiro treinamento que significou o tempo de trabalho na Companhia Os Bobos da Corte estava calcado na atenção ao “teatro físico”, como diz Alexandre. Os integrantes do grupo conquistaram mais agilidade na adaptação de textos e também muito mais prontidão para aproveitar os impulsos do corpo, pois tudo partia do movimento e da capacidade de improvisar determinada pelo movimento e não por uma estratégia prévia, de gabinete. Ele chega a afirmar que sua verdadeira faculdade foi o trabalho com Os Bobos da Corte. Devidamente preparado para o trabalho com improvisação, Alexandre Casali decidiu dedicar-se ao Circo, mais precisamente ao trabalho como palhaço. Atualmente é um dos artistas baianos mais dedicados à formação de novos palhaços. Dando aulas a atores e atrizes interessados em atuar também como palhaços, Alexandre segue aqueles mesmos passos vivenciados no grupo com Meran: estimula cada aluno a se apropriar das linguagens de sua predileção. Dos procedimentos aprendidos com Meran, o artista selecionou o saber dizer “sim” em cena⁴⁴. “O *sim* gera ação, gera possibilidade. Esse *sim* levei pra minha vida; ele é a base do palhaço também.” (ANEXO Y, f. 447). O valor da autonomia, tão marcante na relação entre os componentes dos Bobos, transformou-se num parâmetro para Casali. Seu

⁴⁴ Alexandre Casali explicou a diferença entre três categorias de resposta a uma contracena de improvisação, aprendida por ele com Meran, na época da sua participação na Companhia Os Bobos da Corte. A primeira possibilidade é a do “não”, quando o parceiro do jogo reage pela negativa, excluindo a noção de continuidade do exercício; a segunda vem através do “talvez”, quando a resposta ainda é imprecisa, possibilitando algum desenvolvimento da ação a ser improvisada; por fim, a terceira resposta é aquela que viabiliza a continuidade do jogo, dando margem à participação efetiva do parceiro no diálogo com a proposta do ator que iniciou o improviso. Esse é o “dizer sim”, procedimento selecionado pelo ator.

trabalho como o palhaço *Biancorino* é independente, assim como os cursos e oficinas que promove também. Seja na rua, em casas de espetáculo, nos chamados espaços alternativos, o ator leva adiante seus projetos e continua firme na valorização do encontro entre Circo e Teatro.

Não cheguei à maturidade ao lado de Meran. Eu fui me desenvolvendo não foi na árvore, fui me desenvolver na cesta, já em outro lugar, longe. Mas recebi toda a fotossíntese, toda a seiva de Meran, entendeu?

Isso que eu acho que foi mais bonito: como ela colheu um ser tão verde. Viu em mim possibilidades que eu não enxergava. Eu me sentia pequeno do lado deles, às vezes. Não era capaz, não tinha aquela agilidade, aquela prontidão, aquela maturidade, a lógica, a cara de pau que eles tinham. E ela ficou comigo até o final! Pelo contrário, ela me dava responsabilidades e assim fui me desenvolvendo. Ela acreditou em algo verde, em algo imaturo. (ANEXO Y, f. 447-448).

A sensibilidade de Alexandre Casali e de mais alguns outros artistas durante a fase de conversas com os nomes indicados pelos três professores observados na pesquisa adianta a associação que foi estabelecida posteriormente com a mitologia greco-romana, por intermédio da deusa Ceres e de todos os seus derivativos, ligados à idéia de nutrição, germinação, semeadura e colheita. Nenhum dos artistas entrevistados teve conhecimento dessa equivalência, até porque não havia ainda esse tipo de vinculação entre um universo e outro de informações, durante a coleta desses dados. Esse período de depoimentos gravados foi fundamental para a configuração dessa justaposição. Nas falas de alguns dos atores entrevistados podemos pinçar recorrências como as noções de herança, de pertencimento a determinados princípios e de linhagem entre gerações de artistas de teatro.

Como encerramento dessa fase da investigação quanto aos procedimentos que marcam cada metodologia, veremos a seguir o relato da última observação de aulas, relativa ao encontro de Meran Vargens com atores que moram e atuam no Rio de Janeiro, distantes do espaço de formação da Universidade Federal da Bahia e alheios ao movimento teatral em Salvador.

3.6 ESPIGAS E PAPOULAS

Foram observados encontros do grupo articulado para a realização da parte prática do Pós-Doutorado de Meran Vargens.⁴⁵ Durante quatro horas, no turno da manhã, pude acompanhar tanto o trabalho de campo como um encontro interno, de criação a partir das anotações trazidas dos passeios por algumas estações de metrô e pelo Largo do Machado, no Rio de Janeiro. Na primeira manhã, iniciamos às 9h na Estação da Glória, indo a algumas outras estações do metrô, por mais de uma vez, com volta marcada para a mesma Estação da Glória às 11h. A intenção do grupo coordenado por Meran era observar pessoas dentro dos metrôs e também nas estações, elegendo uma delas e estabelecendo uma conversa que pudesse resultar em novos contatos. Cada integrante do grupo fazia essa observação e essa eleição individualmente. A equipe foi dividida em três subgrupos que entravam e saíam do metrô, sem dar pistas de que formavam um grupo, de que estivessem fazendo uma pesquisa ou qualquer coisa semelhante. Tudo deveria ser feito o mais discretamente possível e da maneira mais atenta. O acordo é que, depois dessas horas de observação e de prováveis contatos, o grande grupo voltasse a se reunir para trocar informações sobre os acontecimentos. Na segunda manhã, o grupo foi reunido em uma sala reservada para os trabalhos internos, no horário das 9h às 12h30min, dando continuidade à elaboração de solos resultantes da pesquisa de campo em andamento. Por fim, na terceira manhã podemos acompanhar um passeio dos integrantes do grupo nas imediações do Largo do Machado, à procura de novas observações e mais outros contatos, no período das 9h às 13h.

Caso se utilizassem de câmeras filmadoras, máquinas fotográficas ou qualquer outro recurso que chamasse atenção dos transeuntes, os atores iriam comprometer o andamento da pesquisa. O treino da atenção também implicava num treino da memória. As anotações deveriam ser feitas com base na capacidade de memorizar os dados absorvidos. Por essa razão, o encontro imediatamente posterior às observações era de suma importância para o processo, pois significava a chance de anotar por escrito ou em áudio os dados coletados durante o trabalho. As observações eram assim compartilhadas e, diante delas, os princípios norteadores da pesquisa postos em ação. Cada componente do grupo tinha seu caderno

⁴⁵ O grupo foi constituído pelos atores Arilson Lucas e João Elias, respectivamente vindos do Ceará e da Bahia, e pelas atrizes Simony Abrão, Jéssica Barbosa, Mariana Serrão, Débora Almeida e Beth Martins. As duas primeiras vindas de Minas Gerais e da Bahia e as outras atrizes representantes do Rio de Janeiro. As observações aconteceram nos dias 29, 30 e 31 de março de 2010, no Rio de Janeiro.

individual de anotações. Desse registro ia nascendo um estímulo para a criação do monólogo que cada um deles elaborava durante o andamento da pesquisa.

Quando estive com eles nesses dias de observação, os solos estavam ainda sendo ensaiados e as pesquisas de campo estavam começando. O próprio grupo estava promovendo pequenos ajustes, na intenção de otimizar ao máximo o casamento entre o trabalho externo, realizado nas ruas, e aqueles momentos de introspecção, à procura da forma cênica mais apropriada para cada quadro da montagem. Esses pequenos ajustes eram providências ligadas ao horário mais conveniente para os encontros internos, a procura de uma sala de trabalho mais condizente e a utilização de fotos para registrar as etapas do processo. Após três meses de observações e ensaios, eles iriam apresentar o resultado no Rio de Janeiro e também em Campinas, na universidade. Meran estava desse modo dando prosseguimento à investigação iniciada há alguns anos em Salvador. A experiência artística que teve como resultado a *Trilogia Baiana* estava sendo reeditada com outros atores e atrizes numa nova cidade, com os devidos ajustes. O fundamental era estimulá-los a pensar sua relação individual com o próprio corpo e a própria voz em conjunto com sua relação com outro corpo mais complexo e ao mesmo tempo mais sutil – a sua cidade. Nessa releitura, cada um iria criar uma dramaturgia própria e conseqüentemente uma cena autônoma que teria como objetivo comunicar esse olhar intransferível sobre a cidade, resultante do processo de construção das cenas vivenciado pelo grupo naquele tempo determinado e naquelas condições específicas. Quando entrevistei Meran pela última vez, ela esclareceu sobre o objetivo do trabalho com o grupo no Pós-Doutorado:

[...] Nesse projeto do Pós-Doc, por que a gente tá indo pra rua também observar pessoas? [...] Que habilidade esses atores estarão desenvolvendo comigo?
 [...] Então, esse exercício de aceitação, da empatia, é muito importante para o ator. Poder me colocar no lugar do outro e poder olhar o mundo com os olhos do outro. Ele não precisa ter razão nem eu ter razão. Mas entender o que o faz olhar pra o mundo e vê-lo daquela maneira. [...] Maneiras diferentes de estar no mundo. Isso na hora de construir um personagem, de desenvolver um texto é fundamental. (ANEXO G, f. 283).

O trabalho não estava restrito à mímese corpórea⁴⁶, uma metodologia desenvolvida pelo LUME, de coleta de material físico/vocal orgânico, através de observação, codificação e teatralização de ações físicas e vocais de pessoas, animais, fotos e quadros encontrados no universo cotidiano e/ou pessoal do ator. Essa metodologia é uma das referências para o trabalho proposto por Meran Vargens na criação de solos pelos atores integrantes do processo

⁴⁶ Cf. FERRACINI, Renato. *Café com queijo: corpos em criação*. São Paulo: Hucitec, 2006.

_____. *Arte de não interpretar como poesia corpórea*. São Paulo: UNICAMP, 2004.

de montagem da *Trilogia Baiana*. Porém o processo não estava restrito às estratégias da mimese corpórea do LUME, pois outras questões, relacionadas à voz e ao diálogo dos atores com a cidade de Salvador, nortearam as práticas e o resultado do projeto de pesquisa coordenado por Meran. Havia na pesquisa o desejo de ampliar a expressão vocal dos atores e também torná-los mais diretamente responsáveis pela criação da própria cena. Ou seja, os mesmos passos do grupo de trabalho da época do Doutorado de Meran Vargens retornavam, com o intuito de verticalizar ainda mais a investigação iniciada na Universidade Federal da Bahia.

Quando testemunhei a mobilização do grupo no Largo do Machado, foi observada a mesma estrutura: um primeiro encontro, para ouvir as orientações de Meran; um segundo momento de aproximações e contatos individualizados; outros momentos de novas abordagens; e a conclusão se dava com o reencontro de todos num ponto previamente determinado, no horário acordado por todos. Esse retorno era muito estimulante pelas trocas de informação, pelos relatos cheios de intensidade, pelos vários desdobramentos apontados. A abertura era grande, muita coisa poderia vir a acontecer, inclusive desviando o projeto para outros caminhos. A estratégia de promover encontros internos entre uma observação de rua e outra era fundamental para manter a fidelidade aos critérios pensados pelo próprio grupo, evitando dessa maneira a dispersão.

A habilidade em orquestrar aquela profusão de estímulos a aquecer o imaginário daqueles artistas era a base onde tudo deveria repousar. Meran procurava fazer isso com calma, sem dar muita ênfase à tarefa, por si só ambiciosa e de responsabilidade evidente. O tom era o mais coloquial possível nos instantes de acordo e de orientações sumárias. Esses instantes aconteciam no meio da rua, com muito barulho no entorno, bastante movimento e a proximidade constante de muitas outras pessoas completamente alheias ao processo. A objetividade precisava ser valorizada, de preferência sem tensões desnecessárias. Agilidade e espírito de grupo eram encarados como o alicerce de toda a dinâmica. Se apenas um dos atores se distanciasse do foco pretendido, a pesquisa ficaria comprometida.

Um componente ajudava: esses atores e atrizes estavam ali voluntariamente. Uns porque tiveram contatos anteriores com Meran e queriam aprofundar essa troca; outros porque viam nessa primeira relação de trabalho com a professora chances de conhecer melhor sua metodologia. Todos estavam ali por causa de referências anteriores. Meran recebeu indicações sobre cada um deles; os participantes comprometeram-se por saber das demandas da pesquisa realizada por Meran. Havia ali um exercício explícito de colaboração, um desejo sincero de conhecimento de ambas as partes.

No decorrer da condução de Meran quanto às etapas do encontro interno, na sala de ensaios reservada para o grupo, estava bem clara a intenção de concentração e de aproveitamento criativo dos dados conquistados na rua. Anotamos o passo a passo desse dia de trabalho:

1. Os integrantes formam um círculo no chão, vestidos confortavelmente, sem restrições em seus movimentos. Pegam os cadernos de registros e deixam providencialmente ali por perto.
2. De olhos fechados, todos respiram de modo concentrado, com as mãos cruzadas sobre pontos previamente determinados pela orientação de Meran: plexo, ombros e quadril. Depois sentem o efeito disso, silenciosamente.
3. Ar suspirado em *a*, *o* e *om* respectivamente no peito, entre os olhos e quatro pontos abaixo do umbigo.
4. Espreguiçar. Obedecer às necessidades de movimento do corpo. Meran fala em “escuta do corpo” e em “passar óleo nas articulações, da pele para dentro”.
5. Vibrações sonoras. Ajuste do movimento, com a ajuda das mãos cruzadas sobre os ombros.
6. Dedos anular e médio pressionando nas laterais dos ombros. Toques individuais, promovendo ajustes na postura do próprio corpo. O ar sempre suspirado, procurando a consciência do momento de pausa entre uma respiração e outra.
7. Pernas no movimento de borboleta. De olhos fechados, sentir os ísquios apoiados no chão. Saída do ar em *s*, ao mesmo tempo em que realizam o movimento de borboleta.
8. Saída do ar em *f*. Ao mesmo tempo o movimento de borboleta com as pernas.
9. Sentir silenciosamente o efeito do exercício.
10. Deixar o peso do corpo ir para frente, cantando preguiçosamente a canção escolhida.⁴⁷
11. Cabeça pesada, dentes em contato com os lábios, embaixo e em cima da boca. Meran fala em “irrigação da área”.
12. Subir vértebra por vértebra, ainda sentados, deixando o som da canção individual sair. Sentir a vibração.
13. Espreguiçar cantando. Espreguiçar especialmente a coluna. Movimentos amplos, utilizando o chão. Depois sentar, aos poucos.

⁴⁷ Cada integrante do projeto de pesquisa elegeu uma canção, um trecho de alguma obra literária de sua predileção e um ou mais de um personagem para a elaboração de cena. A escolha dos personagens estava vinculada às observações feitas na rua. Todos evitaram trabalhar com personagens previamente conhecidos de literatura dramática consagrada. A criação dos personagens era fruto da própria dinâmica do projeto.

14. Olho nas mãos. Percorrer o espaço com as mãos. O olhar acompanha. Os ísquios permanecem no chão. Deixar sua imaginação guiar o movimento, enquanto mantém os olhos fixos nas mãos espalmadas.
15. Consciência do ar que entra e sai e das pausas entre uma respiração e outra. Som de besouro com os lábios, durante o movimento. Deixar a canção sair, no som do besouro e durante o movimento que estiver acontecendo.
16. Mão direita repousa quatro dedos abaixo do umbigo e mão esquerda toca o centro do peito. A coluna se movimenta e as mãos apenas acompanham, em repouso, nos pontos determinados.
17. Três vogais para cantar a canção (*ô, i e u*), seguindo os movimentos da coluna. Os movimentos são sinuosos e amplos.
18. Depois de um tempo entregue ao movimento, procurar a imobilidade suavemente e sentir o efeito da prática.
19. Meran diz: “Bambulelê, bambulelê. Olha o bambo do bambu de bambuê.” O grupo diz a mesma coisa em conjunto. Em seguida, cada um repete do seu jeito. O grupo então, em conjunto, imita o modo de dizer de cada um. A rodada acaba quando chega novamente em Meran.
20. Depois da descontração geral, com o grupo mais bem humorado e atento, Meran dá instruções sobre o próximo passo. Alguém fica com dúvidas. Esclarecimentos. O “jogo do líder” começa. As duplas ficam de pé e trabalham simultaneamente.
21. Ao final, Meran propõe que todos se toquem, fazendo massagens rápidas com as mãos na região dos ombros e pescoço, num grande círculo. Antes de trocar de líder em cada dupla, todos fazem individualmente uma massagem com a língua dentro da boca, sentindo o ar quente passar, valorizando a consciência da própria respiração. Produção de saliva.
22. Língua para fora; língua para dentro. Espreguiçar. Bocejo. Língua para dentro e para fora. Recolher bem a língua. Depois observar como a produção da fala está mais fácil. Meran pede para um deles falar qualquer coisa para o grupo. Todos falam e se observam.
23. Novas orientações. Agora o trabalho das duplas continua sendo com as palavras da canção de cada um, ditas para o parceiro. Porém, a atenção recai na integração entre o impulso do movimento e o uso da voz. Eles observam o nascimento do movimento, a transformação dele.

24. As duplas passam um tempo entregues ao jogo. Meran sinaliza o final. Pede para que alternem “palmadinhas” nas costas e nos braços do parceiro. Depois disso, todos de pé na roda, à espera de mais orientações.
25. Momento de voltar a si mesmo. Pés firmes no chão, centro da cabeça em direção ao céu. Observar sensações, pensamentos e depois sentimentos. Nessa ordem. Tempo. Tempo.
26. Esfregar as mãos com energia. Massagear a própria aura com o calor produzido nas próprias mãos. Escolher duas áreas do corpo para repousar as mãos ainda quentes.
27. Projetar mentalmente imagens que caracterizem as personagens das cenas a serem trabalhadas.
28. Orientações. Os atores então passam a fazer três momentos escolhidos da ação de cada personagem. Meran solicita que esses momentos sejam bem delineados, claramente desenhados no espaço.
29. Depois de um tempo onde todos trabalharam individualmente esses três momentos bem pontuados e diferenciados entre eles, houve uma pausa para um pequeno intervalo.
30. Depois do retorno do grupo, nas orientações Meran quis saber se todos tinham enumerado com firmeza os momentos escolhidos. Se tivessem mais de três, tudo bem; o que não podia era ter menos de três. Dúvidas. Novos esclarecimentos.
31. Cada um elege um espaço na sala para movimentar-se com folga. Simultaneamente o trabalho dos atores prossegue. Meran observa cada um e por vezes interfere discretamente, dando instruções ao pé do ouvido.
32. Algumas interrupções sinalizadas por Meran, que vai acrescentando dados para a construção de cada cena. A ocupação com o trânsito entre cada célula de movimento, as mudanças de atmosfera, os arranjos espaciais, a quebra dos ritmos. A cada interrupção, um novo tempo de experimentações.
33. Depois de um tempo de dedicação ao exercício, Meran suspende o jogo e propõe que cada um sacoleje bastante o corpo, livrando a mente das tensões trazidas pelas preocupações com a composição da cena.
34. Os atores retomam o trabalho. Meran dá toques individualmente. Uma nova parada é sinalizada. O grande grupo se reúne ali mesmo no chão. Conversam sobre cada cena, trocando impressões e compartilhando os processos de criação. Meran aproveita para chamar atenção para certos aspectos.

35. Eles combinam de 15 a 20 minutos para a passagem repetida da cena inteira, sem partir o movimento entre as células ensaiadas, e ficam entregues ao ensaio sob a supervisão de Meran. Todos trabalham ao mesmo tempo, imersos nos seus solos em construção. Aproveito para fotografar alguns instantes, tomando o cuidado de não atrapalhar o andamento dos trabalhos.
36. Meran avisa da proximidade do final do tempo estipulado. Aos poucos o trabalho é concluído. Depois cada um procura escrever em seu caderno os registros referentes ao dia de pesquisa. Todos fazem isso por um tempo, inclusive a própria Meran.
37. Como fechamento, o grupo volta a se reunir. Sou convidado a entrar na roda. Conversamos tranquilamente sobre a sessão de trabalho. Após o bate-papo, as despedidas.

Nesse dia de trabalho interno não pude conversar com cada participante individualmente, mas nos dias de observação na rua, nas estações do metrô e no Largo do Machado, informalmente fiz algumas perguntas e procurei saber sobre a relação de cada um com o projeto, suas expectativas e suas trajetórias até ali. Não cheguei a gravar entrevistas: não houve tempo hábil para isso. Porém, nessas conversas durante os intervalos das ações de pesquisa nos espaços abertos, entendi que o grande mote, o que unia os interesses e validava ainda mais o processo de investigação era a possibilidade de cada artista ali envolvido falar sobre a sua relação com a cidade. As diferenças de abordagem entre os atores e as atrizes chamaram minha atenção. Lembrei das espigas e papoulas que acompanham sempre as representações da deusa Ceres: até no formato elas diferem. Rodeando a frente da deusa, fazem alusão à gestação de flores e frutos, reunindo as forças elementares do plantio e da colheita representadas pela dualidade entre o masculino e o feminino – uma recorrência em várias culturas.

Compartilhar com futuros espectadores sobre as sensações, os pensamentos e sentimentos presentes na relação com a cidade era de muito interesse para cada um deles. Três integrantes não são cariocas. Justamente por isso a necessidade de comunicar suas impressões sobre a cidade estava sendo tão valorizada. Aqueles que eram cariocas queriam dizer algo muito específico sobre o Rio de Janeiro, algo que dizia respeito a sua forma peculiar de sentir e ver a relação mantida com a cidade. O cuidado em compor os textos e cada personagem presente na trama elaborada cenicamente era muito grande, pois disso dependia a clareza e a particularidade de cada solo resultante do jogo. Nas duas últimas entrevistas realizadas com Meran, gravadas no mesmo período também no Rio de Janeiro, nos intervalos das gravações

do áudio, comentamos sobre o trabalho desenvolvido pelo grupo e ela então explicou que provavelmente faria uma espécie de costura entre um solo e outro, na etapa final dos ensaios. Porém, àquela altura o grupo não tinha ainda os lugares definidos de apresentação. Tanto o espaço de apresentação no Rio como o espaço em Campinas iria ser determinante para resoluções referentes a essa possível encenação.



4 LUDI CERALIS

Esta terceira e última seção, escrita a partir das entrevistas e observações realizadas ao longo do percurso finalizado, registra a forma-pensamento que resultou como resposta às indagações que acompanharam o processo investigativo até aqui. Se pensarmos numa representação sucinta, potencialmente icônica, dessa compreensão resultante do entrecruzamento de todos os dados coletados, chegaremos novamente à figura de um *triângulo*. É que, diante da reunião dos depoimentos e da análise empreendida, inferimos uma triangulação de aspectos que norteiam as três metodologias enfocadas. Os aspectos que ora destacamos são: o vértice do *texto*; o vértice do *corpo-voz criativo*; e o vértice da *ética do ofício do ator*. Iremos então discorrer sobre os três, desdobrando cada um desses aspectos, no intuito de refletir sobre pontos de convergência e de divergência existentes entre eles.

Essa zona de tensão entre os três aspectos delineados inscreve uma intersecção entre os três modos de abordar o trabalho de formação de atores que, para mim, implica no estabelecimento de um paradoxo. Os três pontos de sustentação que afirmo como sendo a base das referidas abordagens funcionam ao mesmo tempo como aglutinadores e demarcadores de diferenças. Os mesmos traços que unem, a partir de determinados posicionamentos, passam a separar e conseqüentemente reforçar características ímpares, que não conseguem migrar de um modo pedagógico para outro. Se retomarmos a equivalência com os mitos agrários, com aquelas celebrações que giravam em torno da preocupação com a nutrição – os jogos dos cereais, *ludi cerialis* – chegaremos ao conceito do alimento entendido como remédio. Os princípios ativos de um alimento para outro são individualizados, porém todos servem para nutrir. Aqui volto à questão da valorização da metodologia como um caminho para elaborar singularidades. A maneira como pensamos é refletida na maneira como elaboramos procedimentos; e a maneira como esses procedimentos são dispostos e inter-relacionados instaura um pensamento-ação¹. Essa causalidade é típica da experiência pedagógica no ensino da arte. A relação entre professores e alunos de teatro costuma ser um exemplo típico dessa filosofia implícita no próprio método. O modo de fazer já é a razão do fazer, já implica na

¹ OSTROWER, Fayga. *Criatividade e processos de criação*. Petrópolis: Vozes, 1987, pp. 68-69. Fayga Ostrower (Polônia, 1920-Brasil, 2001), gravadora, pintora, desenhista, ilustradora, ceramista, escritora, teórica da arte e professora, autora do trecho destacado como referência, diz: “Os processos de criação nos envolvem na globalidade, em nosso ser sensível, no ser pensante, no ser atuante. “*Formar é mesmo fazer*”. É experimentar. É lidar com alguma materialidade, e, ao experimentá-la, é configurá-la. Sejam os meios sensoriais, abstratos ou teóricos, sempre “*é preciso fazer*”. Enquanto o fazer existe apenas em intenção, ele ainda não se tornou forma”. (Grifos da autora).

modificação do fazer, gerando alterações que reorganizam a noção daquilo que foi feito ou está sendo realizado. Metodologia de teatro, para teatro e no teatro não é simplesmente a aplicação de conteúdos por intermédio de fórmulas inalteradas e passíveis de adaptação a quaisquer circunstâncias. Pelo contrário: a maneira de conduzir o trabalho, o modo pelo qual o ensino-aprendizagem se desenvolve plenamente nessa área é assumidamente intransferível, inapelavelmente relacional.

Quando nos anos 1950 falava-se em criatividade, o psicólogo americano Guilford (1897-1987) ampliou a discussão com a hoje clássica diferenciação entre o pensamento convergente e o pensamento divergente.² A estruturação e a noção de incerteza e de busca que caracterizam respectivamente cada uma das duas formas de pensar convivem de forma amalgamada, que não indica exclusão de nenhuma delas, no caso da vivência do ato criativo³. Observar mais detidamente como os três professores de teatro focalizados atuam reforça essa evidência. O ensino-aprendizagem do teatro quando tem um longo processo de maturação e quando conta com condições favoráveis para desenvolver-se não deixa dúvidas: pensamentos convergentes e divergentes constituem faces de uma mesma moeda, como num jogo de máscaras onde a justaposição e a alternância revestem o mesmo objeto, sem que haja nele uma verdadeira e única face.

Detendo-nos no modo pelo qual cada um dos professores se relaciona com a presença dos textos em suas ações pedagógicas, podemos afirmar: os três valorizam a dramaturgia e a palavra escrita. Os três defendem o ato da leitura como um ato capital para o trabalho no espaço cênico. A leitura como sinônimo de modo de ver reivindica espaços de criação de sentidos. Nada mais propício a ver *de outro modo* que o espaço cênico. Nele, a palavra escrita literalmente ganha voz, conquista sensorialidades, pode vir a ser ouvida e vista por um outro prisma, seja nos diálogos ou monólogos ditos pelos atores, seja pelas indicações encontradas nos textos, transformadas em imagens, sons, coisas tangíveis. Isso se pensarmos exclusivamente nos textos dramáticos. No caso de textos adaptados para a cena, a interpretação de discursos aí se potencializa. A palavra no teatro sempre será corpo, materialidade; e o corpo, com sua imobilidade, seu silêncio ou movimento irá sempre ser lido nesse espaço recortado de modo não acidental, não corriqueiro. Por essa razão, os três professores defendem estratégias para visualizar as palavras. É necessário criar condições para que o ator e a atriz em formação aprendam a imaginar aquilo que falam, a comunicar o

² KNELLER, George F. *Arte e ciência da criatividade*. São Paulo: IBRASA, 1978, p. 53.

SANDERS, Robert. *A educação criadora nas artes*. São Paulo: AR TE, 1984, v. 3, n. 10, pp. 18-23.

³ FONTANA, David. *Psicologia para professores*. São Paulo: Loyola, 2002, pp. 141-152.

desejo de dizer algo pensado pelo autor juntamente com o desejo de dizer do diretor e dos demais envolvidos na encenação. Além dessas vontades, há os desejos das personagens, a cada ação, cada mudança de acontecimentos. Textos dramáticos e outros textos literários são utilizados pelos três professores nas disciplinas que ministram na Escola de Teatro da UFBA, na experiência das mostras didáticas, levando sempre ao trabalho de encenação. Logo, nas metodologias estudadas, a encenação está sempre vinculada ao texto, ultrapassando o enfoque da literatura dramática ou de exercícios concernentes ao uso da voz. Desse modo, podemos afirmar também a voz da iluminação, do cenário, do figurino, enfim os discursos que os elementos teatrais veiculam durante o momento da representação. Essa polifonia encontra seu canal mais adequado nos atores. Vemos aqui o empenho dos três professores em integrar dramaturgia e encenação: Harildo pela via dos signos teatrais ilusionistas; Hebe pelo contraponto e as tensões entre o texto dramático e o texto cênico; e Meran através do trabalho com a dramaturgia elaborada pelo próprio aluno-ator, fazendo com que texto e cena sejam etapas de um mesmo exercício autoral.

A presença recorrente na formação de Harildo Déda, Hebe Alves e Meran Vargens da professora Lia Mara chama atenção para essa valorização do texto. Expressar vocalmente os entendimentos sobre os textos utilizados requer providências, aprendizados. Nas observações feitas das atuações de cada um – o espetáculo *Quando As Máquinas Param, Dorotéia* e o processo de ensaios do grupo de atores do Rio – boa parte do tempo era investida no estudo dos textos, na sua elaboração, na relação desses textos com as demandas do espaço cênico.

Quando pensamos nas diferenças entre as formas de abordar os respectivos textos, constatamos em que medida cada um dos professores foi se distanciando ou não da ascendência da literatura sobre o teatro. Na hierarquia moderna de final do século XIX e primeira metade do século XX, o texto dramático ocupa o lugar de sustentáculo de todo o processo de criação cênica. Edélcio Mostaço fala em “tradução” e “ilustração”⁴. O palco revelaria platonicamente os sentidos ocultos do drama. A transposição da literatura para a cena configura um ato criativo que revela o próprio texto. Ele é assim re-descoberto.

Harildo Déda encenou somente textos dramáticos durante todo o período em que ministrou as duas disciplinas de conclusão do Bacharelado em Interpretação na Escola de Teatro da UFBA. Ele aposta na supremacia da literatura dramática, porém o modo peculiar

⁴ MOSTAÇO, Edélcio. O texto e a encenação – percursos. **O teatro transcende**. Blumenau, ano 12, n. 11, 2003. Para o professor Edélcio Mostaço, a encenação é vista como “ilustração” quando o espetáculo é entendido como uma espécie de linguagem figural para quem não leu o texto, havendo, em consequência, um reforço didático na imagem. E, quando a encenação é vista como “tradução”, o espetáculo tenta ajustar signos linguísticos a signos visuais/ cênicos, por vezes não escapando da banalidade das convenções ou da transposição sem mediação.

com que promove o diálogo entre os alunos-atores e o texto escolhido para a encenação desestabiliza a ordem dada pela tradição moderna e mais precisamente pela própria tradição realista. Além do mito da realidade – típico da dramaturgia realista – haveria um outro mito, o das pessoas que estão ali, dando interpretação àquele texto.

No trabalho de Jung, que promoveu a associação entre mitologia e psicoterapia, encontramos as primeiras alusões à mitologia pessoal⁵. O termo “individuação”, nuclear para Jung, é sinônimo da busca do indivíduo por sua plenitude pessoal na Psicologia Analítica. Aprofundando esses estudos, o termo “mito pessoal” foi usado em 1956 para descrever certas dimensões evasivas, ilusórias, herdadas da família ou projetadas pelo indivíduo sobre si mesmo. A expressão foi divulgada pelo psicanalista austríaco Ernst Kris (1900-1957), que fez contribuições importantes para a psicologia do artista e para a interpretação das obras de arte e da caricatura. Os estudos mais recentes dos terapeutas Feinstein e Krippner sobre mitologia pessoal ampliaram ainda mais o alcance do termo. Quando entrevistei o ator e diretor Celso Júnior, o artista apontou a estratégia de Harildo Déda de instigar a vinculação da mitologia pessoal dos alunos-atores à composição das personagens, por intermédio de estímulos lançados pelo professor quanto a mitos pessoais familiares, étnicos, de natureza íntima (ANEXO J, f. 331).

Hebe Alves, principalmente em sua pesquisa sobre a dramaturgia de Nelson Rodrigues, subverte a ordem do texto, estiliza suas partes inicialmente concatenadas e descobre a possível opacidade que ele ainda guarda. No exercício de esgarçar o tecido dramático⁶, institui uma transparência que permite a ela, enquanto diretora, e ao elenco comentar sobre o texto no instante mesmo da atuação. Aqui um universo de equivalências é estabelecido e para além da interpretação surge a recriação do texto como mote do encontro entre aqueles artistas envolvidos no processo de montagem. O texto seria, então, um pretexto. Circunscrito ao papel de mídia, de canal por onde trafegam as intenções dos criadores ali entretidos, o texto passa a ser visto como um fragmento, inclusive pelo espectador. O distanciamento preconizado por Brecht⁷ (BRECHT, 1978, p. 55-66) tensiona a convenção

⁵ Cf. FEINSTEIN, David e KRIPPNER, Stanley. *Mitologia pessoal: a psicologia evolutiva do self*. São Paulo: Cultrix, 1992, pp. 15-18.

⁶ Quando discorre sobre dramaturgia, Barba enfatiza a tecelagem, o tecido como significado primordial da palavra texto.

Cf. BARBA, Eugenio e SAVARESE, Nicola. *A arte secreta do ator*. Campinas: Hucitec, 1995.

⁷ Bertolt Brecht (1898-1956), dramaturgo e diretor teatral alemão, defendeu o distanciamento do ator na sua relação com a personagem, na intenção de evitar processos de identificação emocional entre os atores e a platéia. Mais importante para ele era a reflexão de cunho social, político, entre o elenco das peças e a assistência. Hebe Alves utiliza em várias das suas encenações técnicas desse distanciamento preconizado por Brecht, suspendendo a recepção do texto pelo espectador e promovendo quebras na ação das personagens.

dramatúrgica realista e encontra no trabalho de direção de Hebe a cobrança de Artaud⁸ por forças inconscientes, signos cifrados que aguardam somente a explosão possibilitada pelo ritual específico do espaço cênico.

Meran Vargens reclama o lugar da autonomia para o ator em sua relação com uma possível matriz literária que impulse o trabalho da criação. Paulo Freire redimensiona o papel do educador quando afirma: “Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para a sua produção ou sua construção.”⁹ Essa tendência de estimular a auto-suficiência nos alunos-atores está presente nas três metodologias observadas, de modo gradativo. Em Meran, essa intenção é ainda mais explícita na atitude da professora em relação ao uso do texto dramático. Ela mesma fala em radicalização da proposta de confiar a produção da cena ao próprio ator (ANEXO U, f. 407). O procedimento de estimular a elaboração de solos sem dramaturgia prévia, capacitando o ator para a escrita pensada desde o nascedouro para a cena requer o desenvolvimento de habilidades muito específicas do teatro. A noção de improviso, tão antiga e ao mesmo tempo tão valorizada como uma espécie de oxigênio para a renovação do teatro contemporâneo, pulveriza a composição de textos, conferindo-lhes uma falta de solenidade e uma distância indiscutível da primeira posição antes ocupada no topo hierárquico da cartilha realista.

Os três professores reforçam o contato com os alunos-atores por intermédio da palavra escrita. Harildo Déda, como vimos, registra orientações em bilhetes entregues ao elenco. Hebe Alves convocou as atrizes de *Dorotéia* para um jogo de reordenação e de relativização do texto escrito por Nelson Rodrigues, fazendo com que as atrizes pudessem dizer todas as falas, inclusive como côro ou como múltiplas representações de uma mesma personagem. O processo de composição das cenas foi acompanhado de relatórios e cadernos de anotações, que serviram de suporte para a elaboração de atividades paralelas de formação como seminários, os chamados Encontros Produtivos, mesas-redondas e palestras. Meran Vargens combina com os participantes de seu grupo de pesquisa a anotação regular das etapas de investigação. Escrever faz parte do momento de ensaios, é um dos pilares para a sedimentação dos solos em andamento. Em momento posterior, as próprias anotações de Meran irão dar suporte à relação entre os quadros na costura da encenação proposta pela diretora. Ou seja, a

⁸ ARTAUD, Antonin. *O teatro e seu duplo*. São Paulo: Max Limonad, 1984.

Antonin Artaud (1896-1948), ator e encenador francês, reivindica em seus escritos a instância mágica da cena e o papel de provocador e transgressor para o ator de teatro. Hebe Alves sente-se até hoje estimulada pelo artista, autor do livro *O Teatro e Seu Duplo* (1935), e considera sua influência muito forte sobre sua visão da relação entre atores e a palavra, entre atores e o público.

⁹ FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996, p.22.

palavra ocupa seu espaço de reflexão por excelência nesses diferentes processos. A diferenciação observada reside na forma de apropriação das palavras dos textos de trabalho, sejam eles literatura dramática ou não. Como os alunos-atores irão deslocar essas palavras para o espaço cênico é o que configura as singularidades de cada metodologia. Os exemplos retirados das entrevistas com os artistas indicados esclarecem essas especificidades.

Pontos simultâneos de convergência e de divergência são encontrados também na maneira como os três professores lidam com o movimento expressivo dos alunos-atores. O que os une podemos novamente atribuir à influência da professora Lia Mara. A integração do movimento com a fala é a meta. Alijar da cena o tom empolado, anacrônico é fundamental para gerar a empatia com o espectador. Meran Vargens utilizou a expressão “verdade cênica” em sua tese de Doutorado (VARGENS, 2005, f. 14), referindo-se à capacidade do ator em convencer a assistência. A expressão escolhida faz parte da terminologia stanislavskiana, presente de modo recorrente em comentários dos três professores durante as entrevistas concedidas. Os três advogam um papel para o corpo do ator: o corpo criativo, que não tem mais como ser o corpo cotidiano. O livro de Sônia Machado de Azevedo¹⁰ é uma referência relevante diante dessa coincidência de proposições. No abrangente estudo da autora, o corpo do ator aparece como a mola-propulsora para o evento cênico acontecer plenamente. Sem a preparação adequada e sem a devida desenvoltura com o próprio corpo, o ator limita severamente seu desempenho. Os três professores são bastante reconhecidos por geralmente conseguirem dos atores essa expressividade corporal. Harildo Déda reconhece que não costuma ocupar-se desse tipo de preparação, admitindo encontrar seus muitos alunos devidamente encaminhados nesse sentido. Quando porventura alguns não conquistaram essa competência anteriormente, o trabalho com ele fica seriamente comprometido. Hebe Alves e Meran Vargens são professoras dedicadas justamente a essa preparação, principalmente no trabalho que realizam na universidade.

Para os três, uma das características de um corpo criativo no teatro é a expressão vocal integrada ao movimento. Diante do trabalho que realizam, poderíamos falar em *corpo-voz*. A preocupação de cada um com a melhor forma de dizer um texto, com o modo de falar no palco, harmonizando domínio técnico e coloquialidade – esse investimento que toma tanto tempo nos processos de cada um é a prova inequívoca do quanto esses professores acreditam na idéia da voz como corpo. A voz do ator em cena é como se fosse seu corpo ampliado, amplificado. O alcance de uma voz bem trabalhada é mais sutil na relação com o espectador,

¹⁰ AZEVEDO, Sônia Machado de. *O papel do corpo no corpo do ator*. São Paulo: Perspectiva, 2004, pp. 87-121.

em comparação com o desenho dos seus movimentos na cena. Essa valorização da expressão vocal é um princípio comum aos três, porém as estratégias para se atingir essa inteireza no uso da voz são bem diferentes para cada um. Hebe Alves e Meran Vargens são o que podemos dizer especialistas nesse tipo de trabalho. Há muito tempo dedicam atenção especial a essa área. Investem de modo muito recortado na apropriação dos alunos quanto à expressividade da voz. Para propiciar essa conquista, procuram ao máximo a integração entre o corpo físico e as outras noções de corpo que extrapolam a delimitação puramente mecânica. Harildo Déda persegue em suas encenações o entendimento aprofundado do texto pelo elenco, para que não haja a impressão de falta de perspectiva, pois uma elocução rasa do texto empobrece drasticamente a relação com o espectador. Mas para ele não há espaço para uma possível pré-expressividade vocal. Em seus planejamentos evita dedicar tempo a exercícios vocais. É um professor de teatro que não costuma pautar sua metodologia pela noção de *training*. Nesse aspecto Hebe Alves e Meran Vargens diferenciam suas abordagens da condução proposta por Harildo. Para as professoras, o aluno de teatro precisa de uma preparação técnica que seja independente do processo de montagem de espetáculos, assegurando assim uma visão crítica sobre as necessidades específicas do seu ofício e sobre a relação dessas demandas com o entorno, em termos históricos e sociais. A reflexão gerada pelo *training* estimula o aluno a se perguntar sobre os porquês daquelas práticas e sobre os determinantes históricos de cada uma delas.

Josette Féral esclarece sobre a utilização do termo *training*. Ausente dos dicionários franceses até os anos 80 do século XX, essa palavra inglesa irrompe subitamente neles, sob a influência do esporte e dos estudos em Psicologia e em Psicanálise. O uso da palavra denomina uma compreensão de “ação de aperfeiçoamento e de manutenção do condicionamento, dentro de determinado campo”. Os dicionários não revelam o emprego do termo no meio teatral, porém admite-se seu uso em vez da palavra treinamento nos últimos anos, apesar desta ainda ser preponderante em boa parte dos textos sobre o assunto. No mundo de fala inglesa, quando aplicada ao teatro, a palavra *training* é utilizada sistematicamente para designar todos os aspectos da formação do ator. Assim, expressa indiferentemente o ensino ministrado nas escolas de formação, nos cursos, estágios, oficinas, mas também os exercícios práticos a que podem se entregar os atores antes de uma produção, assim como o treinamento efetuado por atores com vontade de aprimorar a sua arte, sem que o trabalho deles vise a uma produção específica. Essa ausência de distinção entre três finalidades diferentes de treinamento (a formação, a produção e o desenvolvimento da arte do ator) o converte num termo quase genérico, abarcando todas as formas de exercícios, técnicas,

métodos utilizados pelo ator que se esforce por adquirir as bases profissionais do seu ofício (FÉRAL, 2003).¹¹

Hebe Alves conversa repetidas vezes sobre o texto de trabalho, sobre as intenções do autor, sobre sua intenção como diretora e, sempre que o movimento ou a expressão vocal não está coerente com aquele universo de motivos, chama atenção dos atores para o fato. A totalidade do corpo¹² está a serviço da encenação. Movimento e expressão vocal devem estar afinados e afiados em comunicar os entendimentos do ator sobre o conjunto de elementos que o espectador encontra no espaço cênico. A condução bem humorada e lúdica dessa busca para ajustar o que o ator compreendeu com o que a direção requer caracteriza a abordagem de Hebe. Boa parte do processo de ensaios é ocupada com interrupções, paradas para conversar, discutir, remanejar, retomar gestos abandonados. Uma atmosfera de jogo toma conta do ambiente e a capacidade do ator em entrar e sair da representação fica visível. São sessões muito movimentadas e ricas de dimensões diferenciadas de participação. Quando pude observar a preparação do espetáculo *Dorotéia* fiquei muito atento a essa diversidade de situações convivendo num espaço físico até limitado. O “monta e desmonta” das cenas era impressionante, pela agilidade e presteza do elenco; todos podiam falar e sugerir coisas; Hebe se permitia contar piadas, fazer referências a assuntos aparentemente alheios. Enfim, o *corpo-voz criativo* das atrizes ia e vinha, era acionado e depois suspenso, depois voltava à carga, como se estivesse num mundo paralelo, seguro da sua continuidade, a despeito de todas as quebras. A um sinal da diretora, os corpos entravam no circuito e pelo tempo que durasse a cena ensaiada a totalidade expressiva se fazia presente. Movimento e voz querendo dizer a mesma coisa, tendo necessidade de compartilhar com o espectador aquele segredo revolvido pelas atrizes e por Hebe.

Meran Vargens estimula a ampliação do potencial vocal do ator através da auto-observação, da integração entre o corpo, o movimento, pensamento e sentimento. Familiarizado com seu próprio organismo e sua forma única de se expressar, o ator tem condições de improvisar realmente. A noção de jogo foi devidamente internalizada e o desafio da criação instantânea de personagens e de situações dramáticas vai capacitando esse artista para o contato com o seu inconsciente. Ele fortalece o trânsito entre o manancial de

¹¹ FÉRAL, Josette. Você disse “training”? In BARBA, Eugenio et alli, p. 7-27. O training do ator. Arles/Paris: Actor Sud-Papiers. Tradução e notas de José Ronaldo Faleiro. **O teatro transcende**. Blumenau, v.4, n. 12, pp. 49-56, jul. 2003.

¹² No trecho destacado da obra citada, Sônia Azevedo fala no corpo como totalidade. Esse estado de totalidade, conquistado fora dos palcos, com práticas corporais, exercícios de respiração, realinhamento postural e afins, em última instância, deve servir ao trabalho na cena. Hebe Alves estimula precisamente essa atitude, solicitando dos alunos a ampliação de seus recursos expressivos (AZEVEDO, 2004, 87-121).

informações do inconsciente e a habilidade de estruturar, de organizar, desenvolvida pelo trabalho recorrente com dramaturgia e com as regras do próprio jogo de improvisação. Quando solicitado a atuar com texto previamente definido, está preparado para abordar o movimento e a expressão vocal resultantes do estudo dessa dramaturgia predeterminada. Possui desenvoltura, tem chance de causar a impressão de frescor e leveza em sua atuação, porque se comporta como quem está jogando, improvisando. Atingir esse estado de aparente simplicidade seria a meta desejada. O movimento dos atores em cena precisa estar carregado de sentido. Ele é um discurso, constitui uma voz que deve afetar sensorialmente e plasticamente o espectador. O corpo que está imerso no ato criativo adquire, sem esforço desnecessário, essa eficácia. O som da voz produzida por esse corpo entregue à criação entra mais facilmente no ouvido e comunica de modo mais consistente as intenções que estão por trás das palavras.

Para ter domínio sobre a emissão da sua voz, o ator precisa se lançar no experimento, ter a disponibilidade de gastar horas e horas na escuta da própria voz, na pesquisa de preferência lúdica do seu potencial vocal. Esse conhecimento técnico, conquistado com prazer e curiosidade, associado à informação sobre aspectos fisiológicos e anatômicos do aparelho fonador, encaminha o ator para a utilização artística da voz. Quanto mais intimidade, mais capacidade de ampliar possibilidades. Sendo assim, a precipitação quanto à memorização é evitada. Boa parte do processo de ensaios é direcionada para simplesmente brincar com o texto, subverter a ordem daquelas palavras, emprestar novos sentidos àqueles termos, aproximar outros pontos de vista sobre eles. Essa procura por sonoridades inusitadas, por outros contextos para a emissão das falas está vinculada ao movimento. As ações são também pesquisadas, de um modo que aparentemente distancia o ator do sentido literal do texto estudado. Por conta dessa espécie de traição, a cerimônia, a solenidade vai perdendo espaço e surge dessa relação de jogo uma fluência, uma facilidade em dizer aquele texto, mesmo que as ações que o acompanham sejam alteradas.

Os três professores observados têm um prazer indisfarçável em preparar espetáculos com os alunos. O processo parece ser ainda mais envolvente que o resultado. Porém, a forma como cada um preenche esse espaço de preparação é o que inscreve a diferença entre os métodos utilizados. Todos trabalham para que os alunos-atores atuem com segurança e com um mínimo de entendimento sobre o que estão fazendo em cena. Idealmente torcem para que o *corpo-voz criativo* seja acionado e guie toda a representação. Mas a maneira que cada um tem para garantir o sucesso das montagens didáticas é peculiar. Inclusive, cada um por vezes é forçado a se reinventar. Ora são circunstâncias de produção que atrapalham, ora são dados

não previstos, como a saída de alguém por alguma impossibilidade. Às vezes uma simples mudança na data de estréia encaminha o processo para outra direção. Harildo Déda prefere concentrar a atenção na apropriação do texto, retirando diretamente dele toda a lógica do movimento e da expressão vocal dos atores. Geralmente tem uma concepção prévia da encenação e compreende o período de ensaios como um espaço de sedução e negociação com o elenco quanto ao que projetou para o espetáculo. Hebe Alves arrisca mais negociação, convoca mais abertamente o elenco para o gerenciamento da construção do que será visto na cena. A perspectiva de formação é assumida sem rodeios. Meran Vargens prefere não determinar previamente o que encenar. Quase sempre estimula a participação do elenco na elaboração das montagens, na maioria das vezes atuando como facilitadora e aglutinadora de projetos originalmente individuais.

Além do empenho em preparar os alunos na integração entre o movimento e a voz, além do interesse que todos os três têm pela dramaturgia, vista como um canal seguro para estabelecer uma relação de criação com os atores, outro aspecto reúne e ao mesmo tempo separa de modo nítido essas três formas de abordar o ensino do teatro. Esse terceiro e último aspecto foi nomeado de *ética do ofício do ator*. A ênfase aqui recairia sobre as atitudes, um lado mais pessoal e subjetivo ganharia destaque. Quando discorremos sobre a preocupação dos três professores com o estudo dos textos a serem encenados, o aspecto cognitivo das estratégias de ensino ficava mais à mostra; observando os procedimentos relativos ao uso da expressão corporal e mais especificamente da expressão vocal, a parte de desenvolvimento de habilidades era a tônica. Nesse terceiro e último ponto de convergência, iremos ressaltar os princípios, os valores que regem os planejamentos, as crenças que justificam as ações. A maneira como cada um estabelece o tom, a atmosfera para fazer valer os objetivos do seu trabalho é o que instaura as divergências. No período de observação das aulas e ensaios, pude acompanhar essas três frentes de atuação (o olhar sobre os textos, o cuidado com a expressão e a atitude de liderança). As três estavam presentes o tempo inteiro. A distinção entre elas serve para reforçar a reflexão sobre o valor da metodologia. Apesar de separadas, para efeito de estudo, evidentemente estavam misturadas, compondo uma totalidade, regida por intenções e transformada em vivência mediante os procedimentos aplicados.

A dimensão educativa do teatro¹³ é compartilhada pelos três professores. Ela é o cerne da reflexão sobre o conjunto dos métodos utilizados na área, registrada no livro *Metodologia do Ensino do Teatro*, escrito por Ricardo Japiassu. O livro é resultado de um estudo

¹³ JAPIASSU, Ricardo Ottoni Vaz. *Metodologia do ensino do teatro*. Campinas, SP: Papyrus, 2008, p. 35.

comparado e historicizado dos diferentes caminhos didático-pedagógicos que se apresentam como via de apropriação do fazer teatral. É precisamente sobre essa dimensão comentada e discutida por Japiassu que estamos falando, quando refletimos sobre a preocupação de ordem ética presente no trabalho dos três professores enfocados. No caso específico de Hebe Alves e Meran Vargens, a utilização de procedimentos pedagógicos como a auto-avaliação e os protocolos de sessão (os registros escritos pelos participantes das atividades desenvolvidas com a linguagem teatral) é a comprovação do interesse por essa dimensão pedagógica. As razões instrumentais, técnicas, de feição profissionalizante estão mais exaltadas na metodologia de Harildo Déda. Por conta das ementas de disciplinas ministradas tanto por Hebe como por Meran no Bacharelado em Interpretação, na UFBA, as duas professoras também contemplam aspectos estritamente instrumentais em suas respectivas metodologias. Porém, todos atribuem ao trabalho no espaço cênico uma inclinação para uma formação mais ampla, que não estaria restrita ao aspecto técnico. Para eles, a formação em teatro extrapola a questão da preparação para o desempenho no palco. Ela amplia a compreensão do aluno quanto à autopercepção e quanto a sua relação com as outras pessoas. Nas entrevistas com os três, as declarações sobre o teatro como possibilidade de autoconhecimento são uma recorrência. Acostumados a observar o impacto do teatro no comportamento dos alunos, entendem que os jogos dramáticos¹⁴, os jogos teatrais¹⁵ e a participação efetiva em processos de encenação despertam a visão crítica, estimulam a oralidade, facilitam a apropriação de valores como o compromisso e a tolerância. Insistem na ampliação dos recursos expressivos assegurada pelo exercício regular da linguagem teatral. O uso criativo do movimento e da voz, a canalização da imaginação para a elaboração de cenas – essas vivências resultam em mais consciência corporal e um maior equilíbrio psíquico. Ou seja, os três afirmam uma ética específica proporcionada pelo espaço cênico. Nesse âmbito, o espaço é entendido como um lugar de subjetividades e não somente o espaço físico delimitado para a representação teatral. Assim como os indivíduos podem ter uma noção mais clara do valor da convivência e da

¹⁴ SLADE, Peter. *O jogo dramático infantil*. São Paulo: Summus, 1978.

Peter Slade (1912-2004), escritor e dramaterapeuta inglês, um dos pioneiros no estudo do teatro para crianças e para pessoas em risco social, afirmava o jogo dramático como procedimento autônomo, passível de utilidade e desdobramentos fora do ambiente profissional do teatro, pois este tipo de jogo pode vir a ser vivenciado por pessoas que não estão necessariamente aprendendo a linguagem teatral. Tanto individualmente como em parceria, o indivíduo que está utilizando-se do jogo dramático não tem a intenção de transformar aquela situação imaginada, expressa em ações, em cena a ser apresentada para outrem.

¹⁵ KOUDELA, op. cit., pp. 145-149.

Ingrid Koudela, como já afirmamos em nota anterior, de número 43, na Seção I, esclarece sobre a diferença entre as noções de jogo dramático e jogo teatral. Na primeira modalidade de jogo não existe a presença de espectadores, a fantasia e a simbologia acionadas não servem a um sistema prévio de regras espetaculares. No caso do jogo teatral, as situações são previstas para um espaço cênico determinado, com a participação daqueles que atuam e de outros que observam, por intermédio de regras compartilhadas.

importância do respeito nas relações interpessoais através do esporte, da música, do estudo das ciências humanas, o mesmo pode se dar por intermédio da linguagem teatral.

Essa crença no poder educativo do teatro é tributária de uma herança de traços religiosos, que remontam aos jesuítas do tempo do Brasil - Colônia¹⁶. Recuando ainda mais, iremos encontrar valores greco-romanos, imortalizados na obra de Aristóteles, principalmente no que diz respeito à noção de catarse¹⁷. Esses valores arcaicos, sobreviventes na era medieval, redescobertos pelo mundo da Renascença, foram infiltrados nos países ibéricos, chegando assim às terras brasileiras. Na modernidade, o componente pedagógico do teatro foi paulatinamente sendo reconhecido pela Educação e posteriormente passou a fazer parte do universo escolar. Esse deslocamento da linguagem teatral do seu ambiente estritamente profissional para ambientes de formação ganhou um novo e decisivo impulso com a chamada Escola Nova brasileira e a “escola ativa” americana (JAPIASSU, 2008). No século XX, o trabalho pioneiro de Viola Spolin valorizou ainda mais a capacidade formativa do teatro. Com repercussão no Brasil da década de 1980, a teoria dos jogos teatrais selou o interesse pelos aspectos educacionais da cena. Como Harildo Déda, Hebe Alves e Meran Vargens têm em comum o trabalho no ensino de nível superior no país, toda essa ascendência, a consciência que têm sobre a história do reconhecimento do valor pedagógico do teatro acabou por influenciar as práticas pedagógicas de cada um.

Esses valores culturais concernentes à pedagogia do teatro foram reforçados pela experiência dos três artistas-educadores em sala de aula. Hoje em dia dividem o exercício da profissão com a demanda específica da formação de atores. O ideário do início do século XX na Europa, com o movimento das vanguardas e o fenômeno da reatralização, mais específico em decorrência do surgimento da figura do encenador (ROUBINE, 1980), sedimentou a referência do diretor de teatro como um educador. Desde o início do século XX, impõe-se para o ator a necessidade de aprender o seu ofício a partir de novas bases pedagógicas. Barba chama essa nova tendência de “aprender a aprender” (BARBA, 1995). De Stanislavski a Grotowski, passando por Meyerhold, Vakhtangov, Tairov, por um lado, mas também Jacques Dalcroze, Appia, Craig, Reinhardt, Dullin, Jovet, Decroux, Lecoq, uma nova pedagogia se instala, visando não somente a uma preparação física dos atores. Essa preparação revela-se necessária a partir do momento em que o corpo foi posto no centro da

¹⁶ HESSEL, Lothar e READERS, Georges. *O teatro no Brasil: da Colônia à Regência*. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 1974.

¹⁷ ARISTÓTELES. *Poética*. Trad. Eudoro de Souza. São Paulo: Ars Poética, 1993, pp. 37-49.

cena, visando a “uma educação completa que desenvolveria harmoniosamente o seu corpo, o seu espírito e o seu caráter de homens”, como afirmou Jacques Copeau¹⁸.

Copeau considerava que formar o ator era um elemento indispensável para a reatralização, ocorrida no início do século XX. Afirmava que os problemas prioritários na formação do ator são o conhecimento e a experiência do corpo humano. A busca de uma “sinceridade”, compreendida como um estado de calma, de descontração, silêncio e imobilidade, é fundamental para atingir a expressão e para harmonizar a ação externa com a ação interna, gerando um agir/reagir físicos que não sejam falseados por uma premeditação excessiva. Ronaldo Faleiro, quando descreve os objetivos de Copeau, possibilita um paralelo entre aquelas intenções do início do século XX e outras intenções semelhantes, presentes atualmente no trabalho pedagógico das professoras Hebe Alves e Meran Vargens:

Sem ignorar a técnica, a visão de Jacques Copeau sobre a formação do ator dentro de uma escola de teatro enfatiza a concepção ética, a atitude de trabalho do ator perante si mesmo e perante os colegas, os mestres, o público – perante o outro. A escuta do outro e de si mesmo é fundamental. O trabalho de ator idealizado e praticado por ele não visa, portanto, a tornar o ator um virtuose do músculo, um atleta ou um saltimbanco, mas um ser humano consciente de suas possibilidades expressivas. Adquirida a expressividade, trata-se de pôr o corpo do ator a serviço do poeta dramático e do encenador.

[...] restam, porém, do ensino inicial, além das aquisições técnicas e das sugestões temáticas, a influência da Escola do Vieux Colombier quanto à concepção de um “ator-criador” como sujeito central do fato teatral; a convicção de que a base da educação é a “educação corporal”, pois o drama é ação, antes de mais nada, e a pesquisa da técnica é prioritariamente uma operação corporal, física; a obediência a um esquema evolutivo-progressivo que vai do silêncio temporário para obrigar o ator principiante a sentir interiormente a necessidade de expressar-se, até à expressão pela palavra; a necessidade da existência de uma escola que suscite no ator uma “educação total”, pela aquisição e pelo desenvolvimento de uma concepção elevada e rigorosa do seu próprio ofício.” (FALEIRO, 1999)¹⁹

Diante dessa herança resultante da cultura teatral européia conjugada a iniciativas de formação, com alguns exemplos célebres como o do Teatro de Arte de Moscou, sob a coordenação de Stanislavski (GUINSBURG, 1992), e a Escola do Vieux Colombier, idealizada por Copeau, alguns princípios norteiam a prática pedagógica vinculada à formação em teatro. O primeiro deles é que a formação deve passar por um mestre, evitando a fragmentação de procedimentos e a conseqüente superficialidade desse encaminhamento. A utilização de técnicas sem o devido aprofundamento pode vir a viciar mais do que ampliar a

¹⁸ Jacques Copeau (1879-1949), ator, diretor, crítico e pedagogo francês, idealizador da Companhia do Vieux Colombier, em 1913. Em parceria com Suzanne Bing, dirigiu a Escola do Vieux Colombier até 1927, tornando-se uma referência nuclear para o entendimento da pedagogia direcionada para formação de atores.

¹⁹ FALEIRO, José Ronaldo. A escola do Vieux Colombier. **O teatro transcende**. Blumenau, v.1, n. 8, pp. 47-50, jul. 1999.

expressividade. Outro princípio seria então o de que a técnica não é tudo. O mestre japonês Yoshi Oida²⁰ comenta sobre a incompletude da técnica, quando está desligada do entendimento global do ator como indivíduo. Por fim, um outro princípio norteador é o tempo dedicado pelo ator ao seu treinamento. Idealmente ele deve ter “camadas sucessivas e, por vezes, simultâneas de aprendizagens e aperfeiçoamentos, que implicam numa inevitável individualização” (FÉRAL, 2003, p. 56). Temos exemplos dessa individualização extrema em propostas como as de Grotowski, nos últimos anos em Pontedera, na Itália²¹, e na sistematização de métodos de Eugenio Barba no Odin Teatret. Esse quadro europeu de referências sobre a trajetória do ator como um processo de aprendizagem reforça o projeto de formação integral de jovens atores, idealizado por Copeau, no início do século XX. De algum modo, ele permanece vivo e é permanentemente retomado por professores de teatro que apostam na potencial capacidade do espaço cênico de *trans-formar* seus aprendizes.

Harildo Déda, Hebe Alves e Meran Vargens entendem o ator como o centro de sustentação e de inspiração da linguagem teatral. Os três afirmam que o teatro é relacional. Além da atenção quanto ao aspecto estético, por intermédio do desenvolvimento das habilidades do movimento e da voz; fora o investimento na conquista de saberes específicos do universo teatral, como a dramaturgia e a história da encenação, os três compreendem a construção de uma ética específica da cena como um dos vetores da formação de atores. Mesmo Harildo, com sua aparente rejeição a aulas expositivas e avaliações convencionais, estimula os alunos a refletir sobre comportamentos mais condizentes com a vida profissional que querem ter. Contando passagens até anedóticas do teatro local, relatando vivências da sua juventude e das suas viagens, o professor vai incluindo no trabalho de montagem dos espetáculos a perspectiva ética, sem solenidade, de modo desprezioso. Na insistência pela manutenção de procedimentos considerados por alguns como ultrapassados ou pelo menos datados, vai introjetando nos alunos o gosto pelo palco, pelo ambiente de camaradagem dos bastidores e pelos rituais típicos da convivência entre artistas dessa área. Dentro da estrutura aparentemente rígida e sem renovação da montagem de textos consagrados como os de Shakespeare ou os de Brecht, possibilita aos alunos-atores a descoberta de recursos pessoais que só chegam à consciência justamente diante dessa dramaturgia previsível.

Hebe Alves especializou-se em conduzir montagens didáticas, conseguindo levar quase sempre as turmas à produção e administração daquilo que é visto inicialmente como delírio, nos primeiros momentos dos cursos. No caminho empreendido entre o sonhado e o

²⁰ OIDA, 2001, pp. 158-174.

²¹ GROTOWSKI, Jerzy, FLASZEN, Ludwik e POLLASTRELLI, Carla, 2007, pp. 232-245.

efetivamente realizado, o ator em formação é instigado a pensar mais amplamente sobre sua participação e seus posicionamentos. Desde as práticas iniciais em sala de aula até os preparativos para as estréias programadas para o fim do semestre letivo, tarefas em duplas ou trios estimulam a adaptação às demandas do coletivo. As atividades não se restringem somente à preocupação com a própria performance. Uma rede de solidariedade é tecida ao redor das cenas, no entorno, gerando vínculos e trazendo responsabilidades. Ao final desse intenso convívio acontece o encontro com as platéias, outra fonte de reflexão e de cuidados. Tudo isso acompanhado de diários de bordo que vão registrando a relação de cada participante com o projeto idealizado em conjunto com Hebe.

Meran Vargens trabalha sistematicamente pela autonomia do ator dentro da dinâmica das disciplinas de Expressão Vocal e Interpretação. Do começo ao fim dos períodos ou módulos, solicita dos alunos a criação de um projeto pessoal, que possa estabelecer pequenos objetivos, metas a serem atingidas, no plano mais técnico da abordagem prevista pelas ementas de cada curso ou em planos de maior complexidade, que exigem um nível de adaptação maior. Esse é o caso dos solos que supervisiona e que são reunidos em montagem única, ao final dos semestres. Simultaneamente, o aluno é convidado a gerenciar sua proposta individual e sua participação no grupo que elabora a encenação resultante do encontro entre todos os monólogos. Durante a preparação das cenas, cada um recebe incumbências, tanto relativas ao próprio trabalho como relativas ao trabalho de outros colegas. Esses pontos a serem observados e idealmente modificados são compartilhados pela turma como aspectos de verificação de aprendizagem.

Nem sempre a equação entre as necessidades do palco e da sala de aula é ajustada a contento. Porém, essa reunião de propósitos habitua o aluno de Interpretação a pensar sua participação em processos de criação cênica como uma tarefa de confirmação do seu vínculo com o grupo. Por serem artistas que estão regularmente no circuito de produção cultural da cidade, geralmente dentro de projetos de relevância, Harildo, Hebe e Meran sempre acabam por refletir com os alunos sobre a realidade circundante e seus desafios de toda ordem. Esse intercâmbio fortalece a noção de um vínculo de contornos mais amplos, que extrapola as preocupações acadêmicas, aproximando mais rapidamente os alunos do teatro feito em Salvador. Cada professor colabora assim para a confirmação de uma identidade, uma feição característica do teatro baiano, desdobrando esta visão crítica em processos de montagem que amparam pesquisas sobre campos de atuação diferenciados. Harildo Déda concentra esforços na relação dos alunos-atores com a dramaturgia moderna e da fase de transição do Teatro do Absurdo, dos anos 50 e 60 do século XX. Hebe Alves vem destacando-se no diálogo com a

obra de autores locais e nomes consagrados da dramaturgia brasileira, como Nelson Rodrigues, sob a ótica de jovens atores e atrizes. Meran Vargens aproxima os alunos do pós-dramático²², estimulando a criação de textos próprios e também trabalha com a adaptação de obras literárias geralmente brasileiras, valorizando o sotaque e as peculiaridades dos integrantes da turma, principalmente no que diz respeito à expressão vocal. Com a aposentadoria de Harildo em 2009, as duas professoras prosseguem na universidade, coordenando núcleos de pesquisa que irão certamente avançar na questão de uma possível investigação sobre traços distintivos da Interpretação Teatral em Salvador.

²² LEHMANN, Hans-Thies. *Teatro pós-dramático*. São Paulo: Cosac e Naify, 2007.



CONCLUSÃO OU AS SEMENTES

A Escola de Teatro da Universidade Federal da Bahia foi o terreno fértil onde as três metodologias observadas no decorrer da pesquisa puderam florescer. A instituição é, na verdade, o espaço de trabalho, de visibilidade e de formação efetiva dos três artistas, enquanto educadores da área de pedagogia do teatro. Harildo Déda, Hebe Alves e Meran Vargens tiveram passagens como estudantes na Escola, como pudemos nos certificar em seus depoimentos. O primeiro estabeleceu relação com o lugar desde a década de 60, realizando ali seu trabalho de professor de Interpretação por mais de vinte anos. A projeção do seu nome em Salvador deve-se muito à participação na Companhia de Teatro da UFBA, mas esse reconhecimento veio principalmente por conta da sua contribuição na área de formação de mais de uma geração de atores e atrizes no estado da Bahia. O empirismo dos primeiros momentos, guiando processos de montagem de espetáculos dentro da Escola, foi transformando-se com o passar do tempo em marca registrada, inclusive estimulando seguidores, que replicam a condução de Harildo hoje em dia, centrada no texto e na relação do elenco com aquela determinada dramaturgia. Sua trajetória na universidade é um exemplo típico do percurso que alguns artistas trilharam em algumas capitais brasileiras, deslocando-se do meio profissional onde atuavam para o espaço de ensino e pesquisa em instituições públicas. Esse fenômeno teve seu início entre os anos 60 e 70 do século passado. O intercâmbio entre teatro e universidade fortaleceu-se e temos entre nós representantes de uma terceira geração que faz o caminho inverso ao de Harildo, saindo da formação universitária para preencher os espaços de trabalho de um incipiente mercado das artes cênicas no país.

Hebe Alves dedicou trechos de seus depoimentos a digressões sobre a Escola, o momento atual e parte do passado da instituição, que pôde observar de vários ângulos, como aluna, servidora pública e professora. Seu trabalho na universidade estendeu-se à área administrativa, onde ocupou cargos de Chefia de Departamento, ampliando seu contato com outras unidades e cursos da UFBA (ANEXO C, f. 245). Ela é um dos nomes mais associados à Escola de Teatro dentro do *campus*. Teve por mais de uma vez participação em instâncias acadêmicas de deliberação que ajudaram na sua familiaridade com o funcionamento dos núcleos de ensino, pesquisa e extensão. É vista como representante do teatro baiano e da universidade, sempre que participa de festivais e encontros por todo o país.

Meran Vargens concluiu recentemente o Pós-Doutorado na UNICAMP, dando continuidade ao intercâmbio que estabelece como professora da Escola de Teatro com outros departamentos acadêmicos, desde sua especialização em Composição Coreográfica, na Escola de Dança da própria UFBA, em 1994. O seu Mestrado na Inglaterra estabeleceu ligações entre programas de pesquisa de Salvador e Londres. O trabalho que realizou a frente da Companhia Os Bobos da Corte foi inicialmente um projeto de extensão, que resultou em muitas trocas com escolas de Ensino Médio em Salvador, num intenso diálogo entre literatura e teatro, implicando em relevante formação de platéia para o teatro local.

Os três são profissionais que podem ser considerados como fundamentais para o desenvolvimento e a conseqüente projeção do teatro baiano nas duas últimas décadas. Estiveram envolvidos em projetos dentro e fora da universidade que foram muito importantes para a capacitação de toda a cadeia produtiva vinculada ao teatro na Bahia. Harildo Déda tem uma trajetória que remonta ao CPC baiano, ao Teatro Livre da Bahia, grupo representativo do teatro engajado dos anos 60, é ator de TV e cinema reconhecido nacionalmente. Suas realizações como artista vinculado à universidade, principalmente pelas produções da Companhia de Teatro da UFBA, a partir dos anos 80, são marcos do teatro produzido em Salvador. Hebe Alves teve e continua tendo participação em ações de formação tanto no Teatro Castro Alves como no Teatro Vila Velha, nucleares para a capacitação técnica dos artistas de teatro baianos. Sua trajetória de atriz e preparadora corporal e vocal em grupos como o Avelãs y Avestruz sempre é mencionada como referência de qualidade artística. Meran Vargens esteve presente como atriz em grupos e produções de relevância, como o Pessoal do Ubu, nos anos 80, Los Catedrásticos, nos anos 90, e mais recentemente nos Bobos da Corte. Porém, a contribuição de cada um no aspecto da formação pedagógica é o que justifica a utilização da expressão *metodologias fundamentais*. Eles estiveram nos bastidores de produções premiadas, espetáculos reconhecidos pelo público e pela crítica em Salvador, que projetaram o nome de vários artistas de diferentes gerações. Fundamentam, dão base ao crescimento e amadurecimento desses artistas. Atualmente são solicitados como consultores em vários projetos culturais na cidade, pois têm associado aos seus nomes o empenho pela educação através do teatro. A escolha pelo adjetivo no título da presente dissertação é um duplo exercício de reconhecimento. Reconhecemos a presença recorrente dos três professores na história recente do teatro baiano e reconhecemos também bases de sustentação pedagógica desse teatro. Vários artistas tiveram acesso ao trabalho dos três professores na universidade. Por conta disso, mesmo entre aqueles que não estão diretamente vinculados a espetáculos ou projetos coordenados por Harildo, Hebe ou Meran, encontramos atores e atrizes que

fundamentam sua prática baseados em processos de aprendizagem vividos em companhia dos três mestres.

Hebe Alves e Harildo Déda começaram como professores ainda na década de 70. Firmaram-se na Escola de Teatro posteriormente como professores-diretores. Ele durante os anos 80; ela na década de 90. Meran Vargens iniciou com ações pedagógicas ainda em meados dos anos 80, vinculada à Licenciatura em Educação Artística na Universidade Católica da Bahia. Em 1991 ingressou como professora na Escola de Teatro da UFBA. A partir de 2000, seu nome é uma recorrência na direção de espetáculos na cidade, principalmente na realização de solos e projetos que destacam a participação dos atores na idealização e gestão da própria cena. Se observarmos atentamente, os três estão enfeixados numa trama de ações que se interpenetram. A sedimentação do trabalho pedagógico de cada um vem em seguida ao trabalho do outro. Poderíamos falar em progressão, nesse caso. Como já podemos nos certificar, os três concentram esforços na aplicação de metodologias para formação de atores. Logo, a intenção de capacitar o ator para preencher o lugar central no teatro – característica comum aos três – foi sendo alterada, problematizada e enriquecida por cada um, ao longo dessas décadas que constituem, para nós, o que poderíamos chamar de teatro moderno baiano. Dos anos 70 para cá, vimos um fortalecimento do trabalho de Interpretação Teatral na Bahia e consideramos que a contribuição para esse processo de profissionalização tem ligação com o percurso pedagógico dos três professores enfocados.

Significativamente nenhum deles teve a graduação exigida atualmente pela lei brasileira para o exercício da profissão de arte-educador na área de teatro. Meran Vargens é a única entre eles que se aproxima oficialmente, por conta da Licenciatura em Educação Artística, muito marcada pela noção de polivalência que caracterizou a formação de professores nessa área até meados dos anos 80.¹ O que garantiu o notório saber de cada um em suas respectivas disciplinas dentro dos cursos oferecidos pela Escola de Teatro da UFBA foi o histórico de vivências no palco. Aqui a experiência prática falou mais alto. Antes de atuar formalmente como professores de Interpretação ou como responsáveis pelas disciplinas relacionadas com a voz no teatro, todos, sem exceção, tiveram um mínimo de seis a sete anos de trabalho como artistas da cena. Entre o nono e o décimo ano de experiência como atores, foram sendo absorvidos pela universidade, transportando para o universo acadêmico o conhecimento proporcionado pelo que nomeamos de *ética do ofício do ator*.

¹ Lei Federal n. 9364/96.

Parâmetros Curriculares Nacionais. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, 2000, v. 6 (Arte).

Depois de reconhecido o espaço da Escola de Teatro da UFBA como campo propício para a sementeira realizada pelos três mestres observados, iremos agora à análise das sementes aí plantadas. A estrutura da dissertação deixa clara a intenção de dar voz a esses profissionais², no intuito de fazer valer o objetivo primordial do presente trabalho, que é valorizar a metodologia específica para formação de atores, lamentavelmente ainda não plenamente entendida como saber autônomo, de feições próprias, que ultrapassa a função de mero receituário ou junção aleatória de “formas de fazer”.

Investi ao máximo no registro de citações retiradas de entrevistas com esses interlocutores, procurando complementar o texto da dissertação com longos trechos transcritos de depoimentos de ex-alunos beneficiados pelas metodologias enfocadas, na intenção de configurar um quadro de discursos concernentes ao tema proposto, por intermédio da fala de seus protagonistas. Defendi assim o que compreendo como a construção de um saber compartilhado por esses artistas, que se estabeleceu como ciência da arte justamente por causa desse espaço efetivo de trocas. Os três artistas-educadores foram aprendendo a ocupar essa função enquanto ela se dava, em meio à especificidade do contexto de atuação de cada um. Os artistas indicados por eles como seguidores ou mesmo discípulos aprendem também a ocupar paulatinamente o espaço de educadores de novos artistas. Todos, enfim, reforçam o aprendizado de todos e confirmam a teia que vai sendo tecida durante os encontros em sala de aula e durante a dinâmica de elaboração de espetáculos e outros projetos artísticos. O conhecimento aqui é entendido como um todo orgânico que reúne pensamento e ação, abstração e suor, vivência e reflexão. Evidentemente, não privilegiei a possível “canonização” ou “demonização” dos três artistas-professores por entender essa abordagem como sendo um equívoco, que inclusive poderia vir a desautorizar justamente essa valorização das falas de cada um e dos seus respectivos seguidores. O mestre japonês Motokiyo Zeami (1363-1443) falava na “flor do teatro”³. Estou discorrendo aqui sobre maneiras específicas de abrir precisamente esta flor.

Zeami, ator, compositor, diretor, dançarino, dramaturgo e teórico do teatro japonês é o autor do *Fushi Kaden*, o *Tratado de Transmissão da Flor da Interpretação*, que contém instruções para atores sobre o Teatro Nô. Neste importante livro sobre o Nô, o conceito da flor (*hana*) é mencionado mais de uma vez por Zeami. Alguns dos renovadores do teatro da primeira metade do século XX no Ocidente inspiraram-se nos escritos de Zeami, como Gordon Craig, Meyerhold, Brecht, Decroux e Barrault. O trecho transcrito a seguir, com

² TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2002, pp. 49-50.

³ GIROUX, Sakae M. *Zeami: cena e pensamento nô*. São Paulo: Perspectiva, 1990.

tradução de Helena Barbas, faz parte do texto *O Espelho da Flor*, escrito por Zeami, transmitido oralmente durante décadas e publicado somente em 1665, mais de duzentos anos após a morte do mestre japonês:

Olhando as plantas em flor, perguntamo-nos: por que simbolizamos por uma flor todas as coisas do mundo? É pela sua existência efêmera que se gosta delas, elas só florescem durante uma estação, são raras. De igual modo, o Nô fala ao coração e suscita o interesse. A flor, o interesse e a raridade, eis a maravilha do Nô. Florir e murchar são inevitáveis: é o que torna as flores maravilhosas. O encanto do Nô, a sua flor, encontra-se na virtude da mudança. O Nô nunca é estático, transforma-se sem cessar, como a flor, e é esta mudança que o torna tão raro. No entanto, é necessário respeitar as suas regras e evitar a extravagância, mesmo na demanda da raridade ou da novidade. Após todos os exercícios, no momento de apresentar um Nô, é preciso escolher de acordo com a situação. Dentre todas as flores, só é verdadeiramente rara aquela que eclode no seu quadro temporal. Do mesmo modo, se aprendestes bem as numerosas técnicas das artes, escolhereis, adaptando-vos à época e ao público; será como uma flor na sua estação. As flores de hoje são semelhantes as do ano passado. Assim, o Nô, mesmo tendo já sido visto antes, ou inscrevendo-se num repertório importante, retornará, após a passagem do tempo, igualmente raro⁴.

O problema com o qual me deparei e que serviu de estímulo para a realização da pesquisa foi a afirmação recorrente por meio do senso comum e também por alguns profissionais da área de que “teatro não se aprende nem se ensina”. A perplexidade era essa, antes de dar início à pesquisa. Refutei essa afirmação no decorrer do processo de pesquisa, como comprovam as entrevistas, os depoimentos e mais as reflexões retiradas das etapas de acompanhamento das ações pedagógicas observadas. Mais importante: pude comprovar que nem de longe estou sozinho nessa convicção. A lista de referências que acompanha o presente trabalho é uma prova inequívoca de tal afirmação.

De início, aventei a hipótese de que existiriam, em Salvador, procedimentos inaugurados por essas três metodologias específicas de formação de atores enfocadas pela pesquisa, ainda não divulgados em larga escala. Essa indagação funcionou como vetor diante da obtenção das informações e por algumas vezes foi problematizada, pois a noção de *metodologia* e de *procedimentos* precisou ser questionada, já que a reflexão que foi conquistada apontava para a defesa de um ponto de vista que acabou por prevalecer, diante das acepções divergentes sobre os termos em questão. Após o conjunto de dados sobre as metodologias em foco, entendi que *metodologia* implica em percursos individuais, por vezes intransferíveis, de formas de abordar o conhecimento, respaldadas pela experiência, pela vivência irmanada com a reflexão sobre os princípios que regem determinado saber. Esses princípios são devidamente pormenorizados pelos procedimentos utilizados em situações de

⁴ Tradução localizada em site www.wikipedia.org, em 12 de outubro de 2010.

ensino-aprendizagem. As ações previstas e adaptadas às demandas dos encontros de trabalho; as etapas projetadas e necessariamente modificadas no decorrer da construção dos processos de criação cênica; as atitudes condizentes com os desafios de cada ação delineada no processo dinâmico de sala de aula constituem os *procedimentos* na área de pedagogia do teatro direcionada para atores em formação. Dessa perspectiva, tenho a confirmação da hipótese que serviu de impulso para a investigação. Se pensarmos do ponto de vista do pensamento convergente, de tradição mecanicista, os três professores observados poderiam vir a ser até acusados de meros reprodutores de procedimentos elaborados por terceiros, numa margem de invenção da matriz original que remontaria ao final do século XIX e início do século XX, no máximo. O mito moderno da originalidade comprometeria nossa visão, impedindo-nos de admitir uma evidência: o ensino-aprendizagem no teatro é visceralmente relacional. Como bem afirmou uma das professoras entrevistadas (ANEXO G, f. 297), o objetivo não seria o de inaugurar novos métodos, garantindo depois uma reprodutibilidade imparcial e hegemônica, que servisse de parâmetro para toda e qualquer sala de aula. O que importa para o encontro entre Pedagogia e Teatro é inscrever a diferença, a singularidade, como exercício de afirmação de criação coletiva de discursos e produtos artísticos. É exatamente aí que reside a força dessas abordagens que foram pesquisadas. A singularidade das ações de cada professor, sedimentada pela repetição e conseqüente renovação, faz a diferença, constrói caminhos peculiares, rotas representativas de encontros específicos entre eles e outros artistas, que podem vir a ser reproduzidas na perspectiva da confirmação de princípios. O próprio “modo de fazer” instaura o ato de filosofar, de abstrair, de questionar aquele saber específico e suas convenções. Está implícito nele um espaço de escuta e de sondagem. Quando uma ação pedagógica de formação para o teatro tem início e encontra-se em andamento não está pautada, melhor dizendo, não deve estar pautada na reprodução de modelos estanques atribuídos a outrem – por ser uma questão de princípios que regem a ação e não de simples adequação de meios. Não estou falando aqui de fórmulas viciadas de proceder. Estou partindo da premissa de que a ação pedagógica na área é fruto de vivência e de apropriação da especificidade da linguagem teatral. Alguém dedicado a essa peculiaridade tem condições de elaborar ações educativas muito mais que aquele que não dispõe de familiaridade e crença no poder educativo da cena. Quanto mais dentro do teatro e a serviço dele, mais o educador dessa área tem chance de ministrar aulas com sucesso. Evidentemente, se pensarmos na situação restrita da formação de futuros professores de teatro, não iremos contentar-nos apenas e somente com o domínio técnico da Interpretação. Cabe nesse universo de preparação a necessária e irrecorrível aproximação com a Educação e demais saberes.

Então, para mim, importa destacar a singularidade de cada professor observado, na aplicação de procedimentos que constituem arranjos e reordenações peculiares de princípios com os quais elaboram seus planos de aula. Em Harildo Déda, o primeiro deles – seguindo o critério de longevidade em sala de aula – foi localizada a estratégia de aproximar o mais que possível a subjetividade do aluno-ator da dramaturgia a ser encenada e principalmente da personagem a ser composta. Em encontros de atmosfera bastante informal, aos poucos o professor consegue vincular o aluno-ator ao seu projeto de encenação, desobrigando-o de tensões relativas a desempenho, avaliações para garantia de notas e requisitos semelhantes. Habitado a encontrar os alunos do Bacharelado em Interpretação Teatral em seu semestre de conclusão, convida-os a gerenciar a produção executiva da montagem e a investigar, em parceria com ele e os demais colegas, as motivações das personagens para suas ações. Essa adesão ao projeto de formatura tanto pelo lado da atuação como pelo lado da produção acaba por atenuar a expectativa referente à conclusão do curso. A dramaturgia é vista como a base para todo o desenvolvimento do processo de encenação, porém são evitadas abordagens convencionalmente teóricas. Nas conversas constantes com a turma, o professor procura estabelecer equivalências que aproximem mais e mais o elenco das circunstâncias propostas pelos textos.⁵ Como as circunstâncias propostas são aquelas encontradas no texto, as equivalências, neste caso, são as aproximações com a realidade mais imediata do aluno-ator. O paralelo entre aquilo que é dado pelo autor do texto com o que foi vivenciado pelo ator, com algum nível que seja de semelhança, constitui o exercício de equivalência citado. O investimento é praticamente centrado na conversão dos entendimentos sobre as personagens para atitudes corporais que correspondam a esse estudo. Voz e movimento estão associados, com o intuito de causar a ilusão de fortes motivações interiores. Boa parte do processo de ensaios serve para essa adequação entre as razões das personagens e o equivalente desse estado nas ações observadas pelos futuros espectadores. A forma de conduzir esse processo oscila entre o previsível, pelas etapas de estudo e fisicalização das ações das personagens, e o imprevisível, pelo espaço reservado para adaptações e ajustes que forem necessários.

A singularidade do trabalho de Hebe Alves reside na capacidade de estimular ao máximo o aluno-ator para o aspecto coletivo, interdependente da preparação de um espetáculo. A utilização de procedimentos como a “partitura de pontos” e os “quadrinhos”, criados a partir da própria experiência de Hebe com processos de montagem, nos quais a ênfase está na preparação do ator, estimula o elenco a considerar a encenação e seus

⁵ STANISLAVSKI, op. cit., pp. 263-265.

personagens como ponto de conexão entre os tempos e espaços dispostos pelo jogo da direção. O desenho da movimentação em cena reflete o mais fielmente possível as intenções compartilhadas entre diretora e atores sobre a encenação. Paralelamente à construção da peça pela ótica das personagens e do autor, Hebe Alves convida os alunos para um mergulho na gestão da peça, desde seu nascimento até sua veiculação como produto artístico, capacitando-os para a gerência de futuros projetos pessoais. Os estudos que a professora realizou a partir do diálogo com a Anatomia Emocional defendida por Keleman⁶, sua intimidade com a dramaturgia de Nelson Rodrigues, tanto como atriz e diretora, e mais sua pesquisa sobre o movimento do ator em quadrinhos, lembrando a estética do cinema mudo, são características que resultam sempre em montagens didáticas e espetáculos de atmosfera muito peculiar, onde as atuações estão geralmente preenchidas de intenções e comentários sobre os textos encenados.

Hebe Alves vem pesquisando estratégias de preparação do ator, inseridas dentro do processo de encenação de montagens didáticas, desde os anos 90. Sua atenção é dirigida para o que nomeia como a “geografia do palco”, terreno no qual o aluno-ator cria pontos de sustentação para sua movimentação, a começar pelo trânsito entre o “ponto zero”, que equivale às coxias, e o território de ação das personagens. Esse caminho do ator é diagramado em pequenos quadros de ação, frutos de pesquisa empreendida durante os ensaios. Essa investigação geralmente extrapola as ações do texto, gerando imagens que irão ser aproveitadas no espetáculo. O que interliga o texto a todos os outros elementos da montagem é a integração entre movimento e voz. A atuação adquire inteireza quando os pontos de divisão dos quadros elaborados pelo elenco são colados uns aos outros e testados em diferentes atmosferas e ritmos. Assim, os espetáculos ganham em intensidade e colorido na expressão vocal.

Meran Vargens destaca-se pelo cuidado com o corpo em estado expressivo e a voz em consonância com essa atitude. Consciência corporal aliada à expressão vocal ampliada e devidamente burilada – esse é o seu lema. Para ela, a verdade cênica na atuação só poderá ser estabelecida caso o aluno-ator entre em contato com princípios fundamentais, como o da voz enquanto marca pessoal; as motivações e intenções partilhadas entre as personagens como variantes para a multiplicidade de sonoridades dos diálogos ouvidos em cena; as características regionais, culturais assumidas sem folclorização ou disfarces. No que diz respeito ao aspecto ético, o aluno-ator é estimulado a criar textos próprios, a pensar a cena

⁶ KELEMAN, op. cit., pp. 117-162.

com olhos de direção sem abrir mão das demandas da Interpretação. Ocupar-se justamente desses desafios incita o aluno para a organização de uma ética conveniente ao seu ofício de ator, que não será retirada da área das ciências humanas, de pesquisas sobre Filosofia ou História, mas que poderá vir a ser encontrada ali mesmo, dentro dos enfrentamentos de ordem técnica e relacional do seu trabalho criativo. Ele constrói um caminho autônomo, geralmente a partir do exercício de adaptação de obras literárias para o teatro, deparando-se com seus limites e potencialidades de modo progressivo. Num primeiro momento projeta solos de quinze minutos de duração; depois passa a elaborar monólogos de meia hora. Após a etapa de investimento no exercício da autoria, passa a conviver com outros solos na construção coletiva de uma encenação, que irá entrecruzar os monólogos trabalhados sem planejamento prévio de roteiro ou divisões na ordem das apresentações.

O componente de indeterminação acentuado lança o aluno-ator no centro de um espaço de busca que mistura inquietação e prazer. Até a costura final do espetáculo, a turma é supervisionada por Meran, que estimula o aproveitamento de motivações pessoais na elaboração de cada solo. Como eixo temático, a provocação que a professora tem feito é a possível reflexão do artista em formação na sua relação com a cidade onde vive. As cenas são entendidas no processo como células que vão ser integradas a outras, compondo um quadro mais amplo e sutil de impressões e posicionamentos dos integrantes do grupo de trabalho. O palco é uma zona desejada de confissões e projeções individuais que, reunidas, possibilitam a eclosão de vozes do imaginário, impregnadas nas vozes e no movimento expressivo dos atores-criadores.

De Harildo Déda, passando por Hebe Alves, até chegar a Meran Vargens vemos uma intensificação de propósitos. Entre as três metodologias desenha-se um triângulo de germinação, carregado de intenções relativas à formação mais apropriada para o aluno-ator. As intenções são como sementes lançadas sobre sementes, adubando, encharcando o terreno, na tentativa de prepará-lo com mais eficiência. O que em Harildo é um desejo tímido de estimular a participação social e a consciência política, por intermédio de certos dramaturgos como Brecht, Plínio Marcos, Ariano Suassuna e Beckett, como ecos de seu engajamento pessoal nos anos 60, em Hebe adquire um desenho muito mais nítido. Nela, a consciência é dirigida para o autoconhecimento, para a clareza e propriedade quanto ao papel do artista. Por essa razão, a insistência na capacitação dos alunos-atores como gestores potenciais de futuros projetos artísticos. Hebe postula uma ética para o ator e a atriz. O comportamento condizente com a responsabilidade social e simultaneamente profissional do artista de teatro tem duas frentes que solicitam atenção desde os primeiros instantes da sua formação acadêmica.

Restringir-se ao virtuosismo é considerado como escapismo e descuidar do aspecto técnico é uma manobra vista como ingênua, de implicações comprometedoras, pois pode vir a afastar espectadores em potencial.

Meran Vargens está irmanada à Hebe nessa campanha por comportamentos éticos no teatro. Em sala de aula prioriza o diálogo entre consciência corporal e expressão escrita, solicitando sempre dos alunos o exercício de auto-observação, seja na instância do uso expressivo do corpo seja na reflexão sobre a participação nas dinâmicas e nos ensaios. Investe de modo explícito na preparação do ator como criador e potencial gestor do teatro que escolhe defender. Justamente por dar ênfase ao lado autoral de cada aluno, precisa ficar atenta ao convívio das diferenças, estimulando o cuidado e a visão generosa sobre o outro, sobre o colega de profissão. Outro aspecto que costuma valorizar é o pensamento do aluno-ator sobre seu entorno, sua comunidade de origem, suas chamadas raízes. São valorizados a família, os gostos, as eleições do coração, aproximando do trabalho em sala de aula canções e autores preferidos. As particularidades servem de alimento para a criação de cenas, associando o teatro a um espaço de conforto e de expressão de anseios íntimos. A noção de reverberação daquilo que acontece no espaço cênico é também valorizada, chamando atenção do aluno-ator para a responsabilidade do encontro com o espectador, repleto de intencionalidade, distante de ser um acidente ou mera casualidade. Por fim, Meran aposta na prática sempre estimulada da Improvisação, colaborando na apropriação de valores como coragem, flexibilidade, disponibilidade, engenhosidade – valores muito preciosos no exercício da Interpretação no teatro, que terminam por ser úteis fora dos palcos também.

Observar atentamente o amadurecimento de cada um desses artistas-educadores estimulou em mim mesmo um desejo ainda maior de dedicar atenção à definição de uma metodologia que represente minha vivência e fé no teatro. Projetando atualmente a fundação de uma futura Escola de Formação de Atores, entendo que o contato com professores de teatro que trabalham há muitos anos com esse perfil e que têm participação relevante na vida artística da cidade funciona como poderoso estímulo para a realização de tão desejada obra. Tenho minhas provisões e também quero lançar novas sementes, possibilitando novas florações.

De Harildo Déda apreendo a coerência entre a trajetória artística e um ensino de teatro que não é enciclopédico. Fala-se muito no esgotamento do realismo nos palcos. Porém, quando assistimos aos espetáculos dirigidos por Harildo, a impressão que fica é a de que a visão peculiar do diretor faz renascer o interesse por essa dramaturgia, pela condução do ator enquanto intérprete, pela relação de identificação com o espectador, que tem assegurada em

suas montagens a aparente neutralidade da sua posição de testemunha. Ele tem o que dizer com essa determinada estética, ela é a compreensão de um modo de ser e de estar no mundo. Há uma legitimidade indiscutível em suas escolhas, por refletirem o teatro pensado por uma geração especializada na técnica de ilusão da realidade. Ele assina a direção dos espetáculos que realiza porque sabe fazer com propriedade aquele estilo de encenação. Para sorte dos alunos, seu entendimento é de que o ator é o protagonista desse jogo de espelhos. A preparação minuciosa desse artista de função tão específica é prioridade para o professor.

Hebe Alves não teme a atitude de pesquisa. Estilhaça o quadrilátero do palco italiano, mas compreende que o ator ainda rege esse espaço fragmentado. Cabe então ao professor estimulá-lo a apropriar-se do seu corpo, da sua voz, da imaginação, instigando nele a ambição de preencher o palco com uma atuação que não está restrita à mera vaidade. A noção de apuro técnico está presente, evitando acomodação, os recursos fáceis, a superficialidade. Os projetos de encenação tendem a ser paralelamente projetos de pesquisa. Neles, o ator é desafiado a reinventar-se. Um repertório de truques e clichês não vai conseguir salvá-lo da angústia de criar. Os procedimentos que singularizam o processo de montagem dirigido por Hebe trazem em si as mesmas perguntas: Por que sim? Por que não? Por que esse modo de agir e não outro? Por que essa expressão vocal e não aquela? Por que ocupar essa área do palco e não outra? Por que esse espetáculo agora e para quem? Nem o elenco nem a direção devem entrincheirar-se na rigidez de uma determinada estética. Havendo necessidade, o humor é associado a um tom trágico; o realismo é esgarçado por notas expressionistas; a dramaturgia originalmente ilusionista é encenada com distanciamento. Fundamental é a propriedade do ator em defender sua criação, comunicando em cena seu entendimento sobre a obra encenada.

Meran Vargens desafia o aluno-ator para a ocupação de um espaço de aventura. Ele vai ser convidado a desligar o “piloto automático” e mergulhar no silêncio, na escuta do próprio corpo, do som da própria voz. A abertura para o improviso, o risco da criação instantânea, aparentemente gratuita, encaminham o artista para um estado de vulnerabilidade, paradoxalmente carregado de vitalidade e alegria. O resultado desse tempo de indeterminação e de não-utilitarismo é o ganho de um “jogo de cintura” diante de atuações decididas em semanas ou apenas dias, feitas em espaços alternativos, para platéias de especialistas ou de leigos. A conquista da agilidade e da intimidade com o espaço cênico não é confundida com pressa nem com indigência artística. Ecletismo não é necessariamente sinônimo de superficialidade. O exercício da dramaturgia elaborada pelo próprio ator, treinando o “olhar da direção”, desloca o intérprete para uma zona de desconforto que logo afirma sua especificidade no jogo teatral: as idéias podem surgir e borbulhar; a disposição cênica dos

elementos pode variar como for, mas quem vai estar ali, dando voz e corpo àquelas imagens, respirando e direcionando seu batimento cardíaco para aquela determinada ação é o ator e mais ninguém. Sua solidão é simplesmente irrecorrível. Porém, mesmo consciente da sua solidão, o artista da cena precisa estar em estado de plena receptividade.

Um traço une as metodologias de Meran Vargens e Hebe Alves: o gosto por associar as práticas desenvolvidas à teoria. O encontro entre o fazer e o pensar sobre o que foi feito passou a ser a chave, abrindo portas para caminhos geralmente tortuosos, tumultuados até, por exigirem mais tempo e espaço, em função da mistura entre as práticas e o pensamento sobre motivações, divagações, referências pessoais e interlocuções estabelecidas durante a dinâmica típica do universo da criação. No caso específico do trabalho de Meran, com o estímulo à criação de solos, o aluno-ator aproxima-se da literatura, selecionando obras de sua predileção ou encarando o desafio de elaborar um texto próprio. Nem sempre essa produção de textos tem bons resultados, do ponto de vista da qualidade literária. Porém, a construção de uma dramaturgia do ator justifica-se por conta da preponderância de textos prévios, escritos por dramaturgos estabelecidos, de renome, geralmente já mortos e por demais admirados. Fenômeno cultural que faz parte indiscutível da história do teatro principalmente no Ocidente, essa hegemonia dos dramaturgos evidentemente passou a ser alvo de questionamentos, por conta da supervalorização da literatura dramática, em detrimento dos processos de encenação propriamente ditos. A elaboração de pequenas peças escritas por alunos-atores constitui-se numa defesa de espaços múltiplos para o texto, vinculada à montagem de performances ou mesmo de espetáculos mais próximos de um registro condizente com um teatro que muitos nomeiam de “comportado”. Nesses espaços, o texto é elaborado bem depois de todo o processo criativo deflagrado ou consta desde o início, porém apenas como apontamentos ou anotações esparsas. Pode ser também que seja tomado de empréstimo de uma outra linguagem, não necessariamente artística inclusive, podendo ser desdobrado, decomposto, utilizado de maneira inusitada ou restrita a aspectos sonoros, cinestésicos e imagéticos. Ou seja, o texto é encarado como pretexto, como mote para uma construção mais ampla. Nesse sentido, a noção de dramaturgia é diluída, configurando-se como um lugar de indeterminações, de teor mais alusivo que propriamente dramático, na acepção usual do termo. Aqui o ator-encenador é instigado por sua procura de autonomia a desenvolver competências que, ao longo da história da formação dos atores, não foram comumente associadas a eles. O trabalho com a palavra escrita, a criação de personagens e situações dramáticas implica em outro nível de realização, que é o do texto cênico. Outra demanda se impõe: a do olhar da direção.

O processo de montagens didáticas torna-se ainda mais complexo com a utilização de outras linguagens associadas à idéia original encontrada nos textos dramáticos selecionados, como é o caso de alguns espetáculos dirigidos por Hebe Alves e Meran Vargens. Do núcleo cênico inicial, muitas outras possibilidades vão sendo elaboradas, gerando na verdade células híbridas, mutantes. Os projetos, assim, tendem a ser longos, fragmentados, pulverizados em etapas, fases muito distintas, em relações episódicas com o público. São retomados, remontados, sofrem alterações, adaptações significativas, às vezes distanciando-se bastante da intenção primeira. Na condução de Harildo Déda, a previsibilidade é assumida. As etapas são cumulativas, guiadas por uma progressão de conquistas que vão tornando o trabalho com o texto cada vez mais distante da leitura de mesa. Chega um momento dos ensaios em que o texto já não aparece mais como objeto, passando a ser um patrimônio imaterial daquele grupo, que joga com ele através de recortes na memória, fragmentos de diálogos repetidos, retalhos que servem como unidades para o desenvolvimento da montagem.

A imagem da semente é bastante adequada à linha de raciocínio que compreende o conjunto de procedimentos utilizados nessas montagens didáticas como o princípio ativo dessas três metodologias. Por intermédio de analogias, os alunos vão entendendo como aplicar os conteúdos assimilados em disciplinas anteriores, diante da efetiva participação na montagem de uma peça. No tempo determinado para a preparação do espetáculo, os professores acumulam a função de dirigir o processo artístico e dar conta da ação pedagógica que está implícita nessa construção coletiva. Essa dupla jornada de trabalho solicitou de cada um deles estratégias que harmonizassem da melhor maneira possível estes dois campos de atuação. A repetição anual desse formato, por vezes semestral, foi sedimentando formas de resolver esse problema. Diante de cada nova turma de Interpretação, o percurso precisava ser o mesmo, em diferentes versões. As variantes trazidas pelo perfil dos alunos, suas experiências anteriores, o preparo técnico da turma, a escolha de uma dramaturgia mais conveniente aos desafios propostos pelo encontro entre os professores e aqueles alunos específicos – essas características solicitavam a renovação de estratégias, na tentativa de sustentar a proposta da montagem didática como método mais eficiente para a aprendizagem.

Por causa dessa constância, sementes são lançadas a cada novo semestre. A semeadura estende-se para além dos limites da universidade, já que os três artistas-professores participam regularmente da cena local. Harildo Déda, Hebe Alves e Meran Vargens continuam educando mesmo fora da sala de aula, quando atuam profissionalmente, pois o aspecto pedagógico de suas ações dentro da produção cultural na área de teatro está tão incorporado que não tem como ser separado nem posto de lado. Eles foram melhorando como professores, sem abrir

mão do trabalho como artistas. Harildo semeou, até a última montagem didática antes da sua aposentadoria, o gosto pela dramaturgia. Para ele, ator e texto devem estar unidos de modo que as falas proferidas em cena sejam absorvidas pelo espectador como necessidade de contato humano entre as personagens e não como um desfile de pérolas literárias no palco. Por conta dessa recusa quanto a formalismos, o professor disseminou entre muitos alunos um interesse sincero por obras como as de Shakespeare e de escritores gregos clássicos, como Sófocles e Eurípidas. Por extensão, podemos afirmar o interesse semeado pelo professor quanto à tradição do ator de formação humanista, comprometido com a observação da psicologia das personagens e tecnicamente preparado para provocar a ilusão de “naturalidade”, típica do realismo.

As sementes plantadas por Hebe deram muitos frutos. Ela mesma afirma que permanece em formação, enquanto professora. Diz que foi germinando, maturando, aprendendo com os próprios passos. Hoje reconhece um maior equilíbrio entre os aspectos técnicos e outros aspectos mais subjetivos na formação de alunos-atores. Porém, afirma que não abre mão de abordar o trabalho em teatro como um encontro entre sensibilidades. Por isso, está sempre envolvida na criação de grupos, apostando teimosamente na noção de parceria, convivência das diferenças, na capacitação de artistas de teatro para gestão e produção de projetos independentes. A liderança que exerce está refletida na atmosfera de cumplicidade que estabelece nos grupos sob a sua coordenação. Os integrantes participam efetivamente, interagem, contribuem para decisões e encaminhamentos. O período de preparação dos espetáculos é preenchido por discussões, reflexões coletivas, aos poucos os atores acumulam funções, além de atuar na composição e defesa de suas personagens.

A dedicação da professora em sistematizar procedimentos que vem utilizando com atores em formação nos últimos anos está germinando em outros projetos de pesquisa de alunos recém saídos do Bacharelado em Interpretação, como é o caso das atrizes integrantes do grupo Panacéia Delirante, que foi responsável pela montagem do espetáculo *Dorotéia*, dirigido por Hebe. Elas vincularam a “técnica dos quadrinhos” e a “partitura de pontos” ao processo de composição das personagens do texto de Nelson Rodrigues e algumas, nas entrevistas que foram concedidas, falam na aplicação desses procedimentos em outras montagens, que não foram dirigidas por Hebe Alves. Por iniciativa própria, estão testando individualmente essas formas de compor personagens, desvinculando-as do trabalho diretamente ligado à professora. O ator, diretor e professor Celso Júnior falou também na adaptação que faz dos procedimentos aprendidos com Harildo Déda para seus projetos, principalmente em sala de aula. Quando se lê a dissertação de Cecília Raiffer, a partir do

processo de encenação do espetáculo *Irremediável* em Fortaleza, é possível constatar a utilização de procedimentos aprendidos com Meran Vargens, deslocados e adaptados pela diretora para outro contexto cultural.

Meran Vargens e Hebe Alves fazem parte de uma geração de artistas de teatro que deslocaram técnicas corporais de matriz reichiana e princípios da consciência corporal presentes na cultura oriental para o universo da cena⁷. Hebe Alves, além de ter aplicado em sala de aula, na década de 90, alguns exercícios aprendidos em práticas de meditação e yoga, reconhece os seguintes autores como referências para seu trabalho pedagógico: Wilhelm Reich (1897-1957), com suas definições sobre caráter, corações e orgone; Alexander Lowen e suas publicações sobre Bioenergética; Stanley Keleman e seu livro sobre Anatomia Emocional, lançado em 1985. Em sua tese de Doutorado, Meran Vargens esclarece sobre sua relação com alguns livros referentes à consciência corporal e influências da cultura oriental em seu trabalho (f. 60-65).

Em alguns procedimentos de Meran, observa-se o traço de influência do *Healing*, que é parte integrante do modo de vida da professora⁸, reverberando em suas atividades profissionais, por intermédio de um exercício de adaptação desse saber específico para a realidade do teatro. Essa predisposição para inserir em sala de aula abordagens sobre o corpo que não tiveram origem no conhecimento específico de teatro revela dois aspectos complementares: o primeiro deles, a falta de um repertório de procedimentos satisfatório, que pudesse dar conta da necessidade de ampliar a expressividade corporal dos alunos; o segundo, a compreensão mais ampla de saúde como bem-estar, presente na vida e conseqüentemente no trabalho da atriz-educadora. Sendo assim, o aprendizado não é um acúmulo de técnicas despersonalizado pelo uso indistinto e predeterminado. A “via negativa” defendida por Grotowski no período do Teatro Laboratório de Wrocław, na Polônia, na década de 1960⁹, tem nesta abordagem mais uma confirmação e desdobramento. Sobre a “via negativa”, Grotowski afirmou:

Todos os exercícios que constituíam apenas uma resposta à pergunta: “Como se pode fazer isso?” foram eliminados. Tornaram-se, então, um pretexto para elaborar uma forma pessoal de treinamento. O ator deve descobrir as resistências e obstáculos que o prendem na sua forma criativa. Assim, os exercícios adquirem a

⁷ Cf. AMARAL, S. *Chi-Kun: a respiração taoísta, exercícios para a mente e para o corpo*. São Paulo: Summus, 1984.

GOLDMAN, J. *Healing sound: the power of harmonics*. Brisbane, Queensland: Element Books, 1996.

⁸ A professora estuda e pratica o *Healing* desde 1993, com orientação de Margarita Gaudez e Isis da Silva Pristed, orientadora de Margarita e fundadora do Logos – Centro de Estudos e Práticas de Energia, Desenvolvimento e Integração Humana, com sede em Salvador, Bahia.

⁹ GROTOWSKI, Jerzy. *Em busca de um teatro pobre*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1971.

possibilidade de sobrepujar os impedimentos pessoais. O ator não se pergunta mais: “Como posso fazer isso?”. Em vez disso, deve saber o que não fazer, o que o impede. Através de uma adaptação pessoal dos exercícios deve-se encontrar solução para a eliminação desses obstáculos, que variam de ator para ator. Isso é o que quero dizer quando falo em via negativa: em processo de eliminação (GROTOWSKI, 1971, pp. 107-108).

O trabalho com improvisação teatral vinculado a técnicas corporais inicialmente alheias ao teatro resultou numa metodologia caracterizada pela capacitação do aluno-ator para a otimização de recursos expressivos próprios, geralmente identificados na primeira fase de imersão dos cursos, através de jogos individuais e coletivos, e posteriormente agregados a demandas específicas de composição de personagens e montagem de espetáculos. Essa integração de meios para atingir a desejada desenvoltura na atuação cênica foi sendo harmonizada durante o trabalho pedagógico desenvolvido na Escola de Teatro da Universidade Federal da Bahia, tanto por Meran como por Hebe Alves. Quem pôde observá-las em sala de aula no início dos anos 90 como eu – que fui aluno das duas em mais de uma disciplina durante a Licenciatura em Teatro – tem condições de comparar o desempenho das professoras no período passado e nesse momento atual, caracterizado por mais propriedade e objetividade que o anterior.

O investimento em valorizar peculiaridades da cultura local, no que diz respeito ao uso da voz, e a ênfase na elaboração de textos que trazem para o palco reflexões sobre a cidade vem particularizando o trabalho pedagógico de Meran Vargens nos últimos anos. A montagem didática de *Viva O Povo Brasileiro*, com os alunos de Interpretação que concluíram a graduação em 2007, e o processo de montagem da *Trilogia Baiana* em 2005, com o grupo articulado para a experiência prática vinculada ao seu Doutorado, são exemplos desse processo de afirmação da singularidade da sua condução. Encaminhamento semelhante pode ser visto na trajetória de Hebe Alves, coordenando o Núcleo de Estudos, Processos e Criação da Cena desde 2009, e assinando a direção de montagens didáticas que privilegiam o olhar sobre o Brasil e a Bahia, como é o caso do espetáculo *Larilará Macunaíma Saravá*, com os alunos de Interpretação em 2008.

Entendi que a aproximação entre as três metodologias estudadas durante a pesquisa, apesar de ser resultado de uma eleição intransferível, redundou numa espécie de gráfico de linhas de Interpretação, principalmente dos modos de sustentação dessas referidas linhas, presentes no teatro realizado em Salvador desde 1980. Reconsiderar a influência do que nomeei como *O Triângulo de Ceres*, a partir de tal período, acabou por constituir-se em espaço de reflexão sobre a validade de metodologias para formação de atores que têm plenas

condições de amadurecimento e penetração no meio teatral de uma cidade – como foi o caso do trabalho desses três artistas-professores. Reconfortante é saber que o trabalho germinou. A noção de continuidade, presente em alguns dos artistas indicados pelos educadores como seus seguidores, aponta para outras combinações, outros triângulos e conformações que irão nutrir mais outros atores e atrizes que estarão chegando, também famintos e sedentos por teatro e arte. Temos provisões suficientes. Que venham, então, os novos grãos. Evoé!

REFERÊNCIAS

ADLER, Stella. *Técnica de representação teatral*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1992.

ALBERTI, Verena. *Manual de história oral*. Rio de Janeiro: Editora FVG, 2005.

_____. *Ouvir contar: textos em história oral*. Rio de Janeiro: Editora FVG, 2004.

ALEXANDER, F. M. *O uso de si mesmo*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

_____. *Ressurreição do corpo*. São Paulo: Martins Fontes, 1986.

AMARAL, S. *Chi-Kun: a respiração taoísta, exercícios para a mente e para o corpo*. São Paulo: Summus, 1984.

ARAÚJO, Carlos Hilton. *Artes Cênicas: Introdução à Interpretação Teatral*. Rio de Janeiro: Agir, 1986.

ARAÚJO, Néelson de. *História do teatro*. Salvador: Empresa Gráfica da Bahia, 1991.

ARISTÓTELES. *Poética*. Trad. Eudoro de Souza. São Paulo: Ars Poética, 1993.

ARTAUD, Antonin. *O teatro e seu duplo*. São Paulo: Max Limonad, 1984.

ASLAN, Odette. *O ator no século XX*. São Paulo: Perspectiva, 1994.

AZEVEDO, Sônia Machado de. *O papel do corpo no corpo do ator*. São Paulo: Perspectiva, 2004.

BARBA, Eugenio e SAVARESE, Nicola. *A arte secreta do ator: dicionário de antropologia teatral*. Campinas: Hucitec, 1995.

_____. *A canoa de papel: tratado de antropologia teatral*. São Paulo: Hucitec, 1994.

_____. *Além das ilhas flutuantes*. São Paulo: Hucitec, 1991.

BARBOSA, Ana Mae. *Inquietações e mudanças no ensino da arte*. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. *Arte-educação no Brasil*. São Paulo: Perspectiva, 1978.

BERMAN, Marschall. *Tudo que é sólido desmancha no ar: a aventura da modernidade*. São Paulo: Companhia das Letras, 1986.

BHERTERAT, Thérèse e BERSTEIN, Carol. *O correio do corpo: novas vias da antiginástica*. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

BOAL, Augusto. *Jogos para atores e não atores*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

_____. *200 exercícios e jogos para o ator e o não-ator com vontade de dizer algo através do teatro*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.

BOLESLAVSKI, Richard. *A arte do ator*. São Paulo: Perspectiva, 1992.

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

BOYER, Carol B. *História da matemática*. São Paulo: Edgard Blücher, 1996.

BRECHT, Bertolt. *Estudos sobre teatro*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1978.

BROOK, Peter. *A porta aberta*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

_____. *O ponto de mudança*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1994.

_____. *O teatro e seu espaço*. Petrópolis: Vozes, 1970.

BURNIER, Luis Otávio. *A arte do ator: da técnica à representação*. São Paulo: UNICAMP, 2001.

CANCLINI, Nestor. *Culturas híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade*. São Paulo: EDUSP, 1998.

CARVALHO, Ênio. *História e formação do ator*. São Paulo: Ática, 1985.

CAVALLI, Leona. *Caminho das pedras: reflexões de uma atriz*. São Paulo: Livro Falante, 2009.

CHACRA, Sandra. *Natureza e sentido da improvisação teatral*. São Paulo: Perspectiva, 1991.

CHEKHOV, Michael. *Para o ator*. São Paulo: Martins Fontes, 1986.

CHEVALIER, J. e GHEERBRANT, A. *Dicionário dos símbolos*. Rio de Janeiro: José Olympio, 2001.

COHEN, Renato. *Performance como linguagem*. São Paulo: Perspectiva, 1984.

CONRADO, Aldomar (Org.). *O teatro de Meyerhold*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1969.

COURTNEY, Richard. *Jogo, teatro e pensamento*. São Paulo: Perspectiva, 1980.

DELEUZE, Gilles e GUATTARI, Félix. *Rizoma*. Lisboa: Assírio e Alvim, 2006.

DESGRANGES, Flávio. *A pedagogia do espectador*. São Paulo: Hucitec, 2003.

DIDEROT, Denis. *Paradoxo sobre o actor*. Lisboa: Hiena, 1993.

DOSSE, François. *Gilles Deleuze e Félix Guattari: biografia cruzada*. Porto Alegre: Artmed, 2010.

DUVIGNAUD, Jean. *Sociologia do comediante*. Rio de Janeiro: Zahar, 1972.

DYCHTOWALD, Ken. *Corpomente*. São Paulo: Summus, 1984.

ELIADE, Mircea. *História das crenças e das idéias religiosas*. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

FALEIRO, José Ronaldo. A escola do Vieux Colombier. **O teatro transcende**. Blumenau, v. 1, n. 8, pp. 47-50, jul. 1999.

FEINSTEIN, David e KRIPPNER, Stanley. *Mitologia pessoal: a psicologia evolutiva do self*. São Paulo: Cultrix, 1992.

FELDENKRAIS, Moshe. *Consciência pelo movimento*. São Paulo: Summus, 1997.

FÉRAL, Josette. Você disse “training”? In BARBA, Eugenio et alli, pp. 7-27. O training do ator. Arles/Paris: Actor Sud-Papiers. Tradução e notas de José Ronaldo Faleiro. **O teatro transcende**. Blumenau, v. 4, n. 12, pp. 49-56, jul. 2003.

FERNANDES, Nanci e VARGAS, Maria T. *Uma atriz: Cacilda Becker*. São Paulo: Perspectiva, 1995.

FERNANDES, Sílvia. *Memória e invenção: Gerald Thomas em cena*. São Paulo: Perspectiva, 1996.

FERRACINI, Renato. *Café com queijo: corpos em criação*. São Paulo: Hucitec, 2006.

_____. *Arte de não interpretar como poesia corpórea*. São Paulo: UNICAMP, 2004.

_____. Os pais-mestres do ator criador. **Revista do Lume**. Campinas, SP, n. 2, pp. 62-76, 1999.

FERREIRA, Cecília Maria de Araújo. **Cena e jogo**: o imaginário na carne. 2009. 162 f. Dissertação (Mestrado em Teatro) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2009.

FO, Dario (Org. Franca Rame). *Manual mínimo do ator*. São Paulo: SENAC, 1998.

FONTANA, David. *Psicologia para professores*. São Paulo: Loyola, 2002.

FREIRE, Ana Vitória. *Angel Vianna: uma biografia de dança contemporânea*. Rio de Janeiro, Dublin, 2009.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, Paulo Luis de. *Tornar-se ator: uma análise do ensino de teatro no Brasil*. Campinas: Editora da UNICAMP, 1998.

GADOTTI, Moacir. *História das idéias pedagógicas*. São Paulo: Ática, 1998.

GAIARSA, José Ângelo. *Respiração e circulação*. São Paulo: Brasiliense, 1987.

GALÍZIA, Luiz Roberto. *Os processos criativos de Robert Wilson*. São Paulo: Perspectiva, 1986.

GASSNER, John. *Mestres do teatro*. Volumes 1 e 2. São Paulo: Perspectiva, 1986.

GELB, Michael J. *O aprendizado do corpo: introdução à técnica de Alexander*. São Paulo: Martins Fontes, 1986.

GIL, Antonio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. São Paulo: Atlas, 2002.

GIROUX, Sakae M. *Zeami: cena e pensamento nô*. São Paulo: Perspectiva, 1990.

GOLDMAN, J. *Healing sound: the power of harmonics*. Brisbane, Queensland: Element Books, 1996.

GREINER, Christine. *Butô, pensamento em evolução*. São Paulo: Escrituras, 1998.

GROTOWSKI, Jerzy; FLASZEN, Ludwik e POLLASTRELLI, Carla. *O teatro laboratório de Jerzy Grotowski (1959-1969)*. São Paulo: Perspectiva/ SESC, 2007.

_____. *Em busca de um teatro pobre*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1971.

GUINSBURG, Jacó. *Stanislavski e o Teatro de Arte de Moscou*. São Paulo: Perspectiva, 1992.

HESSEL, Lothar e READERS, Georges. *O teatro no Brasil: da Colônia à Regência*. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 1974.

_____. *O teatro jesuítico no Brasil*. Porto Alegre, UFRS, 1972.

HOLLANDA, Heloísa Buarque de. *Asdrúbal Trouxe O Trombone: memórias de uma trupe solitária de comediantes que abalou os anos 70*. Rio de Janeiro: Aeroplano, 2004.

ICLE, Gilberto. *O ator como xamã*. São Paulo: Perspectiva, 2006.

JANUZELLI, Antônio. *A aprendizagem do ator*. São Paulo: Ática, 1986.

JAPIASSU, Ricardo Ottoni Vaz. *Metodologia do ensino do teatro*. Campinas, SP: Papirus, 2008.

JUNG, Carl Gustav. *Memórias, sonhos e reflexões*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2006.

_____. *Tipos psicológicos*. Rio de Janeiro: Zahar, 1980.

KELEMAN, Stanley. *Anatomia emocional*. São Paulo: Summus, 1985.

- KNELLER, George F. *Arte e ciência da criatividade*. São Paulo: IBRASA, 1978.
- KOUDELA, Ingrid Dormien. *Jogos teatrais*. São Paulo: Perspectiva, 1984.
- KUSNET, Eugênio. *Ator e método*. Rio de Janeiro: Inacen, 1987.
- LASSALLE, Jacques e RIVIERE, Jean L. *Conversas sobre a formação do ator*. Col. Estudos n. 278. São Paulo: Perspectiva, 2010.
- LEHMANN, Hans-Thies. *Teatro pós-dramático*. São Paulo: Cosac e Naify, 2007.
- LEI FEDERAL n. 9.364/96.
- LEWIS, Robert. *Método ou loucura?* Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1982.
- LIBÂNEO, José Carlos. *Democratização da escola pública: a pedagogia crítica-social dos conteúdos*. São Paulo: Loyola, 1989.
- LÍCIA, Nydia. *Célia Helena: uma atriz visceral*. São Paulo: IMESP, 2010.
- LOWEN, Alexander. *Exercícios de bioenergética*. São Paulo: Ágora, 1985.
- LUCKESI, Cipriano C. *Filosofia da educação*. São Paulo: Cortez, 1993.
- MAGALDI, Sábato e Maria Thereza Vargas. *Cem anos de teatro em São Paulo: 1875-1974*. São Paulo: SENAC, 2000.
- _____. *Iniciação ao teatro*. São Paulo: Ática, 1985.
- MAIA, Reinaldo. *O ator criador*. São Paulo: Foliás D'Arte, 2005.
- MAMET, David. *True and false: heresy and common sense for the actor*. New York: Vintage Books, 1997.

MARIZ, Adriana Dantas de. *A ostra e a pérola: uma visão antropológica do corpo no teatro de pesquisa*. São Paulo: Perspectiva, 2007.

MCLEAN, Adam. *A deusa tríplice: em busca do feminino arquetípico*. São Paulo: Cultrix, 1992.

MEICHES, Mauro e FERNANDES, Sílvia. *Sobre o trabalho do ator*. São Paulo: Perspectiva, 1999.

MÉNARD, René. *Mitologia greco-romana*. São Paulo: Opus, 1991.

MERCADO NETO, Antônio. **Crítica teatral de Alberto D'Aversa no Diário de São Paulo**. 1979. 2 v. Dissertação (Mestrado) – Escola de Comunicações e Artes. Universidade Federal de São Paulo, São Paulo, 1980.

MOREIRA, Marco Antônio. *Aprendizagem significativa*. Brasília: Editora da UnB, 1999.

MOSTAÇO, Edélcio. *O texto e a encenação – percursos*. O teatro transcende. Blumenau, ano 12, n. 11, 2003.

NIETZSCHE, Friedrich. *O nascimento da tragédia*. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

OIDA, Yoshi. *O ator invisível*. São Paulo: Beca, 2001.

_____. *Um ator errante*. São Paulo: Beca, 1999.

OLIVEIRA, Antônio Ricardo Fagundes de. **Corpo subjetivado: a categoria expressividade do Sistema Laban/ Bartenieff na formação do ator contemporâneo**. 2006. Dissertação (Mestrado em Teatro) – Escola de Teatro, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2006.

OSTROWER, Fayga. *Criatividade e processos de criação*. Petrópolis: Vozes, 1987.

PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, 2000, v. 6 (Arte).

PÊRA, Marília. *Cartas a uma jovem atriz*. São Paulo: Campus, 2008.

PONTIERO, Giovanni. *Eleonora Duse: vida e obra*. São Paulo: Perspectiva, 1995.

PRADO, Décio de Almeida. *João Caetano: o ator, o empresário, o repertório*. São Paulo: Perspectiva/EDUSP, 1972.

PRÓCHNO, Caio César S. Camargo. *Corpo do ator: metamorfoses, simulacros*. São Paulo: Annablume/FAPESP, 1999.

PUJADE-RENAUD, Claude. *Linguagem do silêncio: expressão corporal*. São Paulo: Summus, 1990.

RAMOS, Enamar. *Angel Vianna – a pedagoga do corpo*. São Paulo: Summus, 2007.

REICH, Wilhelm. *A análise do caráter*. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

_____. *A função do orgasmo*. São Paulo: Brasiliense, 1975.

RIBEIRO, Almir. *Kathakali: uma introdução ao teatro e ao sagrado da Índia*. Rio de Janeiro: A. Ribeiro, 1999.

RIZZO, Eraldo P. *Ator e estranhamento: Brecht e Stanislavski segundo Kusnet*. São Paulo: SENAC, 2001.

ROCHA, Nívea Maria Fraga, LEAL; Raimundo Santos e BOAVENTURA, Edivaldo Machado. *Metodologias qualitativas de pesquisa*. Salvador: Fast Design, 2008.

ROUBINE, Jean-Jacques. *A arte do ator*. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.

_____. *A linguagem da encenação teatral 1880-1980*. Rio de Janeiro: Zahar, 1980.

SANDERS, Robert. *A educação criadora nas artes*. São Paulo: AR'TE, 1984.

SANTANA, Arão Paranaguá. *Teatro e formação de professores*. São Luís: EDUFMA, 2000.

SCHRAMM, Marilene de Lima Görting. As tendências pedagógicas e o ensino-aprendizagem da arte. In: PILLOTTO, Sílvia Sell Duarte; SCHRAMM, Marilene de Lima Görting (Org.). **Reflexões sobre o ensino das artes**. Joinville: Ed. Univille, 2001, v. 1, pp. 20-25.

SILVA, Armando Sérgio da. *Oficina: do teatro ao te-ato*. São Paulo: Perspectiva, 1981.

SILVEIRA, Nise da. *Jung: vida e obra*. Rio de Janeiro: José Álvaro, 1968.

SLADE, Peter. *O jogo dramático infantil*. São Paulo: Summus, 1978.

SPOLIN, Viola. *Improvisação para teatro*. São Paulo: Perspectiva, 1992.

SPRITZER, Mirna. *A formação do ator – um diálogo de ações*. Porto Alegre: Ed. Mediação, 2003.

STANISLAVSKI, Constantin. *Manual do ator*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

_____. *A criação de um papel*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1984.

_____. *A construção da personagem*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1983.

_____. *A preparação do ator*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

_____. *Minha vida na arte*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1985.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2002.

VARGENS, Meran Muniz da Costa. **O exercício da expressão vocal para o alcance da verdade cênica**: construção de uma proposta metodológica para a formação do ator ou a voz articulada pelo coração. 2005. 205 f. Tese (Doutorado em Artes Cênicas) – Escola de Teatro, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2005.

VASCONCELOS, Luiz Paulo. *Dicionário de teatro*. Porto Alegre: LPM, 1993.

VIANNA, Klaus. *A dança*. São Paulo: Summus, 2005.

VIRMAUX, Alan. *Artaud e o teatro*. São Paulo: Perspectiva, 1978.

www.wikipedia.org

YIN, Robert K. *Estudo de caso: planejamento e metodologia*. Porto Alegre: Bookman, 2005.

APÊNDICE A – Roteiro I para entrevistas com os artistas-professores (os mestres)

1. IDENTIFICAÇÃO

- a. Nome: _____
- b. Local da entrevista: _____ N°. da entrevista: ____
- c. Início: _____ h Término: _____ h

2. QUESTÕES NORTEADORAS

- a. Qual sua recordação mais remota referente a seu contato com teatro?
- b. Alguém iniciou você em teatro? Quem?
- c. Como foram seus primeiros anos em teatro?
- d. Você estudou teatro? Quando? Onde? Com quem?
- e. Qual o momento que considera decisivo para sua opção pelo teatro?
- f. Quando passou a formar atores? Onde? Como?
- g. Como deve ser a iniciação de uma pessoa no teatro? Por quê?

APÊNDICE B – Roteiro II para entrevistas com os artistas-professores (os mestres)

1. IDENTIFICAÇÃO

- a. Nome: _____
- b. Local da entrevista: _____ N°. da entrevista: ____
- c. Início: _____ h Término: _____ h

2. QUESTÕES NORTEADORAS

- a. Para você, o que significa formação de atores?
- b. Para que formar atores?
- c. Por que formar atores?
- d. Quais são seus referenciais teóricos?
- e. De que modo planeja esse trabalho de formação?
- f. Como conduz o processo? Que etapas ele tem?
- g. Quais os procedimentos e estratégias que utiliza durante o processo?
- h. Como avalia o resultado das suas ações pedagógicas?
- i. Que nomes poderia indicar como seguidores da sua metodologia de ensino?
Por que a escolha desses nomes?

APÊNDICE C – Roteiro para entrevistas com artistas indicados
(os seguidores/discípulos)

1. IDENTIFICAÇÃO

- a. Nome: _____
- b. Local da entrevista: _____ N°. da entrevista: ____
- c. Início: _____ h Término: _____ h

2. QUESTÕES NORTEADORAS

- a. Quando, como e onde conheceu o(a) professor(a) que indicou seu nome?
- b. Que realizações vocês têm em parceria? Quando? Onde?
- c. O que destaca dessa relação de ensino-aprendizagem? Por quê?
- d. Na sua observação, de que modo ele(ela) trabalha na formação do ator/da atriz?
- e. Que procedimentos encontrou somente na metodologia dele(dela)? Como essas práticas acontecem?
- f. Você aplica em seus trabalhos procedimentos e estratégias aprendidos com ele(ela)? Quais? Por quê?
- g. Quer acrescentar alguma informação sobre modos de atuação, em termos pedagógicos, no trabalho deste(a) professor(a)?