MARCIA DE AZEVEDO

Imaginação Criativa:
teorias e práticas em
(re)escrituras cênicas – uma
jornada pedagógica

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO – USP

Marcia de Azevedo

Imaginação Criativa: teorias e práticas em (re)escrituras cênicas – uma jornada pedagógica.

Versão Corrigida (versão original disponível na Biblioteca da ECA/USP)

Dissertação apresentada à Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo para a obtenção do título de Mestre em Artes no Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas.

Área de Concentração: Pedagogia do Teatro
Linha de Pesquisa: Formação do Artista Teatral
Orientador: Prof. Dr. Eduardo Tessari Coutinho

São Paulo

2020

Ficha Catalográfica

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catalogação na Publicação
Serviço de Biblioteca e Documentação
Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo
Dados inseridos pelo(a) autor(a)

Azevedo, Marcia de
Imaginação Criativa: teorias e práticas em (re)escrituras
cênicas - uma jornada pedagógica / Marcia de Azevedo ;
orientador, Eduardo Tessari Coutinho. -- São Paulo, 2020.
158 p.: il.

Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Artes
Cênicas - Escola de Comunicações e Artes / Universidade de
São Paulo.
Bibliografia
Versão corrigida

1. teatro 2. imaginação 3. procedimentos criativos 4.
Stanislávski I. Coutinho, Eduardo Tessari II. Título.

CDD 21.ed. - 792

Elaborado por Alessandra Vieira Canholi Maldonado - CRB-8/6194

Folha de Avaliação

Marcia de Azevedo - **Imaginação Criativa: teorias e práticas em (re)escrituras cênicas—uma jornada pedagógica.** Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas (PPGAC). Universidade de São Paulo, 2020

Aprovada em:

Banca Examinadora:

Prof. Dr. _____

Instituição: _____

Julgamento: _____

Prof. Dr. _____

Instituição: _____

Julgamento: _____

Prof. Dr. _____

Instituição: _____

Julgamento: _____

Dedicatória

Ao meu pai e a minha mãe (*in memoriam*)

Agradecimentos

Agradeço primeiramente à vida, que sempre me mostrou que o mais importante acontece no encontro.

Ao meu orientador Eduardo Coutinho, agradeço o SIM, o incentivo e a paciência.

Ao Nissim Castiel (*in memoriam*), que acreditou no meu trabalho desde o início, e ao Luciano Castiel, que revalidou essa crença.

À coordenadora Débora Hummel, agradeço todos os ensinamentos e esforços em transformar professores em artistas-pedagogos.

Ao Teatro Escola Macunaíma, minha segunda casa, e a todos os parceiros de jornada com suas malas cheias de histórias.

À Simone Shuba, a atenção ao sistema Stanislávski.

Ao Ipojucan Pereira, o olhar para minha escrita com lentes microscópicas.

À Roberta Carbone, todas as orientações, os olhares, as sugestões. Obrigada amiga pela presença constante.

Ao Ariel Moshe, os incentivos, os puxões de orelha e sempre estar presente e me ouvir.

Aos meus parceiros Eduardo de Paula e Renata Kamla, todos os incentivos de sempre e a luz nos momentos certos. Obrigada pelo SIM dado lá atrás quando comecei a pensar o tema imaginação.

À Silvia de Paula e ao José Aires Junior, sempre dispostos a socorrer os amigos quando estes não sabem resolver alguma coisa.

Às minhas assistentes Amanda Fernandes, Jaque Kelly e Regiane Reis, que me auxiliaram muito nesse processo de registro fotográfico e escrito.

À Dalila D'Cruz e à Tamara Cardoso, as fotografias durante as aulas.

Ao meu querido amigo José Alexandre, uma vida... uma história em parceria. Obrigada pelo olhar criterioso na minha escrita, por toda ajuda e presença neste momento.

Ao CEPECA, lugar de partilha, afeto, alegrias, dúvidas, colo e discussões produtivas.

À minha parceira de estrada Simone Grande, sempre a me ouvir e a partilhar comigo esta viagem.

E àqueles que me provocam, perturbam, afagam, ensinam – meus alunos. Muito obrigada pelos afetos.

Tudo o que é visível deve se expandir para além de si mesmo, até penetrar no âmbito do invisível. Desse modo alcança sua verdadeira consagração e clareza, enraizando-se firmemente na ordem cósmica.

WILHEM, Richard. I Ching: o livro das mutações. 1995, p.156

Resumo

Por meio da exploração do conceito de imaginação, reflete-se sobre o porquê de ela se torna criativa quando direcionada aos trabalhos artísticos. Sua aplicabilidade em sala de aula é analisada durante a formação profissional de estudantes de teatro. A pesquisa é realizada em uma escola com metodologia a partir do sistema de Constantin Stanislávski. A averiguação prática é realizada com três turmas em estágios diferenciados: o primeiro grupo é composto de estudantes que iniciaram o curso livre de teatro; o segundo grupo, de aprendizes que decidiram embarcar no curso de formação profissional; e o terceiro grupo, de estudantes que estavam no último estágio de sua formação em teatro. Os procedimentos experimentados a partir da imaginação e realizados em sala de aula, como jogos dramáticos, treinamentos, vivências e construção de cenas visam, a partir dos saberes pessoais, auxiliar o aprendiz de artes cênicas no exercício do “músculo imaginativo” em prol dos processos criativos e seus desdobramentos.

Palavras-chave: Teatro; Ator; Imaginação; Procedimentos criativos; Stanislávski.

Abstract

Through the exploration of the concept of imagination, we reflect on why it becomes creative when directed to artistic works. Its applicability in the classroom is analyzed during the professional training of theater students. The research is carried out in a school with a methodology based on Constantin Stanislavsky's system. The practical study is carried out with three classes in different stages: the first group is composed of students who started the free course of theater; the second group, of apprentices who decided to embark on the vocational training course; and the third group, of students who were in the last stage of their theater training. The procedures experienced from the imagination and performed in the classroom, such as dramatic games, trainings, experiences and scene construction aim, from personal knowledge, to assist the apprentice of performing arts in the exercise of "imaginative muscle" in favor of creative processes and their developments.

Keywords: Theater; Actor; Imagination; Creative procedures; Stanislavski.

Lista de ilustrações

- Figura 1 - Registro das reflexões de aluno-ator sobre exercício de imaginação realizado em aula. Exercício “Saco de objetos” _____ 52
- Figura 2 - Registro das reflexões de aluno-ator sobre exercício de imaginação realizado em aula. Exercício “Os pertences da velhinha.” _____ 82
- Figura 3 - Registro das reflexões de aluno-ator sobre exercício de imaginação realizado em aula. Exercício “Roda-gigante” _____ 89
- Figura 4 - Aluna-atriz durante vivência de caminhada de velocidades com objetos _____ 105
- Figura 5 - Primeiro étude de aluno-ator sobre personagem Hamlet. _____ 115
- Figura 6 - Segundo étude de aluno-ator sobre personagem Hamlet. _____ 117
- Figura 7 - Alunos-atores na peça “Ser ou EnlouqueSer” (inspirado em Hamlet) _____ 119
- Figura 8 - Primeiro étude de aluna-atriz sobre personagem Ofélia. _____ 123
- Figura 9 – Aluna-atriz em cena como Ofélia em “Ser ou EnlouqueSer” _____ 125

Sumário

Introdução	12
Imagens guardadas de uma jornada.....	13
1. A jornada se inicia – as primeiras aventuras em direção ao exercício da imaginação.....	16
1.1 Minha bagagem pessoal: uma mala com muitas histórias	20
1.2 É preciso embarcar na aventura: meus primeiros passos.....	24
1.2.1 O primeiro passo: Os combinados	25
1.2.2 O segundo passo: É necessário um SIM	27
1.2.3 O terceiro passo: O corpo e a música	30
1.2.4 O quarto passo: O olhar dos olhos	36
1.3 A bordo de uma grande viagem: exercícios de imaginação.....	40
1.3.1 O Espelho Esdrúxulo	41
1.3.2 Saco de Objetos	45
2. A descoberta de um mundo novo – A imaginação e a criação de cenas	55
2.1 Primeira parada na viagem: “Sou eu” ou “Se fosse comigo” (vou para Londres)	58
2.2 Segunda parada na viagem – vivendo uma história (pertences da velhinha) ..	75
2.3 Terceira parada na viagem – É preciso agir (roda-gigante).....	84
3. Lidando com a ponta do <i>iceberg</i> – A imaginação e a criação do papel	95
3.1 Treinamento	97
3.1.1 Caminhada de velocidades	99
3.1.2 Caminhada de velocidades com objetos	103
3.1.3 Caminhada de velocidades e composição de imagens do papel	106
3.2 Uma viagem em alto-mar: Ser ou EnlouqueSer	107
4. Uma jornada sem fim ou considerações	129
4.1. Eternamente aprendiz	132
Referências	134
Anexo – Exercícios para trabalhar a imaginação criativa	140
1 – Partir de uma situação real para a ficção	141

2 – Bruxo(a) e anjo.....	142
3 – Jogo do vampiro	145
4 – Às cegas.....	152
5 – Aconteceu na casa da Irene.....	153
6 – RPG.....	154
7 – Desdobrando o RPG.....	155
8 – Exercício imaginativo + ação.....	156
09 – Exercícios rápidos de imaginação.....	157

Introdução

Esta pesquisa destina-se às pessoas de teatro, sejam elas professores, diretores, atores, estudantes ou curiosos pela arte. O intuito é chamar a atenção para a importância do elemento **Imaginação**.

Este trabalho investigativo acontece no Teatro Escola Macunaíma, instituição de ensino técnico de formação de atores com sede no bairro de Campos Elísios, em São Paulo (SP), sendo o curso ministrado para todas as faixas etárias a partir dos 6 (seis) anos de idade.

Desde 1974, a escola vem estudando e aprimorando a herança deixada pela metodologia criada pelo diretor, ator, pedagogo e escritor russo Constantin Stanislávski (1863-1938), constituindo o primeiro Centro Latino-Americano de Pesquisa Stanislávski (Claps) desde 2018.

Há de se ter claro que todo trabalho cênico parte das habilidades prévias de cada aluno-ator relacionadas ao entendimento e ao desenvolvimento do tema **imaginação**. Após esse primeiro contato, busca-se então um desdobramento dessas habilidades para a construção de novas imagens, visando o aprofundamento de seu trabalho artístico na criação do jogo teatral, da cena e do papel/personagem.

Em toda a dissertação, serão utilizados os termos **aluno-ator** ou **aprendiz** como equivalentes a educando, estudante, aluno, tanto para o masculino quanto para o feminino. Do mesmo modo, será adotado o termo **artista-educador** no lugar de professor, educador,

orientador, diretor.

Para a pesquisa, são trabalhados três grupos de verificação. O primeiro compreende o aluno-ator recém-chegado na escola, sem nenhum ou com pouco conhecimento sobre a arte teatral. O foco será experimentar jogos que auxiliem a exploração da imaginação.

O segundo grupo compreende o aluno-ator que está no primeiro momento de aprendizagem do sistema Stanislávski. A trajetória terá como alicerce a exploração dos objetos imaginários em três vivências distintas e alguns elementos do sistema que potencializam o trabalho da imaginação.

O terceiro e último grupo compreende o aluno-ator diante da construção do papel/personagem e os caminhos auxiliares para a exploração imaginativa do aluno-ator e do coletivo.

Imagens guardadas de uma jornada

Por que a escolha de falar sobre imaginação?

Acho que não fui eu quem decidi. Foi a própria imaginação quem o fez por mim, como quando dizemos que é a personagem quem nos escolhe para a cena. É como se o caminho já estivesse traçado desde sempre. Foi assim que o teatro se colocou no meu caminho, num momento em que precisava decidir que rumo tomar na minha vida. Optei pela arte. Hoje sou uma pessoa de teatro, que trabalha com teatro. Mesmo assim, por mais que eu diga que faço isso há anos, ao me debruçar nessa pesquisa sinto-me como se estivesse começando a jornada agora. É como se a cada leitura feita trouxesse um outro infinito, mostrasse outros universos imaginários. Nesses momentos, sinto-me feliz como uma criança que enxerga o mundo pela primeira vez.

A imaginação sempre esteve presente na minha vida. Lembro-me de quando tinha por volta de sete anos e fazia um trabalho de expressão corporal na escola. A professora pediu que fechássemos os olhos e fizéssemos o nascimento da plantinha até transformar-se em árvore. Recordo ter feito todas as partes do exercício porque estava vendo um “filminho” do nascimento da planta na minha cabeça. Finalizamos o exercício e a aula e, na hora do tchau com beijinho na professora, ela disse no meu ouvido que a construção da minha plantinha tinha sido a melhor. Nunca esqueci esse dia e, certamente, esse registro da memória vivida por mim tem grande

influência na minha trajetória como artista.

Sempre gostei de belas imagens, de boas histórias improvisadas; busco sempre a versatilidade das pessoas na construção cênica. Sem dúvida que essas características pertencem à minha faculdade imaginativa como ser humano e, assim, sempre pressupus que essa aptidão fosse algo pertencente a todos desde o nascimento e que, principalmente, fosse de fácil acesso. Entretanto, a experiência da vida mostrou que não é bem assim...

No início da minha vida profissional, trabalhei como arte-educadora no projeto social Enturmando Vila Galvão, na Zona Norte da cidade de São Paulo, projeto do governo do Estado de São Paulo mantido pela Empresa de Energia Elétrica Eletropaulo, atual ENEL Distribuição SP. Esse projeto era destinado a crianças e adolescentes de baixa renda. Um dia, propus um exercício de imaginação com todos deitados no chão sobre um tapete. Conteí uma história bonita – na minha percepção – sobre céu azul, nuvens gordinhas, Sol radiante e crianças voando por cima das árvores, tudo muito colorido e relaxante. Ao final do exercício, perguntei ao grupo o que conseguiram “enxergar”, o que queriam contar de suas viagens imaginativas. Todos desataram a falar sobre suas imagens, até que um menino disse que não tinha visto nada, só tudo preto. Pensei no momento de minhas anotações: O que faço com essa informação? Como posso ajudar essa criança? Foi uma quebra total de expectativa, pois sempre supus que a imaginação fosse muito mais potente na criança do que no adulto.

Naquele momento, concluí que não havia conduzido o exercício de maneira tranquila o suficiente para que a criança pudesse acessar sua imaginação; que para aquele menino o caminho deveria ser outro. Eu deveria procurar outra proposta que priorizasse aquela situação sem prejudicar o coletivo. Mudei minhas aulas para atividades mais concretas, como desenhos a partir de giz de cera e lápis colorido, recortes e sucatas. O menino nunca mais fez aquele comentário e considerei o episódio resolvido.

Refleti que, decididamente, não era mais possível permanecer na zona de conforto de propor exercícios imaginativos achando que todos estavam cumprindo a tarefa brilhantemente. Era preciso estudar, debruçar-me sobre o assunto *imaginação* na busca de um material satisfatório o suficiente para que, como artista-educadora, pudesse oferecer ao aprendiz de teatro. Era primordial vasculhar procedimentos no campo da imaginação, possíveis sequências de exercícios imaginativos e, quem sabe, criar alguns deles.

Mas, qual é o caminho para desenvolver um trabalho imaginativo? Esse percurso predefinido existe? Quais são os primeiros exercícios? Posso enumerar uma sequência de exercícios? Primeiro faço esse e depois faço aquele? Quais as prioridades e as progressividades?

Várias questões como essas invadiram meu pensamento. Com essas turbulências na

mente e partilhando minhas angústias com parceiros artistas-educadores, fui convidada a participar de um grupo de estudos na Universidade de São Paulo (USP) pela Laura Lucci, atriz e artista-educadora maravilhosa que trabalhava comigo na escola de teatro. Eram os primeiros anos do Centro de Pesquisa em Experimentação Cênica do Ator (Cepeca). Na época, não consegui frequentar, mas, tempos depois, fui novamente convidada por Renata Kamla e Eduardo de Paula, ambos artistas-educadores da escola também. Iniciei meu namoro com o Cepeca em 2015 e comecei o mestrado em artes cênicas, na área da pedagogia do teatro, em 2018.

Assim, comecei a ler sobre o tema imaginação no teatro, na filosofia, na psicologia e na pedagogia. Descobri um mundo vasto de informações e que quando se fala sobre imaginação se fala sobre quase tudo. A leitura que faço sobre o que cada autor propõe e define como imaginação ressignifica em mim sua potência e suscita o desejo de experimentar com atores, em ensaio ou em sala de aula, afinal, tudo o que é feito na vida passa pela imaginação.

A realização dessa pesquisa que parte de vivências em sala de aula ressalta, além do valor pessoal (como alguém que se utiliza da imaginação na vida cotidiana e quer entendê-la), o valor artístico (como atriz e diretora, no trabalho com meus atores) e o valor educacional (como artista-educadora, na troca de saberes com alunos-atores que compartilham essa jornada de pesquisa e aprendizagem) da imaginação. Por isso optei por narrar essa jornada em primeira pessoa como artista pedagoga e eterna aprendiz. Desse modo, espero que possa contribuir com outras pessoas, artistas e educadores.

Vale frisar que este trabalho não tem o objetivo de conceituar ou sedimentar o assunto sobre imaginação, muito pelo contrário. A proposta é provocar novos olhares, caminhos e descobertas... provocar outras viagens.

Para viver esta jornada que começa agora, pego a mala de viagem e lanço-me neste universo chamado *imaginação*.

1. A jornada se inicia: as primeiras aventuras em direção ao exercício da imaginação

*A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca.
Jorge Larrosa Bondía (2002, p. 21)*

A imaginação é uma faculdade inata ao ser humano. Ela está presente na vida, quer queira, quer não. Mesmo que em algum momento da trajetória pessoal a percepção¹ da imaginação fique apagada, por não ser exercitada e valorizada, ela continua existindo na pessoa.

O exercício da imaginação começa com as nossas primeiras noções de percepção do mundo. Basta lembrarmos-nos do nosso passado e observarmos que, enquanto bebês, olhávamos com admiração para os objetos em movimento à nossa frente, percebíamos o som criado quando um brinquedo caía no chão, ou ainda quando maiores um pouquinho transformávamos os utensílios de cozinha em brinquedos: a toalha de mesa virava capa de herói, o escorredor de macarrão e a colher de pau eram o capacete e a espada, por exemplo.

Sabemos que a criança vê, examina e experimenta tudo ao seu redor e, ao realizar essas ações, brincando, cria um universo particular cheio de cores, sons e imagens. Entendemos,

¹ Segundo o dicionário de filosofia de Nicola Abbagnano, a palavra percepção será utilizada como significado específico ou técnico no qual o termo designa uma operação determinada do homem em suas relações com o ambiente.

assim, que todo ser carrega em si, desde o nascimento, a semente potencial para imaginar e criar coisas. Aí já podemos perceber a sua arte. Nesse sentido, faço meu o pensamento de McGlashan *apud* Nichols (1997, p. 51) ao dizer que:

O homem precisa voltar às suas origens, pessoais e raciais, e aprender de novo as verdades da imaginação. E nessa tarefa seus estranhos instrutores são a criança, que mal entrou no mundo racional do tempo e do espaço, e o louco, que apenas escapou dele. Pois somente esses dois estão, até certo ponto, libertados da pressão desapiedada dos acontecimentos diários, o impacto incessante dos sentidos externos, que oprimem o resto da humanidade. Esse curioso par viaja ligeiro e empreende jornadas distantes e solitárias, às vezes trazendo, ao voltar, um ramo luzente da Floresta de Ouro pela qual vagueou.

Assim, vislumbro a figura da criança e do louco como aquele ser que se arrisca, que experimenta sem medo de julgamentos e de inventar o novo. Um ser que cria imagens novas e vê o mundo com outras cores. Penso assim que esse é um caminho que todo artista pode percorrer e experimentar.

A imaginação também pode ser acionada por meio da memória. Conforme a definição de Mourão Junior (2015, p. 2), “Grosso modo, chamamos de *memória* a capacidade que os seres vivos têm de adquirir, armazenar e evocar informações”. Assim, basta olharmos para um vaso e, em seguida, fecharmos os olhos para acionarmos a visualização do objeto novamente com os olhos da mente. Conforme Izquierdo (1989), a esse evento dá-se o nome de memória recente que foi automaticamente ativada.

Outra amostra sobre memória recente são as atividades do dia a dia. Por exemplo, saímos da sala em direção à cozinha para pegar determinado objeto e, ao adentrarmos nesse ambiente, esquecemos o que tínhamos ido buscar ali. Nesse caso, a memória recente apagou-se rapidamente. Refazer o caminho para tentar resgatar a memória perdida, na maioria das vezes, ativa o que tinha se apagado.

Quando estabelecemos uma conversa com alguém relatando um acontecimento passado, recriamos as imagens em nossa mente ao mesmo tempo em que descrevemos a situação. Nesse caso, a imaginação está ligada à memória remota de quem fala e, ao mesmo tempo, provoca naquele que ouve, imagens particulares, criadas mentalmente a partir do que escuta. Portanto, quando falamos de uma memória vivida anteriormente, ao contá-la para alguém a descrição já não é mais literal, passando a ser uma descrição da percepção do orador sobre o vivido, na qual as imagens tomam novas formas, ocupam novos espaços. Ou seja, ao contarmos algo sobre uma memória guardada, ela se apresenta desenhada por uma imaginação particular, na qual, às vezes, tanto um detalhe pode ser alterado quanto outro pode dar um novo sentido ao enredo.

A memória não apresenta os fatos exatamente como ocorreram, mas, sim, uma leitura do observador que registrou uma sensação² e gravou uma imagem ou uma sequência de imagens para si. Como afirma Tavares (2013, p. 374), “Na memória que trabalha diretamente com o imaginário o que importa não é tanto a veracidade, mas a *intensidade*” (itálico do autor), ou seja, a maneira como aquilo é relatado naquele instante é mais importante do que saber se era mesmo verdade ou não.

Segundo Bachelard³ (2009, p. 114), “a memória-imaginação faz-nos viver situações não fatuais [...] vive então em nós não uma memória de história, mas uma memória de cosmos”, ou seja, o autor está falando de um infinito. Não há limite determinado, nem tempo nem espaço. São estes entrelaçamentos de memórias-imaginações que vão se acumulando em nós sobre um determinado assunto e tornam-no vivo.

Podemos ainda relacionar imaginação quando contamos um sonho para alguém, ou uma passagem de um livro, ou ainda quando explicamos determinado assunto para uma pessoa de maneira metafórica ou por meio de uma situação análoga.

Ribot⁴ (2005, p.128) enfatiza que “não existe imaginação em geral, mas homens que imaginam e o fazem de maneiras diversas”. Mas toda imaginação para se desenvolver em outras camadas necessita de uma coerência e lógica. Veremos isso mais à frente.

Então, ao refletir sobre as maneiras diversas de pensar a imaginação, relembro a afirmação de Leonardo Boff⁵ (2003, p. 9), que nos diz que “para entender como alguém lê, é necessário saber como são seus olhos e qual é sua visão de mundo”. Aquele que conta ou imagina algo em sua mente, o faz, banhado por seus afetos, sensações e informações pessoais. Nesse sentido, analisando o termo imaginação, quanto mais banhada de informações, mais interessantes e trabalhadas serão as criações.

Entendo, assim, que a imaginação está em nós e é acionada a partir das nossas memórias, dos relicários, dos cheiros de um lugar que marcaram uma situação vivida, dos sabores experimentados anteriormente, de uma música, uma pintura. Cada pessoa acessa a imaginação por uma via pessoal, por mais que a referência seja coletiva. Cada pessoa é tocada

² Seguindo as definições de Houaiss e Villar (2009, p. 1729) para o verbete, a palavra sensação será utilizada neste estudo como: vivência significativa que mobiliza afetos e emoções.

³Gaston Bachelard (1884-1962), filósofo e poeta francês. Seu trabalho está ligado à filosofia da ciência e a epistemologia.

⁴Théodule-Armand Ribot (1839-1916), psicólogo francês responsável por introduzir a psicologia experimental na França. Constantin Stanislávski toma conhecimento do trabalho do psicólogo em 1908 e comenta sobre ele em seu capítulo 9 – Memória Emotiva.

⁵ Leonardo Boff (1938-) teólogo, escritor, filósofo, professor e defensor da teologia da libertação e dos direitos humanos dos pobres e excluídos.

imaginativamente de maneira única.

Em uma das matérias realizadas na pós-graduação, tive a oportunidade de conhecer o pensamento da artista plástica Fayga Ostrower⁶ (2014, p. 32), cujo conceito sobre o ato de imaginar estabelece uma relação com o caminho que pretendo desenvolver no teatro. Ela diz:

Formulamos aqui a ideia de a imaginação criativa vincular-se à especificidade de uma matéria, de ser uma “imaginação específica” em cada campo de trabalho. Haveria uma imaginação artística, uma imaginação científica, tecnológica, artesanal, e assim por diante. [...] A imaginação criativa levantaria hipóteses sobre certas configurações viáveis a determinada materialidade. Assim, o imaginar seria um pensar específico sobre um fazer concreto.

Sendo a imaginação criativa aquela que pertence ao campo artístico e produz algo concreto, que dá forma a algo, e que é materializada de alguma maneira, no tempo-espço do teatro ela se transforma em ação, em elementos da cena. E mais à frente, na mesma página, ela completa:

Mas, por ser o imaginar um pensar específico sobre um fazer concreto, não é voltado para a materialidade de um fazer, não há de se ver o “concreto” como limitado, menos imaginativo ou talvez não criativo. Pelo contrário, o pensar só poderá tornar-se imaginativo através da concretização de uma matéria, sem o que não passaria de um divagar descompromissado, sem rumo e sem finalidade. Nunca chegaria a ser um imaginar criativo.

Nutrida por essas informações, penso na imaginação que se vincula aos processos cênicos do ator e da atriz e reflito que, sendo esse processo de natureza criativa, o tipo de imaginação que deve ser trabalhada pelo artista comunga com este contexto, então, a imaginação trabalhada pelo ator e atriz deve ser criativa. Uma criação particular, pessoal e única, associada a criatividade, inovação e inventividade.

Gianni Rodari (1920-1980) escritor italiano, jornalista e professor, (1982, p. 162) nos diz que:

A função criativa da imaginação pertence ao homem comum, ao cientista, ao técnico; é essencial para descobertas científicas bem como para o nascimento da obra de arte; é realmente condição necessária da vida cotidiana [...].

O autor italiano utiliza o termo função criativa para falar sobre imaginação e também nos auxilia na compreensão de que nessa função está embutida um fazer, uma concretização e

⁶Fayga Ostrower (1920-2001), famosa artista plástica brasileira, natural da Polônia. Deixou vários livros sobre arte. Para saber mais, o site oficial: <https://faygaostrower.org.br>. Acesso em: 20 out. 2020.

que assim comunga com o pensamento de Fayga Ostrower dito anteriormente.

Trabalhar com essa função criativa pressupõe uma gestação de imagens. Ao tratar comumente do desdobramento das imagens, estarei me referindo a um processo para além das primeiras imagens que surgem na mente. A referência então para desdobramento será a criação de novas possibilidades imaginativas e nesse sentido, todo desdobrar de uma imagem invoca um processo de criatividade porque propõe uma inovação para aquilo que foi dado anteriormente.

Com essas primeiras informações sobre imaginação, traço uma rota a percorrer nessa jornada, lançando a seguinte questão: Quais são esses meus olhos que olham para essa aventura à minha frente?

1.1 Minha bagagem pessoal: uma mala com muitas histórias

Lembro-me do primeiro professor de teatro, Indalécio Santana, de como suas aulas eram vibrantes, malucas, cheias de desafios.

Estudei o Ensino Fundamental e o Ensino Médio em escola pública, e naquela época todos os alunos tinham de chamar todos os professores por professor ou professora, senhor ou senhora. Sempre tive indagações cheias de reticências: Será que eu posso falar algo?; Será que isso que faço está correto?; Será que ele (ou ela) vai brigar comigo?

Sempre esteve presente em mim a visão do professor e da professora como alguém superior e inatingível.

Foi no curso de teatro que ouvi pela primeira vez um professor dizer: “Me chame pelo meu nome”. E não era faltar com o respeito, pelo contrário, havia muito respeito entre todos nós em cada palavra dita, e dele em cada exercício aplicado. Criou-se uma admiração pela pessoa que estava ali partilhando seus conhecimentos comigo.

Olhando para essa parte da trilha percorrida, constato em mim imagens de uma vivência

educacional em que “o afeto influencia as relações e os processos de aprendizagem, requerendo visões inclusivas e capazes de resgatar a dimensão de cuidado necessária ao processo educativo” (FERREIRA, 2010, p. 24). Esses elementos de afetividade foram importantes para o início da minha formação, na qual se instaurou um clima de confiança e amparo aos primeiros experimentos imaginativos.

Toda aula era um novo desafio. Indalécio, o artista-educador, corria como nós, alunos, atrás de uma bola na brincadeira de queimada. Se eu conseguisse pegá-la primeiro, olha lá ele fugindo com os colegas para bem longe. Em outras situações, ele participava da atividade de pular corda em dupla e, muitas vezes, para provocar a desinibição no grupo, saía dançando pela sala de maneira “esquisita”.

Ele não dizia de maneira direta “Olha, faça isso que você vai conseguir aquilo”, mas, através da própria prática, permitia-nos avançar um pouco mais em novas aventuras no teatro.

Minhas memórias guardam o dia que ele entregou para cada aluno um copinho de plástico e disse: “Agora cada um pegue esse copo e coloque dentro todos os problemas do dia, não esqueça nenhum. Mas pense em cada coisa do dia que precisa ser resolvida, retire do seu corpo, da sua cabeça e coloque aqui dentro. Quando tiver terminado de colocar tudo dentro do copo, pode voltar pra sala.”⁷ Ele pediu que colocássemos os copinhos perto da porta da saída, na escada. E lá fui eu lembrar tudo que tinha acontecido comigo no dia, de cada situação. Naquela época, eu trabalhava em banco e tinha dado uma diferença de valor muito alta no meu caixa no final do dia, o que me deixou muito preocupada. No entanto, segui as instruções do Indalécio e, imaginativamente, retirei os problemas do corpo e da mente e deixei lá dentro do copo de plástico. Quando voltamos para a aula, ele disse: “Agora, sim, podemos trabalhar e será ótimo”.

Hoje, entendo que ele queria a entrega pessoal de cada aluno-ator para o aqui e agora do jogo, da brincadeira, da imaginação. Ao solicitar que deixássemos os problemas no copo antes de iniciar a aula, o artista-educador Indalécio estava amparando-se em outro pedagogo, Constantin Stanislávski (2017, p. 589):

Minha vida na arte nos diz que não devemos entrar no teatro com os pés enlameados. Limpem a poeira e a sujeira lá fora, deixem na porta do teatro as suas galochas, suas preocupações mesquinhas, brigas e irritações, que complicam a sua vida e desviam você da sua arte.

Eu li estas palavras do mestre russo muitos anos depois, mas elas remeteram

⁷ Ressalto novamente a citação de McGlashan (1997, p. 51), vista há pouco – é um convite ao louco que busca algo na floresta de ouro.

imediatamente aos copos na escada e aos meus primeiros exercícios de teatro. Sim, minhas aulas eram cheias de arte e vida.

Quando terminou nosso encontro com Indalécio Santana naquela noite, na hora que estava indo embora, vi meu copo na escada e pensei: “Nossa, esqueci completamente da diferença no meu caixa!”⁸ Havia esquecido os problemas externos e isso denotava um bom indício de entrega na aula de teatro. Estava mais leve e feliz.

Assim, percorri aquele caminho novo para mim, sem olhar para trás. Sempre lidando com uma mistura de medo e desejo que permaneciam presentes o tempo todo, em cada aula e por toda aula. O medo e a timidez eram obstáculos gigantescos e eu sempre pensava: “O que vai acontecer hoje?”, ou, “Será que vou conseguir?”. Contudo, nunca me permiti pensar na possibilidade de faltar aos encontros.

Como esquecer todas essas memórias? Não há como. Elas me pertencem. Fazem parte da composição de quem sou. São os olhos com os quais enxergo o mundo.

Com o passar do tempo, tracei meu caminho dentro da arte, descobri o interesse em investigar a imaginação. Tento cumprir a tarefa como atriz e artista-educadora sempre lembrando das sensações enquanto aluna, buscando entender o processo de cada aprendiz hoje, atenta às palavras de Paulo Freire (2004, p. 22): “ensinar não é *transferir conhecimento*, mas criar possibilidades para a sua produção ou a sua construção” (itálico do autor).

O artista-educador que se propõe a trabalhar com atores em formação – principalmente com alunos-atores que estão começando sua jornada como aprendizes de teatro – deve observar cada um individualmente, percebê-lo e encontrar caminhos para acessá-lo; conversar sempre olhando nos olhos, na busca de uma aproximação pessoal educativa, pois é a partir desse lugar de comprometimento e parceria que será possível trabalhar a imaginação como exercício para o aprendiz. É a partir desse encontro frutífero que “algo” pode vir a acontecer, seja uma empatia, uma observação pontual ou um afeto sincero na fala e na ação. São atitudes que provocam um processo transparente, no qual aquele que ensina é também aquele que aprende e vice-versa. Talvez nesse encontro a imaginação possa se desdobrar em vários entrelaçamentos de aprendizagens criativas para todos.

Além de Paulo Freire e seu lugar como educador pedagogo de inspiração, cito também o pensamento de Edgard Morin⁹ (2015, p. 10) quando relata que “qualquer conhecimento opera por seleção de dados significativos e rejeição de dados não significativos”. Esses dados significativos são as informações que a pessoa toma posse para si, que lhes faz sentido, por

⁸ Finalizando a história do banco, no outro dia achei o erro de digitação em um depósito e tudo se resolveu.

⁹ Edgar Morin (1921-), antropólogo, sociólogo e filósofo francês. Defende a teoria do pensamento complexo.

meio das quais enxerga o mundo. Com esses elementos a imaginação pode florescer, porque aquilo que cada um imagina é impregnado de sentidos e, assim, a construção do “novo” toma forma.

Então, o processo de aprendizagem imaginativa e o novo conhecimento estão vinculados a esse espaço possível de inter-relação a determinados dados que passam a “fazer sentido” para aquele indivíduo e seus pares. Ou seja, o artista-educador deve propiciar um entrelaçamento de possibilidades juntamente com dados significativos com os quais o aprendiz possa experimentar¹⁰ e apropriar-se de “algo novo” – um novo conhecimento.

Foi assim o experimento comigo e com meus colegas proporcionado pelo artista-educador Indalécio Santana que nunca soube desses meus pensamentos com relação ao teatro e às aulas ministradas por ele. Nem soube das memórias guardadas, das gravações registradas nas minhas células, na minha pele. Ter esse registro em mim criou um campo de imagens que posso acessar e exercitar como artista-educadora a todo instante.

Dentro desse universo de conceitos e estratégias, busco identificar o que aproxima e o que distancia na aprendizagem imaginativa dentro do teatro. Lanço um olhar atento para a atmosfera de acolhimento e aconchego inicial na qual a imaginação, livre, tomará acento e se colocará como uma rainha ao iniciar seu reinado criativo.

Gianni Rodari trabalhou com crianças em aulas-brincadeiras nas quais seu foco principal era “o desenvolvimento da linguagem, da lógica, da estética, mas, principalmente, a liberação da criatividade, da imaginação, da fantasia” (RODARI, 1982, p. 7). Ele dizia que “para mudá-la [a sociedade], são necessários homens criativos, que saibam usar sua imaginação” (RODARI, 1982, p. 163). Para falar da importância da palavra, o professor Rodari descreve uma situação análoga a uma pedra que é lançada ao pântano. Em uma analogia com a reverberação da pedra na água e as camadas de transformação que adquire até chegar ao fundo, fim de seu destino, Rodari conclui (1982, p. 12):

[...] quando toca o fundo, revolve a areia, encontra objetos ali esquecidos, desenterrando alguns e recobrando outros. [...] Da mesma forma, uma palavra escolhida ao acaso e lançada à mente, produz ondas de superfície e de profundidade, provoca uma série infinita de reações em cadeia, agitando em sua queda sons e imagens, analogias e recordações, significados e sonhos, em um movimento que toca a experiência e a memória, a fantasia e o inconsciente, e que se complica pelo fato de que essa mesma mente não assiste passiva a representação, mas nela intervém continuamente, para aceitar e rejeitar, relacionar e censurar, construir e destruir.

¹⁰ Durante toda a dissertação, a palavra experimentar está relacionada à palavra experiência proposta por Jorge Larrosa Bondía (2002, p. 20-28).

Essas infinitas reações colocam nossa imaginação em pleno movimento, criam novos dados significativos e rechaçam outros não tão significativos para o momento.

Mas... se a imaginação é uma faculdade inata, ou seja, nasce com o ser humano, o que acontece com ela em momentos nos quais não sabemos o que fazer? O que posso propor como artista-educadora? Como auxiliar o aprendiz a pensar em caminhos? Sugerir possibilidades? Auxiliar na criação? Ou ainda, se ela está presente desde o nascimento, passando pela infância, o que acontece quando nos tornamos adultos que atrofiemos ou ocultamos essa capacidade?

Talvez, em alguma época da nossa vida, tenhamos deixado nossa imaginação escondida numa sala secreta dentro de nós, no meio de tantas outras “tralhas” que acreditamos não precisar mais na vida. Ou pior ainda, achamos que no mundo adulto “essas coisas de criança” não são bem-vindas, e esquecemos ou ignoramos que precisamos de nossa imaginação para inventar o “novo” ou reinventar o “velho” ao modificar o nosso olhar sobre o que está determinado.

Trazer à tona algo que foi negado ou trancado em algum momento da vida por nós mesmos não é uma tarefa tão fácil. Contudo, quando pensamos que imaginar é embarcar em uma nova jornada de possibilidades, em uma nova aventura que permite ampliar nossa liberdade, notamos o quanto investir nessa empreitada vale a pena.

1.2 É preciso embarcar na aventura: meus primeiros passos

O relato de experiência a seguir é feito com uma turma de alunos-atores da escola na qual atuo como artista-educadora de teatro. Esses aprendizes acabaram de chegar na escola sem nenhum ou quase nenhum conhecimento sobre teatro.¹¹ É, provavelmente, a primeira viagem dessas pessoas pelo universo das artes.

¹¹ Podemos aqui já pensar nesse ser que chega. Que não é um ser qualquer, mas um sujeito que qual-quer uma relação de vontade com algo ou alguém (AGAMBEN, 1993, p. 11).

Observação: Meus pensamentos como artista-educadora em processo serão sempre identificados com o modelo de caixa acima.

Ao adentrarem a sala, peço aos alunos-atores que retirem os calçados e deixe-os com os objetos pessoais no armário do canto. Em seguida, proponho que formem uma roda em pé no centro da sala.

Nessa turma de alunos-atores iniciantes, comecei falando meu nome e sugeri alguns combinados para o bom funcionamento e bem-estar de todos. Com o passar dos anos em sala de aula, a experiência trouxe a percepção de que para um trabalho imaginativo se desenvolver é propício um ambiente em que a parceria e a confiança estejam presentes, no qual não haja ameaças pelo desconhecido e a finalidade do trabalho esteja clara.

Esses elementos constituíram-se em algumas estratégias das quais me apropriei para alicerçar o tempo-espço da imaginação. Serão explicitados, a seguir, quatro passos que se tornaram meus auxiliares para o trabalho imaginativo dentro de um curso com alunos-atores iniciantes.

1.2.1 O primeiro passo: Os combinados

A imaginação, apesar de precisar da liberdade para se expandir, precisa ao mesmo tempo de parâmetros. A partir de onde se expandir?

Proponho alguns combinados ao grupo no primeiro dia de aula. As questões apontadas estão associadas a ações coletivas como: trazer roupas confortáveis para a aula, manter pés descalços durante os trabalhos, cabelos longos presos, celular no silencioso ou desligado, evitar sair da sala durante o exercício, trazer garrafa de água, evitar faltas principalmente nos primeiros encontros, evitar uso de bijuterias pontiagudas, respeitar o horário do intervalo etc.

Em qualquer jogo ou atividade, os combinados são os princípios básicos para que tudo aconteça de maneira harmônica. Para iniciar o jogo, estabelece-se o campo mais importante que existe dentro do teatro: o campo da criação. O aprendiz deve ter ciência de que a liberdade deve estar presente nesse espaço-tempo, assim como o respeito ao que cada um experimenta, aos limites que cada um explora. Assim, começamos com uma proposta muito simples: “fazer o

que quiser dentro da situação sugerida, pensar no que será possível criar e experimentar sem julgamentos”. Essa fala é importante porque o julgamento e o autojulgamento impossibilitam o avanço do processo criativo e bloqueia o desdobramento dos experimentos pessoais e coletivos.

O artista-educador deve enfatizar que não há certo ou errado dentro do campo da criação. O que existe é a maneira como se faz determinada cena dentro do contexto sugerido, e essa maneira executada é particular e única. Somente com essa questão sobre julgamento bem clara entre todos é que o grupo poderá evoluir com liberdade criativa e imaginativa.

Todo jogo tem combinados estabelecidos pelas pessoas que vão participar do evento: “Como vamos jogar a queimada?”; “Quais as regras para o pega-pega?”; “O que vale no jogo de varetas?”; “Pode-se fazer a letra no ar, no jogo de mímica?”. Todos os combinados feitos pelo grupo deixam os participantes cientes das regras. Cada pessoa pode escolher participar ou não desses combinados (não será julgada se não quiser participar), mas se entrou no jogo terá de respeitar as regras. Por trás desses combinados temos inserida a questão ética de todos os componentes em relação ao grupo.

É possível que surja a pergunta: “O que ética tem a ver com imaginação?”

Sim, ética e imaginação estão intimamente ligadas. Seguindo o pensamento de Aristóteles em *Ética a Nicômaco*, aqui consideramos a ética como o bem comum, e esse espaço do bem comum é um lugar de confiança, logo, de entrega e, ainda, de liberdade.

Questões irrisórias como a roupa curta do outro, o cabelo que atrapalha o colega, ou mesmo o celular que emite toques de cinco em cinco segundos, podem causar atritos ou tirar o foco do propósito da aula, prejudicando a harmonia do ambiente.

Muitos aprendizes podem trazer uma visão distorcida sobre o ambiente teatral, acreditando que seja um lugar desregrado ou sem planejamento. Cabe ao artista-educador, no início da jornada, atentar para esses detalhes que desestabilizam a harmonia coletiva. Estabelecidos e adotados esses combinados, o aluno-ator, aos poucos, cria uma relação de coletivo e passa a compreender a importância do bem-estar geral.

A ética, ainda dentro do conceito de bem-estar, promove a autoconfiança do aprendiz, a confiança nos parceiros e no artista-educador. Ciente e seguro do seu lugar no coletivo, o aluno-ator estará com sua atenção voltada para o propósito do jogo que acontece em aula, desvencilhando-se de fatores alheios à proposta da mesma.

Para Stanislávski (2017, p. 584), a questão mais importante de toda a gramática do ator

é a ética,¹² porque o trabalho criativo terá maiores frutos em um ambiente agradável onde todos estão trabalhando em prol de todos. É o bem coletivo que está em jogo e que propicia uma atmosfera saudável para o exercício imaginativo.

A explicação sobre o porquê de cada combinado é esclarecida aos poucos, ao longo do curso. Os próprios exercícios mostrarão aos alunos-atores sua importância para as aulas e a relação com o trabalho imaginativo.

Outros combinados aparecerão ao longo das aulas e, provavelmente, alguns dos estabelecidos no início deixarão de fazer sentido e devem ser alterados. Os combinados devem se tornar um material “vivo” para o coletivo, como na ideia de Contrato Social de Rousseau (1997, p. 31), ou seja, a pessoa é livre para fazer o que tem vontade, respeitando o “contrato” comum entre todos.

Voltando à turma analisada para esse estudo, após lançar os combinados para o coletivo, perguntei se todos estavam de acordo. O silêncio ocupou todo o ambiente, na costumeira sensação inicial de intimidação de qualquer curso. Reafirmei que qualquer questão poderia ser perguntada ao longo da aula e do curso e que iríamos nos conhecer aos poucos, no dia a dia.¹³

1.2.2 O segundo passo: É necessário um SIM

Esse passo é um princípio importante para o trabalho do ator em qualquer momento do curso e da vida artística. Proponho que seja exercitado desde os primeiros anos da arte teatral.

Nos trabalhos desenvolvidos em sala de aula durante anos, descobri de maneira empírica que a imaginação é primeiramente um ato do desejo; o desejo de querer vasculhar sua imaginação a partir de uma situação proposta, de aflorar suas visões para além do primeiro entendimento da obra ou situação cênica. Conforme as palavras expressas por Aristóteles (*apud* MALRIEU, 1996, p. 9): “é na medida em que é dotado do poder de desejar que o animal se

¹² Para saber mais, ver em Stanislávski (2017) o capítulo 26 – Ética e disciplina.

¹³ Há muito tempo, nas rodas iniciais em aula, não faço perguntas com todos sentados como: “Quem é você?”; “De onde você vem?”; “Por que está aqui?”; “O que pretende?”. Como dificilmente guardamos essas informações imediatamente, proponho exercícios na aula essas respostas vão surgindo de maneira mais descontraída, em jogo, com a atenção mais apurada.

transforma no seu próprio motor, não podendo ser detentor desse poder sem o concurso da imaginação”.

Revisitando minhas memórias, lembro-me de uma turma para a qual dava aulas de atuação e montagem. Já conhecia metade da turma de outros semestres e tínhamos uma boa relação como artista-educadora e alunos-atores. Entretanto, contrariando as expectativas, naquele semestre, o trabalho proposto não se desenvolvia, estava truncado. Algo impedia o desenvolvimento coletivo.

Durante a semana, em casa, pensava em estratégias para mudar esse panorama dentro da sala de aula, mas nunca conseguia o envolvimento de todos, não conseguia provocar os desdobramentos das cenas iniciadas, porque nada era realmente vivenciado, estavam simplesmente cumprindo tarefas. Então, um dia, resolvi fazer uma proposta diferente. No início da aula, todos na roda e em pé, propus:

Estou¹⁴ sentindo

muita dificuldade este semestre com nosso trabalho.

E gostaria de propor uma ação coletiva entre nós.

Algo como se fosse um ritual deste grupo, nesta aula.

Quero propor um SIM.

Esse SIM significa que estamos aceitando o jogo que acontecerá aqui hoje.

Esse SIM significa que eu vou me colocar na situação proposta pelo jogo e vou tentar fazer o meu melhor.

Vou tentar observar e explorar todas as possibilidades de construção que vier à cabeça, sem julgamentos, pois tudo que vamos realizar aqui é um grande experimento.

*Quero que a gente faça todo este trabalho por algo maior,
pelo amor à Arte que existe na nossa alma.*

Pelo Teatro.

Esse princípio nasceu de uma necessidade em sala de aula. Chamei de ritual. Poderia ter dado qualquer outro nome, mas meu desejo era que cada um olhasse para “dentro de si” e percebesse o que estava fazendo com seu próprio desejo artístico.

¹⁴ Minha fala com os alunos-atores durante a escrita da dissertação aparecerá dessa forma, com fonte em itálico e centralizada.

É necessário um SIM se quisermos permanecer na arte e ela em nós. Se essa conexão não se estabelecer, será como colocar o celular para recarregar em um interruptor que não tem energia. Nada vai acontecer.

O intuito era trazer para a consciência uma aliança imaginativa que eles já tinham feito com eles mesmos. Relembrar a importância do comprometimento com o trabalho coletivo e individual, porque é necessário um SIM para que a imaginação possa evoluir. É preciso aceitar que a imaginação vai acontecer e deixá-la fluir. É uma forma de dizer “Estou de acordo”, “Aceito participar”, “Vou tentar o quanto for possível”.

Cada pessoa dá o seu SIM particular dentro da mesma ação coletiva, e esta prática ressoará em cada um de um jeito particular, lembrando que cada turma é única e cada pessoa dentro da turma também. Esse princípio visa firmar um propósito entre todos do grupo, ou seja, juntos em prol de um único fim: “enfrentar o novo e aprender com isso”.

Anos depois, li um trecho em Bachelard (2001, p. 4) que me fez reafirmar a ideia do SIM: “cada poeta nos deve, pois, seu *convite à viagem*. Por esse convite recebemos, em nosso ser íntimo, um doce impulso, o impulso que nos abala, que põe em marcha [...]” (itálico do autor). É o desejo dessa viagem que o aluno-ator deve ter em seu íntimo. O princípio do SIM não é verbal, não é escrito. É uma ação simples – dar um passo coletivamente para dentro da roda.

No primeiro encontro do curso de iniciantes, proponho a todos que façam uma roda, em pé, e exponho o passo a passo do ritual que cumprimos todo início e fim de aula.

Eu quero propor algo novo para nós.

Já estamos todos em pé e agora façamos uma “roda redonda”.

Roda redonda é aquela em que todos podemos ver a todos igualmente.

Vamos buscar primeiro a roda redonda.

Você consegue ver todos os seus parceiros?

Agora, vamos alinhar os pés para frente em direção ao horizonte, deixando a distância entre os pés na mesma largura dos quadris.

Agora, vamos aplicar uma leve frouxidão nos joelhos para, assim, mantê-los em estado de prontidão.

Ombros abertos, como se cada ombro tivesse uma seta direcionada para o ombro do parceiro ao lado.

Agora vamos olhar nos olhos dos parceiros.
Olho no olho sem pressa. Olhe um por um.
Agora, vou contar 1, 2 e 3 porque é a primeira vez.
Após a contagem, daremos juntos um passo à frente.
Primeiro, com a perna direita e, depois, com a esquerda, sequencialmente.
Um passo, depois o outro, na sequência.
Com o passar dos dias não contarei mais e faremos a ação juntos
sem nenhum comandante.
Comandante é aquela pessoa que quer ditar o momento
em que o passo deve ser dado.
Não é este movimento que queremos.
Queremos uma ação coletiva.
Um desejo coletivo.
Com o passar dos encontros, saberemos a hora de dar o passo
É uma energia¹⁵ que passa pelo nosso corpo
e nos mantêm conectados como grupo.
Por enquanto vou contar. Atenção...
olhando para os colegas...
1, 2, 3.
Direita, esquerda.
Demos nosso SIM. Aceitamos o jogo.

Dado o nosso SIM inicial, sempre peço, em todas as aulas, uma caminhada tranquila pelo espaço para reconhecimento do ambiente e pontuo duas observações importantes: é preciso respirar tranquilamente, mas respirar por completo, e é importante se espreguiçar.

1.2.3 O terceiro passo: O corpo e a música

Devemos dar atenção para o acordar o corpo. Cada um acorda o seu corpo do seu jeito, criando movimentos simples, leves, deixando a respiração participar dessa movimentação que auxilia a soltar as amarras do corpo provocadas pelo cotidiano estressante. O tempo para esse

¹⁵ O sentido de energia do ator será aprofundado no capítulo 3.

espreguiçamento é o tempo de uma ação prazerosa que se ocupa de todas as partes do corpo.

O aluno-ator deve adquirir consciência de que tem um corpo e de qual é a sua função, pois “é importante compreender que atuar não é apenas emoção ou movimento, ou ações que comumente reconhecemos como ‘atuação’. Atuar envolve também um nível fundamental: o das sensações básicas do corpo” (OIDA, 2007, p. 51). E aqui a imaginação adquire espaço de atuação corporal.

Vamos acordar o corpo.

Não é fazer exercício físico aleatório.

Você pergunta ao corpo: “E aí parceiro, tudo bem? Você está aqui?”

Não se preocupe, ele vai “responder”.

*Se começar a sentir tensões, uma respiração presa ou apressada,
pode ter certeza que é ele falando com você.*

Movimente-se,

articule,

alongue.

*Faça caretas, massageie o rosto e
respire para o corpo ficar feliz.*

Vale ressaltar que todo o processo, nesses primeiros encontros, é feito coletivamente. A preocupação em não colocar nenhum aluno-ator iniciante em posição de desconforto é importante para o próprio desenvolvimento no processo imaginativo. Os trabalhos individualizados aparecerão aos poucos. Medo, anseio, insegurança impedem que a imaginação floresça. Um corpo que experimenta a liberdade de movimentos sem julgamentos, com confiança, pode explorar sua capacidade imaginativa com mais tranquilidade. Se o aluno-ator se sente observado, analisado, julgado, todo o trabalho cai por terra. O artista-educador, ao perceber a turma, intuirá o momento certo para passar das propostas coletivas para as individuais.

Aos poucos, a imaginação vai ocupando seu espaço nos estímulos para acordar o corpo dos alunos-atores.

Imagine acordar o corpo de maneiras diferenciadas.

Acorde o corpo como um gato...

como uma criança...

Movimente-se nesse espreguiçar como uma cobra.

Experimente caretas como ao chupar um limão azedo,

como imitar uma criança fazendo caretas,

como levar um choque elétrico...

Deixe o corpo ajudar você a experimentar.

Como complemento à proposta, insiro uma música que preencha o espaço da sala. Pode ser uma ferramenta para que uma pessoa inibida, por exemplo, sinta-se protegida pelo som e arrisque-se mais. Esse dado não é científico, registro-o da experiência em sala de aula, identificando essa ação como um “camuflador para situações de inibição”.¹⁶

A música, por si só, costuma nos conduzir para outras esferas. Ela estimula a sensação de mergulhar em oceanos profundos e viajar por planetas distantes. Muda o ritmo apresentado pelo corpo, convidando-o a novos experimentos. Propõe novos balanços e nos deixa livres para criar.

Para esse propósito corporal, escolho músicas que considero desconhecidas¹⁷ aos ouvidos da maioria das pessoas, e aponto aos alunos-atores que é preciso “ouvir e deixar fluir” o corpo e as músicas sugeridas – um corpo solto, caminhando pelo espaço, com braços soltos, brincando com os ritmos sugeridos. São músicas para dançar de diversas maneiras, provocando uma criação pessoal e uma dança livre. Não há foco, não há combinado para essa situação, não existe o jeito certo e também não há o errado.

Durante as aulas, sempre acompanho um ou outro aluno-ator nos movimentos, entre as instruções, e proponho também outros movimentos, mais soltos, exagerados. Livres.

¹⁶ Expressão livre utilizada por mim.

¹⁷ Músicas de diversas etnias, instrumentais e clássicas pouco conhecidas. Quanto mais diversificado for o repertório musical, mais rica será a preparação para o exercício imaginativo. Para esse propósito, o indicado é fugir das músicas comerciais ou de fácil identificação.

Minhas memórias, agora, voltam ao tempo de aluna e às maneiras esquisitas como dançava o artista-educador Indalécio. Transformar o aparentemente ridículo em liberdade criativa é um estímulo para a imaginação.

Com corpos soltos em movimentos e a partir das músicas sugeridas, estimo o grupo a experimentar novas criações.

O que mais é possível fazer?

E inventar, o que posso inventar agora?

Esses são questionamentos que considero instigadores no campo da imaginação. A questão solicita que o aluno-ator vasculhe suas memórias e reveja possibilidades que ficaram escondidas com o passar do tempo, abandonadas ou não, e avalie quais imagens podem ser resgatadas como experimento corporal.

A música torna-se, assim, um elemento vivo, uma parceira no campo da exploração imaginativa, “nós a agitamos, a puxamos, lutamos com ela. [...] o objetivo é sempre o de jogar com a música” (LECOQ, 2010, p. 90).

Na sequência dessa primeira parte na ação individual, arrisco um avanço com a turma.

Caminhem pelo espaço.

*Vamos experimentar brincadeiras com os braços,
colocando-os em movimento a partir da música que está tocando.*

*Se vocês virem, na caminhada
com a movimentação de braços,*

alguém fazendo algo que queiram experimentar também, aproveitem.

*Agora, vamos colocar as pernas, a coluna, a cabeça,
sempre aos poucos.*

*Sempre pensando que quanto mais absurda for sua dança,
mais interessante será.*

Agora, tentem reproduzir a dança que alguém está fazendo.

Não deixem que a pessoa perceba!¹⁸

Troquem, busquem outra pessoa. Agora, outra.

*Aos poucos, nessa dança,
continuem dançando igual a essa pessoa,
mas fiquem o mais longe possível dela.*

Agora, fiquem o mais perto possível.

*Agora, escolham um grupo ou parceiro e,
Juntos, busquem experimentar outras possibilidades de dança.*

Dancem de mãos dadas.

Dancem com os ombros colados. Dancem com as testas coladas.

Agora, vou propor uma situação.

Vocês estão dançando em uma festa.

Agora, cada um está dançando na chuva.

Agora, dançando no seu casamento.

Agora, vocês são fantasmas dançando.

Agradeça ao parceiro por essa brincadeira, dê um abraço.

O trabalho imaginativo começou, a relação prazerosa está presente. O corpo está mais ativo. Imagens pululam no espaço-tempo da imaginação.

Nesse caso, a música tem o papel de provocar a movimentação corporal, a liberdade muscular torna-se parceira auxiliar do corpo, colocando-o em disponibilidade de jogo, em experimentação de flexibilidade e porosidade.

O aprendiz, ao se deixar contaminar por esse ambiente sonoro-corporal, pela respiração

¹⁸ Aqui, enfatizo o “não deixe que a pessoa perceba” porque é importante não ser um foco especial nesse momento. Ainda estamos no começo do curso. A pessoa mais acanhada pode se sentir invadida por muitos olhos. É claro que o comando está dizendo “observe o outro”, mas se o olhar de um não encontrar com o olhar do outro (querendo dizer “estou copiando você”), o incômodo será menor.

e transpiração entre os envolvidos, criará uma vivência particular única para si, como as digitais que possui nos dedos das mãos.

A duração desse exercício depende muito de como se percebe o entusiasmo da turma. Muitas vezes, o que propor depende do que é perceptível como fagulha apontada pelo grupo. Os próprios alunos-atores, em suas criações, vão “dizendo corporalmente” ao artista-educador que outras propostas podem ser lançadas ao coletivo.

Como nos diz Schopenhauer (2014, p. 95), “quando ouço música, a minha imaginação compraz-se muitas vezes com o pensamento de que a vida de todos os homens e a minha própria vida não são mais do que sonhos de um espírito eterno”. Imaginar é, portanto, vaguear, devanear, sonhar. É vasculhar algo que está guardado em algum lugar de nós mesmos.

Uma questão importante que surge quando falamos em corpo são as emoções. Falar de corpo é falar de emoções. Falar de emoções é falar de imagens. Segundo Baitello Junior e Wulf¹⁹ (2014, p. 14), “o ato da imaginação contribui para presentificar emoções, torná-las disponíveis para a consciência, fazê-las aparecer, e de tal maneira que podemos vê-las como presentes”. Para os mesmos autores (2014, p. 15), “a imaginação, portanto, é uma energia que tem a sua fonte no corpóreo e, assim, no inconsciente, mas que se manifesta na forma de imagens na consciência e aqui também torna presente as emoções”. O mesmo aponta o filósofo Bachelard (2008a, p. 2) quando nos diz que “a imagem emerge na consciência como um produto direto do coração, da alma, do ser do homem tomado em sua atualidade”.

Logo, o corpo em movimento, absorvido por nossas emoções, ao experimentar a leveza, a alegria, a empatia, o sorriso, o abraço, pode vir a despertar nossa consciência²⁰ para percebermos o quanto estávamos contidos anteriormente.

Assim, quanto mais disponibilidade corporal o aprendiz experimentar, melhor será o aproveitamento do que está a sua volta e das percepções pessoais.

Sobre a importância do corpo para o trabalho do ator, Stanislávski (2017, p. 127) dedica um capítulo inteiro de sua investigação à descontração dos músculos: “antes de começar o trabalho criativo, é preciso deixar os nossos músculos em boas condições de funcionamento,

¹⁹ Norval Baitello Junior (1949-) é doutor em comunicação pela Freie Universität Berlin, professor titular na pós-graduação em Comunicação e Semiótica da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC). Christoph Wulf (1944-) é professor de Educação Geral e Comparada, membro do Centro Interdisciplinar de Antropologia Histórica. Suas áreas de pesquisa são: antropologia, educação estética e intercultural, performatividades: ritos, emoções e mimesis – imaginação.

²⁰ Aqui, o termo consciência é adotado conforme as reflexões de Vishnivetz (1995, p. 151): “estar desperto, estar alerta ao que acontece ao nosso redor, e também a capacidade de perceber a realidade de uma forma estruturada, dinâmica, de estar presente e interagir de acordo com os estímulos recebidos e selecionados pelo sistema nervoso”.

para que eles não estorvem a nossa liberdade de ação”.

Cada aprendiz deve experimentar um caminho novo até descobrir no próprio corpo o que lhe cabe, quais são os mecanismos que ele deve acionar para libertar seus músculos, como uma roupa que, ao ser colocada, fica confortável, diferentemente de quando se percebe que a roupa está muito justa ou larga demais. O ator deve descobrir a movimentação harmônica do seu corpo, como se fosse uma roupa perfeita para si.

Por outro lado, se o aluno-ator não exercitar sua flexibilidade e sua consciência corporal, provavelmente terá muita dificuldade para deixar as imagens transformarem-se em movimentos, gestos, ações, em expressões necessárias ao trabalho do ator. Por isso o corpo é algo tão precioso no trabalho teatral. Há de se preparar o “terreno”, arar e adubar se quiser ter uma terra fértil, ou seja, nesse caso, uma imaginação criativa.

1.2.4 O quarto passo: O olhar dos olhos

Nosso quarto passo importante neste processo inicial é o olhar.

Retomo com os alunos-atores uma caminhada tranquila pelo espaço e peço uma observação atenta. Lanço um questionamento para todos durante a caminhada.

Você percebe alguma alteração corporal em você?

E no espaço?

O que você presta atenção agora em você que antes não percebia?

O que é novo aos seus olhos?

Peço aos alunos-atores que, ao passarem por alguém, olhem para um, olhem para outro, mas cada um deve experimentar um olhar sincero nos olhos do parceiro o quanto for possível. Na caminhada, olhos se encontram com outros olhos e, já nesses primeiros minutos, as primeiras dificuldades se apresentam. Estabelecer contato com o olhar cria a ponte para a percepção do outro. Eu que olho você que me olha. E durante esse encontro de olhares, lanço questões para serem pensadas:

Você consegue ver os olhos do parceiro?

O que você vê?

Não é necessário verbalizar nada, quem atua é somente o olhar.

Às vezes, a vergonha deixa escapar algumas palavras, um sorriso nervoso, um olhar que foge. Alguns olhares podem estar mais inteiros no encontro, outros mais ligeiros. O mais importante nessa fase é experimentar, arriscar-se.

Esse exercício se repete durante várias aulas para que a tranquilidade diante do olhar do outro aconteça aos poucos e que eles adquiram confiança e cumplicidade, percebendo que a dificuldade do primeiro dia, na verdade, não é tão complexa assim.

Olhar nos olhos de outra pessoa é um exercício difícil porque parece que algo guardado está sendo escancarado. Inversamente, o exercício de ator precisa do olhar do seu parceiro dentro do jogo, precisa acreditar que há uma cumplicidade no trabalho que vão desenvolver e que farão o melhor possível.

É preciso não ter pressa para ver o que lhe é apresentado pelos olhos. É importante exercitar e preservar o registro do olhar de como se fosse a primeira vez todas as vezes que olhar para a mesma pessoa, objeto ou situação.

Como diz o pensamento popular, *os olhos são as janelas da alma*²¹. Adentrar esse lugar requer tempo. É preciso aos poucos deixar a cortina de lado, abrir as folhas da janela, ver e ser visto. Desvelar o que está escondido, protegido.

Na aula, transfiro o olhar agora direcionando-o para o espaço.

Você consegue olhar para tudo que contem nesta sala?

O que você vê? Como você vê?

O que lhe chama a atenção?

As perguntas provocativas dessa vez têm o intuito de verbalização sobre o que é visto.

Nesse dia, com aquela turma, apareceram algumas poucas falas tímidas aqui e acolá, até que uma aluna-atriz disse: “Eu vejo o Sol batendo no chão”.

Os colegas da sala, imediatamente, olharam em direção ao que ela apontava. Em sua reflexão durante a proposta, ela compreendeu que deveria ampliar o olhar para além do óbvio, das coisas concretas, e buscou algo novo com seus olhos e encontrou os raios do Sol. Essa ação

²¹ Frase atribuída a Leonardo da Vinci. A frase completa seria: “Os olhos são a janela da alma e o espelho do mundo”.

lembrou-me o pensamento de Viola Spolin²² (1987, p. 13):

Quando o aluno vê as pessoas e as maneiras como elas se comportam quando juntas, quando vê a cor do céu, ouve os sons no ar, sente o chão sob seus pés e o vento em sua face, ele adquire uma visão mais ampla de seu mundo pessoal e seu desenvolvimento como ator é acelerado. O mundo fornece o material para o teatro e seu crescimento artístico desenvolve-se passo a passo com o nosso reconhecimento e percepção do mundo e de nós mesmos dentro dele.

A iniciativa da aluna-atriz levou os colegas de sala a ampliarem também seus olhares particulares enferrujados pelo cotidiano. Alguns aprendizes começaram a buscar novas maneiras de ver e enxergar... e descobriram, então, uma janela aberta, o vento suave invadindo a sala, os sons vindos de fora.

O dia a dia da vida contemporânea dificulta uma quantidade razoável de pessoas a viabilidade de perceber os raios do Sol que atravessam a janela e se deitam ao chão. Estamos acostumados a olhar principalmente para o concreto, para objetos e ações objetivas que envolvem o cotidiano, como a cadeira, o celular, a mesa, os sapatos.... Também são coisas importantes a observar num exercício, mas é imprescindível ampliar o olhar para o abstrato, o subjetivo, o artístico, o emocional. O Sol também está presente na nossa vida e muitas vezes deixamos de percebê-lo, por exemplo. A questão em si não é o Sol, naturalmente, mas nossa capacidade de perceber o todo e também suas partes. Ver o que se apresenta a nossa frente e ao nosso redor. Olhar e *ver*.

Qual a relação do olhar com a imaginação?

Stanislávski (2017, p. 244) comenta que “no palco, você pode olhar e ver realmente, e você pode olhar e não ver nada”. Na fase inicial do processo de formação do ator, a importância é aprender a olhar.

O que eu vejo quando olho? Vejo meu parceiro? Estabeleço contato pelo olhar com ele? Existe cumplicidade?

É preciso aprender a olhar o outro e não perder a concentração. É reaprender a olhar como se fosse a primeira vez.

Essas questões serão extremamente importantes para o trabalho criativo do aluno-ator e fundamentais para construir internamente o seu campo de visão²³ sem, no entanto, perder o olhar que percebe o outro ali na sua frente no tempo-espço real.

Maturana e Varela (2001, p. 31-32) apresentam o aforismo que guia seu livro dizendo

²² Viola Spolin (1906-1994), escritora e diretora teatral estadunidense. Desenvolveu uma metodologia para jogos teatrais e jogos de improvisação.

²³ Esse assunto será desenvolvido no capítulo 3.

que “todo ato de conhecer faz surgir um mundo. Toda reflexão faz surgir um mundo”. Fazer surgir um mundo é o encontro do artista com sua alma, com suas emoções, com seu corpo, com o que vê e escuta. É o olhar pela primeira vez como é realizado pela criança. É a reflexão da aluna-atriz citada anteriormente ao ver e criar um mundo particular de descobertas.

Então, durante a formação desses artistas iniciantes é preciso pensar em possíveis dinâmicas para sair do automatismo mecânico do cotidiano, apontar as certezas rígidas impostas pelo dia a dia como algo que existe na vida, mas dar ênfase ao particular, procurar o único, o pessoal. Exercitar um olhar com percepção mais personalizada sobre todas as coisas. Um olhar que aciona outro olhar – o imaginativo.

As experiências vividas ao longo dos anos em sala de aula possibilitaram-me experimentar estratégias que considero potentes com os alunos-atores dentro do espaço-tempo da imaginação.

Assim, narrei sobre os quatro passos que considero princípios estruturais para o meu trabalho inicial com a imaginação. Toda a sequência explorada durante o curso parte desses princípios porque acredito que eles alicerçam o ambiente no qual a construção imaginativa começa a acontecer.

Revisando sinteticamente, então:

O combinado coletivo: tudo é possível, desde que seja combinado – quando todos sabem quais são os encaminhamentos gerais para o bom andamento da aula.

É necessário um SIM: o aceite ao jogo, ao encontro.

O corpo precisa espreguiçar-se para acordar e a música é excelente auxiliar do campo imaginativo.

O olhar dos olhos: o que eles veem?

Com base nesses alicerces, no próximo tópico serão desenvolvidos dois exercícios com foco na imaginação criativa. São propostas aplicadas em períodos diferentes do curso com os alunos-atores que iniciam sua jornada no teatro.

1.3 A bordo de uma grande viagem: exercícios de imaginação

A primeira coisa que devemos ter em mente é que tudo começa com um jogo, e aqui vou usar as palavras de Huizinga (2019, p. 16) para definir o termo:

Resumindo as características formais do jogo, poderíamos considerá-lo uma atividade livre, conscientemente tomada como “não séria” e exterior à vida habitual, mas ao mesmo tempo capaz de absorver o jogador de maneira intensa e total. É uma atividade desligada de todo e qualquer interesse material, com a qual não se pode obter qualquer lucro, praticada dentro dos limites espaciais e temporais próprios e segundo uma certa ordem e certas regras. Promove a formação de grupos sociais com tendência a rodearem-se de segredos e a sublinharem sua diferença em relação ao resto do mundo por meio de disfarces ou outros meios semelhantes.

Por meio do jogo, algo se modifica no ser humano, seja nas relações, no ouvir, no falar ou em seus sentimentos. É importante, pois, deixar claro que o jogo faz parte da vida humana, não é somente uma diversão destinada às crianças em seus primeiros anos de socialização e nas dinâmicas escolares.

Outro autor, Richard Schechner (2012, p. 92) diz que jogo é algo muito difícil de pontuar e revela que “[o jogo] é um estado de humor, uma atividade, uma erupção espontânea; algumas vezes cercado de regras, noutras muito livre” e logo mais à frente lança várias questões sobre o termo. Ele diz (2012, p.93-94):

Jogar é diferente de ‘jogo’? As atividades chamadas de ‘jogar’ correspondem diretamente ao fenômeno chamado ‘jogo’? [...] a fantasia, o sonho e o sonhar acordado são jogos interiores? Jogar é sempre divertido? Jogar é sempre guiado por regras ou pode ser imprevisível? Jogar é uma atividade pré-racional, racional, não racional ou irracional? [...]. Os adultos jogam da mesma maneira que as crianças?

É com base nessas referências que vamos explorar o jogo dentro da sala de aula com pessoas que começa no mundo teatral, cabendo ao condutor valorizar a exploração do jogo, a experiência adquirida e a diversão.

No jogo estão contidos o respeito às regras (os combinados do jogo conforme explicado no item anterior e reflexionando sobre a fala de Schechner), os desafios pessoais, a diversão e

a liberdade criativa necessárias para o trabalho imaginativo.

Huizinga (2019, p. 2) aponta, também, que “no jogo existe alguma ‘coisa em jogo’ que transcende às necessidades imediatas da vida e confere um sentido à ação. Todo jogo significa alguma coisa”. E completa ainda (2019, p. 3): “a intensidade do jogo e seu poder de fascinação não podem ser explicados por análises biológicas”.

O jogo mexe com as pessoas. Provoca novos pensamentos, incute posicionamento e estabelece combinados.

1.3.1 O Espelho Esdrúxulo

O artista-educador pode propor, agora, um exercício muito conhecido por todos do teatro – o exercício do espelho. Os alunos-atores dispõem-se em duplas, um de frente para o outro. Começa-se explicando as regras básicas do espelho refletido:

Vamos começar com o exercício do espelho.

Então, se eu levanto o braço direito, meu colega à frente

vai levantar... o braço esquerdo, isso mesmo.

Se eu fizer os movimentos muito rápidos, meu colega vai conseguir copiar? Não! Isso mesmo.

Também não vou fazer na lentidão... vou fazer no ritmo normal,

atenta ao meu colega, para que

ele consiga me acompanhar.

É um jogo em parceria,

não um jogo para ver quem é melhor.

É importante que eu faça tudo dentro das possibilidades dos dois.

Nas palavras de Rubem Alves (2010), “é na terra do que não existe, chamada imaginação, que a inteligência bate asas”. Assim, na terra criada em sala de aula, o olhar²⁴ de um aluno-ator olha para algo que o outro está propondo e abre espaço para uma atenção observadora e copiadora.

A primeira parte do jogo consiste em espelhar o colega da melhor maneira possível. A percepção de limite corporal de quem olha em relação ao limite corporal do colega observado

²⁴ O olhar de que falo aqui é o apontado no tópico 1.3.4 deste capítulo.

é natural e imediata. Uma possível cumplicidade é estabelecida entre os jogadores. É por meio desse jogo em parceria que um assegura ao outro enxergar com olhos “novos”.

Proponho sempre esse exercício trocando as duplas por duas ou três vezes no máximo, para não tornar cansativo, mas o exercício da descoberta experimentada a partir do outro é sempre bem-recebida.

Neste pequeno trajeto de experimentos, a imaginação está sendo trabalhada a partir dos movimentos novos. Cada um aprende algo novo com o primeiro colega e, ao trocar de parceria, pode experimentar “o novo aprendido” com o companheiro seguinte.

O tempo de cada jogador será dado pelo artista-educador, para possibilitar períodos iguais para ambos criadores do espelho.

Os comandos “trocar”, “finalizar” ou “é a vez do outro” serão sempre dados pelo artista-educador. Enquanto isso não acontecer, o jogo continua.

No segundo momento da dinâmica, sugiro o espelho com situações, por exemplo: atividades do dia a dia; férias no campo; fazendo bolo de aniversário; no trabalho depois do almoço etc.

Nesse momento, para auxiliar o desenvolvimento da proposta, sugiro que estruturem a construção da situação pensando como uma história de começo, meio e fim. Por exemplo, se o tema é praia, pode-se começar com o movimento de nado, depois o sair da água, passar protetor solar, colocar os óculos de sol etc. O exercício da memória e imaginação pessoal fazem-se presentes o tempo inteiro.

Com relação ao tempo, o artista-educador continua, nessa segunda parte, orientando para o que os tempos de experimentos sejam iguais. No entanto, a duração pode ser alterada de situação para situação. Por exemplo: se o artista-educador perceber uma grande dificuldade dos alunos-atores com o tema, o tempo pode ser mais curto, para não criar a sensação de incapacidade nos aprendizes. Se o mesmo perceber que há uma entrega dos alunos-atores na vivência do jogo, pode aumentar o tempo um pouco para aguçar ainda mais o exercício da imaginação.

No terceiro momento, o artista-educador proporá ao jogo do espelho um novo comando: é o que chamo de espelho esdrúxulo.²⁵

Espelho Esdrúxulo

²⁵Segundo Houaiss e Villar (2009), no respectivo verbete, esdrúxulo: fora dos padrões comuns e que causa espanto ou riso; esquisito, extravagante, excêntrico.

Formem novas duplas. Cada um fica de frente para o seu parceiro.

Agora, vamos complicar um pouquinho, mas é a parte mais legal.

Quase tudo igual a proposta anterior.

Vamos fazer de conta que o tema agora é: café da manhã.

Faz de conta que eu vou começar a criar e você fará o espelho.

Vamos começar?

Descrevo aqui as ações que faria na prática em sala de aula. Ao propô-las para a turma, deixo que os alunos-atores criem sua própria imaginação à partir do que veem. Não verbalizo o significado das ações.

Assim, segue:

Pego o leite na geladeira.

*Coloco leite na xícara que estava no escorredor de pratos e
ponho no micro-ondas para esquentar.*

*Coloco água na cafeteira elétrica,
pego o filtro de papel e o pó de café no armário.*

*Coloco o filtro de papel na cafeteira,
pego a colher na gaveta e coloco duas colheres de pó de café no filtro de papel.*

Ligo a cafeteira.

Pego a xícara de leite do micro-ondas e coloco quatro gotas de adoçante.

Misturo com a colher o leite e o adoçante na xícara.

Até aqui, tudo normal. Esse é o meu processo, o que eu faria, é a parte cotidiana da história. Entretanto, em algum momento faço algo esdrúxulo, ou seja, em determinado instante que eu escolher, proponho algo inesperado. Por exemplo:

*Pego a colher e quebro-a em pequenos pedaços, coloco um pouco de detergente em
cima da colher quebrada e mastigo as partes da colher quebrada temperadas com
detergente.*

Pego o bule de café que está pronto na cafeteira e vou regar as plantas da sacada com ele.

Em algum momento do exercício, invento algo bizarro para fazer, misturando uma parte que é previsível no cotidiano com algo esdrúxulo, fora da normalidade.

Continuando o jogo, o parceiro vai espelhando tudo, inclusive o momento esdrúxulo. Estarão, assim, experimentando um novo campo imaginativo.

Segundo Maturana e Varela (2001, p. 22), “tendemos a viver num mundo de certezas, de solidez perceptiva não contestada, em que nossas convicções provam que as coisas são somente como as vemos e não existe alternativa para aquilo que nos parece certo”. Por isso considero o exercício do Espelho Esdrúxulo desafiador. Ele viabiliza quebrar os pensamentos comuns, prontos. A partir da mistura de ações e situações do cotidiano ou “normais” com outras inventadas pela capacidade de imaginar, uma nova janela de criação pode surgir. Associado a esse dado está o exercício desta musculatura chamada imaginação. Possivelmente, o aprendiz, na hora que concebe o espelho cotidiano, ao ter que lançar-se ao espelho esdrúxulo pensa: “E agora, como quebro essa construção?”

Nesse instante, sem tempo para racionalizar muito, ele percebe diante de si o momento exato em que está reproduzindo o conhecido e o momento em que cria algo novo. Na hora da criação, ele aciona o campo da imaginação, ou seja, exercita a musculatura imaginativa, para tentar resolver o seu problema. Pode ocorrer, por acaso, de em um momento o aluno-ator pensar: “Não sei o que fazer”. Essa situação de aparente bloqueio já leva-o a uma reflexão e possivelmente, mais tarde, a uma resposta sobre sua construção. Ao pensar em uma solução, ele já está praticando o exercício muscular da imaginação, está trabalhando com o conhecido e o desconhecido.

Sobre a associação entre exercício da imaginação e músculo, os grandes pesquisadores e encenadores Peter Brook e Ariane Mnouchkine utilizam a expressão metaforicamente.

Peter Brook (2011, p. 23) nos diz que: “[...] quanto menos se oferece à imaginação, mais feliz ela fica, porque é como um músculo que gosta de se exercitar em jogos”.

A encenadora francesa Ariane Mnouchkine, em entrevista à Josette Féral (2010, p. 77) diz:

Eu me apoio totalmente nessa expressão ‘dar músculos’. Quando trabalho com atores bem jovens, [...] é uma das primeiras perguntas que lhes faço. Pergunto-lhes qual é, segundo eles, o músculo mais importante do ator. Obviamente ninguém pensa nisso, então, digo-lhes: ‘É a imaginação’. E isso é para ser exercitado, fortalecido, trabalhado; é como uma panturrilha.

A analogia dos dois reconhecidos encenadores ressalta a associação músculo e imaginação, criando uma ponte com a importância do treino para o fortalecimento da

imaginação. Se não há treino, ela atrofia.

A apresentação desse exercício aos alunos-atores pelo artista-educador estimula a reflexão sobre o imaginário como uma possibilidade de embarque em uma viagem criativa a partir daquilo que foi proposto como enunciado. Uma imagem é dada – café da manhã – e a partir dessa imagem o artista-educador pode criar um desdobramento sem fim com inúmeros elementos: em casa, no escritório, nas férias, pão, torrada, biscoito, quebrado, torto, melado etc. Então, ao indicar, por exemplo, a situação “café da manhã”, o que cada dupla vai fazer com essa informação é a sua pesquisa pessoal. Ao determinar o novo comando – “Agora é um café da manhã esdrúxulo” – o primeiro experimento já foi feito, o experimento real da vida. Assim, então, a imaginação é estimulada e vem alimentar e sustentar a criatividade dos participantes.

Às vezes, deixo uma música de fundo para acompanhar e possibilitar que a imaginação possa voar um pouco mais longe. Como experiência, sei que alguns não vão nem ouvir a música tocando, focados em suas ações e reações, enquanto outros vão absorvê-la como mais um estímulo para a criação de suas imagens.

A finalização dessa experiência sempre é envolta em muitas risadas, abraços e conversas sobre o que foi feito. É importante deixar que esse momento aconteça, pois é fundamental a troca de saberes experienciados.

1.3.2 Saco de Objetos

Jean-Jacques Wunenburger, filósofo francês especialista em estudos sobre a imaginação, prefere adotar o termo *imaginário* em suas pesquisas, por esse primeiro ter uma relação com a psicologia. E assim o define (2007, p. 11):

Conviremos, portanto, em denominar imaginário um conjunto de produções, mentais ou materializadas em obras, com base em imagens visuais (quadro, desenho, fotografia) e linguísticas (metáfora, símbolo, relato), formando conjuntos correntes e dinâmicos, referentes a uma função simbólica no sentido de um ajuste de sentidos próprios e figurados.

Wunenburger fala a respeito de uma produção mental ou material que forma um conjunto corrente e dinâmico, ou seja, uma produção imaginativa não é um conjunto de imagens “isoladas”, mas sim dinâmica. Há um encadeamento nessa produção, uma imagem cria outra, que cria outra, facilitando a construção imaginativa de uma história inventada, um “filme mental”. São as associações.

Ostrower (2014, p.20) nos diz que:

[...] as associações compõem a essência de nosso mundo imaginativo. São correspondências, conjecturas evocadas à base de semelhanças, ressonâncias íntimas em cada um de nós com experiências anteriores e com todo um sentimento de vida. [...].

As associações nos levam para o mundo da fantasia (não necessariamente a ser identificado com devaneios ou com o fantástico). Geram nosso mundo de imaginação. [...]. O que dá amplitude à imaginação é essa nossa capacidade de perfazer uma série de atuações, associar objetos e eventos, poder manipulá-los [...].

Vamos supor que um aluno-ator vê imagem de uma gangorra na sua mente ou na sua frente, ou mesmo o desenho de uma gangorra. Ele pode imaginar que está sentado na gangorra, esperando que alguém venha brincar com ele, ou imaginar que está pintando a gangorra com cores novas, ou que acabou de ganhá-la. Ele pode imaginar o que quiser. A finalidade da gangorra é criada em sua imaginação, de acordo com sua inspiração. Por exemplo: uma aluna-atriz pode criar a história de que ganhou a gangorra dos pais e hoje é seu aniversário. Durante a criação ela pode achar que é uma história boba e mudar para outra coisa. A gangorra pode passar a ser a do parque onde vai todas as tardes encontrar um amigo especial que chega e vem logo em sua direção com um sorriso. Toda essa construção é feita na mente de quem cria, e o desenvolvimento dessa viagem imaginativa é o filme que acontece em sua mente.

O artista-educador pode provocar ou a própria pessoa pode criar outras imagens para a mesma gangorra, rompendo a lógica convencional e indo para o fantástico, por exemplo. A gangorra pode ser a própria aluna-atriz e viver situações rotineiras como gangorra. Ou a gangorra pode passar de objeto a personagem, ficar triste por estar descascada e chorar, ou pode se transformar em uma gangorra gigante e sair correndo atrás dos meninos, ou pode contar a história da família dela, ou da paixão que nutre por seus dois colegas do parque, o escorregador e o tanque de areia.

A cada nova investigação com a gangorra, uma nova associação pode ser inventada. Um mundo novo e esse novo será sempre a primeira vez. A exploração mental às vezes será interessante, outras vezes menos, não importa. O que importa é exercitar o músculo da imaginação. Nesse “olhar do imaginário olha-se para ver algo novo, não para ver o mesmo como na Ciência. O olhar do imaginador é o olhar que se quer espantar... provavelmente com um pormenor diferente” (TAVARES. 2013, p. 372).

Cada turma é única. O que funciona para mim pode não funcionar para outros artistas-educadores. Além disso, os exercícios podem ser adaptados conforme o viés escolhido, as metodologias e necessidades de cada artista-educador.

Em minhas memórias guardo também as palavras do diretor da escola de teatro onde

trabalho, Nissim Castiel,²⁶ quando dizia para nós, artistas-educadores: “deem o seu melhor exercício, aquele de que vocês mais gostam”. Desde então, guardo essas palavras como princípio para a elaboração dos exercícios que utilizo em aula. Aprendo muitos exercícios novos com colegas, outros com os alunos-atores. Crio alguns, recrio outros e mesmo trabalhando com aquilo que considero mais potente, isso não é garantia de conquista, evolução, aprendizagem, aprimoramento, são experiências.

Às vezes, criamos uma expectativa em relação a um exercício que o grupo de aprendizes não consegue absorver naquele instante e simplesmente a proposta não acontece do jeito que gostaríamos.

Outras vezes, acreditamos ter apropriação da matéria trocada com os alunos-atores em sala, mas, como uma peça teatral acontecendo no aqui e agora, a aula também sempre terá um fator de imprevisibilidade, de imponderável e inesperado.

Essa reflexão é fruto do exercício que será explicado agora. Partilharei uma situação em sala de aula com uma turma de iniciantes, todos com a mesma faixa etária, entre 16 e 25 anos.

O objetivo do exercício é ser provocador de desdobramentos para a imaginação por meio de um objeto-estímulo. A partir desse estímulo, o aluno-ator coloca-se em jogo e começa a trabalhar sua imaginação, como Ramaldes e Camargo (2017, p. 123) descrevem ao dizerem que:

A mente necessita ser estimulada para ser imaginativa, mesmo uma mente criativa necessita de estímulos para a criação, portanto, a mente busca estes estímulos nos materiais que a cercam, no meio em que o indivíduo interage.

Esse exercício, que chamo de Saco de Objetos, aprendi com a professora Regina Machado²⁷ – não sei qual o nome utilizado por ela – e desde então o uso em minhas aulas. Explico o exercício para as turmas assim:

Saco de Objetos

Aqui dentro deste saco há vários objetos pequenos.

Vou chacoalhar o saco, colocar a mão dentro dele

sem olhar e pegar o primeiro objeto que meus dedos tocarem.

²⁶ Nissim Castiel (1937-2010), empresário e diretor do Teatro Escola Macunaíma de 1980 a 2010, ano de seu falecimento.

²⁷ Regina Stela Barcelos Machado (1950-) é professora doutora em Arte e Educação, livre docente aposentada da Universidade de São Paulo/ECA/Artes Plásticas. Fonte: Plataforma Lattes. Disponível em: <http://lattes.cnpq.br/7054236023399474>. Acesso em: 10 maio 2019.

*Ao retirá-lo do saco, olho o objeto,
 mostro para todos da roda
 e conto uma história com o objeto que está na minha mão.
 A história que quiser, criada na hora.
 Quando tiver terminado a história,
 recoloco o objeto no saco e
 o passo para o parceiro da direita,
 que fará o mesmo processo,
 tirando um novo objeto (ou o mesmo, se for o caso).
 E assim todos passarão por esse momento.
 Conte uma história curta.
 E lembre-se:
 não existe certo nem errado.*

Normalmente, após todos da roda passarem pelo exercício, coloco-os em pequenos grupos em que terão que reunir as histórias individuais em uma única versão coletiva e, depois, planejar como será feita a cena criada.

Entretanto, com essa turma do exemplo foi diferente. Apresentei o saco de objetos, expliquei o exercício, como sempre faço, contei minha história e passei o saco de objetos para o aluno-ator ao meu lado. Ele retirou de dentro um baú pequeno de madeira e, ao abri-lo, encontrou um crucifixo de madeira também. O aluno-ator ficou olhando um bom tempo para os objetos, mas não conseguiu elaborar uma ideia. Percebendo a situação, comentei com a turma sobre o certo e o errado, que não eram a preocupação nem o objetivo do exercício, e que o mais importante era experimentar, deixar fluir a imaginação.

O aluno-ator disse que não tinha ideias e passou o saco para o colega do lado, que também não conseguiu elaborar nada de imediato. Para evitar o constrangimento geral, disse que tinha tido uma ideia muito melhor e que iria mudar a proposta. Dividi imediatamente a grande roda em pequenos grupos com 6 pessoas cada. Cada equipe recebeu alguns objetos do saco e, em conjunto, deveriam criar uma única história. Assim, fui salva pelos anos de exercício em sala de aula, que me colocaram em prontidão para a mudança de rumo do exercício.

Nesses pequenos grupos, um alimentando a imaginação do outro, o exercício funcionou, mas fiquei pensando sobre minhas questões investigativas:

Será esse exercício complexo para alguém que está iniciando sua jornada no teatro? Será que estabelecer uma única roda onde todos estão sendo observados por todos é um bom caminho neste momento? Será que eu soube explicar o exercício de maneira clara?

Será que a turma estava envolvida o suficiente para o exercício?

Talvez fosse importante criar um exercício preliminar?

O primeiro aluno-ator poderia simplesmente não querer participar da proposta, e isto é possível e aceito na aula, mas quando vi que o segundo, justamente na sequência, ficou no mesmo impasse, a melhor alternativa era adaptar o exercício.

No momento do meu registro pessoal sobre esse encontro, outras questões invadiram meu pensamento:

Pensando em imaginação,

será que existe um exercício específico que deve ser dado em determinada aula ou para determinado grupo?

Por exemplo, o exercício X só pode ser dado na quinta aula, o exercício Y deve ser dado somente na décima aula?

Tudo estava incerto na minha cabeça, porque o que me motivou a propor esse exercício logo no começo do curso foi o fato de os alunos-atores serem todos jovens adolescentes. Talvez a falha tenha sido concluir antecipadamente que o grupo teria facilidade para a execução da proposta, sem prever outras possibilidades.

Lembro-me das aulas de Filosofia na graduação, em que um professor sempre citava o filósofo Karl Popper:²⁸ “Não importa quantos cisnes brancos você veja pela vida, isto não prova que cisnes negros não existam”, dizia o professor, em sua interpretação livre. Ou seja, a turma

²⁸ Karl Popper (1902-1994), escritor, professor e filósofo da Ciência. Formulou o método hipotético dedutivo. A citação oficial é: “Ora, está longe de ser óbvio, de um ponto de vista lógico, haver justificativa no inferir enunciados universais de enunciados singulares, independente de quão numerosos sejam estes; com efeito, qualquer conclusão colhida desse modo sempre pode revelar-se falsa: independentemente de quantos cisnes brancos possamos observar, isso não justifica a conclusão de que todos os cisnes são brancos.” (POPPER, 1972, p. 27-28).

era única, o momento era único, a maneira de explicar foi única. O que deveria ser provado?

Testei novamente o exercício com outros grupos distintos em momentos diferentes do semestre para refletir sobre minhas questões investigativas. A nova turma, grande, mista, tinha aprendizes que iam dos 14 anos aos mais de 40 anos de idade na mesma sala. Um grupo bem diverso com algumas pessoas bem disponíveis e outras tentando se arriscar aos poucos, a partir dessa convivência.

O procedimento para o exercício foi o mesmo do grupo anterior. Na roda grande, com todos sentados, iniciei com o objeto que peguei do saco, sem olhar, e comecei a contar uma história imaginada para o objeto. Fiz questão de frisar que tudo era uma grande brincadeira e que poderiam falar um trecho pequeno ou grande e se alguém não quisesse falar era só passar o saco de objetos adiante.

Todos realizaram a proposta, mesmo com algumas pessoas mais tímidas entre outras mais expansivas. Percebi que alguns (os mais desinibidos) viajaram bem mais em suas criações e foram para caminhos bastante criativos. Outros trouxeram construções partindo da vida pessoal. Um menino que estava com um pedaço de pano florido nas mãos contou que rasgou a túnica de Jesus e narrou como foi o episódio. Outro contou sobre uma caixinha de aliança que comprou para sua esposa após ter saído para beber com os amigos e ter levado uma bronca por isso. Outro ainda criou a bruxa Dolores, que tinha transformado seu irmão Beto em uma boneca miniatura pelada. Interessante ressaltar que outras pessoas utilizaram a mesma bruxa Dolores do colega em suas viagens imaginativas, já dando um desdobramento para as atividades do papel-personagem criado pelo aluno-ator.

Todos comentaram que se envolveram nas “viagens” mais alucinantes. As muitas risadas durante a proposta mostravam que eles estavam envolvidos com a questão que estava sendo desenvolvida. Todos tinham dado seu SIM ao exercício, abertos a todas as dificuldades que poderiam acontecer durante a execução da proposta.

Ao final, perguntei quais observações gostariam de ressaltar, se gostaram, se foi difícil ou fácil. Para uma aluna-atriz, dependia do objeto; para outro aluno-ator, tinha que deixar “rolar”. Um aluno-ator, disse que foi um dos exercícios mais difíceis para ele.

A continuidade do exercício seria criar cenas a partir de trechos das histórias que mais gostaram, mas nesse dia não houve tempo.

O filósofo Popper novamente apareceu em meus pensamentos. A partir da vivência como pesquisadora, não restavam dúvidas do quanto ele estava certo.

Reanalizando minhas questões investigativas, acompanho a elucidação de Bachelard (2007, p. 18): “Se meu ser só toma consciência de si mesmo no instante presente, como não ver

que o instante presente é o único domínio no qual se vivencia a realidade?”

É o instante vivido que provoca a experiência e nos traz a aprendizagem. Por mais que repita esse exercício em todas as turmas para as quais der aula (e continuarei a fazê-lo), será sempre a primeira vez. E mesmo que alguma turma peça para refazer, continuará sendo a primeira vez.

Os exercícios imaginativos propostos devem comungar com o instante presente em que a turma estiver. Nem antes, nem depois, mas a partir da percepção do artista-educador sobre o desenvolvimento da imaginação no grupo. Perceber o grupo, eis minha aprendizagem como artista-educadora.

Após a finalização da proposta, pedi aos alunos-atores que, se alguém quisesse enviar um relato do seu exercício para mim, poderia fazê-lo. Os comentários brotaram pelo WhatsApp. Um dos alunos-atores, Camilo, escreveu em uma folha de papel.²⁹

²⁹ Transcrição do relato de Camilo: “O exercício se baseava na retirada de um objeto aleatório de dentro de um saco. Ao retirar o participante deveria contar uma história referente aquele objeto, algo como se trouxesse à luz uma história. No primeiro momento a professora Márcia retirou um objeto e exemplificou com uma história. Com isso, ela passou o saco com os objetos para os alunos à sua direita; a cada objeto retirado uma nova história. Algumas histórias travadas e outras que fluíam de acordo com o colega que desenvolvia. Neste momento de expectativa cria-se uma ansiedade para que chegue logo a sua vez. Na verdade uma mistura de sentimentos para que chegue logo a minha vez, na intenção que acabe logo o momento de tensão. A tensão advinha da responsabilidade de ter que retirar um objeto e ter que imediatamente pensar e contar uma história com toda a atenção voltada para você. Quando chegou a minha vez, retirei do saco um pequeno avião. Imediatamente me remeteu a tragédia do voo da TAM no aeroporto de Congonhas. Então, expus aos colegas tal situação adicionando ao fato que estava nesse avião e de maneira jocosa teria sobrevivido por ter saltado momentos antes da tragédia. Essa memória do dia exato se baseou na experiência pessoal pois esse acidente ocorreu no dia do meu aniversário. Acredito que devido a quantidade de requisitos necessários para elaborar uma história rápida e na frente de colegas esse exercício foi o mais difícil que experimentei nas aulas de teatro até hoje. Porém, ao realizá-lo ocorreu um alívio e uma sensação de rompimento de barreiras internas. Dessa forma, a ansiedade, medo e receios se desfizeram e ficou uma sensação confortável de “Por que senti tudo isso? Eu posso fazer!! Camilo”.

O exercício se baseava na retirada de um objeto aleatório de dentro de um saco. Ao retirar o participante deveria contar uma história referente aquele objeto, algo como se tivesse a tug uma história. No primeiro momento a professora Márcia retirou um objeto e exemplificou com uma história. Com isso, ela passou o saco com os objetos para os alunos à sua direita; a cada objeto retirado uma nova história. Algumas histórias travadas e outras que fluíram de acordo com o colega que observava. Neste momento de expectativa cria-se uma ansiedade para que chegue logo a sua vez. Na verdade uma mistura de sentimentos para que chegue logo a minha vez, na intenção que acabe logo o momento de tensão. A tensão advinha da responsabilidade de ter que retirar um objeto e ter que imediatamente pensar e contar uma história com toda a atenção voltada para você. Quando chegou a minha vez, retirei do saco um pequeno avião. Imediatamente me remeteu a tragédia de voo da TAM no aeroporto de Congalhos. Então, expus aos colegas tal situação adicionando ao fato que estava nesse avião e de maneira jocosa teria sobrevivido pois teria saltado monetas antes da tragédia. Essa memória do dia exato se baseou na experiência pessoal pois esse acidente ocorreu no dia do meu aniversário.

Acredito que devido a quantidade de requisitos necessários para elaborar uma história rápida e na frente de diversos colegas esse exercício foi o mais difícil que experimentei nas aulas de teatro até hoje. Porém, ao realizá-lo ocorreu

um alívio e uma sensação de rompimento de barreiras internas. Dessa forma, a ansiedade, medo e receio se dissiparam e ficou uma sensação confortável de "porque senti tudo isso? Eu vou fazer!!".

Camilo

Figura 1 - Registro das reflexões de aluno-ator sobre exercício de imaginação realizado em aula.
Exercício "Saco de objetos"
Foto: Marcia Azevedo

Na escrita do aluno-ator, vemos os tópicos abordados durante o curso. Ao retirar o objeto de dentro do saco e perceber-se um avião nas mãos, eis que surge na mente do Camilo um elemento a ser explorado, inventado ou não. Eis que as associações (Ostrower) começam a trabalhar. Ele deveria iniciar sua história naquele instante e, nesse caso, o aluno-ator valeu-se de um fato verídico, acontecido em São Paulo, no aeroporto de Congonhas³⁰, e que marcou sua história porque, além de ser uma tragédia, aconteceu no dia do seu aniversário.

Ele recebe a primeira informação: é um avião.

A memória puxa em seus guardados por algum auxílio e imediatamente vem o fato real (queda de um avião em São Paulo). Poderia ter vindo qualquer outra coisa, mas para ele, veio essa história.

Na sequência, diante do fato concreto, ele busca em sua imaginação algo que possa usar como contribuição imaginativa e opta por colocar-se dentro da história. Ele estava no avião com aquelas pessoas.

Só que, antes de nos verbalizar essa ideia, as imagens apareceram nos olhos da sua mente, estimuladas pelo objeto (avião) e pela tragédia real (o acidente).

O aluno-ator optou por uma história realista e colocou-se como sobrevivente, uma vez que estava ali contando para todos nós a sua versão. Sua sugestão, naquele instante, foi saltar de paraquedas antes de o avião cair. Poderia ser qualquer outra coisa, mas ele optou por essa ação e foi ótima. Imaginar algo em uma fração de segundos não é uma tarefa tão simples.

Dentro do mundo imaginativo, tudo é possível. Como nos diz Bachelard (2008a, p. 120): “Quem aceita os pequenos espantos prepara-se para imaginar os grandes. Na ordem imaginária, torna-se normal que o elefante, o animal imenso, saia de uma concha de caracol.”

Como suposição, poderíamos criar uma linha do exercício imaginativo do Camilo:

primeiro, o real, o objeto (avião) em si;

³⁰ Em 17 de julho de 2007, um avião da TAM (nome da empresa na época) caiu durante tentativa de pouso no aeroporto de Congonhas (São Paulo, SP), matando 199 pessoas (187 passageiros e tripulantes e mais 12 pessoas que estavam em solo). Fonte: PUJOL, L.; PANDOLFI, R. Voo JJ 3054: as lições da maior tragédia da aviação brasileira. **BBC Brasil**, 14 jul. 2017. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-40539541>. Acesso em: 20 out. 2020.

segundo, a memória como recurso imaginativo;

terceiro, o exercício muscular de se colocar no local, para trabalhar com o objeto (avião);

quarto, o desdobramento muscular da imaginação (pulou de paraquedas).

Havia muitas possibilidades. Poderíamos desdobrar mais imagens, fazendo perguntas ao dono da história, e ver o que poderia ser desenvolvido para além das informações já apresentadas. Esse é um trabalho imaginativo e é assim que faremos na construção do papel-personagem.³¹

Lembro-me sempre da frase de Ariane Mnouchkine (*apud* FÉRAL, 2010, p. 54): “tentaremos, então, fazer teatro juntos e, se, conseguirmos, durante alguns dias, ter alguns minutos de teatro, apenas alguns minutos, isso será fantástico”. Porque nosso trabalho é esse. Nossa arte é efêmera e o trabalho é árduo para que se conseguir registrar no corpo, nas células, no ar que sai pelas narinas um pouco de tudo que se vivencia no instante particular. Hoje conseguimos. Amanhã, quem sabe? Contudo, se o exercício muscular estiver bem construído, exercitado, a imaginação criativa, certamente, acontecerá.

Viajar! Perder países!

*Viajar! Perder países!
Ser outro constantemente,
Por a alma não ter raízes
De viver de ver somente!
Não pertencer nem a mim!
Ir em frente, ir a seguir
A ausência de ter um fim,
E da ânsia de o conseguir!
Viajar assim é viagem
Mas faço-o sem ter de meu
Mais que o sonho da passagem
O resto é só terra e céu.*

Fernando Pessoa (1995, p. 182).

³¹ Veremos este assunto no capítulo 3.

2. A descoberta de um mundo novo – A imaginação e a criação de cenas

*“Que criança adorável que me traz essas coisas maravilhosas”,
pensou dona Antônia.
E então ela começou a se lembrar.
Mem Fox (1995, p. 22)*

Conforme já esclarecido na introdução, este capítulo apresenta um trabalho desenvolvido com aprendizes em uma escola de formação técnica em teatro. Toda proposta apresentada neste capítulo refere-se ao curso de preparação de atores 01, que chamamos de Atuação 1. Com base na metodologia aplicada e desenvolvida pela escola desde 1974, os alunos-atores vão aprender e praticar os elementos do sistema Stanislávski, além de conhecer um pouco da história de Konstantin Serguéievich Alekséiev, mundialmente conhecido com o nome artístico de Constantin Stanislávski.

Nascido na Rússia, em 1863, faleceu em 1938, aos 75 anos. Ator, diretor e pedagogo teatral, Stanislávski passou a vida inteira com um único propósito: “estudar as raízes da arte do ator tendo por objeto a própria prática e por modelo a natureza, e torná-las conhecidas e instrumentais para o melhor teatro feito no Ocidente” (VÁSSINA; LABAKI, 2015, p. 23). Essa empreitada tomou-lhe por completo. Ao longo da vida, ele experimentou vários processos de

investigação artística, com idas e vindas, sobre um sistema que auxiliasse atores e atrizes a descobrir camadas de sua criação artística.

Stanislávski explora as leis básicas da natureza em sua investigação como ator e pedagogo. Sobre isso, Vássina e Labaki (2015, p. 38) comentam que:

Foi dentro de si, em sua experiência como ator, que Stanislávski descobriu as leis básicas do teatro. É admirável como ele conseguiu combinar em si mesmo tanto o objeto quanto o sujeito de seus estudos. Explorou com precisão ímpar sua própria psicologia e fantasia, suas ações e reações, para traçar, com base nelas, o percurso da criação do ator.

No entanto, não era intenção do pedagogo russo deixar um material que fosse usado como ferramenta única e fechada na sala de ensaio. Ao contrário, ele gostaria que a pesquisa, a experimentação, continuasse a ser desenvolvida no intuito de suscitar novas descobertas e caminhos que auxiliassem o trabalho de atuação.

Aos poucos, compreende-se que o termo “sistema”, dentro da visão stanislavskiana, é uma pesquisa aberta, um *work in progress*³². Vássina e Labaki (2015, p. 18) afirmam: “O seu sistema, antes de qualquer coisa, é um *work-in-progress*, ou seja, algo que está sendo desenvolvido por cada novo discípulo de Stanislávski.” A pesquisa para o aprimoramento do ator e da atriz em seus trabalhos permanece viva, a partir um conjunto de elementos-guias essenciais para o ator e a atriz desenvolverem seu trabalho artístico. Para Stanislávski (2017, p. 648), “não existe ‘sistema’. Existe a natureza”. Ele esclarece:

As leis da natureza são as leis da natureza. O nascimento de uma criança, o crescimento de uma árvore são manifestações de uma única ordem. Foi essencial estabelecer um “sistema”, isto é, as leis da natureza, porque, durante uma apresentação, as condições da natureza são violadas e suas leis são quebradas. O “sistema” as restabelece, traz a natureza humana de volta ao normal. Constrangimento, medo do palco e falsas tradições destroem a natureza. (STANISLÁVSKI, 2017, p. 648).

Vássina e Labaki (2015, p. 225) complementam o assunto com outra fala do mestre russo: “O Sistema é algo auxiliar; ele é necessário para explorar seus sentimentos e o papel, descobrir os elementos e criar o material afetivo para a alma do papel. Encontrar as tarefas³³ e os botões.”³⁴

Toda a pesquisa relacionada ao trabalho do ator sobre si mesmo está registrada em vários cadernos que o mestre russo acumulou ao longo dos anos. Vale a pena ressaltar que o sistema

³² Expressão recorrente usada por Elena Vássina (2019, p. 16-18).

³³ O que se deve cumprir dentro da cena, objetivo.

³⁴ No sentido de germe, semente.

não está ligado a uma estética, nem a um período de tempo específico. Estamos falando do ator em qualquer tempo, como aponta Andrea Copeliovitch³⁵ (2016, p. 79):

Stanislávski pesquisa o si mesmo. Pesquisar o si mesmo é pesquisar a vida inteira; o mestre queria fazer a vida acontecer no palco. Que vida é essa que acontece no palco? O acontecimento da vida no palco não está relacionado com a estética do realismo-naturalismo, como um olhar superficial pode entender. A vida no palco é o acontecimento desse si mesmo com todas as suas complexidades.

As pessoas que fixaram o conceito realista sobre Stanislávski talvez tenha dificuldade no entendimento do pesquisar o si mesmo. Porque Copeliovitch está se referindo a natureza humana, a vida inteira não no sentido realista, mas no sentido humano.

O acesso às obras russas com tradução em língua portuguesa tem aumentado nos últimos anos, o que permite maior clareza sobre os ensinamentos de Stanislávski e a desmistificação de alguns equívocos do passado. Dois livros em português essenciais para os aprendizes do sistema são: **Minha vida na arte** (STANISLÁVSKI, 1989), tradução de Paulo Bezerra, edição esgotada; e **O trabalho do ator: diário de um aluno** (STANISLÁVSKI, 2017), traduzido do russo para o inglês por Jean Benedetti e para o português por Vitorio Costa, como uma versão mais completa dos elementos do sistema. Esse último título contém todo o trabalho para o ator dividido da seguinte forma, como desejava em vida o mestre russo: *O trabalho do ator sobre si mesmo no processo criador da vivência*, e a segunda parte, *O trabalho do ator sobre si mesmo no processo criador da encarnação*. Essa obra corresponde aos livros **A preparação do ator** e **A construção da personagem**, que já tiveram várias edições no Brasil, mas em uma versão mais recortada.

Para criar uma proximidade com o leitor de teatro, Stanislávski cria em seu livro uma narrativa em formato de diário pessoal escrito pelo estudante de teatro Nazvánov,³⁶ que relata o que acontece nas aulas entre ele, seus colegas e o professor Tortsov. Em cada capítulo, uma aula, um tema e a exploração dos conceitos do sistema, permeado por apontamentos sobre dificuldades, facilidades, dúvidas e conflitos próprios dos alunos em sua nova aprendizagem. O capítulo quatro desse livro é dedicado ao tema imaginação e, por meio de vivências sugeridas pelo professor, os alunos experimentam como aguçar-la e ampliá-la.

³⁵ Andrea Copeliovitch, Professora Associada do Departamento de Artes da Universidade Federal Fluminense (UFF) em dança e *performance*, entre outros títulos. Fonte: Plataforma Lattes. Disponível em: <http://lattes.cnpq.br/.1347136560798479>. Acesso em: 20 out. 2010.

³⁶ No livro **O trabalho do ator: diário de um aluno** (STANISLÁVSKI, 2017, p. XXIII), Jean Benedetti comenta que Nazvánov significa “o escolhido”, enquanto Tortsov designa “criador”. O nome completo do aluno é Konstantin Nazvánov, às vezes chamado pelo diminutivo, Kóstia.

É importante apontar esse panorama geral sobre o sistema e seu criador para o entendimento do caminho que será percorrido para o trabalho a seguir. Para fortalecer a investigação no campo da imaginação, neste capítulo, os objetos imaginários serão utilizados como elementos fundantes na trajetória de aprendizagem do aluno-ator, para o aprimoramento do trabalho imaginativo propriamente dito e de outros elementos do sistema que aparecerão.

Posto isso, discorro agora sobre três vivências imaginativas nas quais partimos sempre do mesmo lugar, a casa. Cada casa com suas particularidades, mas sempre uma casa. A ideia de iniciar os trabalhos nesse lugar surgiu intuitivamente. Tempos depois, li em Bachelard (2008a, p. 24) que: “a casa é nosso canto do mundo. Ela é, como se diz amiúde, o nosso primeiro universo. É um verdadeiro cosmos. Um cosmos em toda a acepção do termo.” Talvez por ser este cosmos é que os trabalhos no lugar *casa* seja sempre mais acessíveis imaginativamente e, portanto, um bom começo para as primeiras vivências, partindo dos primeiros lugares, do primeiro universo.

Relato a seguir a primeira vivência com alunos-atores que iniciaram sua jornada de formação teatral e, por meio da prática, experimentaram uma investigação imaginativa acompanhada do trabalho do ator sobre si mesmo, do sistema de Constantin Stanislávski.

2.1 Primeira parada na viagem: “Sou eu” ou “Se fosse comigo” (vou para Londres)

Hoje é nosso primeiro dia de aula. Não conheço ninguém. Os alunos-atores estão em roda. Eu os olho e pergunto a mim mesma: Como começo? Cada novo trabalho requer um olhar inédito e uma respiração profunda. É preciso ter calma. Tem-se primeiro que observar o grupo, olhar pausadamente para cada um dentro do todo, e perceber como se movimentam. É preciso olhá-los primeiro, sentir para onde eu me permito ser conduzida pelo coletivo e assim lançar a proposta do encontro ao grupo.

Nesse primeiro contato são muito importantes o olhar, o sorriso.

São afetos que permeiam nosso trabalho como artista-educadores.

Trata-se de um grupo de Atuação 1. Todos os rostos são novos para mim. Não conheço ninguém. Verbalizo a importância de estarem presentes naquele instante e de viverem aquela situação em particular.

Esta fala é reveladora do modo como trabalharemos ao longo do semestre: a busca pela *presença* e a busca pela *experiência do encontro*.

A imaginação que interessa investigar é aquela que leva o ator para o estado criativo, para uma imaginação criativa. Aquela que estabelece presença por meio do jogo cênico e leva o aprendiz para a ação. O campo de atuação é, portanto, o espaço-tempo presente. Esse espaço-tempo de consciência da própria experiência.

Vimos no capítulo anterior, destinado àqueles que iniciaram um curso de teatro, que a imaginação precisa de confiança, liberdade para aflorar, expandir e, ainda, de empatia entre todos. Então, é preciso propiciar um ambiente que estimule esses pré-requisitos. Criar perguntas simples sobre o cotidiano ou questões corriqueiras que “quebrem o gelo” inicial pode ser um bom começo. Talvez algumas pessoas já se conheçam do curso anterior, mas o importante é amparar quem não está familiarizado com o coletivo nem com a proposta da escola.

Ainda no capítulo anterior, no curso com iniciantes, foram descritos os quatro passos que considero alicerces para o trabalho com a imaginação. Eles estão presentes em todas as aulas práticas que ministro na escola e fora dela. Considero-os princípios pessoais que, ao longo dos anos, adquiriram considerável importância em minhas práticas como artista-educadora.

A formação de imagens está vinculada a vários fatores de ordem geral, como questões coletivas, integrativas, éticas, emocionais, não somente a este ou aquele exercício específico para criar imagens. Considero fundamental trabalhar os quatro passos³⁷ apresentados no capítulo anterior como uma linha guia da pesquisa sobre a imaginação. Relembro-os aqui de maneira sucinta e com alguns desdobramentos.

³⁷ Os quatro passos encontram-se mais detalhados no capítulo 1.

No primeiro passo, proponho algumas sugestões para os combinados que serão coletivos para o grupo, baseada em minhas experiências de sala de aula, como roupas confortáveis, pés descalços, a importância do horário, o cuidado com faltas, avaliação do semestre, celular, banheiro etc. Pergunto se alguém gostaria de acrescentar ou sugerir algum combinado, com base nas próprias experiências.

Em prosseguimento, no segundo passo acentuo que a vida é feita de acontecimentos e o nosso primeiro acontecimento será o nosso SIM. Iniciamos uma conversa sobre o significado do SIM e sua ação para o nosso trabalho individual, para o coletivo e com o teatro. Mais do que uma simples palavra e ação, esse momento será, para nós, a construção da coletividade e acontecerá em todos os encontros do semestre.

Após essa etapa ser efetuada para dentro da roda, dando sentido ao SIM coletivo, é proposto um momento de descontração do grupo e dos músculos, com danças livres com sonoridades diferenciadas. Os aprendizes que participaram do curso de iniciantes³⁸ já estão familiarizados com essas danças livres e podem agregar os demais que estejam experimentando a dinâmica pela primeira vez. A partir dessa dança, sugiro brincadeiras integrativas, como pega-pega bomba³⁹, dança das cadeiras cooperativa⁴⁰ etc. O intuito, nesse primeiro momento, é promover a socialização e a descontração, mas também culmina nos apontamentos para o terceiro passo, que é a questão corporal. A meta da abordagem é esclarecer ao aluno-ator que o corpo é um dos meios de comunicação da arte e deve-se ter cuidado e respeito com ele, além da atenção aos sinais que ele emite. Todo trabalho com o corpo tem relação com a consciência da liberdade muscular, que deve ser flexível e livre de tensões.

Esse cuidado especial com o exercício corporal deve ser alimentado desde os primeiros momentos de aprendizagem no teatro. Cabe ao artista-educador instigar esse proveitoso ânimo necessário em seus alunos-atores.

O quarto e último passo está ligado ao olhar – nesse primeiro momento vamos acionar os olhos da mente, ou seja, a imaginação.

Sendo um processo de aprendizagem, é importante manter ao longo do curso exercícios focados na criação de imagens, seja por meio de jogos, como apresentado no capítulo anterior, ou atividades de escrita, pinturas, exercícios corporais. O importante é que se propicie o

³⁸ Todos os artistas-educadores e artistas-educadoras do curso iniciantes, em algum momento, trabalham com danças livres e sonoridades diferentes.

³⁹ Pega-pega bomba: o pegador avisa que o jogo começou ao movimentar corpo e voz como uma bomba em explosão. Após essa *explosão*, ele corre para pegar os colegas. Cada pessoa alcançada fica paralisada como uma estátua. O jogo finaliza quando todos estiverem paralisados.

⁴⁰ Na dança das cadeiras colaborativa, a cadeira sai, o jogador não. Aos poucos, o grupo precisa buscar soluções para integrar a todos os participantes.

exercício muscular da imaginação para que seu fortalecimento aconteça aos poucos.

Nessa primeira parada, investigo uma turma⁴¹ composta em sua maioria por adolescentes. Apresento a eles uma situação que, acredito, esteja próxima do universo⁴² desses alunos-atores: viajar e estudar fora do Brasil.

Uma música está reservada caso seja necessário alimentar o imaginário dos aprendizes auditivamente. O artista-educador intuirá se é necessário usá-la ou não. Meu tempo em sala de aula comprovou que, nesse início, a música é sempre um auxiliar produtivo. Como sugestão, pode-se começar com ela e aos poucos ir retirando-a caso achar conveniente.

Lembrando do pensamento stanislavskiano de que não existe imaginação em geral, é preciso acomodar os alunos-atores no ambiente em que a imaginação se desenvolverá com uma explicação precedente à própria vivência.

E assim começo meu trabalho com os alunos-atores.

Nesse momento o mais importante é experimentar.

Não existe o certo nem o errado. Existe a sua experiência.

Cada pessoa age de um jeito muito particular.

E vamos aqui investigar como é que “eu” faço.

Então, para tudo o que for proposto para vocês,

a partir de hoje e em todos os encontros, o critério inicial será:

seja você mesmo.

Não invente alguém, não faça algo que você não faria.

Vamos primeiro descobrir quem somos nós e, para isso,

vamos viver uma situação como se fosse real.

Nessa proposta, vivenciar uma situação é colocar-se nela. A palavra vivência está impregnada de seu próprio significado. É viver, deixar-se penetrar, passar por uma situação.

Vássina e Labaki (2015, p. 139), com base nas anotações feitas pelo próprio Stanislávski, revelam:

A vivência acontece à base dos sentimentos principais, fortes, definidos e positivos, e não à base de sua falsificação. Somente permanecendo no chão firme o ator pode criar por meio de um instinto criativo e do sentimento

⁴¹ Refiro-me ao público atendido pela escola na introdução desta pesquisa.

⁴² É importante frisar que essa situação foi dada especificamente para esse grupo que frequenta essa escola.

espontâneo. Todo o resto fica ao redor dos sentimentos, mas não é o próprio sentimento.

Em outra anotação, temos:

A própria palavra vivência fala sobre a vitalidade do sentimento criador. Para que o sentimento vibre e anime, a primeira condição é que o ator deve vivenciar os sentimentos vivos e reais, aqueles que a própria natureza faz nascer nele e não aqueles que os cientistas, os estilizadores e os teóricos lhe instigam. É necessário o sentimento em si, e não a sua representação. (VÁSSINA; LABAKI, 2015, p. 142-143).

O aluno-ator deve colocar-se na situação dada, sem precisar se preocupar em ter as respostas antecipadas de como resolvê-la, pois ela será experimentada no instante presente. O artista-educador orienta o aprendiz no sentido que não há problema em não saber resolver a questão porque isso é possível inclusive na vida. O mais relevante para a própria aprendizagem é lançar-se uma questão, refletir sobre ela e buscar uma alternativa como resposta. É nesse momento que damos abertura para o novo ou para o que estava guardado em lugares secretos da alma.

Nessa fase, as perguntas devem ser simples, algo que o aluno-ator busque na memória para realizar sem muitas complicações. Algo simples como: “Como é que você se deita na cama para dormir?”. Nessa investigação, o aprendiz é colocado em contato consigo mesmo para observar sua própria natureza, experimentando movimentações, respiração, ação. O aluno-ator, ao considerar a tarefa de fácil compreensão e realização, aceita-a tranquilamente. Ao receber novas orientações, simples ainda, cria em si o “gosto” pela realização da tarefa e, sem perceber, põe-se a realizar cada questão apresentada elaborando imagens a partir de suas memórias e de seus registros corporais.

Para colocar o aluno-ator nesse lugar da vivência imaginativa, apresento o elemento do sistema: o mágico *se*.

Stanislávski propõe a seus atores que utilizem o mágico *se* para aproximarem-se do “sentir-a-si-mesmo”.⁴³ Não se trata de criarem algo fora, mas de pensarem no que fariam exatamente *se* estivessem vivendo aquele momento. Para colocar-se a si mesmo dentro da situação, o *se* mágico torna-se fundamental. O pedagogo russo (2017, p. 51) nos explica:

Comecemos com o ‘se’. Sua importância reside, sobretudo, no fato de que ele está no início de cada ato criativo – explicou Tortsov. – Para os atores, o ‘se’

⁴³ O termo é contextualizado em trechos da nota de rodapé do livro de Knebel (2016, p. 23): “essa palavra corresponde a uma das noções mais fundamentais do sistema de Stanislávski [...] A ideia é enfatizar que o sentir-a-si-mesmo denota sempre um certo ‘movimento’ ”.

é a alavanca que nos transporta para fora do mundo da realidade em direção ao único mundo em que podemos ser criativos.

Ao colocar a si mesmo a questão – O que eu faria *se*? –, o aluno-ator busca, em sua própria experiência pessoal, as possibilidades de resposta para a pergunta apresentada. O encontro entre o “eu” vivendo a situação e o mágico *se* provocam uma experiência real. Stanislávski nos esclarece a partir de Knebel⁴⁴ (2016, p. 127):

Meu objetivo é obrigar vocês a recriar, a partir de si mesmo, um ser humano vivo. O material para a alma desse ser humano não deve vir de fora, mas de vocês mesmos, de suas próprias lembranças, emocionais ou não, vividas na realidade; deve vir de suas vontades, de seus ‘elementos’ interiores, análogos às emoções, aos desejos e ‘elementos’ da pessoa representada.

Não se trata de inventar algo fora de você. É acionar um pensamento guardado, uma memória, uma possibilidade pessoal, uma crença.

Sugiro ao aluno-ator que, no momento em que não souber o que fazer, repita o questionamento mentalmente como estímulo: “O que eu faria *se* estivesse nesta situação?; “O que eu faria *se* fosse esta pessoa?; “O que eu faria *se* recebesse um prêmio?” etc. E procure agir imediatamente. Ao perceber, no meio da experiência, que não faria isso ou aquilo, pare e experimente outra coisa. O tempo é o da experimentação. Experimentar é o mais importante.

Apresento a situação que amparará a vivência imaginativa.

Vou para Londres

Espalhem-se pela sala e deem-se no chão.

Vou explicar com vocês já deitados.

*Em algum momento eu vou bater uma palma para começar e
em outro momento vou bater uma palma para finalizar.*

Elas serão como um despertador

signalizando o começo e o fim da vivência.

Vamos fazer de conta que você está no seu quarto, na sua cama, dormindo.

Olhos fechados, por favor.

⁴⁴ Maria Knebel (1898-1985) atriz, diretora e pedagoga do teatro russo. Iniciou seus estudos como atriz no sistema em 1921. Tornou-se pedagoga e continuou os estudos após a morte de seu mestre Stanislávski, cunhando o termo análise-ação ou análise-ativa (como é mais conhecido no Brasil) para os trabalhos a partir das ações físicas.

Procure aquela posição em que você “pega no sono”.⁴⁵

Experimente! Qual é essa posição?

*Você está dormindo e logo a palma será dada
avisando que é hora de levantar.*

Você ganhou uma bolsa de estudos com tudo pago no exterior.

Vai estudar em Londres. Era tudo o que sempre quis.

Por algum motivo, você deixou para arrumar as malas por último.

Seu voo é hoje, ao final da tarde.

*Então, quando ouvir a palma, você vai acordar, abrir os olhos,
levantar e fazer as coisas que você sempre faz quando acorda.*

A mesma sequência. Por exemplo:

O que faz quando ouve o despertador tocar?

Levanta ou continua dormindo um pouco mais?

Levanta como? Experimente.

Faça o que você sempre faz nessa situação.

Como sai da cama? Anda descalço ou usa algo nos pés?

O que você faz primeiro?

Todos os objetos são imaginários. Não vamos trabalhar com nada concreto.

Faça todo o seu ritual como todos os dias.

*Em algum momento você vai fazer as malas para sua viagem,
arrumar-se e partir para o aeroporto.*

Finalizaremos quando você estiver aguardando o embarque.

Não tem ninguém em casa agora. Você está sozinho.

Faça exatamente o que faria nessa situação, como se fosse verdade.

Não usaremos nada concreto, somente nossa imaginação.

*Quando for o momento de acordar, abra os olhos e
faça tudo com os olhos abertos para acionar os olhos da imaginação.*

⁴⁵ É uma forma de sistematizar o início do exercício. O aprendiz utiliza-se dessa posição para iniciar o jogo dali a pouco. Por trás da ação de procurar uma posição corporal confortável está a ideia de experimentar o distensionamento corporal, uma respiração mais calma, sem, no entanto, perder a atenção no que vai acontecer. Reservam-se alguns segundos para que encontrem essa posição no corpo e, caso necessário, nesse momento, pode-se colocar uma música que auxilie na proposta. A expressão “pega no sono” é um estímulo à memória, inclusive a corporal.

Aceite o SIM e viva o jogo.

Não se preocupe, você tem tempo.

Vamos começar. Atenção...

Durante a indicação de todas essas informações, o aluno-ator esteve deitado de olhos fechados, somente ouvindo. Agora, sim, começaremos a vivência.

Pausa. Bato palmas (despertador) e aumento o volume da música (se for o caso).

Observo os alunos-atores fazendo suas ações rotineiras movidos pela situação apresentada inicialmente e alimentados pela própria imaginação. Aos poucos insiro algumas questões provocativas para auxiliar o desdobramento das imagens.

Quando você acorda, o que faz primeiro?

Dá aquela espreguiçada?

Você escova os dentes assim que acorda? Qual é o seu café da manhã?

Como você toma banho? Você sente o cheiro do sabonete?

Pense na sua sequência rotineira.

O que você fez para ganhar uma bolsa de estudos?

O que você vai estudar em Londres?

Onde está a mala de viagem? É sua?

Como você arruma uma mala de viagens? O que levará?

Quais roupas são necessárias para essa viagem? Onde estão?

No guarda-roupa, armário, gavetas...

Onde está o perfume, o sapato?

Quais lembranças você pretende levar?

Um urso de pelúcia, uma lembrança de uma pessoa querida? Um amuleto da sorte?

Qual a história deste objeto que você leva?

O que você decididamente não vai levar? Algum motivo especial?

Um dos papéis do artista-educador durante a vivência é auxiliar os aprendizes por meio de perguntas que contribuam com o acionamento imaginativo. As questões criadas ali na hora têm o intuito de provocar os alunos-atores a pensarem sobre suas ações rotineiras e instigá-los a buscar novas imagens. O intuito é meramente provocativo e não indutivo. Se os experimentos estiverem acontecendo tranquilamente, o artista-educador não precisa interferir.

Há casos em que se pode perceber um aprendiz ou outro olhando para o parceiro do lado na tentativa de copiar uma ideia porque sua “imaginação fugiu”⁴⁶. Nesse caso, as perguntas provocativas podem auxiliar essa imaginação que “fugiu” a voltar.

O artista-educador perceberá, no momento da dinâmica, quais perguntas devem ser feitas para instigar seus alunos-atores. Quando se lança uma pergunta que o aprendiz não tenha pensado anteriormente, ele é projetado para uma nova jornada, ou seja, sua imaginação é alimentada pela pergunta e ele pode passar a reagir à proposta inicial. O aluno-ator é encorajado a refletir sobre o assunto e, assim, criar um outro campo de imagens. Essas perguntas investigativas provocam, desse modo, um desdobramento das primeiras imagens apresentadas.

Exemplo

Ao responder para mim mesma mentalmente: “Levanto da cama com muito sono”, construo essa imagem da minha situação vivida e coloco-a em prática.

Primeiro desdobrar das imagens: levanto da cama com muito sono e procuro meus chinelos.

Segundo desdobrar das imagens: ao procurar os chinelos, encontro pedaços deles espalhados pelo quarto.

Terceiro desdobrar das imagens: corro até a cama do cachorro e encontro um pedaço dos chinelos.

Quarto desdobrar das imagens: procuro o cachorro para dar bronca.

Quinto desdobrar das imagens: encontro o cachorro debaixo da mesa, engasgado com os pedaços que engoliu.

Sempre poderá ter um novo desdobramento. O aluno-ator aprenderá, com essas provocações investigativas, a fazer perguntas a si mesmo quando quiser trabalhar sozinho e passará a entender que quanto mais perguntas fizer, dentro da situação e da lógica das ações, mais possibilidades imaginativas terá. São as associações e esse processo é infinito.

Quem for finalizando sua sequência, deve permanecer *na área de embarque do aeroporto*, ou seja, deve continuar nesse estado imaginativo, até todos concluírem a etapa. Entretanto, manter o estado imaginativo no aeroporto tem-se mostrado difícil nesse início. É preciso treino para se manter no campo da imaginação sem ser atraído pelas atividades dos

⁴⁶ Uma fala corriqueira dos alunos-atores quando não conseguem acionar a imaginação.

outros colegas. Fico atenta ao que os alunos-atores estão fazendo no aeroporto imaginário e, se percebo que saíram do campo imaginativo, lanço novas questões e tarefas. Por exemplo:

Onde estão as passagens?

Talvez fosse melhor ir ao banheiro agora?

A bolsa abriu (ou) sua carteira caiu...

Deixe uma mensagem de texto para alguém.

Vai postar alguma coisa nas redes sociais?

É melhor comprar alguma coisa para mastigar...

Nessa situação, posso propor algumas alternativas para estimulá-los a pensar em outras perguntas e, assim, retornarem ao campo imaginativo. Então, aguardo que os parceiros estejam próximos de finalizar o processo e aviso que terminou com a palma (despertador) novamente.

Ao final da vivência, os comentários entre os aprendizes costumam sempre estar relacionados ao sentir-a-si-mesmo dentro da proposta apresentada e às imagens que foram construídas ou não. Para ajudar nessa investigação entre os colegas, lanço novas questões na roda de conversa:

Como foi trabalhar com os objetos imaginários?

Conseguiu criar seu quarto na imaginação? E o banheiro? Sim?!

E como foi colocar as roupas na mala?

A mala era sua?

Por que não tinha ninguém em casa?

Como foram para o aeroporto?

Ficaram o tempo todo com a imaginação acionada ou não?

Não?!

Não se preocupem porque isso é normal. Estamos no começo.

*A gente entra no campo imaginativo e de repente se perde, “sai dele”,
e se vê na sala de aula, fazendo o exercício.*

Nesse começo é assim mesmo.

*Conforme formos treinando,
cada vez mais vocês vivenciarão as imagens por inteiro e
permanecerão dentro do campo imaginativo por mais tempo.*

A vivência em si contém alguns elementos teóricos do sistema Stanislávski combinados com princípios elencados por mim. Para não perder o fluxo da descrição acima, optei por manter os comentários todos agora, a partir da minha prática em sala de aula.

Os combinados, que no começo do encontro referiam-se a questões gerais sobre o funcionamento da aula, aqui passam para um caso mais particular. É importante o aluno-ator saber quais são os parâmetros de seus experimentos dentro da exploração imaginativa. No exercício *Vou para Londres*, deixo claro ao grupo que *Em algum momento eu vou bater palmas para começar e em outro momento vou bater palmas para finalizar*. Eu estou estabelecendo um combinado importante entre os aprendizes. Estou revelando: *fiquem livres durante todo o tempo, porque uma palma vai avisar que o jogo chegou ao fim*. Então, enquanto essa palma não acontecer, a investigação na vivência continua. É importante ressaltar que, nesse caso, o recurso da palma não é determinista de encerramento do jogo, pelo contrário, ela é somente um signo dado ao coletivo, sinalizando que a proposta chegou ao fim.⁴⁷

Nessa prática, os alunos-atores estavam no aeroporto aguardando para o embarque e mantendo sua vivência. Concretamente, a finalização foi se construindo aos poucos, no coletivo. Quando identifiquei que todos estavam aguardando o embarque, bati a palma de finalização.

A música que apontei no capítulo 1 como auxiliar do espreguiçar e distensionamento corporal pode ocupar a construção da vivência nessa situação também. Para alguns, a música ocupa o ambiente e acomoda o silêncio ensurdecido das primeiras horas. Para outros, a música auxilia no transporte para outro “lugar”, fazendo reviver uma lembrança, criando uma nova imagem, ou ainda uma nova história cheia de significados.

O artista-educador deve estar atento para usar a música de forma consciente, sem boicotar a livre imaginação do aprendiz.

**Quais os caminhos possíveis de imaginação a partir de uma situação?
Existem vários acessos para se percorrer? Então é preciso cuidado com as
sonoridades nos momentos de vivências.**

⁴⁷ Para mim é a mesma imagem do apito final no jogo de futebol. Determinista em relação ao jogo que acabou é o tempo do relógio. O juiz só formaliza com o apito.

Uma música escolhida para determinado exercício é um auxiliador na passagem do plano real para o plano imaginário. Assim, muitas vezes inicio com uma música, mas depois vou tirando-a aos poucos até permanecer somente os sons da imaginação do aluno-ator. Aqueles que têm imaginação auditiva são capazes de criar histórias inteiras estimulados pelo que ouvem. A utilização da música, portanto, depende do objetivo esperado.

Ao lançar uma situação ao grupo pensando no mágico *se*, é possível que um aluno-ator diga não à ideia. Exemplifico a partir da situação que acabamos de analisar.

Artista-educador: Você ganhou uma viagem para Londres.

Aprendiz: Não sei como é, nunca ganhei nada, nem bala.

A maioria das pessoas pode não ter tido essa experiência de vida, mas nesse caso, lembro aos alunos-atores que devemos aceitar a proposta (o nosso SIM). E conceitualmente é uma situação que vou experimentar a partir do mágico *se*.

Artista-educador: Pense a respeito da situação e coloque-se na vivência a partir do “se”.

Aprendiz: Como me coloco neste “se”, se nem ao menos sei como é?

Nesse caso, cabe ao artista-educador orientar o grupo de que as situações não são literais, mas aproximadas:

Artista-educador: Bem, ganhar uma bolsa de viagem seria como viajar com os amigos para a praia no Ano-Novo? Seria como ficar com os amigos no bar depois da aula? Seria como acordar tarde de propósito num dia qualquer?

Essa sensação de arrumar as malas para viajar para Londres seria semelhante a que para você?

É com as ideias que a situação traz que o trabalho vai acontecer, não com o fato em si.

Stanislávski (2017, p. 64), no início do capítulo **Imaginação**, fala sobre seu amigo pintor que fazia esboços para peças que ainda não existiam:

Quem acreditaria que esse esboço foi feito por alguém que nunca tinha saído de Moscou? Ele criou uma paisagem ártica usando suas observações da natureza durante o inverno daqui o que ele sabia de histórias, a partir de descrições da literatura, de livros científicos e de fotografias. A imagem foi criada a partir de todo o material que tinha recolhido. O papel dominante nesse trabalho foi o da sua imaginação.

Aos poucos, o aluno-ator entenderá que não precisa ter vivido concretamente a situação, mas sim identificar o que se aproxima de sua história, de sua natureza, qual a sua referência hoje sobre a situação. Para que essa vida aconteça de maneira pensada e estudada, Stanislávski (2017, p. 74) nos diz:

Provavelmente ninguém aqui fez uma viagem ao redor do mundo. Só que é possível fazê-la, tanto na realidade quanto na imaginação. Vocês não podem implementar suas ideias ‘de qualquer maneira’, ‘em geral’, ‘aproximadamente’ (todas são intoleráveis na arte). Vocês devem implementá-las com todos os detalhes com os quais se prepara um grande empreendimento.

Ou seja, o campo imaginário necessita de perguntas específicas e suas respectivas respostas para sair do modo “em geral” e partir para o modo “em detalhes”. Esse empreendimento o levará para a lógica e a coerência da cena.

Uma das partes mais prazerosas, para mim, como artista-educadora, é a vida dos objetos imaginários. É um momento muito recompensador perceber, por meio da ação, como tudo está acontecendo na imaginação de cada aluno-ator.

Exemplo

Como varro o chão?

Pego a vassoura assim porque sou canhota, esta mão sempre está mais acima e esta outra, mais abaixo.

Prontamente, enquanto realiza a ação básica, o aluno-ator observa em si mesmo se está coerente ou não com aquilo em que acredita. Se perceber que é uma ação real, deve deixá-la tomar forma nele. E ao realizar a ação, deve pensar em uma nova pergunta. Na sequência do exemplo, então, poderia ser: “O que mais eu faço enquanto varro o chão?”

Assim, uma ação leva a construir outra ação, que leva a outra. Na vivência *Vou para Londres*, as perguntas sugeridas durante o exercício estavam ligadas a uma investigação e observação da prática que estava acontecendo naquele instante. O aluno-ator aciona primeiro, a partir da memória, quais as rotas particulares de cada um para essa realização. No segundo

momento, concretiza suas ações de maneira pertinente à situação e ao que acredita.

O mestre russo Stanislávski (2017, p. 75) nos diz:

[...] o trabalho criativo mais importante cabe ao nosso senso de faz de conta. Neste caso, precisamos, mais do que nunca, de meios para aproximar ao máximo o mundo das fábulas do mundo dos fatos. Tenho falado da importância da sequência e da lógica. Elas juntam o impossível e o provável. Então sejamos lógicos e ordenados ao criar o fabuloso e o fantástico.

Ao aproximarmos a lógica das ações ao mundo imaginativo começa-se o trabalho criativo, artístico e automaticamente cria-se uma atenção particular ao que está sendo feito. Essa atenção, unida à crença da cena imaginativa são amparos para um maior comprometimento com a situação dada.

Diego Moschkovich,⁴⁸ pesquisador brasileiro da herança stanislavskiana, a partir dos estudos dos estenogramas⁴⁹ de Stanislávski, aborda o trabalho do mestre russo com os objetos imaginários. Segundo Moschkovich (2019, p. 55):

Ao analisar os estenogramas de 1935, no entanto, vemos precisamente como os exercícios de ações físicas sem objetos seriam um procedimento que, ao invés de servir para a criação de uma imagem verossímil, servia para acessar isso que Stanislávski chama de “subconsciente”, que é onde está, para ele, a “verdadeira arte da criação.”

Moschkovich (2019, p. 56) registra, também, a explicação dada por Stanislávski em conversa com sua aluna:

Cheguem até os menores detalhes possíveis. (A aluna B. continua a amassar a massa⁵⁰ e, com os dedos, limpa um pouco de água que se espalhou.)
 Stanislávski: (à aluna B.) Você começa a fantasiar, isso é bom.
 Aluna B: Quando eu derramei a água, lembrei que, para que ela não se espalhe, eu deveria rapidamente usar as mãos para impedir o fluxo. (Mostra.)
 Stanislávski: Vê, a própria vida começa a viver em você. De onde veio isso?
 Aluna B: Eu apenas pensei em como fazer da maneira correta.
 Stanislávski: E o que a fez pensar assim? O fato de que alguma vez, em algum lugar você já o fez ou já o viu, na vida.

Todos esses comentários feitos por Stanislávski são observáveis, em graus diferentes,

⁴⁸Diego Moschkovich é diretor de teatro, pedagogo teatral e tradutor. Formado em Artes Cênicas pela Academia Estatal de Artes Cênicas de São Petersburgo (LGITMiK), é mestre em Letras pela Universidade de São Paulo (USP) e doutorando na Escola de Comunicação e Artes da USP (ECA/USP). Pesquisa as heranças históricas de Stanislávski e Meyerhold. Fonte: **Plataforma Lattes**. Disponível em: <http://lattes.cnpq.br/2810940336067472>. Acesso em: 20 out. 2020.

⁴⁹Segundo Houaiss e Villar (2009), estenografia é uma técnica de escrita que utiliza caracteres abreviados especiais, permitindo que se anotem as palavras com a mesma rapidez com que são pronunciadas; taquigrafia.

⁵⁰ Refere-se à massa imaginária de pão.

em alunos-atores durante a prática da sala de aula. A imaginação que acontece livre dentro do universo circunstancial leva o aluno-ator, aos poucos, a uma consciência sobre cada movimento feito e suas descobertas. Observá-los em um experimento espacial: *aqui é quarto, aqui já é cozinha*. Ou, ainda, perceber quando eles abrem a geladeira ou quando pegam o copo no armário são ações reveladoras de suas imagens acionadas na lógica-consciente. Ainda, em outros momentos, percebe-se eles olhando para um espaço imaginário vivo nos olhos da mente, decidindo se pegam algo ou não, ou se vão para um *lugar* e depois decidem voltar. Saber pegar um objeto imaginário, manuseá-lo, sentir seu peso e tamanho, tudo isso são experimentos vivos.

Lançar perguntas que auxiliem a dar “vida” ao objeto imaginário é importante.

Exemplo

Se um aluno-ator encontrar uma espada para salvar uma princesa:

Qual o tamanho da espada? Qual o peso? Ela tem poderes?

De quem é a espada? Eu sei usar uma espada?

Ou, ainda, se for a mesma vassoura citada anteriormente:

Como uso uma vassoura? Como varro o espaço? Qual o tamanho da vassoura?

Ela é velha ou nova? A vassoura está limpando o chão ou sujando?

A vassoura tem uma história?

São algumas questões que vão alimentando as camadas de criação para uma cena. O artista-educador consegue perceber, nessas observações, quem está inteiro em suas situações imaginárias, e tudo passa a tornar-se mágico.

Nair D’Agostini (2018, p. 95),⁵¹ pesquisadora brasileira do sistema Stanislávski, nos diz que:

A ação física com o objeto imaginário, além de ser uma técnica psicofísica eficaz para o treino de todos os elementos do “sistema”, sobretudo a atenção, a imaginação, a lógica e coerência, é também fundamental para o ator criar a verdade cênica. Ela obriga a atenção a se fixar no objeto inexistente e o ator começar a agir.

⁵¹ Nair D’Agostini, atriz, diretora e professora de teatro. Bacharel em Direção Teatral, licenciada em Arte Dramática pela Universidade Federal do Rio Grande do sul (UFRGS), pós-graduada pelo Instituto Estatal de Teatro Música e Cinema de Leningrado (LGTMIK), mestre em Filosofia Contemporânea pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) e doutora em Literatura e Cultura Russa pela Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo (FFLCH-USP). (Fonte: SOBRE Nair D’Agostini. **Centro Cultural UFRGS**, 23 maio 2019. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/centrocultural/2019/05/23/nair-dagostini-lanca-livro-sobre-o-metodo-teatral-stanislavski/>. Acesso em: 20 out. 2020.

O trabalho com objetos imaginários liberta a capacidade criativa, amplia elementos importantes, como atenção e verdade da cena, além de estimular a própria construção de imagens a partir da criação lógica.

Quando trabalho com objetos imaginários, faço questão de não deixar nenhum objeto concreto na área de atuação. Se existem mobiliários na sala, reservo um espaço vazio e aviso que ali será o nosso “campo de jogo”. Se o trabalho é focado em objetos imaginários, tudo é imaginário nesse instante.

Considero importante sublinhar várias vezes aos alunos-atores que estamos falando de imaginação como um “músculo”,⁵² que requer ser trabalhado para ser fortalecido e isso não acontece do dia para a noite. É possível que em um dia a imaginação não aconteça por inteiro, assim como pode ser que em outro momento ela flua naturalmente. Exercitar o músculo imaginativo não é somente provocar imagens e imagens. Exercitar o músculo imaginativo é provocar-se o tempo todo com o mágico *se*. É manter uma atenção no que está sendo realizado e atentar para a construção das associações.

Após todos manifestarem os comentários sobre suas imagens, concluo com eles:

A imaginação se desenvolverá com mais facilidade

se você sempre usar o mágico ‘se’

– Se eu estivesse nesta situação –

e aproximar a situação dada, das suas histórias vividas ou conhecidas.

Nesse instante, nossa memória é acionada como um recurso imaginativo e nos provoca a agir.

Quando estou contando a situação da cena para vocês

também estou imaginando o que acontece no instante em que conto.

A maneira como uso as palavras para me expressar, a crença naquilo que conto, faz com que o outro acredite no que verbalizo, assim as palavras transformam-se em imagens também.

O processo que o aluno-ator passa nesse momento de *entrar e sair* imaginativamente diz sobre a concentração e atenção dentro da situação dada. Se o aprendiz perde sua concentração dentro da proposta, as imagens que estavam se desenvolvendo somem. O trabalho se perde. Se não há concentração, não há também desenvolvimento das imagens.

⁵² Imaginação como músculo foi assunto do capítulo 1.

Outro ponto que faz refletir sobre a ideia de *entrar e sair da cena imaginada* está vinculado a Morin (2015, p. 10) que continua seu pensamento relacionado aos dados significativos e não significativos. Ele diz que:

[a seleção de dados significativos] separa (distingue ou disjunta) e une (associa, identifica); hierarquiza (o principal, o secundário) e centraliza (em função de um núcleo de noções-chave) essas operações, que se utilizam da lógica, são de fato comandadas por princípios ‘supralógicos’ de organização do pensamento ou *paradigmas*, princípios ocultos que governam nossa visão das coisas e do mundo sem que tenhamos consciência disso. (Itálico do autor.)

É importante pensar que a experimentação feita pelo aluno-ator possui graus de credibilidade própria. Assim, é possível compreender o porquê de alguns experimentos serem mais aceitos e produzirem mais envolvimento na hora da ação e da construção cênica, enquanto outros resultam em pouca credibilidade e são realizados com certa dúvida ou menos convicção.

Essa aceitação de dados significativos e rejeição de dados não significativos aproxima-se da pergunta stanislavskiana “O que eu faria *se* estivesse nesta situação?”. O aprendiz cria uma organização pessoal quando a pergunta é lançada e, ao experimentar os princípios dessa seleção, eles relevam qual caminho seguir.

Anotações do meu diário de bordo⁵³

Certa vez, fiquei observando o que uma aluna estava fazendo imaginativamente num canto da sala, quase escondida. Queria saber quais imagens surgiam através de suas ações. Creio que ela percebeu meu olhar porque imediatamente olhou para mim. Disfarcei rapidamente e desviei a atenção. Ao final do exercício, no momento em que os alunos-atores falavam como tinha sido a experiência, ela disse que tinha muita vergonha de fazer as vivências, porque eu ficava olhando o tempo todo. Na hora, a única coisa que me veio à cabeça para tranquilizá-la (e pensando nos próximos trabalhos) foi dizer que, nesse momento, eu nunca olhava o que estava sendo feito por ninguém. Era mentira, mas eu não queria reafirmar a timidez dela.

⁵³ Temos o diário de bordo do artista-educador e o da turma, que será identificado mais adiante.

Com o passar das aulas, essa aluna-atriz foi perdendo sua inibição e a vergonha. Acredito que tenha adquirido confiança em si e nas imagens que criava. Tornou-se uma excelente aluna-atriz.

Considero o trabalho do artista-educador delicado nesses processos iniciais, pois ainda não se tem a confiança nem a entrega do aluno-ator para as vivências. Ainda é o início de um relacionamento, não há confiança estabelecida. A única coisa que aconteceu até esse momento foi um SIM, mas mesmo esse compromisso firmado é pouco no começo. Há de se ter um cuidado com a pessoa que está ali se expondo e que está tentando fazer o seu melhor.

2.2 Segunda parada na viagem – vivendo uma história (pertences da velhinha)

Olhar, aprender, questionar, experimentar, aceitar, rejeitar, observar, vivenciar, sentir-a-si-mesmo.

Aos poucos o aprendiz absorve as informações da arte teatral e vai transformando sua maneira de pensar, olhar e agir.

A imaginação, que permanece livre, vai ampliando-se dentro da situação dada. Não é uma imagem qualquer que se forma. Aos poucos, o aprendiz busca “cavar”⁵⁴ imagens mais profundas em seus guardados da mente e associações.

O assunto para o trabalho, agora, são as circunstâncias dadas,⁵⁵ que são todas as informações necessárias para começar qualquer construção cênica. Se não há dados, não há sobre o que começar.

A pedagoga teatral russa Maria Knebel (2016, p. 32) comenta: “De maneira extraordinariamente ampla, Stanislávski incluiu nas circunstâncias propostas tudo aquilo em que o ator deve acreditar.” Na sequência, justifica com a própria fala de Stanislávski, para o qual circunstâncias

⁵⁴ Utilizarei entre aspas palavras de sentido metafórico.

⁵⁵ De acordo com Stanislávski (2017), traduzido por Jean Benedetti e Vítório Costa, utilizaremos o termo circunstâncias dadas. Maria Knebel (2016), traduzida por Marina Tenório e Diego Moschkovich, utiliza o termo circunstâncias propostas.

São a fábula da peça, seus fatos, acontecimentos, a época, o tempo e o lugar da ação, as condições de vida, nosso entendimento da peça enquanto atores e diretores, nossas contribuições pessoais. (*apud* KNEBEL, 2016, p. 32).

Ou seja, circunstâncias são todas as informações que envolvem a história. Aquelas que estão descritas pelo autor ou pelo roteiro e também as que foram construídas por todos os envolvidos, que justificam e sustentam a crença e lógica da peça.

Para os alunos-atores, exemplifico falando das brincadeiras infantis tradicionais, como casinha, polícia e ladrão, bonecos e bonecas. Esclareço ao aprendiz que ali na infância já está contida a importância das circunstâncias para o jogo.

Exemplo

Uma criança pergunta a outra:

— Do que vamos brincar?

— De casinha. Eu vou ser a mamãe e você é a filhinha. Você vai ficar doente e eu vou te levar para tomar injeção.

A maioria de nós já brincou de casinha em algum momento da infância e, então, passamos por alguma situação parecida de criação das circunstâncias. A simples conversa entre as duas crianças abarca o que é preciso saber para começar a história. As crianças, durante a brincadeira, vão experimentar novas informações para sustentar ainda mais o que foi combinado inicialmente como circunstâncias. E, assim, são lançadas novas questões: “Qual a relação entre mãe e filhinha?”; “Por que a menina ficou doente?”; “Qual a relação da mãe e da filhinha com a injeção?”.

As crianças não sabem o que são circunstâncias, mas sabem que sem essas informações não dá para brincar de casinha. Todas as demais criações que forem surgindo durante a brincadeira alimentam e ampliam as circunstâncias e tornam-se dadas no momento em que aceitaram a ideia.

Segundo Stanislávski (2017, p. 88),

As perguntas que fazemos para excitar a nossa imaginação – *quem, quando, onde, por quê, por qual razão, como* – nos ajudam a criar uma imagem da nossa vida imaginária e ilusória com cada vez mais definições. Existem, é claro, casos em que a imagem se desenha por si mesmo sem o auxílio da atividade consciente e mental, sem perguntas condutoras, apenas intuitivamente. Mas vocês mesmos podem ver que não se pode depender da energia dinâmica da imaginação e deixá-la se arranjar sozinha. Imaginar “em geral”, sem um tema definido e solidamente fundamentado, não rende frutos.

As questões devem estar pautadas nas circunstâncias dadas, porque a criação deve ter um propósito e a imaginação deve ter um chão onde habitar, assim como o exemplo da brincadeira de casinha. É preciso ter um fio que ampare e justifique a imaginação, mesmo que seja uma história absurda sobre monstros no guarda-roupa.

A vivência a seguir coloca a imaginação em ação novamente, sempre evidenciando a importância dos objetos imaginários e, agora, possibilitando um olhar atento às circunstâncias dadas. Vale frisar que estamos trabalhando com o “eu” dentro da situação, ou seja, “eu nas circunstâncias dadas”, que aqui se liga também ao mágico *se*: “Se eu estivesse nesta situação...”.

Essa vivência foi criada primeiramente como um exercício isolado, mas, com o passar do tempo, entendi que poderia criar um elo com a vivência *Vou para Londres* e alimentar a primeira situação já vivida pelos alunos-atores.

Início a vivência com todos deitados, quase como um modo ritualístico de iniciar o trabalho, momento em que serão indicadas as informações preliminares. Aguardo alguns segundos e começo a descrever a situação.

Os pertences da velhinha

*Agora você mora em Londres e ocupa um quarto alugado
na casa de uma velhinha há bastante tempo.*

Ela mora sozinha e é muito simpática.

Ela gosta de cozinhar e você aprendeu alguns pratos com ela.

*Ela ensinou você a ouvir música clássica na hora do chá
e você ensinou a ela como usar as redes sociais. Ela até fez uma live.*

Vocês sempre se deram muito bem.

Infelizmente, ela faleceu e ontem foi sua missa de sétimo dia.

*A família dela não quer nenhum pertence e pediu a você, gentilmente, que fizesse o favor de
encaixotar tudo o que a falecida tinha e entregasse a alguma casa de caridade, pois era o
desejo dela. Você concordou em cumprir o último desejo daquela velhinha simpática.*

Hoje, quando o despertador tocar (palma), você terá essa tarefa para cumprir.

*Como é o quarto da velhinha? Suas roupas, sapatos, objetos pessoais,
quais os segredos guardados, enfeites, livros?*

Qual o cheiro das coisas? As cores? O peso?

Quais são as suas recordações com ela?

Como você coloca essas coisas na caixa ou na mala?

Para onde pretende mandar todas essas coisas?

A vivência terminará com você aguardando que venham recolher a doação.

O tempo é seu. Explore!

O processo se dá como no exercício *Vou para Londres*. É uma atividade individual onde o bater palmas do artista-educador inicia a vivência. Uma música escolhida toca ao fundo por um momento, como auxiliar para um ou outro aluno-ator. Ela será retirada aos poucos.

O artista-educador pode propor qualquer pergunta que motive o imaginário dos aprendizes: “O que a velhinha gostava de fazer à tarde?”; “Quem a visitava sempre?”; “Sobre o que ela gostava de conversar com você?”; “Como era a cozinha? E as panelas? O que é mais significativo para você neste ambiente?”; “Quais suas lembranças com ela?”; etc.

A proposta é aguçar as circunstâncias imaginadas, ou seja, aquelas que os alunos-atores criarão na imaginação e que, por meio das ações com objetos imaginados, sustentarão sua crença na cena. Essa ação preenche os porquês das circunstâncias dadas inicialmente, preenche os espaços vazios do imaginário. Cria-se uma justificativa para a própria cena e propõe-se uma construção lógica e coerente para a história.

Quando é perceptível que todos estão aguardando o recolhimento da doação, a palma vem evidenciar o fim da vivência.

Uma observação sobre esse relato: nesse dia, enquanto alguns alunos-atores estavam mergulhados em sua vivência, outros já estavam aguardando a retirada das doações da velhinha. Então, para não perder o estado imaginativo daqueles que estavam aguardando o fim da vivência dos colegas, propus aos que haviam terminado sua experiência que escrevessem uma carta imaginária.

Enquanto não retiram a doação,

você, que aguarda, decide escrever uma carta

para uma pessoa que você conhece na vida real.

Você vai relatar sobre o falecimento da velhinha,

sobre os seus sentimentos encaixotando todos os objetos dela

e contar sobre as lembranças que você guarda na memória.

*Lembre-se de avisar que agora
você terá que procurar outro lugar para morar.
Imagine essa situação e faça a sua escrita.*

Escrever uma carta para alguém conhecido da vida real é aumentar a crença no exercício. Como fala Stanislávski (2017, p. 88), *não é imaginar em geral*, sendo assim, é imaginar uma pessoa específica, conhecida de fato, e mais que isso, uma pessoa que eles sentem vontade de partilhar essas informações, como na seleção de dados significativos de Edgar Morin (2015, p. 10).

Para aguçar o momento da escrita, lanço questões que os alunos-atores devem fazer a si mesmos na situação proposta, como: “Para quem eu contaria isto?”; “Qual minha relação com essa pessoa?”. Essas e outras interrogativas podem ajudar o aluno-ator a decidir quem elencar para essa tarefa.

Refletindo sobre a junção de informações das duas vivências, é perceptível o quanto o tema anterior, *Vou para Londres*, proporcionou uma experiência significativa ao aprendiz. Cada um se colocou de maneira particular dentro da situação dada.

Essa nova vivência, que traz elementos do primeiro experimento (todos foram morar em Londres), garante ao aluno-ator um acúmulo interno de informações. Ele agora sabe onde morou em Londres, quem conheceu, o que aprendeu, ou seja, ele ampliou seu repertório de imagens com relação a viagem para Londres. Então, essa vivência nova torna-se um desdobramento da vivência anterior e potencializa as imagens no aprendiz. Começam a se formar camadas imaginativas de uma cena. Desse modo, a vivência *Vou para Londres* não terminou naquele dia, ela teve um desdobramento que auxilia a criação de imagens no aluno-ator.

Outro dado importante, que intensifica as circunstâncias que são imaginadas, diz respeito à relação cotidiana da velhinha com o estudante. Quais seriam essas imagens sobre a comida, o chá, a música? Essas informações serão importantes na hora em que o aluno-ator estiver embalando os objetos imaginários. Como é pegar a forma de bolo que ela ensinou a untar? Como é colocar esse objeto para doação? Como é embalar a xícara em que ela tomava chá todos os dias? Como é abrir a geladeira e ver que ainda há um pouco de comida feita por ela? Na imaginação é possível construir qualquer coisa, mas o aprendiz, provavelmente, não pensará em tudo isso. O artista-educador precisa ajudá-lo com essas e outras perguntas provocativas e deixá-lo pensar sobre elas.

Dentro do campo imaginário, a casa e os objetos devem ter história. A cada inserção de

um novo dado circunstancial, a imaginação se dilata, criando novos espaços e sensações e avolumando, assim, o repertório e a aprendizagem de todos.

Nesse grupo, observei que o trabalho foi feito de maneira mais lenta, os olhares da mente estavam mais distantes. O trabalho psicofísico⁵⁶ presente colocando os aprendizes em jogo completo com a situação dada. Algumas pessoas se emocionaram. A atenção foi potencializada pela própria natureza do “eu nas circunstâncias dadas”. Os objetos imaginários tornaram-se *quase concretos*... O dobrar das peças de roupa imaginária e, depois, o olhar para um lado e pegar outra coisa ali na frente; o sentar com um objeto imaginário na mão e deixar a imaginação “voar”, criando suas próprias circunstâncias imaginadas... Tudo levou a uma viagem autêntica dentro de uma história ficcional.

A experiência de trabalhar com objetos imaginários e suas ações facilita o envolvimento do aprendiz com o “eu nas circunstâncias”, com o mágico *se*. Na vivência *Os pertences da velhinha* fica evidente que o aluno-ator está mergulhado na experiência imaginativa, ou seja, está presente no sentir-a-si-mesmo. Os sentimentos aparecem como revelação da verdade da cena. Como a aluna disse: “Parece que foi tudo de verdade”. E foi, naquele instante vivido foi uma verdade cênica.

Outro elemento intrínseco nessa jornada: a concentração e os círculos de atenção. Os alunos mantiveram-se *em viagem* porque a concentração aos poucos está ocupando espaço nos momentos de vivência.

No capítulo Concentração e atenção de seu livro **O trabalho do ator: diário de um aluno**, Stanislávski faz com seus atores o exercício da lâmpada elétrica diante da escuridão e disserta sobre os três círculos de atenção (2017, p. 96). Nair D’Agostini (2018, p. 81) explica os três círculos de atenção, de maneira concisa, da seguinte forma:

⁵⁶ Ação psicofísica compreende o ator inteiro, com suas ações, seu corpo, seus pensamentos e sentimentos naquela situação.

O *pequeno círculo* é um espaço íntimo do ator, onde se realizam ações próximas, de caráter complexo e singular, seja com o objeto do espaço, consigo mesmo, com o pensamento ou com o *partner*. Pela sua característica espacial condensada, ele permite ao ator experimentar em cena, diante do público, o isolamento de tudo aquilo que está fora do limite determinado pelo pequeno círculo.

O *médio círculo* amplia a extensão da área de visibilidade da atenção e pertence ao particular, ou seja, abarca o espaço da atuação do jogo cênico, onde estão contidos os pequenos círculos de atenção com seus objetos de atenção.

O *grande círculo*, a linha do círculo imaginário traçada é ampliada, possui caráter universal. É o lugar das grandes ideias, memórias, reflexões, que se realizam pela visualização das imagens do pensamento que o ator projeta externamente.

Na vivência *Os pertences da velhinha*, os alunos-atores não estão pensando “Agora estou no círculo de atenção” ou algo parecido, mas os círculos estão presentes, acontecendo. A passagem de um para outro ocorre naturalmente.

Quando a concentração é perdida por alguma razão, naturalmente o círculo menor é acionado e, ao conectar-se a esse pequeno lugar concentrado, as imagens retornam aos olhos da mente.

Novamente, deve-se ressaltar a importância dos objetos imaginários para essa conquista. Nessa fase inicial, os objetos imaginários sustentam as demais imagens. O próprio aprendiz adquire a capacidade de selecionar aquilo em que acredita e aquilo em que não crê. Esse trabalho com os objetos imaginários possibilita o fortalecimento da concentração através dos círculos de atenção. Uma aluna-atriz, por exemplo, disse que “viu” o vestido da velhinha: “Ele era de florzinhas”.

Ao final desse encontro, propus aos alunos-atores uma conversa em forma de escrita sobre suas impressões em relação à vivência realizada. Pedi que registrassem:

O que aconteceu comigo nessa vivência?

Quais as facilidades e quais as dificuldades?

A seguir, a imagem dos apontamentos (transcrição em nota) feitos pelo aluno-ator que chamarei somente pelo primeiro nome: Lucas.⁵⁷

⁵⁷ Transcrição: “16/02/2019 – Que situação emocionante. Apesar de não ser minha realidade pude imaginar algo muito próximo, uma vizinha amiga da minha vó. Uma senhorinha depressiva e muito sozinha que visito com uma certa frequência. Ela não costuma aceitar visitas quando em crise, então no geral tenho mais lembranças dela alegre. Quase a convenci a vir fazer teatro comigo ops, divaguei um pouco. No começo da cena pude me imaginar arrumando um pouco de bagunça de sua sala, mas tive dificuldade de manter a imagem na cabeça uma vez que

16/02/14

Que situação emocionante. Apesar de não ser minha realidade pude imaginar algo muito próximo, uma vizinha amiga da minha Vó. Uma senhorinha depressiva e muito sozinha que visito com uma certa frequência. Ela não costuma aceitar visitas quando em crise, então no geral tenho mais lembranças dela alegre. Quase a convenci a vir fazer teatro comigo. Ops, divaguei um pouco.

No começo da cena pude me imaginar arrumando um pouco da tagarela de sua sala, mas tive dificuldade de montar a imagem na cabeça. Uma vez que "pisotearam" a caixa que eu estava arrumando e "tropeçaram" na pilha de cartas haha. Brincadeiras à parte, me imaginei na situação, porém sabia que teria muita coisa para encaixotar e isso me afastou um pouco da realidade da cena. Tive que reajustar minha visão clara da casa para poder finalizar.

A carta para um familiar não me apegou, mas assim que você sugeriu ser para um amigo tive uma visão clara de para quem escreveria e o que escreveria. Neste momento me vi completamente na cena (tirando a dificuldade de representar como estaria escrevendo), inclusive quando terminei a carta e ri sozinho por nem saber como enviá-la.

Lucas

Figura 2 - Registro das reflexões de aluno-ator sobre exercício de imaginação realizado em aula.
Exercício "Os pertences da velhinha."
Foto: Marcia Azevedo.

"pisotearam" a caixa que eu estava arrumando e "tropeçaram" na pilha de cartas haha. Brincadeiras à parte, me imaginei na situação, porém sabia que teria muita coisa para encaixotar e isso me afastou um pouco da realidade da cena. Tive que reajustar minha visão clara da casa para poder finalizar. A carta para um familiar não me apegou, mas assim que você sugeriu ser para um amigo tive uma visão clara de para quem escreveria e o que escreveria. Neste momento me vi completamente na cena (tirando a dificuldade de representar como estaria escrevendo), inclusive quando terminei a carta e ri sozinho por nem saber como enviá-la. (Lucas)"

Anotações do meu diário de bordo

Lucas expõe as observações naturais de um aprendiz em início de jornada. A constatação da sua emoção presente na escrita já é um indicador de envolvimento com o campo imaginário. A associação a um caso real – a velhinha que ele conhece – amparou a construção imaginativa no início do exercício.

A atenção é desviada no momento em que outros *pisoteiam* ou *tropeçam* nos seus objetos imaginários. Nesse caso, a adaptação ainda não apareceu como elemento auxiliar no trabalho imaginativo.

Outro fator interessante apontado pela escrita é quando diz que *sabia que teria muita coisa para encaixotar e isto afastou a realidade da cena*. Considero esse dado importante porque talvez Lucas ficasse com preguiça de encaixotar os objetos, ou ele chamaria alguém para ajudá-lo ou ainda, talvez, levasse dias fazendo essa tarefa, e aqui aparece novamente a seleção de dados significativos de Edgar Morin (2015, p. 10). A relevância da informação está no fato de que ele saiu do espaço da imaginação porque não acreditou que procederia daquele jeito. Então, para voltar para a sua verdade cênica e imaginativa, precisou *reajustar a visão clara da casa para poder finalizar*.

Lucas, nesse ponto, como na natureza humana, encontra um caminho imaginativo para justificar a continuidade de sua vivência.

Para ele foram importantes as questões lançadas no momento da escrita da carta. Para quem escrever? Ele relata: “A carta para um familiar não me apegou, mas...”.

Esse relato e tantos outros nos quais verifico a condução do trabalho em sala de aula estimulam a mim como artista-educadora. O campo da imaginação é vasto, potente e pessoal, como refletem Baitello Junior e Wulf (2014, p. 21):

Se há uma propriedade inerente às imagens, em todas as suas formas e manifestações, é sua capacidade de condensar e carregar sentidos, vale dizer, energia, vale dizer, emoções e sentimentos, histórias e estórias, memórias do passado e memórias do futuro como anseios, sonhos e projetos.

Se, durante os processos realizados em sala de aula, o artista-educador conseguir que o aluno-ator se aproxime da força das imagens a partir da exploração dos objetos imaginários, a construção dos trabalhos artísticos terá valido ainda mais a pena.

Curiosamente, há pouco tempo, lendo o livro de Toporkov⁵⁸ (2016, p. 172) sobre os trabalhos dele com Stanislávski, encontrei o seguinte trecho:

Stanislávski propôs a todos os que atuavam no espetáculo *O Casamento* que fizessem um exercício simples.

— Por favor... Cada um agora deverá escrever uma carta. Para isto, utilizem apenas objetos imaginários, mas façam tudo em detalhe: como pegar a pena, como abrem o tinteiro, como verificam se há tinta suficiente, como pegam o papel etc. Quanto mais detalhes, melhor. Não se apressem, mergulhem na tarefa, façam tudo apenas para si, e não para me mostrar...

No exemplo do mestre russo, a ação toda está voltada para o manuseio dos objetos imaginários que vão compor a escrita. Os detalhes são mencionados como importantes. No meu exemplo, a pesquisa está direcionada para os objetos imaginários da casa da velhinha. Possibilitar aos alunos-atores que imaginassem os objetos que não existiam concretamente foi algo primoroso. Toporkov cita o exercício com atores profissionais do Teatro de Arte de Moscou. Acredito, assim, que Stanislávski desenvolveu a exploração dos objetos imaginários até o fim de seu trabalho com os atores, o que me reforça a crença da importância do trabalho com objetos imaginários com alunos-atores e profissionais.

2.3 Terceira parada na viagem – É preciso agir (roda-gigante)

Nos trabalhos individuais, a absorção do material imaginativo se dá em um tempo particular, o tempo do aluno-ator. Quando se iniciam os trabalhos em duplas dentro dos elementos do sistema, um aluno-ator – que cria – se junta a outro aluno-ator – que também cria. Um alimenta a criação do outro e se adaptam entre si e em relação a suas criações. Juntos, vivenciam um jogo cênico amparados pelas circunstâncias dadas, nas quais revelarão o sentir-a-si-mesmo, por meio da presença, do olho no olho com o parceiro, da atenção cênica, do

⁵⁸Vassíli Toporkov (1889-1970), renomado ator russo. Trabalhou com Stanislávski de 1928 a 1938.

mágico *se*, da imaginação, da concentração e – o mais importante nesse processo – da capacidade de adaptação ao jogo cênico.

Aqui vou propor uma vivência que iniciará com uma investigação individual, partirá para uma pesquisa em dupla e, mais adiante, irá se transformar em um *étude*.

Para definir o termo *étude* busco referência em Michele Almeida Zaltron (2011, p. 100), pesquisadora brasileira de Stanislávski e Grotowski:

a palavra russa *etiud* deriva do francês *étude* e significa tanto estudo, análise, como esboço e composição [...] O *etiud* pode ser praticado como metodologia de aprendizagem e exercício de aperfeiçoamento das habilidades técnicas do artista.

Um pouco mais a frente, Zaltron (2011, p. 100) nos diz que: “A prática do *etiud* consiste na pesquisa laboratorial que reflete a pedagogia do teatro desenvolvida para a transmissão do sistema de Stanislávski”.

Pensando em outra referência sobre o termo, Nair D’Agostini (2018, p. 66), nos diz que *étude* “é a criação a partir de um fragmento de vida da obra, de personagens ou de qualquer material em que o ator se inspira”.

Ao trabalhar em aula com o termo *étude*, penso no artista plástico que inicia sua nova pintura por pequenos traços ou movimentos que se fortificam ou se alteram durante o processo de criação. Tendo o rascunho feito, começa a segunda parte, ou seja, inicia o preenchimento com cores. Às vezes, os esboços servem somente para pensar caminhos para uma criação que ainda está por vir; em alguns momentos, são somente experimentos postos em prática; em outros, ainda, transformam os esboços em obras de arte.

Como sempre tenho feito nessas vivências, todos iniciam deitados, em posição investigativa corporal de dormir. Aguardo alguns segundos para que se coloquem nessa situação e relaxem.

Repetir sempre o mesmo caminho para iniciar uma vivência é uma rotina que coloca o aluno-ator em um estado de tranquilidade e segurança. Ele e o corpo identificam, por meio da rotina, que os trabalhos já vão começar.

Nessa vivência, ficarei atenta para amparar os aprendizes durante toda a “viagem”. Caberá a cada um colocar-se nas circunstâncias com o mágico *se* e por meio dos objetos imaginários, quando for o caso.

Uma vez que vou narrar toda a vivência, nesse momento, como narradora, também estarei “vendo” as imagens indicadas com meus olhos da mente. Se, eu narradora, não “vejo”

a imagem que falo, o outro também não vai ver. O artista-educador deve se preparar para esse momento.

A seguir, uma versão em detalhes para ajudar no entendimento da cena.

Roda-gigante

Parte 1

Você está deitado, dormindo.

Está sonhando que está em um parque de diversões. É noite. Aparecem flashes de luzes, barulhos de música em volume alto, pessoas rindo por todos os lados. Você não está só. Está com uma pessoa cujo rosto não está muito visível, apenas o sorriso. Você está feliz. Percebe que está dando a mão para uma criança de 8 anos. Todas as imagens são bem felizes. De repente, a imagem muda para uma roda-gigante. Você está embaixo, sozinha olhando para a roda em movimento. Você acena para a pessoa e a criança que estavam com você antes. Todos estão rindo muito. De repente, tudo escurece no sonho e você só ouve um grito, uma correria. Quando toma consciência dentro do sonho, vê o corpo da criança caído no chão.

Barulho de sirene de ambulância e de polícia.

Num susto, você acorda. Está com a respiração ofegante. Se vê no quarto, na sua cama. Você lembra de todo o seu passado. Esse sonho é uma memória que não lhe abandona nunca. Uma saudade lhe invade. Você levanta da cama e vai pegar os brinquedos guardados da criança. Recordações. Você lembra que hoje a criança faria aniversário, ela completaria 18 anos. Você decide, então, fazer um bolo de aniversário para a criança. O bolo que ela mais gostava. Vai até a cozinha e inicia a feitura do bolo, passo a passo. A campainha toca. Quem será? Você não está esperando ninguém. Vai atender. Abre a porta e vê...

Aqui é finalizada essa primeira parte. Proponho, então, uma caminhada pelo espaço. Podem se movimentar, alongar, conversar com os colegas. Posso, ainda, colocar uma música para descontraí-los. Dou um tempo de cerca de cinco minutos e iniciamos a segunda parte. Peço que deitem novamente em posição de dormir e início a próxima vivência.

Parte 2

Você está dormindo em um chão duro, mas seu corpo está acostumado com isso. O corpo mexe para um lado e para outro, procurando uma melhor posição. Você abre os olhos e vê que continua no mesmo lugar de sempre – uma cela. Você é uma pessoa presa, presa há dez anos.

A noite passada não foi muito boa. Uma mistura de imagens, confusões.

De repente, você ouve a voz do carcereiro avisando que você está livre e que ele voltará daqui a pouco para buscá-lo. Uma felicidade lhe invade dentro da cela e você passa a agir como uma criança feliz. Você vai até a pequena pia no canto do cubículo e abre a velha torneira manchada. Sai um pequeno fio de água, que você usa para se lavar um pouco.

O carcereiro retorna. Você ouve os passos dele no corredor.

Ele pede que você o acompanhe.

Os colegas das outras celas lhe desejam.

Atravessa uma portam.

Um funcionário está atrás do balcão e fala seu nome completo. Você confirma com a cabeça.

Ele lhe entrega uma chave de casa, você reconhece-a, seu documento de identidade e o dinheiro para o ônibus. Você assina o papel de devolução dos seus objetos e ele o acompanha até um portão gigante. Ele abre uma pequena porta nesse portão e você vê a rua depois de dez anos. Olha para um lado e para o outro, vê o ponto de ônibus, caminha até ele e aguarda. Você vai para casa finalmente. Seu ônibus aparece, você acena e sobe no veículo. Tem um lugar para sentar. Olhando para a rua pela janela. Você percebe como tudo mudou – 10 anos mudam muita coisa. Seu destino chegou. Toca a campainha do ônibus e desce.

Caminha uns metros e para em frente a uma porta bem conhecida por você. Hesita um momento. Tem vários pensamentos. Decide tocar a campainha. Alguém abre a porta.

Fim dessa vivência. Nessa turma, após essa vivência, solicitei aos alunos-atores que escrevessem uma carta para o advogado revelando como foi que a criança morreu. Deixei para escrever a carta ao final da vivência para não atrapalhar a concentração coletiva, uma vez que cada um poderia escrever o quanto quisesse. E também, logicamente, estava fazendo a condução da cena.

Na vivência anterior (os pertences da velhinha) o registro foi feito com caneta e papel imaginários. Dessa vez, entreguei papel e caneta. É a primeira vez que aparece um objeto concreto em uma vivência.

A ideia era investigar quais eram as informações criadas imaginativamente. Elaborei algumas perguntas como provocações e auxílio para aqueles que tivessem mais dificuldade na imaginação. Vale a pena frisar aos aprendizes que não há julgamento na decisão imaginativa, o importante é a lógica e a coerência na justificativa das circunstâncias imaginadas.

*Conte como a criança caiu da roda-gigante,
uma vez que era você que estava com ela.*

*Você pode contar a sua verdade para a situação,
ou pode contar uma versão ao advogado que também é falsa.*

Mas você deve saber intimamente qual a verdadeira história criada.

Só você sabe sobre suas circunstâncias imaginadas.

Ao terminar a carta, deixe-a no canto para ser entregue ao advogado.

A seguir, a imagem e a transcrição de uma carta que guardei do processo em aula.⁵⁹ A pessoa não assinou, o que estimulou minha imaginação sobre quem seria o autor. A partir dessa carta posso imaginar uma situação que não vejo concretamente. O que consigo imaginar para além das palavras? A grafia me diz algo? As palavras relevam um segredo? Pela maneira como ele escreve as frases, conseguimos pensar em algo a mais? O que vejo a partir dessa escrita com meus olhos da mente? Vejo com meus olhos da mente que...

⁵⁹ Mantenho a transcrição da maneira como foi escrita pelo autor anônimo. “Eu vivo um pesadelo desde aquele dia, eu jamais machucaria ninguém, alguém que eu amo. NUNCA! NUNCA! Não me importa estar aqui ou no mundo lá fora, nada mais faz sentido. Passei anos tentando dormir 24 horas por dia pra tentar esquecer, mas nada passa. A dor é inexplicável, eu revivo aquela cena a cada segundo da minha vida e é como se eu tivesse caído daquela roda gigante junto. Eu morri! Estávamos na terceira volta, quando vimos um pássaro. Ela amava animais. O dia estava lindo, ensolarado e cheio de vida! Ficamos admirando o pássaro que cantava naquela árvore e quando chegou a quinta volta, lá em cima, o pássaro se aproximou, mas não o suficiente. Ela logo levantou e foi em direção dele, toda feliz e cheia de energia. Quando percebi, eu estava segurando apenas um braço dela e o sol ofuscou minha visão. E foi ali que tudo acabou! Meus sonhos morreram, minha vontade, medo, tudo!!! Espero um dia me perdoar por isso!”

Eu vivo um paralelo desde aquele dia, eu jamais
 machucaria ninguém, alguém que eu amo. NUNCA! NUNCA!
 Não me importa estar aqui ou no mundo lá fora, nada
 mais faz sentido.
 Fui anos tentando dormir 24 horas por dia pra tentar
 esquecer, mas nada passa. A dor é insuportável, eu sinto
 aquela dor a cada segundo da minha vida e é como
 se eu tivesse caído daquela roda gigante junto. Eu morri!
 Estávamos na fenceira solta, quando vimos um pássaro.
 Ela amava animais! O dia estava lindo, ensolarado e cheio de
 vida! Ficamos admirando o pássaro que contava aquela avo-
 e quando chegou a quinta solta, lá em cima, o pássaro se
 aproximou, mas não o suficiente. Ela logo levantou e foi
 em direção dele, toda feliz e cheia de energia. Quando perce-
 bi, eu estava pegando apenas um bico dela e o sol ficou
 minha vista. E foi ali que tudo acabou!
 Meu sonho morria, minhas vontades, medo, tudo!!!
 Estou ainda me perdendo por isso!

Figura 3 - Registro das reflexões de aluno-ator sobre exercício de imaginação realizado em aula.
 Exercício "Roda-gigante"
 Foto: Marcia Azevedo.

Nessa fase do curso, a atenção cênica está mais desenvolvida e o exercício muscular da imaginação encontra-se mais fortalecido. Os alunos-atores permanecem mais tempo dentro das visões da mente e percebe-se nitidamente que o “entrar” e “sair” da vivência quase não acontece mais.

Ressalto sempre que é preciso puxar novos fios para a verticalização das imagens,⁶⁰ para que elas se desdobrem a partir dos questionamentos que fazemos para a cena proposta.

Na primeira e na segunda partes da vivência, os alunos-atores estavam cada um em seu mundo imaginário, criaram individualmente suas ações a partir de seus estímulos imaginativos, memórias e ideias guiadas pelo mágico *se*.

Partimos, agora, para a terceira e última situação. O jogo será em duplas. Deixo que eles mesmos formem as parcerias e explico a proposta.

Parte 3

Vocês agora trabalharão em duplas.

*Uma pessoa será aquela que estava presa na cadeia
e a outra pessoa, aquela que estava fazendo o bolo.*

Essa parte do experimento cênico começa com a campainha tocando.

*Vocês já viveram as situações anteriores. Cada um tem em si as informações necessárias
para começar o jogo.*

As duas pessoas têm uma questão do passado em aberto.

Vocês devem responder às questões:

Quem somos nós?

Qual a relação da criança conosco?

Nós vamos conversar? Sobre o quê? Qual conversa tem de acontecer?

*Não pensem em resolver a cena antes dela acontecer,
deixem a história se desenvolver naturalmente.*

A dupla combina suas ideias sobre as questões lançadas. Relembra as circunstâncias dadas para cada um e partem para o jogo em duplas. A pessoa que faz o ex-presidiário tem um

⁶⁰ Puxar novos fios para a verticalização das imagens significa que sempre devemos criar perguntas para a cena. Metaforicamente, é a imagem da pipa no céu. Você tem que ir soltando a linha para que ela possa voar cada vez mais alto.

alimento imaginativo a mais: a carta escrita ao advogado e a informação contida nela. Essa informação deve ser um motivador a mais que alimenta o imaginário do aprendiz.

O tempo agora é do *étude*. Eles experimentam se colocar na situação (eu nas circunstâncias) e agir conforme os elementos do sistema já adquiridos. Finalizam a cena, conversam sobre o que construíram juntos – o que foi bom, o que não conseguiram acreditar – e partem novamente para um novo *étude*. A construção sempre é viva, não é repetição do mesmo. É uma nova construção. É experimento vivo como se fosse a primeira vez. O que foi bom permanece, o que não foi interessante é recriado.

No *étude*, assim como a ideia do artista plástico, o aprendiz vai experimentando a construção do traço, a construção das imagens, das ações. Se ele estiver inteiro com suas imagens criadas, um estará alimentando as imagens do outro. Se um componente da dupla propor algo, o outro tentará se adaptar ao novo, experimentando a nova ideia, perguntando-se internamente o que faria nessa nova situação, deixando-se afetar pelo outro, pelo novo campo de conhecimento.

Stanislávski (2017, p. 277) nos relata que “temos que saber nos adaptar às circunstâncias, ao tempo e à cada pessoa separadamente”.

Zaltron (2011, p. 41) nos aponta seu entendimento, com base no mestre russo:

Para cumprir os objetivos de sua personagem, o ator precisa, constantemente, adaptar-se às circunstâncias que vão surgindo no desenrolar de sua ação. Essas circunstâncias trazem novas informações ao acontecimento, que podem impulsionar ou obstaculizar a realização da ação. Cada circunstância nova provoca uma *adaptação* correspondente. E a *adaptação* deve ser sempre justificada pelo objetivo almejado pelo ator/personagem.

A adaptação é um processo rico para o aluno-ator porque ele aprende a selecionar, na prática, aquilo pelo qual lutar na construção e aquilo que pode abrir espaço para o novo. A adaptação deve estar sempre voltada para as circunstâncias da cena. Assim, ambos aprendem, ambos ganham.

No primeiro *étude*, os objetos são imaginários. A carta entregue ao advogado não está presente nessa cena. A atenção cênica torna-se uma lupa gigante na qual a dupla deve perceber qual objeto está sendo manuseado, onde é colocado, e quais são os objetos que possuem na casa, para não “passar por cima deles”. Um deve auxiliar o outro nessa construção imaginativa. Aos poucos, a relação vai sendo construída entre os parceiros.

Lembro aos alunos-atores dos objetos que foram indicados pelas circunstâncias dadas, como aqueles recebidos na prisão (a chave, a identidade e o dinheiro), e também sobre os brinquedos da criança e o bolo que está sendo feito.

São dados importantes que podem e devem amparar o aluno-ator na construção de suas circunstâncias imaginadas e na sustentação do jogo cênico.

Normalmente, esse encontro é encerrado com a dupla na investigação. Esse será o primeiro trabalho que será repetido mais de uma vez, de um encontro para o outro. Peço a todos que reflitam durante a semana sobre tudo o que aconteceu e principalmente reflitam sobre o mágico *se*. Proponho, ainda, que vejam imagens de roda-gigante, casos sobre presidiários, como se faz um bolo, e tudo o mais que eles sintam necessidade de saber para alimentar suas imaginações e o sentir-a-si-mesmo dentro da cena.

Stanislávski, citado por Vássina e Labaki (2015, p. 136) nos ensina que:

Assim como um músico fica embriagado pelo som, o artista plástico pelas cores, o escultor pela linha e o poeta pelo verso sonoro, o ator chega ao êxtase sentindo a beleza da sua criação imaginativa, e dessa sensação a partir da representação dessa criação, ele chega às sublimes vivências espirituais.

É iniciada, agora, uma nova fase de trabalhos com os aprendizes. A vivência transforma-se em *étude* que se transforma em cena. O artista-educador acompanha o desenvolvimento das aprendizagens através dos elementos do sistema Stanislávski. Aos poucos, as imagens vão tornando-se materiais tão fortes como as circunstâncias. Alimentar a imaginação com outras imagens, objetos, fotos, música vai fortalecendo a musculatura imaginativa.

No próximo encontro, os alunos-atores deverão trazer os materiais que consideram importantes para o exercício da cena e também os objetos que compõem o espaço cênico. Reforço que trabalhar com objetos imaginários possibilita ao aluno-ator estar em presença constante dentro da cena para não trair os próprios combinados. Aumenta também a atenção cênica e valoriza a utilização dos objetos necessários para sua comunicação. Assim, ao pedir agora, os objetos reais, eles saberão o que é importante para a cena e o que é desnecessário.

Anotações do meu diário de bordo

Em uma turma de Atuação 1, tive uma aluna-atriz muito querida. Vou chamá-la de aluna-atriz A.

O universo sociocultural dessa aprendiz era bem diferente dos demais alunos-atores daquela turma. Nos trabalhos de imaginação, ela tinha dificuldade de se entregar porque ficava

muito preocupada se estava fazendo direito, se as pessoas estavam olhando para ela ou se ela estava reagindo “de acordo” com a solicitação. Mesmo que eu verbalizasse que cada um tinha o seu jeito particular de fazer o exercício, ela ficava receosa.

Na vivência *Roda-gigante*, compreendi o grande desejo dela em lutar para se tornar alguém melhor no mundo, mesmo com todas as dificuldades à sua volta. Foi um acontecimento importante para mim e acredito que para a turma também.

No período de *études*, havia pedido que os alunos-atores trouxessem os objetos concretos para o exercício da *Roda-gigante*, como chave, identidade, brinquedos, tigela, colher etc., o que fosse possível para trabalharmos em aula.

Deixei as duplas conversarem um pouco sobre o que tinham feito na aula anterior e o que gostariam de experimentar hoje como *étude*.

Fui passando pelas duplas em conversas para tirar dúvidas, caso houvesse, e parei na dupla onde estava a aluna-atriz A.

Perguntei como pensaram a história durante a semana e quais construções criaram a partir da vivência de semana passada. Sua parceira, aluna-atriz B, explicou que adicionou novas informações às circunstâncias imaginadas e relatou:

- B refez a vida após o falecimento do filho adotado por elas duas. Agora B estava casada com um rapaz e feliz. Assim, não queria mais saber da antiga companheira A.

E então perguntei para A:

— E você concorda em ir embora?

Ela ficou sem responder. Então perguntei:

— Pelo que você pretende lutar?

Nesse momento, percebi que formou uma imagem, uma visão nos olhos da mente dela.

— Eu não quero ir embora. Quero ficar e lutar pelo meu amor – respondeu ela.

— Então lute – respondi. Lute pelo que acredita!

E foi exatamente o que ela fez na cena. Disse em cena que não iria embora de maneira alguma e que queria recuperar o tempo perdido e não sairia da casa. Não abriu mão de seu desejo.

A pergunta feita a ela – *pelo que você pretende lutar?* – provocou um movimento particular. Uma imagem se formou em sua mente e ela se agarrou a essa imagem, lutando pela cena com toda verdade possível.

Retomo aqui o termo *sistema*, das palavras de Stanislávski que, nesse caso, toma força: *o que existe é a natureza humana*.

A verdade da cena, a crença, são elementos essenciais difíceis no trabalho do aluno-ator. Nas circunstâncias dadas, muitas vezes *fugimos* do contexto para fazer algo mais fácil. Muitas vezes não sabemos exatamente o que faríamos nessa ou naquela situação, o que explicita as dificuldades em deixarmos as imagens tomarem o espaço criativo.

Quando a natureza humana age, não precisamos saber conceitualmente do que se trata o elemento. Uma chama foi acesa no coração da aluna-atriz A. A pergunta feita colocou-a em movimento. Ela não desistiu no meio do caminho, pelo contrário, lutou como se fosse a sua última esperança de vida. Nesse sentido, Stanislávski (2017, p. 19) comenta:

Somente quando o ator entende e sente que sua vida no palco, interior e exterior, com todas as convenções implicadas, flui natural e normalmente a ponto de ser perfeitamente naturalista, de acordo com todas as leis da natureza humana, é que os segredos mais profundos do subconsciente irrompem cautelosamente. Desses segredos emergem sentimentos que nem sempre podemos compreender, mas que nos dominam por um breve ou mesmo por um longo período de tempo e movem-se em direções impostas por algo que vem do nosso interior. Não tendo controle sobre esta força motriz, e também sendo incapazes de estudá-la, nós a chamamos simplesmente, em nossa terminologia, de “natureza”.

Foram apresentados, neste capítulo, três vivências que considero importantes para o trabalho da imaginação. São procedimentos que utilizo no começo do curso. Tenho percebido, nesse tempo, que a exploração dos objetos imaginários dentro das vivências potencializam o trabalho dos atores-alunos com relação ao mágico *se*, às circunstâncias, à concentração e atenção e à verdade cênica. O aprendiz passa a investigar a qualidade do que experimenta para ele, uma vez que, no momento da vivência, todos estão experimentando seus processos. Ele tem a possibilidade, assim, de tentar uma vez, outra e ainda outra. A imaginação percorre um espaço que só pertence a ele e viajar nesses mundos torna-se prazeroso.

*o indivíduo não é a soma de suas impressões gerais,
é a soma de suas impressões singulares
Bachelard (2013a, p. 8)*

Maria Knebel, em seu livro **Análise-ação: práticas das ideias teatrais de Stanislávski**, nos diz que “um dos instrumentos que estimulam a imaginação é a visão” (2016, p. 148). A autora dedica dois capítulos ao tema visão. O primeiro com enfoque na análise ativa da peça e do papel; o segundo, direcionado a palavra na arte do ator. A pedagoga russa descreve suas anotações sobre uma das aulas do Estúdio de Ópera e Drama, em 1936, onde Stanislávski diz que:

Uma vez criado o ‘o filme’ do papel, vocês chegarão ao teatro e irão rodá-lo na presença de uma multidão, diante do espectador. Irão vê-lo e falar dele da maneira como o sentem aqui, hoje, agora. Logo, o texto – a ação verbal – deve ser fixado através de imagens mentais, da visão. E é preciso falar sobre essa visão com o pensamento, isto é, com as palavras. (KNEBEL, 2016, p. 151).

É a provocação dessas visões que alimenta a imaginação para criar novas imagens que novamente vão estimular a imaginação e assim seguirão ininterruptamente. Para acionar essas visões, partimos dos conhecimentos prévios dos alunos-atores em relação às circunstâncias da peça escolhida.

Nosso grupo de investigação era composto por 22 (vinte e dois) alunos-atores. As aulas de teatro aconteciam às segundas e quartas, no período da noite, ou seja, após um dia inteiro de trabalho ou escola. Era uma turma mista em que alguns aprendizes estavam iniciando sua primeira montagem e outros iriam fazer sua última criação no curso. Metade da turma se formou naquele semestre e saiu da escola habilitada como atores e atrizes.

Eu havia dado aula para alguns alunos-atores desse grupo em semestres anteriores e também conhecia outros dos futuros formandos de conversas informais pelos corredores da escola. Esse grupo, alimentado pelos mais antigos da turma, tinha um histórico de pouca concentração e muitas “brincadeiras”, isto é, dispersão nos trabalhos. Aprender a lidar com essa informação foi para mim um grande desafio, pois a brincadeira é muito bem-vinda para ativar a imaginação, mas esta também requer concentração. Como nos diz Bachelard (2013a, p. 2) “a imaginação trabalha mais geralmente onde vai a alegria – ou pelo menos onde vai uma alegria!”. Foi preciso, então, durante o semestre inteiro, pensar em caminhos estratégicos para conseguir a concentração necessária e utilizar as brincadeiras de maneira a contribuir para a construção do trabalho.

A minha intenção como artista-educadora era propor um processo criativo em que os alunos-atores fossem provocados, enquanto pesquisadores da arte, a sair do lugar comum, promovendo um interesse pelo desenvolvimento da imaginação na construção da cena e do papel-personagem. Trabalho difícil e ao mesmo tempo instigador. Foi assim que iniciamos aquele semestre.

As primeiras dificuldades com relação à concentração surgiram na roda inicial. O passo relacionado ao nosso SIM coletivo demorou um tempo para acontecer, reafirmando a necessidade de trabalhar a concentração do grupo. Decidi, naquele passo, que esse elemento seria trabalhado por meio do treinamento que aprendi e pratiquei com Jurij Alschitz.⁶¹

Falarei primeiro sobre o treinamento e, na sequência, sobre a montagem com os

⁶¹Jurij Alschitz (1947-), ator, pedagogo e diretor russo-alemão, foi convidado pelo Teatro Escola Macunaíma por duas vezes (2014 e 2016) para trabalhar técnicas artístico-pedagógicas com o corpo docente. Todo o treinamento desenvolvido com os alunos-atores da montagem exemplificada deu-se a partir da experiência que adquiri nos dois cursos. O treinamento feito com os artistas-educadores da escola encontra-se no **Caderno de Registro Macu**, nº 06, 2015 (ver ABREU, 2015).

aluno-atores. Em aula, as duas coisas aconteceram conjuntamente, mas considerarei que a explicação ficaria mais clara dessa forma.

3.1 Treinamento

Neste caso, especificamente, o treinamento tem o intuito de trabalhar com a atenção, conexão e energia, direcionando os aprendizes para a criação de imagens e visões.

O direto de teatro Anatoli Vasiliev nos diz:

O treinamento implica se concentrar e não se distrair. O professor dá uma série de instruções: ‘escutem e aprendam’; ou, simplesmente, ‘toquem uns aos outros, não toquem uns aos outros, pulem, deem cambalhotas; escutem através da janela aberta, mas observem a vela.’ [...] Voltar ao início. O treinamento é um retorno ao início, é a educação da criança em um corpo envelhecido, o despertar da alma. [...] O treinamento não é para três anos,⁶² mas para toda a vida. (*apud* ALSCHITZ, 2017, p. 15).

Burnier⁶³ (2001, p. 171) assim analisa o treinamento em seu trabalho:

Tendo por objetivo a preparação do ator, o treinamento explora suas capacidades e trabalha suas dificuldades, alargando seu léxico, dilatando seu corpo e abrindo os caminhos para o fluir de suas energias potenciais. *Desta forma delinea todo o que e como fazer.*⁶⁴

A técnica de treinamento é composta de exercícios que trabalham os componentes da arte de ator, ou seja, as ações físicas, as ações vocais e a dinamização de suas energias potenciais. (itálico do autor)

Para Alschitz (2017, p. 127):

O treinamento deve remover o contraste que surge durante a transição de um campo energético (a vida cotidiana) para o outro (a arte). [...] o treinamento deve provocar a efervescência de todo o potencial energético

⁶²Vasiliev está se referindo ao tempo de estudos na escola de teatro onde ele e Jurij estiveram juntos como professor e aluno, respectivamente.

⁶³ Luis Otávio Burnier (1956-1995) foi ator, mímico, tradutor, pesquisador e diretor de teatro. Um dos fundadores do LUME Teatro – Núcleo Interdisciplinar de Pesquisas Teatrais da Unicamp (Universidade de Campinas, SP).

⁶⁴ Itálico do autor.

do ator, de todas as suas capacidades criadoras [...] os exercícios devem sintonizar a energia do ator com a energia específica da obra e as relações de trabalho com os colegas. [...] deve-se equilibrar a energia de cada indivíduo com todo o conjunto, unir-se em um só sistema.

Somente preparando-se previamente é que se pode considerar o ator energeticamente pronto para a criatividade, para o trabalho no palco, para seu papel e para o encontro com seus colegas.

Chekhov (1986, p. 2) explorou de outra maneira o treinamento corporal, mas suas palavras servem perfeitamente ao nosso propósito:

O corpo de um ator deve absorver qualidades psicológicas, deve ser por elas impregnado, de modo que o convertam gradualmente numa membrana sensível, numa espécie de receptor e condutor das imagens, sentimentos, emoções e impulsos volitivos de extrema sutileza.

Assim, amparada pelos encenadores acima e com base em minha experiência com os alunos-atores, chamarei de treinamento a uma movimentação pelo espaço de maneira coletiva e/ou individual, na qual todos os aprendizes são direcionados para a realização da mesma tarefa: treinar o corpo para uma concentração e abertura energética coletiva e artística. Essa conexão de energia coletiva acontece entre os aprendizes e entre eles com o tempo-espaço e o artista-educador. É preciso estabelecer uma sintonia entre todos no intuito de corroborar com o desenvolvimento e desdobramento da imaginação.

Nesse caso, o treinamento não é a repetição de movimentos mecânicos, ao contrário, é uma técnica que propõe vitalidade, atenção e energia concentradas para experimentos criativos que mais tarde podem ser direcionados para a construção do papel-personagem e da cena.

O que chamarei de energia? Segundo Houaiss e Villar (2009), “energia é a capacidade que um corpo, uma substância ou um sistema físico têm de realizar trabalho”. Pensando no universo teatral, a energia é essa força invisível, essa eletricidade que está presente no corpo do ator e da atriz e que contagia o(s) parceiro(s) de cena e a plateia. Para Barba (2009, p. 102) a energia refere-se a dois polos distintos,

um vigoroso, forte (animus), e outro suave, delicado (anima), duas temperaturas distintas, que somos tentados a confundir com a polaridade dos sexos [...] energia anima (suave) e energia animus (vigorosa) são termos que não tem nada a ver com a distinção masculino-feminino [...] referem-se a uma polaridade pertinente à anatomia do teatro, difícil de se definir com palavras, difícil de se analisar, desenvolver ou transmitir.

Stanislávski usa os termos irradiação e inradiação para falar sobre essa energia que ele chama de comunicação:

Será que não experimentaram, na vida real ou no palco, em casos de comunicação recíproca, a sensação de uma corrente de vontade que brota de você e parece passar pelos olhos, pontas dos dedos, poros da pele? [...] Como chamar esse caminho invisível, esse meio de comunicação mútua? Emissão e recepção de raios? Irradiação e inradiação? [...] Você sente que, além da discussão verbal e do intercâmbio mental de ideias, se produz ao mesmo tempo dentro de você um processo de percepção recíproca, de absorção e envio de uma corrente com os olhos? É a comunicação invisível por meio da inradiação e da irradiação, que, como uma corrente submarina, se move constantemente por baixo das palavras e dos silêncios, e cria uma ligação invisível entre os sujeitos que resulta em uma engrenagem interna. (*apud* VÁSSINA; LABAKI, 2015, p. 313).

A partir dessas reflexões, é possível concluir que o treinamento tem o intuito de criar essa *corrente submarina* entre os alunos-atores.

A seguir, será abordado três desdobramentos do treinamento proposto por Jurij Alschitz. O treinamento aconteceu em quase todos os encontros até as vésperas da estreia da montagem.

3.1.1 Caminhada de velocidades

Caminhar pelo espaço é uma prática que pertence ao universo do ator e da atriz de teatro. Sempre há uma caminhada pelo espaço, seja para acordar o corpo, seja para observar os parceiros ou simplesmente para se movimentar.

Na sala de aula, após cada aluno-ator ter feito o seu alongamento individual, o artista-educador estabelece um combinado de velocidades com o coletivo. A seguir, relato minha proposta inicial para o grupo.

Vamos iniciar uma caminhada e o desafio para vocês é muito fácil.

Prestem atenção. O número 1 (um) é a caminhada mais lenta que você consegue realizar. O 10 (dez) é a corrida mais rápida que se consegue fazer. O número 5 (cinco) é uma caminhada normal. Nesse caso, vocês, sem falar nada, terão que encontrar

coletivamente qual é esta velocidade 5 para vocês. Qual será essa caminhada “normal” para esse grupo,

que chamaremos de velocidade 5?

Vou ajudá-los na primeira vez.

Espalhem-se pela sala e fiquem em estado neutro.⁶⁵

Vou colocar uma música.

Ela terá a função de estimular-los para o caminhar. E nessa primeira vez, será o “start” para começarem a caminhar. Quando começarem a caminhada, primeiro encontre a velocidade 5 para você. E somente depois, olhe para os parceiros. Então, todos procurem ajustar-se uns aos outros, tentando encontrar uma velocidade em comum.

Atenção.

Para uso da música, no treinamento, é preferível uma que estimule energeticamente a caminhada.⁶⁶ Ligo o som e os alunos-atores começam a percorrer todos os espaços da sala, tomando cuidado para não criar uma caminhada mecânica, ou seja, atentos ao que está acontecendo na caminhada em si. O artista-educador deve chamar a atenção do aprendiz para observar a si, seu corpo, seus movimentos, as possíveis tensões e reagir para aliviá-las.

Em um segundo momento, cada aluno-ator vai observar os colegas na caminhada, evitando esbarrar uns nos outros.

No terceiro momento, devem voltar a atenção para a observação geral, ou seja, agora, é em relação a si, ao colega e ao espaço. Cada um deve manter a presença no momento da caminhada. O artista-educador deve estar atento a esse movimento, orientando o grupo para uma locomoção em uníssono. Outras orientações podem auxiliar durante a caminhada de velocidades, como indicado a seguir.

Primeiramente, foque sua atenção em você.

Como os pés se movimentam?

⁶⁵ Chamarei de estado neutro ao aprendiz com corpo parado, com cabeça, pernas e pés alinhados para o horizonte, com joelhos relaxados, mas em estado de atenção, de prontidão.

⁶⁶ Costumo utilizar as criações do músico, compositor e produtor inglês James Asher. Nesse caso, foi *African Drums-Dance of the soul* (Tambores africanos – dança da alma, em tradução livre).

Tudo está vivo e em movimento.

Preste atenção ao seu corpo, onde está tencionado?

Não é uma caminhada livre, é um treinamento.

Você está acordando o seu corpo para o que vem à seguir.

Experimente sempre um caminho novo.

*No momento em que perceber que está repetindo o mesmo trajeto,
mude, vá para outra direção.*

Atenção aos colegas, atenção ao espaço.

Aos poucos, o aluno-ator, atento ao movimento coletivo, tenta harmonizar-se com a “velocidade 5”, ou seja, cumprir o combinado. Através do controle da velocidade, cria-se a primeira tentativa de estabelecer conexão de grupo. Essa é a primeira parte do treinamento: estabelecer uma mesma velocidade 5, entre todos, sem atropelos e conectados entre si. Quando visualizo o grupo na mesma harmonia, lanço uma nova proposta.

A cada nova instrução, a palavra desafio é usada para indicar a ideia de avanço.

Agora o desafio é:

*vou sugerir mudanças de velocidade e vocês vão tentar se ajustar a elas
coletivamente.*

Primeiro observem a si, depois ao coletivo.

Velocidade 7... agora velocidade 4....

*Tentem se ajustar ao coletivo, não ao que você quer que seja, mas ao que o coletivo está
propondo. Não fique sozinho, como se estivesse em uma ilha, acompanhe o grupo.*

O artista-educador, ao propor variações de velocidade, observa o grupo se ajustar coletivamente. Após esse período de experimentos, que pode tanto ser de um dia como de vários, passa-se a uma nova informação. Com os aprendizes em estado neutro, é dada uma sequência de números.

Atenção aos números 5, 9 1, pausa.

Repetindo: 5, 9, 1, pausa.

Vocês vão começar juntos a caminhada na velocidade 5,

*juntos vão passar para a velocidade 9,
depois para a velocidade 1
e, por fim, ainda juntos, vão pausar, dando fim a caminhada.
Todos deverão trabalhar juntos, não deve haver alguém comandando o grupo. É um
trabalho coletivo em que cada um tenta se sintonizar com o grupo para a mudança
acontecer. Organizem-se. Eu vou soltar a música, mas vocês começam no momento que
quiserem.*

*Observem-se. Olhem para os parceiros.
Deixem a energia dar o impulso para a caminhada.*

Nesse momento, começou o caos. Surgiu por parte dos alunos-atores uma necessidade latente de simplesmente cumprir a tarefa. Surgiram os comandantes, ou seja, aqueles que queriam determinar a hora em que todos deveriam trocar de velocidade. Ou ainda, cada um trocava a velocidade em momentos variados, esquecendo que o trabalho era coletivo.

É possível realizar as mudanças de velocidade sem alguém comandando? É perfeitamente possível. (Esse grupo conseguirá fazê-lo mais adiante no processo). Então, prossigo:

*Agora, vou indicar mais um desafio.
Com todos na velocidade 5, ao passar por um colega, cada um vai olhar nos olhos do
outro e dizer um simples “Boa-noite!”. É só isso.
Não é um boa-noite com voz diferente nem com intenções diferentes,
não é sisudo, é um “Boa-noite!”.
A sua alma de artista deve buscar encontrar no olho do parceiro uma outra alma de
artista, então não há necessidade de criar nada agora.
Cuidado com risadas e caretas desnecessárias.
Estamos criando um campo de energia entre todos.
Sei que é difícil, mas concentrem-se.*

Muitas risadas surgiram nessa parte do treinamento. Às vezes, só de olhar para o colega, alguém já começava a rir. “Eu não posso olhar para ele” – dizia um aluno-ator. “Eu

não posso. Não sei o que é, mas eu olho para ele e já caio na risada” – respondia outro.

Ouvir a justificativa era até engraçado, mas precisávamos conquistar um passo a mais na nossa jornada. É claro que, no caso dos dois aprendizes que riam, havia uma comunicação interna entre eles, e isso é ótimo, mas era outra sintonia, diferente do restante do grupo, e era necessário, agora, seguir com o propósito do trabalho. O aluno-ator avisou que, por enquanto, tentaria desviar o olhar do parceiro até estar mais concentrado. Stanislávski (2017, p. 244) dizia que:

Você só pode estar em comunicação quando vê algo e se entrega ao que vê. Breves momentos de estar em comunicação são criados por coisas para as quais você dá algo de si mesmo ou das quais você toma alguma coisa.

O treinamento, ao criar uma sintonia entre todos, possibilita uma comunicação não verbal estabelecida pelo corpo e pelo olhar do aluno-ator. Através desse olhar e do simples *Boa-noite!*, uma comunicação para além da frase estava sendo estabelecida, existia uma conexão.

Para esse grupo, no início do semestre, muitas vezes utilizei mais da metade da aula somente com os treinamentos, na tentativa de buscar uma concentração coletiva e direcionar a energia da turma para o trabalho imaginativo. Como nos diz Alschitz (2017, p. 127):

Não se deve economizar tempo nessa preparação. A energia é como uma faísca elétrica que aquece o ensaio, inflama a obra e o papel de cada ator, acende o desejo de criar no palco, no lugar, no tempo e com aqueles que a receberam.

Essa etapa era importante para criar uma unidade de trabalho, favorecendo a concentração e a conexão para todo o processo criativo. Ao final da caminhada, estavam sempre “mortos” de cansaço, mas completamente ativos para as cenas.

3.1.2 Caminhada de velocidades com objetos

O início dessa fase se dá como na proposta anterior, em velocidade 5. Durante a

caminhada, insiro alguns objetos no espaço onde os alunos-atores estão, como bancos, pufes, mesas, cadeiras. E lanço o novo desafio.

Esses objetos estão no espaço e podem ser usados por você.

Nesse instante, o objeto não pode sair da posição em que está, mas você pode compor com ele uma imagem, como se fosse uma foto tirada.

Você está caminhando, olha o objeto, tem uma ideia, vai ao objeto e permanece em composição com o mesmo, parado, experimentando as sensações e as imagens que são geradas.

Fique em composição o tempo que quiser.

Quando achar que terminou essa investigação, parta novamente em caminhada. Agora, o experimento de velocidade é individual. Cada um testará a velocidade que quiser, desde que mude de vez em quando.

Se uma cadeira está posta de determinado modo, como faço uma composição com ela? Não é parar diante do objeto e pensar. Quando você se direciona ao objeto, a imagem já aconteceu na mente.

É experimentar uma imagem, você em composição com o objeto, examiná-la e fim; partir novamente para a caminhada.

É importante o inesperado fazer parte, o desconforto aparecer e ocupar o espaço dentro da imagem.

Somente deixando-se passar por essas propostas é que vocês terão mais de uma experiência.

Figura 4 - Aluna-atriz durante vivência de caminhada de velocidades com objetos.
Foto: Tamara Cardoso.

O objeto é somente um pretexto para estimular a criação de imagens. Pode-se criar livremente no primeiro momento.

A ideia dessas imagens estáticas não significa que o aprendiz está “morto”, ao contrário, ele deve manter um estado psicofísico ativo provocado pelas imagens. Quando elas sumirem da sua mente, ou perder a conexão, não tem mais sentido permanecer em composição com o objeto. Deve-se caminhar novamente e deixar que novas imagens apareçam por meio de outros objetos.

Quanto mais amiúde e mais atentamente você olhar dentro de sua imagem, mais depressa ela despertará em você aqueles sentimentos, emoções e impulsos volitivos tão necessários à sua interpretação da personagem. Esse “olhar” e “ver” nada mais é senão ensaiar por meio de sua bem-desenvolvida e flexível imaginação. (CHEKHOV, 1986, p. 28).

Em uma próxima etapa, podem ser formadas composições em duplas, com o espaço, ou com os objetos.

Olhe para a composição que um colega está realizando.

Se ele está fazendo uma composição e vem à sua mente uma imagem para compor, pare e componha com ele, ampliando a imagem, criando quase uma história estática. Não importa se o outro tem uma imagem no pensamento e você compõe dando outra ideia. As imagens criadas vão se transformando. O mais importante no treinamento é a formação de imagens na mente e as sensações acionadas.

3.1.3 Caminhada de velocidades e composição de imagens do papel

Quando iniciei essa fase, os alunos-atores já tinham definido a obra que seria trabalhada e os papéis-personagens.

Os alunos-atores já tinham passado pelas experiências anteriores e, nessa terceira parte, avisei que experimentariam imagens a partir do papel-personagem que estavam investigando na montagem. Quais as possíveis imagens que se relacionavam com a obra? Como criar essas imagens com o parceiro? Esse experimento criado constitui material para a peça? Quais as sensações que apareciam juntamente as imagens? Essas sensações eram correspondentes às circunstâncias dadas pela obra?

Caminhada de velocidades da pausa até o 10.

Você vai pensar nas velocidades de acordo com seu papel-personagem.

Por que andaria em tal velocidade?

O que está vivendo, pensando, sentindo, imaginando?

Crie uma justificativa para a velocidade de acordo com seu papel.

Crie as imagens mentais. Deixe as visões aparecerem.

Deixe as sensações impregnarem você.

Os alunos-atores começam a desenvolver o treinamento e, aos poucos, percebe-se que todos estão em suas pesquisas imaginativas, ora experimentando pausas, ora em corrida, ora em caminhadas. Então, lanço o novo comando.

Agora vocês vão continuar o treinamento e observar os objetos que estão no espaço. Vocês podem se relacionar com eles e também podem se relacionar com outro colega. Porém, antes de ir diretamente ao colega, observe qual é a construção dele.

Como seria uma composição entre rei Cláudio e Hamlet?

E como seria a composição entre rei Cláudio e rei Hamlet?⁶⁷

Deixe a imaginação trabalhar para construir visões e perceba quais são as sensações, as conquistas.

É um momento de investigação.

Os alunos-atores permanecem livres em suas construções imaginativas. As composições tomam forma e vemos que a relação entre os colegas cria, por si só, “conversas” através dos olhos. Há comunicação entre os corpos. A energia provocada pelo treinamento está presente. Todo o material criado nessas composições experimentadas ora sozinho, ora em parceria pode ser aproveitado na peça, seja como construção física ou como visões que alimentam seu papel-personagem.

3.2 Uma viagem em alto-mar: Ser ou EnlouqueSer

Vocês devem responder a seguinte questão:

Quem sou eu?

⁶⁷ Em nosso trabalho, tínhamos um aluno-ator experimentando o rei Hamlet-fantasma.

Escrevam no papel.

Iniciamos, dessa forma, a investigação sobre a montagem que faríamos naquele semestre.

Quem sou eu? Três palavras para uma questão profunda. Tomar posse de um papel-personagem é uma tarefa árdua, requer compromisso com o investigado. Requer aceitar os atos sem questioná-los, tratando-os como algo que pertence ao comportamento humano. Tomar posse de um papel-personagem requer entrega viva e não forjada, porque as diferenças entre os dois casos são nítidas.

A pergunta “quem sou eu?” propõe uma provocação, aciona a memória, o olhar, faz surgir uma reflexão pessoal e um novo questionamento: “E quem sou eu hoje?” Fizemos a discussão em sala de aula, na roda, com todos os alunos-atores.

É uma distância de nós mesmos, porque, primeiro, somos moldados na nossa criação, pelo contato que temos: escola, religião etc. Os papéis que temos que exercer, como pai, mãe, filho, profissional, que no fim estamos exercendo vários papéis, nem sempre são os papéis que queremos, e vamos nos distanciando de nós mesmos. É o “viver para o outro” e não “para si”.

Se dar conta que o seu “Eu” pode não ser aquilo que o outro vê de você. Nós somos moldados muitas vezes pela religião ou em casa, na sociedade de modo geral, e o outro pode te julgar ou te taxar por algo que ele vê que nem sempre é a realidade, vai por “achismos”, e temos que ter essa consciência, que o que os outros veem a meu respeito não é o que me compõe. Temos que olhar para dentro e ter essa consciência.

(Registros da assistente Amanda Fernandes sobre falas dos alunos-atores.)

Diante dessa conversa tão rica, não pude deixar de lembrar da lagarta⁶⁸ que faz perguntas à Alice, que retruca sobre suas transformações em apenas um dia.

“Quem sou eu?” coloca o aprendiz em destaque primordial, como se estivesse sozinho no meio do oceano. Uma pergunta gigantesca que a maioria de nós tem dificuldades em responder. E, no momento em que se acredita ter encontrado uma rota-resposta, vem outro pensamento que muda a direção dos ventos. Sabemos falar sobre coisas rotineiras, concretas, definimos alguns gostos ao longo da vida, mas conforme as questões vão se aprofundando, o titubear vai aparecendo.

Qual a intenção dessa investigação?

O aluno-ator deve reflexionar sobre si um pouco se quiser aventurar-se e

⁶⁸ CARROLL, Lewis. *Alice no país das maravilhas*. Capítulo Conselhos de uma lagarta.

experimentar outros papéis. É preciso lançar-se questões como: “O que é meu?”; “O que eu penso sobre isso?”; “Como eu faço nesse caso?”. Se cada um começar a investigar sobre si, certamente terá questões interessantes para investigar sobre o papel-personagem.

Quando lancei a questão “Quem sou eu? ao grupo, não havíamos definido ainda que a peça de montagem seria **Hamlet**, de William Shakespeare. Uma história complexa, cheia de perguntas que incentivam respostas das mais diversificadas e imagens das mais criativas.

Disparei as primeiras perguntas ao grupo para dar início à pesquisa. Aponto-as aqui porque essas questões também auxiliam na construção do pensamento imagético: O que o autor quer comunicar com sua escrita? O que ele quer nos dizer sobre seus pensamentos e sua época? Por que nos interessa falar sobre esse assunto hoje? Em que a obra conversa com o tempo atual e os pensamentos de agora? O que se revela por trás das palavras do autor? O que cada cena está revelando a nós e ao mundo? São questionamentos importantes que aproximam o aprendiz do universo da obra e dos seus pensamentos com relação ao tema abordado no texto.

Para Maria Knebel (2016, p. 69),

Quanto mais o ator for capaz de enxergar ativamente os fenômenos vivos da realidade por trás das palavras do autor, de despertar em si mesmo as representações daquilo que fala, mais fortemente agirá sobre o espectador.

Maria Knebel, em poucas palavras, revela um conteúdo essencial para que a comunicação se estabeleça entre aquele que fala e aquele que escuta. Contudo, essa conquista não é tão simples quanto parece, pois “enxergar ativamente os fenômenos vivos da realidade por trás das palavras do autor”, significa construir as imagens daquilo que se fala no instante em que se fala, preenchido do significado das palavras e da sua carga emocional correspondente. E ainda, para “despertar em si mesmo as representações daquilo que fala”, presume-se que o ator tenha experimentado diversas possibilidades imaginativas e que elas estejam ativas quando necessário.

Nesse contexto, pressupõe-se que “dar vida” às palavras do autor, de maneira que soem legítimas, não é uma tarefa tão simples quanto parece, o que ressalta a importância do trabalho imaginativo do ator.

Para dar veracidade às palavras de Maria Knebel, recorreremos mais uma vez à importância do exercício muscular da imaginação como material fecundo de criação. Durante toda a vida, mas principalmente no início da jornada artística, é imprescindível alimentar o universo do aluno-ator com atividades em que a capacidade imaginativa seja alargada, dilatada, ampliada por meio de uma experiência viva. Nesse grupo, em específico, o treinamento cumpriu

essa tarefa durante as composições de imagens.

Nos momentos dos *études*, o aprendiz, ao utilizar suas próprias palavras dentro da cena, busca em si referências que se aproximem das circunstâncias dadas, dando mais sentido à comunicação. As palavras, aos poucos, vão se transformando em imagens no olho da mente, ativando o sentido da visão interior e tornando-se “vivas” na boca do aluno-ator. Essa visão passa a se desenvolver na mente do aluno-ator, conforme dito anteriormente, como um filme mental.

Os primeiros *études* vieram carregados de construções distanciadas, engessadas no tempo da obra. A ligação entre o questionamento “Quem sou eu?” e a peça de Shakespeare não apareceu prontamente. Estávamos “boiando” na superfície da obra.

Iniciei a partilha de pesquisas. Pedi que todos procurassem informações sobre a obra. Livros, artigos, comentários, vídeos etc. A artista-educadora, Mônica Granndo, parceira em suas aulas sobre história do teatro, investigou com o grupo o autor e suas obras. Todas as informações seriam benéficas. Essas partilhas eram feitas no momento inicial da aula, em roda. Assim, todos teriam as mesmas informações.

Em uma dessas conversas em roda, falamos sobre um vídeo assistido do canal da Casa do Saber, no YouTube, no qual Dante Gallian⁶⁹ fala sobre o excesso de razão em Hamlet que o tornaria covarde. O historiador transfere esse dado para o mundo moderno e dialoga sobre o excesso de razão e a covardia. Diante dessa reflexão, propus uma vivência trabalhando os contrapontos Ação × Razão.

Segue a descrição da vivência registrada no diário de bordo⁷⁰ da turma, feita pela

⁶⁹ Dante Gallian é historiador, mestre e doutor em História Social pela Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo (FFLCH-USP). Dados sobre o vídeo: GALLIAN, Dante. **A relação entre o ser e o fazer em Hamlet de Shakespeare**. 2017 (7:38 min.) Produção: Casa do Saber. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=faow-EB6U_A. Acesso em: 14 out. 2020.

⁷⁰ O diário de bordo da turma é um registro escrito e fotográfico de cada encontro realizado pelo coletivo. Naquele semestre o registro do diário ficou a cargo das assistentes Amanda Fernandes e Jaque Kelly. Pode ser

assistente Amanda Fernandes, na época.

Marcia propôs:

- “Quais os momentos em que você não sabe o que fazer, que pinta uma dúvida. Conversa com você, mas bem baixinho, quase inaudível. Por que você pensa isso? Por que essas coisas te afetam?

- O que você tem vontade de transformar, de mudar?

- “Você está em um lugar tranquilo, mas de verdade tem algo te incomodando, como resolver isso? O que eu faço para resolver isso?

- Ali na frente, tem uma resposta para você, sobre isso que te incomoda. Vai lá buscar... - Na hora que você começa a caminhada, você percebe que tem 50kg em cada perna, mas você vai. Alguém colocou para te atrapalhar, mas você vai. (sem fingimento)

- Está lá na frente, você está no caminho, mas de repente começou uma ventania, bem forte, dessas que te derrubam, que te jogam para trás. Mas você vai, você tem que ir, tem que cumprir, tem que chegar lá. Tem o peso da perna e a ventania que te atrapalha, mas na sua cabeça você determinou: EU VOU CHEGAR LA.

- De repente, tiraram o peso de 50kg, mas a ventania aumentou. Você fica perdido pelo espaço, o vento te joga para todos os lados. Aonde é mesmo que você tem que ir?

- A ventania passou. Onde você estava? E onde você está, do lugar que você tem que chegar com a resposta. Se aproxime. Aonde era mesmo o seu lugar?

- Na hora que você está se aproximando, algo te paralisa por dentro. Nenhum musculo se movimenta. Nada mexe. Você tenta se mexer, mas internamente algo te paralisou. Você está completamente paralisado. Você quer ir, você manda o comando para seus músculos, você faz a intenção de querer se movimentar, mas nada sai do lugar.

- Pensamento firme, você tem que mandar o comando para seus músculos, para você sai desse estado. De repente você percebe que os dedos das mãos começam a se mexer, e também os dedos dos pés criam vida. Os braços tomam um movimento, e as pernas lentamente começam a recuperar sua força muscular. Tudo bem lento, como se você tivesse aprendendo a andar novamente, pois você perdeu por um instante o controle do próprio corpo.

- Aos poucos vai voltando ao normal. E você vai ao encontro da sua resposta. Aos poucos, a musculatura vai tomando vida novamente. Você sente o seu corpo.

- O que fazer? O que sua resposta disse? Qual é a sua tarefa?

- Você tem que cumprir sua tarefa. Não é outra pessoa. É você! O que você tem vontade de falar para você, para o mundo?

- O que você tem vontade de fazer agora? FAÇA.

(fim)

O intuito era colocar-se diretamente na situação de reflexão, primeiro mentalmente e depois fisicamente. Uma analogia vivencial à história de Hamlet. O querer realizar algo e ser impedido por essa força contrária.

também, cada encontro registrado por um integrante da turma. Um modo de manter a memória viva sobre o que aconteceu no dia e registrar os processos.

A seguir, o relato de um aluno-ator sobre essa vivência.

Márcia pediu um exercício em sala, onde tínhamos que nos entender dentro da situação de algum dos personagens da obra. Eu escolhi Hamlet, pois algo dentro de mim tinha algo dele, e no mesmo exercício, com uma música ao fundo e ela dando palavras e frases de ação, eu corri para uma vela que uma das pessoas que estava no papel Ofélia acendeu para Polônio, e mais um menino do grupo teve a mesma reação e juntos apagamos a vela em um estado de raiva. Isso foi algo muito marcante e interessante pra mim, éramos duas pessoas diferentes, com vidas diferentes, socialmente e economicamente falando, mas que, dentro do papel, tivemos a mesma reação.

Tiago Santos e Silva (Tiago Dorell)

A vivência alimentou a criação de imagens, nos alunos-atores, vinculadas a questões relacionadas a agir e não agir. A sensação experimentada pela vivência sobre querer realizar algo e não conseguir, ou mesmo os momentos de conversa sussurrada consigo mesmo e outras criações que os aprendizes possam ter experimentado são sondagens importantes que podem ampliar as visões dentro das cenas e da peça. Assim, leva-se o aprendiz a entender que a imaginação é uma viagem sem fim. Pensá-la dentro da construção de uma peça é criar imagens que se ligam às circunstâncias da história e também ao mundo atual. É entender, ainda, que a imaginação deve ter um destino determinado, para não se ficar “imaginando em geral”, retomando as palavras de Stanislávski (2017, p. 88).

Por sorte, neste período, aconteceu a Mostra Internacional de Teatro de São Paulo⁷¹ (MITsp) e a maioria da turma organizou-se para assistir a algumas peças. Combinamos de ver dois trabalhos. Um espetáculo pernambucano chamado **Dinamarca**, inspirado em **Hamlet**, com o grupo Magiluth com direção de Pedro Wagner. E outro chamado **Hamlet**, com direção de Boris Nikitin e atuação de Julian Meding, trabalho suíço de inspiração hamletiana que misturava *performance*, depoimento e música. Dois trabalhos completamente diferentes, mas extremamente contemporâneos. Ter assistido a essas peças com os alunos-atores fez com que eles entendessem a dinâmica de construções de cenas a partir do “eu” e como as criações poderiam ser mais desenhadas. Nesse momento, lembrei-me da aluna citada no capítulo 1, quando “viu” o Sol no chão da sala e todos passaram a olhar de outra forma para o entorno. Isso também aconteceu com esse grupo.

Foi importante definir que não era construção de cenas de terapia, mas cenas da peça **Hamlet** nas quais o “eu” colocava-se no lugar do Hamlet, sendo Hamlet. A ideia era

⁷¹A Mostra MITsp 2018, quinta edição do evento, foi realizada entre os dias 1º e 11 de março de 2018, na cidade de São Paulo (SP).

somente criar uma aproximação do aluno-ator com a construção dos desenhos da cena e com a apropriação das palavras. E foi importante entender que se tratava de questões humanas e não simplesmente casos pessoais. Como já vimos, a criação de imagens passa pelas emoções e estas podem auxiliar ou impedir que as imagens surjam e se desdobrem.

Aqueles que foram assistir às peças passaram aos demais colegas a experiência e as ideias para a criação de cenas, contaminando, assim, a todos.

Segue a transcrição do relato do aluno-ator com relação a esse evento.

Lembro-me que nesse meio tempo, fomos assistir uma peça no MIT (Mostra Internacional de Teatro) em São Paulo. E vimos juntos, alguns alunos e Marcia, a peça “Dinamarca” do grupo Magiluth, de Recife, e a experiência nos mudou.

Eu vi toda questão de se contar algo, sem precisar usar as palavras do texto propriamente dito. Vi possibilidades de brincadeiras, e uso de palavras que não estavam escritas, o que está por detrás mesmo.

A partir daquele momento, e daquele dia, tudo ficou muito mais claro quanto.

E tudo começou a fluir dentro do grupo, após nosso relato sobre essa montagem, parecia que o grupo tinha linkado as orientações da Marcia com o que o teatro brasileiro estava fazendo, e queríamos fazer o mesmo, e ou até melhor.

Não foi fácil, obviamente, mas fomos juntos, fazendo estudos, e criando uma relação entre papel e pessoa (ator).

Tiago Santos e Silva (Tiago Dorell)

Os “alimentos” que ajudam a ampliar a capacidade imaginativa do aluno-ator são fundamentais. Para o processo criativo prosperar, tem-se que alimentar as imagens. Se o aprendiz não tem referência, é preciso buscá-la em algum lugar. Porque se o aluno-ator nada, nada e não sai do lugar, em algum momento ele se cansará e desistirá do processo. Então, prevendo essa possibilidade, o artista-educador pode sugerir caminhos que talvez o aprendiz não conheça, o que acontece na maioria das vezes. Assim, os trabalhos com esse grupo foram melhorando conforme os dias se passaram.

O ponto de partida – quem sou eu? –permanece na pesquisa e os *études* deveriam criar essa simbiose entre eu-eu e eu-papel-personagem, resgatando, assim, o elemento “eu

nas circunstâncias.” Alguns *études* desenvolveram-se para cenas, outros transformaram-se em constructos para novas criações e outros ainda estavam bastante crus.

As conversas de roda durante as aulas e também após as cenas permaneciam para fortalecer a ideia de que estávamos falando sobre “quem sou eu” e quais nossas visões sobre os momentos de loucura que vivemos na vida, os medos e nossos enfrentamentos. Quanto mais claro o entendimento sobre a obra, sobre as personagens e sobre o que se está comunicando por meio da peça, mais nítidas se tornam as imagens mentais.

O aluno-ator César trouxe um primeiro *étude* sobre Hamlet e outro sobre a rainha Gertrudes. Segue um relato de sua pesquisa com relação a Hamlet.

O processo de descoberta em relação ao Hamlet começou quando a Márcia pediu para trazer uma experimentação cênica que tivesse algo meu. Durante o tempo que pensei como traduzir o que sou eu, que veio a palavra ‘Visual’ como ponto de partida. Sou uma pessoa muito visual, que tem na visão o principal sentido para a construção das memórias. Eu tenho uma ligação com as Arte Visuais, e gosto muito como podemos traduzir através da imagem as mais diversas coisas que compõe a nossa vida.

Foi isso que eu busquei inserir nessa construção, queria não usar o verbal, e sim, a imagem para trazer esse ‘eu’ dentro do Hamlet. Queria trazer a loucura, que era o epicentro desta construção através da imagem. Neste momento eu experimentei pela primeira vez o que ficou conhecido como “cena do Craft”, na qual sobre um Papel Craft eu trouxe a imagem, porém abstrata para exteriorizar esse eu no Hamlet. Porém essa imagem saiu do papel e tomou meu corpo, algo que não foi pensado, mas que trouxe uma perspectiva nova do que estava dentro de mim. Então a Márcia me orientou a trazer palavras para essa construção, caminhando justamente para o local que eu me afastara inicialmente. Neste momento eu repensei, e foi então que eu entendi que a palavra é uma construção de imagem, e junto com a experiência anterior percebi que a imagem era corpórea, ela estava muito mais no corpo e não no papel.

César Pettini.

A cena trazida por César veio alimentada pelas informações anteriores sobre os espetáculos do MITsp, sobre a ideia de construir cenas mais desenhadas e subjetivas e que se relacionasse com quem-sou-eu e quem-sou-eu-Hamlet.

Figura 5 - Primeiro *étude* de aluno-ator sobre personagem Hamlet.
Foto: Amanda Fernandes.

O *étude* era forte, com imagens bem claras de um papel-personagem em confusão. No papel Kraft atrás dele, os riscos tortuosos, descontraídos e de várias cores dando a ideia de sensações em campos diversos. No momento da cena, César estava preenchido de visões interiores, por isso ele diz que as “imagens saíram do papel e tomaram o corpo”. Intuitivamente, o aprendiz deixou-se afetar pelo momento, pelas primeiras ideias e “deixou que a coisa fluísse”. O seu corpo estava “tomado” por informações e nós vimos isso acontecer.

Knebel (2016, p. 70) narra uma conversa de Stanislávski sobre essa discussão:

Numa conversa com seus alunos, Stanislávski disse:
Minha tarefa enquanto ser humano que diz algo a alguém, que tenta convencer alguém de algo, é conseguir que a pessoa com quem me comunico veja o que quero através dos meus próprios olhos. Isso também é importante a cada

ensaio, a cada espetáculo: fazer com que o parceiro veja os acontecimentos assim como eu os vejo. Se possuírmos esse alvo interior, seremos capazes de agir através das palavras.

César trouxe como primeiro *étude* um trabalho repleto de reflexões. “É somente por meio de um trabalho de casa, bem organizado que o ator pode realmente esperar atingir o tremendo potencial de sua própria natureza.” (ALSCHITZ, 2014, p. 26).

Os estudos particulares são um pilar muito importante para todo aluno-ator. As imagens e visões não irão se formar com propriedade se não houver pesquisa individual, solitária, com o aprendiz concentrado em seus pensamentos, suas conversas de confissão com o papel-personagem. É preciso um alimento que as sustente. As vivências auxiliam a construção de imagens, mas se o aprendiz tem em sua bagagem pessoal algum material guardado, ele percorrerá as camadas mais profundas das imagens, que são as mais potentes.

No caso de processos como o exemplificado por César, há um dado importante que deve ser salientado para todo aluno-ator, como analisa D’Agostini (2018, p. 80):

Stanislávski aconselha a buscar, nas coisas e no ser humano, o seu lado positivo e o negativo, o belo e o feio, e aprender a distingui-los, gravar as impressões do observado com a mente e com o coração, com os sentimentos. O espírito observador do artista deve penetrar em tudo o que ocorre na realidade ao seu redor: nos ambientes, nos objetos animados e inanimados que despertam a atenção, a curiosidade, a imaginação, e provocam a emoção, impulsionando-o a formular perguntas, investigar, adivinhar e observar. Os objetos são sinais que levam a suposições, a conjunturas da imaginação agregadas a eles, aguçando, assim, o interesse pelos mesmos. A observação realizada com interesse gera uma atenção dirigida e concentrada com clareza, precisão e agudeza, enriquecida pela imaginação.

Todo aprendiz da arte deve ser curioso. Deve ter esse espírito observador, pois isso se torna alimento para seu trabalho como artista. Observar o mundo, as pessoas a sua volta, a si mesmo. Observar a crueldade e a bondade, o bonito e o feio, o trágico e o cômico.

No segundo *étude* de César vieram os desdobramentos das primeiras imagens.

Figura 6 – Segundo *étude* de aluno-ator sobre personagem Hamlet.
Foto: Amanda Fernandes.

O papel Kraft passou a registrar mensagens das imagens mentais do aluno-ator. Surge na cena o trono do rei, representado na foto pela cadeira branca. Para César, em sua construção imaginativa, a figura paterna estava presente, por isso a necessidade de trazer o “trono para a cena”. O trono está virado para ele, como que “assistindo” ao que faz.

A cada apresentação do trabalho, uma conversa posterior era organizada, na qual eram levantadas questões sobre as imagens que estavam reveladas e aquelas que ainda poderiam surgir.

Em nenhum momento o artista-educador deve ditar regras e caminhos ao aluno-ator, para não travar a criação do aprendiz. Ele deve experimentar aos poucos um caminho e outro, para descobrir no próprio corpo o que lhe cabe. Novamente, como uma roupa que vamos ajustando a nossas medidas e estilos até senti-la perfeita, o aluno-ator deve descobrir, no corpo, a cena harmônica, aquela que responde aos questionamentos pesquisados e preenche as intenções cênicas da maneira mais adequada e interessante artisticamente, como se fosse a sua roupa perfeita.

Chekhov (1986, p. 28) nos diz que:

As imagens que vejo com o olho da mente têm sua própria psicologia, à semelhança das pessoas que me rodeiam em minha vida cotidiana. Entretanto, há uma diferença: na vida cotidiana, vendo as pessoas somente por suas manifestações exteriores e nada vislumbrando por trás de suas expressões faciais, movimentos, gestos, vozes e entonações, eu poderia julgar erroneamente suas vidas interiores. Mas isso não ocorre com minhas imagens criativas. A vida interior delas está completamente aberta à minha contemplação. São-me reveladas todas as suas emoções, todos os seus sentimentos, paixões, pensamentos, seus propósitos e desejos mais íntimos. Através da manifestação exterior de minha imagem – ou seja, da personagem que estou trabalhando por meio da minha imaginação – vejo sua vida interior.

A imaginação criativa trará uma infinidade de possibilidades internas e externas para o trabalho, proporcionando ao aprendiz e ao parceiro de cena uma “viagem” particular e autêntica. Se as perguntas surgirem e não encontrarem as respostas, não tem problema. Deixa-se a pergunta ali no canto de nossos pensamentos investigativos até que uma luz como resposta aconteça. É importante pensar que não é criar respostas por criar, mas sim por acreditar nelas.

Os estudos de cena feitos a partir de pequenos *études* têm momentos e dias fáceis e outros mais difíceis. A criação requer tempo e entrega. Muitas vezes, prepara-se um estudo minucioso para uma cena, mas ela não se desdobra em algo genuíno, autêntico, novo. Por vezes, damos passos, descobrimos a porta, mas não sabemos como entrar. Em outra tentativa, é como se a porta estivesse aberta há tempos.

No caso do aluno-ator César, ficou evidente durante as aulas o quanto os trabalhos contínuos em casa fizeram com que ele tivesse pouquíssimas dificuldades em abrir sua porta. A seguir, mais um registro de reflexões do ator sobre suas criações.

Num dos ensaios em conversa com o Fábio, sugeri que criássemos uma ligação entre a cena dele e a minha, e foi um ponto de virada que comecei a perceber quem eu era dentro da construção. Quando comecei a fazer a cena como Fábio senti que ali eu não era o Hamlet, mas um espectro do que Hamlet estava sentindo. Nesta cena o Fábio era claramente para mim o Hamlet em cena, e a minha entrada escrevendo no Kraft e continuando a construção da imagem no corpo dele me colocavam num lugar da tradução das imagens internas do personagem para o exterior. Sim, eu era Hamlet, mas ao mesmo tempo não era. Como se fosse as duas faces de uma moeda, talvez o outro sendo a cara e eu a coroa. Neste momento era o que o personagem estava sentindo, se tornando físico sem o controle dele.

Figura 7– Alunos-atores na peça “Ser ou EnlouqueSer” (inspirado em Hamlet)
Foto: Brendo Tolesi.

É sublime o encontro do papel-personagem com o ator e a atriz, mas essa aproximação ocorre lentamente. No início, um primeiro contato, frágil como um cristal, aos poucos pode se transformar em diamante se o aluno-ator o permitir. Para isso acontecer são necessárias doses diárias e homeopáticas de tempo, concentração e curiosidade principalmente.

A curiosidade instiga a imaginação. Assim como o escritor que disciplinadamente senta diante do computador todos os dias, no mesmo horário e fica instigando que as palavras surjam diante de sua mente, o ator e atriz devem criar seu momento em casa de fazer emergir as imagens para a consciência e para a criação. O aluno-ator deve todos os dias alimentar suas

imagens a partir das circunstâncias dadas pela obra, para que elas se fortaleçam. Como nos lembra Knebel (2016, p. 150):

O ator deve aprender a ver todos os acontecimentos da vida de seu personagem com a mesma concretude e nitidez com a qual Flaubert viu o suicídio de Emma, Balzac, a morte do pai Goriot, e Tchaikóvski, o fim de Herman. Essas visões devem ser como lembranças pessoais.

Por isso o artista-educador deve auxiliar no processo criativo de maneira prática, para acionar a imaginação e torná-la fértil, evitando que o aprendiz fique somente nas explicações teóricas. Nesse sentido, Chekhov (1986, p. 27) nos adverte:

O raciocínio seco mata a imaginação. Quanto mais você sondar e aprofundar sua mente analítica, mais silenciosos se tornarão os seus sentimentos, mais fraca a sua vontade e mais pobres as oportunidades propiciadas à inspiração.

Vivendo no campo da criação, a razão deve dar lugar à imaginação, ao devaneio, ao novo. No entanto, é necessário entender que o exercício da imaginação, do ponto de vista do criador de imagens, pressupõe sempre a mesma pergunta: “E o que mais?”. São as respostas vindas desse questionamento que ampliarão e intensificarão nossa natureza criadora e nossas visões.

Nesse grupo, em determinado momento do semestre, solicitei a todos que lessem o livro **40 questões para o ator: um método para a autopreparação do ator**, de Jurij Alschitz (2012), e respondessem todas as questões apresentadas. Jurij, nesse livro, com base nas reflexões de Sócrates, indica que o ator deve aprender a fazer perguntas para si mesmo, no intuito de investigar as camadas do papel-personagem. Ao deparar-se com os espaços vazios, ou seja, trechos que não estejam claros em sua construção cênica, o aluno-ator deve questionar-se para tentar encontrar caminhos para seu trabalho a partir das possíveis respostas a essas perguntas. Mesmo que as questões não sejam todas respondidas, é estabelecida mais uma possibilidade do aluno-ator refletir sobre seu processo. Assim, são construídas novas investigações que elaboram possíveis imagens e visões.

Você orienta e constrói sua personagem fazendo novas perguntas, ordenando-lhe que lhe mostre diferentes variações de possíveis modos de atuar, de acordo com o seu gosto (ou com a interpretação dada à personagem pelo diretor). A imagem muda sob o seu olhar indagador, transforma-se repetidas vezes, até que, gradualmente (ou subitamente), você se sente satisfeito com ela. A partir desse instante, sentirá suas emoções estimuladas e o desejo de interpretar o papel acende-se em você.” (CHEKHOV, 1986, p. 27).

Quando os alunos-atores estão absorvidos completamente por sua construção e por seu

papel-personagem, as visões costumam acontecer com tranquilidade, porque de fato eles estão “vendo” esse filme interior no momento em que falam seus textos. Contudo, essas visões não surgem automaticamente no instante em que o aprendiz as solicita, por isso os elementos do sistema – como *mágico se*, eu nas circunstâncias dadas, verdade cênica, concentração, adaptação, círculos de atenção – são tão importantes, porque eles amparam e sustentam as imagens mentais do aluno-ator, da atriz e do ator.

Perguntar é um caminho próspero para estimular as imagens a se formarem. Pode-se ter em princípio uma resposta curta, mas isso não quer dizer que elas não se desenvolverão. Como no caso de uma das alunas que fazia Ofélia:

Artista-educadora: O que você tem de Ofélia?

Aluna-atriz: Gosto de pensar que sou sonhadora como ela.

Artista-educadora: Você gosta do Hamlet?

Aluna-atriz: Acredito que Ofélia realmente amava Hamlet, porém as rédeas do pai eram muito fortes.

Artista-educadora: Como é o seu dia a dia como Ofélia, o que você faz?

Aluna-atriz: Na parte da manhã eu estudo, durante a tarde faço minhas obrigações como filha do conselheiro e, no meu tempo livre, passeio pelo lugar com minha dama de companhia.

Artista-educadora: Com quem você conversa durante o dia?

Aluna-atriz: Normalmente com minhas damas de companhia, às vezes com as meninas da corte.

Artista-educadora: Como é a sua relação com seu pai?

Aluna-atriz: Boa, porém distante.

Artista-educadora: E com seu irmão Laertes?

Aluna-atriz: Éramos bem próximos na infância, mas as coisas mudaram quando ele começou a sair para estudar em outros lugares;

Artista-educadora: Onde está a sua mãe, o que aconteceu com ela?

Aluna-atriz: Minha mãe morreu poucos dias depois que nasci, por complicações no parto.

Tábata, a aluna-atriz que fazia Ofélia, na época tinha 19 anos. Suas respostas estavam de acordo com o que acreditava, porém, ainda eram respostas em sua primeira camada. Precisava passar por outras perguntas para provocar desdobramentos como: “Por que sua relação com seu pai era distante?; ou “Conte-me sobre o dia em que você sentiu que gostava do Hamlet”; ou, ainda: “O que você gostaria que acontece entre você e Hamlet na vida?”; e outras perguntas diversas que pudessem ajudá-la em sua pesquisa.

Knebel (2016, p. 151) nos diz:

O processo de visão tem, *grosso modo*, duas fases. A primeira é a da acumulação de visões. [...] O ator acumula materiais que o ajudam a criar o passado vivo do seu papel, isto é, a criar a bagagem interior própria, representações individuais, que lhes são inerentes, que dão coesão e alma ao texto do autor, texto que a princípio era estranho ao intérprete.

Konstantin Sergueiévitch falava também sobre a *outra fase* do processo de visão, que é a habilidade do ator de envolver o parceiro com as suas visões, de “falar não aos ouvidos, mas aos olhos do parceiro”. (Itálicos e aspas do autor.)

Quando estamos envolvidos em uma conversa qualquer com amigos e queremos contar alguma coisa que nos sucedeu, rapidamente acionamos as visões da mente e, ao contarmos o caso ao outro, ele também “enxerga” essas visões. Falamos aos seus olhos.

No caso do papel-personagem, se não criarmos o material necessário para sustentar essa criação, não haverá visões para transmitir. Esses filmes mentais são acionados quando o aprendiz estiver em cena e darão sustentação às suas falas sobre a história que vive. E mesmo que se dê todas as respostas solicitadas, isso não é garantia de que terá as visões, porque para tê-las é preciso acreditar na história que se inventa. Assim, voltamos ao exemplo de brincar de casinha, analogia do início das análises de vivências, e aos elementos: mágico *se* e circunstâncias dadas.

Pensando novamente na expressão de Stanislávski, “não se deve imaginar em geral” (2017, p. 88), o aprendiz passa a entender que não é criar qualquer coisa, mas alimentar-se de informações das quais possa tirar proveito para a cena. Então, quando se pede a aluna-atriz, “Conte-me sobre o dia em que sentiu que gostava do Hamlet” é porque o artista-educador analisou e concluiu que esse dado é importante para a construção da cena da peça em que Hamlet diz que Ofélia deve ir para um convento. Ou pode ser o sustento para sua visão no momento em que ela passa a perder a razão.

O aluno-ator pode também explorar a imaginação por meio de suas qualidades pessoais, “emprestando-as” à personagem, o que é um recurso válido. O problema pode surgir se esse desejo de explorar as qualidades vier do artista-educador e não do aluno-ator. O trabalho artístico deve ser construído coletivamente, as conversas devem permear todo o trabalho, mas

mesmo sabendo dessas questões, às vezes surge um tropeço em alguns processos, como será exemplificado a seguir.

Como a aluna-atriz Tábata, que desenvolvia sua Ofélia, dançava muito bem sapateado, *hip-hop* e *ballet*, sugeri que pensasse na cena da Ofélia com uma coreografia de sapateado, mostrando a loucura dela de forma ascendente.

Figura 8 – Primeiro *étude* de aluna-atriz sobre personagem Ofélia.
Foto: Amanda Fernandes.

Por mais que Tabata estivesse fazendo o seu melhor, e ela sapateia muito bem, alguma coisa, que eu ainda não conseguia identificar, não estava satisfatório. Conversamos sobre a loucura de maneira geral, sobre a loucura de Ofélia, pedi que pesquisasse imagens que lhe remetesse a esse “lugar”, mas conforme o tempo foi passando, tudo foi ficando mais distante. Eu não estava feliz com o resultado e creio que ela também não. Foi ali, quase as vésperas da estreia, que solicitei outro caminho. A seguir, a transcrição do registro da aluna-atriz.

A princípio, quando a cena da loucura de Ofélia me foi atribuída, pensei em trazer uma proposta de *ballet* clássico, com sapatilhas de ponta para me desafiar, e sair da zona de conforto. Porém, a proposta da diretora era exatamente o oposto. Ela queria explorar nossas habilidades e pontos fortes. Seguindo isso, a Márcia propôs que eu trouxesse a cena em sapateado, com uma rítmica crescente, até o ponto máximo da loucura em que o sapateado ficaria frenético. Fui trazendo as primeiras versões da cena, aprimorando aula após aula de acordo com as sugestões da direção, até que chegamos na seguinte versão: todas as Ofélias no palco, e enquanto eu sapatearia, uma colega de cena cantaria uma música. Infelizmente, não conseguimos fazer funcionar, e acredito que seja por minha causa. Eu não estava confortável. Não consegui construir um ritmo com meu sapateado que representasse bem a loucura, e não ficasse parecendo apenas barulho, porque não conseguia me desprender da estrutura da música que minha colega cantava, que tinha aproximadamente 70 bpm (batidas por minuto no metrônomo).

Depois de algumas aulas nesse ritmo, tentamos aprimorar a cena de várias formas, e mesmo assim não conseguimos um resultado satisfatório, ao meu ver. Acredito que a Márcia chegou a mesma conclusão que eu, e deixando a proposta do sapateado de lado, me pediu para trazer uma nova para a próxima semana. Para a nova proposta, usei de inspiração as obras da bailarina e coreógrafa alemã Pina Bausch, em especial, **The Rite of Spring (O Rito de Primavera)**, em tradução livre). Como as obras da Pina eram feitas a partir de experiências de vida dela e de seus bailarinos, decidi trazer o mesmo para mim. Dessa forma, fui atrás de como a loucura era representada visualmente em filmes e afins, e combinei os dois, resultando em um *jazz* contemporâneo, com momentos coreografados e com técnica e momentos de improviso, alternando momentos de calma, uma loucura mais interna, com momentos de explosão e agressividade, sempre com uma música delicada por trás, para um contraste maior. Me lembro como se fosse hoje, quando apresentei essa nova cena pra direção. Eu levantei do chão, onde minha cena terminava, olhei para a Márcia como quem espera aprovação, e ela disse "É isso" com ar de tranquilidade. Naquele momento, tudo pareceu certo em relação ao resto da obra. Encaixamos a peça que faltava.

Tabata Andrade

Figura 9 – Aluna-atriz em cena como Ofélia em “Ser ou EnlouqueSer” (inspirado em Hamlet)
Foto: Brendo Tolesi.

O problema não estava na aluna-atriz, estava na solicitação. Eu pedi que fosse sapateado, mas na cabeça dela não era isso. E por mais que fizéssemos todos os passos para que as imagens se formassem, para a visão surgir, ela não tinha o principal, a crença. Porque internamente ela acreditava em outro caminho. E quando ela ficou livre para experimentar o que sentia ser Ofélia, a cena foi linda, forte, com sentimentos e visões. No momento entendi que eu mesma estava traindo o caminho do trabalho imaginativo. E mesmo ela cumprindo a solicitação e pesquisando, internamente não era isso que o corpo e a mente dela estavam querendo realizar. Quando o corpo ficou livre, as imagens apareceram e, assim, vimos uma Ofélia perdendo a si mesma na loucura.

Nesse sentido, Ostrower (2014, p. 39) diz:

Reiteramos que a imaginação criativa nasce do interesse, do entusiasmo de um indivíduo pelas possibilidades maiores de certas matérias ou certas realidades. Provém de sua capacidade de se relacionar com elas. Pois, antes de mais nada, as indagações constituem *formas de relacionamento afetivo*.

É importante darmos atenção aos quereres do gerador do papel-personagem. Talvez,

solicitar mais de uma opção à aluna-atriz fosse um caminho para perceber rapidamente que o corpo iria se ajustar mais facilmente a outra proposta, por acreditar nela internamente.

Outro caso merece ser citado para refletir sobre como o processo imaginativo se desdobra quando encontra espaço livre para a criação. Além de todas as alunas-atrizes do grupo estarem experimentando a construção de Ofélia, um aluno-ator também demonstrou interesse pela personagem. Solicitei um *étude* onde criassem imaginativamente o cotidiano de Ofélia.

O que você, Ofélia, faz no seu quarto, quando está sozinha?

Cada aprendiz trouxe sua proposta. O aluno-ator trouxe uma proposta bastante criativa. A seguir, a transcrição do registro que ele fez de como surgiu a imaginação da cena.

Eu estava no meu quarto conversando com alguns amigos pelo WhatsApp, ouvindo música e bebendo uns drinks e pensando no estudo que havia sido pedido sobre Ofélia. E há alguns dias eu tinha começado a colar fotos dos meus amigos na parede do quarto, e em algum momento encontrei uma foto de um ex-namorado. E uma certa tristeza e alguns machucados vieram à tona. Então para afastar a tristeza eu mudei de música e decidi ocupar a mente com arte, e me peguei pensando: O que Tiago Ofélia faria no quarto dele?

E a resposta estava ali na minha frente, estaria ouvindo música e vendo fotos dos amores antigos, e dos amigos, e então a música “Eu vou fazer uma macumba pra te amarrar, maldito!”⁷² começou a tocar e um estalo me veio: Qual o sonho que você tem nesses momentos no seu quarto? Viver um amor, casar, e que as pessoas sejam livres para serem e se casarem com aqueles que amam sem julgamentos. Então eu decidi colocar isso em cena, como Ofélia, em seu quarto, sonhando em casar com seu amado. Pensando na história em si, Ofélia não poderia se casar com Hamlet por conta da questão social, o que ela poderia fazer pra mudar isso? E como uma brincadeira, linkei essas informações todas com a música que fala sobre amarração de amor. Inicialmente não havia o casamento em si em cena, porém quando todas as outras “Ofélias” foram incluídas em cena, eu pensei que poderia, com a ajuda das atrizes, viajar na mente de Ofélia e na minha ao mesmo tempo. Como seria esse casamento dos sonhos? Uma grande dança. E assim me levantei e comecei a dançar e a cena foi se moldando. Logo eu pensei em usar fitas coloridas como uma forma de expressar o direito de amar entre a comunidade LGBT, bem como uma forma de protesto singelo para a aprovação do casamento LGBT no Brasil.

Com a ideia de fazer uma amarração, e com as fotos que eu estava colocando na parede do quarto, inicialmente, eu pensei em brincar com os meninos do elenco, para tornar o estudo mais leve, dinâmico. E então busquei as fotos dos alunos da turma, imprimir e pensei em distribuí-las pelo chão, como se escolhendo qual eu iria amarrar para ficar comigo. Quando o casamento foi incluído no estudo, eu decidi então entregar essas fotos para o público, quase como um presente, para que quando estivessem em suas casas, no futuro, encontrassem essas fotos e recordassem aquele momento.

Tiago Santos e Silva (Tiago Dorell)

⁷² HOOKER, Johnny. Eu vou fazer uma macumba para te amarrar, maldito! Intérprete: JOHNNY HOOKER. In: **Eu vou fazer uma macumba para te amarrar, maldito!** [s.l.]: JDM Music, 2015. 1 CD. Faixa 1.

Quando Tiago mostrou pela primeira vez seu *étude*, todos os presentes vibraram pela cena. Era uma cena leve, dançada, e a ideia das fotos dos meninos do grupo contagiou a todos. O *étude* veio quase como uma cena pronta. Para o aluno-ator, quais as informações? Ele estava em seu quarto pensando sobre o que fazer como *étude*, deixou que essa informação reverberasse em seu corpo e no pensamento. E assim, permeado pelo ambiente da casa, por suas emoções, pela história da peça e pela sonoridade, as imagens surgiram livremente. A emoção está presente no ser humano e é com ela que damos vida às construções imagéticas. Segundo Baitello Junior e Wulf (2014, p. 15) a imaginação “cria representações de emoções no mundo imaginado e com isso produz um pressuposto muito importante para poder comunicar as emoções.”

Tudo estava presente em Tiago e fazia sentido em sua criação.

Uma vez me perguntaram como eu podia saber que o aluno-ator estava tendo suas visões em cena. A gente realmente vê. E não precisa ser de teatro para enxergar isso. É nítido no aprendiz e no ator profissional. Seu corpo, sua fala, sua respiração, sua energia, está tudo ali, presente. Conseguimos enxergar porque embarcamos sem esforço na viagem da cena, na viagem da palavra. Quando percebemos, já fomos capturados. As visões dentro da cena são visíveis no outro e em nós.

Para a peça, inserimos todas as Ofélias nesta cena proposta por Tiago e celebramos um casamento. O casamento dos sonhos de Ofélia. Como já havia trabalho com Tiago em outros processos, sei que ele tem imaginação auditiva. Suas criações são sempre atravessadas pela sonoridade.

Reforçando a ideia de criar um trabalho que pertencesse a esse grupo e pensando nas construções imaginativas, tivemos muito mais desdobramentos da obra, em que surgiram temas como “Hamlet criança brincando com os amigos”, por exemplo. Como estímulo à construção de imagens, as perguntas provocativas eram sempre feitas para atizar a curiosidade dos aprendizes: “Por que é necessário saber quem são estas crianças?”; “Alguém sabe responder se Laertes brincava? E Ofélia?”; “Horácio estava na brincadeira?”; “Os pais ficavam próximos?”; “O que Hamlet, Ofélia, Laertes e Horácio aprontavam como crianças?”.

Outros desdobramentos da obra, ainda: “Hamlet no bar com os amigos”; “Ofélia voltando do intercâmbio”; “Hamlet e Ofélia no lual” entre outras. Como artista-educadora, o interesse era pelas questões que fizessem sentido para o grupo e que provocassem os aprendizes a criar imaginativamente.

Um aluno-ator trouxe como proposta uma trama em que Hamlet maquinava em seu quarto pela internet para tentar matar o tio Cláudio. Eis um exemplo potente de imaginação criativa.

A construção proposta ao grupo de alunos-atores sobre Hamlet foi uma versão moderna. Hamlet estava aqui e vivia esse conflito hoje. Essa proposta vai ao encontro do que já citamos aqui da reflexão de Bachelard (2013a, p. 2), quando diz que a imaginação costuma trabalhar mais onde vai uma alegria, corroborando o que indica Stanislávski (1995, p. 26):

Uma análise feita por meio do entusiasmo e do ardor artístico age como o melhor dos meios para trazer à tona os *estímulos criadores* de uma peça, e estes, por sua vez, provocam a criatividade do ator. A medida que o ator se entusiasma, vai entendendo o papel, e à medida que o vai entendendo, fica ainda mais entusiasmado. Uma coisa puxa e reforça a outra. (Itálico do autor.)

O processo criativo foi movido por todas essas construções e tantas outras que tivemos. Ao final do processo, a diferença do grupo em relação às brincadeiras e à falta de concentração iniciais era gritante. O avanço paulatino do treinamento inicial colocou a turma em estado de presença. As brincadeiras continuaram entre eles, mas com outra perspectiva, e os momentos de cena e ensaios progrediram e tornaram-se muito ricos. Acredito que o próprio treinamento alimentou um desejo de querer melhorar. Melhorar o treinamento, melhorar a cena, o trabalho como pesquisador e pesquisadora. Melhorar-se.

O trabalho final possibilitou aos alunos-atores a oportunidade de brincar com uma obra e mesmo assim refleti-la. Essa foi a questão investigada enquanto ser humano e enquanto artista e como aprendizes de artes cênicas: **Ser ou EnlouqueSer**, o título cuja mensagem e liberdade poética já indicava todo o processo vivido pelos alunos-atores. A imaginação trabalhada repercutiu nas cenas e na peça. E como indica o próprio Shakespeare (2019) em **Hamlet**, Ato 3, cena 2:

Ajusta o gesto à palavra, a palavra ao gesto, com o cuidado de não perder a simplicidade natural. Pois tudo que é forçado deturpa o intuito da representação, cuja finalidade, em sua origem e agora, era, e é, exibir um espelho à natureza; mostrar à virtude sua própria expressão; ao ridículo sua própria imagem e a cada época e geração sua forma e efígie. (Tradução de Millôr Fernandes).

4. Uma jornada sem fim ou considerações

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino.
Esses que-fazer-se encontram um no corpo do outro.
Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando.
Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago.
Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo.
Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade.
Paulo Freire (1996, p. 29)

É valioso pensar em imaginação como uma longa jornada. Dessas, que você sai de um modo e quando retorna é outra pessoa. Cheia de histórias na bagagem, com muitas fotos e lembranças.

É possível falar sobre a arte do ator e da atriz, sem esbarrar no termo imaginação? Impossível. O exercício desta faculdade é tão essencial como beber água e comer. Não é porque bebemos água em um dia que não precisaremos nunca mais ingerir líquidos. Se nos alimentamos em um dia, não significa que não precisaremos mais nos nutrir. Haverá um momento em que essas necessidades se manifestarão e você terá que supri-las para não sucumbir. Assim é a imaginação, imprescindível à pessoa humana, pois ela nos conecta à evolução, às aprendizagens, aos conhecimentos e experimentos. Ela nos liga ao cosmos, como bem disse Bachelard (2009, p. 114).

Compreendo, hoje, que quando falamos ou ouvimos “Não tenho imaginação” ou “Minha imaginação sumiu”, o que nos cabe é colocá-la em marcha, deixá-la exercitar-se tranquilamente e livremente sem julgamentos, em um ambiente harmônico, para que a

musculatura atrofiada possa tomar vida novamente. Então, posso propor vários exercícios ou jogos que façam o “exercício muscular” da imaginação ganhar tónus.

Nesta dissertação foram apresentados três processos nos quais o foco de pesquisa é a imaginação criativa. Essa imaginação que cria novas possibilidades, que se desdobra em novas construções. Quando o aluno-ator se lança questões ou se coloca em um lugar fora de sua zona de conforto, ele é instigado a criar “algo” para solucionar o problema. Eis aí impondo-se já um exercício da imaginação criativa. Todo este material compartilhado serviu para responder a uma questão principal: Como eu posso ajudar o estudante de teatro a trabalhar com sua imaginação?

No curso com alunos iniciantes, vimos que as aulas possuem um caráter mais lúdico e a imaginação está ali presente na quantidade enorme de práticas: exercícios, vivências, jogos dramáticos e brincadeiras focados no campo da imaginação. A troca de saberes apresenta-se no coletivo e a imaginação passa a se expandir. Ela é trabalhada livremente, em um convite constante às experimentações. Quanto mais exercitada for a imaginação, maior a amplitude de repertório para todo o trabalho posterior.

Essa imaginação que cria é muito curiosa e revela-se através de pequenas provocações feitas ao aprendiz por meio de músicas, imagens, objetos, texturas, sabores, aromas. E também com questionamentos simples, mas que instigam novas imagens e constroem respostas que podem ir se desdobrando ainda mais, tornando-se infinitas.

Contudo, descobrimos que é necessário um lugar de partida e que a imaginação não pode ser “em geral”, porque não alimenta a criação, não leva ao movimento do jogo dramático ou da cena, não leva à ação. Por isso, no curso de Atuação 1, a imaginação passa a permear todas as construções cênicas, sensibilizando os alunos-atores para que entendam que a imaginação não trabalha sozinha. No caso da escola de formação stanislavskiana, os elementos do sistema, como “mágico *se*”, “eu nas circunstâncias dadas”, coadunam e potencializam o trabalho cênico. Assim, a imaginação criativa se fortalece. É só *se* colocar na situação, como numa brincadeira de casinha, e agir com lógica, deixando fluir o jogo cênico-imaginativo. A vivência torna-se uma forte aliada dos experimentos imaginativos. É o momento da pesquisa a partir dos objetos imaginários e aqui descubro a força dessa aplicação para a concentração e a atenção cênica, numa via de mão dupla: os objetos imaginários fortalecem a concentração que, por sua vez, fortalece a crença nos objetos imaginários.

Na montagem da peça teatral, todas as questões trabalhadas anteriormente passam a fazer sentido, o repertório amplifica-se, o aluno-ator está livre para criar e exercitar sua imaginação criativa, aquela que se transforma em algo visível. O trabalho individual passa a ter força, os estudos em casa passam a dar forma ao papel/personagem, as ideias no coletivo

provocam avanços nas cenas. Uma imagem surge nos olhos da mente e imediatamente vai para o experimento prático. As imagens desenvolvem-se e cria-se um “filme mental” que sustenta a verdade cênica do aprendiz, torna-se um alimento para os sentimentos dentro da cena e direciona a maneira como ele age e fala. Esse filme, ou seja, essa visão impregna os parceiros e a plateia. É com esse exercício muscular presente e vivo que o trabalho artístico vai tomar forma e erguer-se na construção da cena e do papel-personagem.

Montar, desmontar, remontar de outro jeito. Tudo é possível dentro do campo imaginativo, qualquer coisa é permitida. Pode-se morrer e reviver dali a instantes, pode-se voar para salvar a amada do dragão e pode-se ser um dragão e cuspir fogo pela boca. É só soltar a imaginação e brincar com ela.

Para além dessas questões da fantasia, a complexidade da imaginação me fez ampliar o olhar para tudo o que pode estar interligado a ela, desde a ética até as diversas situações que afetam nosso dia, os sentimentos pessoais. Alunos-atores e artista-educador exercitando o potencial do SIM e também o de poder dizer não às vezes.

Uma das grandes descobertas como aprendiz-investigadora foi a percepção do quanto a imaginação é curiosa. Ela gosta de desvendar os segredos. Basta você lançar uma pergunta para ela se aventura em descobrir a resposta, o que a torna criativa, porque ela sempre está interessada em desdobrar mais construções imaginativas.

Outra grande descoberta são as emoções pessoais influenciando a construção de imagens. Sempre soube que as emoções estavam presentes, mas não era consciente a sua completa influência sobre a imaginação. Toda imagem criada está ligada aos afetos presentes naquele instante, individual e coletivamente. Foi vivendo esse processo que descobri que é importante um SIM para tudo o que formos fazer por nós e pelo outro, pela arte. Se o aluno chega determinado dia com uma questão pessoal mal-resolvida, ele vai jogar com esse dado em seus exercícios. Vai afetar e ser afetado. Vai influenciar e ser influenciado por essa circunstância particular. Como o pintor que faz sua pintura a partir do modo como o mundo o afeta. Ou o compositor altamente sensibilizado por um olhar sobre a vida e isso é transformado em uma letra de música. Como alguém que tem necessidade de se relacionar com o mundo, o ator também passa por essa influência. No teatro, ao deixar que as emoções se manifestem através de imagens criadas e vividas, o aluno tem a possibilidade de refletir sobre seu fazer no mundo e, ainda, de “enxergar o mundo de outra forma”, como disse a menina no começo do curso sobre o Sol batendo no chão. Posso imaginar a partir de uma música, uma pintura, um objeto, uma cena de rua, uma sonoridade distante, uma água escorrendo no meio fio, uma palavra, um grito, um silêncio. Posso imaginar a partir das nuvens no céu, das árvores na

madrugada, da casa abandonada da esquina, da vizinha que furava a bola dos meninos. Tudo é motivo e estímulo para imaginar. E ela deve estar livre para vir à superfície, é importante que ela aflore. Devemos exercitar as viagens imaginativas porque é por meio delas que encontraremos novas possibilidades para criar, construir, reinventar, e tudo o mais que possa surgir.

Todo ato de criar abarca em si a capacidade de olhar, refletir, compreender e agir. Somos os primeiros afetados pela situação e por isso criamos a imagem. É preciso ver o mundo para se imaginar. E é por esta jornada vivida que comungo com a ideia de Ostrower que a imaginação (no nosso caso, do ator e da atriz) deve ser uma Imaginação Criativa.

4.1. Eternamente aprendiz

Estudantes são sempre estudantes. Aprendiz é um eterno aprendiz. Também me coloco nesse lugar. Estamos sempre aprendendo. E assim buscamos uma aprovação, queremos um olhar mais significativo, sobretudo a respeito do que fazemos no jogo teatral. Considero isso correto e necessário; é preciso saber que alguém está ali para auxiliar no processo, principalmente nos caminhos escuros e nos passos duvidosos.

No papel de artista-educadora, tenho que estar atenta a esses quereres. Abraçar o aprendiz no momento que for necessário abraçar, apontar um caminho equivocados quando for o caso, aplaudir a cada nova conquista, amparar a cada olhar dado em minha direção que aponte uma insegurança. Estabelecer combinados que sejam cumpridos por todos. Essas atitudes também alimentam a imaginação. Transmitem segurança. Estimulam a liberdade.

O trabalho imaginativo também nos diz que tudo que é experimentado com toda a crença não acontecerá nunca mais. No próximo encontro, não haverá possibilidade de repetir do mesmo jeito, com as mesmas emoções e com as mesmas imagens. Tudo surgirá na imaginação novamente, novas imagens ou aproximadas, novos sentimentos ou aproximados. Mas igual? Não mais. É por isso que cada vivência imaginativa é única. É a efemeridade do teatro. É a efemeridade das imagens.

Iniciei esta pesquisa porque tive uma dificuldade em sala de aula quando comecei minha jornada como artista-educadora. Até hoje me lembro daquela criança que disse que via tudo escuro quando imaginava. Não consegui pensar em muitas ações naquele momento, talvez um abraço tivesse ajudado. Reflito hoje sobre a jornada percorrida e vejo que tudo o que fazemos envolve a imaginação, tudo o que somos, pensamos, sentimos e vemos. E que o exercício da

imaginação é uma grande brincadeira de faz de conta no qual sempre posso recorrer à minha pergunta investigativa: “E o que mais?”. Então, cada pessoa terá um disparador imaginativo mais presente. Algumas pessoas imaginam com facilidade com sonoridades; outras, com imagens; outras, ainda, a partir de objetos, de cheiros etc.

Depois de pesquisar, refletir, modificar pensamentos, transformar exercícios, percebo-me mais preenchida de aprendizagens. Entendo, também, que essa pesquisa é infindável.

Viajar, rir de si mesma são conquistas preciosas permitidas pela imaginação. Ela deve ser a base de toda aventura. Deixar-se viajar em sala com os colegas de teatro ou em solitude, mas permitir-se esse respiro. Ao engendrar materiais imaginativos em sua bagagem pessoal, o aluno-ator estará mais preparado para experimentar e assumir as camadas da construção do papel-personagem, da cena e da vida.

Vamos retomar as palavras de Larrosa (2002, p. 21): “A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca.” É exatamente isso. Tem que passar pelo corpo, pelos poros. Tem que causar incômodo, mas tem que dar prazer. Tem que provocar choro e riso. Tem que transformar. É sobre as gotas homeopáticas de experiência que quero continuar a jornada. Trazer à tona experiências vividas por inteiro, corpo, mente, transpiração, exaustão. Estes devem ser nossos registros corporais e imaginativos, pois será por meio deles que extrairemos imagens brilhantes e repletas de significados. E quem sabe ao abrir sua mala encontre um “ramo luzente da Floresta de Ouro pela qual vagueou” retomando também aqui as palavras de McGlashan (1997, p. 51).

Um grande amigo enviou-me o trecho de um livro. Gostei tanto que acabei comprando um exemplar. O autor é o mestre da palhaçaria, pedagogo e professor de teatro Philippe Gaulier (2016, p. 69) e quero finalizar com essa reflexão dele porque é assim que vejo a imaginação:

Quando a imaginação se abre, ela se diverte achando que tudo, durante o tempo da brincadeira, é de verdade. Ah, a bela imaginação, que já me transporta para qualquer lugar, assim que o pano sobe ou uma porta range! Nada é real e, no entanto, tudo parece crível...

A brincadeira diz à imaginação:

— E se a gente fosse dar uma esticada nas pernas?

A imaginação responde:

— Ok, minha cara. É só me dizer quando, e eu vou com você.

Então lá vão elas esticar as pernas.

E eu vou junto. Estou feliz.

A brincadeira e a imaginação são unha e carne.

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de Filosofia**. Tradução de Ivone Castilho Benedetti. 6ª edição. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2012.

BACHELARD, Gaston. **A terra e os devaneios da vontade**: ensaio sobre a imaginação das forças. Tradução de Maria Ermantina de Almeida Prado Galvão. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013b.

BACHELARD, Gaston. **O ar e os sonhos**: ensaio sobre a imaginação do movimento. Tradução de Antonio de Pádua Danesi. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

BAITELLO JUNIOR, Norval; WULF, Christoph (orgs.) **Emoção e imaginação**: os sentidos e as imagens em movimento. São Paulo: Estação das Letras e Cores, 2014.

BARBA, Eugênio. **A canoa de papel**: tratado de antropologia teatral. Tradução de Patrícia Alves Braga. Brasília: Teatro Caleidoscópio, 2009.

BOFF, Leonardo. **A águia e a galinha**: uma metáfora da condição humana. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

BONFITTO, Matteo. **O ator-compositor**: as ações físicas como eixo: de Stanislávski a Barba. São Paulo: Perspectiva, 2002. (Coleção Estudos, v. 177).

BROOK, Peter. **A porta aberta**: reflexões sobre a interpretação e o teatro. Tradução de Antonio Mercado. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

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

CHEKHOV, Michael. **Para o ator**. Tradução de Álvaro Cabral. São Paulo: Martins Fontes, 1986.

COPELIOVITCH, Andrea. O trabalho do ator sobre si mesmo: memória, ação, linguagem e silêncio. **Revista Conceição | Conception**, Campinas, SP, v. 5, n. 2, p. 76-89, jul./dez. 2016.

CORRÊA, Carlos P. Imaginação e criatividade: uma introdução ao tema da criação e psicanálise. **Cógito**, Salvador, v. 2, 2000. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1519-94792000000100002. Acesso em: 7 jul. 2020.

COSENZA, Ramon; GUERRA, Leonor. **Neurociência e educação**: como o cérebro aprende. Porto Alegre: Artmed, 2011.

D'AGOSTINI, Nair. **Stanislávski e o método de análise ativa**: a criação do diretor e do ator. São Paulo: Perspectiva, 2018.

DE PAULA, Eduardo. **O ator no olho do furacão**: metáforas norteadoras para o trabalho criativo do ator. São Paulo: Perspectiva, 2017.

DIAS, Viviane Costa. Dos textos de Anton Tchekhov a uma nova escrita cênica: a tradição do teatro lúdico russo. **Revista Sala Preta/USP**, São Paulo, v. 18, n. 2, p. 144-157, 2018.

FÉRAL, Josette. **Encontros com Ariane Mnouchkine**: erguendo um monumento ao efêmero. Tradução de Marcelo Gomes. São Paulo: Senac/SescSP, 2010.

FERREIRA, Agripina E. A. **Dicionário de imagens, símbolos, mitos, termos e conceitos bachelardianos**. Londrina, PR: Eduep, 2008.

FERREIRA, Aurino L.; ACIOLY-RÉGNIER, Nadja M. Contribuições de Henri Wallon à relação cognição e afetividade na educação. **Educar**, Curitiba, n. 36, p. 21-38, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/er/n36/a03n36.pdf>. Acesso em: 7 set. 2020.

FOX, Mem. **Guilherme Augusto Araújo Fernandes**. Ilustrado por Julie Vivas. Tradução de Gilda de Aquino. São Paulo: Brinque-Book, 1995.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2004.

FUNARO, Vânia M. B. de O. (coord.). et al. **Diretrizes para apresentação de dissertações e teses da USP**: parte I (ABNT). São Paulo: Agência USP de Gestão da Informação Acadêmica (AGUIA), 2020.

GAULIER, Philippe. **O atormentador**: minhas ideias sobre o teatro. Tradução de Marcelo Gomes. São Paulo: SescSP, 2016.

HOUAISS, Antônio; VILLAR, Mario de S. **Dicionário Eletrônico Houaiss da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009. (Versão monousuário 3.0).

HUIZINGA, Johan. **Homo Ludens**: o jogo como elemento da cultura. Tradução de João Paulo Monteiro. São Paulo: Perspectiva, 2019.

IZQUIERDO, Ivan. Memória. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 3, n. 6, maio/ago. 1989. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40141989000200006. Acesso em: 7 jul. 2020.

JOHNSTONE, Keith. **Guia para o Theatresports™**. Tradução de Cinira Diniz. UFMG. Canadá: Internacional Theatresports™ Institute (ITI), 2017.

KNEBEL, Maria. **Análise-ação**: práticas das ideias teatrais de Stanislávski. Tradução de Marina Tenório e Diego Moschkovich. São Paulo: Editora 34, 2016.

LAKOFF, George; JOHNSON, Mark. **Metáforas da vida cotidiana**. Coordenação de tradução de Mara Sophia Zanotto. Campinas, SP: Mercado de Letras; São Paulo: Educ, 2002.

LARROSA [BONDÍA], Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. Tradução de João Wanderley Geraldi. **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, p. 20-28, 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a02.pdf>. Acesso em: 7 jul. 2020.

LECOQ, Jacques. **O corpo poético**: uma pedagogia da criação teatral. Tradução de Marcelo Gomes. São Paulo: Senac São Paulo; SescSP, 2010.

LEITE, Janaina F. **Autoescrituras performativas**: do diário à cena. São Paulo: Perspectiva: Fapesp, 2017.

MALRIEU, Philippe. **A construção do imaginário**. Tradução de Susana Sousa e Silva. Lisboa, Portugal: Instituto Piaget, 1996.

MATURANA, Humberto; VARELA, Francisco. **A árvore do conhecimento**: as bases biológicas da compreensão humana. Tradução de Humberto Mariotti e Lia Diskin. São Paulo: Palas Athena, 2001.

McGLASHAN, Alan. *The savage and beautiful country*. Boston: Houghton Mifflin, 1967.
Apud NICHOLS, Sallie. **Jung e o tarô: uma jornada arquetípica**. São Paulo: Cultrix, 1997.

MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo**. Tradução de Eliane Lisboa. Porto Alegre: Sulina, 2015.

MORIN, Edgar. **O caminho: para o futuro da humanidade**. São Paulo: Fronteiras do Pensamento, 2016. 1 Vídeo (18:49 min). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=V3t7UFTpDHE>. Acesso em: 7 ago. 2020.

MOSCHKOVICH, Diego. Algumas reflexões sobre a atualidade do Sistema de Stanislávski. **Caderno de Registro Macu**, São Paulo, n. 5, p. 6-11, 2014.

MOSCHKOVICH, Diego. **O Último Stanislávski Em Ação: Tradução e análise das experiências do Estúdio de Ópera e Arte Dramática (1935 - 1938)**. Dissertação de Mestrado. Orientadora: profa. Dra. Elena Vássina. Universidade de São Paulo. Programa de Pós Graduação em Língua Russa, 2019.

MOURÃO JUNIOR, Carlos Alberto; FARIA, Nicole Costa. **Memória**. Psicologia, Porto Alegre, v. 28, n. 4, out./dez. 2015. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-79722015000400017. Acesso em: 7 ago. 2020.

NICHOLS, Sallie. **Jung e o tarô: uma jornada arquetípica**. Tradução de Octávio Mendes Cajado. São Paulo: Cultrix, 1997.

OIDA, Yoshi. **O ator invisível**. Tradução de Marcelo Gomes. São Paulo: Via Lettera, 2007.

OLSEN, Mark. **As máscaras mutáveis do Buda Dourado: ensaio sobre a dimensão espiritual da interpretação teatral**. Tradução de Nanci Fernandes. São Paulo: Perspectiva, 2004.

OSTROWER, Fayga. **Criatividade e processos de criação**. Petrópolis: Vozes, 2014.

PAVIS, Patrice. **Dicionário de teatro**. Direção de tradução de J. Guinsburg e Maria Lúcia Pereira. São Paulo: Perspectiva, 1999.

PESSOA, Fernando. **Poesias**. Nota explicativa de João Gaspar Simões e Luiz de Montalvor. Lisboa, Portugal: Ática Lisboa, 1995.

POPPER, Karl R. **A lógica da pesquisa científica**. Tradução de Leonidas Hegemberg e Octanny Silveira da Motta. São Paulo: Cultrix, 1972.

RAMALDES, Karine; CAMARGO, Robson C. **Os jogos teatrais de Viola Spolin: uma pedagogia da experiência**. Goiânia: Kelps, 2017.

RIBOT, Théodule. **A lógica dos sentimentos**. Tradução de Maria Helena Rouanet. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2005.

RODARI, Gianni. **Gramática da fantasia**. Tradução de Antonio Negrini. São Paulo: Summus, 1982.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Do contrato social ou princípios do direito político**. Tradução de Lourdes Santos Machado. São Paulo: Nova Cultural, 1997.

SALLES, Cecília A. **Gesto inacabado** – processo de criação artística. 6. Ed. Apresentação de Elida Tessler. São Paulo: Intermeios, 2013.

SCHECHNER, Richard. **Performance e Antropologia de Richard Schechner**. Organizado por Zeca Ligiéro. Tradução de Augusto Rodrigues da Silva. Rio de Janeiro: Mauad X, 2012.

SCHOPENHAUER, Arthur. **As dores do mundo**: o amor, a morte, a arte, a moral, a religião, a política, o homem e a sociedade. Tradução de José Souza de Oliveira. São Paulo: Edipro, 2014.

SERRANO, Raúl. **¿Se puede enseñar a crear?** Clases de actuación. Buenos Aires, Argentina: Atuel, 2016.

SHAKESPEARE, William. **Hamlet**. Tradução de Millôr Fernandes. Porto Alegre: L&PM, 2019. (Série Clássicos L&PM).

SILVA, Armando Sérgio da S. (org.). **Cepeca – uma oficina de pesquisadores**. São Paulo: Associação Amigos da Praça, 2010.

SLADE, Peter. **O jogo dramático infantil**. Tradução de Tatiana Belinky. São Paulo: Summus, 1978.

SOUZA, Karlla. **Imaginação criadora**. Natal: TV Universitária/RN. In: Café Filosófico TVU, 2018. 1 vídeo (28:01 min). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=MT0kj9F-1Jw>. Acesso em: 8 jul. 2020.

SPOLIN, Viola. **Improvisação para o teatro**. Tradução de Ingrid Dormien Koudela e Eduardo José de Almeida Amos. São Paulo: Perspectiva, 1987.

STANISLÁVSKI, Constantin. **A criação do papel**. Tradução de Pontes de Paula Lima. 5. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995.

STANISLÁVSKI, Constantin. **Minha vida na arte**. Tradução de Paulo Bezerra. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1989.

STANISLÁVSKI, Constantin. **O trabalho do ator**: diário de um aluno. Tradução do russo por Jean Benedetti. Tradução em português por Vitória Costa. São Paulo: Martins Fontes, 2017.

TAVARES, Gonçalo M. **Atlas do corpo e da imaginação**: teoria, fragmentos e imagens. Portugal: Caminho, 2013.

TOPORKOV, Vassíli. **Stanislávski ensaia**: memórias. Tradução de Diego Moschkovich. São Paulo: É Realizações, 2016.

VASCONCELLOS, Maria José E. de. **Pensamento sistêmico**: o novo paradigma da ciência. Campinas, SP: Papirus, 2003.

VASSILIEV, Anatoli. **Como abrir a porta para que um anjo passe**. São Paulo: SescSP, 2007. 1 vídeo (57:08 min). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=r58gmYnGaaU&t=241s> Acesso em: 10 maio 2020.

VÁSSINA, Elena. O legado de Stanislávski ao ator contemporâneo. Transcrição e edição de Roberta Carbone. **Caderno de Registro Macu**, n. 16, p. 16-18, 2019.

VÁSSINA, Elena; LABAKI, Aimar. **Stanislávski, vida, obra e sistema**. Rio de Janeiro: Funarte, 2015.

VISHNIVETZ, Berta. **Eutonia**: educação do corpo para o ser. Tradução de Benita Beatriz Canabrava. São Paulo: Summus, 1995.

WUNENBURGER, Jean-Jacques. **O imaginário**. Tradução de Maria Stela Gonçalves. São Paulo: Loyola, 2007.

ZALTRON, Michele Almeida. **O trabalho do ator sobre si mesmo segundo o “sistema” de K. Stanislávski**. Tese de Doutorado (Artes Cênicas) sob orientação de Tatiana Motta Lima. Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (Unirio), Rio de Janeiro, 2016.

ZALTRON, Michele Almeida. **Imaginação e desconstrução em K. Stanislávski**. Dissertação de Mestrado (Ciências da Arte) sob orientação de Andrea Copeliovitch e coorientação de Nair D’Agostini. Universidade Federal Fluminense (UFF), Niterói, Rio de Janeiro, 2011.

Anexo – Exercícios para trabalhar a imaginação criativa

Esses exercícios alguns foram criados em sala de aula e outros elaborados para uma aula específica. O intuito é partilhar algumas possibilidades para exercitar a imaginação, nesse caso, a imaginação do artista-educador, para desdobrar suas próprias criações. E o mesmo deve convidar o aluno-ator a viajar por caminhos mais fantasiosos, fantásticos e imagéticos, assim estará explorando a imaginação criativa em desdobramentos lúdicos.

1 – Partir de uma situação real para a ficção

Como artista-educador, faça a seguinte proposta aos alunos-atores:

— Lembre-se de uma situação curiosa da sua vida. Não precisa descrever muitos detalhes. Por exemplo: “Tomei os comprimidos do meu pai achando que fossem balas”.

Peça aos aprendizes que escrevam a situação em uma ficha ou folha de papel e dobrem-na em quatro partes.

1ª rodada – Misture os papéis em uma sacola ou caixa e peça a cada aprendiz que pegue uma lembrança (não vale a que ele mesmo escreveu).

Ao ler as informações contidas no papel, o aprendiz deve escrever, logo abaixo, perguntas que auxiliem a ampliar as informações dadas. Após escrevê-las, deve dobrar novamente o papel e devolvê-lo à sacola.

2ª rodada – Cada aprendiz pega um dos papéis com as informações iniciais e as perguntas feitas. Ele deve responder às perguntas e ampliar a história à sua maneira. Depois, dobra novamente o papel e o repõe na sacola.

3ª e última rodada – O aluno-ator retira um papel ao acaso da sacola, lê todas as informações e improvisa uma cena na hora.

2 – *Bruxo(a) e anjo*

Parte 1 – Peça aos alunos-atores que caminhem pela sala aleatoriamente, aos poucos. Proponha a eles que vivenciem personagens diversos. Por exemplo:

— Todos agora são prefeitos. O que o prefeito faz?

Reserve um tempo curto de experimentação. Após nova caminhada aleatória, indique outro personagem. Por exemplo:

— Agora vocês são policiais. O que o policial faz?

Assim, determine vários comandos de personagens: padre, prostituta, mendigo, motoboy, lixeiro, advogado, babá, camelô etc.

Parte 2 – Proponha aos alunos-atores que deitem no chão em posição de dormir. Faça perguntas investigativas sobre como cada um dorme. Com todos ainda deitados, o artista-educador pode sinalizar propostas como:

— Vocês vão escolher um papel-personagem qualquer dentre os que experimentaram. Não há problema se duas pessoas decidiram fazer o prefeito ou o camelô, por exemplo. O importante é que cada um saiba quem é nesse instante. Então, vocês vão “acordar” e fazer exatamente o que acham que esse personagem faz ao longo do dia. Eu vou falar as horas a cada momento para dar a ideia de que o dia está passando.

Assim, o artista-educador começa a indicar as ações que os alunos-atores farão como personagens:

— Amanheceu o dia. São 6 horas da manhã. O que você faz nesse horário? Se achar que está dormindo, continue dormindo.

Deixe passar algum tempo dentro do horário indicado e continue:

— Agora são 10 horas da manhã. O que você faz nesse horário? – e dê mais algum tempo.

— Agora é meio-dia. O que você faz?

Prossiga indicando os horários enquanto tiver alguém acordado ainda. Finalize quando todos tiverem voltado a dormir. Se alguém, concluído o primeiro momento, quiser sondar outros personagens, podem fazê-lo como novas experimentações.

Na parte 1, cada um faz o seu exercício individualmente e sem nenhuma informação específica por parte do artista-educador. Nas demais partes, as interações entre as pessoas podem acontecer livremente.

Nesta parte 2, você pode acrescentar algumas informações e situações. Exemplos:

- Acabou a água na cidade.
- Hoje é o décimo dia de chuva sem parar.
- O dia não amanheceu ainda.
- Roubaram o celular do prefeito.
- A secretária passou mal no restaurante.

Para propor as situações, é necessário saber quais personagens serão desenvolvidos pelo grupo. Trabalhe primeiramente com situações nas quais todos possam se envolver e, depois, desenvolva questões mais específicas. Por exemplo:

- O que você faz nessa situação?
- Você conhece a secretária? Ou não sabe quem é?
- Você gosta do prefeito dessa cidade?

Lance o questionamento e deixe que pensem a respeito do enunciado. O objetivo é que descubram o que querem fazer na ação dos personagens nas situações. Estimule os alunos-atores a criar, para eles mesmos, perguntas sobre o que está sendo proposto e que descubram como agir.

Parte 3 – Informe que vai precisar de ajuda nesta etapa e solicite um voluntário que não se importe em abrir mão de seu papel-personagem. Escolha um lugar na sala para esse aluno-ator (será o seu lugar de comando, com um novo personagem). Então, revele a situação.

— A cidade está correndo um perigo terrível. Um(a) bruxo(a) do mal está morando no alto da montanha. De lá, ficou observando a cidade no vale. O(a) bruxo(a) decidiu acabar com todos da cidade, transformando-os em estátua.

Em determinado momento, escolhido pelo aluno-ator ou aluna-atriz voluntário(a), o(a) bruxo(a) solta uma gargalhada gigantesca e invade a cidade. Ao tocar nas pessoas, elas imediatamente transformam-se em estátuas.

Os outros alunos-atores, ao ouvirem a gargalhada do(a) bruxo(a), devem tentar não ser tocadas por ele(a), ou seja, precisam fugir a qualquer custo.

O início sempre é “amanheceu o dia” e as pessoas começam sua rotina. O bruxo também tem sua rotina e o sinal para todos saberem que acontecerá a invasão será a gargalhada. Todos tentam escapar, como num pega-pega normal. Esta etapa finaliza quando todos forem transformados em estátua. Para a próxima parte, o(a) bruxo(a) será outra pessoa.

Parte 4 – A cidade decide contratar, via internet, um anjo protetor. Esse anjo não consegue prender o bruxo, mas consegue desfazer o feitiço de estátua. Então, o anjo, ao ver o

bruxo transformar alguém em estátua, também tocará a pessoa, fazendo com que ela retorne à vida.

O grupo todo decide, em roda secreta, quem será o anjo, que ficará disfarçado entre a população (neste momento, o bruxo fica de costas para não saber quem é o anjo). Começa o jogo, do mesmo jeito: amanheceu o dia, rotina de cada um, o anjo fica disfarçado em uma rotina também. A gargalhada acontece, todos fogem. O anjo – sem ser percebido pelo bruxo – vai salvando as pessoas e fugindo do bruxo ao mesmo tempo. Certamente o bruxo perceberá que alguém está desfazendo seus feitiços. Acaba a brincadeira quando o anjo for transformado em estátua pelo bruxo. Para a próxima rodada, o grupo escolhe secretamente o novo anjo.

Parte 5 – A última parte – A cidade decide contratar um novo anjo, mas cada um também deverá fazer a sua parte para ajudar. Assim, as novas ações serão: quando o bruxo perceber quem é o anjo, o objetivo dele passará a ser pegar somente o anjo. Quando o anjo fugir do bruxo, a comunidade vai protegê-lo colocando-se na frente do bruxo para atrapalhar o seu objetivo. Uma pessoa da cidade pode ser pega pelo bruxo, mas o anjo será salvo e poderá continuar a salvar a comunidade. A proposta termina quando o interesse coletivo diminuir.

Variações – Dependendo do número de participantes, pode-se colocar dois bruxos e dois anjos, ou a família de bruxos e a família de anjos.

Parte 6 – Ao final da dinâmica, proponha à turma que transforme a brincadeira em cena, criando um final para a situação da comunidade, do bruxo e do anjo.

3 – Jogo do vampiro

Em roda, todos sentados, o artista-educador conta uma história ao grupo – com riqueza de sons e vozes para as falas de personagens e as situações indicadas. Ao final da história contada, parte-se para a proposta do exercício.

História do Vampiro

Um grupo de jornalistas está prestes a ser demitido pois o jornal em que trabalham está falido. O dono do jornal chama todos à sua sala e comunica que deverá fechar a empresa nos próximos meses se não sair do buraco financeiro em que se encontra. Para atrair leitores, o patrão propõe ao grupo uma entrevista inusitada: deverão ir à Transilvânia entrevistar o Conde Drácula!

Repórteres e fotógrafos, para não perderem seus empregos, aceitam a empreitada e questionam sobre passagens, estadia etc. O dono do jornal avisa que deverão ir de van e que não tem dinheiro para estadia nem alimentação, e entrega a chave do carro ao grupo dizendo para partirem imediatamente. Os profissionais entreolham-se, pegam a chave, passam na casa de cada um só para pegar uma mochila com poucas roupas e seguem seu destino.

No caminho, os jornalistas fazem revezamento na direção e param na estrada somente para tomar banho, fazer suas necessidades e dividir algum sanduíche. Os dias passam e eles estão quase chegando à Transilvânia.

Está anoitecendo e começa uma chuva terrível. Todos estão cansados e com fome dentro da van. A chuva é forte e o barulho no para-brisa está ensurdecedor. De repente, ouve-se um estrondo e o carro para. Dentro da van, após uma agitação sobre o que aconteceu e depois de muitas desculpas para decidir quem sairia no meio da chuva torrencial – um fala que está gripado, outra diz que já fez muito pelo grupo, mais uma comenta que não pode estragar a chapinha feita na última parada – acabam tirando no “dois ou um”.

A pessoa escolhida para investigar escancara a porta da van ao sair, causando a gritaria de todos. No meio do aguaceiro, sem nenhum guarda-chuva, percebe, logo atrás da van, um grande buraco e um pneu furado. Entra no carro e, ensopada, avisa ao grupo o ocorrido. Devem fazer a troca do pneu para prosseguir viagem. Duas pessoas se prontificam a ajudar a tirar todas as malas do bagageiro e pegar o estepe. Assim saem em meio à tempestade quando se dão conta que viajaram todo esse tempo “sem estepe”. Entram no carro e contam a situação trágica em que todos se encontram. O jeito seria chamar um guincho, apesar do pouco dinheiro, mas não há sinal de celular no meio da tempestade.

Já é noite. Uma pessoa que está limpando o embaçado do vidro vê no alto de uma pequena montanha uma casa com uma luz acesa. Ela avisa ao grupo e sugere que peçam socorro. Outra pessoa se prontifica a ir àquela casa em busca de ajuda e outra se oferece para ir junto, seguido de mais uma e mais outra. Ninguém quer ficar na van. Decidem trancá-la com o pisca-alerta ligado e todos, no meio da chuva, sobem a ribanceira que leva à casa com luz acesa. Batem na porta e ninguém atende. Uma pessoa observa na lateral da casa e percebe que o dono tem um carro. Batem novamente. De repente, com um ranger sinistro, a porta se abre vagorosamente. Surge um homem alto, magro e muito branco. Olha somente para a primeira pessoa (pessoa UM) que vê e diz, com uma voz grave e um sorriso largo e calmo:

— Boa-noite!

— Boa-noite! – responde a pessoa UM. Desculpe atrapalhar no meio dessa chuva terrível. É que nosso carro está parado lá embaixo e nós precisamos de um guincho. Poderíamos usar o telefone fixo para chamar um socorro? – continua a pessoa UM, gaguejando nervosamente.

— Nós não temos telefone – diz o homem, sempre com a voz grave e o sorriso largo e calmo.

— Não tem telefone? – vira-se para o grupo a pessoa UM. E agora? Ele não tem telefone!

— Pede o carro emprestado – diz outra pessoa.

— Você acha que alguém empresta carro a um desconhecido? – diz mais alguém.

O homem alto, magro e muito branco, que não tira os olhos da pessoa UM, convida todos a saírem da chuva e entrarem. Eles aceitam prontamente. Param no *hall* e sentem o aconchego da lareira acesa na sala ao lado, em contraste com o frio lá de fora, com os corpos gelados e trêmulos e com as roupas encharcadas de todos. Sentem o cheiro de comida vinda da outra ala da casa. De repente, o homem alto, magro e muito branco fala novamente, com sua voz grave, calma e sorridente:

— Vocês parecem estar todos exaustos. Enquanto aguardam a chuva parar, posso oferecer uma sopa para vocês. Está quase pronta!

Uma mistura de sim e não ecoa pelo espaço.

— Eu não estou gostando do jeito como ele me olha – diz a pessoa UM.

— É verdade, desde a porta que ele está te olhando. – diz alguém.

— Quem é ele? Você o conhece? – diz outra pessoa.

— Claro que não. Nunca vi mais gordo – diz a pessoa UM.

— Ele é magro – diz outra pessoa.

— Beeem magro! – diz outra, ainda.

O homem alto, magro e muito branco quebra o cochicho abrindo uma porta de correr e todos veem uma sala de jantar maravilhosa, com uma mesa gigante, uma toalha de mesa gigante, branca, e cadeiras estofadas, todas brancas.

— Esse homem adora branco – diz alguém.

— E eu adoro esse cheiro de sopa – diz outra pessoa.

— E eu estou morrendo de fome – diz outro, ainda.

— Convido todos a tomarem uma sopa enquanto a chuva não cessa. Depois vocês podem partir alimentados – diz o anfitrião.

— Mas nós estamos ensopados! Vamos sujar toda a casa – diz alguém.

— Não há problema. O mais importante é estarem alimentados – diz o homem alto, magro e muito branco, sempre com sua voz grave, calma e sorridente.

Todos correm imediatamente para as cadeiras e sentam-se. O homem alto, magro e muito branco senta-se à cabeceira da mesa. Quando percebe todos acomodados em seus acentos, toca uma sineta com um tilintar bem leve. Imediatamente, de uma porta estilo *saloon*, aparecem dois homens magros e brancos, quase idênticos ao homem sentado à mesa, a diferença é que estes não eram tão altos. Trazem uma sopeira branca cada um em um carrinho e vão servindo cada visitante com uma concha gigante branca em um prato fundo branco. A sopa tem um aroma que faz a barriga roncar e aumenta a saliva na boca.

A pessoa DOIS olha para a sopa em seu prato. No começo, pensou ser sopa de queijo, aquelas muçarelas de búfala em bolinha, mas percebe que há algumas cores no prato. Umas “coisas redondas”, pequenas. Uma era branca com uma parte azul, outra bolinha tinha uma parte branca e um pedaço marrom, outra era branca com uma parte preta e outra, ainda, branca com uma parte verde. A pessoa DOIS mexe as bolinhas com a colher e tem uma má impressão. Uma pessoa ao lado olha para ela e cochicha:

— Vai ficar só olhando? Come!

— Não estou gostando dessas bolinhas.

— O homem pode achar que você está fazendo desfeita da comida dele. Come!

— Por que essas bolinhas têm a aparência de um...

— Você não está com fome? – interrompe o homem alto, magro e muito branco com sua voz grave, calma e sorridente.

— Estou! Estou sim! É que eu estava... eu estava... orando. Sempre oro antes das refeições – responde nervosamente a pessoa DOIS.

O homem alto, magro e muito branco permanece olhando para ela com um sorriso

congelado em seus lábios finos. A pessoa DOIS sente-se obrigada a dar uma grande colherada no prato e levar à boca. As “coisas redondas” remexem dentro da sua boca de um lado e de outro. Ela não ousa apertar entre os dentes com medo do que possa estar mastigando. Vira para a pessoa ao lado e cochicha:

— Não consigo mastigar essas bolinhas – quase chorando.

— Não mastiga, não mastiga. Engole, só engole – diz a outra pessoa, com uma cara de nojo. — Toma só o caldinho.

— Eu não quero caldinho! – a pessoa DOIS está quase surtando à mesa.

Apressadamente, todos terminam o jantar. O homem alto, magro e muito branco toca a sineta e novamente aparecem os dois serviçais. Eles servem chá em xícaras grandes e brancas.

— Do que é esse chá? – pergunta imediatamente a pessoa DOIS.

— Flor de Maracujá, aceita? – responde o serviçal magro e branco.

— Aceito. Aceito sim – fala a pessoa DOIS com certo alívio.

O homem alto, magro e muito branco permanece observando a todos, mas principalmente à pessoa UM, que em um ímpeto de coragem o interpela:

— O senhor...

— Sim? – aumenta o sorriso o anfitrião.

— O senhor... não está tomando chá – observa a pessoa UM, engasgando-se com as palavras.

— Eu não tomo chá! – responde o anfitrião, sem tirar os olhos da pessoa UM. — Você tem olhos muito... expressivos.

Outra pessoa, incomodada com o olhar em cima da pessoa UM, puxa uma conversa com o dono da casa:

— Nós somos jornalistas e vamos fazer uma matéria com um morador da cidade.

— Que ótimo! – responde o homem alto, magro e muito branco.

— Estamos muito longe da cidade?

— Não. Estão bem perto.

— O senhor conhece...

— O senhor conhece algum lugar na cidade que a gente possa passar a noite? – corta a pessoa UM, atropelando a fala do colega. Ela não quer revelar ao desconhecido o motivo da viagem.

— Não costumo ir à cidade – responde o homem alto, magro e muito branco com seu sorriso indecifrável.

De repente, um dos serviçais se aproxima e fala algo ao ouvido do patrão.

— Obrigado, James – agradece o homem alto, magro e muito branco.

O serviçal sai e o anfitrião avisa aos convidados com sua voz calma:

— James avisa que o carro de vocês, uma van, caiu no barranco.

— Barranco? Que barranco? – pergunta uma pessoa, mas o anfitrião continua falando como se não ouvisse a pergunta.

— James e James conseguiram recuperar vossas malas, que estão no *hall*. Convido vocês a passarem esta noite aqui. Amanhã James leva vocês ao destino pretendido.

— Qual James? – uma pessoa fala cochichando para outra. — Os dois empregados têm o mesmo nome!

— Schhhh! – corta a pessoa, com receio de serem ouvidas.

A pessoa DOIS fala que irão embora assim que a chuva passar. Nesse momento, ouve-se o estrondo de um trovão. Ela e todos entendem que a chuva não vai passar tão cedo.

Todos aceitam o convite. O anfitrião toca a sineta novamente e a grande porta de correr se abre, aparecendo James e James para conduzir todos os hóspedes em direção aos quartos no andar de cima da casa. Cada um pega sua mala no *hall* e segue os dois James.

James anuncia em cada porta de quarto:

— Você aqui! Você aqui! Você aqui!

Uma pessoa cochicha com outra enquanto é levada ao seu quarto.

— Não estou gostando nada, nada, dessa história. Alguma coisa está me parecendo muito esquisita.

— Cala a boca, você só reclama. Senhor James, eu quero ficar num quarto sem ninguém. É possível? – fala a pessoa TRÊS, afastando-se um pouco do colega.

— Claro que sim. Você aqui! – responde um dos James.

A pessoa TRÊS entra no quarto e a primeira coisa que percebe é uma lareira acesa. Uma cama de casal com um edredom branco, o mais branco que já viu em toda sua vida. Olha para um lado do quarto e percebe uma porta com uma luz acesa, percebe uma pequena fumaça saindo por debaixo da porta e seu coração começa a acelerar. Tampa imediatamente o nariz e pergunta se tem alguém, com voz anasalada, baixa e trêmula. Não há resposta. Decide se aproximar vagarosamente da porta quando percebe que a fumaça é um vapor quente. Abre a porta com rapidez e vê que é um banheiro, todo branco, com uma banheira enorme, também branca, com água quente e muita espuma.

— Uau! O banheiro dos meus sonhos existe! Ai que delícia. Vou dormir como um anjo hoje.

Ao mesmo tempo em que fala, a pessoa TRÊS vai tirando toda a roupa, ainda úmida,

entra na banheira e relaxa.

A pessoa TRÊS começa, então, a pensar nas perguntas que fará ao Conde Drácula assim que chegar à cidade. Pensa nos depoimentos de pessoas da cidade, de vizinhos, nos casos contados por crianças, velhinhas e moças virgens. Lembra-se de que deve pegar o relato do padre da cidade.

Passa-se um tempo e a pessoa TRÊS percebe que tinha adormecido na banheira. Decide sair e deitar na cama fofinha. Passa para o quarto e vê, do lado da cama, uma roupa de dormir branca de maciez incomparável, levemente perfumada. Entra embaixo do edredom e, depois de tudo o que passaram, sente-se feliz. Ajeita o travesseiro como sempre fez a vida toda e vira-se para a lareira para ficar admirando o fogo. Então, percebe que uma portinhola automática fecha a lareira.

— Acho que James pensa que já estamos todos dormindo. Está na hora de dormir então.
— fala para si, como sempre fez em sua casa.

A pessoa TRÊS mantém o abajur do lado da cama aceso e fecha os olhos. De repente, percebe a escuridão do quarto e abre os olhos.

Um silêncio brutal tomara conta de todo quarto, enquanto se ouvia somente o barulho da chuva, que castigava toda a vegetação lá fora. A pessoa TRÊS sentiu um pouco de medo e se encolheu na cama. Ouviu um leve toque na porta e perguntou quem era. Percebeu uma voz que falava muito baixo e não conseguia entender o que a pessoa estava falando.

A pessoa TRÊS levantou-se da cama, tateando os móveis, e seguiu em direção à porta. Abriu a porta, olhou e soltou um grito ensurdecedor.

(Fim da história contada.)

Exercício do Vampiro

Os alunos-atores devem ficar todos com os olhos vendados ou fechados – inclusive quem fará o vampiro. O importante é tentar, durante o exercício, não abrir os olhos.

O artista-educador vai cutucar alguém e essa pessoa será o vampiro, que fará seus ataques às vítimas com um “clic” com o indicador e o polegar no pescoço ou ombro do colega. A pessoa que receber o “clic” vai gritar da maneira mais criativa que conseguir e se transformará em vampiro também, ajudando o primeiro vampiro a conseguir mais adeptos.

Se um vampiro der o “clic” em outro vampiro, eles soltarão uma gargalhada também de modo criativo.

O jogo termina quando os vampiros conseguirem capturar todas as pessoas.

Observação: é preciso fazer outros exercícios com vendas e/ou olhos fechados anteriormente para que a turma se acostume com a situação e mantenha os olhos fechados. O exercício do vampiro não deve ser o primeiro com a proposta de olhos fechados porque exige maior concentração e a turma pode não conseguir manter os combinados.

Cena do Vampiro

Os alunos-atores, em pequenos grupos, combinarão e farão o final da história. O que aconteceu depois que se ouviu o grito ensurdecedor?

Se quiserem, também podem organizar a encenação de um trecho qualquer de que tenham gostado mais.

4 – Às cegas

Todos devem estar sentados em roda. Cada aluno-ator recebe uma venda e todos devem colocá-las nos olhos de modo que só consiga perceber a escuridão.

O artista-educador coloca um objeto qualquer na mão de cada aluno-ator. A turma deve manusear o objeto, sentir a textura, o cheiro, o peso etc.

A uma solicitação do artista-educador (pode ser com uma palma, um apito, um som qualquer), o aluno-ator deve passar o objeto para o colega da direita e pegar outro objeto de seu colega da esquerda. Então, cada um deve manusear o novo objeto, sentido a textura, o peso etc. Assim deve ser feito todo o exercício, somente com o que se pode observar por meio dos sentidos e da imaginação.

Em seguida, o artista-educador chama algum aluno-ator aleatoriamente e pede para que ele crie uma história curta com o objeto que está em sua mão, algo que ele tenha vivido com esse objeto ou puramente uma criação da sua imaginação – qualquer coisa. Ao final da história, novamente a solicitação para passar o objeto para a direita e outra vez o artista-educador chama outra pessoa para partilhar a história criada.

Num terceiro momento, enquanto um aluno-ator está contando a história de seu objeto, um novo som ocorre na sala (diferente do primeiro) e o artista-educador chama o nome de outro aprendiz, que deverá continuar a história inventada pelo primeiro colega e inserir na história seu objeto, como se fosse uma única história vivida pelos dois.

O primeiro som anunciado marca a mudança de objeto na roda.

O segundo som anunciado marca que outra pessoa vai participar da mesma criação de história. Pode-se inserir quantas pessoas quiser para continuar a história única.

Após várias pesquisas com os objetos, de olhos vendados, as vendas podem ser retiradas e outra rodada ser iniciada, agora com todos vendo os objetos que antes tinham manuseado com os olhos fechados, e conferirem com a visão sua textura, peso, cor etc. Pode-se, também, partir para a criação das cenas inventadas imaginativamente.

5 – Aconteceu na casa da Irene

Parte 1 – O artista-educador sugere um tema. Por exemplo: “Aconteceu na casa da Irene”.

Os alunos-atores vão pensar em uma cena em que todos os participantes possam se colocar. Para construir a cena, o grupo deve tentar responder às seguintes perguntas:

- Quem é Irene?
- Onde Irene mora e com quem?
- Quem são as demais pessoas?
- O que aconteceu?
- Qual foi o final dessa história?

Após ter construído essa parte, o grupo deverá inserir na cena algum exercício, brincadeira ou jogo realizado durante o curso. Proponha a eles que pensem qual proposta feita durante as aulas pode ser utilizada dentro dessa construção, que relembrem as atividades de que mais gostaram e que possam ajudar o grupo a construir uma cena criativa.

Parte 2 – Peça aos alunos-atores que mantenham os personagens criados. Proponha à turma:

- Agora nós vamos dar um salto no tempo e vamos para 10 anos no futuro.
- O que aconteceu 10 anos depois?
- Ainda é reflexo do que aconteceu nos tempos atuais?
- Quais são as novidades após ter se passado tanto tempo? Aconteceu algo novo?
- Como será o corpo dessas pessoas daqui a 10 anos?

Parte 3 – Solicite aos alunos-atores que mantenham todas as informações registradas. Estamos de volta ao presente. Faça uma nova proposta:

— Agora vamos para 10 anos antes do tempo atual (o tempo da criação dos personagens na Parte 1).

- Como estavam essas pessoas?
- Tem alguma relação que se repete em todos os tempos?
- As pessoas estavam mais jovens. Como eu exploro isso?
- O que acontece nesse tempo?

O artista-educador pode se valer de várias perguntas que possam ir amarrando a história como um todo. Como se a história completa existisse antes da primeira cena. Tem-se assim a exploração de um processo cênico criado criados pelos alunos-atores.

6 – RPG⁷³

Nesta versão criada do jogo RPG, o artista-educador pode entregar fichas para os alunos-atores com as informações abaixo, ou pode indicar somente as questões para que eles as respondam a partir de um tema dado. Por exemplo: você propõe “mansão abandonada” e eles criam o quem, a missão, a arma mágica... Ou, ainda, você fornece as informações e eles devem se colocar na situação dada, deixando a imaginação criativa correr solta.

RPG 1 – informações:

- Quem: piratas do Atlântico Noroeste.
- Quando: numa tarde de domingo.
- Onde: no oceano Quá-quá-quá.
- Missão: resgatar o Anel do Sonho Encantado.
- Detalhe: o papagaio do capitão sumiu.
- Empecilho: as sereias hipnotizadoras.
- Arma mágica: o pincel atômico preto.
- Transporte: a vassoura da bruxa Sinhá.

RPG 2 – informações:

- Quem: a família Buscapé.
- Quando: numa noite de relâmpagos.
- Onde: na montanha azul.
- Missão: roubar a galinha dos ovos de ouro.
- Detalhe: a vassoura da bruxa Sinhá sumiu.
- Empecilho: a bruxa Sinhá tem olhos somente nas mãos.
- Arma Mágica: o pum desmaiador do papagaio do pirata.
- Transporte: a cegonha bêbada.

⁷³ A sigla RPG, oriunda da expressão em inglês *Role Playing Game*, define um estilo de jogo em que as pessoas interpretam seus personagens, criando narrativas, histórias e um enredo guiado por uma delas, que geralmente leva o nome de mestre do jogo. Para iniciar uma partida de RPG, os jogadores criam personagens em classes estipuladas pelo tema do jogo, que pode ser de diversas vertentes. Você deverá definir dados pessoais, raça, classe e alguns atributos padrão para as virtudes dele, como força, destreza e vitalidade. Fonte: FONSECA, William. O que é RPG. **Tecmundo**, 18 set. 2018. Disponível em: <https://www.tecmundo.com.br/video-game-e-jogos/243-o-que-e-rpg-.htm>. Acesso em: 30 out. 2020.

7 – Desdobrando o RPG

Neste desdobramento do jogo RPG anterior, a única frase que pode ser dita é a da fala dada abaixo, que pode ser pronunciada quantas vezes os alunos-atores quiserem ou quantas couber dentro da cena. Toda a construção acontece somente a partir das ações, imagens e sonoridades.

RPG 3 – Informações:

- Uma fala: Olha o passarinho!
- Uma imagem: da pintura *A Dança*, de Henri Matisse.
- Uma música: *Kiss me quick*, de Elvis Presley.
- Um lugar: Praia Grande (litoral de São Paulo).
- Pessoas: turistas.
- O que acontece: uma chuva fortíssima.

RPG 4 – Informações:

- Uma fala: Ah que saudades da Jurema!
- Uma imagem: da pintura *Um bar no Folies-Bergère*, de Édouard Manet.
- Uma música: *Primavera*, uma das Quatro Estações, de Vivaldi.
- Um lugar: bar.
- Pessoas: bêbadas.
- O que acontece: É a noite de Ano Novo.

RPG 5 – Informações (a serem criadas pelos alunos-atores):

- Uma fala: ?
- Uma imagem: ?
- Uma música: ?
- Um lugar: ?
- Pessoas: ?
- O que acontece nesta cena: ?

8 – Exercício imaginativo + ação

Neste exercício o lugar é sempre o mesmo. Em outra rodada pode-se diversificar o lugar de ação. O aluno-ator recebe a informação verbal do artista-educador, imagina e age imediatamente.

Exemplos:

— Você está sentado em uma poltrona do trem. Não tem pressa em chegar. Não tem nada que esperar. É uma viagem comum, como outra qualquer.

— Você está sentado em uma poltrona do trem. Você tem um compromisso às 10 horas no lugar de destino. É um novo emprego com um bom salário.

— Você está sentado em uma poltrona do trem. Você teve que sair fugido de seu bairro. Você envolveu-se em uma briga e a pessoa morreu.

— Você está sentado em uma poltrona do trem. É uma viagem a passeio. Tem uma pessoa bem interessante do outro lado lhe paquerando. Você está solteiro.

— Você está sentado em uma poltrona do trem. É uma viagem a passeio. Tem um casal brigando bem próximo a você.

— Você está sentado em uma poltrona do trem. Você está com muita fome.

— Você está sentado em uma poltrona do trem. O bilheteiro está vindo recolher a passagem. Você não está encontrando seu bilhete.

— Você está sentado em uma poltrona do trem. O bilheteiro está vindo recolher a passagem. Você entrou no trem clandestinamente.

Aqui, como em todos os exercícios, o aluno-ator deve entender que existem muitas possibilidades para a construção de uma cena ou papel-personagem e que cada situação experimentada gerará uma experiência única. Todas as construções acima geram ação, ou seja, levam a imaginação para a materialidade.

09 – Exercícios rápidos de imaginação

Proposta 1 – Um envelope bonito com uma folha de papel sulfite dentro. Você entrega para cada aluno-ator seu envelope com o nome dele do lado de fora. Dentro, na folha de sulfite, está escrito: “Eu desejo a você neste trabalho...”. E o restante da folha está em branco. Cada um vai ler o que sua imaginação permitir.

Proposta 2 – Um quadro em branco está à frente. As pessoas estão sentadas à frente dele. Cada uma vai escrever em sua folha de papel, com riqueza de detalhes o que vê imaginativamente no quadro.

Proposta 3 – Os alunos-atores recebem, todos, indicação da mesma circunstância: local, hora e acontecimento. Cada um retira de uma sacola um papel-personagem e deve agir como se fosse essa pessoa na situação. Ninguém sabe quem é o outro, mas devem ir se relacionando conforme forem entendendo quem é quem. Por exemplo: Eu sou o amante, assassino da dona da casa. Devo agir como aquele que cometeu o assassinato. Quero me revelar? Não quero? Todos sabem que sou amante da dona da casa? Quem será o marido?

Proposta 4 – Cada um deve trazer uma foto tirada na rua de uma situação qualquer. Deve trazer impressa. As fotos são espalhadas e cada dupla ou indivíduo deve pegar uma. Deve contar a história do que aconteceu naquela cena. Outro grupo deve improvisar a cena inventada com suas próprias imaginações acrescentadas.

Proposta 5 – Um objeto é colocado no centro da sala. Cada pessoa deve olhar o objeto por seu ponto de referência. A um sinal dado, todos fecham os olhos e devem descrever o objeto observado anteriormente. A um sinal novamente, abrem os olhos e cada um verifica sua memória recente e cria uma nova observação. Após esse momento, o observador deve contar a história do objeto: De quem é? Por que está ali? O que aconteceu?

Proposta 6 – Cada aluno-ator decora uma caixa de sapatos no estilo de que mais gosta. Depois, vai colocando dentro da caixa objetos, gravuras... lembranças que acha que pertençam à construção do seu papel-personagem. Aos poucos, vai criando as histórias de cada personagem com riqueza de detalhes.