



IX CONGRESSO DA ABRACE

POÉTICAS E ESTÉTICAS DESCOLONIAIS - ARTES CÊNICAS EM CAMPO EXPANDIDO

DE 11 A 15 DE NOVEMBRO DE 2016

UBERLÂNDIA - MG

TEXTOS COMPLETOS

GT ETNOCENOLOGIA - EPISTEMOLOGIAS DO SUL NA PESQUISA EM ARTES CÊNICAS E NAS PRÁTICAS DA CENA CONTEMPORÂNEA EXPANDIDA

O CORO E A FORMAÇÃO DO ATOR: POR UMA PEDAGOGIA CORAL

MATHEUS GOMES DA COSTA

COSTA, Matheus G. da. O coro e a formação o ator: por uma pedagogia coral. Rio de Janeiro: Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro. UNIRIO; Mestrado; Tatiana Motta Lima; Bolsista de mestrado do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico CNPq.

RESUMO

Este estudo tem como objetivo refletir a respeito da prática coral na formação do ator, sob uma ótica pedagógica. A partir de relatos de exercícios corais praticados em sala de aula, analisa modos de condução docente que podem proporcionar, em maior ou menor grau, uma experiência afeita aos propósitos do coro enquanto procedimento pedagógico emancipatório que visa validar os saberes dos estudantes e encorajar a sua partilha de modo enredado, horizontal e menos hierarquizado.

PALAVRAS-CHAVES: coro; ator; formação; professor

RESUMEN

El estudio tiene como objetivo reflexionar sobre la práctica del coro en la formación del actor, por una perspectiva pedagógica. A partir de la descripción de ejercicios corales practicados en clase, analiza modos de conducción docente que pueden proporcionar, en mayor o menor grado, una experiencia coherente con los propósitos del coro como un procedimiento pedagógico emancipador que tiene como objetivo validar los conocimientos de los estudiantes y compartí-los de modo enredado, horizontal y menos jerarquizado. **PALABRAS-CLAVE:** coro; actor; formación; profesor.

- 1998 -



ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES CÊNICAS

WWW.PORTALABRACE.ORG



IX CONGRESSO DA ABRACE

POÉTICAS E ESTÉTICAS DESCOLONIAIS - ARTES CÊNICAS EM CAMPO EXPANDIDO

DE 11 A 15 DE NOVEMBRO DE 2016
UBERLÂNDIA - MG

TEXTOS COMPLETOS

ABSTRACT

This study aims to reflect about the choir practice in the actor's learning, from a pedagogical perspective. From choral exercises descriptions, it analyzes teaching driving modes which may provide, in a greater or lesser degree, an experience inclined to the purposes of the choir as an emancipator pedagogical procedure that aims to validate the student's knowledge and encourages its sharing in an entangled, horizontal and less hierarchical way.

KEYWORDS: chorus; actor; pedagogy; teacher

Em minha pesquisa de mestrado, provisoriamente intitulada "O coro e a formação do ator", descrevo e analiso práticas corais a partir das minhas experiências como estudante¹ e professor² de atuação. Com forte influência da escola francesa de formação de atores, mais particularmente das propostas pedagógicas da linhagem que inclui Jacques Copeau, Jacques Lecoq e Ariane Mnouchkine, as práticas corais que investigo referem-se indiretamente a essa vertente de pedagogia do ator. As perguntas que tangem o meu estudo são as seguintes: de que maneira a prática coral proveniente da escola francesa exercita no ator e no professor as noções atreladas ao binômio artifício / organicidade³? Quais modos de condução dos jogos corais seriam mais afeitos à organicidade? Para desenvolver este artigo, parto principalmente desta última pergunta, não para anunciar verdades ou prescrições, mas para compartilhar uma pesquisa em desenvolvimento, ao desdobrar suas perguntas e sustentar os problemas que elas suscitam.

A minha relação de formação artística com o coro é de longa data e seu início não coincide com as circunstâncias nas quais estão inseridas as atividades aqui referidas. Num primeiro momento, o coro se apresentou para mim no contexto da música. Quando criança, eu integrava o coro infanto-juvenil da Igreja Batista do Calvário em Niterói. Com regência da professora Sônia, fazíamos cantatas eventuais ao longo dos anos. No decorrer do tempo, participei de outros coros, dentre eles o do Centro Educacional de

- 1999 -



ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES CÊNICAS

WWW.PORTALABRACE.ORG



IX CONGRESSO DA ABRACE

POÉTICAS E ESTÉTICAS DESCOLONIAIS - ARTES CÊNICAS EM CAMPO EXPANDIDO

DE 11 A 15 DE NOVEMBRO DE 2016
UBERLÂNDIA - MG

TEXTOS COMPLETOS

Niterói e o da Escola de Música Villa-Lobos, regidos respectivamente pelos professores Ermano Soares de Sá e Denise Borborema. A maior parte dos coros dos quais fiz parte era constituída por aprendizes, conduzidos por um profissional, um professor de música. Para mim, o coro sempre foi um lugar propício para a aprendizagem, privilegiando o saber daquele que ignora, que desconhece. Além disso, na minha perspectiva, ele não constituía um fim, mas um lugar de passagem. Meu desejo não era ser corista. Eu sonhava em solar, em ser um astro do *rock 'n roll*. Não imaginava que aos poucos me perceberia fascinado justamente pelo coral e continuaria inclinado a “fazer parte do backing vocal e cantar o tempo todo shoobeedoodaudau” (LEE, 1974). Foi com o coro, na relação com os seus integrantes que descobri aos poucos a minha voz. Nele e com ele, (des)aprendi e (re)descobri modos de cantar e mais tarde, de atuar. Para além das artesanias, com o coro aprendi uma ética. Aquela da coletividade atrelada aos fazeres artísticos, principalmente ao teatro, arte do encontro, da coletividade, do *ensemble*. Acredito que aí reside uma das principais lições que o coro vem ensinar ao artista: a partilha da experiência humana. Com ele aprendi a existir em conjunto e assim me redescobrir e me recriar enquanto sujeito.

No contexto teatral, minhas experiências com o coro transitaram entre exercícios de conjunto, de imitação, de caminhadas pelo espaço, de dança, de coreografia conjunta ou mesmo de corralidades cênicas em algumas das peças nas quais atuei. Foi durante o meu bacharelado na UNIRIO que integrei pela primeira vez um coro nas configurações mais próximas às quais se competem a minha pesquisa. Mais precisamente no ano de 2012, na disciplina de Interpretação V, ministrada pela professora Ana Achcar⁴. No curso, investigamos a artesanias do ator e a criação da personagem por meio do jogo da máscara e de jogos corais, dentre outros procedimentos. A partir desse momento, segui uma bateria de cursos de jogo da máscara que, em sua maioria, apoiavam suas práticas naquela linhagem francesa de formação do ator. Destes cursos destaco os ministrados pelos professores Adriano Baségio⁵, Daniela Carmona⁶, Enrico Bonavera⁷, Fabianna Melo e Souza⁸, Philippe Gaulier⁹, Ricardo Pucetti¹⁰, Stephane Brodt¹¹ e Venício Fonseca¹². Em todos eles pude constatar que o coro continuava a aparecer, dentre outros objetivos que

- 2000 -



ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES CÊNICAS

WWW.PORTALABRACE.ORG



IX CONGRESSO DA ABRACE

POÉTICAS E ESTÉTICAS DESCOLONIAIS - ARTES CÊNICAS EM CAMPO EXPANDIDO

DE 11 A 15 DE NOVEMBRO DE 2016
UBERLÂNDIA - MG

TEXTOS COMPLETOS

discorro ao longo da dissertação, como etapa preparatória para o jogo da máscara que apresenta pressupostos artísticos e pedagógicos similares aos da prática coral. No decorrer da minha formação, notei que assim como a máscara, o coro demanda do aspirante a ator e proporciona a ele um exercício de identificação e distanciamento, de alteridade, de engajamento psicofísico na ação, de relação com o espectador e de improvisação. Para mim, o coro não deixa de ser uma máscara quando esta é entendida enquanto um artifício que ganha vida ao se encontrar com o ator que se submete ao seu jogo para se colocar em ação. Foi assim que comecei a perceber o coro não apenas como excelente procedimento metodológico, mas também como um potente objeto de pesquisa artística e pedagógica. Escrevo dessa relação entre coro e máscara menos para me focar sobre ela neste estudo, o que demandaria um novo artigo, e mais para apresentar um importante aspecto concernente às duas práticas formativas: ambas sustentam-se na ação vivenciada pelo ator por meio de improvisações que são, inicialmente, dirigidas por um diretor, um professor que chamo *professor-jogador*. É justamente para esse tipo de direcionamento, de condução da improvisação coral por parte do *professor-jogador* que focalizo a minha atenção neste estudo.

O 'Professor-Jogador' e o Coro

Na improvisação dirigida, o professor – que procura agir quase como uma caixa de ressonância para o ator em jogo – treina vigorosamente o seu estudante durante o improviso, como um treinador exercitaria um atleta: incentiva, provoca, atormenta, oferece e soluciona problemas, libera, bloqueia, jogando junto com o ator que está diante de si. Também ele, o professor, está em jogo, em risco, apostando todas as fichas naquele jogo para que desde o início funcione (esteja impregnado de ação, vida, prazer, diversão, arte e teatro). Enquanto o jogo acontece, avalia, por exemplo, se o ator permite-se compartilhar com os espectadores e parceiros de jogo o que vivencia, se os movimentos que o ator faz são ou não justos para a ação que deveria estar vivenciando, para a situação na qual está ou não engajado, para os estados de emoção pelos quais se permite ou não atravessar, pelas relações que estabelece em cena, fazendo

- 2001 -



ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES CÊNICAS

WWW.PORTALABRACE.ORG



IX CONGRESSO DA ABRACE

POÉTICAS E ESTÉTICAS DESCOLONIAIS - ARTES CÊNICAS EM CAMPO EXPANDIDO

DE 11 A 15 DE NOVEMBRO DE 2016

UBERLÂNDIA - MG

TEXTOS COMPLETOS

interferências de modo a oferecer soluções possíveis e impossíveis no jogo. Um tipo de condução herdado da escola francesa, impregnado da personalidade da Mnouchkine, do Lecoq, do Gaulier. Ainda que frequentes, o desejável é que essas interferências e cortes se dêem muito mais no início do processo de aprendizagem do ator para que aos poucos sejam reduzidas, até que o estudante jogue independente desses comandos externos (que apontam não apenas noções artesanais, mas uma percepção sutil, detalhada de tudo aquilo que impede o fluxo criativo vivo no jogo do ator, uma percepção refinada que ao longo da sua formação já deveria estar intronizada em seu ser, como uma segunda natureza¹³).

Adepto da improvisação comandada, considero o professor como mais um jogador, participe direto no processo de aprendizagem dos diferentes modos de se disponibilizar para a ação durante um jogo de improvisação. Enquanto estudante, sempre percebi que a improvisação dirigida por um bom mestre era uma das maneiras mais eficazes de se *aprenderensinar* a improvisar. Durante a conclusão da minha graduação, investiguei as questões referentes a essa condução por parte do professor. Ainda que naquela ocasião me referisse à condução do jogo da máscara e não do coro especificamente, o estudo já apontava algumas noções que serão aqui desenvolvidas. Na monografia, pormenorizo termos que, ao longo do estudo, percebi comumente associados ao professor praticante desse tipo de condução: treinador, provocador, diretor, instrutor, orientador, mestre e jogador. Dentre eles, optei por chamar este professor de 'jogador' entendendo que essa nomenclatura

(...) não o priva daqueles outros atributos. Penso inclusive que é parte de seu jogo administrar as funções referentes ao diretor, ao provocador, ao orientador, ao instrutor e ao mestre, o que confere ao jogo uma qualidade proveniente do gerenciamento dessas funções. Ele precisa estar em jogo, saber colocar-se em jogo, estar disponível para fazer parte dele enquanto jogador. (COSTA, 2015, p.16)

- 2002 -



ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES CÊNICAS

WWW.PORTALABRACE.ORG



IX CONGRESSO DA ABRACE

POÉTICAS E ESTÉTICAS DESCOLONIAIS - ARTES CÊNICAS EM CAMPO EXPANDIDO

DE 11 A 15 DE NOVEMBRO DE 2016
UBERLÂNDIA - MG

TEXTOS COMPLETOS

Numa definição rápida e dicionaresca que não deseja esmiuçar os pormenores que a noção de 'jogo' exerce no teatro, mas que me soa propícia ao pensá-la como atribuição desse professor, entendo que o jogador é aquele que "joga por hábito, profissão; é aquele que sabe jogar; que se entrega ao, ou toma parte no jogo de; que aventura-se ou arrisca-se ao jogo; que ganha e perde; que o maneja com destreza ou habilmente; que brinca, diverte-se" (FERREIRA, 1975 apud COSTA, 2015) e administra aquelas outras funções referidas acima. Então, proponho naquele estudo a nomenclatura de 'professor-jogador' para me referir ao professor adepto da improvisação dirigida, um professor que toma parte no jogo de seus estudante. Deste modo, peço licença para uma longa citação que apresenta a minha percepção de que

(...)o professor-jogador interfere no jogo de seus alunos, (...) participa dele e precisa entregar-se ao risco de conduzi-lo ao sucesso ou ao fracasso. Portanto, o professor, que se utiliza do jogo em sala de aula, que tem o jogo como parte de seu ofício e dele participa ativamente como diretor, provocador e orientador, é também um jogador.

Foi no jogo da máscara que percebi que o papel do professor ali é justamente o de jogar junto com o seu aluno, de ensinar como funciona o jogo enquanto ele acontece. Em todas as minhas vivências com a máscara, o professor posicionava-se na plateia, diante do espaço destinado à cena, detendo um ponto de vista que o ator não tem. Quando o estudante começa a jogar uma improvisação, imediatamente o professor a joga também. A partir do que o aluno propõe, ele fará interferências verbais e gestuais que auxiliem seu jogo, apresentando ao ator as regras necessárias ao jogo e aquelas convencionadas por uma tradição teatral.

Mesmo posicionado fora do espaço cênico, enquanto o professor jogador dirige a cena de seu estudante, ele está tão engajado no jogo quanto o ator em ação. É como se o professor, à sua maneira, experimentasse em seu corpo aquilo que o aluno está propondo diante dele. Ele procura vivenciar a cena com o seu

- 2003 -



ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES CÊNICAS

WWW.PORTALABRACE.ORG



IX CONGRESSO DA ABRACE

POÉTICAS E ESTÉTICAS DESCOLONIAIS - ARTES CÊNICAS EM CAMPO EXPANDIDO

DE 11 A 15 DE NOVEMBRO DE 2016
UBERLÂNDIA - MG

TEXTOS COMPLETOS

aluno, para então dirigí-lo, conduzir junto com ele o jogo, apresentando problemas e possibilidades, assumindo também o papel de treinador, provocador, mestre, orientador e instrutor, conforme a necessidade. (COSTA, 2015, p.15-16)

Ainda que eu seja afeito a essa prática e a experimente frequentemente, percebo que a direção de uma improvisação coral (e mesmo individual) pode ser uma experiência opressora e tirânica, um procedimento que tende mais para a regulação dos estudantes do que para a sua emancipação¹⁴. Entretanto, entendendo que os diferentes produtos, práticas e instituições constituem-se enquanto mecanismos que tensionam a relação entre consumo e operação de seus usuários (CERTEAU, 1994), conclui-se que o professor pode operar sobre a improvisação dirigida de diversos modos. Então, escrevo este artigo guiado pela seguinte questão: de que maneiras a direção da improvisação coral que inicialmente pode parecer um mecanismo de repressão e regulação dos estudantes pode ser experimentada como uma prática que, ao privilegiar os saberes e as subjetividades dos estudantes, compatibilize com os processos de emancipação? Para isso, escreverei sobre modos de condução das improvisações corais atentando às suas compatibilidades e discordâncias com os processos emancipadores de aprendizagem da vivência¹⁵ orgânica de uma ação coral. Meu objetivo não é o de encontrar respostas verdadeiras e exatas para essas perguntas, nem de prescrever um modo emancipador de condução, mas de pensar a partir destas questões e junto com elas.

Na prática, para além de uma ferramenta pedagógica, um instrumento para preparar o ator para a sua arte, percebo o coro como um organismo. Para que ele assim se constitua, é necessário uma disponibilidade de seus integrantes para que juntos se engajem na vivência de uma ação comum entre eles. Juntos, não devem responder pelas suas individualidades, mas permitir que as suas subjetividades se transformem em função de se disponibilizarem na tentativa de fazer viver o coro, esse organismo que eles devem integrar e pelo qual serão responsáveis. Dessa maneira, apresento aos meus estudantes a possibilidade de se perceberem como dramaturgos de uma ação que se

- 2004 -



ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES CÊNICAS

WWW.PORTALABRACE.ORG



IX CONGRESSO DA ABRACE

POÉTICAS E ESTÉTICAS DESCOLONIAIS - ARTES CÊNICAS EM CAMPO EXPANDIDO

DE 11 A 15 DE NOVEMBRO DE 2016
UBERLÂNDIA - MG

TEXTOS COMPLETOS

deseja compartilhada entre eles e espectadores. Investigo também um modo deles se experimentarem como sujeitos menos propositivos, decisivos e definidos em suas vontades e identidades sociais e mais experimentais, disponíveis para se redescobrirem, se transformarem e se recriarem ao se relacionarem com os vários parceiros de jogo. Isso exige a pesquisa de um modo de preparação, de disponibilização para algo tão relevante quanto as suas próprias vontades: as necessidades da ação e do coro que, neste caso, simboliza a própria coletividade inerente ao fazer teatral que demanda do ator e do professor de ator um constante exercício de alteridade, humildade e escuta.

O 'Coro e Corifeu'

Um exemplo famoso do que chamo de prática coral e que descreverei e analisarei abaixo é o 'Coro e Corifeu', exercício paulatinamente experimentado por Mnouchkine no Théâtre du Soleil e que por diversas vezes vivenciei como estudante com a Fabianna Melo e Souza. Tanto nos estágios do Soleil, quanto nas oficinas da Fabianna percebo que o *Coro e Corifeu* apresenta aos participantes as bases do jogo da meia-máscara, preparando-os para uma posterior aproximação deste jogo. No estágio que ministrou em julho de 2015 no Chile¹⁶, a própria Ariane comentou que o exercício objetivava também que os seus atores reencontrassem a máscara¹⁷. Percebo que nesse exercício, coro e máscara se relacionam sobremaneira. Com a Fabianna, experimentamos por diversas vezes jogar o Coro e Corifeu tendo cada um calçado uma meia-máscara. Tendo isso em vista, as regras que posteriormente serão necessárias para seu jogo, já começam a entrar em vigência com as improvisações corais. São regras que, inicialmente, auxiliam os integrantes do coro na tentativa de integrar esse organismo coletivo. Como em qualquer jogo, as regras são necessárias, mas não constituem os seus fins. Quando escrevo sobre regras não me refiro a uma cartilha rígida pregada na parede e memorizada pelos jogadores, mas a algo mais flexível e efêmero que se transforma de jogo para jogo. Portanto, é importante ressaltar que o cumprimento de regras mais básicas ou mais refinadas não garante o êxito do jogo, mas aponta uma direção a partir da qual a ação, a espontaneidade, a vida, o prazer poderá ou não se manifestar. As regras

- 2005 -



ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES CÊNICAS

WWW.PORTALABRACE.ORG



IX CONGRESSO DA ABRACE

POÉTICAS E ESTÉTICAS DESCOLONIAIS - ARTES CÊNICAS EM CAMPO EXPANDIDO

DE 11 A 15 DE NOVEMBRO DE 2016
UBERLÂNDIA - MG

TEXTOS COMPLETOS

referem-se, entre outras, aos componentes da situação, ao objetivo da personagem e à sua necessidade / urgência de cumprí-lo, à relação direta com a plateia, ao estado de emoção e à presença do ator no ‘aqui, agora, de verdade e rapidamente’, como repete Mnouchkine em seus estágios. Não irei me deter aqui sobre cada uma dessas noções, mas penso que uma definição enuviada de cada uma delas será esboçada no contexto em que se apresentarem ao longo deste texto. Entendo que essas regras configuram-se mais como componentes de jogo do que como convenções “teatrais”, “estilísticas” ou pedagógicas. Não são dadas de antemão e apresentam-se ao longo do jogo pelas suas próprias necessidades. Às vezes os próprios jogadores, ao comentarem o exercício após o seu término, as enunciam a partir da percepção que tiveram daquela vivência. Outras vezes, é o professor quem apresenta a necessidade de cumprí-las. Neste caso, ele pode ou não fazer uso de artifícios e convenções, como as pequenas suspensões, paradas na ação e no movimento que chamo de *atitudes* ou como a *triangulação* com a plateia que, grosso modo, refere-se ao olhar que o ator lança para o espectador com o objetivo de compartilhar diretamente com ele algo que tenha acontecido em cena. Entretanto não são convenções que se encerram nelas mesmas ou que irão constituir o jogo como tal. “São regras convencionais que o jogo da máscara inventa, mas são também elementos determinantes na liberdade de criação do jogador/ator”. (ACHCAR, 1999) Elas também proporcionam ao ator um modo que transita entre o dramático e o épico de se colocar em situação, de se relacionar com a plateia, de se colocar em ação, de experimentar um estado de emoção a partir da escuta de si e dos parceiros de jogo para que possa vivenciar a ação. Convenções que se apresentam a partir da experiência dos atores em jogo com o coro e/ou com a máscara diante de um público.

O ‘Coro e Corifeu’ coloca em jogo um grupo de atores que improvisa simultaneamente uma ação ou até mesmo uma situação dramática mais simples que pode ser estabelecida previamente ou descoberta ao longo da improvisação. Em sala de aula, também costumo experimentar o exercício a partir de trechos de cenas que os estudantes apresentaram e que precisam ser melhor desenvolvidos. Outras vezes, jogamos com situações referentes a peças dramáticas, de diferentes gêneros.

- 2006 -



ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES CÊNICAS

WWW.PORTALABRACE.ORG



IX CONGRESSO DA ABRACE

POÉTICAS E ESTÉTICAS DESCOLONIAIS - ARTES CÊNICAS EM CAMPO EXPANDIDO

DE 11 A 15 DE NOVEMBRO DE 2016
UBERLÂNDIA - MG

TEXTOS COMPLETOS

Inicialmente, costuma-se definir um jogador a quem chamamos corifeu que, centroavante, posicionado à frente e no centro do coro, será copiado nos mínimos detalhes por todos os outros membros que se posicionam nas suas costas e percebem-no periféricamente sem lançar-lhe diretamente o olhar. Aos poucos, a figura do corifeu é revezada de diferentes maneiras entre todos os membros do coro enquanto o improviso ocorre. Em seguida, deseja-se que o corifeu seja quase imperceptível, afim de que se tenha a impressão de que o coro se move por si, para que, eventualmente, isso possa de fato acontecer. Essas etapas se dão em diferentes momentos. Às vezes levam algumas aulas para que sejam bem assimiladas pelos participantes que, tateantes, experimentam esse modo de jogo. É preciso paciência para que o coro efetivamente viva. Isso só acontece quando os membros do coro permitem-se ser conduzidos coletivamente por algo além do raciocínio, para além da mecanicidade do movimento. Por aquilo que Stanislávski chama de natureza orgânica (STANISLAVSKI, 2010). Resumindo de maneira simplificada, entendo que ela se manifesta quando os atores conseguem liberar o fluxo de uma série de impulsos que só acontece quando vivenciam espontaneamente os pormenores de uma ação comum entre eles desenvolvida artesanalmente a partir do momento em que juntos acreditam verdadeiramente na situação dramática desenvolvida e percebida nos seus detalhes que deverão ser esculpido livre, consciente e poeticamente no espaço e no tempo.

Outro componente frequentemente presente no Coro e Corifeu é a música que inicialmente também age como um guia para a ação e um propulsor para a imaginação. Geralmente trilhas sonoras são utilizadas como sonoplastia. É uma das maneiras de conectar os jogadores e de encorajá-los a seguir algo muito concreto: as variações de um ritmo, de uma melodia e de uma intensidade (força física dos instrumentos, do som, seu volume). Além de conectar os jogadores que seguem juntos as características da música, ela auxilia na vivência da ação de modo poético, rítmico e não naturalista. O desafio que a música impõe é que por vezes ela desperta nos atores um desejo de dançar, o que não configura propriamente o problema. O problema é que, ao dançarem,

- 2007 -



ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES CÊNICAS

WWW.PORTALABRACE.ORG



IX CONGRESSO DA ABRACE

POÉTICAS E ESTÉTICAS DESCOLONIAIS - ARTES CÊNICAS EM CAMPO EXPANDIDO

DE 11 A 15 DE NOVEMBRO DE 2016
UBERLÂNDIA - MG

TEXTOS COMPLETOS

os atores deixem de lado a situação, a personagem, as intenções e a ação, para realizarem movimentos aleatórios e sem um sentido íntimo ou partilhado entre eles, sem relação com uma situação ou com uma ação. Neste exercício, a dança que o coro propõe ao ator é uma ação que não é necessariamente uma dança, um bailado. É um desafio de permitir que a ação se estabeleça de maneira melódica, rítmica, mas não sem todos os pressupostos para a ação vivenciada.

A última descrição que penso necessária refere-se aos membros da plateia que precisam estar extremamente atentos ao jogo porque em qualquer momento podem ser requisitados para integrar o coro ou estabelecer uma relação mais direta com ele na área do jogo. Assim, desde o primeiro momento, há uma relação direta e constante a ser investigada entre coro e plateia, para além das triangulações. Sem que isso se anuncie explicitamente, requisita-se da plateia que ela vivencie a ação para que a qualquer momento possa integrar o coro, não apenas da plateia, mas na área de jogo.

O coro e a partilha da experiência

Um dos aspectos que mais me instiga ao dirigir uma improvisação coral é a negociação estabelecida entre coristas, corifeu e professor. Todos precisam estar objetivados a se engajarem na mesma ação que deverá, ela própria, conduzir o jogo. As interferências que faço têm o objetivo de disponibilizar os jogadores para vivenciar a ação. Assim, procuro interferir verbalmente, gestualmente ou por meio do toque. Desse modo, procuro administrar os problemas que identifico como obstáculos no processo de vivência da ação em comum entre eles. Sejam eles bloqueios do grupo ou mais particulares a um ou outro membro do coro. Ao solicitar que os atores vivenciem juntos uma ação, o coro me auxilia a perceber os estudantes nas suas minúcias, nas suas particularidades, nas suas singularidades e nas suas subjetividades que trazem com elas os seus bloqueios. Penso que esse auxílio diagnóstico proveniente do coro deva-se ao fato de que, quando os jogadores procuram agir juntos, próximos uns aos outros,

- 2008 -



ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES CÊNICAS

WWW.PORTALABRACE.ORG



IX CONGRESSO DA ABRACE

POÉTICAS E ESTÉTICAS DESCOLONIAIS - ARTES CÊNICAS EM CAMPO EXPANDIDO

DE 11 A 15 DE NOVEMBRO DE 2016
UBERLÂNDIA - MG

TEXTOS COMPLETOS

evidencia-se o que impede que cada um deles vivencie a ação. Ressaltam-se os bloqueios particulares de cada jogador (mesmo do professor) que impedem a vivência da ação coletiva. Dentre esses bloqueios cito como exemplo os excessos de tensão, a falta de fé na situação imaginada, um excesso de atenção na execução do próprio movimento, uma relação não estabelecida com os parceiros imaginários ou um descomprometimento psicofísico na ação. Assim que identifico um desses bloqueios ou mesmo outros, procuro administrá-lo junto aos estudantes, interferindo de diferentes maneiras no jogo tentando não interrompê-lo.

Nessa negociação, mesmo nos momentos em que conseguimos nos engajar em uma mesma ação, a vivência de um jogador não será jamais a mesma de outro, em termos de sensação, de relação, de significado, de contato. Creio que isso precisa ser preservado uma vez que não se deseja com o coro unificar as experiências dos estudantes em jogo. Pelo contrário, penso que existe uma riqueza quando se objetiva encorajar uma diversidade dentro dos limites do “agir junto” proposto pelo coro. No que diz respeito ao significado, por exemplo, é muito interessante observar um ator imprimir um sentido ao seu movimento que, ao ser copiado por um outro ator, pode ser imediatamente ressignificado por ele ou por quem assiste à ação coral da plateia. Essa discrepância pode ser percebida imediatamente, principalmente por quem assiste ao jogo, mas também posteriormente, quando os jogadores comentam a experiência vivenciada na cena e na plateia. O revezamento dos atores que estão na plateia com os que estão na cena também potencializa a prática como dispositivo multiplicador das possíveis camadas de percepção. Ao entrarem em cena, levam consigo a percepção que tinham enquanto estavam na plateia. Ainda referindo-me ao sentido da ação, percebo frequentemente que um estudante ou outro, ao assumir o corifeu, não consegue se engajar inteiramente na ação porque não se permite imaginar as concretudes dos detalhes de uma situação. Então, age “no geral”, sem os detalhes que uma verdadeira ação vivenciada demanda, recorrendo aos clichês, ou até mesmo fazendo movimentos aleatórios que para ele não têm um sentido, uma intenção ou uma relação precisa com os parceiros imaginários do jogo. Às vezes isso ocorre não com o corifeu que inicialmente propõe a ação, mas com o

- 2009 -



ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES CÊNICAS

WWW.PORTALABRACE.ORG



IX CONGRESSO DA ABRACE

POÉTICAS E ESTÉTICAS DESCOLONIAIS - ARTES CÊNICAS EM CAMPO EXPANDIDO

DE 11 A 15 DE NOVEMBRO DE 2016
UBERLÂNDIA - MG

TEXTOS COMPLETOS

corista que, ao copiar os movimentos de um corifeu, não faz as associações íntimas necessárias para transformar aqueles movimentos em ações e executa movimentos como uma marionete mal manipulada.

Quando percebo que o problema está na falta de engajamento dos atores em uma situação, uma das táticas às quais recorro (e também vários outros professores) é a de enunciar uma narrativa referente ao que percebo acontecer diante de mim. Recentemente, por exemplo, um aluno fez uns movimentos aleatórios com os braços na frente da face que não se constituíam enquanto ação, mas que poderiam justificar-se de diferentes maneiras em circunstâncias diversas. Eram movimentos destituídos de situação e de uma relação concretizada nos detalhes do olhar, da respiração, da musculatura, das relações. Então, propus uma pequena relação, falando algo como “Cuidado que pode ter uma aranha nessa teia!”. A partir dessa minha indicação extremamente diretiva, o movimento ganhou para o estudante um sentido que, mais restrito, propiciou relações mais concretas. A interferência restritiva agiu para ele como um disparador de outros elementos necessários à ação. Aos poucos surgiram várias pequenas ações. Ele procurou a aranha; tentou se desvencilhar dos pedaços de teia no braço, nos olhos, na boca; encontrou a aranha; fugiu da aranha; pegou a aranha. Enfim, começou a desenvolver uma situação. Ao fim do exercício, comentou que a indicação remetera-lhe a um lugar e este à situação. Então afirmou que ao mover os braços, primeiramente não imaginava aquela situação, mas a de alguém que estava dentro de uma neblina espessa. O problema é que esta imaginação não se desenvolveu enquanto ação com os detalhes justos a ela. Ele não experimentou, por meio de seus movimentos, a cegueira que a neblina proporciona, por exemplo. Para isso, seria preciso desenvolver os detalhes de modo semelhante como os desenvolveu na situação da aranha, ao jogar com minhas verbalizações.

Assim, ao conduzir o jogo da plateia, dou indicações que refletem a minha própria percepção e que podem mudar o sentido do que está sendo realizado pelos atores em

- 2010 -



ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES CÊNICAS

WWW.PORTALABRACE.ORG



IX CONGRESSO DA ABRACE

POÉTICAS E ESTÉTICAS DESCOLONIAIS - ARTES CÊNICAS EM CAMPO EXPANDIDO

DE 11 A 15 DE NOVEMBRO DE 2016
UBERLÂNDIA - MG

TEXTOS COMPLETOS

cena. Cabe ao coro comprar ou negar a minha sugestão que, mesmo enfática e por vezes tomada por um tom de urgência necessário ao jogo do 'Coro e corifeu' quando preparatório ao jogo da meiamáscara, não deve entrar como ordem, mas como possibilidade de jogo com a qual o coro irá se relacionar. Coloco-me em jogo, como um parceiro de criação, que pode auxiliar ou prejudicar o processo. Existem momentos, por exemplo, que eles propõem algo aleatório tão abstrato a partir do qual eu mesmo não consigo vivenciar ou sugerir uma narrativa porque não consigo solucionar o desafio de imaginá-la a partir daquilo que se deu diante de mim. A meu ver, sugerir algo baseado concretamente na proposta proveniente do grupo diante de mim é indispensável para que a sugestão não reflita apenas um capricho criativo meu. Em outros momentos, ao contrário, verbalizo uma percepção daquilo que me parece distinto do que o ator vivencia ou acredita estar vivenciando. Isso pode acontecer sem querer, por um descuido. Mas por vezes a distinção entre o que foi dito e o que estava sendo realizado pelo ator vem junto com a minha intenção de ressignificar uma ação que antes me parecia ser executada de maneira óbvia, clichê, demonstrativa, ilustrativa, mecânica, geral ou sem os detalhes necessários para torná-la viva. Há momentos em que faço uma sugestão que ao invés de auxiliar o ator, atrapalha, como a que descreverei mais abaixo. Assim, me assumo enquanto um propositor e atento às direções pelas quais as minhas propostas conduzem a cena.

Às vezes o problema não é nem do corista que não soube copiar os detalhes e se colocar em situação, nem do corifeu que não propunha uma situação clara, mas do corifeu que cria em sua mente uma situação, mas não consegue fisicalizá-la em ações e partilhá-las com o coro que está nas suas costas. Se percebo que o problema encontra-se não na situação imaginada, mas no modo como o corifeu corporifica e partilha essa situação, aponto para ele a necessidade de realizar a ação não apenas para si, mas também para os coristas. Uma das razões frequentes para esse problema deve-se a uma falta de percepção do espaço em sua tridimensionalidade o que não proporciona um engajamento suficiente do ator na ação. As ações se dão frontalizadas. Mas é

- 2011 -



ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES CÊNICAS

WWW.PORTALABRACE.ORG



IX CONGRESSO DA ABRACE

POÉTICAS E ESTÉTICAS DESCOLONIAIS - ARTES CÊNICAS EM CAMPO EXPANDIDO

DE 11 A 15 DE NOVEMBRO DE 2016
UBERLÂNDIA - MG

TEXTOS COMPLETOS

importante fugir de dogmatismos e ressaltar que essa não é a única razão para o fracasso na partilha da ação que envolve além dessa especialização muitos outros aspectos.

Em uma ocasião, uma estudante entrou em cena como corifeu e estava visivelmente emocionada ao se relacionar com algo em sua frente. Seus movimentos eram justos, mas quase imperceptíveis. Em alguns momentos apresentavam uma certa lentidão e um atraso que não pareciam adequados à ação que se desenvolvia. Percebi que ela privilegiava uma marionetagem intelectual do movimento no lugar de se entregar aos pequenos movimentos que já estavam acontecendo com ela e que interessavam ao jogo. A ação não tinha fluência, como se ela fizesse pequenas interrupções a todo momento para pensar no que fazer, quando na verdade já aconteciam pequenas microações que ela negligenciava. Era claro que ela se percebia em situação, que algo lhe acontecia, mas que ela não permitia que os pequenos movimentos que a acometiam a partir dessa vivência ganhassem dimensão e se desenvolvessem no espaço. Então começava a fazer outras coisas e perdia os detalhes que já havia encontrado. Era como se não tivesse consciência de que aqueles movimentos aconteciam e que eram válidos e por isso não permitia que se desenvolvessem. Ela se relacionava com algo à sua frente. Estendeu sua mão, sua respiração e seu olhar se transformaram, os seus lábios começaram a tremer. Alguns desses movimentos pareciam involuntários e provenientes de uma escuta muito refinada das relações que estabelecia em sua imaginação. O problema é que não reverberavam em todo o seu corpo, como se houvesse uma dissociação entre face / braços e tronco. Dessa maneira, o que parecia justo para ela não era suficiente para que os coristas a seguissem. Imediatamente, apontei os pequenos movimentos que ocorriam. Uma vez que ela pareceu se conscientizar deles, solicitei que permitisse que aqueles movimentos reverberassem em outras partes do corpo. Que aquilo que acontecia nos lábios, nos olhos chegasse até os pés. Que não adiantava o rosto se relacionar com o parceiro, mas que todo o corpo precisava estar em jogo. Muito determinada na procura daquilo que eu solicitava, ela começou a realizar com as mãos alguns movimentos análogos aos da face. Tinha uma procura, mas foi nítido que algo se perdeu em termos de espontaneidade, na qualidade da atenção, do olhar e da

- 2012 -



ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES CÊNICAS

WWW.PORTALABRACE.ORG



IX CONGRESSO DA ABRACE

POÉTICAS E ESTÉTICAS DESCOLONIAIS - ARTES CÊNICAS EM CAMPO EXPANDIDO

DE 11 A 15 DE NOVEMBRO DE 2016
UBERLÂNDIA - MG

TEXTOS COMPLETOS

respiração. A sensação que tive foi a de que a sua atenção se desviou da relação antes muito bem estabelecida para se deter primeiramente sobre os movimentos nascidos espontaneamente daquela relação. Ao tentar responder minhas indicações que procuravam conscientizá-la daquelas pequenas movimentações, estas se tornaram mecânicas. Então, ela interrompeu o jogo e questionou as minhas interferências avaliando que não eram propícias para o que ela imaginava e tentava jogar. Além disso, acrescentou que a condução levaria o jogo para uma direção diferente da que havia planejado. Assim, começamos uma longa conversa com a turma sobre o vivenciado e os objetivos contidos na condução do jogo. Ao pensarmos juntos com o jogo em questão e com as colocações realizadas pela estudante identificamos dois problemas. O primeiro residia no modo como lidou com as indicações realizadas por mim. Não adiantava, como boa aluna que era, tentar executar imediatamente os meus chamados mas investigar e descobrir com delicadeza como permiti-los ganhar corpo. Para isso, é preciso paciência e calma ao me perceber não como um ditador, mas como mais um parceiro de jogo com quem ela irá também se relacionar, mas não obedecer cegamente a ponto de jogar fora todas as preciosidades conquistadas em jogo. Percebi então que essa percepção do professor como um jogador não é dada e que seria importante apresentá-la assim antes das conduções para que as indicações não soassem como ordens, mas como chamados, como indutores de jogo, como possibilidades e saídas para certos problemas. Entretanto, percebo que, nessa ocasião, havia também um problema na minha indicação. Ao chamar a atenção para os sintomas cinéticos de uma relação e não para a própria relação, conduzi a atenção da estudante para as mecânicas do movimento o que, naquela ocasião bloqueou o fluxo de vida em seu jogo. Isso apontou para mim uma necessidade de exercitar cada vez mais nos estudantes diferentes modos de lidar com uma atenção múltipla. Que, diferente de uma atenção hiperativa ou dispersa, convida o ator a permitir que sua atenção flua de maneira delicada por diferentes instâncias do jogo. O ator deve estar consciente não só da ação que realiza, mas de diversas outras instâncias do jogo. Assim, percebo que é importante exercitar maneiras de conscientizar o estudante dos movimentos que realiza, sem perder de vista as pequenas relações muito concretas provenientes de uma situação estabelecida. Apesar de alguns

- 2013 -



ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES CÊNICAS

WWW.PORTALABRACE.ORG



IX CONGRESSO DA ABRACE

POÉTICAS E ESTÉTICAS DESCOLONIAIS - ARTES CÊNICAS EM CAMPO EXPANDIDO

DE 11 A 15 DE NOVEMBRO DE 2016
UBERLÂNDIA - MG

TEXTOS COMPLETOS

estudantes lidarem bem com esse fluxo de atenção e conseguirem jogar com os comandos do professor, sem perder de vista a ação, outros precisam exercitá-lo. O segundo problema que identificamos na fala da estudante referia-se ao seu apego a um roteiro pré-estabelecido. Entendemos juntos que ela procurava seguir um roteiro que havia previamente preparado antes do jogo. O problema é que aquele roteiro não dava conta de prever os pormenores que aconteceriam com ela e a surpreenderiam durante o desenvolvimento da ação. Naquela ocasião, o que eu fazia era justamente conscientizá-la do que acontecia no momento presente. Ao perceber que a imprevisibilidade do momento conduzia a sua ação para algo diferente do que ela planejava, hesitou. No lugar de se permitir surpreender-se por algo vivo, mas diferente do planejado, ela negou o imprevisto, o momento presente, para procurar manter-se fiel à estrutura que rapidamente planejara antes de entrar em cena. Mas isso não bastava para que ela partilhasse a situação planejada e vivenciada por ela nos pequenos momentos que não se sustentaram o suficiente para permitir que a ação se desenvolvesse.

Considerações finais

O problema de dirigir uma improvisação em coro é que a própria direção de um coro é questionável. Se um dos objetivos do coro é que ele próprio conduza a ação, não seria desejável a condução de uma só pessoa. Ainda mais quando ela está fora do coro, já que se deseja que o coro mova-se por si e não que um dos integrantes decida os seus movimentos. Nesse sentido, é preciso delicadeza e muita escuta na condução. Para que o professor faça indicações pertinentes, ele precisa estar muito conectado com o conjunto e, como um de seus integrantes, fazer parte dele para aprender (com) os seus estudantes. Ainda assim deve estar consciente que a partir do momento em que interfere, coloca em risco a ação coral. Entretanto, penso que essas ressalvas não devem imprimir um receio que bloqueie o professor no exercício de sua função de proporcionar aos estudantes uma experiência de aprendizagem e na adoção de procedimentos que percebe propícios para isso. Para mim, a improvisação dirigida é um deles. Quando ela

- 2014 -



ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES CÊNICAS

WWW.PORTALABRACE.ORG



IX CONGRESSO DA ABRACE

POÉTICAS E ESTÉTICAS DESCOLONIAIS - ARTES CÊNICAS EM CAMPO EXPANDIDO

DE 11 A 15 DE NOVEMBRO DE 2016
UBERLÂNDIA - MG

TEXTOS COMPLETOS

se refere à improvisação coral, acredito que existindo uma escuta refinada entre os próprios coristas, plateia e professor, as indicações podem ser apropriadas e transformadas sem pressa, não por um ator, mas pelo próprio coro. Na medida em que são transformadas, as indicações não pertencem mais ao professor, mas ao coro que não se submete a um comando, mas se relaciona com ele, à sua própria maneira. Assim, atende apenas às indicações que são de fato necessárias e pertinentes ao desenvolvimento de sua ação. O próprio professor se coloca em exercício quanto à necessidade de suas interferências, de modo a indicar cada vez mais apenas aquilo que for extremamente necessário ao desenvolvimento da ação que já está se dando. Dessa maneira, ele é convidado a refinar a maneira de olhar e de interferir. Porque o coro demanda constantes negociações estabelecidas entre coristas, corifeu, plateia e professor para que algo da ordem do sensível, do indizível e indefinível aconteça entre eles e o coro viva enquanto um organismo artístico e artificial.

Nesse sentido, um dos aprendizados docentes proporcionados a mim pelo coro foi o de um aprimoramento da prática de 'escuta' por parte do professor na condução dos processos criativos e improvisacionais dos seus estudantes. Com o coro, aprendi até mesmo a silenciar, a me acalmar e a permitir que o jogo acontecesse sem interferir de maneira voluntariosa e desnecessária à ação. daquelas nomenclaturas relativas ao professor do jogo da máscara que identifiquei e defini ao longo do meu trabalho de conclusão de curso da graduação, me interessa retomar uma delas para pensar a prática da 'escuta' na condução do professor: a do provocador. Ao estudar a improvisação dirigida no jogo da máscara, deparei-me com esta denominação em estudo do professor Felisberto Sabino da Costa¹⁸ que afirma que

(...) cabe ao professor de máscaras “propiciar a instauração da “voz” – proVOCar – ou seja, *chamar, fazer brotar, desafiar, excitar, fazer surgir* todas as possibilidades”

- 2015 -



ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES CÊNICAS

WWW.PORTALABRACE.ORG



IX CONGRESSO DA ABRACE

POÉTICAS E ESTÉTICAS DESCOLONIAIS - ARTES CÊNICAS EM CAMPO EXPANDIDO

DE 11 A 15 DE NOVEMBRO DE 2016
UBERLÂNDIA - MG

TEXTOS COMPLETOS

(COSTA apud BELTRAME E ANDRADE, 2010). E a “voz” mencionada por Costa é o discurso produzido pelo corpo do ator em cena. Portanto, o professor *provocador* promove no aluno essa voz, que no momento em que se propaga no espaço, precisa condizer com a máscara e o jogo no qual está inserida. (COSTA, 2015, p.15)

Apesar de hoje me esquivar de palavras como ‘discurso’ e ‘voz’ para conceituar a ação que o ator deveria vivenciar, uma vez que podem conduzir a um entendimento da arte do ator enquanto linguagem e comunicação no lugar de vivência e jogo, esse trecho da monografia já trás a noção de escuta que me é ainda muito cara. O professor provocador é aquele que, ao provocar o ator, proporciona a liberdade necessária para que a voz do seu estudante se manifeste. Para isso, o provocador ‘escuta’ e interfere naquilo que impede o caminho da voz entendida aqui como a própria liberdade de existir, agir e jogar do atuante. São esses obstáculos que devem ser por ele percebidos, apontados e administrados (não acrescento ‘eliminados’ uma vez que entendo os bloqueios também como aspectos constituintes da artesanaria do ator e propícios ao jogo quando o ator se conscientiza deles e joga com eles¹⁹) com rigor. O professor aponta o que bloqueia a liberdade, o prazer e a vida do jogo do estudante para que ele lide com os seus próprios impedimentos. Assim, a improvisação comandada configura menos um modo de transmissão de técnicas de atuação e mais uma via negativa²⁰: um modo de aprender a artesanaria não pela aquisição de habilidades, mas pela desobstrução do que impede que a fluência do prazer, da intuição, da natureza e da vida do ator conduza os seus processos de criação. Ensina-se / aprende-se a partir das necessidades relativas àquele grupo em particular, que nas suas singularidades, cria o currículo a ser praticado.

Deste modo, ao propor não apenas aos coristas, mas também ao professor um afiado exercício de escuta / percepção dos pequenos bloqueios que inviabilizam a ação, a condução da improvisação coral experimentada de modo a se transformar de acordo com as necessidades referentes às subjetividades de cada estudante e de cada professor não impõe a este um modo único de ação. Ao contrário, a prática oferece ao professor

- 2016 -



ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES CÊNICAS

WWW.PORTALABRACE.ORG



IX CONGRESSO DA ABRACE

POÉTICAS E ESTÉTICAS DESCOLONIAIS - ARTES CÊNICAS EM CAMPO EXPANDIDO

DE 11 A 15 DE NOVEMBRO DE 2016
UBERLÂNDIA - MG

TEXTOS COMPLETOS

diferentes modos de uso (CERTEAU, 1994). Ao se constituir enquanto provocação e via negativa, proporcionando também ao professor um exercício de escuta das subjetividades dos aprendizes, a improvisação coral dirigida apresenta-se como uma prática que pode ser experimentada em prol da emancipação, ao dar voz e escutar conhecimentos que costumam ser invisibilizados pela ciência moderna que tende a prescrever um currículo universalizante que não dá conta de uma ecologia dos saberes (SANTOS, 2007). Entretanto, como visto em um dos exemplos acima, isso não impede que, em alguns momentos, ao adotar este procedimento, com a melhor das intenções, o professor acabe por regular o processo criativo dos estudantes no lugar de emancipá-los. Isso aponta a necessidade de uma permanente atenção nos modos de uso da direção de uma improvisação (coral ou não), uma vez que estão nos detalhes de operação os dispositivos que aproximam a prática da regulação ou da emancipação no processo de criação e de formação do ator.

Nas práticas que vivenciei com os professores aos quais me referi e nos quais me inspiro, percebo que os *modos de uso* da improvisação dirigida tendiam para a emancipação, na medida em que, nas suas minúcias, zelavam pela liberdade dos atores / estudantes. Esse zelo se evidenciava na maneira de apresentar o enunciado do exercício e os seus objetivos, no modo de olhar, e principalmente na maneira de criar uma cumplicidade e confiança com os estudantes em jogo, ao experimentar um modo de 'fazer com' (CERTEAU, 1994) os estudantes e vivenciar com eles a experiência criativa proposta no lugar de ordená-los a executar algo a partir dos seus próprios caprichos e doutos saberes. Neste sentido, ao escutar os estudantes em suas minúcias, descobrindo junto com eles o 'conteúdo' curricular necessário a ser praticado por todos em cada momento específico ao invés de decidir de antemão um conteúdo rígido a ser 'aplicado' por ele, sem levar em conta as singularidades da turma, considero que encaminhavam suas práticas para uma pedagogia coral, na qual os saberes se transmutavam de maneira horizontal e enredada. Eles não atuavam como heróis, detentores de habilidades e técnicas a serem transmitidas como fórmulas ou receitas que garantiriam o sucesso de seus estudantes. Ao contrário, entre erros e acertos, experimentavam-se enquanto

- 2017 -



ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES CÊNICAS

WWW.PORTALABRACE.ORG



IX CONGRESSO DA ABRACE

POÉTICAS E ESTÉTICAS DESCOLONIAIS - ARTES CÊNICAS EM CAMPO EXPANDIDO

DE 11 A 15 DE NOVEMBRO DE 2016
UBERLÂNDIA - MG

TEXTOS COMPLETOS

coristas e corifeus, conquistando a autoridade e a confiança necessárias para que pudessem representar e conduzir o jogo do coro, na tentativa de permitir que a liberdade de criação se manifestasse no jogo de seus estudantes e na espreita de 'escutar' e aprender (com) as subjetividades de cada um deles.

REFERÊNCIAS

ACHCAR, Ana. *O papel do "jogo" da máscara teatral na formação e no treinamento do ator contemporâneo*, Rio de Janeiro: UNIRIO, 1999;

BROOK, Peter. "A máscara - saindo de nossas conchas" in *O Ponto de Mudança*. Rio de Janeiro, Civilização, Brasileira, 1994

CERTEAU, Michel De. *A invenção do cotidiano: 1. Artes de fazer*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012;

COSTA, Matheus. *O professor jogador e a máscara*. Rio de Janeiro: UNIRIO, 2015;

GAULIER, Philippe. *O Atormentador*. São Paulo: Sesc, 2016;

LEE, Rita. *Atrás do porto tem uma cidade*. Rio de Janeiro: PolyGram, 1974;

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

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. *Currículos praticados: entre a regulação e a emancipação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2005

STANISLAVSKI, Constantin. *El trabajo del actor sobre sí mismo*. Barcelona: ALBA, 2010;

SANTOS, Boaventura de S. *Para além do pensamento abissal: Das linhas globais a uma ecología de saberes*. In: *Revista Novos Estudos* 79, 2007; ZALTRON, Michele A.

- 2018 -



ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES CÊNICAS

WWW.PORTALABRACE.ORG



IX CONGRESSO DA ABRACE

POÉTICAS E ESTÉTICAS DESCOLONIAIS - ARTES CÊNICAS EM CAMPO EXPANDIDO

DE 11 A 15 DE NOVEMBRO DE 2016
UBERLÂNDIA - MG

TEXTOS COMPLETOS

“Переживание” (pereživánie) e o “trabalho do ator sobre si mesmo” em K. Stanislávski. In Anais do VII Congresso da ABRACE, POA, 2012;

_____. “Segunda Natureza”: liberdade para uma poética de si mesmo. In Revista Moringa, v.6 João Pessoa: UFPB, 2015;

¹ Sou formado em licenciatura em Teatro pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), tendo cursado o bacharelado em Interpretação Teatral na mesma universidade. Além da minha formação acadêmica, participei de estágios, oficinas, cursos livres, treinamentos de ator e ateliês de formação.

² Atualmente, sou professor do Centro de Capacitação Profissional em Artes Cênicas (CCPAC), escola profissionalizante de formação de atores, situada na zona oeste do Rio de Janeiro. ³ Inicialmente, em minha pesquisa, estes termos referiam-se a uma classificação que Jerzy Grotowski utilizou-se no projeto de ensino e de pesquisa que fez parte ao lecionar na cadeira de Antropologia Teatral, no Collège de France, nos anos 90 para estudar dois diferentes tipos de práticas teatrais e rituais, as que se direcionavam numa linha artificial (que não implica uma perjoratividade) e as que se direcionavam a uma linha orgânica, aquela da qual ele se considerava fazer parte, tendo sido preconizada por Constantin Stanislávski.

⁴ Ana Achcar é atriz, diretora e professora doutora em teatro, pesquisadora do jogo teatral, da atuação cênica, da formação do ator, do jogo da máscara e da linguagem do palhaço. É professora da UNIRIO. Além do curso seguido em 2012 na UNIRIO, em 2013 estudei com a professora em um curso livre e continuado ministrado no Espaço Jaguadarte, em Laranjeiras. ⁵ Adriano Baségio é professor de teatro e música, ator, diretor e co-fundador da Cia do Giro e do Teatro Escola de Porto Alegre (TEPA). Pesquisa Ritmos e Sonoridades como suporte da cena. Minha experiência com o professor se deu em 2014, quando segui na íntegra, o curso itinerante do TEPA ministrado por Daniela Carmona com sua assistência.

⁶ Daniela Carmona é professora, atriz, diretora e co-fundadora da Cia. Do Giro e do TEPA. Sua metodologia é inspirada e adaptada a partir da metodologia de Jacques Lecoq.

- 2019 -



ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES CÊNICAS

WWW.PORTALABRACE.ORG



IX CONGRESSO DA ABRACE

POÉTICAS E ESTÉTICAS DESCOLONIAIS - ARTES CÊNICAS EM CAMPO EXPANDIDO

DE 11 A 15 DE NOVEMBRO DE 2016
UBERLÂNDIA - MG

TEXTOS COMPLETOS

Minha experiência com ela se deu quando segui o curso referido na nota acima, e posteriormente em 2016 no curso Dramaturgia das Impressões, ministrado por ela no SESC Copacabana. ⁷ Enrico Bonavera é um ator italiano especialista em Commedia Dell'Arte, conhecido por jogar o Arlecchino sob direção de Giorgio Strehler, no Piccolo Teatro de Milão. Minha experiência com ele se deu em 2013, numa oficina de commedia dell'arte, na sede do Moitará.

⁸ Fabianna Mello Souza é atriz e diretora. Integrou a trupe do Théâtre du Soleil e dirige a Cia dos Bondrés, fundada por ela em 2007. Ministra oficinas, ateliês e treinamentos de ator com o jogo da máscara. Particpei de quatro dessas oficinas entre os anos de 2012 e 2015.

⁹ Philippe Gaulier é um professor de teatro francês. Estudou e lecionou na escola de Jacques Lecoq nos anos 70 e posteriormente fundou a sua escola em 1980. Minha experiência com o professor se deu em 2016, num curso intitulado "O jogo", no SESC Santana, em São Paulo. ¹⁰ Ricardo Puccetti é ator, palhaço, pesquisador, professor e diretor. É integrante do LUME (Núcleo Interdisciplinar de pesquisas teatrais da UNICAMP). Ministra oficinas de palhaçaria.

Particpei de uma delas na sede do LUME no ano de 2014.

¹¹ Stephane Brodt é ator e diretor franco-brasileiro. Ex-integrante do Théâtre du Soleil, em 1998 muda-se para o Brasil e funda junto à Ana Teixeira, a Cia. Amok Teatro, no Rio de Janeiro. Stephane ministra oficinas de treinamento do ator e de construção da personagem com o jogo da máscara. Estudei com o professor em quatro ocasiões entre os anos de 2013 e 2015. ¹² Venicio Fonseca é diretor e fundador do Grupo Teatral Moitará que desenvolve uma pesquisa da dramaturgia do ator a partir da utilização da máscara teatral. O diretor ministra oficinas de utilização e confecção da máscara. Realizei cada uma delas no ano de 2013. ¹³ A partir de um artigo de 2015 da pesquisadora e colega de pós graduação, Michelle Zaltron, sobre a noção de *segunda natureza*, em Stanislávski, depreende-se que a noção para o mestre russo apresenta diferentes

- 2020 -



ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES CÊNICAS

WWW.PORTALABRACE.ORG



IX CONGRESSO DA ABRACE

POÉTICAS E ESTÉTICAS DESCOLONIAIS - ARTES CÊNICAS EM CAMPO EXPANDIDO

DE 11 A 15 DE NOVEMBRO DE 2016
UBERLÂNDIA - MG

TEXTOS COMPLETOS

concepções. Numa definição extremamente sucinta e tosta, percebe-se que em ambas, o termo define-se como um hábito conquistado pelo ator por meio de um árduo e contínuo exercício. Uma delas refere-se à apropriação de habilidades artísticas que o ator, por meio de seu domínio e controle, usaria para representar. Essa concepção chocaria com as propostas de Stanislávski que buscam o desenvolvimento de uma segunda natureza como a apropriação por parte do ator de uma constante auto-observação não controladora na vida e na cena que o auxiliaria a se libertar dos condicionamentos, dos esteriótipos e das opiniões estanques que bloqueiam o seu fluxo criativo vivo.

¹⁴ Quando escrevo sobre ‘regulação’ e ‘emancipação’, refiro-me às conceituações e problemáticas que apresentam nos estudos de Boaventura de Sousa Santos, mas principalmente, no do livro “Currículos praticados” de Inês Barbosa de Oliveira. Ali, entendo que os termos ‘regulação’ e ‘emancipação’ são colocados como polos para auxiliar a desenvolver o estudo e que “propostas de inspiração emancipatórias não garantem práticas emancipatórias, do mesmo jeito que propostas em tom mais regulatório não implicam necessariamente práticas regulatórias.” (OLIVEIRA, 2005, p.82)

¹⁵ Ao escrever ‘vivência’ neste artigo, refiro-me ao termo stanislavskiano e levo em conta as considerações que esta palavra vem ganhando nos estudos brasileiros sobre o mestre russo.

Segundo Zaltron, em artigo publicado em 2012, a palavra russa que se traduz por ‘vivência’ no português, ‘perejivánie’ “envolve a relação do sujeito com o mundo, sendo parte da sua existência. Ao envolver não só qualidades emocionais, mas sensações e percepções, as ‘perejivániia’ abrangem o ser em sua totalidade psicofísica” (ZALTRON, 2012, p.2).

¹⁶ Na ocasião, acompanhei o estágio de 30 dias de duração que foi transmitido praticamente na íntegra, pela internet.

¹⁷ Neste sentido, Mnouchkine parece referir-se à máscara não apenas como um objeto ou estilo de atuação específico, mas como uma maneira do ator se experimentar

- 2021 -



ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES CÊNICAS

WWW.PORTALABRACE.ORG



IX CONGRESSO DA ABRACE

POÉTICAS E ESTÉTICAS DESCOLONIAIS - ARTES CÊNICAS EM CAMPO EXPANDIDO

DE 11 A 15 DE NOVEMBRO DE 2016
UBERLÂNDIA - MG

TEXTOS COMPLETOS

em alteridade, como um convite para que o ator se transforme inteiramente em um outro, de modo artesanal, poético, rítmico e musical. É uma maneira de se distanciar da sua máscara social e, ao vestir a máscara teatral de um certo personagem, revelar algo mais sutil de sua própria intimidade. É o desafio de ser ao mesmo tempo côncavo e convexo, relação que Peter Brook pormenoriza no capítulo ‘Máscaras - saindo de nossas conchas’, do livro ‘O ponto de mudança’ de 1994.¹⁸ Professor Doutor, Livre Docente do Departamento de Artes Cênicas da Universidade de São Paulo/ USP. Tem como campos de atuação a dramaturgia, atuação com objetos e animação.¹⁹ Neste ponto, concordo com Gaulier, quando este defende a ideia de que o professor não irá mudar completamente o seu estudante, mas identificar e sinalizar os problemas inerentes às suas singularidades, o que ele chama ironicamente de ‘anomalias’. Para ele, o professor não transforma os problemas do estudante, mas ensina-o como lidar com eles por meio da diversão, do prazer e do jogo, noções basilares em sua pedagogia. (GAULIER, 2016, p. 55)²⁰ Refiro-me a um termo relativo ao modo de pensar e praticar a aprendizagem do ator proposto por Jerzy Grotowski. Tomando emprestadas as palavras da professora-pesquisadora e orientadora de meu mestrado Tatiana Motta Lima, a via negativa se definiria como um “antimétodo”, um modo de aprendizagem no qual “não se pretendia fornecer chaves criativas ou ensinar um determinado ‘como fazer’ – tudo isso sendo visto como produzindo estereótipos -, mas tinha a intenção de desbloquear aquilo que, no ator, impedia – e para cada indivíduo o caminho era, portanto, diferente – seu processo criativo.” (MOTTA LIMA, 2012, p.296)

- 2022 -



ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES CÊNICAS

WWW.PORTALABRACE.ORG